



UNIVERSIDAD DE LEÓN

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía

TESIS DOCTORAL

Enfoques de aprendizaje de los alumnos universitarios. Interrelación con hábitos de ocio, engagement y percepción de bienestar. Propuesta de un modelo estructural

Ana Isabel López Alonso

2011



UNIVERSIDAD DE LEÓN

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía

Enfoques de aprendizaje de los alumnos universitarios.

***Interrelación con hábitos de ocio, engagement y
percepción de bienestar. Propuesta de un modelo
estructural***

Approaches of learning on University students.

***Interrelationship with leisure habits, engagement and
well-being perception. Proposal of a structural model***

Tesis Doctoral

Presentada por Ana Isabel López Alonso

Dirigida por la Dra. Mercedes López Aguado

Dr. Ismael González Millán

Dra. M^a Elena Fernández Martínez

León, 2011

A Ismael

A mis Hijos: Ismael, Saúl y Aarón

A mis padres, hermanas y sobrinos

A M^a Jesús Robles

AGRADECIMIENTOS

Detrás de cada sueño, cada trabajo, cada vivencia, siempre hay *ángeles* que nos apoyan y que creen en nosotros. Son personas especiales que nos animan a seguir adelante con nuestros proyectos; brindándonos, de diferentes maneras, su disponibilidad, paciencia, buen hacer y sonrisa.

Son muchas las personas especiales a las que me gustaría agradecer su amistad, apoyo, ánimo y compañía en los diferentes momentos de mi vida. Algunas, están aquí conmigo, y otras en mis recuerdos y mi corazón. Sin importar dónde se encuentren, quiero darles las gracias por formar parte de mí, ya que lo que soy en este momento es gracias a lo que compartimos.

En primer lugar y de manera muy especial, dar las gracias a mis tres directores de tesis:

A la Dra. Mercedes López Aguado, por:

- Su acogida como doctoranda, abriéndome las puertas de este interesante mundo, el de la investigación.
- Su labor de guía, orientación y apoyo continuado desde el primer momento.
- Su saber científico, asesoramiento en el procesamiento estadístico de los datos y saber humano, gracias al que siempre supo encontrar la palabra justa de ánimo que reforzaba mis momentos más débiles.
- Quisiera agradecerle, especialmente, sus comentarios, dirección y sugerencias, así como la confianza que depositó en mi persona, desde el inicio de este proyecto, y hoy puedo decir, también, por su amistad.

Al Dr. Ismael González Millán, por:

- Ser además de esposo y director de tesis, mi corrector de estilos personal.
- Las sugerencias, asesoramiento y correcciones minuciosas que ha realizado y que me han permitido elaborar y concretar el pensamiento e ideas que quería

trasladar al papel, mostrándome la manera de transformarlas en lenguaje universal y científico.

- Sin su inapreciable ayuda y paciencia, este trabajo hubiera sido mucho más lento e inseguro.
- Y sobre todo, por su *tiempo libre*, que me ha ido dedicando paulatina y progresivamente en la medida que lo he necesitado, sabiendo, como sé, que es uno de sus motores de vida más importantes.

A la Dra. M^ª Elena Fernández Martínez, por:

- Ser mi compañera. A través de su fuerza y constancia supo estar presente en cada instante del proceso de realización de la tesis, brindándome el estímulo necesario, apoyo y ayuda para que este proyecto saliera a la luz.
- Su compañía y su disponibilidad incondicional; y sus consejos, paciencia y opiniones, que me sirvieron para que me sienta satisfecha con este proyecto de investigación.
- También he de agradecerle el orgullo de haber sido una pupila entregada, y la posterior satisfacción de haberme visto superada por ella, hasta el punto de ser, hoy, mi directora de tesis, gracias a su buen hacer e inteligencia.

Seguidamente, al resto de mis compañeros de trabajo, que me han facilitado en todo momento poder realizar este proyecto; agradecerles su colaboración, su buena disposición y empuje.

A Ismael, mi compañero de vida, estudios, camino, padre de mis maravillosos hijos. A ellos, mis hijos, mis niños, de los que tanto aprendo todos los días. A mis hermanas, Emma y Fabiola, no sólo por los lazos familiares, sino por su ayuda y apoyo incondicional, y a mis sobrinos, Iván y Ana, a los cuales espero poder acompañar y apoyar en su vida a partir de ahora. Y mención especial merecen mis padres, Olvido y Antolín, porque esperan desde hace años, pacientemente, a que pueda dedicarles un poquito más de mí tiempo.

A mi amiga M^a Jesús Robles, la estrella más rutilante del firmamento; una luz que me da fuerza para continuar, mirando siempre hacia delante, con ánimo y una gran sonrisa. Desde el más allá ha estado acompañándome y recordándome cual es la diferencia entre lo importante y lo urgente. Seguro que estará orgullosa de que al fin este proyecto se haya hecho realidad, y pueda dedicar mi tiempo a lo importante.

A M^a Paz Castro, Ana Vázquez y Cristina Liebana, compañeras de tantas lides, amigas de tantos entrañables momentos, y especialistas en alivio de tensiones, gracias a las carcajadas conjuntas, que tanto bien me hacen.

A mi amiga Conchi González, compañera de vida, profesión, ocio y amistad profunda, porque sin hablar sabe de mí, y escucha, en el silencio, lo que ni yo misma sé como decir.

A Elisa Cartagena, mi primera mentora en este deambular por la Universidad. Por su participación en mi desarrollo profesional; sin su ayuda, conocimientos y confianza no estaría en el lugar donde me encuentro ahora. Gracias por ser mi amiga.

A la Dra. Covadonga Palencia por su inestimable ayuda y apoyo con el soporte informático que he necesitado para la bibliografía. Gracias por tu disponibilidad incondicional.

A mi entrañable compañera de máster, Camino Ferreira por estar a mi lado en este proyecto y por la ayuda con la maquetación de la tesis. Gracias.

A Guillermo Arias, le agradezco su ayuda su apoyo con las traducciones de inglés, y la premura con la que las llevó a cabo, siempre pendiente de mis necesidades. Gracias por trasladarme tu disponibilidad.

A la Universidad de León por darme la oportunidad de realizar mis estudios, incluyendo aquí, de modo especial, a todos aquellos profesores y compañeros que me han ayudado, y continúan haciéndolo, en mi formación.

No puedo ni quiero olvidarme de los profesores y alumnos que de forma anónima y desinteresada han colaborado en este proyecto; unos, permitiéndome

utilizar sus horarios de clase, y otros, cumplimentado las encuestas que proporcionan los datos para este estudio.

Para finalizar, quiero darle las gracias a la “vida”, que siempre puso en mi camino lo que necesitaba para seguir creciendo, en especial a mis tres maestros de conciencia: Fidel Delgado, Rubén Bild y Marly Kuenerz.

Gracias.

ÍNDICE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

INTRODUCCIÓN	1
Abreviaturas	6
CAPÍTULO I. DEL TIEMPO LIBRE Y EL OCIO	8
1.1 Aproximación conceptual.....	8
1.2 Tiempo libre y tiempo de ocio: ¿sinónimos o conceptos diferentes?	9
1.3 Investigación sobre tiempo libre y ocio.....	13
CAPÍTULO II. DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE	20
2.1 Aproximación conceptual.....	20
2.2 Modelo 3P y enfoques de aprendizaje.....	21
2.3 Investigación sobre enfoques de aprendizaje.....	27
CAPÍTULO III. DEL ENGAGEMENT	33
3.1 Aproximación conceptual.....	33
3.2 Investigación sobre <i>engagement</i>	39
CAPÍTULO IV. DE LA SALUD GLOBAL.....	45
4.1 Aproximación conceptual.....	45
4.2 Investigación sobre percepción de salud global o bienestar	58

ESTUDIO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN	64
OBJETIVOS	66
Objetivo general	66
Objetivos específicos	66
CAPÍTULO V. METODOLOGÍA	69
5.1 Participantes.....	69
5.2 Instrumentos de medida	74
5.2.1 Cuestionario sobre tiempo libre y ocio (ETLO).....	74
5.2.2 Cuestionario sobre enfoques de aprendizaje (CPE-2F).....	75

5.2.3	Cuestionario general de salud (GHQ-12).....	76
5.2.4	Cuestionario de <i>engagement</i> (Student Academic Engagement, SAE)	78
5.3	Procedimiento	79
CAPÍTULO VI. RESULTADOS		82
6.1	Introducción	82
6.2	Estadísticos descriptivos.....	83
6.2.1	De la estimación de tiempo libre (TL) y el tiempo de ocio (TO).....	83
6.2.2	De las actividades de ocio.....	99
6.2.3	De los enfoques de aprendizaje	119
6.2.4	Del <i>engagement</i> : Vínculo con la carrera	126
6.2.5	De la salud general o bienestar psicológico (GHQ 12)	136
6.3	Relaciones entre variables.....	143
6.3.1	Relaciones de los enfoques de aprendizaje con las variables tiempo libre y ocio, <i>engagement</i> y salud general/bienestar	143
6.4	Modelo estructural	159
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN.....		173
7.1	Sobre los instrumentos de medida	173
7.1.1	Cuestionario sobre tiempo libre y ocio (ETLO).....	173
7.1.2	Cuestionario de enfoques de aprendizaje (R-CPE-2F).....	174
7.1.3	Cuestionario student academic engagement (SAE)	174
7.1.4	Cuestionario de percepción de salud de Goldberg (GHQ-12).....	174
7.2	Cuestiones generales sobre la muestra	175
7.2.1	Sobre el género.....	175
7.2.2	Sobre el curso	176
7.2.3	Sobre la dedicación al estudio: exclusiva o compartida con actividades laborales	176
7.2.4	Sobre los conceptos de tiempo libre y ocio	177
7.2.5	Sobre la estimación global de tiempo libre y de ocio, y estimación por suma de actividades de tiempo libre y de ocio	177
7.2.6	Sobre las actividades de ocio.....	179
7.2.7	Sobre los enfoques de aprendizaje	180

7.2.8	Sobre el <i>engagement</i>	182
7.2.9	Sobre la percepción global del estado de salud	182
7.3	Discusión sobre las variables principales en función de las variables demográficas	183
7.3.1	Tiempo libre y de ocio	183
7.3.2	Enfoques de aprendizaje.	192
7.3.3	<i>Engagement</i>	197
7.3.4	Estado general de salud.....	199
7.4	Relaciones entre variables.....	202
7.4.1	Sobre enfoques de aprendizaje y el tiempo libre y de ocio	202
7.4.2	Sobre enfoques de aprendizaje y el <i>engagement</i>	204
7.4.3	Sobre enfoques de aprendizaje y la salud general.....	205
7.4.4	Sobre el tiempo libre y de ocio y el <i>engagement</i>	206
7.4.5	Sobre el tiempo libre y de ocio y la percepción de salud general/bienestar	207
7.4.6	Sobre el <i>engagement</i> y percepción de salud general/bienestar	211
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES FINALES		213
BIBLIOGRAFÍA		220
ANEXO.....		246

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Evolución de los modelos de aprendizaje de Biggs.	23
Tabla 2.	Enfoques y subescalas de aprendizaje.....	26
Tabla 3.	Síntesis de las características definitorias de los enfoques de aprendizaje (Biggs, 1987, 1993)	26
Tabla 4.	Distribución de la muestra por curso y titulación universitaria	70
Tabla 5.	Distribución de la muestra por género y titulación universitaria.....	71
Tabla 6.	Distribución de la muestra por género y curso	71
Tabla 7.	Distribución de la muestra en función de la edad y el género	72

Tabla 8. Distribución de las actividades académica y laboral, relacionadas con género y media de edad	73
Tabla 9. Distribución y ámbitos de la actividad laboral que los estudiantes simultanean con estudios.....	73
Tabla 10. Descriptivo de media de horas lectivas por curso y titulaciones	74
Tabla 11. Descriptivos del tiempo libre y de ocio estimado globalmente	85
Tabla 12. Descriptivo del tiempo libre y de ocio estimados por suma de actividades ...	85
Tabla 13. Descriptivo de medias de tiempo libre y de ocio por edades	87
Tabla 14. Descriptivo de estimación global del tiempo libre y de ocio, en función del género.....	88
Tabla 15. Comparativa de medias de tiempo estimado globalmente, y por suma de actividades, en función del género	89
Tabla 16. Diferencias de medias entre estimación global y estimación por suma de actividades, en cada titulación, en función del género.....	91
Tabla 17. ANOVA de tiempo estimado global y tiempo estimado por suma de actividades, en cada titulación, en función del género.....	92
Tabla 18. Descripción de medias de tiempo globalmente estimado, por titulaciones...	93
Tabla 19. Comparación de las medias de estimación global y estimación por suma de actividades de tiempo libre y de ocio en función de la titulación.....	95
Tabla 20. Tiempos libre y de ocio, estimados globalmente y por suma de actividades, según el curso.....	97
Tabla 21. Descriptivo de estimación de tiempo libre y de ocio, globalmente percibido y por suma de actividades, en función de la actividad laboral compartida con los estudios.....	98
Tabla 22. Descriptivos de las actividades de ocio categorizadas como ocio activo con actividad física (OACEF), ocio activo sin actividad física (OASAF), ocio pasivo (OP), y tiempo de no hacer nada (OCDAD)	99
Tabla 23. Número de alumnos, percentiles, y tiempo (en horas) que dedican a las actividades de ocio, categorizadas	101
Tabla 24. Número de alumnos, percentiles, y tiempo (en horas) dedicado a las actividades de ocio, categorizadas en ambos periodos (LV y FSN).....	102

Tabla 25. Comparación de medias de tiempo dedicados a las actividades de ocio, categorizadas.....	103
Tabla 26. Edad relacionada con las diferentes actividades de ocio, categorizadas.....	105
Tabla 27. Distribución de alumnos, por titulaciones y actividades de ocio de lunes a viernes	113
Tabla 28. Distribución de alumnos, por titulaciones y actividades de ocio en fin de semana	114
Tabla 29. Alfa de Cronbach del cuestionario CPE-2F. Escala total y subescalas	119
Tabla 30. Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje y sus niveles	119
Tabla 31. Diferencias de los enfoques de aprendizaje en función de la edad y el género.....	120
Tabla 32. Diferencias en los enfoques de aprendizaje en función del género y la titulación.....	121
Tabla 33. Enfoque superficial y titulaciones. Prueba post hoc: HSD de Tukey	122
Tabla 34. Diferencias en los enfoques de aprendizaje en función del curso y de la actividad laboral	123
Tabla 35. Diferencias en los enfoques de aprendizaje en función de si el alumno comparte o no su tiempo con alguna actividad laboral.....	125
Tabla 36. Alfa de Cronbach del cuestionario <i>engagement</i> . Escala total y subescalas..	126
Tabla 37. Análisis descriptivo del <i>engagement</i> y subescalas: vínculo, dedicación, absorción	126
Tabla 38. Edad, género y <i>engagement</i> y sus subescalas.....	127
Tabla 39. Descriptivo de las diferencias de <i>engagement</i> y subescalas en función del género, la titulación.....	128
Tabla 40. <i>Engagement</i> y subescalas relacionados con la titulación. Prueba post hoc: HSD de Tukey.....	129
Tabla 41. Descriptivo de las diferencias de <i>engagement</i> y subescalas en función del curso y la actividad laboral	130
Tabla 42. <i>Engagement</i> y subescalas relacionados con el curso. Prueba post hoc: HSD de Tukey.....	131
Tabla 43. Análisis descriptivo de la salud general	136

Tabla 44. Diferencias en la salud general en función de la edad	137
Tabla 45. Diferencias en la salud general en función del género y la titulación.....	137
Tabla 46. Salud general y titulaciones. Prueba post-hoc: HSD de Tukey	138
Tabla 47. Diferencias en la salud general en función del curso y la actividad laboral..	139
Tabla 48. Diferencias en la salud general en función de si el alumno comparte su tiempo con actividad laboral.....	141
Tabla 49. Correlación de Pearson entre las variables de enfoques de aprendizaje, subescalas y tiempo libre y de ocio de lunes a viernes y en fin de semana	144
Tabla 50. Correlación de Pearson entre las variables de enfoques de aprendizaje y las actividades de ocio categorizadas de lunes a viernes y en fin de semana	145
Tabla 51. ANOVA de grupos extremos de enfoque profundo en relación a estimación global de tiempo libre y de ocio	146
Tabla 52. ANOVA de grupos extremos de enfoque superficial en relación a estimación global de tiempo libre y de ocio	146
Tabla 53. ANOVA de grupos extremos de enfoque profundo en relación a actividades de ocio	147
Tabla 54. ANOVA de grupos extremos de enfoque superficial en relación a actividades de ocio	148
Tabla 55. Correlación de Pearson entre las variables de enfoques de aprendizaje y subescalas con engagement y subescalas.....	149
Tabla 56. ANOVA de grupos extremos de enfoque profundo en relación a <i>engagement</i> y subescalas.....	149
Tabla 57. ANOVA de grupos extremos de enfoque superficial en relación a <i>engagement</i> y subescalas.....	150
Tabla 58 Correlación de Pearson entre las variables de tiempo libre y de ocio estimados globalmente y suma de actividades, actividades de ocio catalogadas y salud general.....	151
Tabla 59. ANOVA de grupos extremos de salud general en relación a estimación global de tiempo libre y de ocio	152
Tabla 60. ANOVA de grupos extremos de salud general en relación con el ocio activo con y sin actividad física.....	153

Tabla 61. Correlación de Pearson entre las variables de <i>engagement</i> y subescalas y salud general	154
Tabla 62. ANOVA de grupos extremos de salud general en relación con <i>engagement</i> , vigor y dedicación	155
Tabla 63. Correlación de Pearson entre las variables de tiempo libre y de ocio estimados globalmente y suma de actividades, actividades de ocio catalogadas y <i>engagement</i> y subescalas.....	156
Tabla 64. ANOVA de grupos extremos: vigor relacionado con tiempo libre y de ocio.	157
Tabla 65. ANOVA de grupos extremos: dedicación relacionada con tiempo libre y de ocio	157
Tabla 66. ANOVA de grupos extremos: absorción relacionada con tiempo libre y de ocio	158
Tabla 67. ANOVA de grupos extremos de <i>engagement</i> relacionado con tiempo libre y de ocio.....	158
Tabla 68 Carga factorial de las variables observables.....	161
Tabla 69. Correlaciones de Pearson entre las variables observadas	165
Tabla 70. Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis	165
Tabla 71. Tabla de covarianzas.....	167
Tabla 72. Índices de ajuste del modelo	167
Tabla 73. Carga factorial de variables observadas	171
Tabla 74. Correlaciones entre factores latentes	171

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Articulación de diferentes conceptos sobre el tiempo libre y el ocio (González-Millán, 2003).....	11
Ilustración 2. Modelo Presagio, Proceso y Producto (3P) de Biggs.....	25
Ilustración 3. Modelo estructural inicial.....	163
Ilustración 4. Modelo estructural final	172

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de alumnos por titulación	69
Gráfico 2. Distribución de alumnos según titulación y curso.....	70
Gráfico 3. Distribución de la muestra por edad y alumnos que compatibilizan estudios y trabajo	72
Gráfico 4. Relación entre la media estimada globalmente y la media suma de actividades de tiempo libre y de ocio.....	86
Gráfico 5. Diferencias de medias de tiempo estimado globalmente y de tiempo estimado por suma de actividades en función del género	89
Gráfico 6. Diferencias entre el tiempo de estimación global y tiempo estimado suma de actividades en función del género.....	90
Gráfico 7. Tiempo libre y de ocio estimado globalmente en función de las titulaciones	94
Gráfico 8. Comparación de las medias de tiempo globalmente estimado y medias de tiempo por suma de actividades de tiempo libre y de ocio por titulaciones	95
Gráfico 9. Comparativa de las medias de tiempo globalmente estimado y de tiempo por suma de actividades, de tiempo libre y de ocio según el curso	97
Gráfico 10. Descriptivos de medias de tiempos y porcentajes de alumnos que realizan actividades de ocio según la categorización.....	100
Gráfico 11. Descriptivo de las titulaciones y tiempos medios dedicados a las actividades de ocio categorizadas.....	104
Gráfico 12. Distribución de tiempos y su relación con el género, según las actividades de ocio categorizadas.....	105
Gráfico 13. Distribución de tiempos de las actividades de ocio categorizadas y su relación con el curso.....	106
Gráfico 14. Enfermería León. Distribución de tiempo de las actividades de ocio, categorizadas por curso, y su relación con la media global.....	107
Gráfico 15. Enfermería Ponferrada. Distribución de tiempo de las actividades de ocio, categorizadas por cursos, y su relación con la media global.....	108

Gráfico 16. Educación. Distribución de tiempo de las actividades de ocio, categorizadas por cursos, y su relación con la media global	109
Gráfico 17. Actividad Física y Deporte. Distribución de tiempo de las actividades de ocio, categorizadas por cursos, y su relación con la media global.....	110
Gráfico 18. Ingeniería. Distribución de tiempo de las actividades de ocio, categorizadas por cursos, y su relación con la media global	111
Gráfico 19. Fisioterapia. Distribución de tiempo de las actividades de ocio, categorizadas por cursos, y su relación con la media global	112
Gráfico 20. Descriptivo de alumnos que realizan las actividades incluidas en la categoría de ocio activo con actividad física (OACEF), en función de la titulación, en los periodos de lunes a viernes (LV), y de fin de semana (FSN)..	115
Gráfico 21. Descriptivo de alumnos que realizan las actividades incluidas en la categoría de ocio activo sin actividad física (OASAF), en función de las titulaciones, en los periodos de lunes a viernes (LV) y de fin de semana (FSN)	116
Gráfico 22. Descriptivo de alumnos que realizan las actividades incluidas en la categoría de ocio pasivo (OP) y tiempo de no hacer nada (OCDAD), en función de las titulaciones en los periodos de lunes a viernes (LV) y de fin de semana (FSN).....	117
Gráfico 23. Dinámica de la actividad de lectura por placer en función de las titulaciones en ambos periodos (LV y FSN)	118
Gráfico 24. Diferencias en los enfoques de aprendizaje en función del género y las titulaciones	123
Gráfico 25. Diferencias en los enfoques de aprendizaje en función del curso académico y las titulaciones.....	124
Gráfico 26. Diferencias en el <i>engagement</i> y escalas en función del género y las titulaciones	132
Gráfico 27. Diferencias en el <i>engagement</i> y escalas en función del género y las titulaciones	132
Gráfico 28. Diferencias en el <i>engagement</i> y subescalas en función del curso académico y las titulaciones.....	133

Gráfico 29 y Gráfico 30. Diferencias de <i>engagement</i> y subescalas en función del curso académico y titulaciones: Enfermería León y Enfermería Ponferrada....	133
Gráfico 31 y Gráfico 32. Diferencias de <i>engagement</i> y subescalas en función del curso académico y titulaciones: Educación Infantil-Psicopedagogía y Actividad Física y Deporte	134
Gráfico 33 y Gráfico 34. Diferencias en el <i>engagement</i> y subescalas en función del curso académico y las titulaciones: Ingeniería y Fisioterapia	135
Gráfico 35. Diferencias en el <i>engagement</i> y subescalas en función del curso académico y el trabajo	135
Gráfico 36. Diferencias en la salud general en función del género y las titulaciones y comparativa con la media	139
Gráfico 37. Diferencias en la salud general en función del curso académico y las titulaciones	140
Gráfico 38. Diferencias en la salud general en función de si el alumno comparte su tiempo con actividad laboral	142

INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación se expone surge del interés por el acercamiento, de forma empírica, a los enfoques de aprendizaje que, como recurso, utilizan los alumnos en las diferentes titulaciones exploradas. También nos interesa la estimación que los alumnos universitarios tienen de su tiempo libre a lo largo de los diferentes cursos, así como con sus hábitos de ocio. Nos interesa, igualmente, conocer si los enfoques de aprendizaje, tienen una relación directa con las diferencias de tiempo libre estimado, y las distintas actividades de ocio. Nos acercaremos a otro aspecto que consideramos una variable importante y diferenciadora, el *engagement*, o vinculación afectiva con la titulación, pues consideramos que ésta puede influir, igualmente, en el tipo de enfoque que los alumnos muestran en relación con su aprendizaje, e indirectamente en el tiempo libre y ocio. Finalmente, interesa conocer qué percepción global de salud, o bienestar psicológico, acompaña a los alumnos universitarios a lo largo de su tiempo de estancia en la universidad.

Durante años se ha discutido que las titulaciones y los planes de estudios están sobredimensionados, incluso con los nuevos cambios referidos a los planes de estudio de Bolonia, de tal manera que los estudiantes, en general, soportan una carga lectiva (académica y práctica) incluso superior, en horas, a una jornada de *trabajo* remunerado de nuestra población activa (Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores).

De ahí se desprendería, a priori, la conclusión de que los estudiantes universitarios carecerían de tiempo libre, y en consecuencia dispondrían de un tiempo escaso para practicar sus actividades de ocio. Si tenemos en cuenta que los alumnos universitarios en general, por su condición de jóvenes, consideran su tiempo de ocio como uno de los aspectos más importantes de su vida, y no sólo por su función de evasión, sino porque es en este tiempo donde construyen su red de relaciones sociales más estrechas, nos surge la pregunta ¿cómo sobreviven los estudiantes, generación tras generación, a esta maratón de horas de actividad académica y práctica, sin apenas

tiempo para estudiar, y menos aún para realizar actividades de ocio (recreo, esparcimiento), y además, en la mayoría de las veces, obtener unos buenos resultados académicos?

Es indudable que el periodo de formación universitario, dada la carga lectiva y contenidos impartidos, exige tiempos de estudio sustanciales, fuera de los estrictamente *reglados* o *presenciales*. Sin embargo, nos consta que, aún disponiendo de poco tiempo, la mayoría de los alumnos obtienen buenos resultados académicos. El interés estriba en intentar averiguar las actividades que despliegan éstos cuando aprenden, y las diferencias en sus formas de aprender, es decir, ¿cómo enfocan estos universitarios su aprendizaje?, ¿cómo lo compaginan con su tiempo libre y de ocio, sabiendo que ambos espacios, ocio y estudio, son competitivos entre sí?

Continuando en el ámbito académico, y teniendo en cuenta la multitud de cambios que se están produciendo en él, en los últimos tiempos, que exigen nuevas y continuas adaptaciones y respuestas de los alumnos, es interesante explorar qué factores influyen sobre estas actitudes positivas hacia el cambio, o de otra manera, qué les motiva a afrontar y perseverar en sus intenciones de sacar adelante una carrera, que les exige superar continuos retos, tanto académicos como personales propios de la adolescencia-juventud, donde han de compaginar el tiempo de estudio con el de ocio, a la vez que sobrellevar una permanencia en la universidad con una salud psicológica aceptable. Esa disposición interior que les anima a afrontar tales esfuerzos, en particular los relativos al estudio, y/o trabajo, se conoce con el nombre de *engagement*. El *engagement* se considera que desempeña un rol compensador entre los aspectos positivos, en el desarrollo de la carrera, y los incidentes negativos que pueden ocurrir en ella. De ahí que nos preguntemos ¿cómo influye el *engagement* en su enfoque de aprendizaje y su tiempo libre?

Tanto el tiempo libre y de ocio, como el *engagement*, son considerados compensadores o facilitadores en la recuperación física, mental y emocional, después de la jornada de trabajo o, en este caso, de la actividad académica llena de exigencias, desafíos y retos que les obligan a poner en marcha sus recursos físicos, psicológicos y mentales. De esta reflexión se hacen predecibles, y lo queremos corroborar mediante

el presente estudio, las relaciones entre ambas variables -tiempo de ocio y *engagement*- y sus niveles de salud percibida. La población de jóvenes universitarios, aún siendo considerada genéricamente como saludable (*a priori*, por el simple hecho de ser jóvenes), son susceptibles de percibirse más o menos saludables, en función de muchas variables y, entre ella, las que son objeto de este estudio. Por ello, y en este sentido nos hacemos una nueva pregunta... ¿cómo perciben su estado de salud general, o bienestar psicológico estos alumnos?

Todo ello en el contexto Universitario donde, además, hemos de tener en cuenta que la Universidad de León se adhirió a la Red Española de Universidades Saludables (REUS) con fecha 10 de junio de 2010, y que recientemente ha publicado su *Propuesta de marco de actuación 2011-2013, Universidad Saludable, Universidad de León* (véase en ULE, 2011, p. 11).

La OMS, en su informe de *Salud para todos en el siglo XXI*, de la región europea (OMS, 1998), determina que la salud debe ser promovida en los escenarios saludables, y define estos como *lugares donde la gente vive, trabaja o se divierte*.

El principio fundamental que subyace es que la salud está fuertemente influenciada por el entorno, por cómo viven, trabajan/estudian, comen, se mueven o disfrutan su tiempo de ocio las personas en general, y en este caso, en particular, los estudiantes universitarios.

Estos, durante el periodo lectivo pasan la mayoría de su tiempo en el entorno universitario, es decir, de alguna forma, viven, trabajan (estudian) e incluso se divierte en este entorno, y por ello, esta investigación considera fundamental conocer sus percepciones sobre su tiempo libre y de ocio, sus enfoques de aprendizaje y su relación de compromiso con su actividad académica, como posibles variables determinantes de salud general, para que en un futuro cercano podamos proponer intervenciones que faciliten y refuercen el compromiso de la Universidad de León en su nueva andadura como Universidad Saludable.

El objeto de esta investigación, pues, pone el énfasis no en el tiempo de estudio, cuantitativamente hablando, sino en el enfoque que los alumnos dan al

aprendizaje; no tanto en la cantidad real de tiempo libre de que disponen, sino en la percepción de ese tiempo, como un aspecto más de su vida, que comparten - compitiendo- con los estudios, así como las actividades de ocio que consumen en este tiempo. Pone el énfasis, igualmente, en conocer cómo los afectos positivos (el *engagement*), hacia la titulación en la que están inmersos, están influyendo en las dos variables anteriores, y finalmente, nos interesa conocer el estado global de salud percibido que tienen los alumnos universitarios explorados, en las diferentes titulaciones objeto de este estudio.

Por ello, de una parte, se pretende descubrir si aún a pesar de tener un tiempo libre muy reducido, y detraer parte de él para el estudio, también realizan actividades de ocio, y de qué tipo son. De otra parte, se trata de averiguar si esta cantidad de tiempo percibido, y tales actividades lúdicas están relacionadas, de alguna forma, con los enfoques de aprendizaje que utilizan estos alumnos. Investigaremos si el *engagement* sirve de factor positivo respecto a la carrera, en el transcurso de la misma, y finalmente, nos haremos eco del estado de salud global percibido por los alumnos, y si éste está relacionado, o no, con el resto de variables exploradas.

Tanto los trabajos sobre el ocio, como los enfoques de aprendizaje, como el *engagement*, y estados generales de salud o bienestar psicológico, son temas en auge; y fruto de este interés creciente son numerosas las investigaciones llevadas a cabo desde distintos ámbitos e instituciones.

Para el desarrollo de este trabajo, en los cuatro primeros capítulos, que forman parte del apartado de la Fundamentación Teórica, se recoge el marco conceptual relativo a las variables objeto de estudio: tiempo libre y de ocio, enfoques de aprendizaje, *engagement* y estado general de salud, fruto de una amplia revisión bibliográfica, para fundamentar la investigación posterior. Se explica lo esencial de dichas variables, profundizando en los aspectos clave. En esta aproximación, nos detenemos en explicar qué diferencia el tiempo libre del tiempo de ocio, y la categorización de este último en variables específicas, según el tipo de actividades realizadas, que servirán para el posterior análisis de los datos. Respecto al paradigma teórico de los enfoques de aprendizaje, se detalla el modelo 3P de enfoques de

aprendizaje, adoptado y desarrollado por Biggs (1987; 1994), para representar la perspectiva e implicación del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de su estructura: Presagio-Proceso-Producto, dado que es el marco conceptual que sirve de andamiaje para la exposición de los resultados y conclusiones. Se profundiza en la presentación del *engagement*, o vínculo psicológico, como facilitador de actitudes positivas hacia los estudios, y sus dimensiones básicas: *vigor*, *dedicación* y *absorción*, como constructo reciente que ha despertado gran interés a nivel de la comunidad científica internacional de ámbito educativo, con la finalidad de analizar y comparar las fortalezas de los estudiantes objeto de estudio, con los hallazgos de otras investigaciones. Finalmente, se lleva a cabo una revisión bibliográfica sobre la salud en general, y las heterogéneas concepciones aportadas desde los diferentes ámbitos científicos, que nos ayudarán a comprender y determinar la percepción del estado general de salud/bienestar de los estudiantes de la Universidad de León objeto de este estudio.

El segundo apartado, o Estudio Empírico, recoge, en primer lugar, los objetivos propuestos tendentes a establecer las relaciones que existen entre las diferentes variables, que serán analizadas mediante el método científico que se desarrolla en los capítulos siguientes. Los capítulos cinco, seis, siete y ocho, ofrecen la metodología, resultados, discusión y conclusiones, respectivamente, obtenidos después de realizar los pertinentes análisis estadísticos.

Finalmente, se relaciona la bibliografía correspondiente a las referencias efectuadas en los capítulos anteriores, y se incluye un último apartado con los anexos citados a lo largo del trabajo, con la finalidad de aclarar determinados *aspectos*.

ABREVIATURAS

TL	Tiempo libre
TO	Tiempo de ocio
LV	Lunes a viernes
FSN	Fin de semana
3P	Modelo de presagio, proceso y producto
ABP	Aprendizaje Basado en Problemas
ETLO	Cuestionario sobre el tiempo libre y ocio
CPE-2F	Cuestionario sobre enfoques de aprendizaje
GHQ-12	Cuestionario de salud general o bienestar psicológico
SAE	Cuestionario académico de <i>engagement</i>
OACEF	Ocio activo con actividad física
OASEF	Ocio activo sin actividad física
OP	Ocio pasivo
OCDAD	Ociosidad

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I. DEL TIEMPO LIBRE Y EL OCIO

1.1 Aproximación conceptual

Aunque axiomáticamente se separa el ocio del trabajo, y en este caso del tiempo de estudio, por ser realidades antagónicas, no ha de olvidarse que son complementarias. Por ello, un sistema educativo global debería incluirlo, ya que, tanto para mantenerse bien, como para rendir mejor, se necesita alternar los periodos de actividad y los de descanso (Ponce de León, 1998), sobre todo cuando se trata de descanso activo (Cidad, 1972; Weber, 1969), y aún más pensando en los estudiantes universitarios, que no solo han de saber gestionar su tiempo de estudio, sino igualmente su tiempo de ocio (García-Cué & Santizo, 2010); ya afirmaba Coleman & Iso-Ahola (1993) que el ocio está ahí y es una fuente de calidad de vida, pero para poder disfrutar de sus beneficios es necesario ser consciente de su existencia e importancia.

Los alumnos universitarios en general, por su condición de jóvenes, consideran su tiempo de ocio como uno de los aspectos más importantes de su vida, y no sólo por su función de evasión, sino porque es en este tiempo donde construyen su red de relaciones sociales más estrechas (Expósito, García, Sanhueza & Angulo, 2009; Medina & Cembranos, 2002).

Según estudio del Instituto de la Juventud (2007), en los últimos años el tiempo de ocio de los jóvenes sobrepasa las 25 horas semanales, y fundamentalmente se localiza en los fines de semana. Este tiempo se configura como un período de ruptura con las obligaciones académicas y laborales, además de un tiempo en el que exploran su propia autonomía personal y amplían sus relaciones sociales.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1993), en su artículo 24, argumenta que toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

En su artículo 43.3, la Constitución Española dice “Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo facilitarán la adecuada utilización del ocio”.

Henderson (1994), dentro de las 14 necesidades humanas básicas, establece en su 13ª necesidad: *La participación en todas las formas de recreación y ocio*.

La escala de necesidades de Maslow (véase en Henderson, 1994) incluye la *necesidad de ocio* dentro de las necesidades humanas relacionadas con la autosuperación, también conocidas como necesidades de autoactualización o autorrealización.

1.2 Tiempo libre y tiempo de ocio: ¿sinónimos o conceptos diferentes?

Aunque coloquialmente se utilizan con frecuencia como sinónimos, técnicamente, desde el ámbito de la sociología, o al menos desde el enfoque de la mayoría de autores, ambos términos presentan un matiz diferenciador, que no es precisamente banal, pues esa diferencia se concreta en hacer algo en el tiempo libre (el ocio: actividades que se hacen en el tiempo libre para disfrute), o no hacer nada (no por descanso biológico, que sería una necesidad, y por tanto no cabría en el tiempo libre, sino por desgana, pereza, haraganería... *estar tirado*, que dicen hoy los jóvenes - lo que se llamará *ociosidad*-). Otras voces lo califican de tiempo público y de tiempo privado, entendiendo este último como el tiempo libre y de ocio (Instituto de la Juventud, 2008). Se verán algunas posturas al respecto.

Sobre el Tiempo Libre, Munné (1980) agrupa las definiciones sobre él, realizadas por numerosos autores, en cinco concepciones: (a) el tiempo que queda después del trabajo, (b) el tiempo que queda después del trabajo y las obligaciones, (c) el tiempo que queda después del trabajo y las obligaciones y uno hace lo que quiere, (d) el tiempo en que uno hace lo que quiere y (e) el tiempo dedicado al desarrollo físico e intelectual en cuanto fin en sí mismo.

Grushin (1968, p. 26) lo delimita como el “tiempo que queda después del trabajo y de atender cualquier otra obligación o necesidad”.

González-Millán (1994), precisando aún más, describe el tiempo libre como el tiempo residual de todo tipo de actividades ineludibles.

Respecto al ocio, Dumazedier (1974, p. 133) se refiere al él como “un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su información o formación desinteresadas, su voluntaria participación social, o su capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus ocupaciones profesionales, familiares y sociales”. Ha de hacerse notar que cuando habla de descanso, se refiere a descanso activo, pues, según dice en la misma definición, el ocio conlleva actividad: *ocupaciones*.

Cagigal (1971 véase en Temario Oposiciones, 2006, p. 421), lo define en relación a lo que *no es*, y establece el ocio como “toda actividad que no es trabajo profesional, ni obligación laboral, ni obligaciones complementarias con afán de ganancia, ni obligaciones familiares, ni ocupación doméstica ineludible, ni actividad necesaria de conservación (comida, sueño, aseo), ni ceremonial social o familiar establecido”.

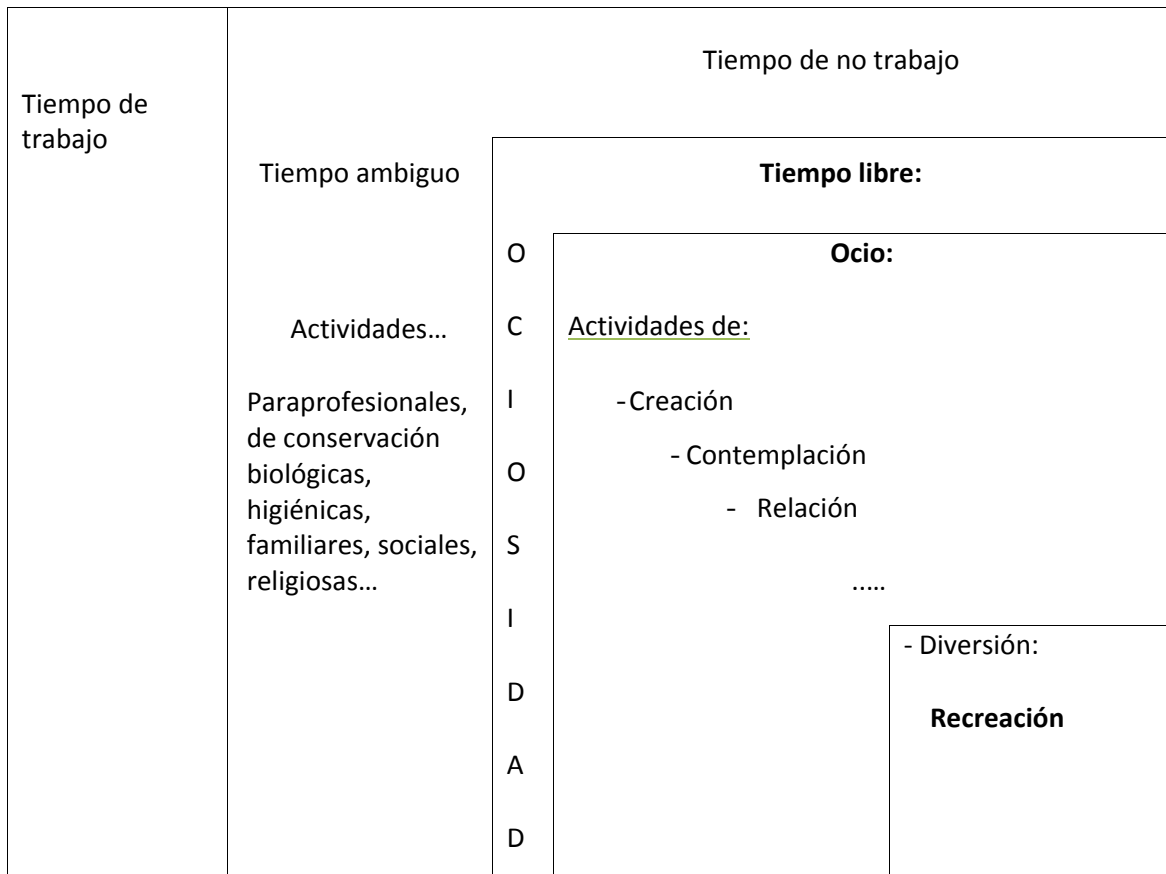
De estas últimas definiciones se desprende que el ocio son las actividades que se hacen cuando uno se ha liberado de cualquier tipo de obligación o satisfacción de necesidades, tiempo que Grushin (1968) y González-Millán (1990) definen como *tiempo libre*, y que se enmarcarían, según la recopilación de Munné (1980), arriba citada, en los grupos b, c ó d (pues el tiempo en que uno hace lo que le da la gana, es porque tiene atendidas todas sus obligaciones/necesidades). Por tanto, se puede concluir que el *ocio* son las actividades que se hacen en el tiempo libre, mientras que si en ese tiempo no se hace nada (por desgana...) se hablaría de *ociosidad*.

También existen autores, entre ellos Medina & Cembranos (2002, p. 6), que no discriminan estos dos conceptos e identifican los dos términos, tiempo libre y ocio, dentro de un mismo constructo. En sus estudios, explican que “el ocio, o tiempo libre, se caracteriza por cuatro elementos fundamentales. En primer lugar, es el tiempo que no se dedica a trabajar o estudiar, ni comer o dormir; en segundo lugar, es un tiempo relacionado con el disfrute y la diversión; en tercer lugar, es un tiempo útil para

sentirse bien, para aprender cosas o para nuestras relaciones afectivas. Por último, es un tiempo en el que se hace uso de nuestra iniciativa (haciendo lo que se desea) y de nuestra libertad, ya que no se está obligados a hacer algo concreto”.

En este estudio, para aclarar esta terminología, se abunda en la explicación que propone el profesor, de la Universidad de León, González-Millán (2003), y que se refleja en el esquema que se presenta, cedido por él mismo, sobre la articulación de diferentes conceptos al uso (Ilustración 1).

Ilustración 1. Articulación de diferentes conceptos sobre el tiempo libre y el ocio (González-Millán, 2003)



Y para finalizar esta revisión sobre conceptos, aclarar que hoy se entiende por gestión del ocio “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 (García-Cué & Santizo, 2010, p. 12).

Dado que existen multitud de clasificaciones en cuanto a los tipos de ocio, se ha elegido la que realiza González-Millán (1994), quien lo categoriza en ocio activo, cuando la persona es protagonista de la acción, con dos subcategorías: (a) mediante la actividad física: cuando hay una participación corporal sustancial del sistema cardio-respiratorio o coordinación neuromuscular significativa, y (b) sin actividad física: que contempla actividades artísticas, literatura, coleccionismo, bricolaje, recolección (minerales, flores, etc.), juegos de mesa, etc.; y pasivo, cuando la persona es un mero receptor (espectador) de la acción de otros. Otros autores, igualmente, convienen en clasificar el ocio en pasivo y activo (Noriega, López, Franco, Martínez, Villegas & Alvear, 2000).

Esta categorización se ha utilizado como base para la realización y clasificación de la encuesta que se presenta, y de la cual se desprende la información de este estudio. Así mismo, además de las revisiones de la bibliografía (Expósito et al., 2009; García-Cué & Santizo, 2010; Gómez-López, Ruiz-Juan & García-Montes, 2005; Lemp & Behn, 2008; Mora i Ripoll, Fuentes i Almendras & Sentís, 1997; Ponce de León, 1998; Sánchez-Herrero, 2008), se han tenido en cuenta unos aspectos claves que se deducen de la amplia obra de Dumazedier (1965, 1968, 1971; 1974) y Dumazedier & Riper (1966) como más destacadas: en primer lugar, se entiende que el ocio se manifiesta en un *conjunto de ocupaciones y actividades* del individuo que puede abarcar, desde las dedicadas a la recuperación física y psíquica (como forma de compensación), hasta las destinadas a la búsqueda de aportaciones personales enriquecedoras, pero también puede albergar situaciones perjudiciales para el propio sujeto; es por ello que el autor considera necesaria una intervención activa y democrática en la planificación de los recursos y las actividades de ocio. En segundo lugar, para que las actividades realizadas constituyan un verdadero ocio, deben ser elegidas y vividas de forma libre y voluntaria y, por último, ha de resaltarse la temporalidad del fenómeno: la autonomía del ocio en relación al trabajo, o al resto de actividades necesarias para la vida del individuo y su implicación social, determinan el tiempo libre como el indispensable para el desarrollo del ocio, siendo su cuantificación una de las problemáticas más sometida a estudio en la actualidad.

1.3 Investigación sobre tiempo libre y ocio

La práctica del ocio es muy antigua: parece que la implantación de la agricultura y ganadería en el Neolítico, hace unos 10.000-12.000 años, permitió a los primitivos asentarse y disponer ya de tiempo libre, al tener garantizado un sustento mínimo. Sin embargo, para interpretar el concepto de ocio en clave *moderna*, cabe señalar, dentro del ámbito geográfico occidental y su cultura, a las civilizaciones clásicas de Grecia y Roma, donde personajes como Aristóteles o Cicerón, entre otros, teorizaban ya sobre el ocio. Esta práctica ha ido tomando diferentes significados, normalmente de valoración positiva, como en el caso de las culturas citadas, pero también hubo épocas, como las correspondientes al desarrollo de las ideas reformistas del calvinismo, o las rígidas doctrinas del puritanismo inglés (sobre todo a partir del siglo XVII), en las que se calificará las conductas de ocio como *grave vicio personal y social*.

Pero no es hasta después de la 2ª guerra mundial cuando, paradójicamente, debido a la gran destrucción, y al consiguiente esfuerzo de trabajo para la reconstrucción, se aprecia el ocio como algo necesario para el descanso y la recuperación (psico-física), y tan digno como el propio trabajo.

Pero desde el punto de vista sociológico, si bien a partir de esa época ya aparecen trabajos teóricos sobre el ocio, no será hasta casi entrada la segunda mitad del siglo XX cuando empiezan a proliferar dichos estudios; y en lo referente a investigación aplicada, es en la última parte de ese siglo, y actualmente, cuando numerosas investigaciones centran ya su interés en el ocio, entendiendo éste como un bien logrado por nuestra sociedad y necesario para el buen equilibrio personal. Varios autores intentan explorar el concepto de ocio desde una base empírica (López, Esteve & San Martín, 1999). En su trabajo, concluyen que bajo la definición del ocio, parecen subyacer dos aspectos claramente diferentes: de un lado, todo aquello que guarda relación con la pasividad, relajación, descanso o, simplemente, no hacer nada; de otro, el conjunto de actividades que se relacionan con el hecho de hacer algo, por la importancia que dichas acciones tienen para la propia persona. Pone de manifiesto la relevancia de la interacción social como variable en la práctica del ocio. Por otro lado, los investigadores se enfrentan a varios retos en el diseño de escalas psicométricas

para medir el significado de ocio. Estos incluyen la necesidad de construir una definición con indicadores que permitan valorar la dimensión y alcance de una determinada conducta de ocio, y su significado para el sujeto (Schulz & Watkins, 2007). Este autor realiza un estudio que describe el desarrollo del descriptivo de significados de ocio, como una escala multidimensional para medir cuatro formas cualitativamente diferentes de experimentar el significado de ocio: el paso del tiempo, ejercer la elección, escapar de la presión y alcanzar la plenitud.

Aunque muchos de los datos relativos al ocio se corresponden con estudios sociológicos, a nivel general sobre los jóvenes (Comas, Aguinaga, Orizo, Espinosa & Ochaíta, 2003; Instituto de la Juventud, 2004a, 2004b, 2006, 2007; Rodríguez & Agulló, 1999), en lo relativo a los últimos estudios empíricos revisados sobre las actividades de ocio en los estudiantes universitarios, ya no solo se analizan las características de las actividades de ocio y su frecuencia de elección por los jóvenes, sino que, además de las oportunas descripciones, abordan otros aspectos. Tal es el caso de variables como de los factores inclusivos del ocio (Schulz & Watkins, 2007), el consumo de prácticas culturales (Rodríguez & Agulló, 1999), el consumo de alcohol y drogas (Expósito et al., 2009), las diferencias en las preferencias de ocio en carreras técnicas y no técnicas (Lemp & Behn, 2008), la percepción modulada por el género (Sánchez-Herrero, 2008), la experiencia de ocio (Olubor & Osunde, 2007), la transculturalidad e incorporación del ocio como estilo de vida (Gokturk, 2009; Hiu-Lun Tsai & Coleman, 2007), las atribuciones y creencias de autoeficacia (Wise, 2009), el ocio como medio para alcanzar metas organizadas, con fin en sí mismas (Patry, Blanchard & Mask, 2007), los estilos de aprendizaje (García-Cué & Santizo, 2010)... Su objetivo final tiene que ver con la posibilidad de intervenir a través de estas correlaciones existentes en actitudes, costumbres, etc., de los jóvenes para mejorar la calidad de vida de éstos.

De alguna forma, cada estudio encuentra un valor a las actividades de ocio y refuerzan las teorías de que, en nuestra sociedad, el ocio no solo tiene una función de evasión sino que es un tiempo donde el joven produce relaciones, intercambio de normas, conductas, valores (Instituto de Tecnologías Educativas, 2007), y resaltan el potencial de las experiencias de ocio como espacio idóneo de transmisión de valores

para una convivencia saludable (Valdemoros, Ponce de León, Sanz & Ramos, 2008), además de ser una manera de crecimiento y desarrollo personal (García-Cué & Santizo, 2010; Schulz & Watkins, 2007), e incluso explican cómo determinadas actividades de ocio que se realizan tienen una repercusión directa en el aprendizaje (Caladine, 2008; Patry et al., 2007). En su libro, Caladine, explica cómo las experiencias de ocio *on line*, a través de sus contenidos multimedia, y los tipos de interacción que actualmente prevalecen en las experiencias de ocio, se exportan como metodología motivadora y facilitadora de las experiencias eficaces de aprendizaje por este medio. En esta misma línea, está el trabajo desarrollado en la Universidad de Jaén por Gómez & Tapia (2011), quienes plantean el uso de las principales redes sociales utilizadas entre universitarios españoles (en general como actividad de ocio), como una herramienta pedagógica relacionada con un potencial de productividad en aprendizaje en este entorno, facilitado, entre otros factores, por la característica que posee de canal interactivo, y concluye que cabe la posibilidad de utilizar estas herramientas como complemento sustancial al aprendizaje presencial.

También hay estudios que valoran la influencia de determinadas intervenciones a través de programas de ocio que mejoran las interacciones, a nivel personal y con el entorno cultural, en este caso. Es Sun-Hee (2010) quien utiliza un programa recreativo (conoce tu ciudad) como fórmula para que los participantes descubran nuevas posibilidades sobre la cultura. La participación voluntaria en este tipo de ocio recreativo induce a un aprendizaje motivador, que infunde confianza y un sentido de realización, proporcionando a los jóvenes la oportunidad de experimentar la cultura, y no solo teorizar sobre ella; ayuda a los participantes a adquirir nuevas habilidades de aprendizaje y a descubrir su potencial, y favorece el desarrollo del pensamiento creativo y flexible; por otra parte, el uso de las nuevas tecnologías, muy atractivas para los participantes (videocámaras, móviles), facilitan una actitud positiva y alta motivación.

Otro estudio interesante es el de Danielle A. Patry et al. (2007), quienes sugieren que una orientación académica autodeterminada facilita un acercamiento

más adaptativo al manejo de la regulación del ocio, lo que redundaría en menor cantidad de estrés y un mejor bienestar emocional.

Los profesores Rodríguez & Agulló (1999) llevaron a cabo un estudio con universitarios de la Universidad de Oviedo centrando su interés en saber la naturaleza de las prácticas culturales de ocio de los universitarios, con la idea de poder realizar una tipología de prácticas y consumos culturales básicos, que posibilitara una programación cultural de ocio más coherente y satisfactoria para estos estudiantes. En ella se llega a la conclusión de que el estudiante universitario conformaba un estilo de vida propio y distinto respecto a los otros jóvenes, por consumir más actividades culturales.

Más cercano a nuestros días, los perfiles de las actividades de ocio han variado, y diversas fuentes los asocian a un fuerte componente social y a la noche (Instituto de la Juventud, 2007). Otro estudio, realizado con una amplia muestra de alumnos universitarios de Hong Kong y Australia, sugiere que los entornos sociales y culturales son factores importantes que influyen en el interés en la participación activa y la selección de entretenimiento para la juventud (Hiu-Lun Tsai & Coleman, 2007).

Expósito et al. (2009) encuentran que durante los días laborales los universitarios ocupan mayoritariamente su tiempo libre en actividades de ocio pasivo; lo que más realizan durante los fines de semana son actividades de relación social y de diversión, igual que en los períodos de vacaciones cortos como las de Semana Santa, Navidad y los puentes, dejando las actividades físico-deportivas para el periodo de más larga duración que es el verano. Estos resultados corroboran los encontrados en los anteriores estudios de Ruiz-Juan (2001, citado en Expósito et al., 2009). Así, este autor también constata que los jóvenes realizan sus principales actividades, en los fines de semana, en ambientes en los que es frecuente el alcohol; tienen una amplia experiencia en su consumo y un perfil de intensidad muy variado. El aumento de consumo durante los fines de semana se asocia con una mayor prevalencia e intensidad de consumo y resacas durante la semana.

En Méjico, Lemp & Behn (2008) hallan que los estudiantes universitarios de las carreras no técnicas dedican más tiempo al estudio que los alumnos de las carreras técnicas, encontrando que estos últimos comparten su tiempo académico con tiempo de trabajo remunerado. Otro hallazgo significativo es que los hombres tienen una mayor percepción de disponibilidad de tiempo libre que las mujeres y que los hombres que más beben son los que perciben que más tiempo tienen.

Por otra parte, cabe reseñar que la experiencia de ocio y su constructo no es transcultural. Gokturk (2009) resalta en su estudio sobre la experiencia de ocio, medida a través de la batería de LEBYA (Barnett, 2005; citado en Gokturk, 2009), dirigida a jóvenes estudiantes matriculados en las clases de inglés de una Universidad de Turquía, y que por tanto crecieron en culturas diferentes de la de EEUU, que aunque para determinados factores, como el aburrimiento, el desafío, el conocimiento y la pena, las conclusiones eran muy semejantes a las encontrados para muestras de estudiantes de EEUU, existían diferencias significativas relacionadas con las subescalas de desafío, que no correlacionaban con el conocimiento y aburrimiento, con la pena, y éstas no variaban con el género. De todo ello se deduce que la investigación transcultural necesita clarificar aún más estas diferencias atribuidas a la etnia o cultura, en la experiencia de ocio.

Y en esta línea de diferentes percepciones sobre la experiencia de ocio, cabe reseñar el metaanálisis llevado a cabo por Sánchez-Herrero (2008), quién realizó una revisión teórica-empírica del tiempo libre y ocio en las mujeres desde tres aspectos básicos: la cantidad de tiempo libre y sus características y condicionantes, la calidad del tiempo libre (equilibrio vida-trabajo, conceptos del tiempo libre...) y contenido del tiempo libre. Su conclusión más significativa fue que las características biológicas, laborales, económicas y sociales de gran parte de las mujeres hacen que la cantidad, la calidad y el contenido del tiempo libre y del ocio sean diferentes y, con frecuencia, peores que los de los hombres. Este estudio tiene importancia, ya que la población estudiada contaba con un número muy importante de mujeres.

Olubor & Osunde (2007) realizaron un estudio en varias Universidades de Nigeria, intentando conocer el tiempo semanal asignado al estudio y las tareas

personales por estudiantes universitarios nigerianos. Uno de los resultados más destacados fue que estos estudiantes no habían incorporado la cultura de ocio (tal y como se interpreta en occidente) en su estilo de vida, y por tanto no sabían cómo organizar su tiempo libre. La mayoría de los estudiantes pasaba veintiséis horas a la semana dedicados al estudio, y una minoría, diez horas o menos. Su conclusión fue que hay otras actividades que compiten con el tiempo de estudio, que son desconocidas y que tienen implicación negativa en su compromiso con los estudios, por lo que la propia Universidad fue incorporando en sus vestíbulos, como mecanismo resolutivo a las necesidades recreativas de los alumnos, las actividades preferidas por ellos, tales como juegos de mesa y música, aunque carecían de recursos suficientes para proporcionar similares oportunidades en cada universidad.

Andrijašević, Pausić, Bavčević & Ciliga (2005) relacionaron el ocio y sus actividades deportivas con la percepción de su estado de salud. En su trabajo realizado con estudiantes igualmente universitarios, en este caso de diferentes Facultades de la Universidad de Split, encuentran que los que realizan actividades deportivas (mayoritariamente varones) tienen menos molestias físicas, y que las mujeres que disponen de mayor tiempo libre se perciben como más saludables. Finalmente, correlacionan los malestares psicosomáticos descritos en el estudio con estilos de vida poco activos o sedentarios. Otro estudio (Patry et al., 2007), realizado igualmente en estudiantes universitarios, sugiere la evidencia de que las actividades de ocio pueden utilizarse como un medio para hacer frente al estrés, pero la forma de cómo se utiliza el ocio, como una manera eficaz para regular las tareas difíciles, no está todavía clara.

Wise (2009), a través de un estudio realizado en la Universidad de Minnesota, utiliza tres actividades de ocio activo exigentes para predecir la auto-eficacia de los estudiantes universitarios, llegando a las conclusiones siguientes: (a) que las características personales (atribuciones personales) respecto al desempeño de un esfuerzo físico, en una actividad de ocio y en un contexto determinado, predicen la autoeficacia hacia esa situación; (b) que las creencias de autoeficacia en un contexto determinado, comprendidas y reflexionadas por la persona, pueden contribuir a una nueva visión de las creencias y reforzar la eficacia en otra situación nueva; y (c), que al

aumentar la frecuencia en que los estudiantes participan físicamente en las actividades de ocio activo, se fortalece la autoeficacia hacia la superación de restricciones, y éstos adquirirán nuevos atributos personales, vistos como negociación de barreras y realización de esfuerzos. En cierto modo, la investigación realizada por Hiu-Lun Tsai & Coleman (2007), viene a plantear algo similar, ya que los resultados de este estudio comparativo entre estudiantes universitarios de Hong Kong y estudiantes Australianos muestran que, aún teniendo en cuenta las diferencias culturales de los dos grupos, los participantes más activos tienen una mayor preferencia para la recreación activa, y tienen menores percepciones respecto a las restricciones del tiempo libre. Estos mismos autores (Hiu-Lun Tsai & Coleman, 2009), en muestras de alumnos universitarios de los mismos países anteriormente citados, concluyen que la eficacia es una fuerza importante en los intereses de participación de los alumnos, y que aquellos con mejores condiciones físicas y técnicas tienden a mantener mayores niveles de interés en recreación activa.

El último estudio analizado es el realizado por García-Cué & Santizo (2010), que relaciona la ocupación del Tiempo Libre y los Estilos de Aprendizaje. Aunque no se refiere a estudiantes universitarios sino a graduados, es interesante, ya que es el único encontrado relacionado con este en alguna forma, y más cuando su conclusión es que las personas ocupan su tiempo libre influidos por los estilos de aprendizaje. De esta forma, los valores altos en el estilo activo fueron relacionados con los aficionados a los videojuegos; los valores altos en el estilo reflexivo, con escuchar música y practicar deportes; los valores altos en el estilo teórico, con escuchar música, ir al cine y escuchar la radio, y los valores altos en el estilo pragmático, con salir a mirar tiendas.

CAPÍTULO II. DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

2.1 Aproximación conceptual

El capítulo anterior centró el interés en el tiempo libre y su diferenciación respecto del ocio, y se mostraron algunos de los conceptos que diferentes autores establecen con el fin de aclarar estos constructos. Ahora se centrará el interés en el análisis de las actividades que desarrolla el alumno cuando aprende, ya que son muchos los autores que relacionan los resultados del aprendizaje con el modo en que el alumno los adquiere, procesa/codifica y recupera, es decir, su enfoque de aprendizaje, y de ahí el aforismo de que *lo que el estudiante hace es siempre más importante que lo que hace el profesor* (Corominas, Tesouro & Teixidó, 2006; Dochy, Segers, van den Bossche & Struyven, 2005; Tickle, 2001; Tiwari, Chan, Wong, Wong, Chui, Wong & Patil, 2006).

La Psicología Cognitiva considera el aprendizaje como un proceso activo; el concepto de enfoque, o estilo de aprendizaje, está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje, cuyo centro se ha desplazado hacia el alumno (López-Aguado, 2009), y podría definirse como las preferencias personales que cada persona tiene a la hora de estudiar y aprender (Fernández-Martínez, 2008).

Igual que se ha dado una evolución, desde los años 50/60, de los conceptos de estilos de aprendizaje (psicología conductual), a los enfoques de aprendizaje, en los años 70 (psicología cognitiva), los diferentes matices proporcionados por los distintos autores han discurrido a través de dos opciones extremas. En uno de los extremos estaría el enfoque de aprendizaje como dependiente exclusivamente de las características personales, o estilos cognitivos, y en el otro extremo, estará el modelo de aprendizaje como un producto del contexto educativo. Hoy, la postura más generalizada y aceptada es una postura ecléctica, y parece que en el aprendizaje influyen tanto los métodos o estrategias utilizados en el aula, como la tendencia particular de cada persona (Fernández-Martínez, 2008).

La presente investigación se sustenta en el modelo 3P de Aprendizaje de Biggs, ampliamente revisado por el propio autor y otros (Biggs, Kember & Leung, 2001; Kember, Biggs & Leung, 2004).

Los enfoques de aprendizaje se consideran una forma de estilo de aprendizaje (Riding & Rayner, 1995) y el estilo de aprendizaje se entiende como una expresión del estilo cognitivo y la personalidad (Corominas et al., 2006).

Los enfoques de aprendizaje están más vinculados a motivos y estrategias específicas y situacionales que a la personalidad. El enfoque abarca la intención del estudiante al aprender y cómo aprende (proceso), que no depende de los atributos personales sino de la percepción que éste tiene del contexto o situación particular (Corominas et al., 2006). Es preciso analizar las tareas de estudio y aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes, prestando atención tanto a los mecanismos y motivaciones subyacentes en la realización de estas tareas, como a las estrategias adoptadas, entendidas éstas como secuencias de procedimientos, o habilidades mentales que se activan con el propósito de facilitar el aprendizaje y garantizar su eficacia (Barca, Porto, Vicente, Brenlla & Morán, 2008).

El trabajo se centra en el modelo ecológico de aprendizaje, o modelo 3P, que analiza el aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva fenomenológica y contextual. Este marco teórico de los enfoques de aprendizaje permitirá analizar los procesos que intervienen en el aprendizaje a través del cuestionario que los evalúa, el R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001). Dicho cuestionario está validado para el contexto español (Hernández-Pina, García & Maquilón, 2005) y es un buen instrumento para evaluar cómo aprende el estudiante, así como para valorar el contexto de enseñanza. El modelo ecológico de aprendizaje, o modelo 3P, será el marco para elaborar las conclusiones en cuanto al modelo estructural hipotético.

2.2 Modelo 3P y enfoques de aprendizaje

El aprendizaje es un complejo proceso que comprende diversas fases. Cada persona opta por un enfoque, o forma de procesar el aprendizaje, y esto genera

diferencias individuales que en principio no son explicables por otros factores (Corominas et al., 2006; Fernández-Martínez, 2008).

Estas diferencias en la forma de aprender han sido estudiadas e investigadas sobre todo a lo largo de los últimos años. Su presupuesto de partida es que si se conocen los enfoques de aprendizaje utilizados por los alumnos, se podrá mejorar y adaptar los métodos de enseñanza y así garantizar un aprendizaje de calidad (Alvarez, García, Martínez, Robledo, Díez, Carbonero & et al, 2008; Arias-Gundín, García, de Caso, Fidalgo & Fernández, 2004; Demirbas & Demirkan, 2007; Farkas, 2003; Hernández-Pina et al., 2005; Kiguwa & Silva, 2007; Lashley & Barron, 2006; Li, Chen & Tsai, 2008; López-Aguado, 2009; Miller, 2004; Robledo, García, Martínez, Díez, Álvarez & Marbán, 2008).

En la década de los 70, John Biggs, siendo entonces profesor de Educación de la Universidad de Newcastle, investigó sobre los complejos procesos que adoptan los alumnos en sus tareas de estudio y diseñó varios cuestionarios tratando de evaluarlos (*Learning Process Questionnaire, Study Behavior Questionnaire, Study Process Questionnaire, Revised two-factor Study Process Questionnaire, etc.*).

Es en esta década, cuando Marton & Säljö (1976) iniciaron el estudio del aprendizaje de los alumnos desde la perspectiva cualitativa y fenomenológica (véase en Hernández-Pina et al., 2005), e introdujeron el concepto de enfoque de aprendizaje profundo y superficial, que posteriormente serían desarrollados por Ramsden, Pask, Entwistle, Biggs & Vermunt (véase en Corominas et al., 2006).

Todas estas investigaciones, realizadas en diferentes contextos, apuntan hacia la existencia de formas de abordar el aprendizaje coherentes con cada individualidad, que parecen converger en: (a) tres enfoques diferenciados como forma superficial, forma profunda y forma basada en el rendimiento o logro, y (b) la elección de una u otra depende tanto de características personales e individuales como de factores contextuales e instruccionales.

Biggs (1993) afirma que 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 & Brenlla (2004).

Finalmente, Biggs (2003) incluye los enfoques de aprendizaje en un modelo que forma parte de un sistema total en el que sitúa todo el proceso de educación-aprendizaje, adaptando el modelo 3P, elaborado en 1974 por Dunking & Biddle (1974). El propio Biggs (1991) formula distintos modelos hasta llegar al modelo 3P de Aprendizaje del Estudiante, que se utiliza en este trabajo (Tabla 1).

Tabla 1. Evolución de los modelos de aprendizaje de Biggs.

Años	1978	1979	1984	1987	1989	1991
Modelo	Modelo General del Aprendizaje	Modelo General del Proceso de Estudio	Modelo General del Aprendizaje del Estudio	Modelo Elaborado General del Aprendizaje del Estudiante	Modelo 3P: Presagio Y Producto del Aprendizaje del Estudiante	Modelo 3P: de Aprendizaje del Estudiante

El modelo 3P describe la enseñanza como un sistema equilibrado en que todos sus componentes se relacionan y potencian unos a otros. Este modelo formula la enseñanza-aprendizaje como un proceso interactivo, en el que el estudiante construye su conocimiento condicionado por la enseñanza del profesor, y dependiendo del enfoque que éstos den a su tarea se obtendrán resultados de mayor o menor calidad (Maquilón, 2003). Por tanto, ambos, profesor y estudiante, son responsables conjuntamente del resultado, el profesor estructurando las condiciones de aprendizaje y el estudiante implicándose en ellas (Hernández-Pina et al., 2005). Así, un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de las relaciones entre estudiante, contexto y tarea (Biggs et al., 2001). La misma persona, en situaciones distintas, puede tener preferencia por uno u otro enfoque. Éstos se conforman desde la percepción que los estudiantes hacen de los requerimientos del profesor. Es por esto que Biggs (2003) resalta lo inapropiado de categorizar a los estudiantes como aprendices *superficiales* o *profundos* en base al SPQ (Study Process Questionnaire), como si se tratase de una medida de las características estables del individuo. El modelo 3P de Aprendizaje, a

través de sus tres variables (presagio, proceso, producto), incide sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes tanto a nivel cuantitativo (relacionado con el constructo *estructura-hechos*) como cualitativo (implicación afectiva del estudiante: satisfacción/insatisfacción) (Maquilón, 2003) (véase Ilustración 2).

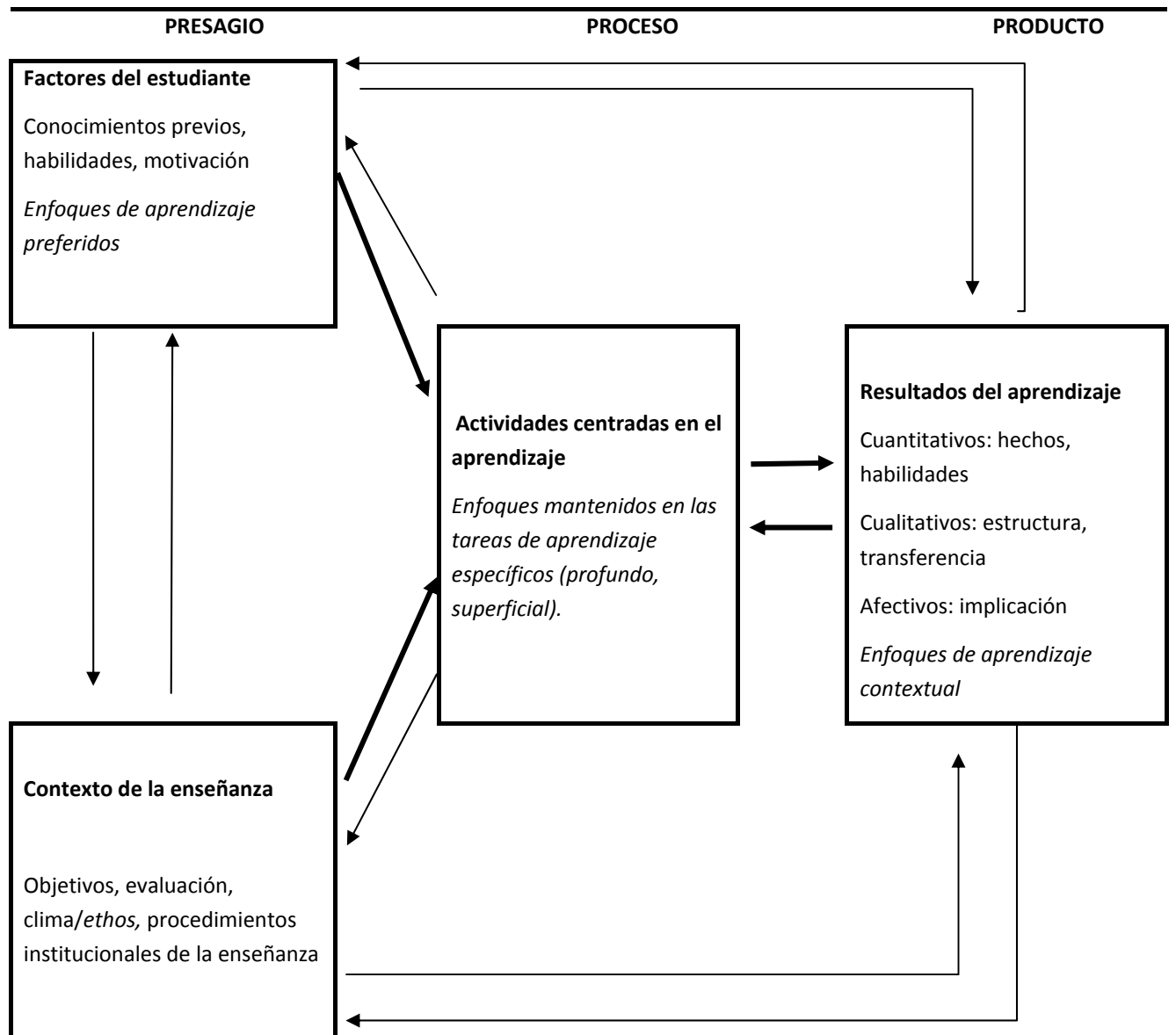
Las variables de presagio, o variables independientes, son las que existen antes de iniciar el proceso de aprendizaje y condicionan el perfil del estudiante (Biggs, 1987). Están conformadas por variables personales (habilidades de aprendizaje, estilos cognitivos, experiencias previas, motivación, expectativas, personalidad...) y por variables situacionales o contextuales (de naturaleza instruccional, relacionadas con la tarea -contenido, dificultad-, evaluación, etc.).

Las variables de proceso, o variables intervinientes, están referidas al *Complejo Proceso del Aprendizaje* (Biggs, 1989), que es operativizado a través del SPQ (Biggs, 1999).

Este *Complejo Proceso de Aprendizaje* lo conforman una serie de motivos y estrategias que se agrupan en tres enfoques de aprendizaje (superficial, profundo y de alto rendimiento). Por tanto, cada enfoque se distingue por el *motivo* (por qué el estudiante quiere aprender -son previos a las estrategias y forman parte de su personalidad, y están condicionados por componentes situacionales-), y la *estrategia* (cómo el estudiante actúa en el proceso de aprender -forma parte de su cultura académica y se puede modificar, enseñar y reforzar -).

Motivos y estrategias se funden para determinar los tres enfoques de aprendizaje: (a) Enfoque Profundo, o Comprensión real de lo que se aprende, (b) Enfoque Superficial, o Reproducción de lo que se enseña, para atender los requisitos mínimos, y (c) Enfoque de Alto Rendimiento o Logro, cuyo objetivo es maximizar las calificaciones (Tabla 2 y Tabla 3).

Ilustración 2. Modelo Presagio, Proceso y Producto (3P) de Biggs.



Últimamente, las investigaciones llevadas a cabo por diversos autores, incluido el propio Biggs, postulan un modelo bifactorial de enfoques de aprendizaje: un enfoque orientado hacia la consecución de significado/comprensión y otro hacia la superficialidad/reproducción, y consideran al enfoque de logro sin entidad propia, integrándose éste en uno de los dos enfoques u orientaciones principales (Barca et al., 2004; Barca et al., 2008; Biggs et al., 2001; Morán, Barca, Vicente & Porto, 2008). De hecho, en la última versión del instrumento de medida, el R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001), los niveles se reducen a dos, clasificando a los sujetos en los niveles profundo y

superficial (López-Aguado, 2009). El R-SPQ-2F, o su versión española, el R-CPE-2F, Cuestionario de Procesos en el Estudio de dos factores, será utilizado en el presente estudio y descrito en el apartado instrumentos de medida.

Las *variables de producto*, o *variables dependientes* están relacionadas con el rendimiento académico. Están condicionadas por las variables de presagio y de proceso y relacionan la tarea de aprendizaje con el enfoque y el rendimiento académico (Biggs, 1989).

Tabla 2. Enfoques y subescalas de aprendizaje

Enfoque Superficial	Motivo Superficial
	Estrategias Superficiales
Enfoque Profundo	Motivo Profundo
	Estrategias Profundo
Enfoque Logro	Motivo Logro
	Estrategias Logro

Tabla 3. Síntesis de las características definitorias de los enfoques de aprendizaje (Biggs, 1987, 1993)

Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque Logro
Motivos, intenciones		
Motivación extrínseca. Reproducir la información adquirida. Evitar el fracaso pero sin trabajar demasiado. Tiende a obtener las mínimas calificaciones posibles para aprobar.	Motivación intrínseca. Comprender, satisfacer la curiosidad y transformar la información en conocimiento. El interés está en la propia materia que se estudia o en otros temas relacionados.	Motivación intrínseca-extrínseca. Competencia por los mejores resultados académicos y sobresalir.
Estrategias		
Memorizar hechos y procedimientos rutinariamente. Se asocian hechos y conceptos irreflexivamente. Reproducción con precisión sin reflexión. Aprendizaje memorístico	Relaciona ideas, argumenta y usa los datos para extraer conclusiones. Conecta las ideas nuevas con los conocimientos y experiencias previas. Se comprende lo que se aprende.	Gestión del tiempo, autodisciplina, sistematización y planificación y reflexividad. Se centran en lo importante. Optimizar la organización del tiempo y del esfuerzo.
Resultados		
Conocimiento de hechos no relacionados y dificultad en encontrar el sentido a las nuevas ideas. Sentimiento de tarea por imposición y aburrimiento en el aprendizaje. Asociado con una enseñanza altamente directiva.	Conocimientos coherentes e integrados. Satisfacción emocional ante el atractivo y reto que le ofrecen las tareas. Requiere menor grado de estructura instruccional y menor apoyo de la enseñanza formal.	Elevadas calificaciones, buen aprendizaje. Su exceso de celo les puede llevar a problemas físicos, emocionales y sociales. Está menos relacionado con los factores personales y más con los situacionales. Se relaciona con estructuras de apoyo instruccional, que enfatizan la competitividad.

2.3 Investigación sobre enfoques de aprendizaje

A partir de los estudios de Biggs & Entwistle, durante los años sesenta se produjo una gran fertilidad de los estudios e investigaciones relacionados con los enfoques de aprendizaje. Los primeros estudios describían cada uno de los enfoques de aprendizaje; posteriormente aparecieron varios diseños de instrumentos con la intención de clasificar a los estudiantes en función de su enfoque y, últimamente, el interés incluye líneas de estudio muy variadas y diversas. En la mayoría de los estudios revisados se ha aplicado, como instrumento de recogida de datos de enfoques de aprendizaje, el *Study Process Questionnaire* (SPQ) de Biggs, o traducciones y adaptaciones de éste.

La investigación sobre enfoques de aprendizaje se centra en diferentes variables:

- *Variables psicopedagógicas, demográficas, análisis de instrumentos y otros*

Los resultados obtenidos de la literatura científica están altamente condicionados por los modelos teóricos que subyacen y por las metodologías e instrumentos utilizados, encontrando mucha variedad en ellos.

Al analizar las relaciones entre enfoques de aprendizaje y logros académicos (Barca et al., 2008; English, Lockett & Mladenovic, 2004; Núñez, Suárez, Piñeiro, Rodríguez, González & Valle, 2000; Phan, 2006; Ruiz-Lara, Hernández-Pina & Ureña, 2008; Snelgrove, 2004; Snelgrove & Slater, 2003; Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro & Rodríguez, 2000), cabe destacar que el enfoque profundo parece ser un buen predictor de éxito académico, y el enfoque superficial se ha asociado a peores resultados (Diseth & Martinsen, 2003; Rodríguez, 2005). Por el contrario, autores como Valle et al. (1999), Bacon (2004), Edward (2004) y Groves (2005) no siempre encuentran relaciones directas entre enfoques de aprendizaje y resultados académicos. Estos resultados se acerca a las aportaciones de Biggs (2001) en cuanto al rendimiento, quien defiende una relación moderada entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico.

Phan (2006) concluye que el enfoque superficial predice la acción habitual de los alumnos, y el profundo predice la comprensión y la reflexión crítica; otros trabajos de la misma autora (Phan, 2008a, 2008b; Phan & Deo, 2007) relacionan la motivación profunda en positivo con los procesos de motivación y estrategias, mientras que la estrategia profunda la relaciona con las creencias de auto-eficacia del alumno. Lo que parece evidente para algunos autores es la relación entre las estrategias metacognitivas y los enfoques de aprendizaje (Biggs, 1988; Biggs, 1993; Case & Gunstone, 2002; Valle, González-Cabanach, Rodríguez, Núñez & González-Pienda, 2006) y entre las creencias de eficacia y compromiso (Llorens, Bakker, Schaufeli & Salanova, 2006).

Phan (2008a) considera en su investigación la capacidad predictora de los enfoques de aprendizaje y las creencias epistemológicas sobre los procesos autorreguladores del alumno. Otros autores constatan esta relación de los enfoques de aprendizaje y la autorregulación que desarrollan los estudiantes, concretándola en una mejor planificación y control de la ejecución (Case & Gunstone, 2002; Fuente Arias, Pichardo Martínez, Justicia Justicia & Berbén, 2008; Heikkila & Lonka, 2006). Sin embargo, otras investigaciones encuentran que las relaciones entre enfoques, autorregulación y rendimiento académico son escasas, y diferentes según el contexto. La relación encontrada corrobora los resultados de otros autores (Fuente Arias et al., 2008; Valle et al., 1999; Zusho & Pintrich, 2003). Finalmente, otros estudios relacionan el enfoque de aprendizaje y la regulación externa del aprendizaje (Heikkila & Lonka, 2006), concluyendo que el enfoque superficial se relaciona positivamente con la regulación externa. Por otro lado Ruiz-Lara et al. (2008) y Gómez & Muñoz (2005) concluyen que existe una asociación significativa en cuanto al rendimiento institucional y afectivo y el enfoque de aprendizaje adoptado, siendo el rendimiento mayor, en ambos casos, en los alumnos que adoptan un enfoque profundo: éstos obtienen mejores calificaciones y se sienten más satisfechos.

Otros autores como Bernardo (2003) o Gómez & Muñoz (2005) relacionan el enfoque y el éxito en el aprendizaje, y otros autores, como Cano (2005), establecen

una relación entre el estilo y la consistencia en la aplicación de ese estilo a las tareas de aprendizaje.

Autores como Barca et al. (Alvarez et al., 2008) asocian los enfoques de aprendizaje mediante un determinado enfoque atribucional (enfoque significativo o profundo) con atribuciones causales internas (Barca et al., 2004) y el enfoque de memorización/reproducción con atribuciones causales externas. Por su parte, Valle et al. (2000) hallan que existe una relación entre el enfoque profundo y un autoconcepto más positivo. En esta línea, los estudios de Corominas et al. (2006) y Tesouro (2005) constatan una vinculación entre enfoques de aprendizaje y factores de personalidad. Los factores responsabilidad, apertura, extraversión y amabilidad predicen, directa o inversamente, el enfoque profundo. Por otro lado, Ruiz-Lara et al. (2011) comprueban, a través de las conclusiones extraídas de varios artículos respecto a la relación entre las variables personales y el enfoque de aprendizaje adoptado, que los resultados son contradictorios, por lo que concluyen que la adopción de un enfoque profundo no siempre se relaciona con determinadas metas académicas, laborales o concepciones educativas. Por el contrario, Nelson-Laird, South, Kuh & Schwarz (2008) señalan que el hecho de que un alumno utilice el enfoque profundo, en sí es ya un compromiso a favor del aprendizaje integrado y reflexivo y este mismo *engagement* le sirve al alumno para sentirse más comprometido con la titulación que cursa y, por extensión, con la universidad en la que lo hace.

Cano (2000) encuentra que las evidencias atribuibles al género, en relación con los enfoques de aprendizaje, son poco consistentes. Otros autores relacionan los enfoques de aprendizaje con variables como edad, género, contexto (Buendía & Olmedo, 2002; Buendía & Olmedo, 2003; Corominas et al., 2006; Elias, 2005; García-Berbén, 2005; Hernández-Pina, 2008; Hernández-Pina, Rodríguez, Ruiz & Esquivel, 2010; Phan, 2008b; Tural & Akdeniz, 2008; Zeegers, 2001), encontrando que el modelo cultural determina el proceso de enseñanza-aprendizaje, y otras variables como la edad, el género y el curso igualmente influyen en el enfoque de aprendizaje.

Santos, Salas & Parra (2004) buscan las relaciones entre las dominancias cerebrales y los enfoques de aprendizaje, llegando a la conclusión de que la

dominancia cerebral que se manifiesta con más frecuencia entre los estudiantes es la de cerebro mixto, no detectándose asociación entre un enfoque profundo y una dominancia de cerebro total como había sostenido Schmeck (1988).

En cuanto a las investigaciones centradas en la validación de instrumentos de medida de los enfoques de aprendizaje, los hallazgos muestran un gran abanico de resultados.

Bacon (2004), DeCapua & Wintergerst (2005) y Duff & Duffy (2002) manifiestan dudas sobre las supuestas mediciones de algunos instrumentos. Por el contrario, autores como Chapman & Calhoun (2006), Felder, Felder & Dietz (2002), Snelgrove (2004), Snelgrove & Slater (2003) y Zhang & Sternberg (2000), defienden su validez y fiabilidad. Por otra parte, Miller (2004) concluyó, sobre dos instrumentos de medición de estilos de aprendizaje, el *Gregorc Style Delineator* y el *Learning Style Inventory* de Kolb (1984), que ambos instrumentos miden distintos aspectos de una misma realidad compleja, ya que el primero resulta sensible a la condición de instrucción implementada por ordenador y discrimina a los participantes. Hernández-Pina et al. (2005) consideran que el CPE es un buen indicador del modelo de aprendizaje 3P, pues describe cómo los alumnos difieren dentro de un contexto de enseñanza en su forma de enfocar su aprendizaje. Recientemente, González-Geraldo et al (2011), basándose en la polémica relacionada con la validez y fiabilidad del cuestionario sobre los enfoques de aprendizaje, abierta por Duff & McKinstry (2002), examinan la estructura latente y la consistencia interna del Study Process Questionnaire en su versión revisada, más conocido como R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001), obteniendo unos resultados que ponen en duda la consistencia del cuestionario, sobre todo, en relación con el enfoque superficial.

- *Variables del contexto educativo y producción*

Los resultados de las investigaciones son muy heterogéneos. Según el enfoque del autor, éstos pueden ser a favor, en contra de la influencia del contexto en el enfoque o neutros. Algunas de las conclusiones extraídas de los estudios revisados son:

English et al. (2004), Gordon & Debus (2002), Hall et al. (2004), Lycke, Grottum, & Stromso (2006) y Tiwari et al. (2006) argumentan a favor de la influencia de las perspectivas metodológicas y/o determinadas intervenciones instruccionales sobre los enfoques de aprendizaje, y con ello la posibilidad de modificar el aprendizaje. Entre ellos, los métodos de enseñanza que consiguen aumentar el enfoque profundo son la opción más elegida.

Por el contrario, Groves (2005), McParland et al. (2004) y Stromso, Grottum & Lycke (2004), no hallan significación entre las perspectivas metodológicas y/o determinadas intervenciones, y en el caso de Groves, aparece un aumento en el enfoque superficial, que, en su caso, este autor relaciona con la excesiva carga de trabajo y el estilo de evaluación.

Barlas, Gupta, Lesser & Tai (2004) y Cassidy & Eachus (2000) apoyan la hipótesis de que existen diferencias en la preferencia por un determinado método instructivo en función del enfoque de aprendizaje. Sin embargo, los hallazgos de Akdemir & Koszalka (2008) y Edward (2004) encuentran que no existen o, de existir, éstas son muy débiles.

Los estudios realizados por Akdemir & Koszalka (2008) y Edward (2004) consideran que el método docente no perjudica ni beneficia a los alumnos con uno u otro enfoque de aprendizaje. Otros autores defienden que determinados métodos de enseñanza benefician a determinados estudiantes, por ejemplo, las prácticas y trabajos en laboratorios benefician a los estudiantes teóricos y reflexivos (Barlas et al., 2004), la interacción directa a los activos (Barlas et al., 2004), el aprendizaje basado en problemas (ABP) a los estudiantes con tendencia al aprendizaje abstracto, activo, individual e independiente de campo (Chapman & Calhoun, 2006), la metodología tradicional a los alumnos introvertidos y que puntúan alto en intuición, pensamiento y juicio (Felder et al., 2002), y el ABP al alumno con enfoque estratégico (McParland et al., 2004).

Elias (2006) y Micari & Lightet (2009) refieren que los estudiantes presentan diferentes enfoques de aprendizaje, o maneras de aproximarse a las diferentes materias, según los contextos de las asignaturas; para ellos, esto valida la hipótesis de

que cambios pedagógicos y docentes causan cambios en el tipo de enfoque de aprendizaje (Hornby, Jennings & Nulty, 2009). Estos autores validan igualmente la hipótesis de que en los enfoques de aprendizaje influyen multitud de variables, entre ellas las experiencias previas en educación, la situación socio-económica y cultural de la familia, el tipo de socialización familiar y las motivaciones de los estudiantes.

CAPÍTULO III. DEL ENGAGEMENT

3.1 Aproximación conceptual

Tras la revisión de las nociones anteriores (interés de la estimación del tiempo libre y su diferenciación respecto del ocio, y el interés del análisis de las actividades que desarrolla el alumno cuando aprende), se pasa a estudiar un nuevo parámetro de relevancia, el de conocer la influencia que tiene el *engagement*, o vínculo psicológico, como facilitador en la consecución de logros en el ámbito académico. Se hace un recorrido sobre la noción de *engagement*.

La Universidad promociona alumnos motivados y psicológicamente sanos, ya que entiende que sus alumnos, a fin de cuentas, son su fin último, a la vez que el recurso y el capital con el que cuenta para lograr sus objetivos.

Por otra parte, hoy en día, sobrevivir a la multitud de cambios que existen en nuestras universidades exige una serie de actitudes positivas; cambios que, lejos de ser banales, son fuente de motivación y reto para los alumnos, que deben superarlos, prosperar en sus estudios, equilibrar su tiempo libre y de ocio con el tiempo de trabajo, y a la vez, permanecer en la universidad con una salud psicológica aceptable. En cualquier caso, resulta evidente que las potenciales dificultades académicas, y su afrontamiento, no pueden ser concebidos desde una perspectiva exclusivamente individual. El contexto organizacional de los centros, y el sistema educativo en general, constituyen entornos en los que numerosas dificultades ajenas al estudiante, fuera de su control, pueden obstaculizar su tarea académica y devenir en verdaderos estorbos para el éxito.

De ahí que los programas de intervención, a nivel individual, deberán ir dirigidos a la mejora del bienestar general del alumnado, y a dotarlo de recursos que le permitan afrontar las exigentes demandas hacia las que camina la nueva educación universitaria en Europa. Por tanto, será interesante hacer consciente al alumno de su propia capacidad, desarrollando un sentimiento de confianza en sí mismo y

fortaleciendo la creencia de que es capaz de afrontar el curso y cada situación adversa que se le presente, tanto a nivel individual como organizacional.

La institución docente ha de incluir en sus objetivos, como organización, y a través de su cuerpo docente, el de infundir a los alumnos la confianza de que en todo cambio siempre hay alguna parte en su mano desde la que poder actuar, y ejercer su propio control, y que con sus actitudes, decisiones y acciones, puede influir en el devenir de los acontecimientos, y esto puede reducir sus niveles de resistencia a los cambios y a las dificultades académicas. Se entiende que esta forma de confianza en el control sobre el ambiente evitará que desarrollen procesos de desamparo aprendidos (Seligman, 1974), y con ello la existencia de estados afectivos negativos como el ánimo depresivo o la tristeza.

La Psicología Positiva permite acceder al nuevo enfoque que emerge en la investigación, permitiendo explorar en los estudiantes sus fortalezas para poder lograr un funcionamiento individual y organizacional óptimo. El *engagement*, es un constructo de la emergente Psicología Positiva. Las intenciones, o principios descritos en los párrafos anteriores, se pueden desarrollar, y servirán de facilitadores del crecimiento del *engagement* (Schaufeli & Bakker, 2004).

Desde un principio, la Psicología se ha centrado en los aspectos negativos de la conducta humana. En su momento, el psicólogo Martin Seligman (1992, p. 96) se lamentaba diciendo: “En mi profesión pasamos mucho tiempo (y dejamos mucho dinero) intentando hacer los problemas menos problemáticos. Ayudar a la gente con problemas es una meta que merece la pena, pero la Psicología casi nunca se ha centrado en la meta complementaria, es decir, mejorar la vida de las personas”.

La visión tradicional y negativa de la Psicología es contradictoria con la nueva perspectiva, investigación y práctica de la Psicología Positiva. Ésta enfatiza una aproximación más centrada en las fortalezas de las personas, en la mejora de calidad de la vida, la promoción de la salud, la seguridad y el bienestar.

Este novedoso foco de análisis, fruto de una aproximación marcada por la Psicología Positiva, queda reflejado en la literatura más reciente (Seligman &

Csikszentmihalyi, 2001). Los máximos impulsores la Psicología Positiva son Martin Seligman & Mihail Csikszentmihalyi, y es definida como: *el estudio científico del funcionamiento óptimo de las personas* (Seligman, 1999). Tomando esta referencia, Contreras & Esguerra (2006) se refieren a ella como “el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras que previene o reduce la incidencia de la psicopatología” (Contreras & Esguerra, 2006, p. 311).

El arranque de la Psicología Positiva se fundamenta en la necesidad de ampliar el modelo médico de salud (resolver problemas de enfermedad), cambiando el enfoque negativo por el positivo (promover salud), en la creencia de que, a largo plazo, reconocer y potenciar las fortalezas de las personas contribuiría a mejorar y reducir los problemas psicosociales derivados de la enfermedad. Seligman & Csikszentmihalyi (2000, p. 5) sugieren que su objetivo es “catalizar un cambio de enfoque de la Psicología desde la preocupación sólo en solucionar las cosas que van mal en la vida, a construir cualidades positivas”.

Este enfoque positivo incluye el estudio e investigación de las cualidades positivas, o emociones positivas de las personas, que suelen ser estables e independientes del contexto y circunstancias que las rodean, y son entendidas como sentimientos de felicidad o bienestar duraderos (Raigosa & Marín, 2010).

Bárbara (2001, p. 404), en su teoría de Ampliación y Construcción, afirma que “mientras que la finalidad de las emociones negativas es básicamente disminuir repertorios de conducta, las emociones positivas, por el contrario, amplían y construyen repertorios de pensamiento y de acción”.

La Psicología Positiva, pues, busca, a través de la investigación científica, comprender estos procesos etiquetados como emociones positivas, ponerlos en práctica y observar si finalmente actúan como barreras de diferentes y variados procesos, entre otros los poco saludables. Seligman (2008) dice que entre estas condiciones positivas se encuentra el optimismo, las habilidades interpersonales, la fe,

el trabajo ético, la esperanza, la honestidad, la perseverancia o capacidad para fluir, la autoeficacia y la resiliencia.

Las áreas de investigación y aplicación de este enfoque positivo de la Psicología no se limitan al ámbito clínico, sino que incluyen otros, como el educativo y organizacional. Éste último ámbito pretende aportar intervenciones que promuevan la adquisición de nuevas competencias que modifiquen el ambiente, de tal forma que los condicionantes psicológicos negativos se reduzcan a tales niveles que permitan a las personas desarrollarse en plenitud, potenciando su salud y bienestar. Esto es, la emoción positiva conducirá a las personas a la percepción de un sentido de control sobre el resultado de sus acciones, expectativas positivas en el futuro y confianza en sus habilidades y destrezas. Al respecto, 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.

Uno de los conceptos *nucleares* de la psicología positiva, es el *engagement*.

La introducción del estudio científico del *engagement* coincide con el cambio de perspectiva hacia esta Psicología Positiva. El interés de la Psicología por el *engagement* comienza en contextos organizacionales y viene precedido por la investigación sobre el *burnout* o síndrome de quemarse (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Estos trabajos sobre el burnout han venido desarrollándose desde hace varias décadas (Salanova & Schaufeli, 2004). Desde los estudios de este estado mental negativo (*burnout*), los investigadores han virado su interés hacia el estudio de su opuesto, esto es, de un estado psicológico positivo relacionado con el trabajo, que se ha denominado con el término de *engagement*. Según Maslach & Leiter (1997), el *engagement* es el concepto opuesto al *burnout*, pero son dos conceptos distintos que deben tener acceso de forma independiente (Schaufeli & Bakker, 2004). El concepto de *burnout* (Schaufeli & Enzmann, 1998, p. 115) hace referencia de forma sintética a “un estado mental persistente, negativo, relacionado con el trabajo en personas *normales*, que se caracteriza principalmente por agotamiento emocional, que se acompaña de malestar, un sentimiento de reducida competencia y motivación, y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo”; el concepto de *engagement*,

como enfoque que examina las experiencias positivas y las condiciones favorecedoras del bienestar, ha sido definido como: “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002b, p. 73). Más que un estado específico y momentáneo, el *engagement* se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005d; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiro & Grau, 2000; Schaufeli et al., 2002b). Se basan en la presunción de que es mejor actuar no afrontando las consecuencias negativas, sino que es mucho más efectivo centrarse en la mejora de los recursos que, tanto a nivel personal, como organizacional, ayudan a desarrollar y mejorar las consecuencias positivas en los trabajadores. Es decir, se considera que el *engagement* desempeña un rol equilibrador, entre los aspectos positivos en el desarrollo profesional y los incidentes negativos que ocurren en el mismo.

Los estudios muestran que, contrariamente a aquellos empleados *burnout*, los empleados *engaged* manifiestan una conexión enérgica y efectiva con sus trabajos, y se ven capaces de afrontar las nuevas demandas que aparecen en el día a día laboral (Salanova & Schaufeli, 2004).

En los últimos 10 años se ha realizado una amplia variedad de estudios en muestras de alumnos universitarios sobre el *engagement*, considerándolo como facilitador de actitudes positivas hacia los estudios (Bresó, Schaufeli & Salanova, 2011; Durán, Extremera & Rey, 2004; Extremera & Durán, 2007; Peterson, Park & Seligman, 2005; Raigosa & Marín, 2010; Salanova, Grau, Llorens & Schaufeli, 2001; Salanova & Schaufeli, 2008; Schaufeli & Bakker, 2003; Schaufeli & Salanova, 2011; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009; Sonnentag, 2003). Es decir, los investigadores, no solo prestan atención al enfoque que explora las diferencias individuales y los recursos personales de los estudiantes, sino que integran y extienden estos estudios a su contexto organizacional, el académico.

El *engagement* es un concepto compuesto por tres dimensiones básicas (Martínez & Salanova, 2003; Salanova et al., 2001; Salanova & Schaufeli, 2004; Schaufeli & Bakker, 2003; Sun-Hee, 2010):

La dimensión *vigor* mide los altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja; el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo que se está realizando, incluso a pesar de las dificultades y contratiempos que puedan aparecer.

La dimensión *dedicación*, evalúa la implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo.

Y la dimensión *absorción*, describe la concentración en el trabajo, cuando se experimenta que el tiempo *pasa volando*, y se tienen dificultades para desconectar de lo que se está haciendo, debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas.

De acuerdo con esta definición, el vigor y la dedicación son considerados los opuestos de las dimensiones del *burnout*: agotamiento y cinismo, respectivamente (Maslach et al., 2001). El continuo que va desde vigor hasta agotamiento se ha llamado *energía o activación*; mientras que el continuo que va desde dedicación hasta cinismo se ha llamado *identificación* (Schaufeli & Bakker, 2004). Si el *engagement* se caracteriza por altos niveles de energía y una fuerte identificación con el trabajo, el *burnout* se caracteriza por lo opuesto: bajos niveles de energía, combinado con una falta de identificación con el propio trabajo.

En este sentido, el *engagement* se refiere al funcionamiento óptimo de las personas en las organizaciones, producido por estados placenteros tanto en su dimensión física, cognitiva y emocional (Salanova & Schaufeli, 2004).

A pesar de la *corta vida* de este nuevo concepto, y que algunos autores pueden considerar escaso el *corpus* de investigación en torno a él, existen evidencias empíricas suficientes que se han ido consolidado a través de sucesivas investigaciones. El *engagement* ha demostrado tener una base empírica contrastada, que se consolida en el interés que cada organización pone cuando explora este nuevo constructo entre las personas que están bajo su responsabilidad. Es así que el *engagement*, considerado como emoción positiva, está relacionada con multitud de variables que intervienen en el proceso del desarrollo vital de las personas, sea cual sea el ámbito donde se produce

su intervención (trabajo, estudio...). En esta línea, las investigaciones ponen de manifiesto su utilidad para la universidad, debido a que pueden implementarse medidas al respecto, y desarrollarse en ella como tal organización que es (Bresó et al., 2011; Extremera & Fernández-Berrocal, 2006; Martínez & Salanova, 2003; Raigosa & Marín, 2010; Salanova, 2009; Salanova, Cifre, Grau, Llorens & Martínez, 2005c; Salanova et al., 2005d; Salanova, Schaufeli, Martínez & Bresó, 2010; Schaufeli & Bakker, 2003; Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova & Bakker, 2002a).

La relevancia del fenómeno *engagement* entre los estudiantes universitarios, y la detección precoz de niveles sintomáticos significativos, pueden constituir un indicador de posibles dificultades futuras, en los planos de éxito académico o profesional, y una oportunidad excelente de intervención temprana desde el marco universitario, como marco previo al profesional.

3.2 Investigación sobre *engagement*

Las investigaciones actuales, atendiendo a las nuevas tendencias de la Psicología Positiva, han introducido el estudio del concepto *engagement* como aspecto positivo del trabajo, opuesto al *burnout*. En contraste con los abordajes positivos anteriores -como la psicología humanista- que no eran empíricos, la actual Psicología Positiva es empírica por naturaleza. Eso significa que hay una cuidadosa operacionalización de los constructos, lo cual incluye los instrumentos de medida del *engagement* en el trabajo y en el ámbito académico. Con esa intención fue construido el test Utrecht Work Engagement Scale (UWES), que originalmente contenía 24 ítems. Después de su evaluación psicométrica en diferentes muestras de trabajadores y estudiantes, fueron rescatados 17 ítems: 6 de vigor, 5 de dedicación y 6 de absorción (Schaufeli et al., 2002b). La versión de 17 ítems del UWES fue adaptada para los estudiantes.

Los datos se analizaron y se recogieron en el manual del UWES (Schaufeli & Bakker, 2003), que posteriormente fue traducido a varios idiomas, entre ellos el español (Benavides-Pereira, Fraiz de Camargo & Porto-Martins, 2009). El estudio se realizó en una muestra internacional de 25.000 empleados de 13 países diferentes

(Australia, Bélgica, Canadá, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Holanda, Noruega, Portugal, España, Sudáfrica y Suecia). La conclusión fue que el UWES presentaba propiedades psicométricas satisfactorias, ya que las tres subescalas son internamente consistentes a través del tiempo, y su estructura trifactorial se confirmó siendo invariable de acuerdo con las muestras de diferentes países. De todo ello se dedujo que el UWES es un indicador válido y confiable de *engagement*, y que puede ser utilizado en las investigaciones sobre *engagement* en el trabajo (remunerado o de estudios). Estos datos han sido validados posteriormente en los sucesivos estudios realizados (Bresó et al., 2011; Extremera & Durán, 2007; Jackson, Rothmann & Van de Vijver, 2006; Nerstad, Richardsen & Martinussen, 2010; Salanova & Schaufeli, 2004; Salanova et al., 2010; Schaufeli & Bakker, 2004).

Se considera que el *engagement* correlaciona con múltiples variables demográficas y otras psicosociales dentro del marco de desempeño y desarrollo profesional. La revisión de la literatura referente al término *engagement* ha puesto de manifiesto el interés existente en los últimos años por estudiar este constructo, tanto en los profesionales como en el ámbito pre-profesional (académico).

Así, dentro de las variables demográficas, se ha demostrado que la edad correlaciona de forma positiva, esto es, los trabajadores mayores se sienten más *engaged* con el trabajo que los trabajadores jóvenes (Schaufeli & Bakker, 2004) y traducido a los estudiantes se ha hallado una relación negativa entre expectativas de éxito y la edad, siendo los más jóvenes los que muestran peores expectativas (Extremera & Durán, 2007; Martínez & Salanova, 2003).

En función del género, las diferencias encontradas son pequeñas y con relevancia dudosa para la práctica. En el trabajo, se ha encontrado que los hombres puntúan más alto en los niveles de *engagement* que las mujeres (Schaufeli & Bakker, 2004), pero a nivel académico parece ser que las mujeres muestran más vigor, están más absortas en sus tareas como estudiantes y más dedicadas a sus estudios (Extremera & Durán, 2007; Martínez & Salanova, 2003).

Respecto al tipo de ocupación, los directivos, ejecutivos y autónomos puntúan más alto en *engagement*; mientras que trabajadores de cuello azul (*blue collar workers*), policías y personal de atención a los demás, puntúan relativamente más bajo. Estos resultados coinciden con el hecho de que el *engagement* se relaciona con la conducta proactiva, iniciativa personal y compromiso, características típicas del tipo de profesiones directivas y del autoempleo o emprendedores (Schaufeli & Bakker, 2003); en el caso de los universitarios, también se han encontrado diferencias atendiendo a la titulación (Martínez & Salanova, 2003; Salanova & Schaufeli, 2004).

Otros autores han explorado empíricamente este constructo, y han llegado a diversas conclusiones que incluyen el nivel organizacional e individual.

Así, se conoce de su relación negativa con el burnout (Durán et al., 2004; Salanova et al., 2000), su vínculo positivo con el desarrollo profesional (Martínez & Salanova, 2003) o su relación con la cantidad y calidad de recursos laborales disponibles en la organización: autonomía, apoyo social por parte de compañeros y superiores, el feed-back... (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Salanova & Schaufeli, 2004; Salanova et al., 2000; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli & Salanova, 2008). Cruz, Javelad & Hermosa (2006) y Raigosa & Marín (2010) concluyen en sus estudios, realizados con diferentes tipos de empleados, que a mayores niveles de autonomía o control en la tarea, corresponden mayores niveles de *engagement*.

Dentro de los resultados obtenidos se evidenció la retroalimentación producida entre las creencias de eficacia, la percepción de facilitadores de la tarea y los niveles de *engagement*; es decir, para conseguir vigor, absorción y dedicación en el trabajo, se debe potenciar la existencia de facilitadores en los puestos de trabajo, para que así los empleados se perciban más eficaces (Hermosa, 2007 véase en Raigosa & Marín, 2010).

Otras relaciones de las variables son consideradas como las consecuencias del *engagement*, y se refieren básicamente a las actitudes hacia el trabajo y la organización (ej. la satisfacción laboral, el compromiso organizacional y la baja intención de abandonar la organización), el desempeño en las tareas y la salud (el *engagement* como emoción positiva actúa como barrera contra la enfermedad),

derivada de estas situaciones (Demerouti et al., 2001; Extremera & Durán, 2007; Salanova et al., 2000; Schaufeli & Bakker, 2004). Además, estos empleados también tienen conductas más proactivas y de iniciativa personal, así como niveles más altos de motivación para aprender nuevas cosas y tomar nuevos retos en el trabajo (Schaufeli et al., 2002b).

Más aún, el *engagement* está relacionado positivamente con el desempeño del empleado estimulando un feed-back positivo entre el que presta el servicio (trabaja) y el que lo recibe, influyendo en una mayor lealtad y fidelización del cliente a ese servicio (Salanova, Agut & Peiró, 2005a), e incluso se ha encontrado que las personas con mayor *engagement* trascienden, o extrapolan ese estado al entorno laboral, ya que consiguen un contagio emocional fuera del trabajo (Extremera, Durán & Rey, 2005; Montgomery, Peters, Schaufeli & Den Ouden, 2003; Salanova & Schaufeli, 2004).

Uno de los hallazgos, fruto de las investigaciones, es aquel que relaciona el *engagement* en positivo con la recuperación (física, mental y emocional) debida al esfuerzo de la jornada laboral anterior (Le Blanc, Schaufeli, Salanova, Llorens & Nap, 2010; Nerstad et al., 2010; Sonnentag, 2003). El trabajo realizado por Sonnentag (2003) mostró que los empleados que se sienten suficientemente recuperados de la tensión generada por el trabajo del día anterior se sienten al día siguiente con niveles de *engagement* mucho más altos que aquellos empleados que no saben recuperarse durante su tiempo libre de esos esfuerzos realizados. Estos niveles altos de *engagement* ayudan a los empleados a tomar nuevas iniciativas y establecer nuevas metas de trabajo. Este hallazgo es interesante para esta investigación por su relación directa con el tiempo libre y actividades de ocio, por su función de compensación, y con la percepción de salud general.

En investigaciones realizadas con muestras de estudiantes universitarios, y aún teniendo en cuenta que el rendimiento académico no puede ser evaluado desde una perspectiva únicamente individual, se ha encontrado que el *engagement* predice el mejor desempeño en las tareas académicas. Esto es, la excelencia del desempeño y rendimiento académico está 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 & Schaufeli, 2003). Con ello se podría confirmar la tesis de que el *engagement* es uno de los mecanismos que explican, en cierto grado, y teniendo en cuenta la multiplicidad de variables que pueden influir en el resultado que logra un estudiante, el mejor rendimiento académico (Salanova et al., 2001).

Otros señalan la relación del *engagement* con creencias en la propia eficacia personal, y, en suma, con la autoeficacia (Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005b). Estos mismos autores señalan que la autoeficacia es tanto causa como consecuencia del *engagement*.

En otros estudios se apoya la idea de la existencia de *espirales* positivas hacia arriba: esto es, las creencias en las propias competencias para realizar bien el trabajo, influyen positivamente en el *engagement* (altos niveles de vigor, dedicación y absorción en el trabajo), que a su vez influirán en consolidar aún más esas creencias en la propia eficacia. Por tanto, establecen la relación como bidireccional, lo que prueba la creencia popular, además de algunos postulados de la disciplina de Psicología, de que la percepción y/o verbalización de *yo puedo* es una variable influyente en el *engagement*. La Teoría Social Cognitiva afirma que las creencias de eficacia afectan la forma de actuar, pensar y sentir de las personas; creando un mecanismo auto motivador, movilizándolo el esfuerzo, la dirección y persistencia en el tiempo (Raigosa & Marín, 2010; Salanova et al., 2005b).

Estos autores encuentran que los alumnos con actitudes positivas hacia sus tareas (mayores niveles de vigor, dedicación y absorción) en general 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 & Durán, 2007; Extremera et al., 2005; Extremera & Fernández-Berrocal, 2006). Otros estudios confirman lo anterior y encuentran otras relaciones con el *engagement*: se constata su relación con diversos facilitadores de la actividad académica, con una mayor felicidad, mayor satisfacción con relación a sus tareas y con menor propensión al abandono de los estudios (Salanova et al., 2005d), y se hallan vínculos positivos con habilidades emocionales, bienestar emocional y felicidad (Extremera et al., 2005).

Finalmente, existe también evidencia empírica de que el *engagement* tiene como consecuencia el aumento de los niveles de salud, esto es, bajos niveles de depresión y tensión nerviosa (Schaufeli, Taris & Van Rhenen, 2008) y menores quejas psicósomáticas (Demerouti et al., 2001).

La Psicología Organizacional Positiva considera que la salud del trabajador es una meta en sí misma, y un objetivo legítimo que debe incluirse en las políticas organizacionales (Salanova & Schaufeli, 2004).

Una vez vista la multitud de variables que se relacionan con el *engagement*, entendiendo este como la actitud positiva hacia el trabajo, los estudios, etc., es decir, la actividad que una persona realiza dentro de una organización (empresa, universidad...), se puede plantear la siguiente pregunta: ¿es posible generar, mejorar o reforzar los niveles de *engagement*, para obtener, consiguientemente, una mejora de su rendimiento en cualquier tarea, y la calidad de vida de las personas, en general, y en nuestro caso particular, de los estudiantes?

En este sentido, Hermosa (Hermnosa, 2007 véase en Raigosa & Marín, 2010) señala que para incrementar el *engagement* se deben desarrollar ciertas acciones formativas que incrementen la autoeficacia, entendiéndola como el poder del *tú puedes*, a través de manejo de las fuentes de creencias. Las experiencias de éxito son la fuente más importante de la autoeficacia. El estudio del *engagement* se plantea hoy como una pieza clave en las organizaciones modernas como medida de la motivación y vinculación de los empleados con sus puestos de trabajo (Salanova et al., 2000).

CAPÍTULO IV. DE LA SALUD GLOBAL

4.1 Aproximación conceptual

En la experiencia de estar bien en la vida confluyen muchos factores (situacionales, personales...) y todos ellos influyen en la percepción individual de la salud.

El término *salud* es impreciso en sí mismo. Las personas pueden tener concepciones diferentes sobre la salud, de acuerdo a sus diferentes experiencias y culturas. Cuando las personas describen lo que significa estar saludable, sus respuestas reflejan con frecuencia las circunstancias específicas de sus vidas. Bajo algunas circunstancias, estas personas equiparan salud con ausencia de enfermedad; en otras circunstancias, equiparan salud con autonomía o vitalidad. Las personas de más edad, por ejemplo, tienden a definir la salud como una fuerza interior y la capacidad para afrontar los retos de la vida; las personas más jóvenes tienden a enfatizar la importancia de estar en buenas condiciones físicas, la energía y la fortaleza. Las personas que viven en condiciones de prosperidad tienden a pensar en la salud dentro del contexto de disfrutar la vida; las personas de menos recursos económicos tienden a relacionar la salud con tener cubiertas las necesidades básicas del diario vivir (OMS, 2004; Smith, Tang & Nutbeam, 2006).

El conjunto de actividades académicas propias de la universidad constituyen para los estudiantes exigencias, desafíos y retos que les obligan a poner en marcha gran cantidad de recursos físicos y psicológicos que pueden influir en la percepción de su bienestar físico o psíquico (Aranceli, Perea & Ormeño, 2006; Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés & De Pablo, 2008; Guarino, Gavidia, Antor & Caballero, 2000), lo que incluye el desarrollo o no de conductas saludables (Sarid, Anson, Yaari & Margalith, 2004).

Siempre se ha pensado que la salud se relaciona con la ausencia de enfermedades o trastornos. La definición que se encuentra en el diccionario así lo explica. El Diccionario de la lengua castellana señala: *estado en que el ser orgánico*

ejerce normalmente todas sus funciones. En esta definición está implícita la idea relacionada con la palabra latina *salus*, que remite a *salvus*: entero, intacto y también, podría decirse, en buen estado de salud.

En el mundo actual, y en el contexto occidental, el desarrollo científico de las ciencias humanísticas ha logrado que el estudio de la salud no sea patrimonio solamente de las ciencias médicas, sino que también otras ciencias como la Antropología, la Sociología, la Psicología, entre otras, aporten su punto de vista, dando lugar a un concepto de salud más amplio, más cercano a lo que se puede denominar una *cosmovisión* de la salud. De esta forma, en las últimas décadas, se ha podido superar el antiguo paradigma *biomédico* (hasta hace poco tiempo hegemónico e insuficiente) y dar paso, a través de los resultados de las investigaciones de estas otras ciencias, a un nuevo paradigma: el *biopsicosocial*. Decir que el hombre es un ser bio-psico-social, expresa que no sólo está condicionado por sus cromosomas, sino también por sus emociones, sentimientos, pensamientos, relaciones (familia y sociedad), entorno... y favoreció que, a mediados del siglo pasado, aparecieran los primeros indicios de un nuevo enfoque que contempla tanto el polo negativo como el positivo de la salud.

Hoy en día, el bienestar constituye un referente teórico de primer orden (estado de bienestar) y, en relación con la salud, especialmente a partir del momento en que la Organización Mundial de la Salud lo utiliza en su declaración constitucional de 1948 como piedra angular de su definición de salud: “estado de completo bienestar físico, psicológico y social” (OMS, 2001, p. 100).

Una de las consecuencias más importantes de ésta definición de salud, es que considera la salud mental como algo más que la ausencia de trastornos o discapacidades mentales. La salud mental es un componente integral y esencial de la salud general.

Desde entonces, las complejas e intensas relaciones entre los términos de bienestar y salud, así como de las actividades realizadas por los hombres (trabajo, estudio, actividades de ocio, relaciones...) que influyen en ellas, han centrado el interés

tanto de la medicina como de la psicología en general (Blanch, Sahagún, Cantera & Cervantes, 2010).

Este nuevo enfoque, que identifica la salud con el bienestar, viene arropado por el interés de la Organización Mundial de la Salud (1987) en la promoción de salud como bienestar y no como simple ausencia de malestar (salud para todos en el año 2000) y por la psicología positiva que, siguiendo el camino iniciado por Marie Jahoda (1958) con su *Current Concepts of Positive Mental Health*, está contribuyendo a compensar aquel énfasis en lo patológico que ambas disciplinas venían desarrollando durante años, reforzando una perspectiva centrada en la evaluación de la vertiente positiva del bienestar personal (Salanova, Bakker & Llorens, 2006; Salanova et al., 2000; Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Snyder & López, 2002; White-Margaret, 2007).

En este contexto, términos como los de bienestar, felicidad, satisfacción, salud, e incluso optimismo, *flow* y expresiones como las de salud mental, calidad de vida o experiencia óptima han sido usados unas veces como sinónimos e intercambiables (Avia & Vázquez, 1998; Blanco & Díaz, 2005; Blanch et al., 2010; Csikszentmihalyi, 1990; Hills & Argyle, 2002; Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2001; Veenhoven, 1984, 1994, 1995; Warr, 1990) y otras para invocar significados diferenciados, si bien como pertenecientes a un mismo campo semántico (Blanch et al., 2010; White, 2007). Así, la acepción más comúnmente aceptada para el bienestar (subjetivo o psicológico) se refiere a un conjunto de juicios valorativos y de reacciones emocionales concernientes al grado en que la propia experiencia es vivida como satisfactoria, agradable y positiva (Andrews & Withey, 1976; ver en Blanch et al., 2010; Diener, 2000; Diener, Oishi & Lucas, 2003; Diener & Suh, 2001; Lucas, Diener & Suh, 1996).

En el marco de esta terminología está inscrito el trabajo de investigación que se aporta, fruto del interés por un acercamiento a la percepción de salud general o bienestar psicológico de los alumnos de la Universidad de León. Pero antes se realizará una aproximación, más detallada, al concepto de salud.

Aproximación conceptual al término de salud/salud mental/bienestar psicológico

Los conceptos de salud general y de salud mental van cambiando y evolucionando en el tiempo, a partir de los avances del conocimiento científico de las disciplinas que lo exploran e investigan. En los siguientes párrafos se ofrecen varias definiciones que provienen de investigadores prominentes en el campo de salud. No obstante, ninguna definición debe considerarse como *la última palabra* en relación con los términos que incluye. A medida que la experiencia se acumula y las ideas evolucionan, es necesario proceder a una evaluación regular de sus significados y pertinencia (Nutbeam, 2008).

La concepción actual de salud se refiere a ella como un equilibrio inestable, donde las respuestas del ser humano ante los estímulos externos o internos son múltiples y variadas de acuerdo a sus propias capacidades: es la situación armónica de equilibrio dinámico (pues se modifica constantemente sin caer en el desequilibrio), e inestable (pues se suceden situaciones placenteras y displacenteras en las distintas áreas, que van cambiando aún en un mismo día) de las esferas física, mental, espiritual y social del ser humano. Quien posee y conserva ese equilibrio es un individuo sano, el que lo pierde (hallándose en situación inarmónica con su físico, su psiquis o su medio social) es un enfermo. Se puede decir que la salud, más que un estado, es un proceso continuo de restablecimiento del equilibrio, e implica mantenerlo en una serie de factores biológicos, psicológicos, mentales, sociales y espirituales. Es decir, la salud es un equilibrio inestable de los condicionantes humanos (Grimaldi, 2008).

Clásicamente la salud (Orozco-Africano, 2006) se ha definido en contraposición a la enfermedad. Así, el término de salud es entendido cuando el organismo, o ser orgánico, ejerce normalmente todas las funciones, mientras la enfermedad se refiere a una alteración más o menos grave de la salud.

En la antigüedad, estar sano equivalía a poder desarrollar las actividades cotidianas. La persona con capacidad para el trabajo, las relaciones familiares y sociales, era considerada sana, aunque padeciese algunos de los procesos que hoy se

consideran enfermedades. Estar sano era compatible con el sufrimiento de algunas molestias, siempre que éstas no afectaran decisivamente a la actividad ordinaria.

Con la aparición de la medicina científica se generaliza la visión fisiológica de la salud, dominada por criterios negativos al considerar que la salud es la ausencia de enfermedad. Se buscaban lesiones subyacentes como causa de enfermedad. El estado de salud se define negativamente como ausencia de una *entidad morbosa*, es decir, de una lesión orgánica o un trastorno funcional objetivables.

En general se puede afirmar que desde el enfoque tradicional, la salud es *la ausencia de enfermedades*. En 1937, Lediche dice "la salud trata de la vida en el silencio de los órganos" (véase en Gañán Ruiz, 2010, p. 4).

En la segunda mitad del siglo XX comenzó a adoptarse una perspectiva de la salud que trascendía este binomio (salud-enfermedad), ampliándose la configuración de su concepción.

En 1956, René Dubos (véase en Gañán Ruiz, 2010, p. 4) expresó una concepción bidimensional de la salud, referida tanto al bienestar físico como mental: "salud es un estado físico y mental razonablemente libre de incomodidad y dolor, que permite a la persona en cuestión funcionar efectivamente, por el más largo, tiempo posible en el ambiente donde por elección está ubicado".

En 1959, Herbert Dunn (véase en Gañán Ruiz, 2010, p. 4) aportó una descripción de la salud en la que incluía tres grandes aspectos de la misma: orgánico o físico, psicológico y social. El ser humano debe ocupar una máxima posición en las tres dimensiones para gozar de buena salud o tener alto grado de bienestar, lo cual dependerá en gran medida del ambiente que le rodea. Esta incorporación de la dimensión social fue adquiriendo un progresivo énfasis en los años sucesivos.

Edward S. Rogers (1960) y John Fodor (1966) (véase en Lopategui, 2003, p. s/p) también incluyen el componente social en el concepto de salud: "un continuo con gradaciones intermedias que fluctúan desde la salud óptima hasta la muerte". Una visión de proceso, es decir, la salud es dinámica y cambia según pasa el tiempo.

El análisis histórico de la salud y de su importancia para el bienestar humano realizado por Sigerist (1941, 1946 véase en Organización Panamericana de la Salud, 2001, p. 11) lo había llevado a considerar la salud en un sentido social, sobre lo que afirmó lo siguiente: “una persona sana es un ser humano con un buen equilibrio corporal y mental y bien adaptado a su medio físico y social. Ejerce pleno control de sus facultades físicas y mentales, puede adaptarse a los cambios ambientales siempre y cuando no sobrepasen los límites normales, y contribuye al bienestar de la sociedad en la medida de sus posibilidades”. Por lo tanto, la salud no es sencillamente la ausencia de enfermedad; es algo positivo, una actitud alegre hacia la vida y la aceptación entusiasta de las responsabilidades que la vida impone a la persona.

Y por fin la OMS recoge la definición de salud en su Carta Fundacional del 7 de abril de 1946: "la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad o dolencia" concebida originalmente por Sigerist (1941, 1946 véase en Organización Panamericana de la Salud, 2001, p. 11). La salud es un recurso para la vida diaria, no el objetivo de la vida. Se trata de un concepto positivo que acentúa los recursos sociales y personales, así como las aptitudes físicas.

Esta definición resultó sumamente innovadora, ya que abrió las puertas a una concepción más subjetiva y menos *normativa* de entender la salud. Intenta incluir todos los aspectos relevantes en la vida, al incorporar tres aspectos básicos del desarrollo humano: físico, mental y social. Además, es definida en términos positivos.

Esta forma de enunciar la salud, ha sido criticada por considerar que equipara la salud con alguna noción de felicidad, lo que la hace excesivamente utópica, poco realista y no facilita su medición al no ofrecer criterios objetivos para cuantificarla.

En 1971, Alessandro Seppilli (véase en Talavera, 2010, p. 4) define la salud como "una condición de equilibrio funcional, tanto mental como físico, conducente a una integración dinámica del individuo en su ambiente natural y social".

Otros autores son críticos, como Milton Terris (1980), que ha cuestionado este sentido absoluto de bienestar, que incorpora la definición de la OMS, y han propuesto

la eliminación de la palabra *completo* de la misma. En la salud, como en la enfermedad, existen diversos grados de afectación y no debería ser tratada como una variable dicotómica. Una propuesta alternativa, respetuosa con los logros de esta definición, propugnaría un enunciado del tipo: "la salud es un estado de bienestar físico, mental y social, con capacidad de funcionamiento, y no sólo la ausencia de afecciones o enfermedades" (Milton Terris, 1980 véase en Talavera, 2010, p. 4).

Existen otras relecturas de la definición de salud, como la que la define como "el logro del más alto nivel de bienestar físico, mental, social y de capacidad de funcionamiento que permiten los factores sociales en los que viven inmersos el individuo y la colectividad" (Salleras, 1988 véase en Talavera, 2010, p. 4).

En 1976 se propuso una nueva definición en el Xè Congrés de Metges i Biòlegs en lengua catalana. La salud la basan en tres pilares: el vivir cada vez más autónomo, solidario y gozoso; la autonomía es la capacidad de llevar adelante una vida con el mínimo de dependencias, así como un aumento de la responsabilidad de los individuos y la comunidad sobre su propia salud. La preocupación por los *otros* y por el *entorno* vendría recogida en el término *solidaria*, mientras *gozosa* recupera el ideal de una visión optimista de la vida, las relaciones humanas y la capacidad para disfrutar de sus posibilidades.

El concepto de *salud para todos* entraña la búsqueda de la justicia social y la equidad en materia de salud que se encarnan en la Constitución de la Organización Mundial de la Salud. La Declaración de Alma-Ata de 1978 (Declaración de Alma-Ata, 2002) sigue inspirando a la comunidad mundial porque sitúa a la persona en el corazón mismo de la salud y el desarrollo.

Posteriormente, en este proceso de evolución, la OMS ha intentado reajustar la definición de salud y terminología utilizada, readaptando los conceptos y relacionándolos con diferentes aspectos de la vida. Así en 1984, define la salud como "la capacidad de realizar el propio potencial personal y responder de forma positiva a los retos del ambiente" (Talavera, 2010, p. 4). Y en 1997, se propuso un nuevo reajuste en la definición: "la salud es aquello a conseguir para que todos los habitantes puedan

trabajar productivamente y participar activamente en la vida social de la comunidad donde viven” (Talavera, 2010, p. 4). Gakidou, Murray & Frenk (2000, p. 38), en su artículo sobre las definiciones y mediciones de desigualdades en salud, decía: “...en primer lugar, se parte del principio de que la salud es un componente intrínseco del bienestar y de que, por tanto, la desigualdad en salud es importante en sí esté o no correlacionada con la desigualdad en otras dimensiones del bienestar”.

En 2001 en el Informe anual del Director de Washington de la Organización Panamericana de la Salud, se recoge el siguiente texto: “aunque todos saben qué se siente al estar sano, es imposible dar una definición precisa; la salud es una experiencia subjetiva cuya calidad puede determinarse en forma intuitiva, pero nunca describirse ni cuantificarse exhaustivamente. Sin embargo, se puede comenzar a enunciar nuestra definición diciendo que la salud es un estado de bienestar que surge cuando el organismo funciona de una cierta forma. La buena salud es fundamental para el bienestar humano y el desarrollo económico y social sostenible” (Organización Panamericana de la Salud, 2001, p. 6).

Fritjof Capra (1983) percibe esa misma integridad en el enfoque de sistemas, aplicado a la vida en general, y en el origen de ese concepto con respecto a la salud, por contraste con el enfoque reduccionista que ha dominado el pensamiento en el Mundo Occidental por 300 años. Según Capra, los diversos sistemas están en un equilibrio dinámico, que abarca los aspectos físicos y psicológicos del organismo, así como su interacción con su medio natural y social.

Otros autores, como Edgar Lopategui (véase en Lopategui, 2003, p. s/p), recogen el concepto de salud desde la perspectiva de tener en cuenta al ser humano como un ser total. De este principio surgió el término de salud holística. Define la salud como “el completo estado de bienestar físico, mental, social, espiritual y emocional y no solamente la ausencia de enfermedad o accidente”. La salud no es perfecta, pero se encuentra dentro de un *continuum* (una progresión/sucesión de grados infinitos de alguna característica entre dos extremos). En los procesos evolutivos de la vida, el individuo puede seguir creciendo y desarrollándose hacia el logro de niveles de

bienestar aún más altos. Esto implica que se puede experimentar bienestar, ya te encuentres enfermo o saludable.

Y finalmente, hacer una referencia al discurso de ingreso en la Real Academia de Medicina de Catalunya, que realizó Rogeli Armengol (2009) en su conferencia titulada: *Sobre las definiciones de salud: salud mental y salud corporal*.

En ella planteó, de nuevo, la necesidad de reflexionar sobre los términos en que se define la salud, recordando su contenido ideológico. Si bien se reconoce que toda posible definición de salud conlleva inevitablemente un componente ideológico, a su vez, recuerda que la medicina desde el Renacimiento ha procurado deshacerse de la ideología, al estudiar y definir sus observaciones y experiencias hasta el punto de que en la actualidad sólo se admite aquello que es susceptible de ser probado. Dice el autor que ciencia e ideología están relacionadas, pero no se puede negar que se refieren a situaciones y conocimientos diferentes. El autor traslada a lo largo de toda su disertación el concepto de que al introducir una ideología en la definición, se introduce complejidad, y frecuentemente dicha complejidad hace más difícil definir y entender las cosas. El autor exhorta para que no se confunda *salud y vida buena*, aunque es obvio que se trata de situaciones más o menos interrelacionadas. Si se separan ambas situaciones se reservaría el término salud para aludir a la ausencia de enfermedades bien clasificadas (hasta hoy). El autor, en este texto, reflexiona sobre la complejidad de estas situaciones y de las incongruencias y paradojas que se pueden encontrar en las definiciones de salud, y concluye que ellas explican por qué actualmente se tiende a hablar menos de enfermedad y cada vez más de trastorno, de ahí que piense que hablar de trastornos tiene la ventaja de que no se denomina como enfermedad lo que no lo es claramente, o aquello que todavía no lo es.

Continúa el texto señalando que es mejor separar las dos situaciones, salud y bienestar, y que, si bien pueden coexistir, no siempre es así, ya que es posible padecer un leve y poco invalidante trastorno corporal y sentirse bien. Por ello propone que tal vez la mejor solución consistiría en hablar de trastornos, tanto corporales como mentales, y reservar la noción de bienestar o gozo a lo que propiamente significa felicidad o bienestar: somos afortunados y felices cuando nos sentimos bien, cuando

gozamos de bienestar. Llegado a este punto, para Armengol, tener salud significaría no estar afectado de trastornos o enfermedades bien clasificadas, otra cosa será, en muchos casos, tener una vida buena y gozar de un completo o incompleto bienestar.

En general, en la mayoría de las conceptualizaciones de salud, desde mediados del siglo pasado, se incorpora la salud mental o bienestar psicológico como determinante de la misma. Esto es, la salud mental (entendida no sólo como la ausencia de trastornos mentales), es parte indivisible de la salud general. Ni la salud física ni la salud mental pueden existir solas. El funcionamiento de las áreas físicas, mentales y sociales son interdependientes. La salud y la enfermedad pueden existir simultáneamente y solamente pueden ser mutuamente exclusivas si la salud se define en una forma restrictiva, o sea, como la ausencia de enfermedad (modelo biomédico superado).

En este sentido, la salud mental y los problemas mentales (OMS, 2004) están determinados por muchos factores que interactúan en forma biológica, psicológica y social; Murphy (1978, véase en OMS, 2004) sostuvo que la salud mental tiene diferentes significados dependiendo del entorno, la cultura y las influencias socioeconómicas y políticas.

La salud mental se define como un estado de bienestar en el que la persona realiza sus capacidades y es capaz de hacer frente al estrés normal de la vida, de trabajar de forma productiva y de contribuir a su comunidad (OMS, 2001). Desde este aspecto positivo, la salud mental es el fundamento del bienestar individual y del funcionamiento eficaz de la comunidad (OMS, 2010).

En 2003, George Vaillant (2003), en los Estados Unidos de América, comentó que la salud mental es demasiado importante para ser pasada por alto. La salud mental necesita ser definida. Según señala Vaillant, ésta es una tarea compleja ya que *salud mental promedio* no es lo mismo que *saludable*, ya que promedio siempre incluye mezclar con el término saludable la cantidad prevalente de psicopatología. Lo que es considerado saludable, algunas veces depende de la geografía, la cultura y el momento histórico (OMS, 2004).

La salud mental abarca a todas las personas ya que se genera en nuestra vida diaria, en las casas, escuelas, lugares de trabajo y actividades recreativas (OMS, 2004).

Puede considerarse un recurso individual que contribuye a la calidad de vida de la persona y puede aumentar o disminuir de acuerdo con las acciones ejercidas por la sociedad. De ahí la importancia de la promoción de la salud en general y la salud mental en particular.

La promoción de la salud es un campo emergente de actividad, en el cual la promoción de la salud mental es una de las áreas más recientes de atención.

A pesar de existir incertidumbres y diferencias, se conoce lo suficiente, acerca de los vínculos entre experiencia social y salud mental, para saber que urge la aplicación y evaluación de intervenciones de políticas y prácticas localmente apropiadas para promover la salud mental desde los sectores de educación, trabajo, justicia, transporte, ambiente, vivienda y asistencia social, así como actividades específicas en el campo de la salud, relacionadas con la prevención y tratamiento de los problemas de salud (Nutbeam, 2008).

Los modelos preponderantes de promoción para la salud (Raeburn & Rootman, 1996; Tones & Tilford, 1994), que se recogen en el informe de la Organización Mundial de la Salud (2004), destacan la intención de desarrollar el potencial de las personas para controlar su propia salud y para trabajar en colaboración.

En sintonía con la OMS, y en especial con la idea de promoción de la salud, la Universidad de León se ha incorporado al programa de Universidad Saludable (REUS), y ha puesto en marcha un plan estratégico que recoge la importancia de desarrollar acciones dirigidas a fortalecer las capacidades de las personas para que puedan modificar los condicionantes sociales, ambientales y económicos que determinan su salud, como se recoge en la Carta de Ottawa de 1987 (OMS, 2001).

Entre los objetivos de REUS, se reseña “el papel de las Universidades como entidades promotoras de la salud y el bienestar de la comunidad universitaria y de la sociedad en su conjunto”, así como el de “consensuar líneas estratégicas y de trabajo

para llevar a cabo un proyecto de universidad promotora de salud”. Recoge también, como una de sus líneas estratégicas, “La oferta de servicios y actividades en el campus dirigidos a promocionar la salud de la Comunidad Universitaria” (ULE, 2011, p. 15).

El principio fundamental, tras el lema de la promoción de la salud, es muy simple: la salud está fuertemente influenciada por el entorno, por cómo viven, trabajan, comen, se mueven o disfrutan su tiempo de ocio las personas.

Los estudiantes universitarios, durante el periodo lectivo, pasan la mayoría de su tiempo en el entorno universitario, es decir, de alguna forma viven, trabajan e incluso se divierten en este entorno, y sus problemas y necesidades de salud, siendo similares a los de los grupos de edad correspondientes, son influenciados por este entorno.

Se considera que los problemas de salud de la gente joven se relacionan con factores como los estilos de vida alimentarios, de ejercicio físico, de afrontamiento de problemas y formas de relación, tipo de relaciones sexuales y consecuencias de las mismas (embarazos, enfermedades de transmisión sexual, etc.), consumo de drogas..., de ahí la trascendencia de favorecer entornos saludables a través de los planes y estrategias de promoción de salud.

El presente trabajo explora la percepción de la salud general o bienestar psicológico de los estudiantes de la Universidad de León. Ellos son personas jóvenes y, *a priori*, se puede considerar que están sanas. Según el informe de Domingo Comas sobre la Juventud (Instituto de la Juventud, 2008), los actuales jóvenes españoles gozan de un nivel de salud incomparable al de otras generaciones precedentes. Por ello, el objeto de acercamiento a su percepción de salud general, o bienestar psicológico, es un medio para conocer la evaluación que ellos hacen, a nivel individual, de su estado de bienestar general, y especialmente en lo que se refiere a la presencia de ciertos estados emocionales, algunas funciones intelectuales y fisiológicas, además de la autovaloración que ellos mismos, como estudiantes, hacen del establecimiento y alcance de sus metas, propósitos en la vida y del enfrentamiento a las dificultades cotidianas (García-Viniegras, 1999), todos ellos indicadores del estado general de salud

o percepción de bienestar psicológico. Y todo ello teniendo en cuenta que en investigaciones recientes, según autores como Elzo (2006) y Javaloy (2007) (citados por Domingo Comas en el Informe sobre la Juventud del Instituto de la Juventud, 2008) , la percepción subjetiva de la salud que tiene la juventud en España se ajusta muy bien al balance objetivo de la misma, y este balance global resulta congruente con los análisis sobre su felicidad y su nivel de bienestar, los cuales señalan que, de forma global, los jóvenes se sienten cada vez más felices, y el bienestar percibido resulta creciente y muy superior a las generaciones de adultos.

La OMS señala que las políticas de salud en el siglo XXI necesitarán diseñarse en base a la pregunta clave ¿Qué hace que las personas sean saludables? (Kickbusch 2003 véase en OMS, 2004).

Es importante promocionar buenos hábitos saludables ya que, de todos es conocido que, a medida que la edad avanza y la persona madura, es más difícil cambiar los comportamientos incorrectos o malos hábitos (lo ideal es comenzar a nivel temprano). Esto es, intentar que los alumnos adquieran conciencia sobre lo que implica y cómo pueden alcanzar una buena salud general, o bienestar personal, o lo que es lo mismo, cómo pueden cambiar los estilos de vida que afectan a la salud, de manera que apliquen aquellos comportamientos o hábitos saludables.

La Universidad, además de un escenario académico, es un escenario para la salud, ya que en ella se desarrollan actividades diarias en las que interactúan factores ambientales, organizativos y personales, que afectan a la salud y el bienestar; de ahí la importancia de promover la salud, incluyendo a las personas que trabajan y estudian en ella, en cumplimiento y desarrollo de las estrategias marcadas por la OMS. Como tal escenario para la salud, la universidad es considerada como una escuela promotora de salud, y ésta se define como una escuela que refuerza constantemente su capacidad como un lugar saludable para vivir, aprender y trabajar (OMS, 1997). Esto queda patente en la Universidad de León, según el Documento Marco de Actuación 2011-2013 de la Red Española de Universidades saludables en la que se ha inscrito recientemente (ULE, 2011).

El presente trabajo, contribuirá a profundizar en el diagnóstico de salud de la Universidad de León, ya que permitirá conocer el estado de salud autopercebido por los alumnos de varias titulaciones y, a la vista de los resultados obtenidos, se podrán proponer diferentes acciones en colaboración con las entidades responsables del macro diagnóstico de salud universitaria.

Las universidades preocupadas por ofrecer enseñanza de calidad deben tener en cuenta todas las variables relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Salanova et al., 2005d) y la salud o percepción global de la misma, es una de las más importantes.

4.2 Investigación sobre percepción de salud global o bienestar

Teniendo en cuenta la evidencia empírica acumulada sobre el papel de las conductas en el mantenimiento y la recuperación de la salud, así como la protección frente a la enfermedad, y el esfuerzo por acotar, definir y medir las variables o determinantes de la salud general, y la salud mental, las investigaciones aportan datos empíricos que dejan clara la diversidad y multidimensionalidad de los aspectos de los que dependen las quejas subjetivas u objetivas sobre la salud. Se revisan en este apartado estudios empíricos que relacionan las prácticas de ocio y tiempo libre, los enfoques de aprendizaje y el *engagement*, entendiendo estos dentro de los comportamientos de los universitarios, teniendo en cuenta que unos pueden ser considerados como positivos o favorables para la salud (*prácticas saludables*) y otros negativos (*prácticas no saludables*), y que se relacionan directamente con el estado general de su salud percibido.

Flórez (2007) señala que cuando el campo se delimita a la salud, las pruebas empíricas acumuladas en el tema permiten afirmar que son las conductas las que tienen un impacto muy importante en la misma, y que en la medida de su presencia o ausencia, éstas pueden constituir un factor de riesgo o de protección para el individuo, según sea el caso.

La mayoría de las actividades de ocio (andar, deporte, beber, actividades de riesgo) están relacionadas con conductas que configuran un estilo de vida y estas

pueden ser prácticas saludables o no saludables (Hernán, Ramos & Fernández, 2004; OMS, 2006; ONU, 2005, 2007; Wu, Rose & Bancroft, 2006).

Lemp & Behn (2008) equiparan la identificación del uso del tiempo libre como conducta saludable que permite neutralizar situaciones de estrés, ya que el estrés es una afección cada vez más frecuente en la vida del estudiante universitario. Entendiendo que el tiempo libre no es un tiempo perdido cuando es utilizado en forma saludable y ayuda a mejorar el bienestar de las personas (Valdemoros et al., 2008).

Arrivillaga, Salazar & Correa (2003) en su estudio relacionan seis dimensiones del estilo de vida de los universitarios, y muestra que los jóvenes que manejan su tiempo libre tienen un nivel mayor de conductas saludables.

Fernández (2005), y Porras (2004) en un estudio realizado en España y México hacen referencia a la significación del ejercicio y el deporte en la utilización del tiempo libre y su relación con mejores condiciones de salud mental y calidad de vida. Así, hay estudios que muestran cómo el ejercicio físico disminuye el riesgo de enfermedad coronaria y previene enfermedades crónicas (Ramirez-Hoffman, 2002; World Health Organization, 2008). Lo mismo ocurre a nivel mental, o psicológico, en el que también tiene efecto positivo, puesto que ayuda a la regulación emocional, reduce la ansiedad, la tensión y la depresión y aumenta la sensación de bienestar (Amigo, Fernández & Pérez, 1998; Elizondo, Guillén & Aguinaga, 2005; Gámez, 2005; Guerra, Teixeira-Pinto, Ribeiro, Ascensão, Magalhães, Andersen, Duarte & Mota, 2006; Ramirez-Hoffman, 2002; Sparling, Owen, Lambert & Haskell, 2000; Velasco, 2004).

La ONU (2005) reconoce el tiempo de ocio como un factor importante para el desarrollo y bienestar de los jóvenes, puesto que en él aumentan las probabilidades de inclusión social, de participar en la comunidad, de hacer deporte, recrearse y tener programas culturales, a la vez que disminuye las posibilidades de implicarse en otras conductas como la delincuencia y el consumo de drogas.

En este sentido, son muchos los trabajos científicos que verifican que algunas de las prácticas que los jóvenes integran dentro del ocio, tales como el consumo de alcohol, tabaco y drogas, producen consecuencias negativas para la salud, como las

alteraciones cardiovasculares, de colon, problemas académicos y/o laborales, accidentes de tráfico, violencia, contagio de enfermedades infecciosas, embarazos no deseados, suicidio y problemas de salud mental (Alcalá, Azañas, Moreno & Gálvez, 2002; Bauman & Phongsavan, 1999; Lema, Salazar, Varela, Tamayo, Rubio & Botero, 2009; Londoño, García, Valencia & Vinaccia, 2005; Vickers, Patten & Lane, 2003) todo ello sin perder de vista que en sí mismo el ocio es considerado como un importante factor saludable (Grimaldo, 2010; Zagalaz, Lara & Cachón, 2009).

Musitu, Buelga, Lila & Cava (2001) relacionan la menor percepción de salud de los jóvenes, en parte, por el rápido desplazamiento de una sociedad industrial a una postindustrial en la que la preocupación de los adultos se dirige actualmente hacia sus propias metas laborales y de ocio, en detrimento de las necesidades reales de los jóvenes.

El ocio activo en los últimos años ha cobrado relevancia en los estudios laborales, por el papel protector que ha demostrado ante los daños a la salud, sobre todo en el ámbito físico y psicológico (Pan American Health Organization, 2002; Poletti & Barrios, 2007; Vandelanotte, Sugiyama, Gardiner & Owen, 2009).

Particularmente, la actividad física ha mostrado ser de gran utilidad en la promoción de la salud (Astudillo & Rojas, 2006). Permite mantener la salud ósea, muscular, la flexibilidad y el equilibrio en todas las edades. Previene y retrasa la hipertensión, alteración cardiovascular y diabetes en adultos. También mejora el bienestar psicosocial, aumenta la autoestima, autoeficacia y reduce la depresión y ansiedad (Agazzi, Armstrong & Bradley-Klug, 2010).

Lemp & Behn (2008) refieren que aquellas personas que manejan el tiempo libre de manera activa tienen un mejor nivel de conductas saludables. El sedentarismo es un reflejo de la falta de conocimientos y formación en prácticas de auto-cuidado en un individuo; esta actitud pasiva ha mostrado asociaciones con trastornos físicos como la obesidad y con alteraciones mentales como la depresión.

Para Zamora & Cruz (2011) en general el tiempo libre es un período necesario que permite el descanso, la recreación y la convivencia familiar; sin embargo, si éste se

utiliza de manera activa y en convivencia con otras personas ha mostrado tener mejores efectos sobre la salud.

Otros estudios ponen en relieve que el conjunto de actividades académicas propias de la universidad constituye una importante fuente de estrés y ansiedad para los estudiantes y pueden influir sobre su bienestar físico/psicológico (Aranceli et al., 2006; Guarino et al., 2000; Sarid et al., 2004), su salud y el despliegue de conductas saludables (Sarid et al., 2004), e incluso sobre su rendimiento académico (Martín, 2007; Misra, Crist & Burant, 2003; Struthers, Perry & Menec, 2000). De ahí que todos estos autores consideren que brindar ayuda y entrenamiento para que los alumnos aprendan a manejar las situaciones de estrés cotidianas pueda permitir mejorar sus condiciones de salud, tanto física como mental, así como su rendimiento académico (Feldman & Angelucci, 2008).

Otros autores consideran que los factores generadores de cansancio emocional son la falta de conciliación del ocio con el estudio, la realización de exámenes y trabajos de clase, expectativas de dificultad en el posterior ingreso en el mercado de trabajo y ser más joven (Carlotto, Camara & Brazil, 2005).

En este sentido, múltiples autores concluyen sus trabajos diciendo que las demandas psicosociales a las que se enfrentan las personas, en interacción con los recursos de que disponen para acometerlas, pueden originar una serie de consecuencias fisiológicas, cognitivas y motoras sobre su estado de salud (Kivimäki, Vahtera, Elovainio, Lillrank & Kevin, 2002).

No se han encontrado estudios que relacionen directamente los enfoques de aprendizaje y la salud.

Por último algunos estudios que relacionan el *engagement* con la salud.

La Psicología Positiva (Raigosa & Marín, 2010), a través de la investigación científica, deja patente que poner en práctica una fortaleza provoca emociones positivas auténticas, que actúan como barreras contra la enfermedad, y Seligman (2008) menciona alguna de estas condiciones positivas entre las que se encuentran el

optimismo, las habilidades interpersonales, la fe, el trabajo ético, la esperanza, la honestidad, la perseverancia o capacidad para fluir, la autoeficacia, la resiliencia, entre otras.

Hoy en día, se reconoce que las creencias psicológicas, tales como el optimismo, el control personal y un sentido de propósito, son factores que protegen la salud mental, así como la salud física. Igualmente, la salud física es un atributo positivo que influye sobre las enfermedades físicas y mentales, así como en sus resoluciones. Estas interrelaciones están comprendidas en los conceptos integrales de salud (Fredrickson, 2001; Godoy, Godoy, López-Chicheri, Martínez, Gutiérrez & Vázquez, 2008; Goleman, 2007; Lema et al., 2009; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro & Aradilla, 2008; Raigosa & Marín, 2010).

La Psicología Organizacional Positiva considera que la salud del trabajador es una meta en sí misma, y un objetivo legítimo que debe incluirse en las políticas organizacionales (Salanova & Schaufeli, 2004), considerando los efectos del *engagement* como un factor que interviene positivamente en la salud y desempeño de su trabajo (Carrasco, Corte & León, 2010; Raigosa & Marín, 2010; Salanova, 2008, 2009).

Gil-Monte (2009) dice que son numerosos los estudios que han concluido que los riesgos psicosociales (estrés, burnout...) tienen el potencial de causar daño psicológico, físico o social a los individuos y son agentes capaces de deteriorar la salud de las personas durante el desempeño de su trabajo e incluso fuera de él.

En este sentido, varios autores presentan evidencias empíricas de que el *engagement* tiene como consecuencia el aumento de los niveles de salud, esto es, bajos niveles de depresión y tensión nerviosa (Schaufeli & Bakker, 2003) y menores quejas psicósomáticas (Demerouti et al., 2001).

ESTUDIO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN

En este apartado se describen los aspectos relacionados con el diseño de la investigación, especificando los objetivos, tanto generales como específicos, la metodología empleada en la investigación, la muestra y sus características, las variables implicadas, el instrumento y el procedimiento, así como los resultados y conclusiones que han surgido a lo largo de la investigación.

De modo sintético, se anticipa que el propósito final de este trabajo se centra en probar las asociaciones que existen entre las variables estudiadas: estimación de tiempo libre y tiempo de ocio, actividades de ocio, enfoques de aprendizaje, *engagement* y salud general, evaluadas a través de un cuestionario autoadministrado *on line*, que los alumnos objeto de este estudio cumplimentaron. Este objetivo general se operativiza a través de siete apartados que se corresponden con los instrumentos, cada variable en concreto, y finalmente con el modelo estructural propuesto, en los que se proponen los objetivos específicos que se detallan posteriormente.

Para alcanzar estos objetivos, el diseño de investigación puede ser catalogado como cuantitativo no experimental, es decir, sin intervención ni manipulación de las variables, condiciones o sujetos de la investigación, siendo el método por encuesta el que determina el desarrollo de la investigación.

La población invitada está formada por 1749 alumnos de la Universidad de León, de la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud y las Facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte e Ingeniería. La muestra participante se cifró en 1142, alumnos que participaron voluntariamente y cumplieron con el requisito de contestar adecuadamente el cuestionario propuesto.

Para llevar a cabo la investigación se hizo necesario el diseño de un instrumento de recogida de información sobre el tiempo libre y ocio que fue adaptado *ex proceso*. La recogida final de información se realiza on-line, a través del programa *Lime-Survey*, con el que se ha elaborado una encuesta que incluye datos demográficos (como edad, género, curso...), y los instrumentos de medida del tiempo libre y ocio (ETLO), de

enfoques de aprendizaje (R-CPE-2F), del *engagement* (SAE) y el instrumento de salud general de Goldberg (GHQ12).

En el capítulo dedicado a resultados se detalla la exposición de los mismos y su organización en tres grandes bloques: estadísticos descriptivos, análisis correlacional y modelo estructural.

El capítulo siguiente está dedicado a la discusión de resultados. Se analiza la consecución de cada uno de los objetivos con la finalidad de realizar una síntesis de los resultados alcanzados en relación a los trabajos y bibliografía consultada.

Y en el capítulo dedicado a las conclusiones se ofrece una síntesis de los resultados alcanzados y se facilita una visión general de las conclusiones obtenidas, así como las limitaciones y la prospectiva.

Finalmente, se presentan la bibliografía y el anexo.

OBJETIVOS

Objetivo general

El objetivo general de este estudio es probar las relaciones y asociaciones que existen, y en qué grado, entre las variables *estimación del tiempo libre y de ocio*, los *enfoques de aprendizaje*, el *engagement* y la *salud general percibida*, todo ello manifestado en los autoinformes de los alumnos universitarios objeto de esta investigación.

Objetivos específicos

1.- Comprobar las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida de los Enfoques de Aprendizaje o Cuestionario sobre Procesos de Estudio revisado de dos factores, R-CPE-2F (original de Biggs, 2001), en la traducción y adaptación de Hernández Pina et al. (2005); el cuestionario Student Academic Engagement (SAE), que valora el *Engagement* -o vínculo con la titulación- (Schaufeli et al., 2002b)., y el cuestionario que determina la Percepción de Salud -o cuestionario GHQ-12 de Goldberg & Williams- versionado y validado en lengua española por Lobo & Muñoz (Goldberg & Williams, 1996). Verificar la fiabilidad y corroborar los factores para la muestra de alumnos universitarios.

2.- Respecto a la *estimación del tiempo libre y tiempo de ocio*:

- Conocer la estimación del tiempo libre de que disponen los alumnos de las diferentes titulaciones exploradas, y en los diferentes cursos (1º, 2º, 3º, 4º y 5º) en los periodos de actividad académica: de lunes a viernes (hasta las 15 h), y el fin de semana, de viernes tarde (después de las 15h), a domingo.
- Conocer, de su tiempo libre, la estimación del tiempo que dedican a actividades de ocio.
- Describir las actividades de ocio preferidas de los alumnos.
- Conocer y comparar tres tipos de actividades de ocio: (1) ocio pasivo, (2) ocio activo: sin actividad física y (3) ocio activo: con actividad física, y el tiempo

dedicado a no hacer nada, o de ociosidad, y descubrir sus dinámicas en función de las variables demográficas.

- Comparar la estimación de tiempo libre y ocio y las preferencias de ocio en función de variables demográficas (edad, género, curso académico, actividad (estudio/trabajo) y titulación) y en función de las variables enfoques de aprendizaje, *engagement* y salud general percibida.

3.- Respecto de los *enfoques de aprendizaje*:

- Describir los enfoques de aprendizaje que utilizan los alumnos universitarios explorados.
- Conocer la forma en la que se distribuyen los enfoques de aprendizaje: enfoque profundo y enfoque superficial, en función de variables como el género, el curso académico, actividad laboral y diferentes titulaciones, y también en función de la estimación de tiempo libre y de ocio, del *engagement* y de la percepción de salud general.

4.- Respecto al *engagement*

- Describir los diferentes niveles de *engagement* a través de las subescalas de vigor, dedicación y absorción, que manejan los alumnos universitarios objeto de estudio.
- Describir la forma en la que se distribuye el *engagement* y sus subescalas en función de variables como la edad, el género, el curso académico, la actividad (estudio/trabajo) y las diferentes titulaciones, y en función de la estimación de tiempo libre y de ocio, de los enfoques de aprendizaje y la percepción de salud general.

5.- Respecto a la *salud general* o estado de bienestar

- Describir los diferentes grados de salud general percibidos por los alumnos universitarios explorados.

- Detallar la forma en la que la percepción de salud general se ve afectada por la edad, el género, el curso académico, la actividad (estudio/trabajo) y las diferentes titulaciones, y en función de la estimación de tiempo libre y de ocio, de los enfoques de aprendizaje y el *engagement*.

6.- Respecto a la relación entre las variables tiempo libre, enfoques de aprendizaje, *engagement* y salud general:

- Averiguar el grado y la intensidad de relación que existe entre los diferentes enfoques de aprendizaje y la estimación de tiempo libre y de ocio, el *engagement* y la salud general de los estudiantes.

7.- Testar un modelo estructural hipotetizado apoyándose en el modelo 3P de Biggs, como marco conceptual de aprendizaje, en el que se comprueben las interacciones establecidas entre las variables estudiadas.

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA

5.1 Participantes

De una población total de 1749 alumnos de la Universidad de León que fueron invitados a participar en este estudio, lo hicieron 1199, y de ellos 1142 cumplieron los cuestionarios correctamente, constituyendo la muestra final de la investigación. La contribución fue voluntaria; posteriormente a la cumplimentación se informó de los resultados del estudio a todos los participantes que así lo solicitaron.

Los 1142 estudiantes se distribuyen de la siguiente forma: 328 son de primero (28.7 %); 301 alumnos de segundo (26.4 %); 231 alumnos de tercero (20.2 %); 159 alumnos de cuarto (13.9 %); y 95 alumnos de quinto curso (8.3 %); siendo 28 los que cursan asignaturas sueltas (2.5 %).

Se han recogido datos de cinco titulaciones: Enfermería (en el campus de León y Ponferrada), Fisioterapia, Educación Infantil, Psicopedagogía, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte e Ingeniería.

Los alumnos encuestados del Campus de Ponferrada (Enfermería y Fisioterapia) fueron un total de 239 (21.9 %) y en el Campus de León 903 (78.1 %). La distribución de alumnos por titulación universitaria y por titulación y cursos se muestran en el Gráfico 1 y en la Tabla 4 respectivamente.

Gráfico 1. Distribución de alumnos por titulación

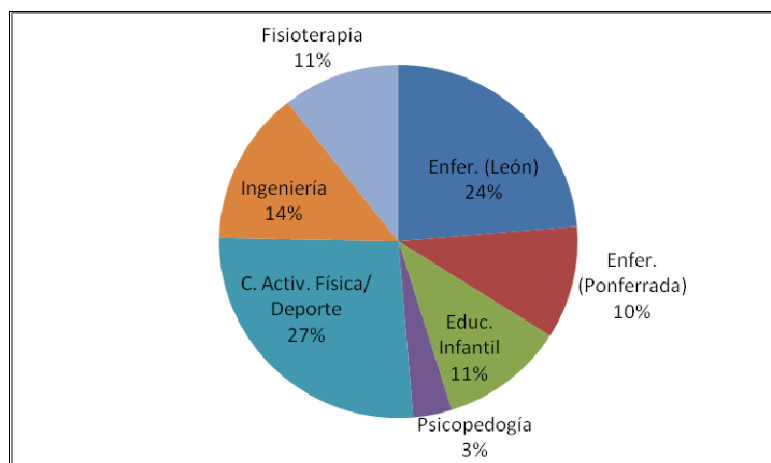
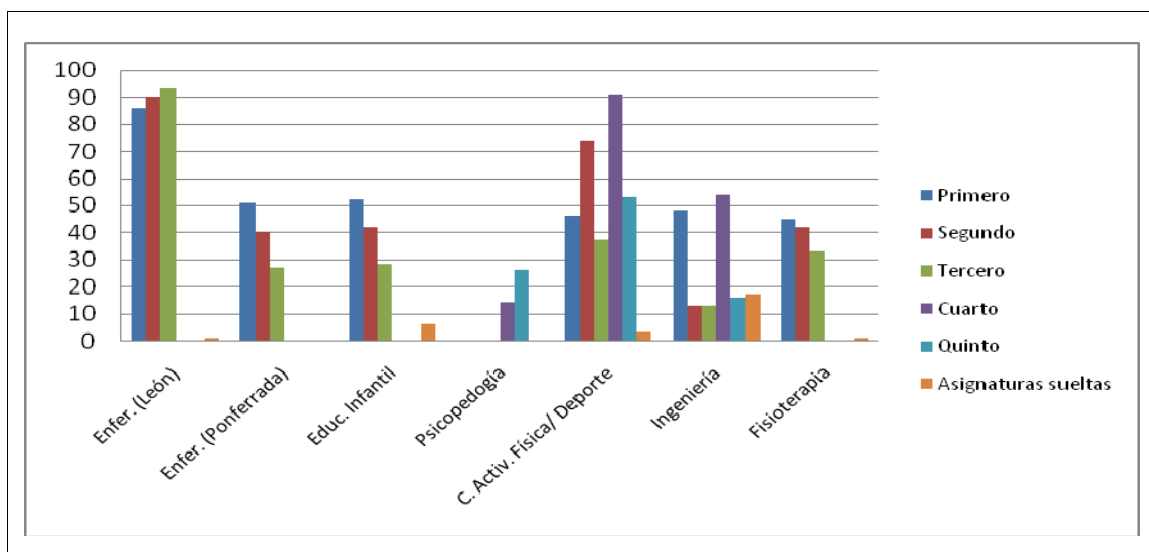


Tabla 4. Distribución de la muestra por curso y titulación universitaria

Titulación	Curso actual						Total	Total %
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Asignaturas sueltas		
Enfermería (campus de León)	86	90	93	0	0	1	270	23.6 %
Enfermería (campus de Ponferrada)	51	40	27	0	0	0	118	10.3 %
Educación Infantil	52	42	28	0	0	6	128	11.2 %
Psicopedagogía	0	0	0	14	26	0	40	3.5 %
Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	46	74	37	91	53	3	304	26.6 %
Ingeniería	48	13	13	54	16	17	161	14.1 %
Fisioterapia	45	42	33	0	0	1	121	10.6 %
Total	328	301	231	159	95	28	1142	100 %

Gráfico 2. Distribución de alumnos según titulación y curso



De los 1142 alumnos, 422 (37 %) eran hombres y 720 (63 %) mujeres. La Tabla 5 describe la distribución, en función del género, en cada una de las disciplinas encuestadas. La composición de los estudiantes de las Facultades y Escuelas de la muestra mantiene un claro sesgo hacia el género femenino. Esto era de esperar, ya que el predominio de mujeres respecto a los hombres es un hecho generalizado actualmente en la Universidad Española -alrededor del 60 % mujeres- (López, 2010; Peña, 2010), aunque en la Universidad de León estas diferencias son menores -43.32 % hombres y 56.68 % mujeres- (ULE, 2010) y en los últimos años se aprecia una

tendencia mayor a la paridad. Estos datos ponen de manifiesto que las carreras elegidas para este estudio tienen mayor composición de mujeres que la media de la Universidad de León. En el desglose que se hace en la citada tabla por titulaciones, se observa enseguida, que esta descompensación, a favor de las mujeres, se debe a algunas titulaciones concretas, como son las de perfil de Enfermería, Educación y Psicopedagogía, donde las mujeres alcanzan porcentajes de entre el 80 y el 96%. Por otro lado, el porcentaje de mujeres está cercano al 50% en Fisioterapia, y se invierte a favor del género masculino en las titulaciones de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte e Ingeniería.

Tabla 5. Distribución de la muestra por género y titulación universitaria

Titulación	Género		Total
	Hombre	Mujer	
Enfermería (campus de León)	31	239	270
Enfermería (campus de Ponferrada)	22	96	118
Educación Infantil	4	124	128
Psicopedagogía	7	33	40
Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	204	100	304
Ingeniería	119	42	161
Fisioterapia	35	86	121
Total	(37 %) 422	(63 %) 720	1142

La Tabla 6 muestra la distribución de los alumnos según el género, en función del curso.

Tabla 6. Distribución de la muestra por género y curso

Curso actual		Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Asignaturas sueltas	Total
Género	Hombre	108	100	48	111	42	13	422
	Mujer	220	201	183	48	53	15	720
Total		328	301	231	159	95	28	1142

La edad oscila entre los 18 años de mínima y 52 años de máxima, siendo 21.7 años la media de edad, 21 años la mediana, 19 años la moda, con una desviación típica de 3.93. Tanto la media como la distribución por edades reflejan que el mayor número de alumnos se encuentra en el rango de 18 a 25 años, como era de esperar,

entendiendo que ésta es la edad cronológica que corresponde a los alumnos universitarios con una evolución académica normal, en relación a su etapa vital. La Tabla 7 muestra la distribución de edades en función del género.

Tabla 7. Distribución de la muestra en función de la edad y el género

Edad		18	19	20	21	22	23	24	25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-52	TOTAL
Género	Hombre	45	84	50	46	69	47	27	19	29	6	10	1	0	422
	Mujer	97	149	122	72	87	59	33	22	41	22	6	9	4	720
Total		142	233	172	118	156	106	60	41	60	28	16	10	4	1142

Respecto a la actividad principal que desarrollan los participantes, el 67.3 % (768) se dedican exclusivamente a estudiar, mientras que el 32.7 % de los alumnos (374) compatibiliza el estudio con otra profesión o con trabajos esporádicos, siendo la media de edad de los estudiantes que trabajan de 23.7, con una edad mínima de 18 y una edad máxima de 52 (Gráfico 3). Esta media de edad es superior a la media de la muestra (21.7) y a la media de edad de los que no trabajan (20.7). Del total de alumnos que compatibilizan estas dos actividades, el número de hombres que trabaja es de 172, lo que representa un 40.7 % del total de la población masculina (422 hombres), mientras que, en el caso de las mujeres, son un 28.1 % las que compatibilizan estas dos actividades, del total de la muestra femenina (720 mujeres) (Tabla 8).

Gráfico 3. Distribución de la muestra por edad y alumnos que compatibilizan estudios y trabajo

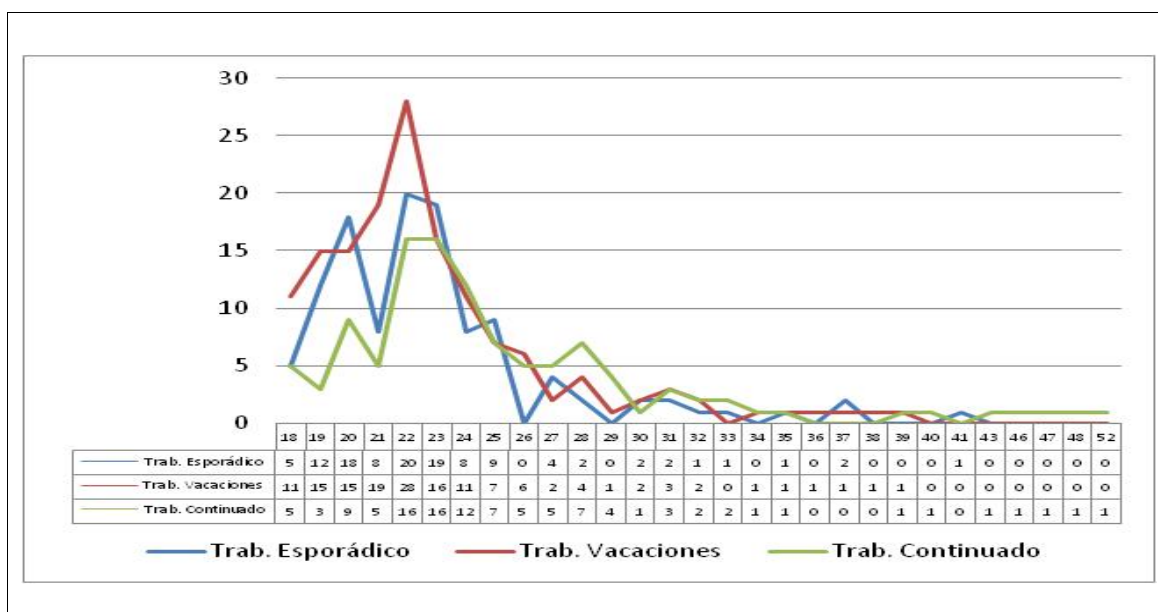


Tabla 8. Distribución de las actividades académica y laboral, relacionadas con género y media de edad

Trabajo		No trabaja. Solo estudia	Trabaja de forma esporádica durante el curso	Trabaja en periodos vacacionales durante el curso	Trabaja de forma continuada durante el curso
Totales		67.3 % N=768	10.1 % N=115	13 % N=148	9.7 % N=111
Genero	Hombre	250	52	68	52
	Mujer	518	63	80	59
Media de edad		(18-41) 20,7	(18-41) 23	(18-39) 22,9	(18-51) 25,6

La actividad laboral que desempeñan los alumnos de la muestra se expresa en la Tabla 9; de ella se desprende que los ámbitos más frecuentados de trabajo son el de monitor, sanitario y hostelería, en sus diferentes actividades.

Tabla 9. Distribución y ámbitos de la actividad laboral que los estudiantes simultanean con estudios

Tipo de trabajo durante el curso	Becario	Comercio	Deporte	Educación	Ejercito	Hostelería	Monitor	Música	Oficio	Profesión	Sanitario	Servicios	Totales
Trabajo esporádico	1	10	10	16		27	19		3	2	7	20	115
Trabajo en periodos vacacionales		13	5	5		24	32	2	8	1	46	12	148
Trabajo continuado	4	5	22	9	1	17	21		4	4	18	6	111
Totales	5	28	37	30	1	68	72	2	15	7	71	38	374

La media de horas lectivas, según las titulaciones y los cursos, se describen en la tabla siguiente (Tabla 10). En ella se puede observar cómo las titulaciones de Enfermería son las que mayor carga lectiva tienen, con una media de 36.72 horas en León y 34.97 en Ponferrada, y una mínima en la titulación de Educación Infantil y Psicopedagogía de 23.23 y 23.15 horas respectivamente. Esto supone una diferencia de más de 10 horas a la semana a favor de las titulaciones de Enfermería. Donde existen mayores diferencias es en los cursos de segundo y tercero, siendo segundo curso el que tiene medias más elevadas en todas las titulaciones y donde esta diferencia se hace aún mayor, llegando a tener Enfermería una media de 43 horas lectivas semanales, mientras que otras titulaciones rondan las 24 horas de media. Esto

supone que los alumnos de Enfermería cada semana realizan alrededor de 19 horas semanales más.

Tabla 10. Descriptivo de media de horas lectivas por curso y titulaciones

Media de horas de clase	Enfermería León	Enfermería Ponferrada	Educación Infantil	Psicopedagogía	Act. Física y Deporte	Ingeniería	Fisioterapia
Primero	23.72	26.90	20.40		20.26	23.77	21.47
Segundo	44.27	41.08	27.19		23.74	32.23	30.57
Tercero	41.74	41.15	23.68		24.41	22.92	26.67
Cuarto				27.64	24.73	26.66	
Quinto				21.85	21.57	24.50	
Asig. sueltas	9.00		18.00		17.33	19.67	15.00
Medias totales	36.72	34.97	23.23	23.15	25.02	25.99	28.20

5.2 Instrumentos de medida

Para recoger información sobre los datos demográficos se utilizó un cuestionario de datos personales en el que se incluían las variables de identificación, género, edad, titulación que están estudiando, curso actual, número de horas semanales de clase y actividades de trabajo que realizan simultaneándolas con los estudios (Anexo I: Encuesta).

Los instrumentos de medida utilizados en este estudio fueron el cuestionario sobre Tiempo Libre y Ocio (ETLO), elaborado *ad hoc* para este estudio, el cuestionario que evalúa los Enfoques de Aprendizaje -o Cuestionario sobre Procesos de Estudio revisado de dos factores (R-CPE-2F)- (original de Biggs, 2001), en la traducción y adaptación de Hernández Pina et al. (2005), el cuestionario que determina la Percepción de Salud -o cuestionario GHQ-12 de Goldberg y Williams- versionado y validado en lengua española por Lobo y Muñoz (Goldberg & Williams, 1996), y el cuestionario Student Academic Engagement, que valora el *Engagement* -o vínculo con la titulación- (Schaufeli et al., 2002b).

5.2.1 Cuestionario sobre tiempo libre y ocio (ETLO)

El cuestionario sobre estimación de Tiempo Libre y Ocio (ETLO) ha sido adaptado *ex profeso* de los cuestionarios de Expósito et al. (2009), Gómez et al. (2005),

Mora i Ripoll et al. (1997), Ponce de León (1998) y Sánchez-Herrero (2008). Este cuestionario pasó la prueba de expertos y la prueba piloto.

Consta de dos apartados:

1. Estimación de tiempo libre y de ocio. Recoge información sobre el tiempo libre del que disponen los alumnos, tanto durante la semana (mientras tienen clase), como en el fin de semana. Consta de cuatro preguntas de respuesta obligatoria, única y numérica (en horas).
2. Actividades de ocio y tiempo que dedican a ellas. En dos bloques: durante la semana (mientras tienen clase) y en el fin de semana. Ambos bloques contienen, a lo largo de 19 ítems, un listado de actividades de ocio que los alumnos pueden realizar en el tiempo libre. Se pide el tiempo en horas y minutos que dedican a cada una de estas actividades. Las respuestas no son obligatorias. Cada alumno determina sus actividades y sus tiempos.

A cada uno de los dos bloques anteriores se les añadió una pregunta abierta, para que, si los alumnos realizaban alguna actividad que no estuviera descrita en los estándares presentados, tuvieran la oportunidad de reflejarla.

5.2.2 Cuestionario sobre enfoques de aprendizaje (CPE-2F)

Para medir los enfoques de aprendizaje se ha utilizado el Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje. El Study Process Questionnaire 2 Factores (R-SPQ-2F) de Biggs & Kember (2001), o Cuestionario sobre Procesos en el Estudio de dos Factores (CPE-2F) en versión española -traducción y adaptación al español por Hernández-Pina et al. (2005).

Este cuestionario es una versión revisada del instrumento original (SPQ, Biggs, 1999). Su uso por el profesorado, para valorar la efectividad de la enseñanza y el desarrollo profesional del Staff, es sencillo (Biggs, 2001), y ha sido utilizado en muchas investigaciones (Berbén, Pichardo & Fuente, 2007; Berbén, 2005; De la Fuente, Justicia & Berbén, 2005; Fuente Arias et al., 2008; Hernández-Pina, García & Maquilón, 2000; Hernández-Pina et al., 2005; Hernández-Pina et al., 2010; Mäkikangas, Feldt, Kinnunen,

Tolvanen, Kinnunen & Pulkkinen, 2006; Ruiz-Lara et al., 2008; Ruiz-Lara et al., 2011; Salama-Younes, Montazeri, Ismail & Roncin, 2009; Wan Yim & Martin, 2006).

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).

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). Las cuatro subescalas 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; a mayor nivel elegido en la escala mayor valoración se obtiene respecto a la cualidad estudiada. El rango de puntuaciones para cualquiera de las subescalas de motivos y estrategias oscila entre 5 y 25 puntos, y el de las escalas (enfoques = motivación + estrategia) oscila entre 10 y 50 puntos. El enfoque de aprendizaje adoptado por el alumno se define por el perfil de la escala, o enfoque que obtiene la puntuación más alta; teniéndose en cuenta la posibilidad de que puntúe exactamente igual en las dos escalas, en lo que se ha denominado enfoque equilibrado.

5.2.3 Cuestionario general de salud (GHQ-12)

El Cuestionario General de Salud (General Health Questionnaire, GHQ), versión española validada por Lobo & Muñoz (Goldberg & Williams, 1996), fue desarrollado por Goldberg en 1972 con la intención de crear un instrumento de *screening*, autoadministrado, de los problemas afectivos, centrándose para ello en la detección del malestar psicológico. Su propósito fue detectar aquellas formas de trastorno psíquico que pudieran tener relevancia en la práctica médica y, por tanto, se centra en los componentes psicológicos de una mala salud (Goldberg & Williams, 1996). Se enfoca especialmente en la detección de trastornos psíquicos menores como insomnio, depresión, ansiedad, inadecuación social e hipocondriasis (no patologías mentales).

Existen diferentes versiones de GHQ: 60, 30, 28, 20 y 12 y los propios autores, Goldberg & Williams (1996), ofrecen una guía actualizada para la aplicación de las distintas versiones del mismo. Este es uno de los instrumentos trasplantados directamente de la clínica a la psicología del bienestar, de ahí que algunos autores consideren que evalúa el bienestar psicológico e incluso la dimensión psicológica de la calidad de vida en el ámbito de la salud, e incluso algunos otros consideren que tiene un cierto sesgo patologicista. Sea como sea, su primigenia intención es medir el estado de salud general, o salud mental, o incluso, como el mismo Goldbert (1996 p.5) dijo, “la expresión mental de la salud”.

Está destinado a dirigido entre malestar y salud psicológica. La teoría que subyace al GHQ es coherente y compatible con todos los modelos jerárquicos conocidos. Además, en un nivel indiferenciado, parece que el malestar psicológico tiene ciertos rasgos en común en textos muy diferentes. Síntomas como ser incapaz de dormir por preocupaciones, sentirse bajo presión, ser incapaz de concentrarse o de enfrentarse a los problemas propios, son, al parecer, comunes en la condición humana, sin menoscabo de seguir prestando atención a las formas culturalmente relevantes de expresar el malestar (Goldberg & Williams, 1996).

En definitiva se puede decir que el cuestionario se centra en las rupturas de la función normal, más que en los rasgos presentes a lo largo de toda la vida, y se refiere a dos tipos principales de fenómenos: la incapacidad para seguir llevando a cabo las funciones *saludables* normales y la aparición de nuevos fenómenos del tipo del malestar psíquico.

En esta investigación se ha mantenido el modo original de la codificación de los doce ítems en sus cuatro alternativas de respuesta (escala tipo Likert), utilizando para ello el denominado modo GHQ, es decir, haciendo corresponder la puntuación a la escala (1-2-3-4) con asignación inversa de puntuación (3-2-1-0), con lo cual, una puntuación más elevada indica un menor bienestar psicológico, mientras que una puntuación menor indica un bienestar psicológico superior.

El test se introduce con una indicación relativa a las respuestas buscadas en cuanto a su temporalidad, es decir, referida al estado de salud durante las últimas semanas.

5.2.4 Cuestionario de *engagement* (Student Academic Engagement, SAE)

En 1999 se construyó un instrumento de medida del *engagement* en el trabajo: la *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), o Escala de *Engagement* en el Trabajo de Utrecht (Schaufeli & Bakker, 2003). El UWES mide el nuevo concepto de *engagement* en el trabajo a través de tres escalas: vigor, dedicación y absorción. Durante los años siguientes se realizaron un número importante de estudios en diferentes colectivos y países que dieron como resultado la validación del instrumento y la consolidación del constructo *engagement*.

Las tres escalas del UWES están altamente relacionadas, esto es, el *engagement* es un constructo que consiste en tres aspectos íntimamente relacionados, medidos por tres escalas internas consistentes. Se observó la consistencia en las muestras de diferentes países (el estudio se realizó en una muestra internacional de 25.000 empleados de 13 países diferentes), lo que confirma la validez entre países en lo que se refiere a la estructura de estos tres factores. Presenta propiedades psicométricas satisfactorias y todas las escalas del UWES poseen alta consistencia interna (Schaufeli & Bakker, 2003).

De ahí que el *engagement* en el trabajo, que es medido por el UWES, puede ser considerado tanto como un constructo unidimensional como tridimensional. Las altas correlaciones entre las tres dimensiones y los altos valores del α de Cronbach para el total de la escala respalda el modelo unidimensional, siendo el ajuste del modelo de tres dimensiones aún mayor, lo que respalda la existencia de tres subescalas.

Por lo tanto, se puede decir que con el UWES, se obtiene un indicador válido y fiable de *engagement*, que puede ser utilizado en las investigaciones sobre *engagement* en el trabajo.

Además de una versión del UWES para trabajadores, se realizó una versión del UWES para estudiantes: el UWES-S. Comparando las dos versiones, algunos ítems

fueron reescritos acomodándolos a la actividad realizada por el estudiante, esto es, se cambió la palabra trabajo por la de estudio. Esta versión para estudiantes existe solamente en holandés, español y portugués. En el cuestionario, el *engagement* se define como un estado psicológico, relacionado con los estudios, que es positivo y significativo.

En la presente investigación, se utiliza la versión española del cuestionario Student Academic Engagement (SAE; Schaufeli et al., 2002b). Esta escala está compuesta por 17 ítems que evalúan las tres dimensiones del constructo: vigor (seis ítems) (p. ej., puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo), dedicación (cinco ítems) (p. ej., mi carrera es retadora para mí) y absorción (seis ítems) (p. ej., el tiempo *pasa volando* cuando realizo mis tareas como estudiante).

El estudiante responde asignando un valor de 0 a 6 en una escala tipo Likert. Elevadas puntuaciones en las tres dimensiones reflejan fuertes niveles de *engagement*.

Se presenta con unas mínimas explicaciones, aclarando el sentido de las preguntas (afirmaciones que se refieren a sentimientos, creencias y conductas relacionadas con su experiencia como *estudiante* en la universidad) y la temporalidad a la que se refiere.

5.3 Procedimiento

Para la recogida de información se utiliza el programa *Lime Survey*, software libre para la elaboración y gestión de cuestionarios on-line.

Este sistema reúne una serie de ventajas, a saber:

- a) Recoge la información de forma sencilla.
- b) Permite al investigador hacer envíos personalizados, para invitar a participar en la encuesta, y reenviar recordatorios selectivos.
- c) Permite controlar en todo momento la participación del alumno.
- d) A éste le permite cumplimentarla en cualquier momento, en la universidad, en su casa, o cualquier otro lugar, vía internet.

- e) Permite descargar los datos en un fichero compatible con los principales paquetes estadísticos del mercado (Excel, SPSS, etc.).

Con este programa se diseñan seis bloques para recoger, en una sola aplicación, toda la información de manera conjunta para cada alumno. En el primero se recogen las principales variables sobre el alumno: edad, género, curso...; un segundo y tercer apartado que contienen un cuestionario elaborado expresamente para esta investigación sobre tiempo libre y ocio (ETLO), que recoge la estimación de tiempo libre y de ocio, el tipo de actividades de ocio que practican, así como el tiempo que le dedican, tanto durante la semana como en el fin de semana; un cuarto apartado donde se presenta la encuesta sobre enfoques de aprendizaje (R-CPE-2F), el quinto, que incluye el cuestionario de salud general de Goldbert, en su versión de 12 ítems (GHQ-12), y finalmente, en sexto lugar, el cuestionario sobre *Engagement* (Student Academic Engagement).

Se solicitó la colaboración de los alumnos y se les reunió durante el tiempo de clase de asignaturas troncales, con el objetivo de contar con el máximo número de participantes. Se les explicaron los objetivos del estudio, los contenidos de los cuestionarios y el tiempo que les llevaría realizarlos. Al tratarse de un cuestionario online, y ser su participación voluntaria y anónima, se les envió previamente, con la colaboración de los profesores responsables de las asignaturas elegidas, un correo electrónico, a su correo institucional, para informarles y solicitar su colaboración. Este incluía la invitación para que participaran en el estudio cubriendo las encuestas sobre tiempo libre, ocio, enfoques de aprendizaje, salud general y *engagement*. El mensaje incluía un enlace para poder completar la encuesta. El mismo sistema, una vez finalizado el test, le devolvía otro mensaje confirmando y agradeciendo su participación, a la vez que les notificaba que se había validado la encuesta.

Con los alumnos que voluntariamente querían participar se concretaba una fecha y hora, con el permiso de los profesores responsables de las asignaturas. El número y distribución de alumnos convocados dependió de los recursos del Centro donde se realizaba. Se ejecutó en las aulas de informática de que disponían los

Centros, con la presencia de la investigadora, que aclaraba las dudas planteadas en el momento.

El periodo de recogida de datos fue establecido desde el comienzo del curso 2010-2011 (8 de noviembre de 2010) hasta que se finalizó con todos los grupos incluidos en el estudio (14 de abril de 2011).

La acogida por parte de los alumnos fue buena y mostraron interés verbal por conocer los resultados; así mismo, con posterioridad a la cumplimentación de los cuestionarios, se informó de los objetivos y pormenores del estudio a todos los participantes que así lo solicitaron.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

6.1 Introducción

La exposición de los resultados se organiza en tres grandes bloques. En el primero se describe cada variable (estadísticos descriptivos con cálculo de medidas de tendencia central, de dispersión y de frecuencias) y para determinar la existencia de diferencias significativas entre grupos se realiza un análisis de varianza -ANOVA- (de un factor, con ajuste de comparaciones múltiples post-hoc de HSD de Tukey, cuando procede). Esta prueba estadística se realiza para conocer si existen diferencias significativas entre grupos. Además, se calcula la fiabilidad de los instrumentos mediante el coeficiente alfa de Cronbach, que mide la consistencia interna.

En la segunda parte se presenta un análisis de correlación lineal, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, para averiguar el grado de relación entre las diferentes variables exploradas y la intensidad de su relación. Para profundizar se analiza la influencia de unas sobre otras, para lo cual las variables se categorizan en función de los grupos extremos (el percentil 25 inferior como puntuaciones de *muy bajo*, el 25 superior como puntuaciones de *muy alto* y el resto como puntuaciones *intermedias*), para posteriormente realizar un ANOVA y ver su influencia en las diferentes variables.

Y finalmente, en el tercer bloque se incluye el modelo estructural acerca de las variables explicativas del enfoque de aprendizaje. Se realiza un análisis de ecuaciones estructurales que trata de contrastar la interrelación de algunos factores presagio y de resultado, en la explicación del enfoque de aprendizaje, con el fin, no sólo de conocer su capacidad predictiva, sino de identificar la organización, estructura y relación existente entre ellas (Biggs, 1991).

6.2 Estadísticos descriptivos

6.2.1 De la estimación de tiempo libre (TL) y el tiempo de ocio (TO)

Se incluyen los descriptivos sobre las variables de la *estimación de tiempo libre y el tiempo de ocio*, así como las variables que incluyen las *actividades de ocio* en general, del total de la muestra y en función de las variables demográficas recogidas: edad, género, curso, titulación y relación laboral. Se realizan los análisis ANOVA que mostrarán la existencia, o no, de diferencias estadísticamente significativas. Todos los datos referidos al tiempo se presentarán en horas, para facilitar el manejo y comprensión de los mismos.

A las variables que recogen el tiempo libre y de ocio estimado por los alumnos se denominarán, respectivamente, *estimación global de tiempo libre* y *estimación global de tiempo de ocio* (de lunes a viernes y en fin de semana), ya que se corresponden con el tiempo estimado globalmente por los alumnos y que responden a las preguntas:

1. Durante el tiempo de clases (desde el lunes hasta la hora en que acabes los viernes) ¿cuántas horas consideras que tienes libres?
2. Durante el tiempo de clases (desde el lunes hasta la hora en que acabes los viernes) ¿cuántas de esas horas libres dedicas a actividades de ocio o diversión?
3. Durante el fin de semana (desde la hora en que acabes las clases los viernes hasta el domingo) ¿cuántas horas consideras que tienes libres?
4. Durante el fin de semana (desde la hora en que acabes las clases los viernes hasta el domingo) ¿cuántas de esas horas libres dedicas a actividades de ocio o de diversión?

En el desarrollo de la investigación, a la vista de los primeros resultados, ha sido añadida otras dos variables, la *estimación de ocio por suma de actividades*, que resulta del sumatorio de los tiempos que los alumnos asignan a las actividades de ocio que realizan y a la *estimación de tiempo libre por suma de actividades*, que resulta de agregar a la anterior el tiempo de ociosidad (de no hacer nada). Se estiman,

igualmente, de lunes a viernes y en fin de semana. Se presenta la comparación entre ambas modalidades de variables, relativas al tiempo libre y al ocio, ya que, *a priori*, deberían de mostrar tiempos similares -aunque, como se verá, no ocurre así-.

Se realiza un análisis descriptivo con las actividades de ocio exploradas, que se categorizarán en diferentes subgrupos: *actividades de ocio activo con actividad física (OACAF) y sin actividad física (OASAF), ocio pasivo (OP) y ociosidad (OCDAD), o tiempo de no hacer nada*, mostrando sus dinámicas en función de otras variables como género, curso, titulación y trabajo. Y finalmente, a modo de ejemplo, se explora de forma individualizada algunas de las actividades de ocio más consumidas por los participantes en esta investigación.

Los datos relativos a las actividades de ocio responden a las preguntas:

1. De las siguientes actividades de ocio, señala el tiempo, en horas y minutos, que le dedicas a aquellas que realizas desde el lunes por la mañana hasta la hora en que acabas las clases los viernes.
2. De las siguientes actividades de ocio, señala el tiempo, en horas y minutos, que le dedicas a aquellas que realizas el fin de semana (desde la hora en que acabes las clases los viernes hasta el domingo incluido).

6.2.1.1 Descripción de la estimación global de tiempo libre y de ocio

Los resultados del análisis descriptivo muestran las medias de tiempo libre y de ocio que los alumnos de la Universidad de León, objeto de este estudio, han estimado, globalmente, que tienen durante el periodo de actividad académica de lunes a viernes, y el fin de semana; se presentan en la tabla siguiente (Tabla 11).

Tabla 11. Descriptivos del tiempo libre y de ocio estimado globalmente

Tiempo estimado globalmente (horas)	Min.	Máx.	Media	Media recortada 5 %	Desv. típ.	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75
Tiempo Libre de LV	.0	90	15.1	14	11.1	8	12	20
Tiempo Ocio de LV	.0	60	7.6	7	6.5	3	6	10
Tiempo Libre en FSN	.0	60	21.7	21.1	12.1	12	20	28
Tiempo Ocio en FSN	.0	50	12.6	11.9	8.5	6	10	17

La Tabla 12 muestra el descriptivo sobre el tiempo total resultante de la suma de cada una de las actividades de ocio exploradas en cada uno de los periodos de tiempo, de lunes a viernes (LV) y durante el fin de semana (FSN). Este tiempo es el que de forma detallada le han asignado los alumnos a las distintas actividades de ocio propuestas en el cuestionario (incluido el *tiempo de ociosidad, o de no hacer nada*), lo que se ha denominado *tiempo estimado por suma de actividades*, ya que se corresponde con la suma de los tiempos que los alumnos asignan directamente, una por una, a cada actividad de ocio y ociosidad, propuestos en el cuestionario.

Tabla 12. Descriptivo del tiempo libre y de ocio estimados por suma de actividades

Tiempo estimado suma de actividades (horas)	Min.	Máx.	Media	Media recortada 5 %	Desv. típica	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75
Tiempo Libre de LV	.0	177.7	23.0	21.57	16.9	11	20	31.7
Tiempo Ocio de LV	.0	173.6	20.7	19.50	15.3	10	18	28
Tiempo Libre en FSN	.0	112	23.9	22.95	14.4	14	21	31
Tiempo Ocio en FSN	.0	108	21.7	20.67	13.3	13	19	27.5

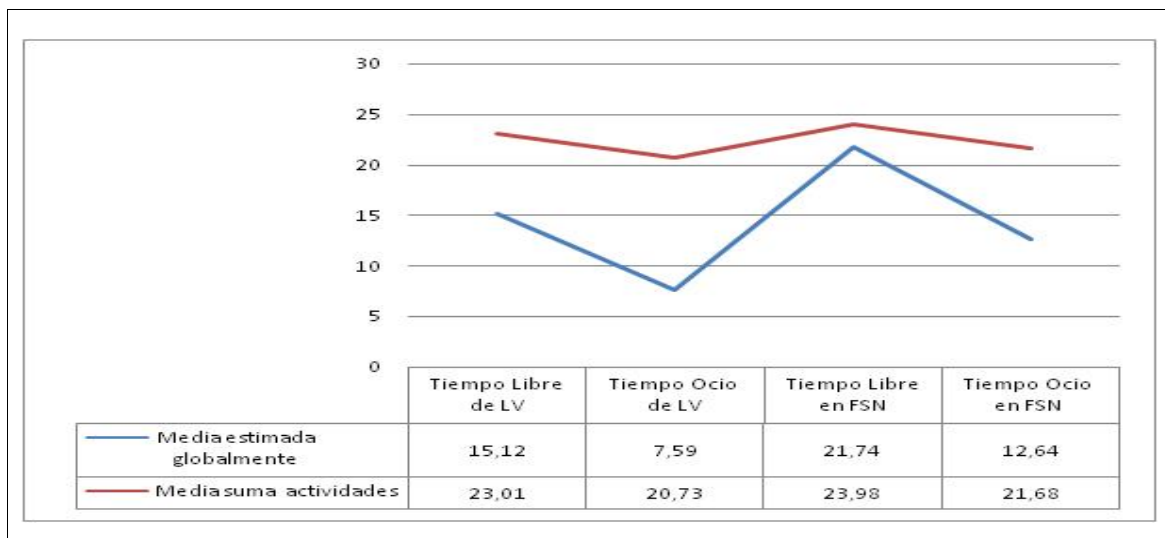
Las tablas anteriores muestran que existen diferencias importantes entre la cantidad de tiempo libre y de ocio que se estiman de manera global y los tiempos que resultan de la suma de actividades exploradas.

El *tiempo estimado globalmente*, en principio, parece que se ajusta más a los tiempos que cabe esperar, y el *tiempo estimado por suma de actividades*, en cada situación, es muy superior a aquel. Lo cual sugiere que, bien sobreestiman el tiempo

de dedicación a cada actividad, o bien, que parece lo más probable, que asignan más de una actividad para un mismo espacio físico de tiempo. Es decir, cuando se le pide al alumno que asigne tiempo a cada una de las actividades, éste se lo asigna de forma absoluta a cada actividad realizada, sin tener en cuenta si ésta la realiza de forma sucesiva o simultánea. Por ejemplo, si en un fin de semana dicen que utilizan las 48 horas para ir de excursión, posteriormente vuelven a decir que en esas 48 horas realizan otras actividades, como hacer algún deporte, ir de copas, etc., con lo que un mismo tiempo se duplica, triplica, etc., si declaran más de una actividad dentro de ese mismo tiempo.

Aún así, en todos los casos, el tiempo libre es superior al tiempo de ocio, en cada periodo de tiempo explorado (de lunes a viernes o en fin de semana) y se mantiene la tendencia de que ambos tiempos son superiores durante el fin de semana. Se pueden ver en el Gráfico 4.

Gráfico 4. Relación entre la media estimada globalmente y la media suma de actividades de tiempo libre y de ocio



Se observa que durante el fin de semana la diferencia entre el tiempo libre de ambas percepciones (global, y por suma de actividades), aunque disminuye, con respecto a la semana, mantiene la tendencia a sobreestimarse, en favor de la media por suma de actividades.

A pesar de estas divergencias entre las medias, se realiza un análisis y distribución de cada una de las actividades. Aunque no coincidan, se considera que reflejan los tiempos que dedican, proporcionalmente, a cada una de ellas.

6.2.1.2 Comparación de estimación global, y por suma de actividades, de tiempo libre y de ocio, en función de la edad

Al comparar las medias de tiempo libre y de ocio, por edades (Tabla 13), tanto el *estimado globalmente* como el *tiempo estimado por suma de actividades*, se observa que estos tiempos tienden a disminuir a medida que la edad avanza. En el caso del *tiempo estimado globalmente* estas medias toman valores inferiores a las medias globales entre los 22 y 24 años, siendo significativas para el tiempo libre de lunes a viernes, y el tiempo de ocio durante el fin de semana (sig. < .05). En el caso del *tiempo estimado por suma de actividades*, es a partir de los 22 años que los valores mantienen la situación de disminuir progresivamente y a partir de esta edad son inferiores a las medias globales. En este caso, estas diferencias son significativas estadísticamente (sig. < .01).

Tabla 13. Descriptivo de medias de tiempo libre y de ocio por edades

Tiempo Libre y de Ocio	Edad	18	19	20	21	22	23	24	25,00	26-30	31-35	36-40	41-52	MEDIA EDAD TOTAL	Sig.
Estimación global	Tiempo Libre LV	17.29	14.43	16.01	16.04	15.60	15.78	13.77	14.41	14.13	6.71	5.75	8.83	15.12	.038
	Tiempo Ocio LV	8.42	7.94	8.08	7.39	7.69	7.56	7.30	7.17	7.24	2.35	1.60	4.67	7.59	.127
	Tiempo Libre FSN	22.46	22.51	22.62	23.11	21.53	21.49	20.92	20.83	19.16	12.36	9.55	18.00	21.74	.086
	Tiempo Ocio FSN	12.88	13.22	14.19	13.00	13.39	11.54	10.80	11.88	11.03	5.73	4.95	10.42	12.64	.007
Estimación por suma de actividades	Tiempo Libre LV	28.57	24.49	24.78	25.85	21.72	22.69	19.94	16.94	18.21	6.20	7.00	7.85	23.01	.000
	Tiempo Ocio LV	25.60	22.36	22.36	23.05	19.58	20.07	17.72	15.37	16.41	5.95	6.40	7.45	20.74	.000
	Tiempo Libre FSN	27.66	25.63	26.53	25.63	23.07	21.67	20.76	19.33	21.06	10.25	13.39	12.92	23.98	.000
	Tiempo Ocio FSN	25.02	23.31	23.77	22.98	20.54	19.82	18.60	17.71	19.64	9.22	11.29	12.59	21.68	.000

6.2.1.3 Estimación global, y por suma de actividades, del tiempo libre y de ocio, en función del género

La media de tiempo libre estimado por los hombres durante la semana (18.3 horas) es superior a la media estimada por las mujeres (13.3); lo mismo ocurre con la media estimada de tiempo de ocio durante la semana por los hombres (10.3) que sigue siendo superior a la estimada por las mujeres (6.0). Esta diferencia (Tabla 14) se mantiene, aunque no tan acusada, durante los fines de semana, tanto para la *estimación global del tiempo libre* (hombres 23.3 y mujeres 20.8), como para la *estimación global del ocio* (hombres 13.9 y mujeres 11.9). Las diferencias son significativas estadísticamente en cada caso (sig. < .01).

Tabla 14. Descriptivo de estimación global del tiempo libre y de ocio, en función del género

Estimación global del tiempo libre y de ocio (en horas)	Género												Sig.
	Hombre						Mujer						
	Med.	Med. Recortada	Max.	Mín.	Desv. Tip.	Alumnos	Med.	Med. Recortada	Max.	Mín.	Desv. Tip.	Alumnos	
Tiempo Libre LV	18.3	17.3	70.0	.0	11.7	422	13.3	12.1	90.0	.0	10.3	720	.000
Tiempo Ocio LV	10.3	9.5	60.0	.0	7.7	422	6.0	5.8	50.0	.0	5.1	720	.000
Tiempo Libre FSN	23.3	9.5	55.0	.0	11.9	422	20.8	19.9	60.0	.0	12.1	720	.001
Tiempo Ocio FSN	13.9	13.3	50.0	.0	8.7	422	11.9	11.1	50.0	.0	8.3	720	.000

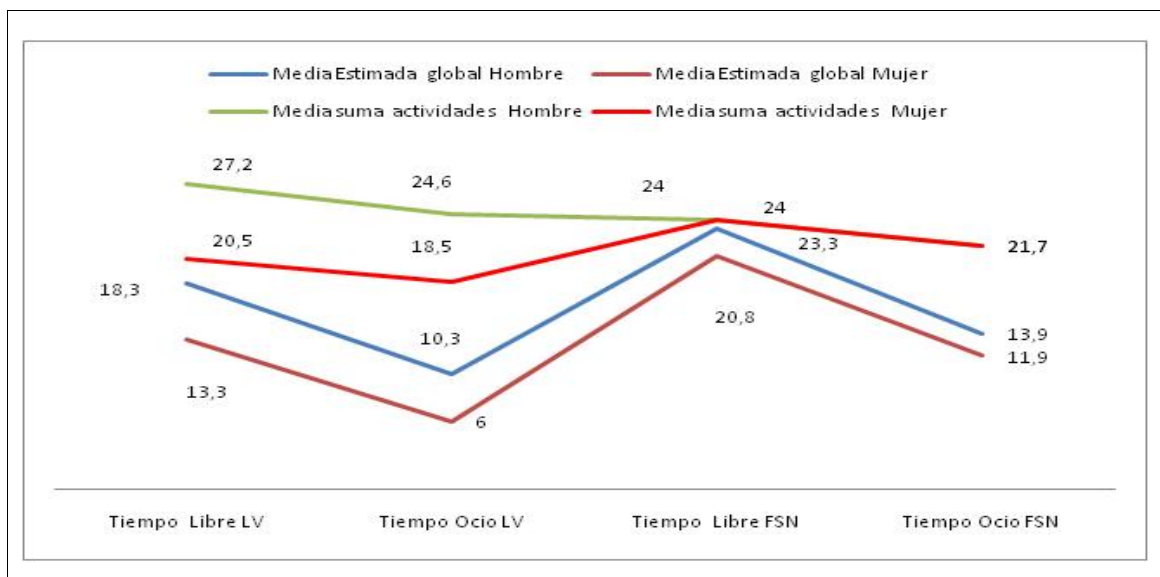
Se incluyen ahora las medias de *tiempo por suma de actividades*, en relación con el género, y se comparan con *el tiempo libre y de ocio estimados globalmente* (Tabla 15). Se puede observar que, en general, si bien se mantienen las diferencias cuantitativamente, éstas prácticamente desaparecen durante el fin de semana, ya que en este periodo la cantidad de tiempo que hombres y mujeres asignan al tiempo libre y al ocio es idéntico en ambos géneros.

Tabla 15. Comparativa de medias de tiempo estimado globalmente, y por suma de actividades, en función del género

Tiempo: Estimado globalmente/ Estimado por suma de actividades	Género	Alumnos	Media Estimación global	Desv. Típica Estimación global	Media T. por suma actividades	Desv. Típica T. por suma actividades
Tiempo Libre LV	Hombre	422	18.3 h	11.7 h	27.2 h	19.8 h
	Mujer	720	13.3 h	10.3 h	20.5 h	14.4 h
Tiempo Ocio LV	Hombre	422	10.3 h	7.7 h	24.6 h	17.9 h
	Mujer	720	6.0 h	5.1 h	18.5 h	13 h
Tiempo Libre FSN	Hombre	422	23.3 h	11.9 h	24 h	13.7 h
	Mujer	720	20.8 h	12.1 h	24 h	14.9 h
Tiempo Ocio FSN	Hombre	422	13.9 h	8.7 h	21.7 h	12.4 h
	Mujer	720	11.9 h	8.3 h	21.7 h	13.7 h

Igualmente, el Gráfico 5 muestra que el acercamiento mayor de los valores asignados a la *estimación global* y *estimación por suma de actividades* se produce en la variable *tiempo libre*, en el periodo de fin de semana. Las diferencias persisten entre la media de *estimación global* y la media *por suma de actividades* de tiempo libre y de ocio en ambos géneros.

Gráfico 5. Diferencias de medias de tiempo estimado globalmente y de tiempo estimado por suma de actividades en función del género



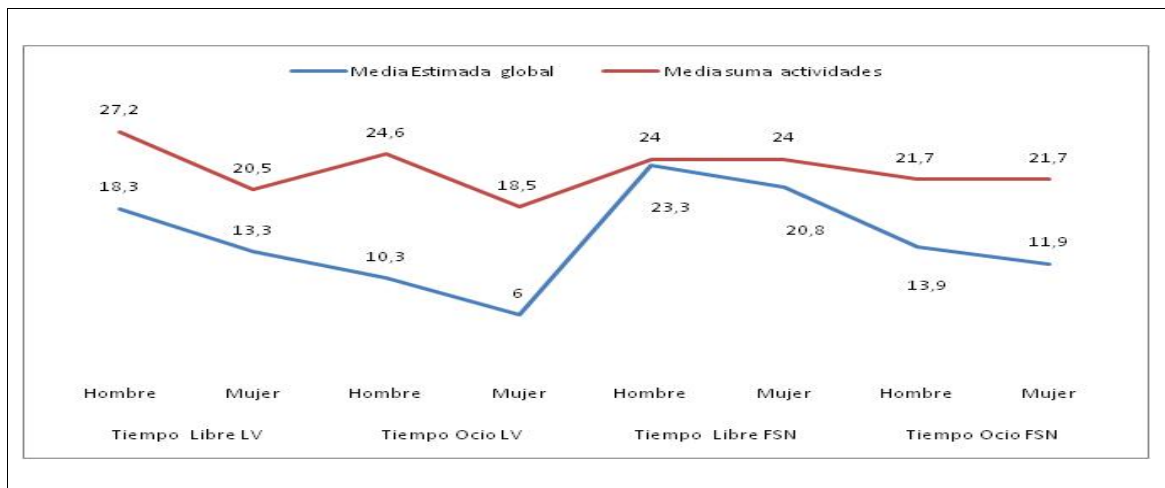
El Gráfico 6 muestra que esta diferencia, en cuanto a las estimaciones de tiempo, se mantiene para los dos géneros, en ambos periodos de tiempo explorados. En el caso de los hombres, durante el fin de semana, prácticamente esta diferencia es

inexistente, para la variable *tiempo libre*, y en el caso de las mujeres, no solo se mantiene sino que aumenta. Es decir, en el caso de las mujeres hay mayor diferencia entre el *tiempo globalmente estimado* y el *tiempo obtenido por suma de actividades* durante el fin de semana para ambos tiempos (libre y de ocio).

Solo en el caso del *tiempo estimado por suma de actividades* coinciden hombres y mujeres, en los valores asignados al tiempo libre y de ocio, durante el fin de semana. El resto de los valores asignados a las *variables de tiempo libre y ocio*, en función del género, mantiene las diferencias, tanto para los valores de los diferentes tiempos como para los periodos de tiempo estudiados.

Estas diferencias son estadísticamente significativas, para las variables de *estimación global* (sig. < .01). En el caso de la variables de *estimación por suma de actividades* no son significativas para el *tiempo libre y tiempo de ocio* en fin de semana, y sí lo son durante la semana.

Gráfico 6. Diferencias entre el tiempo de estimación global y tiempo estimado suma de actividades en función del género



La Tabla 16 explora el tiempo libre y ocio según las diferentes titulaciones en función del género, y refleja cómo, en las titulaciones de Educación Infantil, Ciencias de la Actividad Física y Deporte, Ingeniería y Fisioterapia aparecen datos en los que las mujeres obtienen valores medios superiores que los hombres en el *tiempo estimado globalmente* (Ingeniería en el tiempo libre de fin de semana), y en *estimación de*

tiempo por suma de actividades de lunes a viernes, en la titulación de Educación Infantil; y en el tiempo libre y de ocio, durante el fin de semana, en las titulaciones de Ciencias de la Actividad Física y Deporte y Fisioterapia. Estos datos parecen indicar que la característica género tiene más peso específico que la titulación.

Tabla 16. Diferencias de medias entre estimación global y estimación por suma de actividades, en cada titulación, en función del género

Titulación/Género/medias (en horas)		Enfermería León	Enfermería Ponferrada	Educación Infantil	Psicopedagogía	Actividad Física y Deporte	Ingeniería	Fisioterapia
Tiempo Libre LV. Estimación global	Hombre	11,8	14,0	15,5	13,1	21,5	15,3	19,8
	Mujer	12,6	10,2	12,6	10,8	16,6	12,2	17,0
Tiempo Ocio LV. Estimación global	Hombre	7,1	9,5	7,5	8,9	11,3	8,7	13,5
	Mujer	5,5	4,1	6,3	5,2	8,0	5,5	7,3
Tiempo Libre FSN. Estimación global	Hombre	21,5	30,6	24,8	20,6	24,8	19,6	25,2
	Mujer	20,8	21,6	19,8	15,5	22,5	19,7	22,1
Tiempo Ocio FSN. Estimación global	Hombre	14,0	19,4	13,0	12,3	13,5	12,6	17,3
	Mujer	12,3	11,8	12,2	9,1	11,9	9,4	12,8
Tiempo Libre LV. Estimación por suma actividades	Hombre	22,5	36,3	21,3	20,0	31,2	21,5	24,0
	Mujer	18,6	15,4	21,8	15,1	29,7	18,8	22,1
Tiempo Ocio LV. Estimación por suma actividades	Hombre	20,6	33,0	20,2	18,8	28,0	19,5	22,0
	Mujer	16,5	13,8	19,9	13,1	26,7	17,0	20,4
Tiempo Libre FSN. Estimación por suma actividades	Hombre	24,2	29,7	26,3	23,2	25,9	19,6	23,9
	Mujer	23,7	21,1	25,8	21,1	26,7	18,0	26,3
Tiempo Ocio FSN. Estimación por suma actividades	Hombre	22,0	27,0	25,0	21,5	23,1	18,1	21,6
	Mujer	21,4	19,0	23,8	19,0	23,8	16,2	23,8

La Tabla 17 revela la ausencia de diferencias significativas en Enfermería de León, Educación Infantil y Psicopedagogía, para cada una de las variables dependientes estudiadas. En el caso de la Titulación de Enfermería de Ponferrada se obtienen diferencias significativas para todas las variables (sig. < .01) excepto para la *estimación global de tiempo libre*. En la disciplina de Ciencias de la Actividad Física y Deporte se encuentran diferencias significativas en la *estimación global del tiempo libre y de ocio*

de LV (sig. < .01). Los alumnos de Ingeniería obtienen diferencias significativas en las estimaciones globales de tiempo libre y de ocio de LV (sig. < .05) y en la estimación de tiempo de ocio global, en el FSN (sig. < .05). Los estudiantes de Fisioterapia obtienen diferencias significativas en la estimación global de tiempo de ocio, tanto de LV, como de FNS (sig. < .01).

Tabla 17. ANOVA de tiempo estimado global y tiempo estimado por suma de actividades, en cada titulación, en función del género

Descriptivos		Enfermería León		Enfermería Ponferrada		Educación Infantil		Psico-pedagogía		Ciencias de la actividad física y deporte		Ingeniería		Fisioterapia	
		N	Sig.	N	Sig.	N	Sig.	N	Sig.	N	Sig.	N	Sig.	N	Sig.
Tiempo Libre LV, estimación global	Hombre	31	.712	22	.084	4	.600	7	.368	204	.001	119	.040	35	.253
	Mujer	239		96		124		33		100		42		86	
Tiempo Ocio LV, estimación global	Hombre	31	.077	22	.000	4	.624	7	.054	204	.000	119	.001	35	.000
	Mujer	239		96		124		33		100		42		86	
Tiempo Libre FSN, estimación global	Hombre	31	.774	22	.011	4	.405	7	.222	204	.107	119	.948	35	.185
	Mujer	239		96		124		33		100		42		86	
Tiempo Ocio FSN, estimación global	Hombre	31	.306	22	.002	4	.863	7	.160	204	.114	119	.017	35	.003
	Mujer	239		96		124		33		100		42		86	
Tiempo Libre LV, suma de actividades	Hombre	31	.125	22	.000	4	.945	7	.268	204	.466	119	.387	35	.515
	Mujer	239		96		124		33		100		42		86	
Tiempo Ocio LV, suma de actividades	Hombre	31	.063	22	.000	4	.971	7	.168	204	.507	119	.399	35	.530
	Mujer	239		96		124		33		100		42		86	
Tiempo Libre FSN, suma de actividades	Hombre	31	.851	22	.033	4	.951	7	.745	204	.631	119	.457	35	.365
	Mujer	239		96		124		33		100		42		86	
Tiempo Ocio FSN, suma de actividades	Hombre	31	.803	22	.030	4	.878	7	.670	204	.594	119	.333	35	.373
	Mujer	239		96		124		33		100		42		86	

6.2.1.4 Estimación global, y por suma de actividades, del tiempo libre y del ocio, en función de las titulaciones

En cuanto a las medias de tiempo libre y de ocio, globalmente estimados, según las diferentes titulaciones encuestadas (Tabla 18), se observa que la disciplina de Ciencias de la Actividad Física y Deporte sobresale en cuanto que en todos los ámbitos explorados es la que mayor tiempo libre y de ocio estima globalmente, seguida de cerca por la de Fisioterapia. Le sigue la disciplina de Ingeniería, que estima,

globalmente, que tiene más tiempo libre y de ocio que las disciplinas restantes (Enfermería, Educación y Psicopedagogía).

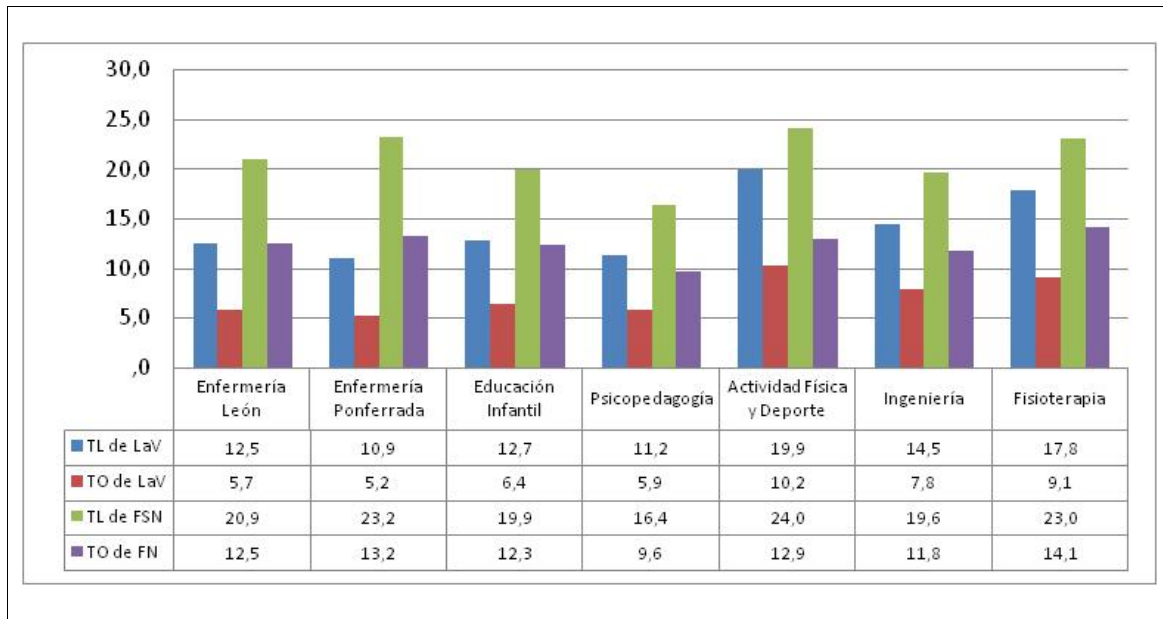
Los valores de sus desviaciones típicas revelan que la muestra se mueve en un amplio rango de tiempos para todas las variables dependientes exploradas.

Tabla 18. Descripción de medias de tiempo globalmente estimado, por titulaciones

Titulaciones	N	Tiempo libre de LV		Tiempo ocio de LV		Tiempo libre de FSN		Tiempo ocio de FSN	
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Enfermería León	270	12.5	10.41	5.7	4.68	20.9	12.03	12.5	8.7
Enfermería Ponferrada	118	10.9	9.32	5.2	5.3	23.2	15.05	13.2	0.33
Educación Infantil	128	12.7	10.64	6.4	4.73	19.9	11.75	12.3	8.70
Psicopedagogía	40	11.2	6.12	5.9	4.58	16.4	9.85	9.6	5.48
Actividad Física y Deporte	304	19.9	12.02	10.2	7.56	24.0	11.72	12.9	8.47
Ingeniería	161	14.5	8.34	7.8	5.51	19.6	10.63	11.8	7.57
Fisioterapia	121	17.8	12.09	9.1	8.60	23.0	11.42	14.1	7.79
Media Total		15.1		7.6		21.7		12.6	
Sig.			.000		.000		.000		.078

El gráfico siguiente (Gráfico 7) permite ver estas diferencias de medias en cuanto a la *estimación global de tiempo libre y de ocio* según las titulaciones. Estas diferencias son significativas estadísticamente (sig. < .01), excepto en la variable de estimación global de tiempo en fin de semana (sig. > .05).

Gráfico 7. Tiempo libre y de ocio estimado globalmente en función de las titulaciones

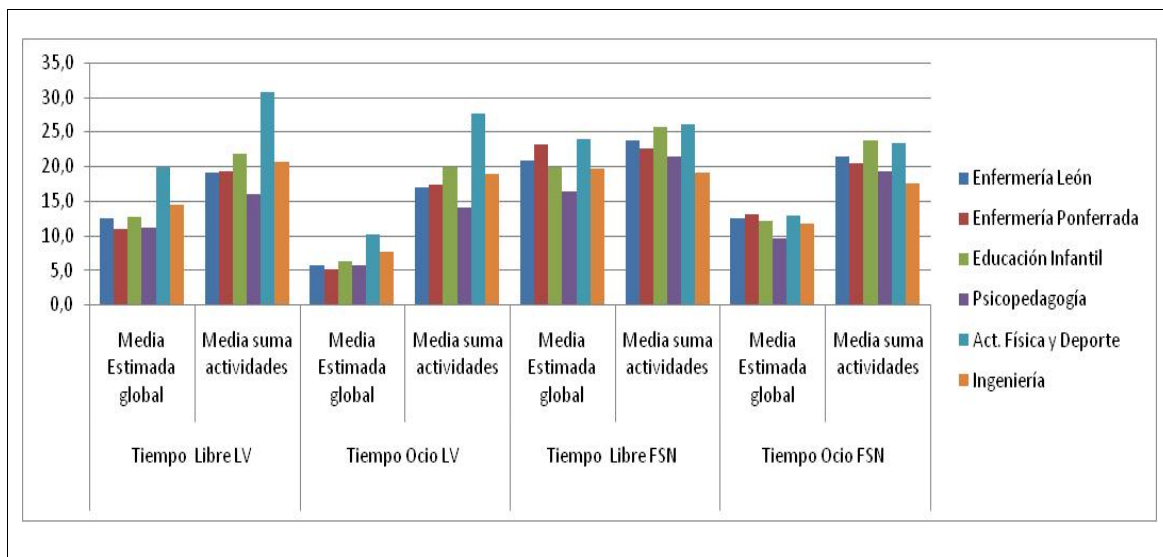


La siguiente tabla y gráfico (Tabla 19 y Gráfico 8) muestran la diferencia existente entre el *tiempo estimado globalmente* y el *tiempo estimado por suma de actividades*, en función de las titulaciones. En general, todos los alumnos estiman, cuando lo calculan globalmente, que disponen de menos tiempo libre y de ocio del que estiman cuando lo asignan directamente a las actividades de ocio que realizan, pues, al sumar el tiempo declarado para cada una de ellas, arroja un sumatorio mayor del que habían percibido mediante su cálculo globalizado. Los alumnos matriculados en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y Deporte son los que acusan esta diferencia en mayor medida durante la semana, tanto en el cálculo de tiempo libre como en el de ocio. Es decir, su tendencia a sobreestimar, o superponer, los tiempos asignados a sus actividades de ocio y de ociosidad hace que estas dos estimaciones sean muy diferentes. Estadísticamente, estas diferencias entre el tiempo *estimado globalmente* y el tiempo *estimado por suma de actividades*, es significativo para todas las titulaciones (sig. < .01), a excepción del tiempo estimado globalmente en el fin de semana, para el que las diferencias no son significativas. Esto podría indicar que la titulación no es una característica que influya en la sobrestimación o superposición que realizan los alumnos.

Tabla 19. Comparación de las medias de estimación global y estimación por suma de actividades de tiempo libre y de ocio en función de la titulación

Titulaciones/horas	N	Tiempo Libre LV		Tiempo Ocio LV		Tiempo Libre FSN		Tiempo Ocio FSN	
		Media Estimada global	Media suma actividades	Media Estimada global	Media suma actividades	Media Estimada global	Media suma actividades	Media Estimada global	Media suma actividades
Enfermería León	270	12,5	19,1	5,7	17,0	20,9	23,7	12,5	21,4
Enfermería Ponferrada	118	10,9	19,3	5,2	17,3	23,2	22,7	13,2	20,5
Educación Infantil	128	12,7	21,8	6,4	19,9	19,9	25,8	12,3	23,8
Psicopedagogía	40	11,2	16,1	5,9	14,1	16,4	21,4	9,6	19,4
Actividad Física y Deporte	304	19,9	30,7	10,2	27,6	24,0	26,2	12,9	23,3
Ingeniería	161	14,5	20,8	7,8	18,9	19,6	19,2	11,8	17,6
Fisioterapia	121	17,8	22,6	9,1	20,8	23,0	25,6	14,1	23,1
Medias Totales		15.1	23.0	7.6	20.7	21.7	24.0	12.6	21.7
Sig. Tiempo estimado globalmente			.000		.000		.000		.078
Sig. Tiempo suma actividades			.000		.000		.000		.000

Gráfico 8. Comparación de las medias de tiempo globalmente estimado y medias de tiempo por suma de actividades de tiempo libre y de ocio por titulaciones



6.2.1.5 Estimación global y estimación por suma de actividades, en función del curso

En la Tabla 20 se recogen los datos que ponen de manifiesto que la *estimación global de tiempo libre*, de lunes a viernes y en fin de semana, siempre es superior a la *estimación global del tiempo de ocio* en todos los cursos, lo cual es lógico, al ser el tiempo libre el continente y el ocio el contenido.

Esta diferencia observada se da igualmente en el análisis del *tiempo estimado por suma de actividades*, aunque el Gráfico 9 muestra que dicha diferencia disminuye, considerablemente, en ambos intervalos de tiempo; esta es una consecuencia del sobredimensionamiento del tiempo cuando lo hacen calculando los tiempos de cada actividad de forma independiente: al aumentar este tiempo, la diferencia con el tiempo libre globalmente percibido disminuye. Los cursos de segundo y tercero son los que estiman, globalmente y por suma de actividades, que tienen menos tiempo libre y de ocio.

Al comparar estas medias de tiempos según el curso, con las medias de los tiempos globales de todos los cursos, se observa que los valores de las medias de las variables *tiempo libre* y *tiempo de ocio estimado globalmente* durante la semana en los cursos de segundo, tercero y quinto son inferiores a las medias globales. Estos valores, para los cursos de segundo y tercero, están relacionados con el hecho de que durante estos cursos los alumnos tenían un mayor número de horas de clase. En el periodo del fin de semana, las medias inferiores a la media global, se produce en quinto y en aquellos alumnos que cursan asignaturas sueltas, para el tiempo libre y tiempo de ocio, en cuyo caso se suma el curso de cuarto.

El análisis de la variable *tiempos estimados por suma de actividades* los alumnos de segundo, tercero y que cursan asignaturas sueltas, toman valores siempre inferiores a los tiempos medios globales. Y durante el fin de semana también tienen medias de tiempo inferiores los cursos de cuarto y quinto, tanto en tiempo libre como de ocio.

Por tanto, solo los alumnos de primer curso refieren tener tiempo libre y de ocio superior a la media, tanto si lo perciben de forma global como si lo perciben como suma de actividades. Este aumento de tiempo, en relación a la media global, se da también en los alumnos de cuarto pero no en todas las situaciones.

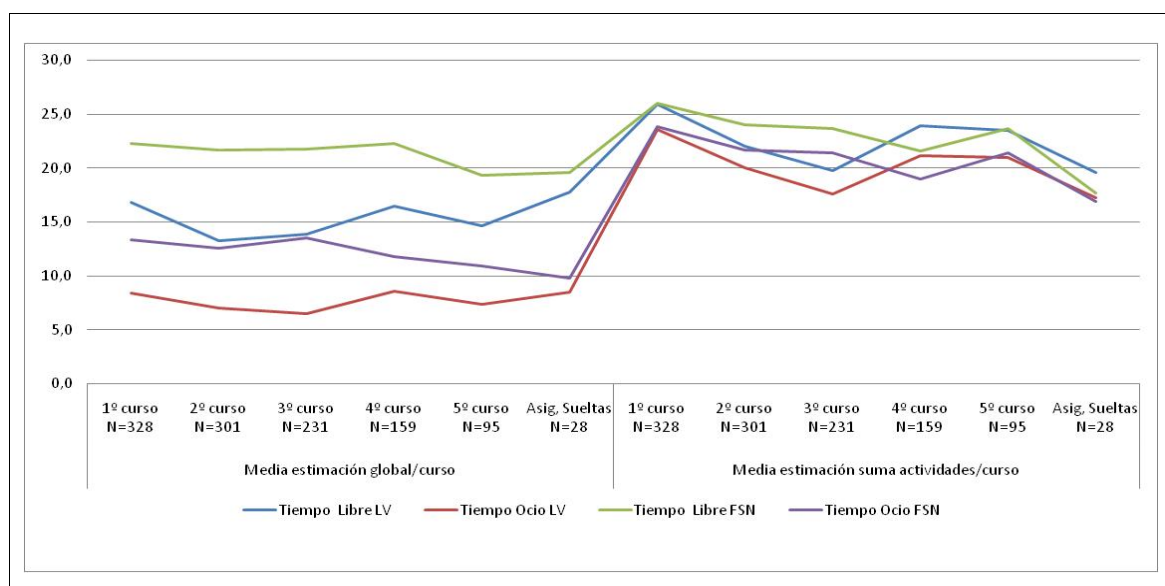
Las diferencias de estimaciones de tiempos, tanto globales como por suma de actividades, entre los diferentes cursos, son significativas (sig. < .01) en el caso de la *estimación global de tiempo libre* durante la semana, y *de ocio*, tanto durante la

semana como en el fin de semana. No son significativas estas diferencias entre los cursos, durante el fin de semana (sig. > .05), en la variable *estimación global de tiempo libre*. En el caso del *tiempo estimado por suma de actividades*, esta diferencia es significativa estadísticamente para todos los cursos y todas las variables (sig. < .01).

Tabla 20. Tiempos libre y de ocio, estimados globalmente y por suma de actividades, según el curso

Tiempo globalmente estimado (en horas)	Media estimación global/curso							
	Media global todos los cursos	1º curso N=328	2º curso N=301	3º curso N=231	4º curso N=159	5º curso N=95	Asig. Suetas N=28	Sig.
Tiempo Libre LV	15.1	16.8	13.3	13.9	16.5	14.7	17.8	.000
Tiempo Ocio LV	7.6	8.4	7.0	6.5	8.6	7.4	8.5	.003
Tiempo Libre FSN	21.7	22.3	21.7	21.8	22.3	19.3	19.6	.321
Tiempo Ocio FSN	12.6	13.3	12.6	13.5	11.8	10.9	9.8	.031
Tiempo por suma de actividades (en horas)	Media estimación por suma de actividades/curso							
	Media global todos los cursos	1º curso N=328	2º curso N=301	3º curso N=231	4º curso N=159	5º curso N=95	Asig. Suetas N=28	Sig.
Tiempo Libre LV	23.3	25.9	22.0	19.8	23.9	23.5	19.6	.001
Tiempo Ocio LV	21.0	23.6	20.0	17.6	21.2	21.0	17.3	.000
Tiempo Libre FSN	24.3	26.0	24.0	23.7	21.6	23.7	17.7	.006
Tiempo Ocio FSN	22.0	23.8	21.6	21.4	19.0	21.4	16.9	.002

Gráfico 9. Comparativa de las medias de tiempo globalmente estimado y de tiempo por suma de actividades, de tiempo libre y de ocio según el curso



6.2.1.6 Estimación global y estimación por suma de actividades, del tiempo libre y de ocio, y su relación con la dedicación exclusiva al estudio o compartida con trabajo

En lo que respecta al número de alumnos que solo estudian, y aquellos que estudian y trabajan, y su relación con la media de horas de ocio de lunes a viernes, y en fin de semana, la Tabla 21 muestra que la media de horas del tiempo de ocio, tanto el estimado globalmente como el estimado por suma de actividades, de los alumnos que solo estudian, es siempre superior a la de los alumnos que trabajan de forma continuada y de forma esporádica. Éstos, en proporción a su dedicación laboral, estiman que disponen de menor tiempo libre y de ocio en general. Esta diferencia no se da con los alumnos que además de estudiar trabajan solo en vacaciones. Se entiende que como estos dos periodos no se superponen, el alumno, en el periodo lectivo tiene un comportamiento respecto al tiempo libre y de ocio igual al resto de alumnos. Estadísticamente, en ambas situaciones de estimación de los tiempos, las diferencias son significativas (sig. < .05 en el caso de la estimación global de tiempos, y de sig. < .01 en el caso de la estimación por suma de actividades).

Tabla 21. Descriptivo de estimación de tiempo libre y de ocio, globalmente percibido y por suma de actividades, en función de la actividad laboral compartida con los estudios

Tiempo globalmente estimado (en horas)	Media estimación global/trabajo					
	Medias estimación global	No trabajan N= 768	Trabajo esporádico N= 115	Trabajo vacaciones N= 148	Trabajo continuo N= 111	Sig.
Tiempo Libre LV	15.1	15.1	14.8	17.3	12.4	.006
Tiempo Ocio LV	7.6	7.5	7.6	8.9	6.5	.025
Tiempo Libre FSN	21.7	22.1	21.7	23.4	16.9	.000
Tiempo Ocio FSN	12.6	13.0	11.8	13.6	9.4	.000
Tiempo estimado por suma actividades (en horas)	Media estimación por suma actividades/trabajo					
	Medias estimación por suma actividades	No trabajan N=768	Trabajo esporádico N=115	Trabajo vacaciones N=148	Trabajo continuo N=111	Sig.
Tiempo Libre LV	23.3	23.3	22.6	26.1	17.4	.001
Tiempo Ocio LV	21.0	20.9	20.4	23.9	16.1	.001
Tiempo Libre FSN	24.3	24.5	23.1	25.9	18.6	.000
Tiempo Ocio FSN	22.0	22.1	21.0	23.3	17.2	.001

6.2.2 De las actividades de ocio

A continuación, se analizan los tiempos que los alumnos dedican a las distintas actividades de ocio durante la semana, de lunes a viernes (LV) -su tiempo lectivo-, y durante el fin de semana (FSN).

Dada la sobrestimación o superposición que se refleja en la recogida de datos, pudiera ser que las medias obtenidas no se correspondan exactamente con la media real, pero sí indican qué actividades realizan los alumnos y en cuales invierten más tiempo.

La encuesta ETLO presenta un listado cerrado de actividades concretas que sondean diversos campos de *ocio activo con actividad física* (OACAF): deporte, andar, baile organizado, etc., *ocio activo sin actividad física* (OASAF): leer, juegos de mesa, etc. y *ocio pasivo* (OP): ver televisión, asistir a espectáculos, etc.; también recoge el *tiempo de ociosidad*, o de *no hacer nada* (OCDAD). Informa no solo del porcentaje de estudiantes que realizan las actividades propuestas, sino también del tiempo que le dedican a cada actividad. La Tabla 22 describe la agrupación de las actividades de ocio categorizadas como *ocio activo con actividad física*: OACAF; *ocio activo sin actividad física*: OASAF; *ocio pasivo*: OP, y *tiempo de no hacer nada*: OCDAD.

Tabla 22. Descriptivos de las actividades de ocio categorizadas como ocio activo con actividad física (OACEF), ocio activo sin actividad física (OASAF), ocio pasivo (OP), y tiempo de no hacer nada (OCDAD)

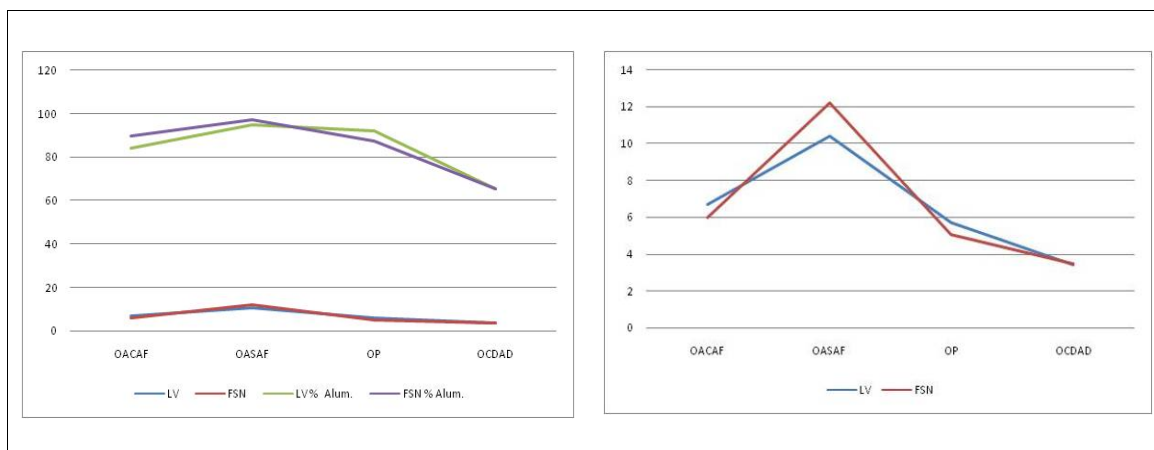
CATEGORIZACIÓN		Alumnos	Porcentaje	Mínimo Tiempo	Máximo Tiempo	Media Tiempo en Horas	Desv. típ.
DE LUNES A VIERNES	OACAF	960	84.1 %	.17	35.0	6.7	5.0
	OASAF	1084	94.9 %	.25	148.5	10.4	9.4
	OP	1049	91.9 %	.02	32.0	5.7	4.5
	OCDAD	748	65.5 %	.02	40.0	3.4	3.6
EN FIN DE SEMANA	OACAF	1021	89.4 %	.33	35.0	6.0	4.5
	OASAF	1109	97.1 %	.07	69.0	12.2	8.1
	OP	997	87.3 %	.05	35.0	5.1	3.5
	OCDAD	745	65.2 %	.02	304.0	3.5	2.9

Existe una gran variabilidad en relación a los tiempos que le dedican los alumnos a las diferentes actividades, como muestran los altos valores de las desviaciones típicas. Esto contrasta con los porcentajes de alumnos que realizan estas

actividades, que se encuentran alrededor del 90 % en todas las categorías exploradas, disminuyendo hasta el 65 % en el caso del *tiempo de no hacer nada* (OCDAD), tanto en tiempo lectivo con el fin de semana.

El Gráfico 10 muestra que las medias de tiempos dedicados a cada una de las categorías de actividades fluctúan ligeramente en cada caso. El *tiempo de ocio activo con actividad física* es superior durante la semana que en el fin de semana. Lo contrario ocurre con el *ocio sin actividad física* que repunta durante el fin de semana. El *ocio pasivo* es inferior durante el fin de semana que en el periodo de lunes a viernes, y el *tiempo de no hacer nada* es similar en ambos periodos. La línea superior muestra que el porcentaje de alumnos que realizan estas actividades es prácticamente igual en los dos periodos de tiempo explorados (de lunes a viernes y de fin de semana).

Gráfico 10. Descriptivos de medias de tiempos y porcentajes de alumnos que realizan actividades de ocio según la categorización



De los que participan en el estudio (Tabla 23 y Tabla 24), son 182 y 121 los que no realizan ningún tipo de *actividades de ocio con actividad física* (OACAF) entre semana, y durante el fin de semana, respectivamente. De los alumnos que sí realizan *actividades con actividad física* (960 de LV, y 1021 en FSN), el 50 % de ellos le dedican entre tres y nueve horas durante la semana, y entre tres y ocho horas durante el fin de semana.

Tabla 23. Número de alumnos, percentiles, y tiempo (en horas) que dedican a las actividades de ocio, categorizadas

CATEGORIZACIÓN		Alumnos	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75
DE LUNES A VIERNES	OACAF	960	3.0 horas	6.0 horas	9.0 horas
	OASAF	1084	4.1 horas	8.0 horas	14.0 horas
	OP	1049	2.4 horas	5.0 horas	7.0 horas
	OCDAD	748	1.0 horas	2.0 horas	5.0 horas
EN FIN DE SEMANA	OACAF	1021	3.0 horas	5.0 horas	8.0 horas
	OASAF	1109	7.0 horas	10.7 horas	15.8 horas
	OP	997	3.0 horas	4.0 horas	6.8 horas
	OCDAD	745	2.0 horas	3.0 horas	4.0 horas

Para la variable tiempo de *ocio sin actividad física* (OASAF), son 58 alumnos de lunes a viernes, y 33 durante el fin de semana, los que manifiestan no realizar ninguna actividad de esta categoría. De los alumnos que sí le dedican tiempo a realizar *actividades de ocio sin actividad física*, el 50 % de ellos utiliza entre cuatro y catorce horas para realizar este tipo de actividad durante la semana, y entre siete y cerca de dieciséis horas durante el fin de semana. En la categoría de *ocio pasivo* (OP), son 93 alumnos de lunes a viernes, y 145 durante el fin de semana, los que manifiestan no utilizar su tiempo en estas actividades. El 50 % de los que sí las consumen, utiliza entre poco más dos y siete horas para estas actividades durante la semana, y entre tres y cerca de ocho durante el fin de semana. En relación al tiempo de *no hacer nada* (OCDAD), son 394 y 397 alumnos, respectivamente, los que de lunes a viernes, y en fin de semana, declaran no utilizar el tiempo en esta categoría, siendo el 50 % de los que sí, que dedican entre una y cinco horas durante la semana, y entre dos y cuatro durante el fin de semana.

Tabla 24. Número de alumnos, percentiles, y tiempo (en horas) dedicado a las actividades de ocio, categorizadas en ambos periodos (LV y FSN)

DE LUNES A VIERNES				Categorías de variables	EN FIN DE SEMANA			
Nº alumnos	25 % INFERIOR	50 % MEDIO	25 % SUPERIOR		25 % INFERIOR	50 % MEDIO	25 % SUPERIOR	Nº alumnos
	horas	horas	horas					
960	0-3	entre 3 y 9 horas	+ 9	OACEF	0-3	entre 3 y 8 horas	+ 8	1021
1084	0-4	entre 4 y 14 horas	+ 14	OASAF	0-7	entre 7 y 15.8 horas	+ 15.8	1109
1049	0-2.4	entre 2.4 y 7 horas	+ 7	OP	0-3	entre 3 y 6.8 horas	+ 6.8	997
748	0-1	entre 1 y 5 horas	+ 5	OCDAD	0-2	entre 2 y 4 horas	+ 4	745

En relación a la variable *ocio activo con actividad física*, durante el fin de semana, aumentan en un 5 % (84 % a 89 %) el número de alumnos que lo practican, respecto a los que lo hacen entre semana. Para la variable *ocio activo sin actividad física*, el número de alumnos que se suman a estas actividades en fin de semana es de un 2 % (95 % al 97 %). En relación a la actividad *ocio pasivo*, este número de alumnos disminuye un 5 % (92 % al 87 %) al pasar de los días lectivos al fin de semana, permaneciendo igual el porcentaje de alumnos que dedican su tiempo a *no hacer nada* (65 %).

Con carácter general, en el fin de semana aumenta el tiempo libre, y con ello todas las formas de ocupación/desocupación de ese tiempo: aumenta el ocio activo, el pasivo y el de ociosidad; sin embargo, dicho aumento no es proporcional en todas las modalidades, sino que, considerando siempre el rango del 25 % inferior, el 50 % medio y el 25 % superior, se observa que el mayor crecimiento en el fin de semana lo experimenta el *ocio activo sin actividad física*, (el 50 % de alumnos consume más de 7 h. de mínima, es decir, 3 h más que durante la semana y cerca de dos horas más de máxima -pasan de 14 h. a casi 16 h.). El resto de las modalidades de ocupación del tiempo permanecen prácticamente estables.

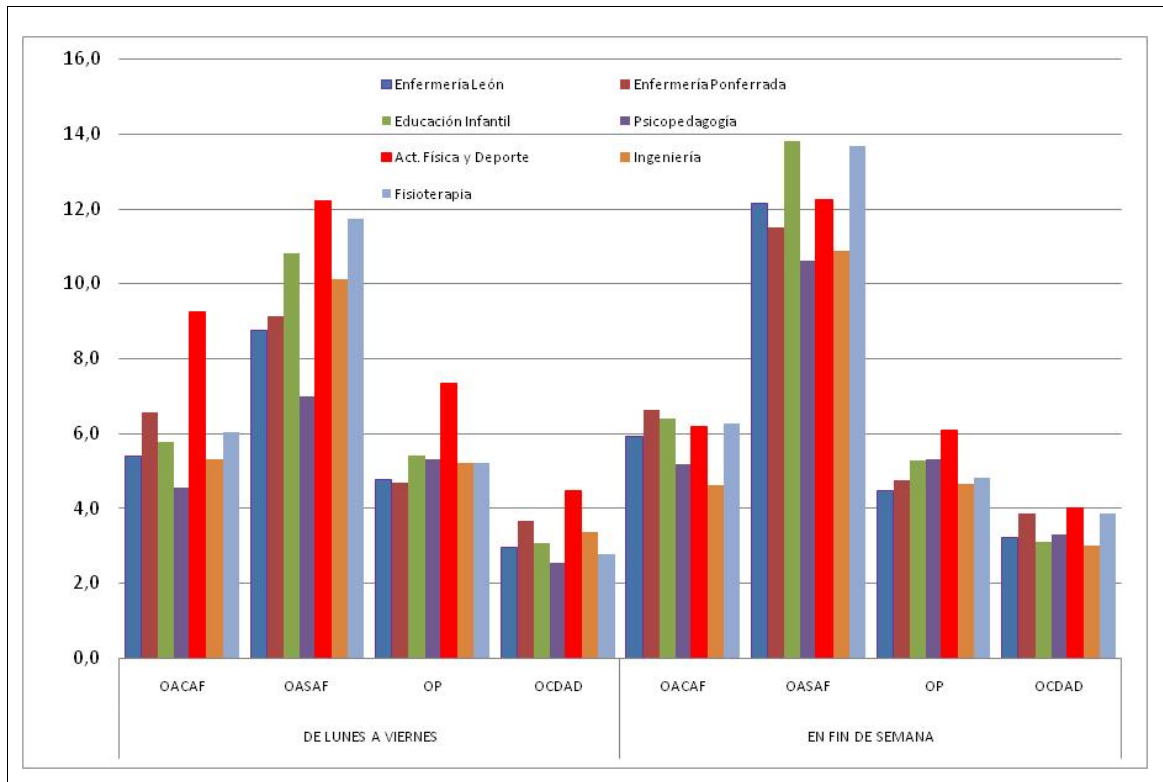
Estas diferencias se hacen más claras cuando se concreta por titulaciones (Tabla 25 y Gráfico 11). Como se muestra, existen diferencias significativas ($\text{sig.} < .01$) para las medias de tiempos que los alumnos dedican a las actividades de ocio categorizadas, siendo los alumnos de Ciencias de la Actividad Física y Deporte los que, durante la semana lectiva, realizan más actividades de ocio activo con y sin actividad física y le dedican más tiempo. En el lado opuesto, están los alumnos de Psicopedagogía, que disponen de menor tiempo, y por tanto realizan menos actividades de ocio activo durante la semana de lunes a viernes.

Tabla 25. Comparación de medias de tiempo dedicados a las actividades de ocio, categorizadas

Titulaciones / medias de horas	DE LUNES A VIERNES				EN FIN DE SEMANA			
	OACAF	OASAF	OP	OCDAD	OACAF	OASAF	OP	OCDAD
Enfermería León	5,4 h	8,8 h	4,8 h	3,0 h	5,9 h	12,1 h	4,5 h	3,2 h
Enfermería Ponferrada	6,5 h	9,1 h	4,7 h	3,6 h	6,6 h	11,5 h	4,7 h	3,8 h
Educación Infantil	5,8 h	10,8 h	5,4 h	3,1 h	6,4 h	13,8 h	5,3 h	3, h
Psicopedagogía	4,5 h	7,0 h	5,3 h	2,5 h	5,2 h	10,6 h	5,3 h	3,3 h
Ciencias Actividad Física y Deporte	9,2 h	12,2 h	7,3 h	4,5 h	6,2 h	12,3 h	6,1 h	4,0 h
Ingeniería	5,3 h	10,1 h	5,2 h	3,4 h	4,6 h	10,9 h	4,7 h	3,0 h
Fisioterapia	6,0 h	11,7 h	5,2 h	2,8 h	6,2 h	13,7 h	4,8 h	3,9 h
Total	6.7 h	10.4 h	5.7 h	3.5 h	6.0 h	12.2 h	5.1 h	3.5 h
Sig.	.000	.000	.000	.000	.007 h	.018	.000	.023

Durante el fin de semana, las diferencias siguen siendo estadísticamente significativas ($\text{sig.} < .05$). En todas las disciplinas se produce, en este periodo, un aumento de tiempo disponible de ocio, siendo más acusado en la categoría de las actividades de ocio sin actividad física.

Gráfico 11. Descriptivo de las titulaciones y tiempos medios dedicados a las actividades de ocio categorizadas



La Tabla 26, que relaciona la edad con las diferentes actividades de ocio categorizadas, aporta datos que expresan, mediante las medias de tiempo que, tanto para las actividades de ocio con actividad física, como sin actividad física, hay una clara tendencia a disminuir progresivamente (salvo raras excepciones), a medida que la edad avanza, sea de lunes a viernes o en fin de semana. En ambos casos estas diferencias son estadísticamente significativas ($\text{sig.} < .05$). Las edades de 22 y 23 años son las que aportan las medias de tiempo a partir de las cuales comienzan a ser inferiores a las medias generales.

Para las variables *ocio pasivo* y *ociosidad*, esta tendencia de las medias de tiempo de dedicación a disminuir, se mantiene, pero es superior la edad a partir de la que se realiza un importante descenso: 31-35 años durante la semana. Durante el periodo de fin de semana, y para ambas variables (*ocio pasivo* y *ociosidad*), los valores de las medias, aunque disminuyen progresivamente, experimentan una regresión

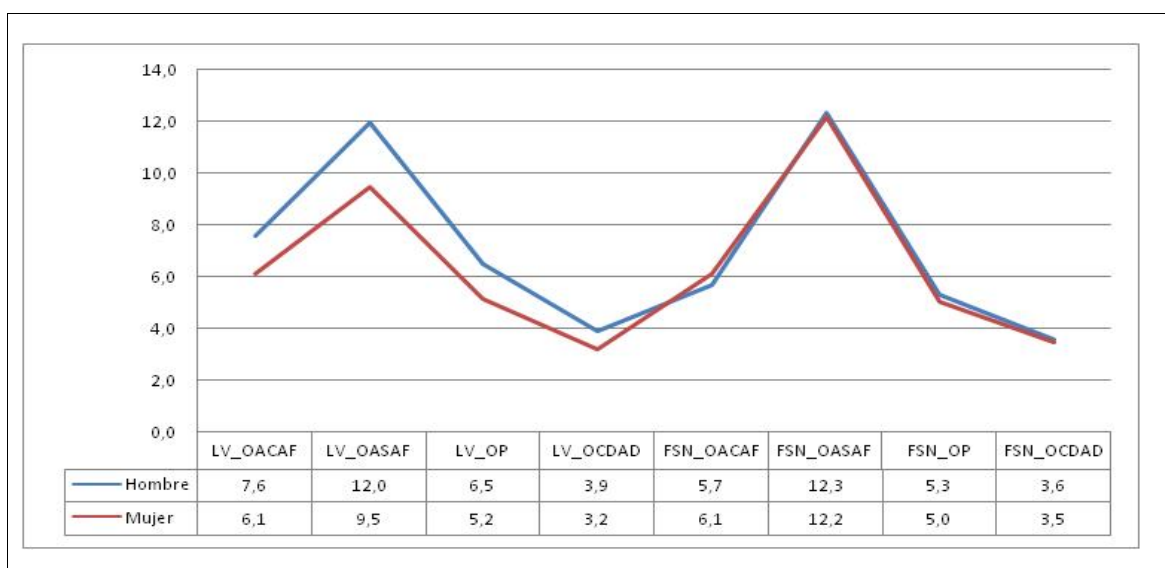
menor que durante la semana, a excepción del rango de edad de 41 a 52 años, en el que este tiempo de ociosidad cae a valores mínimos (0.40).

Tabla 26. Edad relacionada con las diferentes actividades de ocio, categorizadas.

Tramo horario	Edad	18	19	20	21	22	23	24	25	26-30	31-35	36-40	41-52	TOTAL	Sig.
DE LUNES A VIERNES	OACAF	7.08	7.88	6.70	6.87	6.75	6.25	5.90	5.14	5.85	3.68	2.17	1.10	6.73	.006
	OASAF	13.25	11.25	11.30	10.90	8.90	9.90	8.86	7.48	7.79	2.52	5.50	6.24	10.41	.009
	OP	5.96	5.36	5.81	6.68	5.77	6.42	5.43	4.96	5.14	2.63	2.10	1.90	5.66	.083
	OCDAD	3.94	3.12	3.33	3.56	3.34	4.21	3.92	2.92	3.61	1.15	1.37	0.57	3.48	.760
EN FIN DE SEMANA	OACAF	6.94	6.55	6.20	5.92	5.82	5.25	5.11	4.71	5.60	2.06	2.80	2.70	5.95	.024
	OASAF	13.91	13.09	13.28	12.71	10.84	11.99	11.33	10.08	10.98	5.52	10.88	8.30	12.23	.007
	OP	5.34	5.08	5.38	5.49	5.30	5.00	4.03	4.66	5.49	3.95	3.40	4.10	5.13	.169
	OCDAD	3.71	3.31	4.02	3.44	4.06	3.10	3.41	2.77	2.65	2.35	3.20	0.40	3.54	.423

El Gráfico 12 muestra cómo, de lunes a viernes, las mujeres dedican a *actividades de ocio* menos tiempo que los hombres en cualquiera de las categorías, incluido el tiempo que dedican a *no hacer nada*. Estas diferencias son significativas estadísticamente (sig. < .05). Por el contrario, durante el fin de semana, el género no obtiene diferencias estadísticamente significativas, en cuanto a las categorías exploradas.

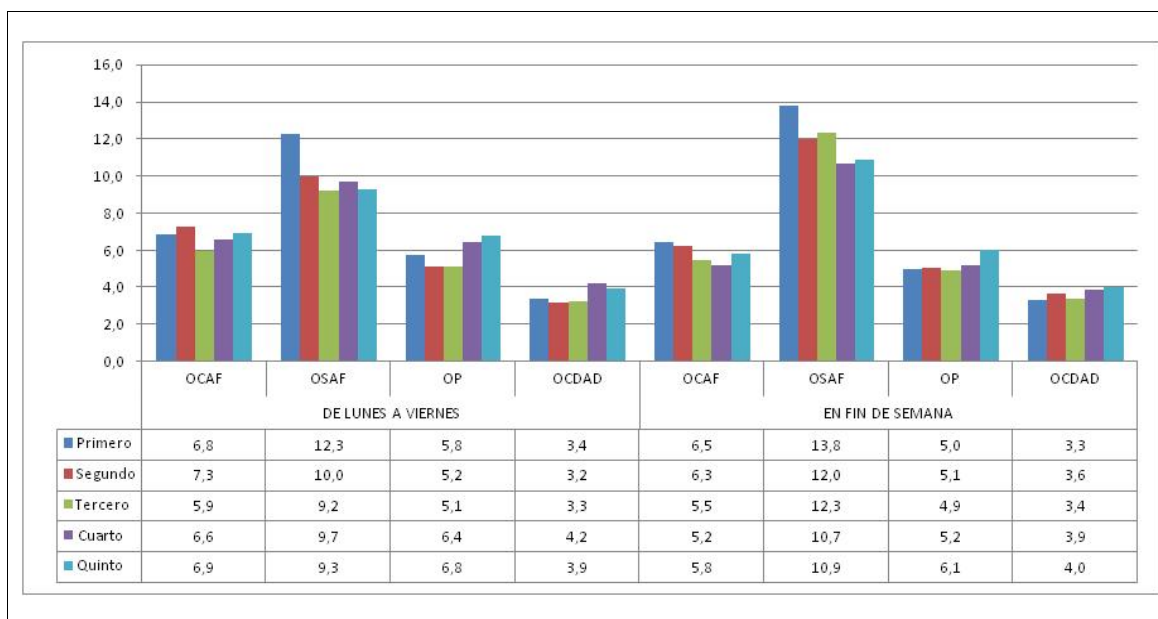
Gráfico 12. Distribución de tiempos y su relación con el género, según las actividades de ocio categorizadas



Tanto los hombres como las mujeres desarrollan *actividades de ocio con actividad física o sin ella, ocio pasivo*, o tienen un tiempo de *no hacer nada* muy similar, como muestran las líneas gráficas, que prácticamente se solapan. Se resalta que la única variable en la que la media del tiempo es superior en las mujeres se corresponde con *ocio activo con actividad física*, durante el fin de semana.

Los resultados obtenidos en relación a las variables curso y categorías de ocio (Gráfico 13) permiten observar cómo, en general, los alumnos de todos los cursos, durante el fin de semana, disminuyen su *ocio activo con actividad física* y su *ocio pasivo*, aumentan el tiempo que le dedican a las *actividades de ocio activo sin actividad física* y permanece similar el tiempo de *ociosidad o de no hacer nada*.

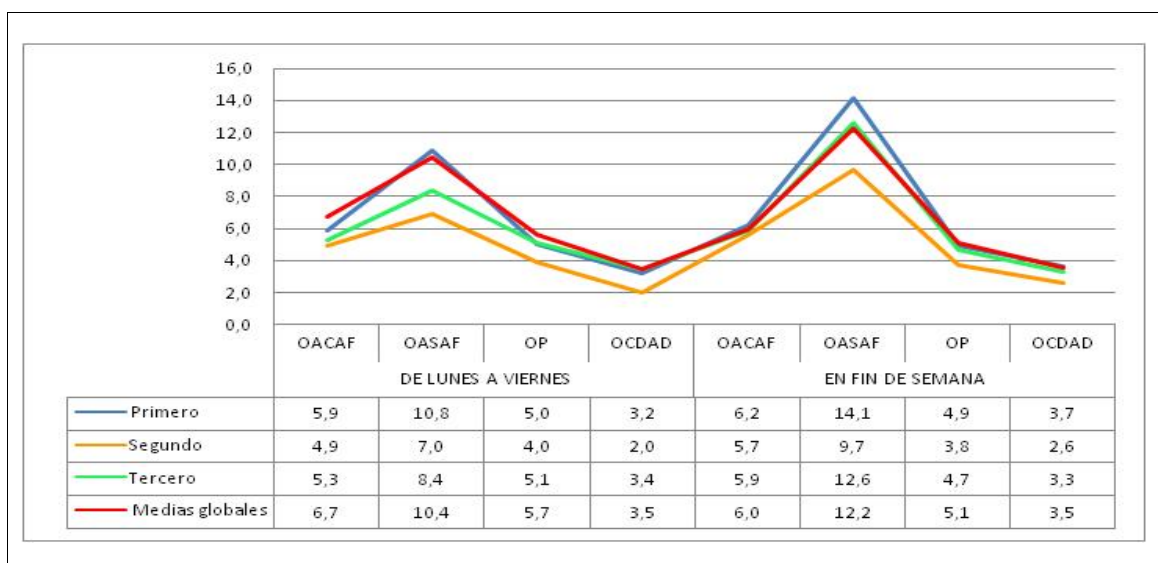
Gráfico 13. Distribución de tiempos de las actividades de ocio categorizadas y su relación con el curso



Esto hace suponer que la variable curso no afecta a las conductas de ocio, aunque sí a las diferencias de tiempo dedicadas a estas actividades. Durante la semana, para las variables *ocio activo sin actividad física* y *ocio pasivo*, estas diferencias de tiempos entre cursos son significativas estadísticamente (sig. < .01), y lo mismo ocurre en el caso de la categoría *ocio activo con actividad física* (sig. < .05) y *sin actividad física* (sig. < .01) en el fin de semana.

Al cruzar las variables titulación y curso, de forma individualizada, y comparando los resultados con las medias globales, se observa que, en el caso de *Enfermería León* (Gráfico 14), durante la semana, únicamente el tiempo dedicado a las *actividades de ocio sin actividad física*, de los alumnos de primer curso, es ligeramente superior a la media global.

Gráfico 14. Enfermería León. Distribución de tiempo de las actividades de ocio, categorizadas por curso, y su relación con la media global

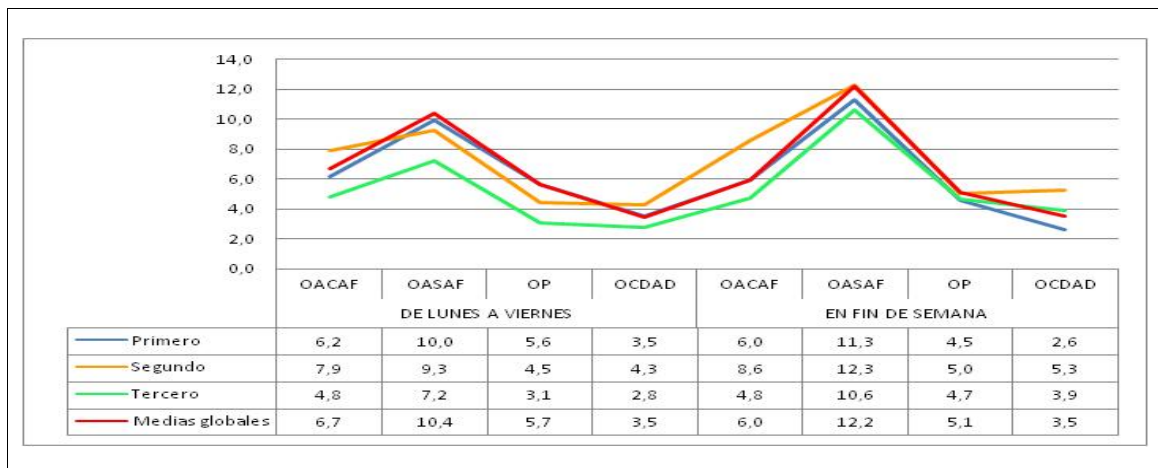


El comportamiento durante el fin de semana, de los alumnos de *Enfermería de León*, es diferente en función del curso. Los alumnos de primer curso tienen medias superiores para las *actividades de ocio con y sin ejercicio*, y de *ociosidad*, y los alumnos de tercer curso superan la media en el tiempo dedicado a las *actividades de ocio sin actividad física*. Se observa, pues, que salvo excepciones, los valores de las medias de esta disciplina son inferiores a la media global.

El caso de la titulación *Enfermería en Ponferrada* (Gráfico 15), los valores de las medias de tiempo dedicado a las actividades de ocio, en el curso de primero, a diferencia de los de León, son coincidentes con la media general, o incluso algo menores. En tercer curso, excepto el tiempo de *no hacer nada*, que es similar en el fin de semana, el resto de las medias de los tiempos son muy inferiores durante la

semana, pero repunta, durante el fin de semana, acortando la diferencia con la media global.

Gráfico 15. Enfermería Ponferrada. Distribución de tiempo de las actividades de ocio, categorizadas por cursos, y su relación con la media global



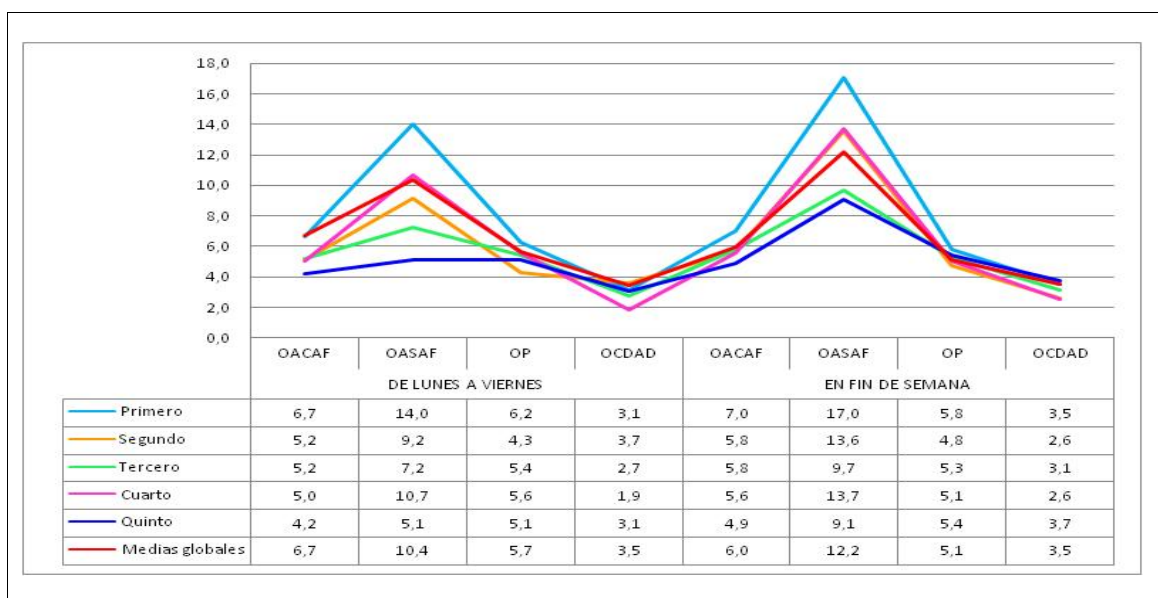
El curso de segundo alcanza valores superiores a la media en la variable *ocio activo con actividad física y ociosidad*, tanto en la semana como en el fin de semana, destacando la superioridad neta en el *ocio sin actividad física* durante el fin de semana. Teniendo en cuenta que las características básicas de las titulaciones de Enfermería son las mismas, se podría decir que los comportamientos de los alumnos pueden estar influidos por variables diferentes a las del curso.

En el caso de *Educación Infantil y Psicopedagogía* (Gráfico 16) -considerando a esta última como el segundo ciclo de Educación-, la media de tiempo de actividades de ocio de los alumnos, en la mayoría de los cursos (a excepción de primero), es inferior a la media global.

Durante la semana, las medias de tiempo obtenidas por los cursos de segundo y de tercero (Educación Infantil), son inferiores de forma general e importante, a la media global. Por el contrario, las medias de tiempo obtenidas por el curso de primero son muy superiores. Durante el fin de semana mantienen, en los tres cursos, esta tendencia descrita, y su media de tiempos de *no hacer nada* son ligeramente superiores o iguales que la media global. En cuarto curso (o primero de Psicopedagogía), todas las medias de tiempos dibujan una línea muy parecida a la de

las medias globales, superando sus valores en algunos casos (OASAF de LV y en FSN), en otros, identificándose con ellos, y en algunos con valores inferiores (como es el caso del *tiempo de no hacer nada*, igual que ocurriría durante los días lectivos). El quinto curso, obtiene los valores para las medias más bajas de todos los cursos para las variables de *ocio activo, con y sin actividad física*, en los dos periodos descritos. Son las medias de *ocio pasivo y ociosidad* durante el fin de semana las que alcanzan valores ligeramente superiores a las medias globales.

Gráfico 16. Educación. Distribución de tiempo de las actividades de ocio, categorizadas por cursos, y su relación con la media global

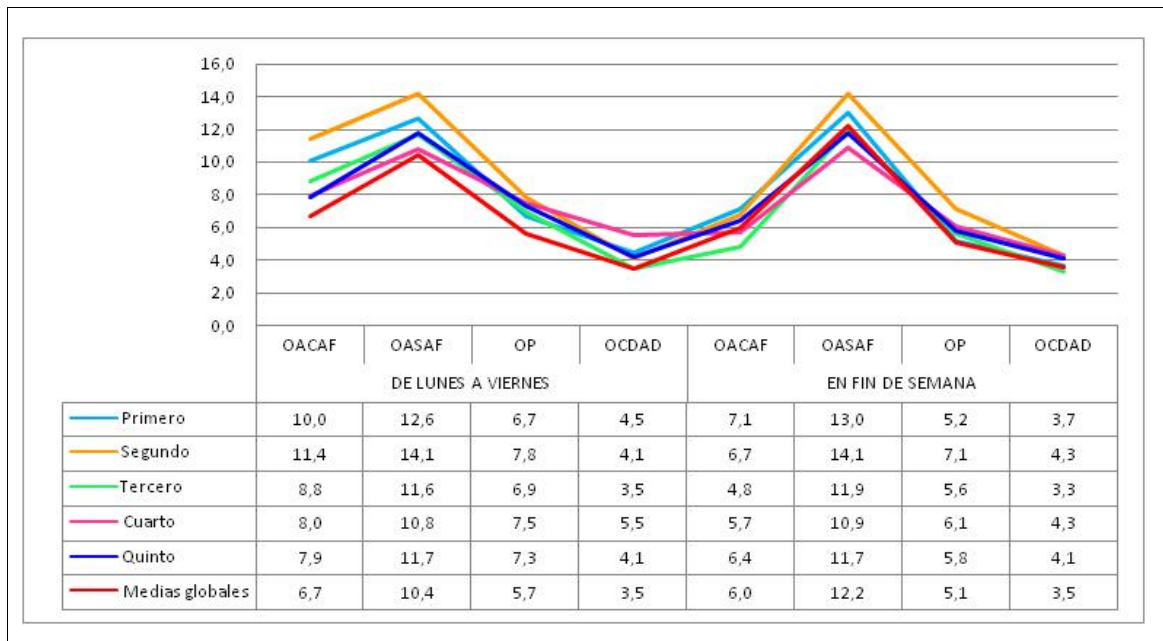


Dado que el mayor tiempo que dedican los alumnos es a las actividades de *ocio activo sin actividad física*, se puede decir que en la medida que avanzan los cursos, las medias de tiempo disminuyen (de 1º curso a 3º). Cuarto es considerado, de nuevo, como primero (ya que es un segundo ciclo), y por tanto las medias de tiempo de actividades de *ocio activo sin actividad física*, vuelven a subir e incluso con valores superiores a la media global, y en quinto curso desciende a la mitad entre semana y un cuarto durante el fin de semana.

En la disciplina de Ciencias de la Actividad Física y Deporte (Gráfico 17), se observa que la media de tiempo de estos alumnos, en cada una de las categorías exploradas, es superior, curso por curso, a la media global durante el periodo de lunes

a viernes. Además, esta titulación alcanza los valores de las medias más altas en *ocio activo con actividad física* durante la semana, y van descendiendo progresivamente a medida que aumentan los cursos, pero siempre manteniendo sus valores superiores a la media global. En el fin de semana, el comportamiento de los alumnos de Ciencias de la Actividad Física y Deporte, es más cercano al del resto de las titulaciones.

Gráfico 17. Actividad Física y Deporte. Distribución de tiempo de las actividades de ocio, categorizadas por cursos, y su relación con la media global

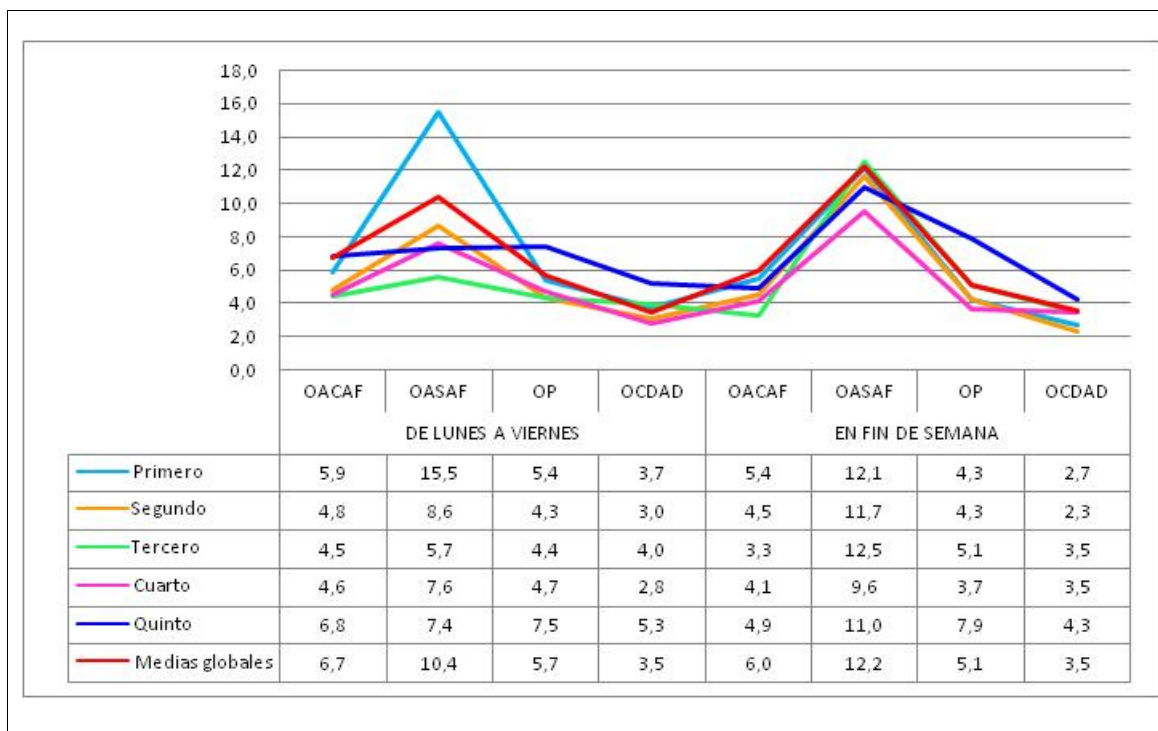


El gráfico muestra el paralelismo de sus medias con el de las medias globales, y excepcionalmente en el caso del *ocio activo con actividad física*, en los cursos de segundo y tercero, y del *ocio activo sin actividad física* de los cursos de tercero, cuarto y quinto, descienden en ambos casos por debajo de las medias globales. Esto confirma, de nuevo, que el comportamiento de los alumnos durante los fines de semana parece que no está regido por el curso ni por la titulación, sino por otras variables, y en este caso, la edad, su juventud, puede ser una de ellas.

En relación a la titulación de *Ingeniería*, el Gráfico 18 muestra como dato sobresaliente la media de tiempo de *ocio activo sin actividad física* que alcanza un valor muy superior al de la media global (cinco puntos más), en primer curso, siendo este, además, el valor máximo alcanzado, tanto en relación a las titulaciones como a

los cursos. Para el resto de ellos, las medias de tiempo obtenidas en la variable *ocio activo, con y sin actividad física*, son inferiores a la media global, tanto de lunes a viernes como en fin de semana, excepto tercer curso, en la categoría de *ocio activo sin actividad física*, que es un poco superior.

Gráfico 18. Ingeniería. Distribución de tiempo de las actividades de ocio, categorizadas por cursos, y su relación con la media global

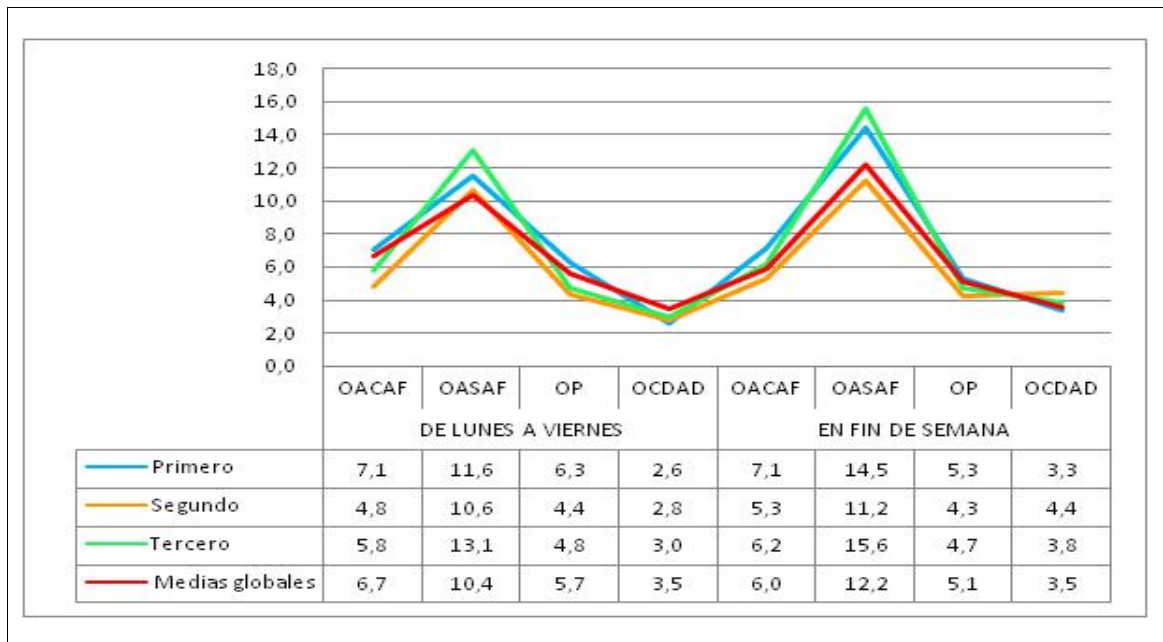


En el gráfico, otra línea que sobresale es la que corresponde al quinto curso, que en este caso resalta por la superioridad de las medias de tiempos en la categoría de *ocio pasivo* y de *ociosidad* en ambos periodos (de lunes a viernes y de fin de semana), que logran, también, la media máxima en dichas variables, tanto entre las titulaciones como en los cursos.

Finalmente, en la exploración realizada en la titulación de *Fisioterapia*, el Gráfico 19 muestra que primero y tercero son los cursos cuyas medias puntúan más alto para las actividades de *ocio activo sin actividad física*, de lunes a viernes y durante el fin de semana. En el caso de primero, sus medias para las categorías analizadas es superior en todas ellas a excepción del tiempo dedicado a *no hacer nada* que es inferior en ambos periodos.

El comportamiento de las medias del curso de segundo es inverso, ya que las medias obtenidas para todas las categorías es inferior a las medias globales, excepto en el *ocio activo sin actividad física*, de lunes a viernes, y el de *ociosidad* durante el fin de semana, que son superiores.

Gráfico 19. Fisioterapia. Distribución de tiempo de las actividades de ocio, categorizadas por cursos, y su relación con la media global



Y respecto al comportamiento de las medias del tercer curso, éstas, durante la semana, son inferiores a la media global para todas las categorías, a excepción de la media de tiempo de *ocio activo sin actividad física*, que es superior. Durante el fin de semana solo la media del tiempo del *ocio pasivo* es inferior a la media global.

Se comparan ahora los porcentajes de alumnos que, en cada titulación, realizan todas y cada una de las *actividades de ocio* propuestas, tanto de lunes a viernes como durante el fin de semana. Igualmente, se aporta el grado de significatividad por actividades.

Tabla 27. Distribución de alumnos, por titulaciones y actividades de ocio de lunes a viernes

ACTIVIDADES OCIO/LV /TITULACIONES	Enfermería León	Enfermería Ponferrada	Educación Infantil	Psicopedagogía	Actividad Física y Deporte	Ingeniería	Fisioterapia	Sig.
Nº alumnos/titulación	270	118	128	40	304	161	121	
DEPORTE	37.4 %	41.5 %	34.4 %	37.5 %	90.8 %	72.7 %	57.9 %	.0000
ANDAR	59.6 %	50.8 %	60.9 %	57.5 %	50.7 %	36.6 %	58.7 %	.0028
BAILE ORGANIZADO	2.2 %	5.9 %	5.5 %	0 %	3.0 %	.6 %	2.5 %	.8124
BAILE EN DISCOTECA	33.0 %	41.5 %	35.9 %	12.5 %	49.3 %	24.8 %	42.1 %	.1274
IR DE COPAS	47.4 %	40.7 %	39.8 %	32.5 %	70.1 %	44.7 %	52.9 %	.0001
IR DE VINOS	73.7 %	70.3 %	72.7 %	70.0 %	71.1 %	76.4 %	84.3 %	.1193
IR DE TIENDAS	51.5 %	51.7 %	61.7 %	62.5 %	49.3 %	42.9 %	64.5 %	.0504
EXCURSION	8.5 %	8.5 %	15.6 %	5.0 %	16.4 %	8.1 %	9.1 %	.9268
JUEGOS DE MESA	20.4 %	12.7 %	18.8 %	5.0 %	39.1 %	19.3 %	41.3 %	.5142
JUEGOS EN CASA, PC	46.7 %	46.6 %	50.0 %	25.0 %	63.8 %	47.2 %	52.9 %	.0660
JUEGOS DE SALON	5.2 %	10.2 %	5.5 %	0 %	11.5 %	13.7 %	12.4 %	.0003
ACTIVIDADES ARTISTICAS	16.3 %	12.7 %	32.0 %	17.5 %	15.8 %	15.5 %	22.3 %	.0158
COLECCIONES	.4 %	1.7 %	3.1 %	5.0 %	3.3 %	3.7 %	1.7 %	.9553
VOLUNTARIAZGO	3.0 %	1.7 %	8.6 %	7.5 %	4.3 %	5.0 %	5.0 %	.7075
LEER POR PLACER	64.4 %	55.1 %	64.1 %	50.0 %	67.1 %	56.5 %	64.5 %	.3533
ASISTIR A ESPECTACULOS	22.6 %	19.5 %	30.5 %	30.0 %	45.7 %	27.3 %	27.3 %	.0843
ASISTIR A CONFERENCIAS	3.3 %	.8 %	7.0 %	10.0 %	7.6 %	4.3 %	5.8 %	.7224
VER TV	91.5 %	85.6 %	96.1 %	85.0 %	93.8 %	87.0 %	86.8 %	.0000
NO HACER NADA	71.9 %	53.4 %	61.7 %	72.5 %	70.4 %	55.9 %	65.3 %	.0002

Tabla 28. Distribución de alumnos, por titulaciones y actividades de ocio en fin de semana

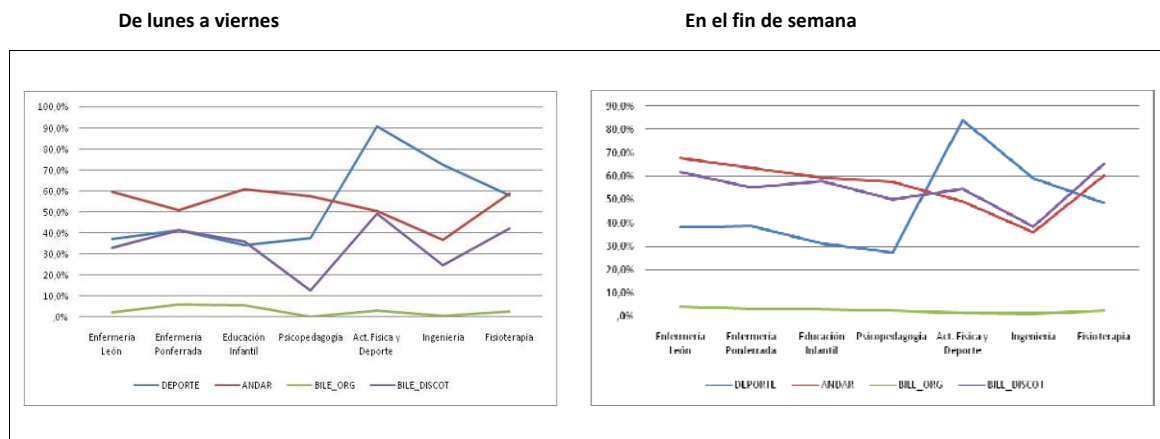
ACTIVIDADES /FSN OCIO/TITULACIÓN	Enfermería León	Enfermería Ponferrada	Educación Infantil	Psicopedagogía	Actividad Física y Deporte	Ingeniería	Fisioterapia	Sig.
Nº alumnos/titulación	270	118	128	40	304	161	121	
DEPORTE	38.1 %	39.0 %	31.3 %	27.5 %	83.9 %	59.0 %	48.8 %	.000
ANDAR	67.8 %	63.6 %	59.4 %	57.5 %	49.3 %	36.0 %	60.3 %	.102
BAILE ORGANIZADO	4.4 %	3.4 %	3.1 %	2.5 %	1.6 %	1.2 %	2.5 %	.956
BAILE EN DISCOTECA	61.9 %	55.1 %	57.8 %	50.0 %	54.6 %	38.5 %	65.3 %	.003
IR DE COPAS	74.1 %	70.3 %	70.3 %	70.0 %	74.7 %	69.6 %	78.5 %	.844
IR DE VINOS	88.9 %	83.1 %	85.9 %	87.5 %	77.6 %	77.6 %	88.4 %	.158
IR DE TIENDAS	70.0 %	59.3 %	71.1 %	65.0 %	51.3 %	42.2 %	64.5 %	.111
EXCURSION	24.8 %	14.4 %	25.8 %	10.0 %	29.9 %	9.9 %	28.9 %	.015
JUEGOS DE MESA	25.6 %	18.6 %	27.3 %	15.0 %	33.6 %	16.8 %	36.4 %	.060
JUEGOS EN CASA, PC	43.7 %	42.4 %	53.1 %	30.0 %	54.3 %	46.6 %	47.1 %	.103
JUEGOS DE SALON	8.9 %	5.1 %	10.9 %	5.0 %	12.5 %	16.1 %	13.2 %	.220
ACTIVIDADES ARTISTICAS	16.7 %	14.4 %	26.6 %	17.5 %	13.5 %	10.6 %	24.8 %	.088
COLECCIONES	1.1 %	.8 %	4.7 %	5.0 %	3.0 %	4.3 %	1.7 %	.474
VOLUNTARIAZGO	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	.812
LEER POR PALCER	57.8 %	44.1 %	51.6 %	47.5 %	59.5 %	46.6 %	57.9 %	.299
ASISTIR A ESPECTACULOS	49.3 %	38.1 %	44.5 %	47.5 %	56.9 %	35.4 %	47.1 %	.310
ASISITIR A CONFERENCIAS	1.1 %	2.5 %	3.1 %	7.5 %	3.3 %	3.7 %	3.3 %	.604
VER TV	86.7 %	81.4 %	87.5 %	87.5 %	85.9 %	70.8 %	76.0 %	.000
NO HACER NADA	71.5 %	56.8 %	63.3 %	62.5 %	72.0 %	51.6 %	63.6 %	.023

Las tablas 27 y 28 ponen de manifiesto la gran variabilidad en el número de alumnos que realiza las distintas actividades propuestas, así como aquellas que son más frecuentemente consumidas por estos. En general, se puede afirmar que una mayoría de alumnos consume idénticas actividades tanto durante la semana como en el fin de semana, con mínimas diferencias, y que los tiempos de dedicación se incrementan durante el fin de semana, en comparación a la semana lectiva. De las actividades incluidas en el *ocio activo con actividad física* durante la semana, el Gráfico 20 muestra que el mayor porcentaje de alumnos se reparte entre las actividades de *hacer deporte, andar y baile en discoteca*. Los alumnos de *Actividad Física y Deporte* son los que, con diferencia, alcanzan un mayor porcentaje en la realización de actividades deportivas. Las diferencias en los porcentajes en función de la titulación

alcanzan significatividad estadística únicamente en las actividades de hacer *deporte* y *andar* (sig. < .01).

Durante el fin de semana, para las mismas actividades, el gráfico muestra que los alumnos de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte mantienen esta actividad (el deporte) en primer lugar. Se mantienen las diferencias respecto al porcentaje de alumnos que la practican con respecto a las otras disciplinas. Estas diferencias de alumnos consumidores de actividades de ocio son estadísticamente significativas solo para el *deporte*, con una sig. <.01, y no para las demás *actividades con ejercicio físico*.

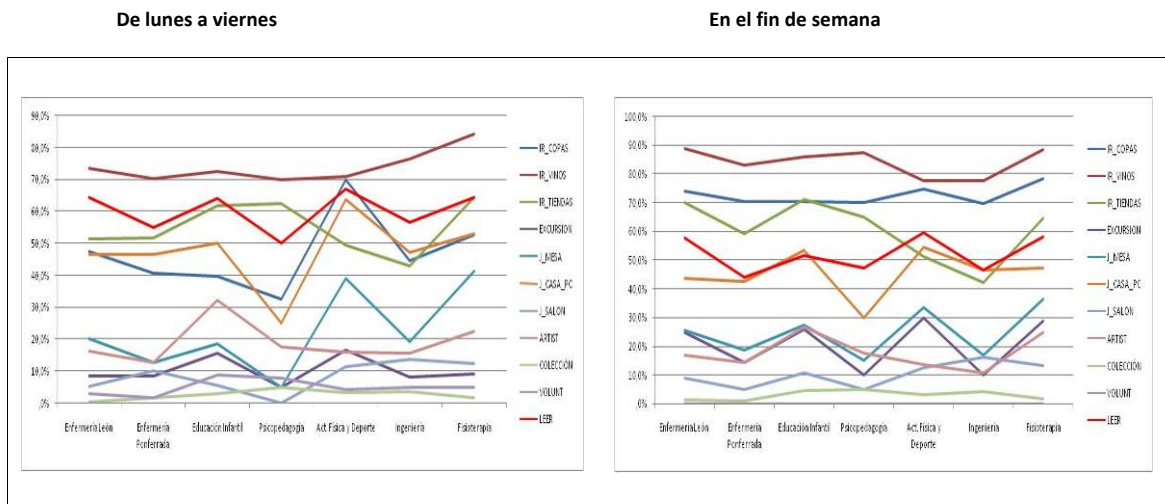
Gráfico 20. Descriptivo de alumnos que realizan las actividades incluidas en la categoría de ocio activo con actividad física (OACEF), en función de la titulación, en los periodos de lunes a viernes (LV), y de fin de semana (FSN)



El gráfico siguiente (Gráfico 21) describe las actividades de ocio incluidas en la variable *ocio activo sin actividad física (OASAF)*, y muestra que la actividad más consumida por todos los alumnos es la de *ir de vinos*, tanto durante la semana como en el fin de semana, y cómo en este último periodo se incrementa aún más el porcentaje de alumnos que consume esta actividad. El tanto por ciento de estos últimos -actividad: ir de vinos- es similar en todas las titulaciones, cercano al 80 % de lunes a viernes y cercano al 90 % durante el fin de semana. A pesar de que los alumnos de la disciplina de Fisioterapia obtienen un porcentaje mayor (de alumnos) durante la semana, y las disciplinas de Educación Física y Deporte e Ingeniería inferiores durante el fin de semana, estas diferencias no son significativas estadísticamente. Sí lo son, durante la semana, las variables de *ir de copas* y *juegos de salón* (sig. < .01) y las

actividades artísticas (sig. < .05). Para el resto de actividades, excepto la de *ir de compras*, que se queda en el límite (sig. .05), no se encuentran datos que revelen que la idiosincrasia de las titulaciones exploradas pueda influir en cuanto al consumo de las diferentes actividades. La actividad de la *lectura por placer* alcanza porcentajes de entre el 50 % y el 67 % de alumnos que la práctica durante la semana, aunque los porcentajes caen durante el fin de semana; por titulación, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en esta actividad.

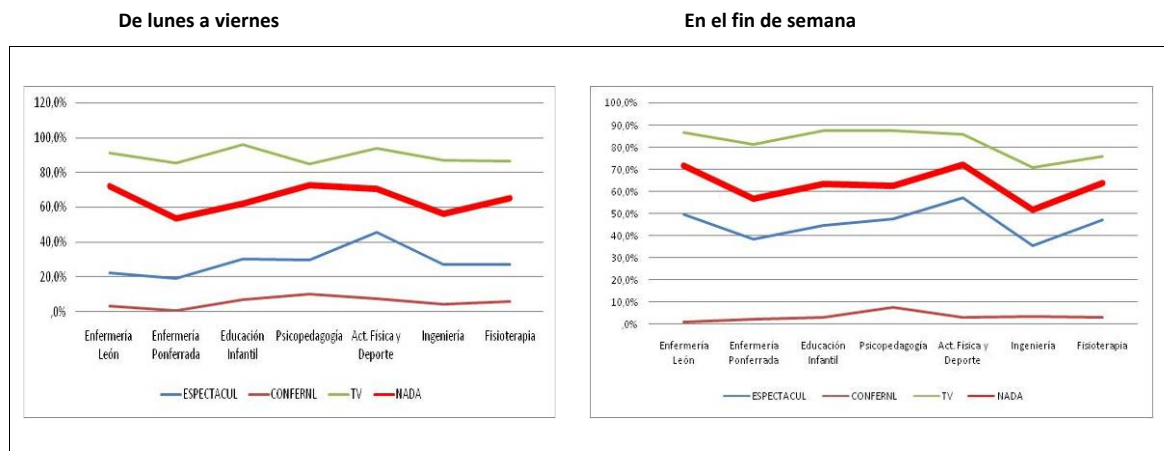
Gráfico 21. Descriptivo de alumnos que realizan las actividades incluidas en la categoría de ocio activo sin actividad física (OASAF), en función de las titulaciones, en los periodos de lunes a viernes (LV) y de fin de semana (FSN)



En relación a las actividades contempladas en la variable *ocio pasivo* (OP) descritas en el gráfico siguiente (Gráfico 22), la actividad consumida por mayor porcentaje de alumnos (entre el 95 % y 98 % de lunes a viernes y 71 % y 88 % en fin de semana) es la de *ver televisión*, y estas diferencias son significativas estadísticamente, en ambos tramos de tiempo, con valores de sig. < .01 en relación a las titulaciones.

Y en relación a la variable *ociosidad*, o *no hacer nada*, el porcentaje de alumnos que dedican tiempo a *no hacer nada* permanece prácticamente igual durante los periodos de tiempo explorados (entre 53 % y el 72 %, durante la semana, y 51 % y 72 % en fin de semana), siendo significativas estadísticamente estas diferencias para las titulaciones, con valores inferiores a sig. .01, en periodo de clases, e inferior a .05 durante el fin de semana.

Gráfico 22. Descriptivo de alumnos que realizan las actividades incluidas en la categoría de ocio pasivo (OP) y tiempo de no hacer nada (OCDAD), en función de las titulaciones en los periodos de lunes a viernes (LV) y de fin de semana (FSN)

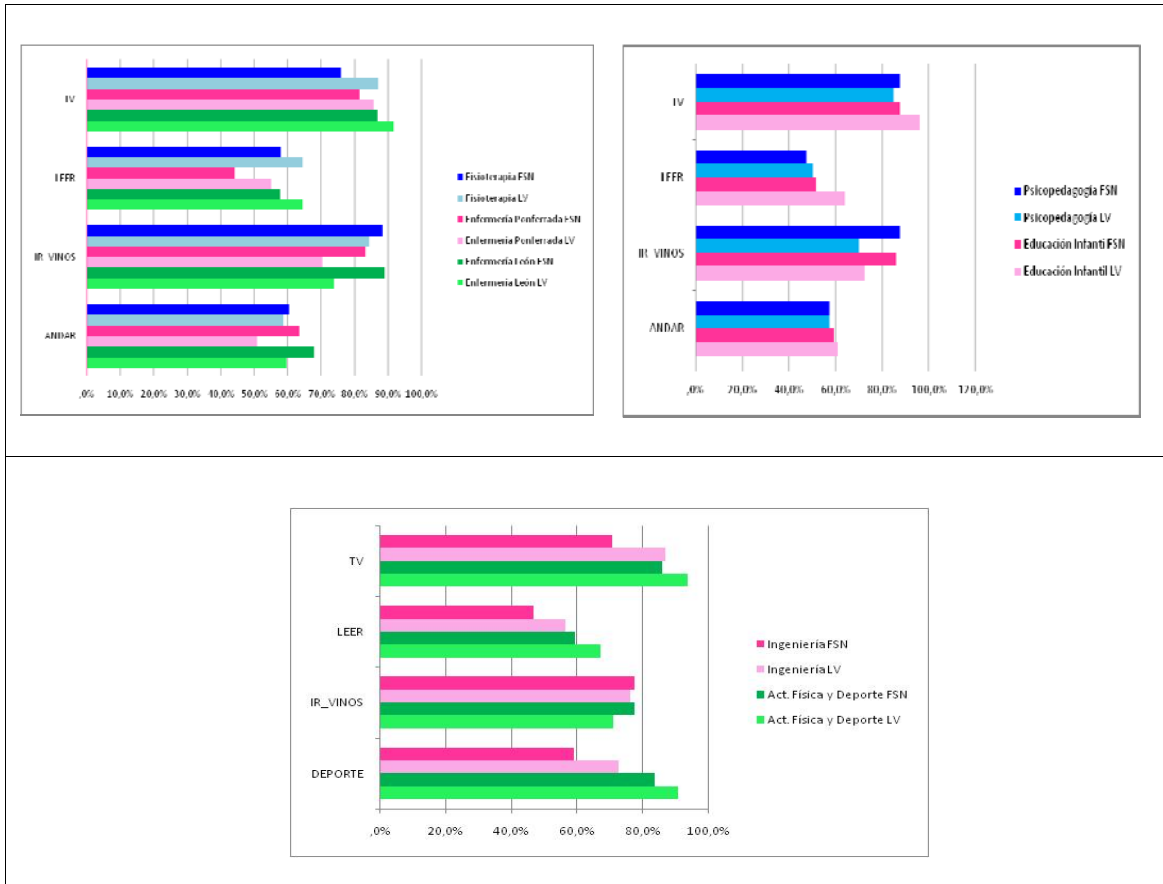


A modo de resumen, concretamente, dentro de las disciplinas de Ciencias de la Salud, las actividades más consumidas por los alumnos son: *andar, ir de vinos y ver televisión*. En igual medida sucede con la disciplina de Ciencias de la Educación. En ambos casos, el número de alumnos que realizan estas actividades aumenta durante el fin de semana en el caso de *andar e ir de vinos*, y disminuyen en el caso de *ver televisión*.

En el caso de las titulaciones de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte e Ingeniería, la actividad más realizada es el deporte, en vez de andar, como en las disciplinas anteriormente comentadas, y su comportamiento se invierte, es decir, hay mayor porcentaje de alumnos que realizan esta actividad durante la semana que durante el fin de semana. Las otras dos actividades consumidas por estos alumnos, *ir de vinos y ver televisión*, coinciden con el resto de titulaciones, en su realización y en el comportamiento comparativo entre los dos periodos: más alumnos durante el fin de semana.

Dado que es un estudio realizado a estudiantes universitarios, se investigó específicamente la dinámica de la actividad de *lectura por placer* de forma individualizada. Respecto de esta actividad, el Gráfico 23 informa que se comporta igual en todas las titulaciones, disminuyendo el número de alumnos que leen durante el fin de semana.

Gráfico 23. Dinámica de la actividad de lectura por placer en función de las titulaciones en ambos periodos (LV y FSN)



6.2.3 De los enfoques de aprendizaje

Se realiza un análisis de fiabilidad del cuestionario y se describen los *enfoques de aprendizaje* y sus dos niveles (motivación y estrategia) en general. Posteriormente, se realiza el análisis, en función de cada una de las variables exploradas: edad, género, curso, titulación y relación laboral.

6.2.3.1 Análisis de fiabilidad

El análisis de la fiabilidad del CPE de dos factores ha proporcionado un Alfa de Cronbach para la escala de *Enfoque Superficial* de 0.678 y para la de *Enfoque Profundo* de 0,779. Ver la Tabla 29 que muestra el Alfa de Cronbach, tanto de la escala total como de las diferentes subescalas.

Tabla 29. Alfa de Cronbach del cuestionario CPE-2F. Escala total y subescalas

Fiabilidad	Escala Total	Profunda		ENFOQUE PROFUNDO	Superficial		ENFOQUE SUPERFICIAL
		Motivación	Estrategia		Motivación	Estrategia	
Alfa de Cronbach	0.584	0.636	0.649	0.779	0.580	0.659	0.678

Esto resultados son similares a los obtenidos por Biggs (2001) y apoyan la consistencia interna con valores similares a los de otros estudios realizados.

6.2.3.2 Descripción de los enfoques de aprendizaje de la muestra

La Tabla 30 muestra el resumen de los resultados del análisis descriptivo de los *enfoques de aprendizaje* y sus dos niveles según la teoría de Biggs: *motivación y estrategias*, a nivel profundo y superficial, planteados para esta escala bifocal.

Tabla 30. Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje y sus niveles

Descriptivos	Motivación profunda	Estrategia profunda	Motivación superficial	Estrategia superficial	Enfoque profundo	Enfoque superficial
Alumnos	1142	1142	1142	1142	1142	1142
Mínimo	1.00	1.00	1,00	1.00	1.10	1.00
Máximo	4.80	5.00	4.40	4.80	4.90	4.40
Media	2.86	2.43	2.18	2.56	2.65	2.38
Desv. típ.	.65	.66	.67	.72	.59	.63
Asimetría	.68	.38	.57	.29	.21	.44
Curtosis	-.27	.13	-.12	-.42	-.04	-.27

Muestra que los valores del enfoque profundo y motivación profunda son superiores a los del enfoque superficial y motivación superficial, e inferiores para la estrategia profunda en relación a la estrategia superficial.

6.2.3.3 Descripción de los enfoques de aprendizaje, en función de las variables de edad, género, titulación, curso y relación laboral

La Tabla 31 muestra los datos descriptivos de los *enfoques de aprendizaje* en función de la edad. En ella se aprecia que el *enfoque profundo* toma siempre valores superiores al *enfoque superficial*, en todas las edades. Sin embargo, cuando se analizan estas diferencias respecto al género, se observa que el género femenino mantiene superior el valor del *enfoque profundo*, pero en el género masculino, existen fluctuaciones, siendo la tendencia a aumentar el *enfoque profundo* a medida que la edad avanza. Estas diferencias estadísticamente son significativas para ambos enfoques (sig. <.01).

Tabla 31. Diferencias de los enfoques de aprendizaje en función del la edad y el género

Edad	18		19		20		21		22		23		24	
Enfoques/ Género	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial
Hombre	2,70	2,43	2,63	2,72	2,67	2,76	2,54	2,67	2,50	2,60	2,62	2,66	2,74	2,68
Mujer	2,70	2,20	2,52	2,34	2,64	2,30	2,62	2,20	2,66	2,19	2,79	2,14	2,59	2,29
Total	2,70	2,27	2,56	2,48	2,65	2,43	2,59	2,38	2,59	2,37	2,72	2,37	2,66	2,47
Sig.	Enfoque profundo sig. < .01 / Enfoque superficial sig. < .01													
Edad	25		26-30		31-35		36-40		41-45		46-52			
Enfoques/ Género	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial		
Hombre	2,69	2,73	2,88	2,42	3,38	1,98	2,80	1,50	-	-	3,54	1,88		
Mujer	2,59	2,08	2,81	2,21	3,10	1,86	2,98	1,97	3,43	1,53	2,63	2,63		
Total	2,64	2,38	2,82	2,29	3,15	1,88	2,94	1,96	3,43	1,53	3,54	1,92		
Sig.	Enfoque profundo sig. < .01 / Enfoque superficial sig. < .01													

La Tabla 32 presenta un resumen de las relaciones entre los distintos *enfoques de aprendizaje*, el género, la titulación, el curso y la relación laboral.

Las mujeres obtienen puntuaciones más altas de enfoque profundo, aunque estas diferencias no son significativas estadísticamente. Sí lo son en el caso del *enfoque superficial* (sig. <.01).

En función de la titulación, los valores obtenidos para el *enfoque profundo* son superiores a los valores que adquiere el *enfoque superficial* en todas las titulaciones y, como en el caso anterior, solo en este último caso (*enfoque superficial*), las diferencias por titulación son significativas estadísticamente (sig. < .01). La distribución de las titulaciones, en función del valor obtenido en *enfoque profundo*, y en orden descendente son: Enfermería Ponferrada, Fisioterapia, Psicopedagogía, Ingeniería, Enfermería León, Actividad Física y Deporte y Educación Infantil.

Tabla 32. Diferencias en los enfoques de aprendizaje en función del género y la titulación

Enfoques/sig.	Género		Titulación						
	Hombre	Mujer	Enfermería León	Enfermería Ponferrada	Educación Infantil	Psicopedagogía	Actividad Física y Deporte	Ingeniería	Fisioterapia
Enfoque Profundo	2.63	2.65	2.67	2.71	2.57	2.69	2.60	2.67	2.71
Sig.	.511		.245						
Enfoque Superficial	2.63	2.22	2.18	2.35	2.38	2.16	2.57	2.52	2.24
Sig.	.000		.000						

La Tabla 33 muestra los resultados de las pruebas post-hoc para el enfoque superficial. Los alumnos de la titulación de Actividad Física y Deporte que obtienen valores medios más altos que las titulaciones de Enfermería (León y Ponferrada), Fisioterapia y Psicopedagogía. Por otro lado la Enfermería de León también obtiene estas diferencias significativas estadísticamente respecto a sus valores medios (son más bajos) para el *enfoque superficial*, con Educación Infantil e Ingeniería. En el mismo caso están los alumnos de Psicopedagogía obteniendo valores medios de enfoque de

aprendizaje superficial más bajos que los alumnos de Ingeniería y, en este caso, estas diferencias también son significativas estadísticamente.

Tabla 33. Enfoque superficial y titulaciones. Prueba post hoc: HSD de Tukey

Enfoque superficial y Titulaciones	Enfermería León	Enfermería Ponferrada	Educación Infantil	Psicopedagogía	Actividad Física y Deporte	Ingeniería	Fisioterapia
Enfermería León							
Enfermería Ponferrada							
Educación Infantil	sig. < .05						
Psicopedagogía							
Actividad Física y Deporte	sig. < .05	sig. < .05		sig. < .05			
Ingeniería	sig. < .05			sig. < .05			
Fisioterapia					sig. < .05	sig. < .05	
Media Enfoque superficial	2.18	2.35	2.38	2.16	2.57	2.52	2.24
Enfoque superficial y Titulaciones	Enfermería León	Enfermería Ponferrada	Educación Infantil	Psicopedagoga	Actividad Física y Deporte	Ingeniería	Fisioterapia

En relación al curso académico, (Tabla 34) se observa que los valores adquiridos en el *enfoque profundo* son superiores para todos los cursos (sig. < .01), a excepción del cuarto, donde, tanto el *enfoque profundo*, como el superficial, toman valores idénticos.

También el *enfoque profundo* obtiene puntuaciones más altas en general en todos los estudiantes, independientemente de si realizan o no algún tipo de actividad laboral.

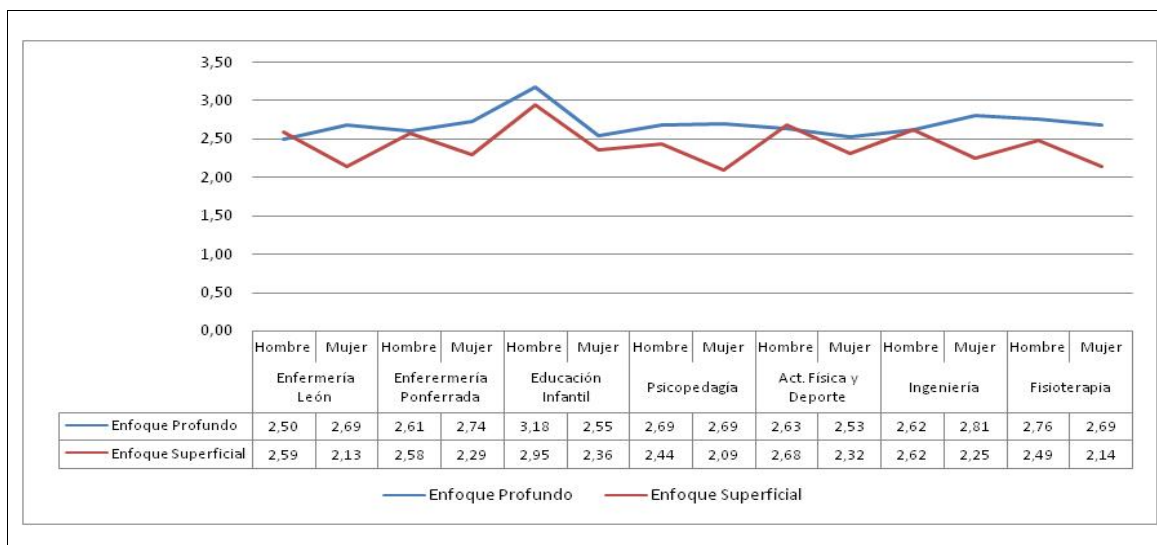
Tabla 34. Diferencias en los enfoques de aprendizaje en función del curso y de la actividad laboral

Enfoques/sig.	Curso					Actividad laboral: Trabajo			
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	No trabajo	Trabajo esporádico	Trabajo vacaciones	Trabajo continuado
Enfoque Profundo	2.72	2.59	2.70	2.57	2.52	2.61	2.74	2.73	2.69
Sig.	.001					.032			
Enfoque Superficial	2.27	2.43	2.28	2.57	2.46	2.38	2.42	2.33	2.35
Sig.	.000					.644			

6.2.3.4 Dinámica de los enfoques de aprendizaje en cada titulación, en función del género, el curso y el trabajo

La superioridad de las mujeres en el *enfoque profundo* se matiza cuando la descripción se realiza en función de la titulación cursada (Gráfico 24). Se observa que en el caso de Enfermería de León y Ponferrada, e Ingeniería, las mujeres puntúan más alto en *enfoque profundo*, pero, por el contrario, en las titulaciones de Educación Infantil, Actividad Física y Deporte, y Fisioterapia, son los hombres quienes toman puntuaciones más altas en este mismo enfoque. En el caso de Psicopedagogía la puntuación en este enfoque es idéntica para ambos géneros.

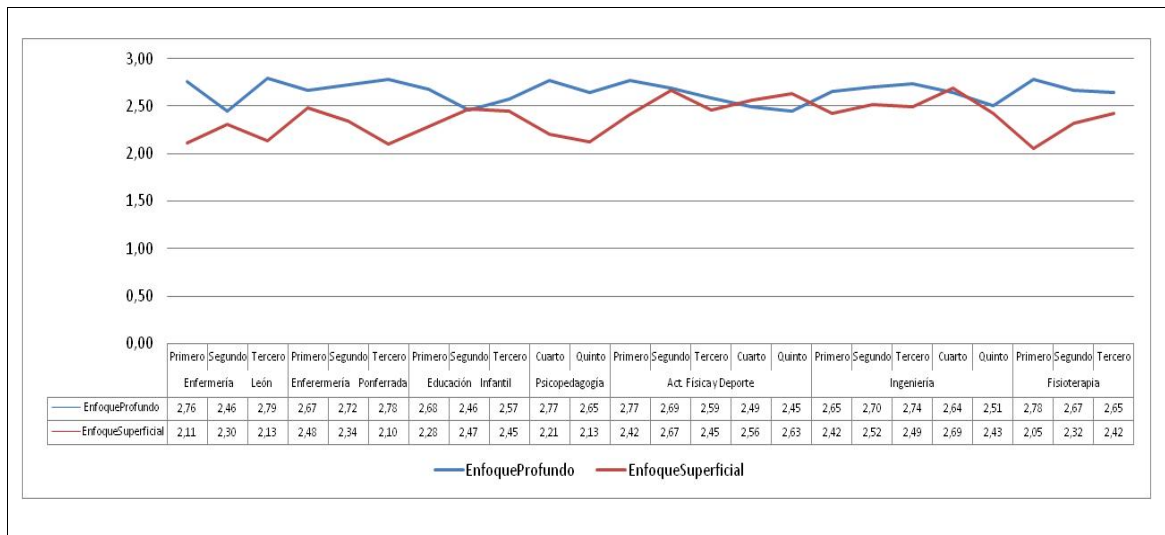
Gráfico 24. Diferencias en los enfoques de aprendizaje en función del género y las titulaciones



En relación al curso académico (Gráfico 25), se observa que en los tres primeros cursos, el *enfoque profundo* adquiere valores superiores para todas las titulaciones, respecto al *enfoque superficial*, salvo en la titulación de Educación Infantil, donde en el curso de segundo el *enfoque superficial* es ligeramente superior al *enfoque profundo*.

En cuarto y quinto, son los alumnos de Psicopedagogía los que presentan valores superiores en *enfoque profundo*, y en *enfoque superficial* los de Educación Física y Deporte. En Ingeniería, los alumnos de cuarto puntúan más en *enfoque superficial*, y los alumnos de quinto en *enfoque profundo*.

Gráfico 25. Diferencias en los enfoques de aprendizaje en función del curso académico y las titulaciones



Las diferencias en los *enfoques de aprendizaje* en función de la actividad laboral de los alumnos se pueden observar en la Tabla 35. En general, se observa que independientemente de los periodos en los que se trabaje, y en todas las titulaciones, los alumnos puntúan más alto en *enfoque profundo*.

Tabla 35. Diferencias en los enfoques de aprendizaje en función de si el alumno comparte o no su tiempo con alguna actividad laboral

Titulación	Trabajo	Alumnos	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial
Enfermería León	No trabajo	209	2.60	2.23
	Trabajo esporádico	19	2.84	2.27
	Trabajo vacaciones	31	2.96	1.91
	Trabajo continuado	11	2.82	2.00
Enfermería Ponferrada	No trabajo	89	2.72	2.31
	Trabajo esporádico	9	2.54	2.38
	Trabajo vacaciones	13	2.79	2.53
	Trabajo continuado	7	2.76	2.39
Educación Infantil	No trabajo	91	2.54	2.38
	Trabajo esporádico	14	2.58	2.26
	Trabajo vacaciones	9	2.49	2.70
	Trabajo continuado	14	2.81	2.32
Psicopedagogía	No trabajo	18	2.61	2.17
	Trabajo esporádico	8	2.74	2.34
	Trabajo vacaciones	1	2.80	1.40
	Trabajo continuado	13	2.78	2.08
Actividad Física y Deporte	No trabajo	165	2.54	2.62
	Trabajo esporádico	33	2.62	2.63
	Trabajo vacaciones	64	2.70	2.48
	Trabajo continuado	42	2.63	2.40
Ingeniería	No trabajo	106	2.64	2.49
	Trabajo esporádico	23	3.03	2.56
	Trabajo vacaciones	16	2.48	2.50
	Trabajo continuado	16	2.54	2.66
Fisioterapia	No trabajo	90	2.71	2.28
	Trabajo esporádico	9	2.69	2.02
	Trabajo vacaciones	14	2.73	2.05
	Trabajo continuado	8	2.71	2.34

Son excepción los alumnos de la titulación de Educación Infantil que trabajan en el periodo de vacaciones, donde las puntuaciones de *enfoque superficial* adquieren valores superiores a las del *enfoque profundo*. Esta misma circunstancia se da en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte para los alumnos que no trabajan, o que trabajan esporádicamente, quienes obtienen puntuaciones más altas en *enfoque superficial*, y en el caso de la titulación de Ingeniería, cuando los alumnos trabajan en vacaciones, o de forma continuada, que igualmente es el *enfoque superficial* quien toma valores más altos.

Hay que resaltar que solo en el caso de la titulación de la Ciencias de la Actividad Física y el Deporte ocurre que los alumnos que sólo estudian tienen puntuaciones superiores en favor del *enfoque superficial*.

6.2.4 Del engagement: Vínculo con la carrera

En primer lugar se realizó un análisis de fiabilidad del cuestionario y posteriormente se describe el *engagement* y sus subescalas (*vigor*, *dedicación* y *absorción*), tanto para el total de la muestra como en función de cada una de las variables exploradas: edad, género, curso, titulación, relación laboral. Por último, con el objetivo de testar las posibles diferencias, se realizan distintos análisis de varianza (ANOVA), que se acompañan de las pertinentes pruebas *post-hoc* de HSD de Tukey, de comparaciones múltiples cuando procedan.

6.2.4.1 Análisis de fiabilidad

El análisis de fiabilidad del cuestionario sobre *Engagement* (Tabla 36) ha producido un alfa de Cronbach global (*engagement* total) de .924, y para sus subescalas, de: .847 para la escala de *Vigor*, .829 para la escala de *dedicación* y .843 para la escala de *absorción*. Estos resultados apoyan el alto grado de consistencia interna con valores similares a los de otros estudios realizados.

Tabla 36. Alfa de Cronbach del cuestionario *engagement*. Escala total y subescalas

Fiabilidad	Escala Total de <i>Engagement</i>	<i>Engagement</i>		
		Vigor	Dedicación	Absorción
Alfa de Cronbach	.924	.847	.829	.843

6.2.4.2 Descripción del engagement de la muestra

La Tabla 37 muestra el resumen de los resultados del análisis descriptivo del *engagement*, o vínculo con la carrera, y sus tres subescalas: *vigor*, *dedicación* y *absorción*. Se observa que la escala de *dedicación* es la que valores más altos adquiere.

Tabla 37. Análisis descriptivo del *engagement* y subescalas: vínculo, dedicación, absorción

Descriptivos	<i>Engagement</i>	Vigor	Dedicación	Absorción
Alumnos	1142	1142	1142	1142
Mínimo	0.00	0.00	0.00	0.00
Máximo	6.00	6.00	6.00	6.00
Media	4.10	3.70	4.86	3.72
Desv. típ.	1.13	1.35	1.16	1.30
Asimetría	-.60	-.37	-1.35	-.42
Curtosis	-.09	-.65	1.57	-.53

6.2.4.3 Descriptivos de Engagement y subescalas en función de las variables de edad, género, titulación, curso y relación laboral

Analizados los datos en función de la edad y el género se observa que son las mujeres, a lo largo de todas las edades, las que puntúan más alto en las cuatro variables, con tendencia a incrementar las puntuaciones al aumentar la edad, es decir, a mayor edad mayor *engagement*, *vigor*, *dedicación* y *absorción*. Si bien este comportamiento es general, la Tabla 38 muestra que hay situaciones excepcionales, ya que refleja ciertas edades donde los valores descienden, rompiendo la tendencia descrita. Las diferencias son estadísticamente significativas (sig. < .05), en todos los casos.

Tabla 38. Edad, género y engagement y sus subescalas

Edad		18	19	20	21	22	23	24	25	26-30	31-35	36-40	41-52	TOTAL	Sig.
Vigor	Hombre	3.89	3.85	3.13	3.47	3.27	3.31	3.30	3.64	4.19	3.82	5.50	-	3.46	.001
	Mujer	3.89	4.13	3.61	3.92	4.09	4.06	3.39	3.51	4.16	4.64	5.17	5.10	3.85	
Dedicación	Hombre	5.10	3.41	4.66	4.53	4.57	4.46	4.64	4.59	4.70	5.03	5.80	-	4.66	.016
	Mujer	5.20	3.77	5.01	5.08	5.06	4.83	4.24	4.65	5.08	5.27	5.89	5.70	4.99	
Absorción	Hombre	3.87	4.68	3.18	3.30	3.22	3.36	3.50	3.50	4.11	3.84	5.50	-	3.43	.008
	Mujer	3.82	4.95	3.74	3.99	4.06	4.00	3.33	3.86	4.23	4.38	5.16	5.06	3.89	
Engagement	Hombre	4.28	3.47	3.66	3.77	3.69	3.71	3.81	3.91	4.33	4.23	5.60	-	3.85	.001
	Mujer	4.30	3.68	4.12	4.33	4.41	4.30	3.66	4.01	4.49	4.76	5.40	5.28	4.24	

La Tabla 39 presenta la descripción del *Engagement* y sus subescalas en función del género, la titulación, el curso y la actividad laboral.

Respecto al género, las mujeres obtienen puntuaciones más altas en *engagement*, *vigor* y *absorción*, e inferiores en *dedicación*. Estas diferencias son significativas estadísticamente (sig. < .01).

Para la variable *titulación*, los valores obtenidos para el *engagement* oscilan entre 4.32 de Enfermería de Ponferrada y 3.85 de Ingeniería. La subescala que más alto puntúa es la de *dedicación*, donde Fisioterapia puntúa el valor máximo (5.15) y Psicopedagogía el valor mínimo (4.06). En la subescala de *vigor*, son los alumnos de la carrera de Enfermería de Ponferrada quienes alcanzan puntuaciones más altas (3.71), y

los de Ingeniería puntuaciones más bajas (3.46). Respecto a la subescala de *absorción*, los alumnos de la carrera de Psicopedagogía son los que tienen puntuaciones más altas (4.13), y los de Ingeniería las más bajas (3.48). Estos datos alcanzan diferencias estadísticamente significativas (sig. < .01) para las variables *engagement*, *dedicación* y *absorción*.

Tabla 39. Descriptivo de las diferencias de *engagement* y subescalas en función del género, la titulación

Engagement y subescalas/genero y titulación	Género		Titulación						
	Hombre	Mujer	Enfermería León	Enfermería Ponferrada	Educación Infantil	Psicopedagogía	Actividad Física y Deporte	Ingeniería	Fisioterapia
Vigor	3.46	3.85	3.77	3.91	3.79	3.84	3.62	3.46	3.77
Sig.	.000		.095						
Dedicación	4.66	4.50	5.13	5.01	4.81	4.06	4.74	4.60	5.15
Sig.	.000		.000						
Absorción	3.43	3.90	3.82	4.05	3.82	4.13	3.51	3.48	3.78
Sig.	.000		.000						
Engagement	3.85	4.24	4.24	4.32	4.14	4.01	3.96	3.85	4.23
Sig.	.000		.001						

En la Tabla 40 se presentan los resultados de las pruebas post-hoc (HSD de Tukey) para esta variable.

Hay diferencias significativas (sig. < .01) en *dedicación*, entre Enfermería de León (5.13) y Psicopedagogía, Actividad Física y Deporte e Ingeniería (4.06, 4.74 y 4.6 respectivamente). La titulación de Enfermería de Ponferrada (5.01) con la de Psicopedagogía (4.06). La titulación de Fisioterapia (5.15) con las titulaciones de Educación Infantil (4.81), Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (4.74), Ingeniería (4.60) y Psicopedagogía (4.06), aunque en este caso para $p < .05$. En el caso de la titulación de Psicopedagogía (4.81), las diferencias estadísticas (sig. < .01) se producen con Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

La otra escala que obtiene diferencias significativas (sig. < .01) es la de *absorción*, en la titulación de Enfermería de Ponferrada (4.05) con respecto a las titulaciones de Actividad Física y Deporte (3.51) e Ingeniería (3.48).

En cuanto al *engagement*, las diferencias estadísticamente significativas se encuentran entre las titulaciones de Enfermería de León (4.24) y Ponferrada (3.32) respecto a la titulación de Actividad Física y Deporte (5.51), sig. < .05, y para la titulación de Ingeniería (3.78) con una sig. < .01; esto es, que los alumnos de las titulaciones de Enfermería tienen un mayor vínculo con su carrera que las titulaciones de Actividad Física y Deporte e Ingeniería y estas diferencias son estadísticamente significativas.

Tabla 40. Engagement y subescalas relacionados con la titulación. Prueba post hoc: HSD de Tukey

<i>Engagement</i> , subescalas y Titulaciones	Enfermería León	Enfermería Ponferrada	Educación Infantil	Psicopedagogía	Actividad Física y Deporte	Ingeniería	Fisioterapia
Enfermería León							
Enfermería Ponferrada							
Educación Infantil							
Psicopedagogía	Dedicación (sig. < 0.1)	Dedicación (sig. < 0.1)	Dedicación (sig. < 0.1)				
Actividad Física y Deporte	Dedicación (sig. < 0.1) <i>Engagement</i> (sig. < 0.5)	Absorción (sig. < 0.1) <i>Engagement</i> (sig. < 0.5)	Dedicación (sig. < 0.1)	Dedicación (sig. < 0.1)			
Ingeniería	Dedicación (sig. < 0.1) <i>Engagement</i> (sig. < 0.1)	Absorción (sig. < 0.1) <i>Engagement</i> (sig. < 0.1)					
Fisioterapia			Dedicación (sig. < 0.1)	Dedicación (sig. < 0.5)	Dedicación (sig. < 0.1)	Dedicación (sig. < 0.1)	
Media Dedicación	5.13	5.01	4.81	4.06	4.74	4.60	5.15
Media Absorción	3.82	4.05	3.82	4.13	3.51	3.48	3.78
Media Engagement	4.24	4.32	4.14	4.01	3.96	3.85	4.23
<i>Engagement</i> , subescalas y Titulaciones	Enfermería León	Enfermería Ponferrada	Educación Infantil	Psicopedagoga	Actividad Física y Deporte	Ingeniería	Fisioterapia

En relación al curso académico (Tabla 41), se observa que los valores en el *engagement* en general, y en las subescalas de *vigor*, *dedicación* y *absorción*, son superiores en los cursos de primero, segundo y tercero, e inferiores en los cursos de cuarto y quinto. Esto es, el valor superior se encuentra en el curso de primero, bajan en el curso de segundo, repuntan en el de tercero y posteriormente descienden progresivamente en cuarto y quinto, que es el curso que tiene los valores inferiores. Los valores obtenidos, en el caso de la subescala de *vigor*, van progresivamente descendiendo desde primer curso (3.93) hasta quinto (3.36). En el caso de los cursos, las diferencias si son estadísticamente significativas tanto para el *engagement* como para sus subescalas (sig. < .01).

Tabla 41. Descriptivo de las diferencias de *engagement* y subescalas en función del curso y la actividad laboral

<i>Engagement</i> , subescalas/curso y actividad laboral	Curso					Actividad laboral: Trabajo			
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	No trabajo	Trabajo esporádico	Trabajo vacaciones	Trabajo continuado
Vigor	3.93	3.71	3.66	3.45	3.36	3.67	3.59	3.87	3.83
Sig.	.001					.217			
Dedicación	5.15	4.92	5.02	4.46	4.12	4.91	4.65	4.92	4.71
Sig.	.000					.062			
Absorción	3.85	3.75	3.82	3.44	3.32	3.73	3.61	3.81	3.68
Sig.	.000					.673			
<i>Engagement</i>	4.31	4.12	4.17	3.78	3.60	4.10	3.95	4.20	4.07
Sig.	.000					.378			

La tabla siguiente (Tabla 42) muestra las diferencias estadísticamente significativas (sig. < .05) para el *engagement* y sus subescalas en función del curso. Estas diferencias se producen entre los cursos de primero, segundo y tercero con los de cuarto y quinto. Primero, mantiene estas diferencias en todas las variables; segundo presenta diferencias en las variables de *dedicación* y *engagement*, y en tercero, las diferencias se observan para las variables de *dedicación*, *absorción* y *engagement*.

Tabla 42. *Engagement* y subescalas relacionados con el curso. Prueba post hoc: HSD de Tukey

<i>Engagement</i> , subescalas y Titulaciones	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
Primero					
Segundo					
Tercero					
Cuarto	Vigor: sig. < .05; Dedicación: sig. < .05; Absorción: sig. < .05; <i>Engagement</i> : sig. < .05	Dedicación: sig. < .05; <i>Engagement</i> : sig. < .05	Dedicación: sig. < .05; Absorción: sig. < .05; <i>Engagement</i> : sig. < .05		
Quinto	Vigor: sig. < .05; Dedicación: sig. < .05; Absorción: sig. < .05; <i>Engagement</i> : sig. < .05	Dedicación: sig. < .05; <i>Engagement</i> : sig. < .05	Dedicación: sig. < .05; Absorción: sig. < .05; <i>Engagement</i> : sig. < .05		
Media Vigor	3.93	3.71	3.66	3.45	3.36
Media Dedicación	5.15	4.92	5.02	4.46	4.12
Media Absorción	3.85	3.75	3.82	3.44	3.32
Media <i>Engagement</i>	4.31	4.12	4.17	3.78	3.60
<i>Engagement</i> , subescalas y Titulaciones	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto

No hay diferencias significativas en estas variables en función de la actividad laboral aunque el valor más bajo, tanto en el *engagement* como en sus subescalas, es el obtenido por los alumnos que trabajan de forma esporádica.

6.2.4.4 Dinámicas de *engagement* y subescalas en cada titulación, en función del género, el curso y el trabajo

En función de la titulación, los valores mantienen la misma tendencia que en el total de la muestra (Gráfico 26 y Gráfico 27). Las mujeres puntúan más alto que los hombres, a excepción de las titulaciones de Psicopedagogía y Fisioterapia. En estas, las mujeres puntúan más bajo en *dedicación* y *engagement* en Psicopedagogía, y sólo en *dedicación* en Fisioterapia. En la subescala *dedicación* puntúa más alto, tanto en hombres como en mujeres, a excepción de Psicopedagogía. Estadísticamente son significativas estas diferencias por género para las variables *engagement*, *dedicación* y *absorción* (sig. < .01), y no para la subescala *vigor*.

Gráfico 26. Diferencias en el engagement y escalas en función del género y las titulaciones

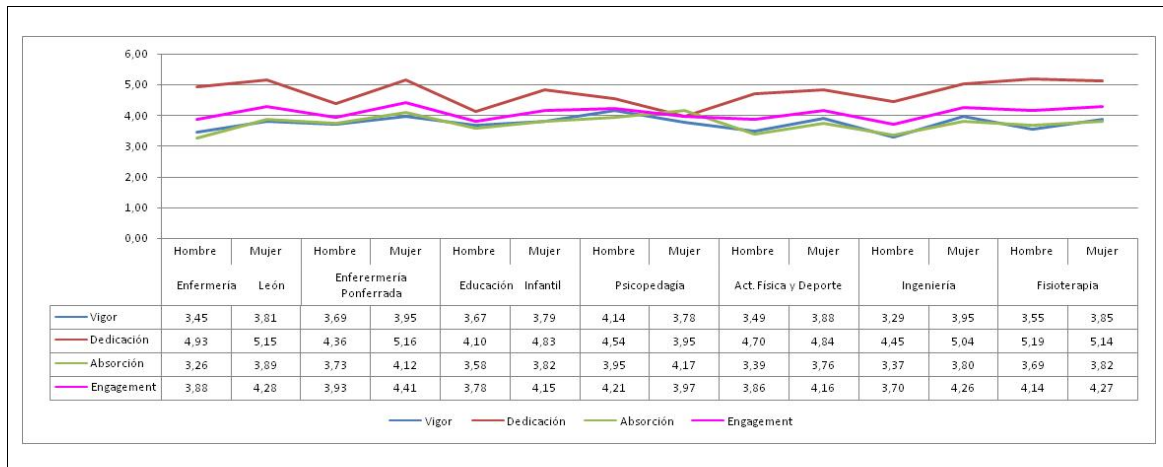
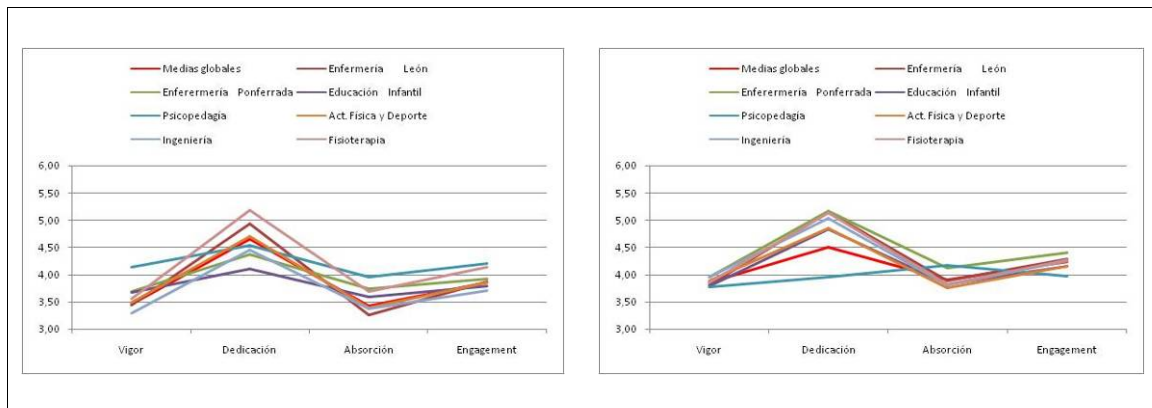
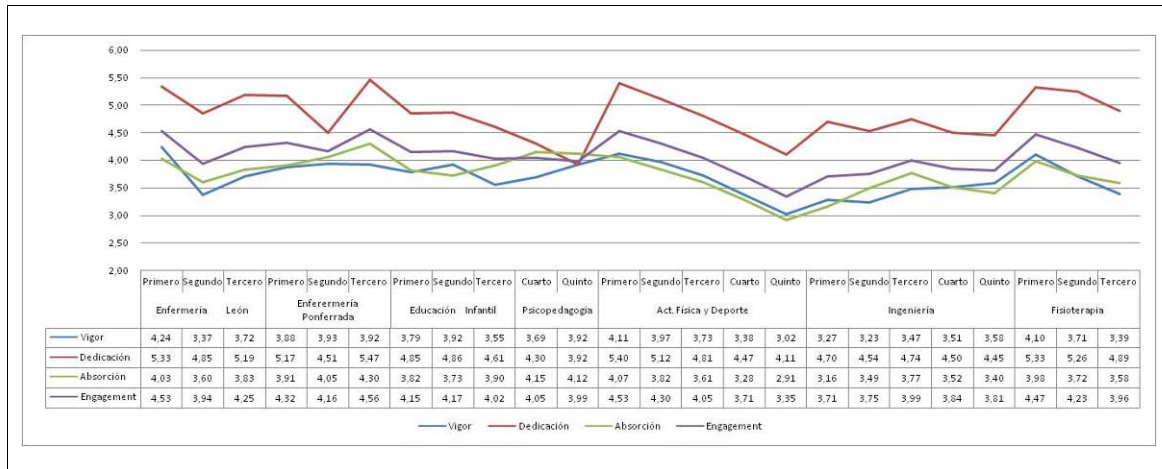


Gráfico 27. Diferencias en el engagement y escalas en función del género y las titulaciones



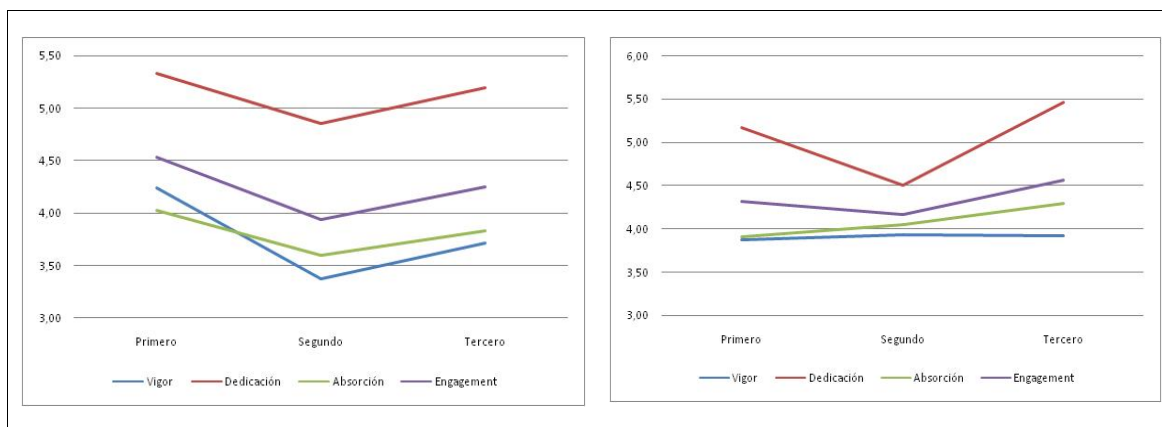
Al combinar curso y titulación (Gráfico 28), se puede observar que la dinámica de cada una de ellas es diferente. Los datos reflejan que las diferencias estadísticas se encuentran en el engagement y en las subescalas de dedicación y absorción (sig. <.01).

Gráfico 28. Diferencias en el *engagement* y subescalas en función del curso académico y las titulaciones



En la titulación de Enfermería de León (Gráfico 29), el *engagement* y cada una de las subescalas (*vigor*, *dedicación* y *absorción*), toman los valores más altos en primero, descendiendo en segundo. Sin embargo los alumnos de Enfermería de Ponferrada (Gráfico 30), si bien mantienen en segundo las puntuaciones más bajas, es en tercero cuando obtienen las puntuaciones más altas, apareciendo la puntuación más baja en *absorción*, en primero.

Gráfico 29 y Gráfico 30. Diferencias de *engagement* y subescalas en función del curso académico y titulaciones: Enfermería León y Enfermería Ponferrada

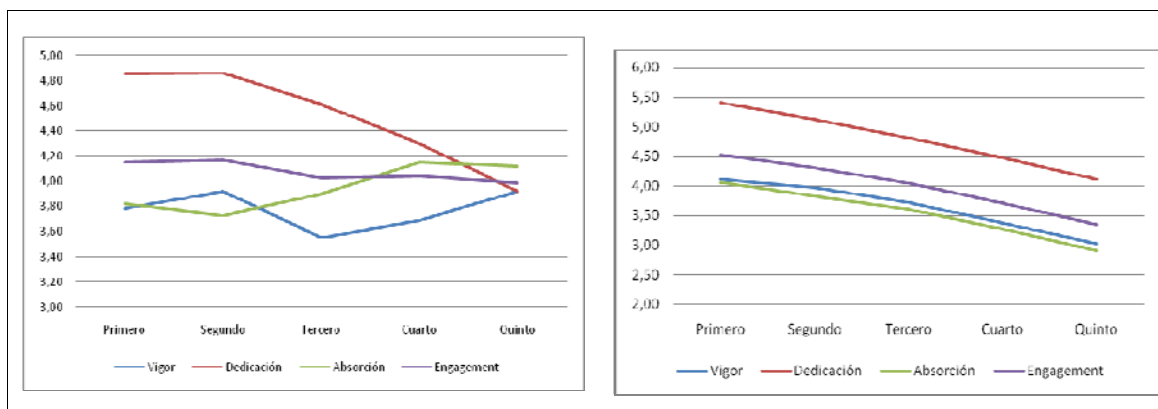


En la titulación de Educación Infantil (Gráfico 31), los valores obtenidos para las subescalas son similares en primero y segundo. En tercero los valores de *vigor* y *dedicación* descienden y aumentan los de *absorción*.

En cuarto -se corresponde con primero de Psicopedagogía-, los alumnos puntúan menos en *vigor* y *dedicación* y aumenta, de manera importante, la puntuación en la subescala de *absorción* (4.15). En quinto curso disminuye la *dedicación*, adquiriendo el valor más bajo (3,92), y se mantiene la *absorción* respecto al curso anterior.

En la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, el Gráfico 31 muestra que los alumnos en esta disciplina, a medida que aumentan curso, disminuyen en *engagement* en general y en cada una de sus escalas: *vigor*, *dedicación* y *absorción*. La puntuación mayor la obtiene la *dedicación*, siendo muy similares las puntuaciones que obtienen las otras dos escalas (*vigor* y *absorción*).

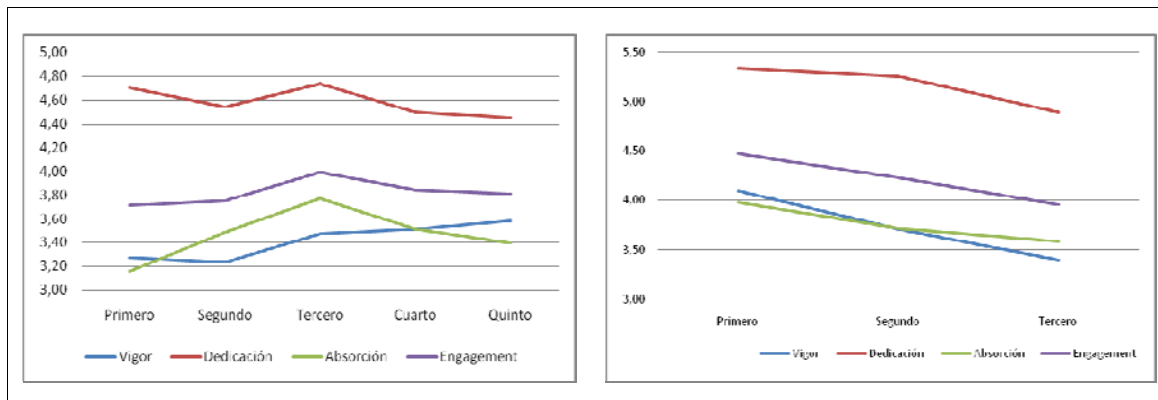
Gráfico 31 y Gráfico 32. Diferencias de *engagement* y subescalas en función del curso académico y titulaciones: Educación Infantil-Psicopedagogía y Actividad Física y Deporte



En la titulación de Ingeniería (Gráfico 33), los alumnos puntúan más alto en *dedicación* que en el resto de las subescalas, siendo primero y tercero cuando toman los valores más altos (respectivamente 4.70 y 4.74). El curso en que la escala de *absorción* toma el valor más alto es en tercero, y el más bajo en primero, (respectivamente 3.77 y 3.16).

En la titulación de Fisioterapia (Gráfico 33), los alumnos tienen un comportamiento similar a los de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, ya que, a medida que progresan en curso, su *engagement* disminuye. Se mantienen las puntuaciones de la subescala *dedicación* como la que presenta valores más altos durante todos los cursos.

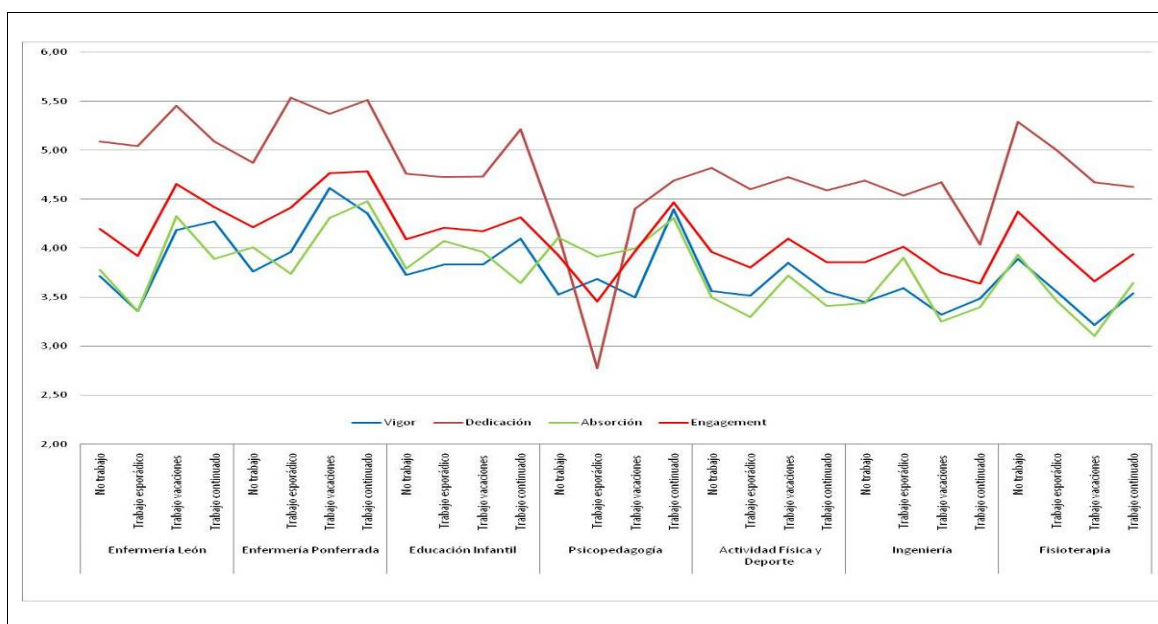
Gráfico 33 y Gráfico 34. Diferencias en el *engagement* y subescalas en función del curso académico y las titulaciones: Ingeniería y Fisioterapia



Respecto a la actividad laboral, en las diferentes categorías exploradas, se observa, en el Gráfico 35, que sigue el patrón definido en las descripciones generales, es decir, los valores más altos son alcanzados por la subescala *dedicación*, salvo en el caso de los alumnos en la titulación de Psicopedagogía en la categoría *trabajo esporádico*, que puntúan muy bajo en esta subescala.

Estadísticamente, estas diferencias son significativas ($\text{sig.} < .01$) en las escalas de *dedicación*, *absorción* y para el *engagement* global, y no es significativa en el caso de la subescala de *vigor*.

Gráfico 35. Diferencias en el *engagement* y subescalas en función del curso académico y el trabajo



6.2.5 De la salud general o bienestar psicológico (GHQ 12)

Se realiza un análisis de fiabilidad del cuestionario y se describe la salud general o bienestar emocional, tanto para toda la muestra como en función de cada una de las variables exploradas: edad, género, curso, titulación y relación laboral. Para detectar las posibles diferencias entre grupos se incluyen los análisis ANOVA con sus pertinentes pruebas *post-hoc* de HSD de Tukey de comparaciones múltiples. La puntuación más elevada indica un menor bienestar psicológico, mientras que una puntuación menor indica un bienestar psicológico superior.

6.2.5.1 Análisis de Fiabilidad

El análisis de la fiabilidad del GHQ 12 ha proporcionado un Alfa de Cronbach de .847. Este valor indica una alta consistencia interna.

6.2.5.2 Descripción de la salud general de la muestra

La salud general, o bienestar psicológico, medido con el test de Salud General GHQ-12 de Goldberg, fue cumplimentado por 1142 estudiantes universitarios; la puntuación media obtenida fue de 12.74 y la desviación típica fue de 5.58, tal y como se muestra en la Tabla 43. Estos valores reflejan una elevada percepción de salud o bienestar.

Tabla 43. Análisis descriptivo de la salud general

Salud General	Alumnos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
	1142	0	36	12.74	5.58	0.81	0.65

6.2.5.3 Relaciones de la salud general, o bienestar psicológico, con las variables edad, género, titulación, curso y situación laboral

En la Tabla 44 se observa que, a excepción de los tramos de edad de 26 años a 35 años, son las mujeres las que puntúan más alto, y por tanto las que perciben menor bienestar. Estas diferencias en la *percepción de la salud general* tienen significatividad estadística (sig. < .05) en función del género.

Tabla 44. Diferencias en la salud general en función de la edad

Edad		18	19	20	21	22	23	24	25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-52	TOTAL
Género	Hombre	10.62	11.69	12.20	10.46	10.30	13.45	10.89	10.58	13.88	15.50	13.00	_	10.70	422
	Mujer	13.26	13.19	13.19	13.26	13.59	14.32	15.33	14.41	11.99	12.77	14.87	10	11.48	720
Total		12.42	12.65	13.05	12.17	12.13	13.45	13.33	12.63	12.40	13.53	14.75	10	10.55	1142
Sig.															.029

En las siguientes tablas (Tabla 45 y Tabla 47) se describe la *salud general*, o *percepción de bienestar*, en función del género, la titulación, el curso y la relación con el trabajo.

En el caso de la variable género, son las mujeres las que puntúan más alto, y por tanto perciben su *bienestar*, o *estado general de salud*, inferior que los hombres (sig. < .01).

Respecto a la titulación, quienes puntúan más bajo son los alumnos de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (11.26), y por tanto los que mejor perciben su *bienestar general*. La puntuación más alta la tienen los alumnos de Educación Infantil (16.26) lo que indica que su *percepción de bienestar* es la menor.

Tabla 45. Diferencias en la salud general en función del género y la titulación

Salud General/sig.	Género		Titulación							
	Hombre	Mujer	Enfermería León	Enfermería Ponferrada	Educación Infantil	Psicopedagogía	Actividad Física y Deporte	Ingeniería	Fisioterapia	
Salud General	11.47	13.48	12.51	13.52	16.26	15.75	11.26	12.85	12.40	
Sig.	.000									.000

Los resultados de la prueba post-hoc de HSD de Tukey, (Tabla 46) de comparaciones múltiples, indican diferencias altamente significativas (sig. < .01) entre los alumnos de Enfermería de León y los de Educación Infantil y Psicopedagogía, quienes obtienen las medias más altas para la salud general, es decir, tiene una percepción de su salud general inferior. La titulación de Enfermería de Ponferrada

obtiene medias superiores que la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (sig. < .01), es decir, que los alumnos de Ponferrada perciben peor su salud general que los de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En la titulación de Educación Infantil, y su segundo ciclo Psicopedagogía, estas diferencias se dan con las titulaciones de Actividad Física y Deporte, Ingeniería y Fisioterapia (sig. < .01 para Educación Infantil y sig. < .05 en Psicopedagogía). Finalmente, la titulación de Actividad Física y Deporte obtiene diferencias significativas con la titulación de Ingeniería (sig. < .05).

Tabla 46. Salud general y titulaciones. Prueba post-hoc: HSD de Tukey

Salud General y Titulación	Enfermería León	Enfermería Ponferrada	Educación Infantil	Psicopedagogía	Actividad Física y Deporte	Ingeniería	Fisioterapia
Enfermería León							
Enfermería Ponferrada							
Educación Infantil	sig. < .01						
Psicopedagogía	sig. < .01						
Actividad Física y Deporte		sig. < .01	sig. < .01	sig. < .01			
Ingeniería			sig. < .01	sig. < .05	sig. < .05		
Fisioterapia			sig. < .01	sig. < .05			
Medias Salud General	12.51	13.52	16.26	15.75	11.26	12.85	12.40
Salud General y Titulación	Enfermería León	Enfermería Ponferrada	Educación Infantil	Psicopedagogía	Actividad Física y Deporte	Ingeniería	Fisioterapia

Respecto a los cursos (Tabla 47), los alumnos que puntúan más alto (13.03), y perciben que tienen un *estado general de salud* menor son los de tercero. Cuarto es el curso en que los alumnos puntúan más bajo (12), aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Respecto a la actividad laboral los alumnos que trabajan de forma esporádica, son los que puntúan más alto (13.50), es decir, que perciben su *bienestar* inferior, y los alumnos que trabajan en vacaciones los que puntúan más bajo (11.81) aunque las diferencias tampoco son estadísticamente significativas para esta variable.

Tabla 47. Diferencias en la salud general en función del curso y la actividad laboral

Salud General/sig.	Curso					Actividad laboral: Trabajo			
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	No trabajo	Trabajo esporádico	Trabajo vacaciones	Trabajo continuado
Salud General	12.68	12.72	13.03	12.00	12.84	12.74	13.50	11.81	13.17
Sig.	.115					.076			

6.2.5.4 Dinámicas de la salud general en cada titulación en función del género, el curso y el trabajo

Analizando en función de la titulación cursada y del género (Gráfico 36), las mujeres obtienen las puntuaciones más altas (lo que indica que las mujeres perciben su salud con peor calidad) en todas las titulaciones, con valores superiores a la media obtenida en el test de Goldberg, excepto en el caso de Enfermería de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Gráfico 36. Diferencias en la salud general en función del género y las titulaciones y comparativa con la media



El comportamiento de la variable *salud global* es diferente en cada titulación (Gráfico 37). Los valores oscilan entre 17.04, el máximo obtenido por los alumnos de tercer curso de Educación Infantil, y 10.95, la más baja, en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

En Enfermería de León, los alumnos que puntúan más alto son los de segundo de carrera y, sin embargo, en el caso de los alumnos de Enfermería de Ponferrada son los de tercero los que perciben menor su *bienestar* o *salud general*.

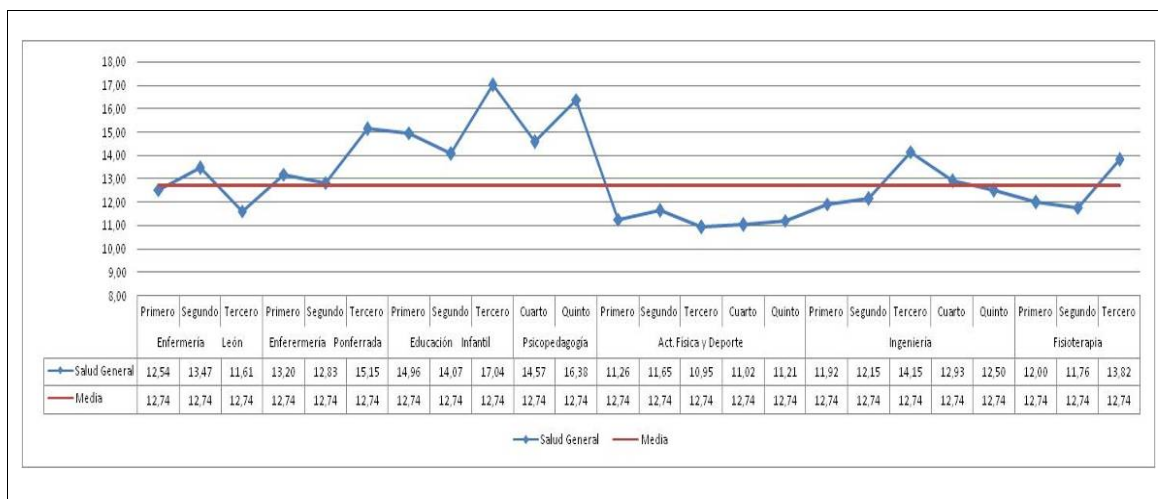
En el caso de Educación Infantil, puntúan más alto los alumnos de tercer curso y en la titulación de Psicopedagogía los de quinto. Por tanto, estos son los alumnos que perciben menor *bienestar*. Los valores para la salud global que toman estas dos titulaciones, en todos sus cursos, son los más altos de todas las titulaciones, y superiores a la media global del test de Goldberg.

Los valores más altos en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte los obtienen los alumnos del segundo curso; aunque oscilan mínimamente respecto al resto de los cursos (10.95-11.65), y son los que puntúan más bajo en relación a las otras titulaciones, estando todos ellos por debajo de la media global.

Las puntuaciones más altas de los alumnos de Ingeniería las obtienen los alumnos de tercer curso (14.15) que, junto con las puntuaciones de cuarto, son las únicas superiores a la media en esta titulación. El resto de los valores, en los cursos de la titulación de Ingeniería, son inferiores a la media del test de Goldberg.

En el caso de la titulación de Fisioterapia, en el curso de tercero es donde los alumnos puntúan más alto y por encima de la media; por tanto, los alumnos de este curso son los que perciben menor *bienestar* o *salud general*.

Gráfico 37. Diferencias en la salud general en función del curso académico y las titulaciones



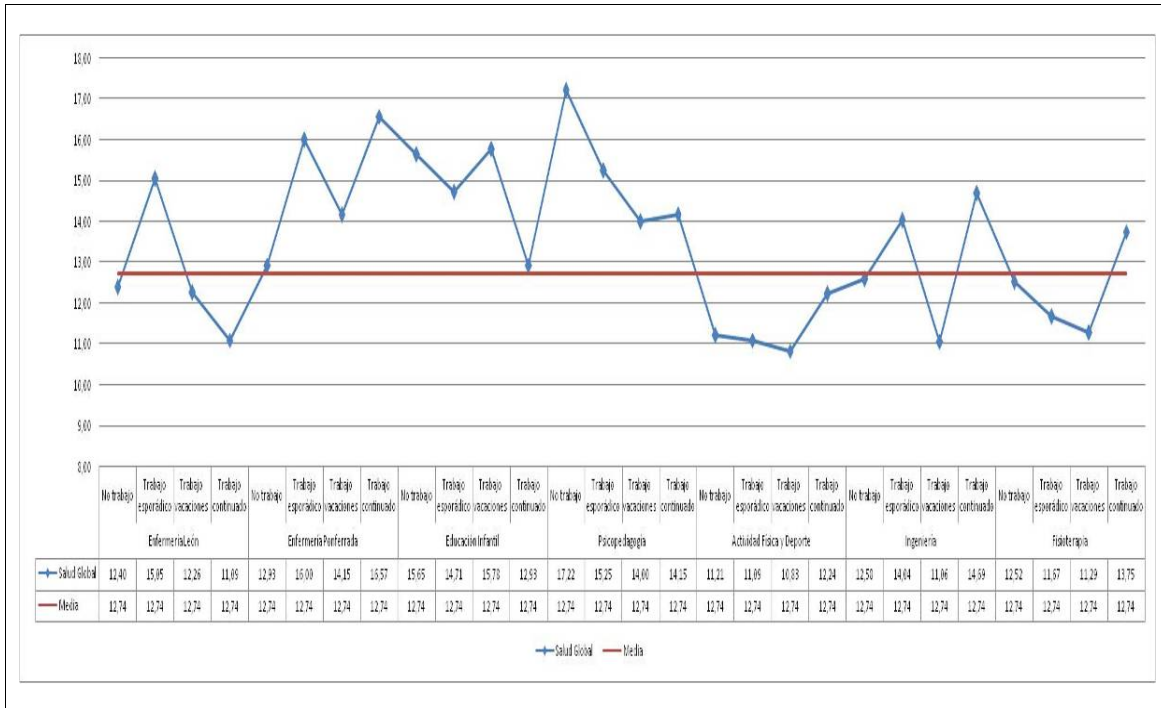
La Tabla 48 y el Gráfico 38 recogen las diferencias en la percepción de la *salud general* en función la actividad laboral del alumno.

En la titulación de Enfermería de León, los alumnos que presentan las mayores puntuaciones, son los que trabajan de forma esporádica, superando la media en .19 puntos. Los alumnos que no trabajan tienen puntuaciones menores a la media. En Enfermería de Ponferrada, Educación infantil y Psicopedagogía, todos los alumnos, trabajen o no, tienen puntuaciones superiores a la media. En la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, los valores obtenidos, tanto en los alumnos que no trabajan como en los que lo hacen en cualquiera de las categorías exploradas, son inferiores a la media. En la titulación de Ingeniería, los alumnos que trabajan esporádicamente, y los que lo hacen de forma continuada, son los que toman puntuaciones más altas, además de ser superiores, a la media global. En la titulación de Fisioterapia, las puntuaciones más altas las obtienen los alumnos que trabajan de forma continuada, y también son superiores a la media. Las diferencias para la *salud general* en las diferentes titulaciones y si el alumno comparte o no su tiempo de estudio con actividades laborales es estadísticamente significativa (sig. < .01).

Tabla 48. Diferencias en la salud general en función de si el alumno comparte su tiempo con actividad laboral

Salud General/titulaciones	No Trabajo		Trabajo Esporádico		Trabajo en Vacaciones		Trabajo continuado	
	N	Salud General	N	Salud General	N	Salud General	N	Salud General
Enfermería León	209	12,40	19	15,05	31	12,26	11	11,09
Enfermería Ponferrada	89	12,93	9	16,00	13	14,15	7	16,57
Educación Infantil	91	15,65	14	14,71	9	15,78	14	12,93
Psicopedagogía	18	17,22	8	15,25	1	14,00	13	14,15
Actividad Física y Deporte	165	11,21	33	11,09	64	10,83	42	12,24
Ingeniería	106	12,58	23	14,04	16	11,06	16	14,69
Fisioterapia	90	12,52	9	11,67	14	11,29	8	13,75
Sig.	.000							

Gráfico 38. Diferencias en la salud general en función de si el alumno comparte su tiempo con actividad laboral



6.3 Relaciones entre variables

Para conseguir el objetivo de conocer el grado y la intensidad de relación que existe entre las diferentes variables exploradas, se realiza un análisis de correlación lineal (coeficiente de Pearson) así como un análisis de ANOVA en función de los extremos, cuando procede.

6.3.1 Relaciones de los enfoques de aprendizaje con las variables tiempo libre y ocio, *engagement* y salud general/bienestar

En este apartado se realiza el análisis de correlación lineal, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, para averiguar el grado de relación entre los *enfoques de aprendizaje*, con la *estimación del tiempo libre y de ocio*, el *engagement* y la *salud general o bienestar psicológico*. En este sentido hay que decir que no se han encontrado relaciones significativas entre las variables de *enfoques de aprendizaje* y *salud general, o bienestar psicológico*. A continuación, se reflejan los resultados de las relaciones con las otras dos variables (*estimación del tiempo libre y ocio*, y el *engagement*).

6.3.1.1 Relaciones de enfoques de aprendizaje con estimación global y por suma de actividades de tiempo libre y ocio, y actividades de ocio catalogadas

En primer lugar se realiza la correlación de Pearson de los diferentes *enfoques de aprendizaje* con las diferentes variables de *estimación de tiempo libre y ocio*, siendo ésta negativa para el *enfoque profundo (motivación y estrategia)*, y positiva para el *enfoque superficial (motivación y estrategia)*.

El resultado de los valores de la correlación de Pearson (Tabla 49) es bajo, pero significativo estadísticamente ($\text{sig.} < .05$) entre el *enfoque profundo* y la *estimación de tiempo libre*, de lunes a viernes y en fin de semana. También es significativo para el *enfoque profundo* y la *estimación de tiempo estimado globalmente de ocio* durante el fin de semana. En el caso del *enfoque superficial*, estas correlaciones son significativas estadísticamente para todas las variables ($\text{sig.} < .01$). Esto lleva a concluir que los alumnos que utilizan el *enfoque profundo* en sus estudios estiman que tiene menor

tiempo libre y de ocio y viceversa: los alumnos que utilizan el *enfoque superficial* estiman que tienen mayor tiempo libre y de ocio.

Tabla 49. Correlación de Pearson entre las variables de enfoques de aprendizaje, subescalas y tiempo libre y de ocio de lunes a viernes y en fin de semana

Correlación de Pearson	Tiempo libre lunes a viernes	Tiempo de ocio lunes a viernes	Tiempo libre en fin de semana	Tiempo de ocio en fin de semana
Motivación Profunda	-0.035	-0.035	-.087**	-.076**
Estrategia Profunda	-.082**	-.062*	-.131**	-.086**
Motivación Superficial	.177**	.252**	.115**	.154**
Estrategia Superficial	.134**	.163**	.126**	.117**
Enfoque Profundo	-.065*	-0.054	-.121**	-.090**
Enfoque Superficial	.171**	.228**	.134**	.150**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En el análisis que relaciona los *enfoques de aprendizaje* y las *actividades de ocio catalogadas* (Tabla 50), se puede observar que se mantienen las mismas tendencias: valores bajos de correlación de Pearson y negativos con el *enfoque profundo*, y valores pequeños y positivos, con el *enfoque superficial*. En relación con el *enfoque profundo*, las relaciones que son estadísticamente significativas (sig. < .05) son: las *actividades de ocio pasivo* de lunes a viernes, el *ocio activo sin actividad física* en el fin de semana, y la *ociosidad*, tanto de lunes a viernes como en fin de semana. En el caso de la correlación de las *actividades de ocio* y el *enfoque superficial*, son significativas estadísticamente todas (sig. < .05), a excepción del tiempo de *ocio activo con actividad física* en el fin de semana.

Tabla 50. Correlación de Pearson entre las variables de enfoques de aprendizaje y las actividades de ocio categorizadas de lunes a viernes y en fin de semana

Correlación de Pearson	De lunes a viernes				En el fin de semana			
	Ocio activo con actividad física	Ocio activo sin actividad física	Ocio pasivo	Ociosidad o no hacer nada	Ocio activo con actividad física	Ocio activo sin actividad física	Ocio pasivo	Ociosidad o no hacer nada
Enfoque Profundo	-0.039	-0.029	-.074*	-.149**	-.065*	-0.013	-0.043	-.103**
Enfoque Superficial	.073*	.131**	.170**	.196**	0.017	.092**	.082*	.106**
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).								
* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).								

Para explorar más profundamente la relación que se establece entre los *enfoques profundo/superficial* y la *estimación de tiempo libre y de ocio* se decide categorizar las variables de los *enfoques de aprendizaje*, considerando los grupos extremos, en tres grupos, de tal forma que al 25 % de puntuaciones inferiores se le asigna la categoría de *menor enfoque profundo/superficial*, al 25 % de puntuaciones superiores se le asigna la categoría de *mayor enfoque profundo/superficial*, y el resto como puntuaciones *medio enfoque profundo/superficial*. Con estas nuevas variables categorizadas se realiza un análisis de varianza (ANOVA).

La Tabla 51 muestra cómo los alumnos que tienden a utilizar un mayor *enfoque profundo* para estudiar tienen medias más bajas de *estimación de tiempo libre y ocio*, tanto durante la semana como en el fin de semana. Estas diferencias son significativas (sig. < .05), entre los diferentes grupos efectuados, durante el fin de semana.

Tabla 51. ANOVA de grupos extremos de enfoque profundo en relación a estimación global de tiempo libre y de ocio

Extremos: Enfoque Profundo/Tiempo libre y ocio		Tiempo libre de lunes a viernes	Tiempo de ocio de lunes a viernes	Tiempo libre en el fin de semana	Tiempo de ocio en el fin de semana
Menor Enfoque Profundo	Media	15.41	7.77	23.27	13.47
	Alumnos	296	296	296	296
	Desv. típ.	10.92	7.10	12.72	9.38
Medio Enfoque Profundo	Media	15.54	7.69	22.48	12.76
	Alumnos	520	520	520	520
	Desv. típ.	11.35	6.14	11.96	8.26
Mayor Enfoque Profundo	Media	14.19	7.27	19.18	11.70
	Alumnos	326	326	326	326
	Desv. típ.	10.85	6.52	11.33	8.01
Sig.		.198	.571	.000	.031

Sin embargo, la Tabla 52 aporta datos más contundentes a favor de la mayor disposición de *tiempo libre y de ocio* de aquellos alumnos que utilizan un mayor *enfoque superficial*. Se observan diferencias significativas (sig. < .01), entre los diferentes grupos realizados en estas variables, durante los dos periodos de tiempo explorados (de lunes a viernes y en el fin de semana).

Tabla 52. ANOVA de grupos extremos de enfoque superficial en relación a estimación global de tiempo libre y de ocio

Extremos: Enfoque Superficial/Tiempo libre y ocio		Tiempo libre de lunes a viernes	Tiempo de ocio de lunes a viernes	Tiempo libre en el fin de semana	Tiempo de ocio en el fin de semana
Menor Enfoque Superficial	Media	12.94	5.88	19.13	10.84
	Alumnos	326	326	326	326
	Desv. típ.	9.62	4.78	10.98	6.86
Medio Enfoque Superficial	Media	14.88	7.36	22.28	12.75
	Alumnos	498	498	498	498
	Desv. típ.	11.02	6.11	12.16	8.74
Mayor Enfoque Superficial	Media	17.73	9.71	23.57	14.32
	Alumnos	318	318	318	318
	Desv. típ.	12.12	7.92	12.64	9.31
Sig.		.000	.000	.000	.000

En el estudio realizado de ANOVA, por grupos extremos de enfoques de aprendizaje y actividades de ocio (Tabla 53), aparecen diferencias significativas

estadísticamente para el enfoque profundo en el tiempo de *ociosidad, o de no hacer nada*, durante la semana, y *el ocio activo con actividad física* el fin de semana. Por otra parte son los alumnos que obtienen puntuaciones medias los que menos tiempo dedican a realizar actividades de *ocio activo con actividad y sin actividad física*. Para el resto de actividades se mantiene la tendencia descrita en los casos anteriores.

Tabla 53. ANOVA de grupos extremos de enfoque profundo en relación a actividades de ocio

Extremos: Enfoque Profundo/Actividades de ocio		LV ocio activo con actividad física	LV ocio activo sin actividad física	LV ocio pasivo	LV ocio inactividad o no hacer nada	FSN ocio activo con actividad física	FSN ocio activo sin actividad física	FSN ocio pasivo	FSN ocio inactividad o no hacer nada
Menor Enfoque Profundo	Media	7.10	11.30	6.01	4.01	6.75	12.81	5.42	3.84
	N	241.00	281.00	273.00	199.00	249.00	287.00	255.00	206.00
	Desv. típ.	5.40	9.82	4.28	3.86	5.47	8.29	3.82	2.94
Medio Enfoque Profundo	Media	6.53	9.83	5.73	3.54	5.67	11.97	5.13	3.57
	N	451.00	495.00	479.00	366.00	486.00	508.00	460.00	358.00
	Desv. típ.	4.71	7.60	4.69	4.06	4.08	7.94	3.27	3.13
Mayor Enfoque Profundo	Media	6.73	10.53	5.22	2.77	5.74	12.13	4.87	3.13
	N	268.00	308.00	297.00	183.00	286.00	314.00	282.00	181.00
	Desv. típ.	5.10	11.46	4.53	2.14	4.33	8.38	3.46	2.27
Sig.		.366	.109	.104	.004	.006	.358	.190	.054

En cuanto al ANOVA realizado con los grupos extremos de *enfoques de aprendizaje superficial* en relación con *las actividades de ocio* (Tabla 54), en general, se mantiene la tendencia de que a puntuaciones más elevadas en el *enfoque superficial*, mayores puntuaciones en *tiempo de actividades de ocio*. En este caso, el dato sorprendente es que estas diferencias de medias para las actividades de *ocio con actividad física*, tanto durante la semana como en el fin de semana, no son significativas estadísticamente, lo que implica que las medias de tiempo estimado para estas actividades se ven menos influidas por el enfoque superficial.

Tabla 54. ANOVA de grupos extremos de enfoque superficial en relación a actividades de ocio

Extremos: Enfoque Superficial/Actividades de ocio		LV ocio activo con actividad física	LV ocio activo sin actividad física	LV ocio pasivo	LV ociosidad o no hacer nada	FSN ocio activo con actividad física	FSN ocio activo sin actividad física	FSN ocio pasivo	FSN ociosidad o no hacer nada
Menor Enfoque Profundo	Media	6.15	9.02	4.86	2.61	5.70	11.40	4.71	3.13
	N	253.00	301.00	293.00	185.00	285.00	315.00	283.00	194.00
	Desv. típ.	4.57	7.09	3.96	2.60	4.85	8.03	2.98	2.85
Medio Enfoque Profundo	Media	6.84	10.13	5.51	3.42	6.13	12.28	5.16	3.52
	N	424.00	477.00	466.00	341.00	446.00	488.00	448.00	332.00
	Desv. típ.	5.12	7.82	4.42	3.90	4.69	7.86	3.64	2.76
Mayor Enfoque Profundo	Media	7.08	12.20	6.71	4.29	5.92	13.00	5.52	3.93
	N	283.00	306.00	290.00	222.00	290.00	306.00	266.00	219.00
	Desv. típ.	5.15	12.87	5.09	3.83	3.98	8.68	3.65	3.10
Sig.		.081	.000	.000	.000	.460	.050	.024	.019

6.3.1.2 Relaciones entre los enfoques de aprendizaje, el engagement y subescalas (vigor, dedicación y absorción)

A continuación se realiza la correlación de Pearson de los diferentes *enfoques de aprendizaje* con el *engagement* y sus subescalas: *vigor*, *dedicación* y *absorción*.

En este sentido, el resultado de la correlación de Pearson entre el *engagement*, y sus subescalas (*vigor*, *dedicación* y *absorción*), con los *enfoques de aprendizaje*, en general, arrojan un valor más alto y positivo para el *enfoque profundo* y, por el contrario, más bajos y negativos para el *enfoque superficial* (Tabla 55). En ambos casos las relaciones son estadísticamente significativas (sig. < .01). Estos valores altos de correlaciones explican la relación intensa de estas variables, de tal forma que valores altos de *enfoque profundo* están relacionados con valores altos de *vigor*, *dedicación*, *absorción* y *engagement*, y viceversa. Por el contrario, valores altos de *enfoque superficial* se asocian con valores bajos de *vigor*, *dedicación*, *absorción* y *engagement*. Datos similares se observan en el caso de la relación entre *motivación* y *estrategia profunda* y *superficial*, que correlacionan siguiendo el mismo patrón que los *enfoques profundo* y *superficial*, para ambas categorías.

Tabla 55. Correlación de Pearson entre las variables de enfoques de aprendizaje y subescalas con engagement y subescalas

	Motivación Profunda	Estrategia Profunda	Motivación Superficial	Estrategia Superficial	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial
Vigor	.516**	.434**	-.348**	-.288**	.526**	-.351**
Dedicación	.374**	.261**	-.309**	-.216**	.351**	-.289**
Absorción	.504**	.444**	-.344**	-.288**	.525**	-.349**
Engagement	.529**	.434**	-.378**	-.300**	.533**	-.374**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De nuevo, para explorar más profundamente la relación que se establece entre los *enfoques profundo/superficial* y el *engagement* y sus subescalas, se decide categorizar las variables de los *enfoques de aprendizaje*, considerando los grupos extremos, en tres grupos, de tal forma que al 25 % de puntuaciones inferiores se le asigna la categoría de *menor enfoque profundo/superficial*, al 25 % de puntuaciones superiores se le asigna la categoría de *mayor enfoque profundo/superficial*, y el resto como puntuaciones *medio enfoque profundo/superficial*. Con estas nuevas variables categorizadas se realiza un análisis de varianza (ANOVA).

Los resultados se expresan en la tabla siguiente, de grupos extremos, para el *enfoque profundo* (Tabla 56). Se observa que los participantes que tienen un mayor *enfoque profundo*, en su forma de estudio, tienen medias más altas de *engagement*, de *vigor*, de *dedicación* y de *absorción* y estas diferencias son estadísticamente significativas (sig. < .01).

Tabla 56. ANOVA de grupos extremos de enfoque profundo en relación a engagement y subescalas

Enfoque Profundo por grupos extremos		Vigor	Dedicación	Absorción	Engagement
Menor Enfoque Profundo	Media	2.76	4.32	2.85	3.31
	Alumnos	296	296	296	296
	Desv. típ.	1.35	1.34	1.28	1.16
Medio Enfoque Profundo	Media	3.75	4.91	3.73	4.13
	Alumnos	520	520	520	520
	Desv. típ.	1.15	1.07	1.14	0.95
Mayor Enfoque Profundo	Media	4.49	5.30	4.49	4.76
	Alumnos	326	326	326	326
	Desv. típ.	1.10	0.93	1.05	0.89
Sig.		.000	.000	.000	.000

Por otro lado, la Tabla 57 (grupos extremos de *enfoque superficial*) muestra que los alumnos que tienen mayores puntuaciones en *enfoque superficial* obtienen medias más bajas de *engagement* y sus subescalas. Estas diferencias son significativas estadísticamente (sig. < .01).

Tabla 57. ANOVA de grupos extremos de enfoque superficial en relación a *engagement* y subescalas

Enfoque Superficial por grupos extremos		Vigor	Dedicación	Absorción	<i>Engagement</i>
Menor Enfoque Superficial	Media	4.27	5.24	4.29	4.60
	Alumnos	326	326	326	326
	Desv. típ.	1.26	0.98	1.15	0.99
Medio Enfoque Superficial	Media	3.68	4.90	3.68	4.09
	Alumnos	498	498	498	498
	Desv. típ.	1.30	1.12	1.28	1.09
Mayor Enfoque Superficial	Media	3.16	4.43	3.20	3.60
	Alumnos	318	318	318	318
	Desv. típ.	1.29	1.28	1.27	1.10
Sig.		.000	.000	.000	.000

6.3.1.3 Relaciones de salud general, o bienestar psicológico, con las variables exploradas: estimación de tiempos libre y de ocio, enfoques de aprendizaje, y engagement

Seguidamente se realiza la correlación de Pearson para la variable de la *salud general, o bienestar psicológico*, con la *estimación de tiempo libre y ocio*, los diferentes *enfoques de aprendizaje* y con el *engagement* y sus subescalas: *vigor, dedicación y absorción*. Como anteriormente se había mencionado, la variable *salud general (bienestar psicológico)* no correlaciona con los *enfoques de aprendizaje*.

6.3.1.4 Relaciones de salud general con estimación global y por suma de actividades de tiempo libre y ocio y actividades de ocio catalogadas

Tanto las variables de *tiempo estimado global* como las variables de *tiempo estimado por suma de actividades* de tiempo libre y ocio, correlacionan de forma inversa con la variable *salud global*. Aunque los valores de la correlación son pequeños (Tabla 58), la tendencia es clara y significativa en todos los casos (sig. < .01). Esto es, que a mayor puntuación en *salud general* -se recuerda que a mayor puntuación, peor estado de salud percibido-, menores puntuaciones en la *estimación de tiempo libre y*

de ocio, y viceversa, a menores puntuaciones en *salud general*, mayores puntuaciones en la *estimación de tiempo libre y de ocio*, lo que significa que las personas que se perciben con un grado más alto de salud, tienen una estimación mayor de tiempo libre y de ocio.

Tabla 58 Correlación de Pearson entre las variables de tiempo libre y de ocio estimados globalmente y suma de actividades, actividades de ocio catalogadas y salud general

Correlación de Pearson	Tiempo libre de lunes a viernes	Tiempo de ocio de lunes a viernes	Tiempo libre en el fin de semana	Tiempo de ocio en el fin de semana	LV suma de actividades de ocio más ociosidad	LV suma de actividades de ocio	FSN suma actividades de ocio más ociosidad	FSN suma actividades
Salud general	-.158**	-.163**	-.106**	-.135**	-.136**	-.142**	-.115**	-.116**
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).								
Correlación de Pearson	LV ocio activo con actividad física	LV ocio activo sin actividad física	LV ocio pasivo	LV ociosidad o no hacer nada	FSN ocio activo con actividad física	FSN ocio activo sin actividad física	FSN ocio pasivo	FSN ociosidad o no hacer nada
Salud general	-.112**	-.092**	-.080**	-0.038	-0.05	-.111**	-0.028	-0.044
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).								

Nuevamente, para comprobar y profundizar en la relación que marca la tendencia descrita anteriormente, se realiza un ANOVA de los grupos extremos. Se comprueba si el 25 % de los participante que obtienen puntuaciones inferiores o iguales a 8, en *salud general*, obtiene medias superiores en relación a *la estimación de tiempos libres y de ocio*, y viceversa, que los extremos superiores, es decir los participantes que puntúan en *salud global* con valores superiores o iguales a 16, tienen menos tiempo libre y de ocio.

Tabla 59. ANOVA de grupos extremos de salud general en relación a estimación global de tiempo libre y de ocio

Salud General por grupos extremos		Tiempo libre de lunes a viernes	Tiempo de ocio de lunes a viernes	Tiempo libre en el fin de semana	Tiempo de ocio en el fin de semana
Menor salud percibida	Media	12.92	6.25	20.16	11.17
	Alumnos	298	298	298	298
	Desv. típ.	10.09	5.90	12.07	8.05
Medio salud percibida	Media	15.22	7.64	21.94	12.96
	Alumnos	558	558	558	558
	Desv. típ.	10.79	5.99	12.25	8.78
Mayor salud percibida	Media	17.21	8.89	23.00	13.55
	Alumnos	286	286	286	286
	Desv. típ.	12.26	7.71	11.65	8.29
Sig.		.000	.000	.015	.001

La tabla anterior (Tabla 59) recoge los resultados de la ANOVA de estas variables extremas y muestra de forma más concluyente que las medias de tiempo libre y de ocio, tanto de lunes a viernes como en fin de semana, son superiores en los alumnos que tienen una mejor percepción de su salud, y viceversa, las medias de tiempo libre y de ocio son inferiores en aquellos alumnos que perciben su estado de salud o bienestar disminuido.

En relación con las *actividades de ocio* catalogadas en variables de *ocio activo con actividad* y *sin actividad física*, *ocio pasivo* y *ociosidad*, los resultados de las correlaciones mantienen la tendencia negativa en todas ellas. Esto es, cuanto mayor es el tiempo dedicado a las diferentes actividades, menor es la puntuación de salud general y por tanto mayor percepción de salud o bienestar tienen los participantes. A pesar de que los valores de la correlación de Pearson son pequeños, las relaciones son estadísticamente significativas para las variables de las actividades de *ocio con actividad física* y *sin actividad física* y *ocio pasivo*, de lunes a viernes, y únicamente para la variable de actividades de *ocio activo sin actividad física* durante el fin de semana (sig. < .01).

Como anteriormente se había manifestado, los *tiempos estimados globalmente* no se corresponden con la suma de *tiempos estimados por suma de actividades*,

denotando que alguno de estos tiempos está sobreestimado, o superpuesto, pero a la vista de los resultados obtenidos, lo que sí se puede aseverar es que tiempos superiores, tanto en el *tiempo de ocio* como en el *tiempo libre, percibidos globalmente o por suma de actividades*, correlacionan de forma clara y positiva con la *percepción global de la salud favorable*, o estado de *bienestar superior*. Pareciera que el estado favorable de *salud global*, o *bienestar*, está más relacionado con la situación de disposición de tiempo libre y de ocio, más que con el tipo de actividades que se realicen en este tiempo, sean cuales sean estas, ya que la mejor percepción de salud global está relacionada tanto con las actividades de ocio con actividad física como con las que no tienen actividad física, e incluso con el ocio pasivo.

Con todo ello, y teniendo en cuenta que la tendencia se mantiene en la misma dirección que para las variables anteriores de tiempo libre y ocio, las diferencias de medias (ANOVA) son estadísticamente significativas (sig. < .01) en el análisis de extremos realizados solo para las *variables de ocio activo con actividad física* durante la semana y del *ocio activo sin actividad física* durante el fin de semana (Tabla 60). Esto es, durante la semana lectiva los alumnos que realizan *actividades de ocio con actividad física* se sienten con mayor *bienestar o salud general*. Lo mismo ocurre durante el fin de semana para los alumnos que realizan las actividades de *ocio activo sin actividad física*. Esto parece confirmar lo antedicho, en el sentido de que es el ocio, sea este cual sea, lo que revierte en la mayor percepción de *salud general*.

Tabla 60. ANOVA de grupos extremos de salud general en relación con el ocio activo con y sin actividad física

Salud General por grupos extremos		LV ocio activo con actividad física	FSN ocio activo sin actividad física
Menor salud percibida	Media	5.79	11.25
	Alumnos	228	286
	Desv. típ.	4.16	7.50
Medio salud percibida	Media	6.80	12.08
	Alumnos	471	544
	Desv. típ.	5.29	8.33
Mayor salud percibida	Media	7.43	13.52
	Alumnos	261	279
	Desv. típ.	5.01	8.31
Sig.		.001	.004

6.3.1.5 Relaciones de la salud general, o bienestar psicológico, con el engagement y sus subescalas (vigor, dedicación y absorción)

En este punto, se estudia la correlación de Pearson entre la *salud global*, o *bienestar psicológico*, y el *engagement* y sus subescalas: *vigor*, *dedicación* y *absorción*.

En este caso, la salud psicológica se relaciona en negativo tanto con el *engagement* como con sus subescalas (*vigor*, *dedicación*, y *absorción*). Aunque los valores obtenidos para la correlación de Pearson son pequeños (Tabla 61), las relaciones son estadísticamente significativas (sig. < .01), para las escalas de *vigor* y *dedicación*, así como para el *engagement* total. Esta tendencia negativa en la correlación indica que a mayor puntuación en *engagement* y escalas, menor puntuación en el Cuestionario de Salud General de Goldberg; por lo tanto, aquellos alumnos que puntúan alto en *engagement* (los alumnos que tienen una mayor implicación o vinculación con sus estudios, le dedican más tiempo y energía) son los que mejor estado de salud general, o bienestar psicológico, perciben.

Tabla 61. Correlación de Pearson entre las variables de *engagement* y subescalas y salud general

Correlación de Pearson	Vigor	Dedicación	Absorción	Engagement
Salud general	-.112**	-.139**	-.023	-.102**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Cuando se realiza el ANOVA (Tabla 62) sobre los grupos extremos (con la intención de profundizar en estos resultados), los datos obtenidos reflejan con precisión esta tendencia descrita anteriormente, e igualmente son significativas estas diferencias entre las medias (sig. < .01). Esto es, los alumnos que tienen una mayor relación de *engagement* con las titulaciones que están cursando, se perciben con una mejor *salud global* o *bienestar general*.

Tabla 62. ANOVA de grupos extremos de salud general en relación con *engagement*, vigor y dedicación

Salud por grupos extremos		Vigor	Dedicación	<i>Engagement</i>
Menor salud percibida	Media	3.52	4.62	3.94
	Alumnos	298	298	298
	Desv. típ.	1.35	1.31	1.18
Medio salud percibida	Media	3.66	4.92	4.09
	Alumnos	558	558	558
	Desv. típ.	1.33	1.10	1.10
Mayor salud percibida	Media	3.97	5.02	4.28
	Alumnos	286	286	286
	Desv. típ.	1.367	1.10	1.12
Sig.		.000	.000	.002

6.3.1.6 Relaciones del *engagement* y sus subescalas (*vigor*, *dedicación* y *absorción*) con la estimación del tiempo libre y actividades de ocio

Por último, se estudia la correlación de Pearson entre el *engagement* y sus subescalas: *vigor*, *dedicación* y *absorción* con la estimación del tiempo libre y de ocio y las actividades de ocio.

En este caso, el *engagement* y sus subescalas se relacionan en negativo, tanto con el *tiempo libre* como con el *tiempo de ocio* (Tabla 63), es decir cuanto mayor puntuación obtiene el alumno en *engagement*, menor *estimación de tiempo libre* y *de ocio* presenta. Estas relaciones son significativas estadísticamente (sig. < .01) para las subescalas de *vigor* y *absorción*, y en el caso de la subescala de *dedicación*, son significativas estadísticamente hablando (sig. < .05) en el caso de la variable *tiempo estimado de ocio* de lunes a viernes y *tiempo libre estimado* en fin de semana.

Tabla 63. Correlación de Pearson entre las variables de tiempo libre y de ocio estimados globalmente y suma de actividades, actividades de ocio catalogadas y engagement y subescalas

Correlación de Pearson	Tiempo libre de lunes a viernes	Tiempo de ocio de lunes a viernes	Tiempo libre en el fin de semana	Tiempo de ocio en el fin de semana	LV suma de actividades de ocio mas ociosidad	LV suma de actividades de ocio	FSN suma actividades de ocio mas ociosidad	FSN suma actividades
Vigor	-.098**	-.115**	-.120**	-.130**	-.092**	-.075*	-.067*	-.057
Dedicación	-.029	-.065*	-.065*	-.041	-.056	-.051	-.016	-.016
Absorción	-.126**	-.136**	-.140**	-.147**	-.144**	-.130**	-.097**	-.089**
Engagement	-.098**	-.121**	-.124**	-.123**	-.111**	-.097**	-.070*	-.062*
** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).								
* La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral).								
Correlación de Pearson	LV ocio activo con actividad física	LV ocio activo sin actividad física	LV ocio pasivo	LV ociosidad o no hacer nada	FSN ocio activo con actividad física	FSN ocio activo sin actividad física	FSN ocio pasivo	FSN ociosidad o no hacer nada
Vigor	.035	-.088**	-.067*	-.116**	-.016	-.067*	-.016	-.059
Dedicación	.009	-.059	-.053	-.056	-.017	-.011	-.045	-.025
Absorción	-.021	-.127**	-.106**	-.135**	-.046	-.082**	-.045	-.066
Engagement	.009	-.105**	-.086**	-.118**	-.030	-.062*	-.039	-.057
** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).								
* La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral).								

Aunque los valores obtenidos para la correlación de Pearson siguen siendo pequeños, las relaciones son estadísticamente significativas. Esta tendencia negativa en la correlación indica que a mayor puntuación en *engagement* y escalas, menor puntuación en la *estimación de tiempo libre y de ocio*; por lo tanto, los alumnos que tienen una mayor implicación o vinculación con sus estudios, dedicándole más tiempo y energía disponen de menor tiempo libre y de ocio.

Al realizar el ANOVA (Tabla 64, 65, 66 y 67) sobre los grupos extremos (como se viene haciendo, con la intención de ahondar en los resultados), los datos obtenidos reflejan la regularidad de la tendencia anteriormente descrita, siendo significativas las diferencias de las medias (sig. < .01), para las subescalas de *vigor* y *absorción* y el *engagement* con todas las *estimaciones de tiempo*, y solo para el *tiempo de ocio*, de lunes a viernes, para la escala de *dedicación*.

Es decir, la *estimación de tiempo libre y de ocio* desciende progresivamente a medida que los alumnos obtienen mayor puntuación en el *engagement* y en sus subescalas, a excepción de la escala de *dedicación* con la *estimación de tiempo libre* de

lunes a viernes, donde los alumnos con puntuaciones medias de *dedicación* obtienen puntuaciones más elevadas en tiempo libre que los alumnos de menor puntuación en *engagement*. Se observa que en éste último supuesto, las diferencias no son significativas estadísticamente.

Tabla 64. ANOVA de grupos extremos: vigor relacionado con tiempo libre y de ocio

Vigor: valores extremos		Tiempo libre de lunes a viernes	Tiempo de ocio de lunes a viernes	Tiempo libre en el fin de semana	Tiempo de ocio en el fin de semana
Menor Vigor	Media	16.23	8.30	23.91	13.89
	Alumnos	294.00	294.00	294.00	294.00
	Desv. típ.	12.68	7.98	13.29	9.98
Medio Vigor	Media	15.42	7.73	21.61	12.69
	Alumnos	547.00	547.00	547.00	547.00
	Desv. típ.	11.04	6.28	11.37	7.86
Mayor Vigor	Media	13.48	6.64	19.85	11.33
	Alumnos	301.00	301.00	301.00	301.00
	Desv. típ.	9.27	5.05	11.82	7.91
Sig.		.007	.006	.000	.001

Tabla 65. ANOVA de grupos extremos: dedicación relacionada con tiempo libre y de ocio

Dedicación: valores extremos		Tiempo libre de lunes a viernes	Tiempo de ocio de lunes a viernes	Tiempo libre en el fin de semana	Tiempo de ocio en el fin de semana
Menor Dedicación	Media	15.53	8.20	22.75	13.20
	Alumnos	274.00	274.00	274.00	274.00
	Desv. típ.	11.56	7.27	12.75	9.55
Media Dedicación	Media	15.74	7.96	22.11	12.97
	Alumnos	424.00	424.00	424.00	424.00
	Desv. típ.	11.75	6.95	11.65	8.43
Mayor Dedicación	Media	14.27	6.86	20.77	11.98
	Alumnos	444.00	444.00	444.00	444.00
	Desv. típ.	10.11	5.43	12.04	7.87
Sig.		.117	.009	.075	.104

Tabla 66. ANOVA de grupos extremos: absorción relacionada con tiempo libre y de ocio

Absorción: valores extremos		Tiempo libre de lunes a viernes	Tiempo de ocio de lunes a viernes	Tiempo libre en el fin de semana	Tiempo de ocio en el fin de semana
Menor Absorción	Media	16.69	8.76	23.54	14.15
	Alumnos	268.00	268.00	268.00	268.00
	Desv. típ.	12.49	7.91	12.75	9.86
Media Absorción	Media	15.55	7.62	22.05	12.69
	Alumnos	590.00	590.00	590.00	590.00
	Desv. típ.	11.37	6.33	11.77	8.12
Mayor Absorción	Media	12.74	6.41	19.41	11.12
	Alumnos	284.00	284.00	284.00	284.00
	Desv. típ.	8.50	5.05	11.79	7.68
Sig.		.000	.000	.000	.000

Tabla 67. ANOVA de grupos extremos de engagement relacionado con tiempo libre y de ocio

Engagement valores extremos		Tiempo libre de lunes a viernes	Tiempo de ocio de lunes a viernes	Tiempo libre en el fin de semana	Tiempo de ocio en el fin de semana
Menor Engagement	Media	16.09	8.61	23.60	13.78
	Alumnos	282.00	282.00	282.00	282.00
	Desv. típ.	12.18	8.06	13.12	9.94
Media Engagement	Media	15.62	7.65	22.00	12.96
	Alumnos	570.00	570.00	570.00	570.00
	Desv. típ.	11.32	6.28	11.54	8.16
Mayor Engagement	Media	13.18	6.48	19.42	10.92
	Alumnos	290.00	290.00	290.00	290.00
	Desv. típ.	9.23	4.92	11.77	7.40
Sig.		.002	.000	.000	.000

6.4 Modelo estructural

Gracias a la aparición y perfeccionamiento de nuevas técnicas de análisis, en los últimos años se vienen desarrollando diferentes estudios que tratan de contrastar algunos modelos integradores del proceso de aprendizaje, que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica (Biggs, 1987), influida por sus características individuales y del contexto educativo (factores presagio en el modelo 3P de Biggs). Como es sabido, la interacción de elementos personales e institucionales determinan los tipos de enfoque de aprendizaje adoptados por los estudiantes (Hernández-Pina, 1993; Hernández-Pina et al., 2000; Ruiz-Lara et al., 2008). En el modelo 3P, los factores resultado o de producto, en general, giran en torno al rendimiento académico, ya sea a nivel institucional o afectivo (Bernardo, 2003; Buendía & Olmedo, 2003; Gómez & Muñoz, 2005; Hernández-Pina, 1993).

Los modelos creados para representar los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje resultan de gran ayuda, más aún cuando aportan claridad conceptual y comprensión hacia esa visión holística del proceso de aprendizaje.

En este sentido, los investigadores incluyen en los factores presagio las relaciones o conexiones que se establecen entre ellos (características individuales y del contexto educativo) como puntos de posible intervención. Al mismo tiempo, estas intervenciones no pueden realizarse de forma unilateral, sino que deben hacerse desde una perspectiva conjunta entre alumnado y profesorado, y además, han de estar presididas por acciones coherentes que puedan ser percibidas por el alumno, para que generen en él respuestas congruentes con las metas pretendidas (Ruiz-Lara et al., 2008). Dentro de la categoría que incluye las variables presagio, diferentes investigaciones han abordado distintos factores personales como edad, género o variables de personalidad (Buendía & Olmedo, 2002; Corominas et al., 2006; Elias, 2005; López-Aguado, 2009; Tural & Akdeniz, 2008; Zeegers, 2001), contexto cultural (Phan, 2008b; Tan & Pillay, 2008) e institucionales o contexto educativo (Hativa & Birenbaum, 2000; Kember, 2000).

Por otra parte, se debe asumir que es imposible abordar todos los elementos que participan e influyen en el proceso de aprendizaje, dada su amplitud y heterogeneidad (Pérez, 2001; Ruiz-Lara et al., 2008), y es por ello que los diferentes trabajos de investigación necesitan seleccionar algunos factores como objeto de estudio para su análisis, lo que conlleva la valoración de la importancia de los mismos y las carencias en la investigación.

El trabajo actual, apoyándose en el modelo 3P de Biggs, como marco conceptual de aprendizaje, pretende testar un modelo estructural hipotetizado, en el que presenta el *engagement* como un factor de la característica personal del alumno dentro de los factores presagio, y *el tiempo libre* como una variable dentro de los factores considerados resultado. También incluye, dentro de los factores presagio, el rendimiento anterior, como variable, contrastada por multitud de estudios empíricos (González, Mendiri & Arias, 2002; Risso, Peralbo & Barca, 2010; Rodríguez, Fernández & Escudero, 2002; Valle et al., 1999).

Es decir, se trata de analizar cómo la variable *engagement* se relaciona con los *enfoques de aprendizaje*, contribuyendo o no a ser un nuevo factor presagio de los mismos y a la vez observar la relación (como factor resultado) que ambas tienen sobre el tiempo libre de los alumnos.

Existe bibliografía abundante relativa a factores presagio y a factores producto, en torno al rendimiento académico, tanto a nivel institucional y afectivo (Hernández-Pina, 1993; Hernández-Pina et al., 2000; Ruiz-Lara et al., 2008), e incluso investigaciones de naturaleza descriptiva, cuyo objetivo es identificar las actividades de ocio y tiempo libre y su incidencia en el éxito o fracaso escolar, identificando el valor de ambos como determinantes de los diferentes niveles de rendimiento académico (Ponce de León, 1998); sin embargo, no se ha encontrado documentación que ponga en relación las variables *engagement* como presagio y *tiempo libre* como resultado, en función de los *enfoques de aprendizaje*.

Por lo tanto, el objetivo no es solo conocer la capacidad predictiva de ambas variables sobre los *enfoques de aprendizaje*, sino identificar igualmente la organización, estructura y relaciones entre todos ellos (Miñano & Castejón, 2011).

La teoría de enfoques identifica dos enfoques de aprendizaje: *enfoque profundo* y *enfoque superficial*, a modo de etiquetas adoptadas para referirse a dos formas diferentes de abordar el aprendizaje y el estudio (Abalde, Muñoz, Buendía, Olmedo, Berrocal, Cajide & et al, 2001; Buendía & Olmedo, 2003; Corominas et al., 2006; Hernández-Pina, 1993; Kember, 2000; Porto, 1994; Ruiz-Lara et al., 2008).

El modelo planteado pretende analizar la relación conjunta de las variables de observación directa (notas previas, tiempo libre en fin de semana y de lunes a viernes, *estrategia y enfoque superficial*, *estrategia y enfoque profundo*, *dedicación*, *absorción y vigor*) con el *tiempo libre*, los *enfoques de aprendizaje* y el *engagement* como factores latentes.

Como se puede apreciar en la Tabla 68, el factor *tiempo libre* se compone de dos variables: *tiempo libre durante el fin de semana* y *tiempo libre durante la semana*, el factor *enfoque profundo* se compone de dos variables: *motivación profunda* y *estrategia profunda*; el factor *enfoque superficial* se compone de dos variables: *motivación superficial* y *estrategia superficial*; y el factor *engagement* consta de tres variables: *absorción*, *dedicación* y *vigor*.

Tabla 68 Carga factorial de las variables observables

Factores latentes	Variables observables
Engagement	Vigor
	Dedicación
	Absorción
Enfoque profundo	Motivación profunda
	Estrategia profunda
Enfoque superficial	Estrategia superficial
	Motivación superficial
Tiempo libre	Tiempo libre de lunes a viernes
	Tiempo libre en fin de semana
Rendimiento previo	Nota previa

El modelo propone una relación directa entre la variable presagio del *engagement* y los *enfoques de aprendizaje*: directa en el *enfoque profundo* e inversa en el *enfoque superficial*; e inversa también con el resultado referido a *tiempo libre*, es decir, tendrán menor disponibilidad de *tiempo libre* los alumnos que obtengan valores altos en *engagement* y *enfoque profundo*, y viceversa.

En concreto, las hipótesis que contrasta el modelo son:

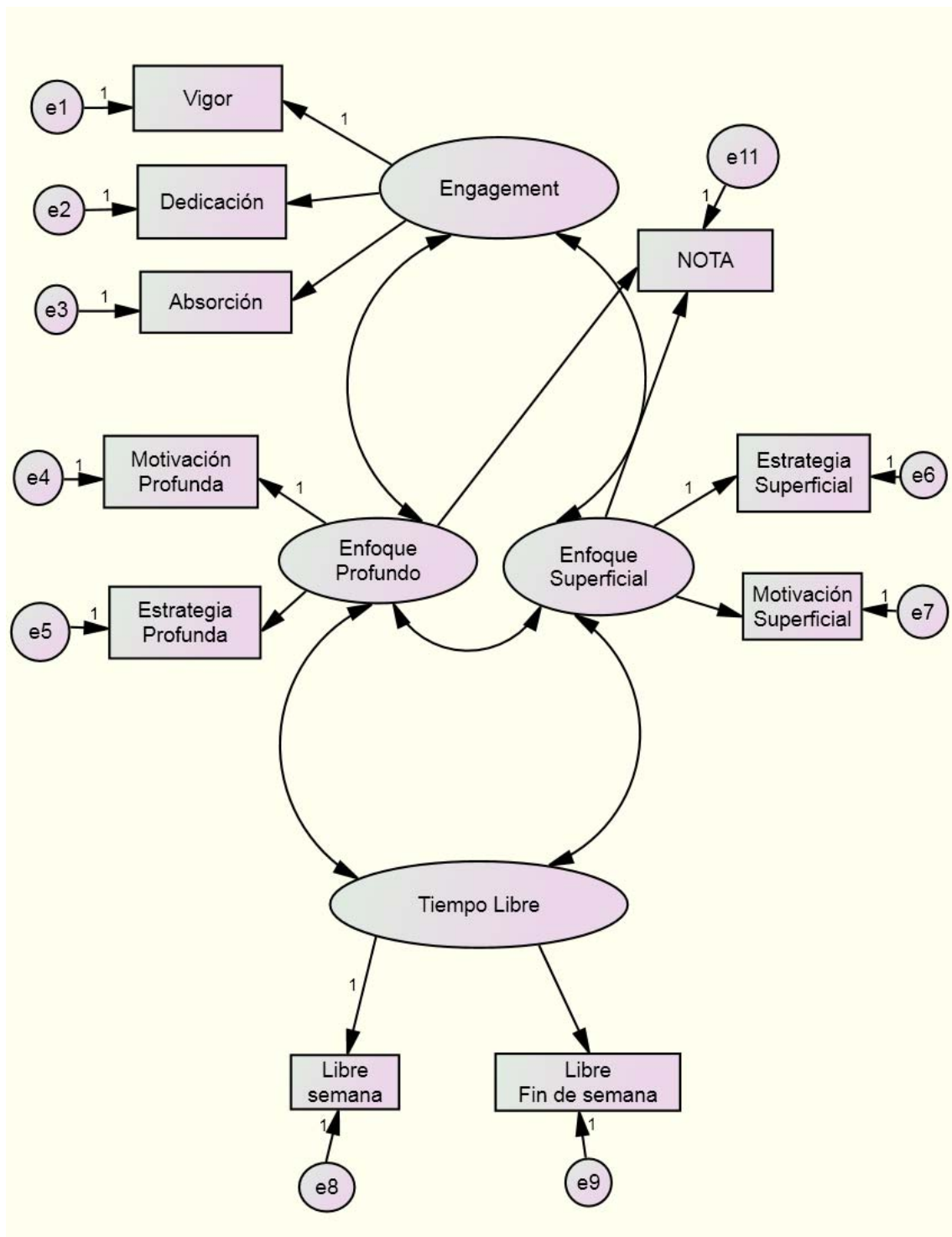
H1: El *rendimiento anterior* alcanzado (nota media del curso anterior) tendrá una relación positiva en el *enfoque profundo* y negativa -inversa- para el *enfoque superficial*, aunque puede ser mínima, ya que son varios los estudios que muestran que esta variable se relaciona de distintas formas con los enfoques, en función de la muestra utilizada para su estudio (Gómez & Muñoz, 2005).

H2: Respecto al *engagement*, los alumnos con puntuaciones elevadas en *vigor, dedicación y absorción* emplearán *motivaciones y estrategias profundas*, utilizando un *enfoque profundo* en su aprendizaje. Los alumnos con puntuaciones bajas en *vigor, dedicación y absorción* emplearán *motivaciones y estrategias superficiales*, y un *enfoque superficial* en su aprendizaje.

H3: La estimación del *tiempo libre* de los alumnos que obtienen puntuaciones altas en *engagement* y *enfoque de aprendizaje profundo*, será menor, y por tanto estos dispondrán de menos tiempo para sus *actividades de ocio*. Por el contrario, los alumnos con puntuaciones bajas en *engagement*, se relacionarán positivamente con la *motivación y estrategia superficial*, utilizando un *enfoque superficial* en su aprendizaje, lo que revertirá en la estimación de mayor *tiempo libre* para la realización de sus *actividades de ocio*.

La Ilustración 3, refleja de forma gráfica las variables, factores latentes e interrelaciones propuestas:

Ilustración 3. Modelo estructural inicial



Análisis de los datos

El análisis se realiza con los 752 participantes que aportan información sobre la nota media del curso anterior y se excluyeron aquellos que no cumplimentaron este dato correctamente.

A partir de la matriz de correlaciones, se empleó el análisis de ecuaciones estructurales utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud, *maximum likelihood* (ML), con el fin de someter a prueba el conjunto de relaciones explicativas hipotetizadas en el modelo inicial.

Se ha elegido este modelo de ecuaciones estructurales (ML) porque, tal y como describe Loehlin (1987), es un método coherente, no sesgado, eficiente e invariante al tipo de escalas y normalmente distribuido, si las variables observables responden a las condiciones de normalidad. Así, bajo la asunción del cumplimiento de los supuestos inherentes al análisis multivariante, y tras el diagnóstico de posibles casos atípicos, se comprobó el ajuste de los modelos de cada área a partir de las medidas de ajuste absoluto χ^2 , GFI, RMR y RMSEA, y de 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 estableció como umbral de aceptación valores superiores a .95, e inferiores a .06 para el RMSEA (Byrne, 2001).

Posteriormente, 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 19.0.0.

En la Tabla 69, se presentan las correlaciones de Pearson entre las variables del estudio. Destaca la existencia de correlaciones significativas entre todas las variables, a excepción de las variables *tiempo libre* en fin de semana con la *nota previa*, *motivación profunda* y *dedicación* que, además de no tener correlaciones significativas, su valor es negativo. Igual ocurre con la relación del *tiempo libre* de lunes a viernes, que no adquiere valores significativos de correlación con la *motivación profunda* y la *dedicación*, e igualmente, los valores que toma son negativos.

Tabla 69. Correlaciones de Pearson entre las variables observadas

Correlación de Pearson	Nota media en el curso anterior	Tiempo libre en el fin de semana	Tiempo libre de lunes a viernes	Motivación Superficial	Estrategia Superficial	Estrategia Profundo	Motivación Profunda	Absorción	Dedicación	Vigor
Nota media en el curso anterior	1									
Tiempo libre en el fin de semana	-0.048	1								
Tiempo libre de lunes a viernes	-.083*	.459**	1							
Motivación Superficial	-.175**	.138**	.207**	1						
Estrategia Superficial	-.142**	.149**	.160**	.626**	1					
Estrategia Profunda	.115**	-.125**	-.114**	-.217**	-.303**	1				
Motivación Profunda	.124**	-0.071	-0.03	-.219**	-.261**	.647**	1			
Absorción	.134**	-.136**	-.155**	-.350**	-.295**	.459**	.520**	1		
Dedicación	.080*	-0.027	-0.028	-.305**	-.209**	.257**	.404**	.570**	1	
Vigor	.153**	-.116**	-.118**	-.348**	-.300**	.438**	.522**	.813**	.628**	1

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Evaluación de los supuestos subyacentes al análisis de covarianza

Antes de aplicar SEM (Modelo de Ecuaciones Estructurales), se comprobó que se cumplían los supuestos subyacentes a esta técnica, especialmente los de normalidad y linealidad, para lo cual se analizó, por un lado, los valores de asimetría y curtosis de las distintas variables contempladas en el modelo (Tabla 70).

Tabla 70. Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis

Estadísticos descriptivos	Alumnos	Media	Desv. típ.	Asimetría	C.R.	Curtosis	C.R.
Nota media en el curso anterior	752	6.78	0.97	-0.02	-0.19	2.50	13.99
Tiempo libre en el fin de semana	752	21.56	12.09	0.91	10.15	0.25	1.42
Tiempo libre de lunes a viernes	752	14.78	11.03	2.09	23.36	6.95	38.88
Motivación Superficial	752	2.23	0.68	0.54	6.03	-0.24	-1.37
Estrategia Superficial	752	2.59	0.74	0.31	3.44	-0.48	-2.69
Estrategia Profundo	752	2.41	0.66	0.43	4.76	0.13	0.71
Motivación Profunda	752	2.84	0.66	0.13	1.42	-0.31	-1.73
Absorción	752	3.67	1.34	-0.34	-3.82	-0.70	-3.93
Dedicación	752	4.82	1.16	-1.21	-13.58	1.09	6.10
Vigor	752	3.65	1.36	-0.31	-3.49	-0.75	-4.17
Multivariable						14.11	12.49

Todo el modelo fue analizado bajo el supuesto de una distribución normal multivariada. En este caso, y de acuerdo con Bollen (1989), como el coeficiente de

Mardia es inferior a $P(P+2)$, donde P corresponde al número de variables observadas (en nuestro caso 10), entonces se puede señalar que existe normalidad multivariada.

Además, el método de máxima verosimilitud usado en AMOS es especialmente robusto para posibles casos de no normalidad, especialmente si la muestra es suficientemente amplia y los valores de asimetría y curtosis no son extremos (asimetría $<|2|$ y curtosis $<|7|$) (West, Finch & Curran, 1995).

Del mismo modo, los gráficos de dispersión de los residuos reflejaban que existe linealidad entre las variables estudiadas, ya que los puntos exhibían la misma dispersión a lo largo de todos los valores de los datos, sin observar ninguna forma regular o curvilínea, que podría indicar una posible falta de linealidad o la presencia de heterocedasticidad. Finalmente, el diagnóstico de *outliers*, desde el punto de vista multivariante, evaluado a partir de la distancia de Mahalanobis, indicó que las observaciones se encontraban por encima del valor de significación .001, que se establece como umbral (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005).

Ajuste global del modelo planteado

Para comprobar la bondad del ajuste global del modelo planteado se recurrió a los índices de ajuste absoluto, los cuales determinan el grado en que el modelo predice la matriz de covarianzas observadas (Tabla 71).

Tabla 71. Tabla de covarianzas

Covarianzas	Nota media en el curso anterior	Tiempo libre en el fin de semana	Tiempo libre de lunes a viernes	Motivación Superficial	Estrategia Superficial	Estrategia Profundo	Motivación Profunda	Absorción	Dedicación	Vigor
Nota media en el curso anterior	.935									
Tiempo libre en fin de semana	-.557	145.919								
Tiempo libre lunes a viernes	-.885	61.052	121.399							
Motivación Superficial	-.114	1.131	1.542	.458						
Estrategia Superficial	-.102	1.333	1.306	.314	.549					
Estrategia Profunda	.074	-1.004	-.831	-.098	-.149	.440				
Motivación Profunda	.079	-.566	-.217	-.098	-.128	.283	.435			
Absorción	.173	-2.198	-2.285	-.317	-.291	.407	.458	1.783		
Dedicación	.090	-.379	-.361	-.240	-.180	.198	.310	.884	1.349	
Vigor	.202	-1.910	-1.777	-.321	-.302	.396	.469	1.478	.993	1.854

La Tabla 72 muestra los índices de ajuste del modelo recomendados por autores como Mulaik & James (1989), Steiger (1990) y Bollen & Long (1993). Estos valores de los diversos índices de bondad de ajuste están por encima de los recomendados para un ajuste aceptable.

Tabla 72. Índices de ajuste del modelo

χ^2	g	χ^2/df	p	GFI	AGFI	RMR	NFI	TLI	CFI	PNFI	RMSEA
99.626	29	3.435	.000	.974	.950	.607	.964	.959	.974	.621	.057

Índice Chi-cuadrado (*Chi squared, χ^2*): $\chi^2 = 99.626$, para un valor de grados de libertad, $g = 29$ y $\chi^2/g = 3.435$ y $p = .000$.

El estadístico χ^2 , de bondad del ajuste, sigue una distribución Chi-cuadrado con los mismos grados de libertad (g) que el modelo. Proporciona información sobre si el modelo teórico propuesto explica bien los datos observados. Cuanto mayor sea el valor obtenido del estadístico χ^2 , en comparación con los grados de libertad, peor será el ajuste; de hecho, el ajuste sería perfecto cuando este valor se aproxima a cero. Analiza la hipótesis nula de que el modelo teórico no se ajusta a los datos empíricos. La

probabilidad asociada indica la significatividad de las diferencias de las matrices de varianza-covarianza observada y predicha. Una significatividad mayor que 0.05 informa de diferencias en estas matrices que indican un pobre ajuste del modelo teórico a los datos. Sin embargo, en muestras grandes, lo más probable es que el estadístico χ^2 resulte significativo, llevando a rechazar un modelo válido que podría obtener valores más aceptables con una muestra más pequeña, ya que este índice detecta fácilmente diferencias significativas en las matrices cuando la muestra es grande. Bollen (1989) propone un tamaño ideal de 100 a 200 elementos muestrales para obtener un buen ajuste. Otros autores emiten sus críticas en contra de este índice por el hecho de que cuando el tamaño de muestra es elevado, este test puede no ser fiable (Bagozzi & Yi, 1988; James, Mulaik & Brett, 1982).

Son varios los autores (Jaccard & Wan, 1996; Long, 1983; Saris & Stronkhorst, 1984) que recomiendan no utilizar este índice como criterio único para la validación de un modelo teórico, especialmente cuando se manejan muestras superiores a 200 sujetos, y completar su interpretación con el análisis del resto de índices de ajuste para valorar, de forma global, la aceptación o rechazo del modelo teórico. Sirva también esta precaución para muestras más pequeñas, ya que también puede producir valores altos que lleven al rechazo del modelo propuesto en muestras con un tamaño más apropiado cuando los datos no se ajustan perfectamente a la distribución normal, e incluso cumpliendo el supuesto de normalidad (Saris & Stronkhorst, 1984).

De esta manera, según el valor obtenido en los análisis realizados $\chi^2 = 99.626$, con 29 grados de libertad ($g = 29$ y $\chi^2/g = 3.435$) y una significatividad asociada $p = .000$, el modelo teórico no se ajustaría correctamente a los datos observados, no obstante, y en función de la información aportada en los párrafos anteriores, a continuación se describe el resto de indicadores de ajuste del modelo.

Índice de Bondad del Ajuste (Goodness of Fit Index, GFI): $GFI = .974$

Maiti y Mukherjee (1990) demuestran que esta medida es una transformación monótona del estadístico Chi-cuadrado. Su valor está comprendido entre 0 y 1, indicando este último un ajuste perfecto. Un ajuste aceptable tendría un Índice

próximo a 0.90 (Joreskog & Sorbom, 1990), por lo que el valor que arroja el análisis (.974) indica una notable ajuste .

Índice de la Raíz cuadrada Media del Error de la Aproximación (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA): RMSEA = .057

El valor RMSEA es representativo de la bondad del ajuste que podría esperarse si el modelo fuera estimado con la población y no sólo con la muestra extraída de la estimación. La evaluación de su magnitud es subjetiva, considerándose que un valor menor de 0,05 -0.06 según Byrne (2001)- es indicativo de un buen ajuste; valores en torno al 0,08 representan un error razonable de aproximación a la población, y valores superiores a 0,1 son indicativos de una mala aproximación (Browne & Cudeck, 1993). A la vista del valor obtenido para la RMSEA (.057) se puede considerar que el modelo que se presenta está dentro de los valores considerados con un buen ajuste.

Por su parte, las medidas de ajuste incremental comparan el modelo analizado con un modelo de base comúnmente calificado de modelo nulo. A menudo, el modelo nulo corresponde al modelo especificado sin ninguna relación entre las variables, aunque el modelo de medida queda planteado.

Entre las medidas de ajuste incremental más frecuentemente utilizadas cabe resaltar:

Índice de Ajuste Normalizado (*Normed Fit Index*, NFI): NFI = .964

Mide la reducción proporcional en la función de ajuste cuando se pasa del modelo nulo al propuesto. Los valores de este índice varían entre 0 y 1, considerándose aceptables valores superiores a 0,9. Dado que los valores obtenidos en el estudio son de .964, estos valores son aceptables para dicha función de ajuste del modelo.

Índice de Ajuste No Normalizado (*Non Normed Fit Index*, NNFI o *Tucker Lewis Index*, TLI): TLI = .959

Es un índice que supera las limitaciones del Índice de Ajuste Normalizado, al considerar los grados de libertad del modelo propuesto y nulo, estando, por lo tanto, muy débilmente relacionado con el tamaño muestral. El rango de este índice varía entre 0 y 1, siendo recomendables valores superiores a 0,9. Esta medida resulta útil también para comparar modelos alternativos, sustituyendo el modelo alternativo por el modelo nulo. Si se tiene en cuenta que el valor obtenido en este índice es de .959, se considera que ajusta correctamente.

Índice de Ajuste Comparativo (*Comparative Fit Index*, CFI): CFI = .974

Mide la mejora en la medición de la no centralidad de un modelo. La medida oscila entre 0, para un modelo mal ajustado, y 1, para un modelo bien ajustado. Se recomienda este índice preferentemente al de la Chi-cuadrado para muestras grandes, y superiores a 100 unidades, como es el caso del presente modelo. En este caso, el valor logrado (.959) es correcto para este índice.

En resumen, el modelo propuesto para las variables de *engagement*, enfoques de aprendizaje y tiempo libre, alcanzó un ajuste satisfactorio ($\chi^2 = 99.626$, $p = .000$), teniendo en cuenta que la medida de χ^2 es especialmente sensible en los casos en los que el tamaño muestra excede los 200 sujetos ya que, conforme el tamaño de la muestra aumenta, tiene una gran tendencia a indicar diferencias significativas para modelos equivalentes (Hair et al., 2005). En el análisis de los distintos índices de ajuste se observa que se alcanzó un GFI de .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 y el índice de ajuste normal NFI en .964.

De todos estos datos se deduce que el modelo presentado tiene un ajuste global satisfactorio.

Evaluación de los parámetros individuales

La Tabla 73 muestra la carga factorial de cada variable observada, y la Tabla 74, muestra las correlaciones existentes entre los factores latentes.

Tabla 73. Carga factorial de 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

Tabla 74. Correlaciones entre factores latentes

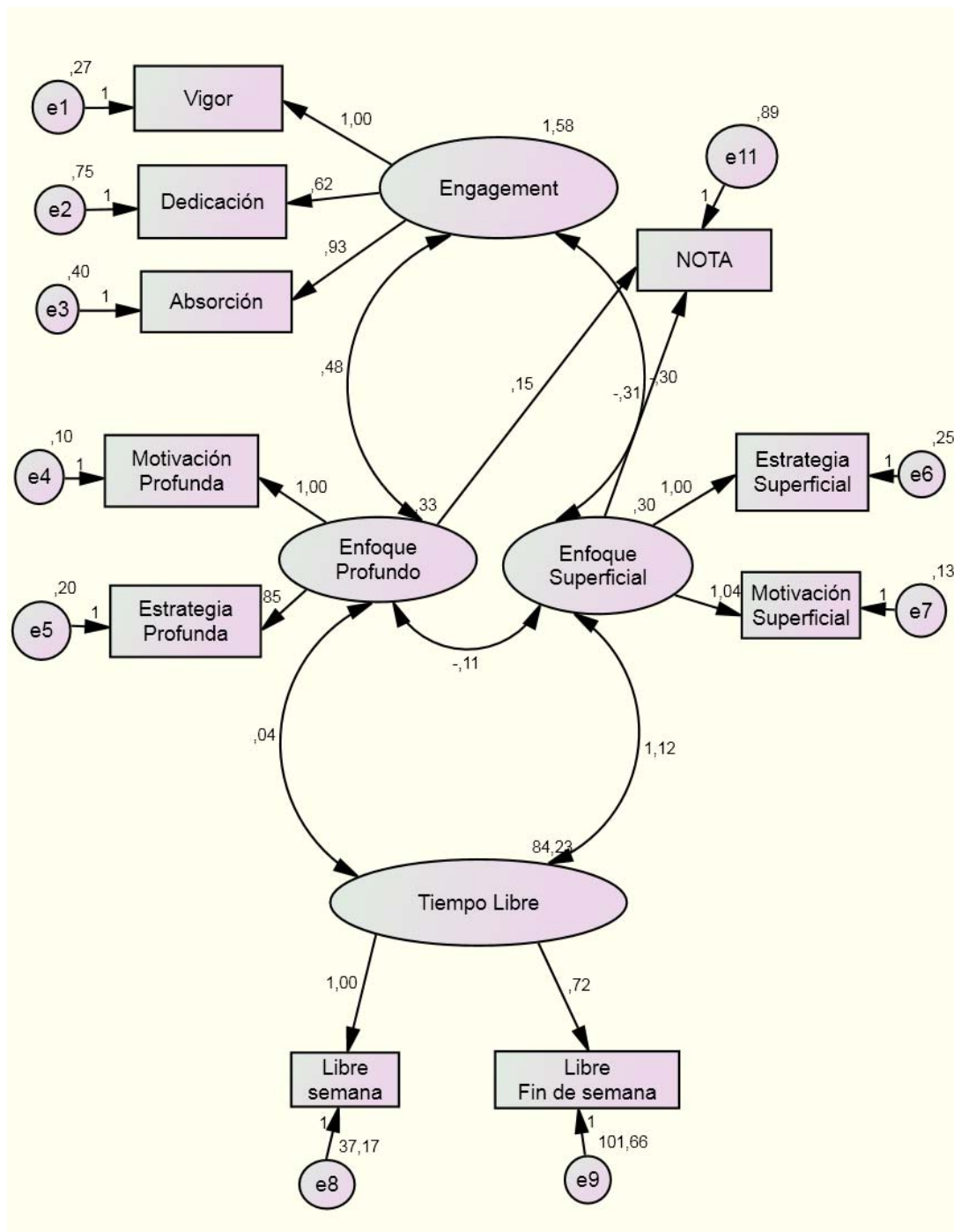
Correlación entre factores latentes			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
EN	<-->	ENS	-.296	.035	-8.429	***	par_3
ENP	<-->	TL	.037	.221	.170	.865	par_4
ENS	<-->	TL	1.119	.240	4.660	***	par_5
EN	<-->	ENP	.478	.037	12.917	***	par_9
ENS	<-->	ENP	-.107	.017	-6.183	***	par_12

Analizando individualmente los coeficientes de regresión para cada una de las vías propuestas en el modelo, se observó que la práctica totalidad de las relaciones propuestas obtenían significación a un nivel $p < .01$, 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* ($\beta = 1.038$, $p = .000$), 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 ($\beta = 1.000$). Del mismo modo, destacó el efecto de la *absorción* sobre el *engagement* ($\beta = .933$, $p = .000$), de la *estrategia profunda* sobre el *enfoque profundo* ($\beta = .853$, $p = .000$), del *tiempo libre* en fin de semana sobre el *tiempo libre* ($\beta = .725$, $p = .000$) y de la *dedicación* sobre el

engagement ($\beta = .617, p = .000$). Finalmente (Ilustración 4), también se puede observar que la influencia de la *nota* sobre el *enfoque profundo* es baja ($\beta = .146, p = .045$) y que el efecto de la *nota* sobre el *enfoque superficial* es inverso ($\beta = -.309, p = .000$), es decir, a mayor *nota* más bajo es el *enfoque superficial*.

Ilustración 4. Modelo estructural final



CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN

7.1 Sobre los instrumentos de medida

7.1.1 Cuestionario sobre tiempo libre y ocio (ETLO)

A la vista de los resultados de los distintos análisis, se puede considerar que este cuestionario es suficientemente válido para recoger el tipo de actividades de ocio que realizan los alumnos encuestados. Se ha constatado que tienen tiempo libre para realizarlas, y que estos tiempos fluctúan en un abanico muy amplio de unos alumnos a otros, en función de la carrera, curso, y otras variables.

La información recogida es de gran utilidad en la evaluación del tiempo libre y el ocio, porque informa sobre las actividades que realizan, su frecuencia y, sobre todo, la importancia que este tipo de actividades tienen para ellos, ya que, a mayor tiempo de dedicación, se supone que mayor importancia le atribuyen. Pero, a pesar de ello, y a la vista de los resultados y dificultades observadas a la hora de interpretar los datos recogidos, respecto a los tiempos exactos que dedican los alumnos al tiempo libre y de ocio, se confirman las opiniones de algunos autores (Gómez & Muñoz, 2005; Hernández, 2001) de que, en general, las metodologías utilizadas para la recogida de datos sobre el tiempo libre y el ocio carecen de la necesaria metodología evaluativa que proporcione el feed-back necesario, en cuanto a poder comprobar si existe coincidencia de significados, atribuidos a los diferentes términos, o conceptos, entre el encuestador y los encuestados.

Este hallazgo es interesante, ya que, a pesar de haber tratado de incorporar al cuestionario una terminología sencilla y comprensible, en general, parece que los términos de tiempo libre y ocio conllevan una gran ambigüedad conceptual, coincidiendo con lo que dicen otros autores, como Rodríguez & Agulló (1999). Aunque en el cuestionario utilizado se incluían explicaciones que intentaban aclarar los significados de los conceptos objeto de estudio, hubiera sido preciso un tiempo suplementario para realizar un feed-back de comprobación, para asegurarse de que eran bien entendidos. Además, se ha constatado la dificultad de medición objetiva del

tiempo, dado su componente natural de subjetividad¹. Para aminorar en lo posible esta dimensión subjetiva, y medirlo fielmente, sería necesario realizar, conscientemente, un conteo de horas y minutos con mayor detenimiento y precisión (Cuartero, 2008).

7.1.2 Cuestionario de enfoques de aprendizaje (R-CPE-2F)

El análisis de fiabilidad, acerca de este cuestionario, mostró una fiabilidad del cuestionario moderada en este estudio, con un alfa de Cronbach para el enfoque profundo de .78 y de .68 para el enfoque superficial. Estos valores son inferiores, tanto a nivel general de enfoques, como de sus subescalas, a los obtenidos por otros estudios con este mismo instrumento, por ejemplo por Hernández-Pina (1999; 2005; 2010), De la Fuente, et al. (2008) Ruiz-Lara, et al. (2011) y similares a los obtenidos por Biggs (2001).

7.1.3 Cuestionario student academic engagement (SAE)

Respecto al cuestionario Student Academic Engagement, que valora el *engagement* -o vínculo con la titulación- en versión española (SAE; Schaufeli et al., 2002b), el análisis de fiabilidad confirmatorio mostró una fiabilidad elevada: *vigor* .85, *dedicación* .83, *absorción* .84, cumpliendo el criterio de los coeficientes α en todas las escalas, superando el criterio de .70 recomendado (Nunnally & Bernstein, 1994). Estos valores son superiores a los obtenidos en otros estudios (Bresó et al., 2011; Extremera & Durán, 2007; Martínez & Salanova, 2003).

7.1.4 Cuestionario de percepción de salud de Goldberg (GHQ-12)

Sobre el cuestionario que determina la Percepción de Salud General -o cuestionario GHQ-12 de Goldberg y Williams- versionado y validado en lengua española por Lobo et al. (1986), el valor obtenido para el alfa de Cronbach, .85, está dentro del intervalo de resultados de la mayoría de los estudios consultados (alfa Cronbach .82/.90) (Blanch et al., 2010; Fernández-Martínez, 2009; García-Viniegras,

¹ Ley de Fraisse (de la dimensión subjetiva del tiempo): “El tiempo tiene una dimensión objetiva y una dimensión subjetiva (o psicológica) que es función del interés sentido por la actividad ejercida”. Ya en la Grecia clásica tenían dos términos para el tiempo: al tiempo objetivo lo llamaban Kronos, y al tiempo subjetivo, el percibido por cada persona según su circunstancia, lo llamaban Kairos.

1999; Lobo et al., 1986; Mäkikangas et al., 2006; Politi, Piccinelli & Wilkinson, 1994; Salama-Younes et al., 2009; Wan Yim & Martin, 2006) y supera el criterio recomendado .70 (Nunnaly & Bernstein, 1994).

7.2 Cuestiones generales sobre la muestra

7.2.1 Sobre el género

Respecto al género de la muestra, la composición de los estudiantes de las Facultades y Escuelas mantiene un claro sesgo hacia el género femenino, siendo el 63 % mujeres y el 37 % hombres. Como se comentó en el apartado de resultados, esto era de esperar, aunque en los últimos años la tendencia sea hacia un mayor equilibrio en relación al género. Las carreras elegidas para este estudio -globalmente consideradas- tienen mayor composición de mujeres que la media de la Universidad de León, aunque, si se lo desglosa por titulaciones, esta descompensación, a favor de las mujeres, se debe a algunas titulaciones concretas, como son las de Educación y Ciencias de la Salud.

En efecto, las Diplomaturas en Enfermería (León y Ponferrada), Ciencias de la Educación, Psicopedagogía y Fisioterapia, se han caracterizado, a través de los tiempos, por ser en su mayoría de población femenina, en comparación con otras carreras más técnicas, como es, en este caso, la Ingeniería, cuya población es mayoritariamente masculina, o la de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, donde, aunque la tendencia en los últimos años es a equipararse, aún siguen siendo los hombres, el doble que las mujeres. Esto confirma que las titulaciones técnicas son elegidas, aún hoy, preferentemente por hombres, mientras que las de corte humanístico son seleccionadas mayoritariamente por mujeres (Buendía & Olmedo, 2002).

En la misma dirección se observan los datos obtenidos que relacionan el género y los cursos. El sesgo femenino se mantiene en los tres primeros cursos. Estos datos son los esperados, pues los tres primeros cursos los realizan todas las titulaciones objeto de estudio, y eso incluye a las titulaciones donde mayoritariamente sus alumnos son mujeres. Sin embargo, la distribución de la muestra permite observar

cómo, en cuarto curso, esta dinámica cambia sustancialmente, y hay más del doble de hombres que de mujeres. Esto se entiende, ya que la muestra cuenta solo con las titulaciones de segundo ciclo (Psicopedagogía, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y la Ingeniería), donde las titulaciones más técnicas, como es sabido, cuentan con más hombres matriculados que mujeres. En quinto sucede lo mismo que en cuarto.

7.2.2 Sobre el curso

En general, se puede decir que la variable *curso* no aporta datos consistentes que puedan hacer pensar que les afecte algún tipo de condición que influya de forma taxativa en las variables tratadas en este estudio. Grosso modo, se puede interpretar que, al ser titulaciones diferentes, e incluso con diferentes duraciones del ciclo formativo (tres años los de primer ciclo, y cinco los de segundo ciclo -tres más dos-), éstas tienen diferentes cargas lectivas, según curso y naturaleza de la carrera, lo cual influye más o menos en la dificultad académica, y cada titulación demanda, por tanto, ciertos periodos más recargados que marcan las diferencias en cuanto a carrera y curso.

7.2.3 Sobre la dedicación al estudio: exclusiva o compartida con actividades laborales

Aunque, con independencia del género, la actividad principal de los alumnos es el estudio, la proporción de alumnos que lo compatibilizan con otra profesión, o con trabajos esporádicos, es de 32.7 %, de los cuales un 40.8 % son hombres y un 28.1 % son mujeres. Este dato coincide con lo encontrado en la investigación realizada por Expósito et al. (2009), quienes, en su estudio sobre la población de estudiantes de la Facultad de Educación, comprobaron que eran mayoritariamente los hombres los que compatibilizan estudio y trabajo. Por otra parte, también se coincide con su estudio en que la media de edad de los estudiantes que trabajan y estudian es superior a la media de edad de la muestra en general (23.8 años), atribuyendo esta situación a la necesidad que las personas tienen de independencia económica a medida que su edad es mayor, como se recoge en el informe que realiza Almudena Moreno en el segundo libro del IJE2008, donde trata sobre *economía, empleo y consumo de los jóvenes*

españoles (Instituto de la Juventud, 2008), o como sugieren otros autores (Brooks, 2006), puede deberse a la necesidad de los estudiantes de mantener un estilo de vida consumista.

Teniendo en cuenta los diferentes porcentajes de alumnos que compatibilizan sus estudios con algún tipo de trabajo, en función de las diferentes titulaciones, la titulación de Psicopedagogía tiene el mayor porcentaje de alumnos compatibilizando estas dos actividades (trabajar y estudiar), con un 55 %, seguida de cerca por los alumnos de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (45.7 %), y los de Ingeniería (34.2 %). El resto de las titulaciones tienen prácticas clínicas o estancias, lo cual hace difícil que puedan compatibilizar los estudios con el trabajo, y por ello su porcentaje es considerablemente inferior (entre 23.6 %, de Enfermería de León, y un 28.8 % de Educación infantil).

7.2.4 Sobre los conceptos de tiempo libre y ocio

Se observa que la disponibilidad declarada por los alumnos, de tiempo libre y de ocio, no son coincidentes en ninguno de los bloques propuestos (durante la semana y durante el fin de semana), lo que permite concluir que los alumnos de las titulaciones estudiadas sí discriminan estos dos constructos en el terreno práctico, a pesar de que coloquialmente se utilicen muchas veces como sinónimos, apoyando las clasificaciones realizadas por Gonzalez-Millán (2003), y en contra de la indiscriminación que realizan Medina y Cembranos (2002), en sus respectivos trabajos.

7.2.5 Sobre la estimación global de tiempo libre y de ocio, y estimación por suma de actividades de tiempo libre y de ocio

Los datos obtenidos muestran que existen diferencias importantes entre la cantidad de tiempo libre y de ocio, cuando es estimado globalmente por el alumno, con respecto al calculado sumando el tiempo que dicen dedicar a las actividades de ocio. Así, se obtenía el sumatorio que se denominó *tiempo estimado por suma de actividades*. Este último es muy superior en ambas situaciones (entre semana y en fin de semana). Se puede decir que, o bien sobreestiman el tiempo de dedicación a cada actividad, o bien, asignan más de una actividad al mismo espacio físico de tiempo. Es decir, cuando se le pide al alumno que asigne tiempo a cada actividad, este se lo asigna

de forma absoluta, sin tener en cuenta si la actividad se realiza de forma sucesiva o simultáneamente. O sea, enumeran las actividades que realizan y el tiempo que habitualmente le dedican, sin tener en cuenta el solapamiento que se puede producir entre algunas de ellas. Por ejemplo, si un fin de semana se van de excursión y para ello dicen dedicarle 24 horas, en la encuesta así lo reflejan, y lo cuentan como tiempo dedicado a la categoría excursión; pero, objetivamente, este tiempo incluye el resto de las actividades que se realizan dentro de las 24 horas consideradas, por ejemplo, senderismo o escalada, o ir de copas en la noche, etc., que a su vez las cuentan como otras actividades realizadas, dentro del mismo espacio temporal ya contabilizado en otra categoría de actividad de ocio, lo que hace que se produzca una sobreestimación de tiempos al producirse un solapamiento de actividades en un mismo tiempo físico.

En este estudio, hemos encontrado algunas limitaciones que sería recomendable subsanar para otros posteriores. En concreto, en el test ETLO, cuestionario de tiempo libre y ocio, hemos detectado que los alumnos tenían alguna dificultad para distinguir algunos conceptos, como ocio/tiempo libre, activo o pasivo, etc., que resultan ambiguos. Otra dificultad es relativa al cálculo del tiempo, por su naturaleza de subjetividad del mismo -en función del interés hacia la experiencia vivida, y por tener que calcularlo retrotrayéndose a tiempos ya pretéritos. Para sucesivas encuestas sería conveniente añadir un tiempo suplementario, en el que explicar los conceptos más detenidamente, realizando un feed-back para asegurarnos de su comprensión, y, sin prisas, puedan realizar la estimación de tiempo con mayor precisión, incluso haciendo los cálculos necesarios con papel y lápiz.

No obstante, a pesar de estas divergencias detectadas entre los tiempos *estimado globalmente* y *estimado por suma de actividades*, parece que ambas son un indicativo claro tanto del tiempo que dedican al ocio, globalmente, como a cada una de las actividades que realizan, pues se deduce que aunque no reflejan los tiempos de dedicación *reales*, sí indican su proporcionalidad, y por tanto reflejan qué actividades se realizan con mayor frecuencia y cuáles tienen mayor peso para ellos.

En este trabajo se asume que el tiempo que parece acercarse más a la realidad es el tiempo *estimado globalmente*. En este sentido, y tomando como referente este

parámetro, se puede afirmar que los universitarios explorados disponen aproximadamente de unas 20 horas semanales de media de ocio, cifra inferior a las 25 horas que reflejan los datos obtenidos por el Instituto de la Juventud (Instituto de la Juventud, 2007) en la encuesta de opinión del año 2007, que incluye jóvenes universitarios y no universitarios.

En una mirada global sobre el tiempo semanal total del que disponen los alumnos objeto de este estudio, y su distribución, se puede concluir que los alumnos disponen de una media semanal de 36.8 horas libres, de las cuales 20,2 horas las dedican a realizar diferentes actividades de ocio. Del resto de horas, las ocupadas en hacer algo necesario, dedican una media de 28.2 horas a clases presenciales, por lo que, pasando los cálculos a referencia diaria, les restaría unas 14.7 horas al día para realizar las actividades relacionadas con las necesidades básicas (comer, dormir, comprar, aseo, etc.) y para el estudio. Lo cual significa que después de atender todo aquello que conlleva obligatoriedad o necesidad, aún disponen de tiempo libre en cantidad significativa: 5,2 h al día, de media semanal; 3,2 de media de lunes a viernes, y 8,8 de media diaria en el fin de semana.

7.2.6 Sobre las actividades de ocio

En cuanto a las actividades concretas de ocio, y en función de la categorización que se ha realizado: *ocio activo con actividad física y sin actividad física, ocio pasivo y ociosidad*, se puede observar lo siguiente:

La mitad de los alumnos que participan en este estudio dedican entre 3 y 9 horas semanales a realizar actividades de *ocio con actividad física*, y entre 4 y 14 horas a actividades de *ocio activo sin actividad física*. También utilizan entre 2.4 y 7 horas para actividades de ocio pasivo, y entre 1 y 5 horas las destinan a la inactividad: ociosidad. En el estudio del Instituto de la Juventud (2008), consideran que los jóvenes de hoy son ligeramente más pasivos que los de años anteriores, basándose en el deporte como única actividad de ocio con actividad física, pasando de estar entre los tres primeros puestos durante los años 2001 y 2004, al decimo o undécimo lugar de actividad elegida en el año del estudio al que nos referimos.

Los resultados indican que, durante la semana, el 58.8 % de los alumnos realizan deporte de forma sistemática, y un 53.3 % lo realiza durante el fin de semana. A estos porcentajes de alumnos que realizan algún deporte se debe sumar el porcentaje de práctica de aquellas actividades que, aunque no sean considerados como un deporte convencional, sí son actividades de ocio con actividad física, como andar (53 % de lunes a viernes y 58.8 % durante el fin de semana), o el baile organizado (2.9 % de lunes a viernes y 2.7 % durante el fin de semana) y el baile en discoteca (37.7 % de lunes a viernes y 55.4 % durante el fin de semana). Por estos datos obtenidos, se puede deducir que más de la mitad de la población juvenil que cursa estudios universitarios, en las titulaciones exploradas, sí realizan actividad física de forma sistemática.

Los resultados coinciden con el informe que realiza Domingo Comas, para el INJUVE (Instituto de la Juventud, 2008), en el que escuchar música y ver televisión son actividades diarias de ocio de los jóvenes y representan el valor más alto de porcentaje de alumnos que lo consumen. En este trabajo, lo realizan el 90.6 % de los alumnos durante la semana y el 82.7 % durante el fin de semana, frente al 92,3 % obtenido en el trabajo que realiza el INJUVE.

7.2.7 Sobre los enfoques de aprendizaje

Las medias obtenidas del enfoque profundo, en la muestra total, son superiores a las del enfoque superficial. En este último, las diferencias de medias son estadísticamente significativas cuando se comparan en función del género, la titulación, o si comparten actividad académica con algún tipo de trabajo; y en el caso de los diferentes cursos, estas diferencias de medias son significativas para ambas variables (enfoque profundo y superficial).

Estos resultado apoyan la opinión de autores que muestran su satisfacción de que los estudiantes obtengan medias superiores en la adopción del enfoque profundo por considerarlo un aspecto alentador en cuanto a la mayor motivación y utilización de estrategias de más alto nivel, es decir, un proceso de aprendizaje de mayor calidad; lo que es deseable en el contexto universitario (Biggs, 1994; Hernández-Pina, Maquilón & García, 2002; Hernández-Pina et al., 2010).

Por otra parte, los datos obtenidos muestran que no hay grandes diferencias entre los porcentajes de los alumnos que utilizan un enfoque u otro (el 74% de los alumnos obtienen valores para el enfoque profundo superiores a 3, y el 71 % obtienen estos mismos valores para el enfoque superficial). Este aspecto quizá se pueda explicar por no haber evaluado el enfoque de aprendizaje en situaciones o contextos concretos determinados previamente (tema, asignatura...); sin embargo, se coincide con Corominas (2006), en asumir este sesgo en favor de que, al considerar esta característica de forma general, esto pueda ser ventajoso, por cuanto puede desvelar el formato más *permanente* de los enfoques que el estudiante utiliza en distintas situaciones, por supuesto sin olvidar que las muestras, a nivel particular, pueden sobresalir en un tipo de enfoque y que, posteriormente, cuando se estudian bajo la influencia de distintas variables, como por ejemplo los contextos de las diferentes titulaciones, e incluso diferentes universidades, o el género, estos datos pueden variar (Abalde et al., 2001; Buendía & Olmedo, 2002; Buendía & Olmedo, 2003; Domínguez, Cañamero & Cabaco, 2008; Hernández-Pina, 2008; Hernández-Pina et al., 2002; Hernández-Pina et al., 2010), dejando patente, una vez más, la multidimensionalidad del proceso de aprendizaje.

También podrían estar explicados los resultados obtenidos, utilizando los hallazgos de otros estudios (Abalde et al., 2001; González-Geraldo et al., 2011) en los que se hace hincapié en que la exploración de los enfoques de aprendizaje deberían ser estudiados en un *continuum*, de tal manera que el enfoque superficial coincide con uno de los extremos y el enfoque profundo con el otro; los alumnos utilizarían uno u otro en función de las características del proceso de enseñanza y de considerar las más adecuadas para cada contexto en el que aprenden, en función del peso que el estudiante le atribuye a la memoria y a la comprensión.

Esto es, el alumno, utiliza un enfoque profundo o superficial en su proceso de aprendizaje en función del significado y sentido que dé a los materiales que procesa y en función de lo que decide o no aprender. Lo que de nuevo apunta a la corresponsabilidad o responsabilidad compartida entre docentes y alumnos (Nelson-Laird et al., 2008), y a la importancia de conocer los procesos que utiliza el estudiante

para aprender (Siddiqui, 2006) y construir su propio conocimiento (Agramonte & Mena, 2006) con el objetivo de proponer intervenciones que faciliten dicho aprendizaje. De alguna forma, esto implica que definitivamente hay que devolver al alumno la responsabilidad y la confianza sobre su aprendizaje (García-Berbén, 2005).

7.2.8 Sobre el *engagement*

Como se ha mencionado en el desarrollo teórico, el vocablo *engagement* tiene una traducción compleja, y la expresión que más se acerca al mismo es quizá vinculación psicológica con el trabajo (Salanova & Llorens, 2008) y por extensión, en este caso, con los estudios (Schaufeli & Bakker, 2004).

De los datos que arroja la investigación actual, se desprende que los alumnos explorados son alumnos *engaged*, ya que los valores de las medias obtenidas son superiores a 3 (el valor se mide en una escala de 0 a 6), tanto para el *engagement* en general (4.1), como para cada una de sus subescalas: vigor (3.7), dedicación (4.9) y absorción (3.7). Estos datos, extrapolados al contexto universitario, podrían describir unos alumnos motivados e implicados en sus estudios, como también los representa García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova (2006) en su estudio, y con capacidad creativa para afrontar los cambios y hacerlo con éxito, cualidades estas que ponen de manifiesto igualmente otros trabajos realizados en contextos universitarios (Salanova et al., 2000). También se podría deducir que sus relaciones, entre iguales y con los profesores, son adecuadas, y todo ello lo viven de forma saludable, coincidiendo con las aportaciones realizadas por otros autores (Llorens, Schaufeli, Bakker & Salanova, 2007). Los valores encontrados son similares a los obtenidos en otros estudios en el entorno de la universidad de León (Liébana-Presa, Fernández-Martínez, Rodríguez-Borrego, García-Mata, Vázquez-Casares & López-Alonso, 2010a), cercanos a otros estudios realizados fuera del entorno universitario de León (Martínez & Salanova, 2003), y superiores a los de otros estudios (Extremera & Durán, 2007).

7.2.9 Sobre la percepción global del estado de salud

En la presente investigación, a través del cuestionario GHQ-12 se evalúa la salud autopercebida de la muestra, o sea, la evaluación que hace el estudiante de su estado de bienestar general, especialmente en lo que se refiere a la presencia de

ciertos estados emocionales, que de alguna forma repercuten en su salud mental. Se puede decir que estos alumnos en general se perciben con buena salud, ya que la muestra obtuvo un valor medio de 12.7, con una desviación típica de 5.6, en un rango que se puntúa desde 0 a 36, teniendo en cuenta que la evaluación de esta medición es inversa, de tal forma que a mayor puntuación peor percepción del estado de salud. Estos datos concuerdan con otros estudios realizados en el entorno de las universidades de León y otras, que encuentran que los alumnos tienen buena percepción sobre su salud general (Fernández-Martínez, 2009; Liébana-Presa, Fernández-Martínez, Rodríguez-Borrego, Muñoz-Villanueva, Vázquez-Casares & García-Mata).

7.3 Discusión sobre las variables principales en función de las variables demográficas

A continuación se expone la discusión de resultados del análisis de las variables exploradas (ocio y tiempo libre, actividades de ocio, enfoques de aprendizaje, *engagement* y salud general), en función de las variables demográficas: edad, género, titulación, curso, y actividad laboral.

7.3.1 Tiempo libre y de ocio

Edad y tiempo libre. En relación al tiempo libre y de ocio, la constante en los datos obtenidos es que a medida que la edad avanza las medias dedicadas a las actividades de ocio disminuyen, tanto durante la semana como en el fin de semana, siendo el tramo entre 22 y 24 años cuando sus valores comienzan a ser inferiores a los de la media de la muestra total, reduciéndose, incluso a la mitad, a partir del intervalo de edad comprendido entre 31 y 35 años. Esto parece razonable, ya que entre 25 y 52 años solo hay 150 alumnos (el total de la muestra es de 1142) y de ellos casi el 70% comparte la actividad académica con algún tipo de trabajo. Igualmente, estará en consonancia con lo anteriormente dicho de que, con el incremento de la edad, la necesidad de independencia es prioritaria, por encima, incluso, de la de tiempo libre y de ocio (Instituto de la Juventud, 2008). La asunción creciente de responsabilidades, sobrevenidas con la edad, puede explicar esta merma de tiempo libre.

Edad y actividades de ocio. En cuanto a la influencia de la edad sobre el tipo de actividades que realizan, la tendencia global es a disminuir el tiempo que dedican a cada una de las actividades categorizadas, a medida que avanzan en edad, tanto durante la semana como en el fin de semana. Lo cual sería una consecuencia directa de la minoración del tiempo libre.

No obstante, aunque disminuyen los tiempos dedicados al ocio, progresivamente, a medida que avanza la edad, se mantienen todo tipo de actividades, es decir, se siguen haciendo actividades con ejercicio físico y sin él, ocio pasivo y no hacer nada. Además, el tiempo de *ocio activo con actividad física* es el que menos disminuye durante los fines de semana en relación a la edad. Con el aumento de ésta, lo que se reduce a mínimos es el tiempo de ociosidad.

Género y estimación de tiempo libre y ocio. En primer lugar, los datos refrendan que tanto la percepción de tiempo libre, como la de ocio, son inferiores en las mujeres que en los hombres, de manera significativa estadísticamente, tanto entre semana como en los fines de semana. Se resalta que estas diferencias disminuyen durante el fin de semana, es decir, que los tiempos medios que dedican los hombres y las mujeres al tiempo libre y al ocio se diferencian en más/menos dos horas, mientras que, durante la semana, la media de la diferencia es superior a cuatro horas. Este aspecto corrobora la conclusión a la que llegó Sánchez-Herrero (2008) en su metaanálisis, al analizar el tiempo libre y el ocio en las mujeres desde tres aspectos básicos: cantidad, características y condicionantes, encontrando que las características biológicas, laborales, económicas y sociales de gran parte de las mujeres hacen que la cantidad, la calidad y el contenido del tiempo libre y del ocio sea diferente y con frecuencia peor que el de los hombres. Estos hallazgos son corroborados también, en el informe del CIS-INJUVE sobre el ocio (2007), así como en los resultados de la encuesta INJUVE sobre la juventud (2008). Queda patente que hombres y mujeres dedican diferentes tiempos a las actividades de ocio y que, en general, las mujeres le dedican menos tiempo y con diferente calidad (Lema et al., 2009).

Género y preferencia de actividades de ocio. En el estudio citado anteriormente (Sánchez-Herrero, 2008), también se adelantaba que las actividades de

ocio preferidas de las mujeres y los hombres son diferentes. En este sentido, los resultados no corroboran esta conclusión, ya que, aunque los hombres y las mujeres obtienen valores diferentes en cuanto a las actividades *de ocio activo* -tanto con ejercicio físico como sin él-, el *ocio pasivo* y el tiempo de *ociosidad*, se desprende que ambos géneros consumen el mismo tipo de actividades, indistintamente, aunque con distinta ponderación. Tanto es así que, durante el fin de semana, son las mujeres las que realizan mayor tiempo la actividad de ocio activo con ejercicio físico y más o menos el mismo tiempo para el resto de las actividades de ocio, y también de ociosidad.

Aún así, no cabe duda que el ocio tiene una gran parte de subjetividad en cuanto al significado que la persona pueda atribuir a cada actividad, como ocio o no (Sánchez-Herrero, 2008), a la vez que influencia cultural (Gokturk, 2009). Por ejemplo, ir de compras... ¿es considerado ocio de igual forma por hombres y mujeres? En nuestro caso, un 43.5% de hombres y un 63.3% de mujeres realizan esta actividad; sería necesario profundizar de forma cualitativa en cada actividad para poder llegar a garantizar que las respuestas al cuestionario, y la interpretación que se hace de las distintas actividades, son similares en hombres y en mujeres, ya que, como se indica en las investigaciones relacionadas con este tema, el tiempo libre es un concepto esencialmente problemático para las mujeres, porque las fronteras entre las diferentes responsabilidades y el tiempo de ocio son muy difusas (Sánchez-Herrero, 2008). Mattingly & Bianchi (2003) muestran que el tiempo libre de las mujeres es distinto del de los hombres. Las mujeres experimentan un tiempo libre de menor cuantía y calidad que los hombres, de tal forma que tienen menos tiempo para relajarse y desconectar, y el tiempo que tienen a menudo está contaminado por otras actividades. Otra teoría que ayuda a la comprensión de estas diferencias es la del *dependent labor*, que sugiere que el tiempo del ocio de los hombres está limitado principalmente por el tiempo dedicado al trabajo pagado (en nuestro caso tiempo de estudio), mientras que el tiempo de ocio en las mujeres lo está por el tiempo dedicado al trabajo no pagado, al tiempo comprometido -se refiere al carácter obligatorio de tareas que no están relacionadas con el empleo: cuidado de los hijos, preparación de comida, limpieza de

la casa, mantenimiento del hogar y del coche, reparaciones y compras de primera necesidad- (Coverman y Sheley, 1986; Shelton, 1992; Shaw, 1985; (véase en Sánchez-Herrero, 2008).

Según el Instituto de la Juventud (2008), los jóvenes interpretan el deporte de distinta forma en función del género, así, señala que es responsabilidad para ellas y juego para ellos. Continúa diciendo que el deporte es la actividad en la que la diferencia entre géneros es mayor: le interesa al 58 % de las mujeres frente al 82 % de los hombres. En este estudio, las diferencias son aún más acusadas: el 40.4 % de las mujeres frente al 82.8 % de los hombres. Al deporte se debe añadir la actividad de andar como otro tipo de actividad física, y en este caso son el 62 % de las mujeres las que lo realizan sistemáticamente, frente a un 41.7 % de los hombres, invirtiéndose aquí la proporción de practicantes, a favor de las mujeres.

Los hombres dedican durante la semana una media de 7.6 horas al ocio con actividad física y 6,1 horas las mujeres; y durante el fin de semana se invierte, siendo las mujeres las que le dedican más tiempo al ocio con actividad física, 6.1 horas, y menos los hombres, 5.7 horas; quizá se deba esta diferencia a la interpretación de la actividad física como se ha mencionado, o a que las mujeres son más prácticas: García-Ferrando (2006) encuentra, en sus encuestas sobre hábitos deportivos de los españoles, que son más las mujeres que hacen deporte que las que ven deporte (como espectáculo), mientras que en el caso de los hombres ocurre a la inversa. Por ello, se podría deducir que el tiempo que no le dedican durante la semana (probablemente por la menor disposición de tiempo libre entre semana) lo recuperan cuando disponen de mayor espacio temporal, es decir, durante el fin de semana.

Aunque tampoco faltan opiniones en contrario, que aseveran que las mujeres tienen un estilo de vida más sedentario que los hombres y que éstos son los que realizan la práctica deportiva en mayor proporción (Elizondo et al., 2005; Lema et al., 2009). A la vista de los resultados obtenidos se podrían conciliar estas aparentes contradicciones, aceptando esta última aseveración cuando se considera globalmente la semana, pero si se diferencian entre días laborables y fin de semana, es factible que tengan cabida ambas afirmaciones.

En general, y referido a las actividades de ocio, según García-Ferrando (2001), se puede observar que existe una estabilidad de las actividades de tiempo libre realizadas con mayor frecuencia por la población española en la última década, ya que son prácticamente las mismas, y Otero et al. (2004) señalan que, salvo ligeros cambios en el orden que ofrecen los resultados de las encuestas, las diez actividades de tiempo libre más practicadas siguen siendo las mismas, estando la práctica deportiva en décimo lugar. Ya García-Ferrando (1993), en su estudio comparativo sobre el empleo del tiempo libre de la juventud española universitaria, destacaba que el deporte alcanza menor importancia en éste colectivo, aunque sigue siendo una de las actividades más relevantes de su ocio, y que es elegida por ellos siempre que tienen oportunidad. Los resultados de este trabajo coinciden con los encontrados por Gómez-López (2005), quien señala una tendencia hacia la mejora de la calidad del ocio de la juventud, incrementándose los porcentajes de ocupación del tiempo libre con actividades de ocio activo con actividad física, dado que, en general, el deporte y otras prácticas con actividad física, como andar, van progresivamente aumentando, tanto en el tiempo dedicado a ellas como en porcentaje de jóvenes que lo realizan, sean hombres o mujeres, y esto se observa aún más en el contexto universitario.

En relación con otras actividades, los porcentajes de alumnos que realizan determinadas actividades de ocio, como hacer deporte, ir de copas, ir de discoteca, actividades lúdicas con ordenador, leer por placer, o escuchar música y ver televisión, incluso el estar sin hacer nada, son similares a las encontradas en el estudio realizado por el Instituto de la Juventud de 2002. Este mismo Instituto de la Juventud (2008) señala que los chicos se decantan en mayor medida por el uso de ordenadores y videojuegos, mientras que las chicas leen y asisten a espectáculos. Los resultados de este estudio confirman parcialmente los obtenidos en el Instituto de la Juventud, así, el 62.9 % de hombres, frente al 42.9 % de mujeres, juegan con ordenadores y videojuegos; sin embargo, respecto a la lectura, el 56.2 % de hombres y el 59.6 % de mujeres realizan sistemáticamente esta actividad, y un 40.6 % de hombres, frente al 38.2 % de las mujeres, asisten a espectáculos, y por tanto estas diferencias son mínimas entre hombres y mujeres en estas actividades, no coincidiendo con los datos

encontrados para la juventud en general. Se podría concluir que el hecho de ser joven implica que realizan todos ellos las mismas actividades de ocio en general, si bien los porcentajes fluctúan en función de las características propias del colectivo joven estudiado.

Aunque la mayoría de los estudios se han llevado a cabo con poblaciones de edades diferentes a las de la muestra de este estudio, y no existe consenso en la forma de categorizar las diferentes actividades de ocio de la población juvenil, se puede comprobar cómo las actividades realizadas de manera prioritaria por los jóvenes suelen ser las mismas, salvando ligeros cambios de porcentajes en las preferencias (Expósito et al., 2009; García-Montes, 2001; García-Soler & García-Soler, 2001; Gómez-López et al., 2005; Hernández-Rodríguez, 2001; Instituto de Tecnologías Educativas, 2007; Instituto de la Juventud, 2004b, 2007; Medina & Cembranos, 2002; Piéron, 2003; Raña, 2003; Ruiz-Juan, García-Montes & Gavala, 2004; Zagalaz et al., 2009). En la mayor parte de los trabajos revisados, las actividades mayoritariamente consumidas, tanto durante la semana como durante el fin de semana, son las de ocio activo sin actividad física (que en algunos estudios las relacionan con actividades del entorno de los amigos), tales como ir de copas, ir de vinos, o de tiendas, e incluso la lectura por placer, entre otras. En segundo lugar están las actividades de ocio pasivo, como ver televisión, escuchar música y asistir a espectáculos; en tercer lugar están las actividades que se consideran activas, y en último lugar la inactividad u ociosidad. Resultados que concuerdan con los obtenidos en esta investigación.

No obstante, se podría profundizar más en las diferencias obtenidas en función del género, con el objeto de encontrar diferentes campos de intervención, de acuerdo con las necesidades específicas de los hombres y las mujeres, para seguir mejorando la calidad de las actividades de ocio y con ello su bienestar general.

Titulación, curso y estimación de tiempo libre y ocio. Es un hecho que los valores de las medias, en horas, de tiempo libre y de ocio fluctúan a lo largo de los cursos, y que estas diferencias son significativas estadísticamente para el tiempo libre y ocio durante la semana. Durante el fin de semana, el tiempo libre no obtiene

diferencias estadísticamente significativas en relación a los cursos, y sí las tiene la variable ocio en fin de semana.

En general, el comportamiento que se describe es el esperado. En primer curso, los valores de las medias de tiempo libre y ocio son más elevados, y en este caso se podría considerar como un patrón normal de conducta, ya que el primer curso se corresponde con el comienzo de su andadura por el ámbito universitario, y los cambios que ello conlleva se realizan paulatinamente. En los cursos de segundo y tercero, durante el periodo lectivo, el tiempo libre cae más de tres puntos y alrededor de un punto el tiempo de ocio; la interpretación de este hecho está relacionada con dinámicas propias de las diferentes titulaciones y el peso que tienen en los alumnos de segundo y tercer curso las diferentes cargas lectivas. Por ejemplo, en el caso de las Enfermerías, el segundo y tercer curso requieren un mayor esfuerzo en cuanto a la gestión y adaptación de los tiempos ya que, aunque el contexto universitario es conocido en cuanto a metodologías, horarios, prácticas de laboratorio, el alumno se incorpora, por primera vez, en el curso de segundo a las prácticas clínicas, con un horario de lunes a viernes de 8 a 14 horas, además de las clases teóricas por la tarde, manteniendo esta jornada durante todo el curso de segundo y de tercero. Parecido ocurre con las estancias clínicas de los alumnos de Fisioterapia y las estancias en aulas de los alumnos de Educación. Además hay que tener en cuenta que, para estas tres titulaciones, tercero es el último curso, y por tanto, además de los horarios tan amplios de carga académica, se suma su interés por finalizar su carrera y hacerlo con buenos resultados, lo cual sugiere que esto les motiva para que en la competencia que ejerce el tiempo libre con el tiempo de estudio, este último prevalezca. Por lo tanto, parece razonable que durante la semana el tiempo libre disminuya. Esta tendencia no se da durante el fin de semana, ya que el tiempo libre y de ocio se mantienen con unas medias similares a la media de la muestra total. Estos datos hacen reflexionar y corroboran la manifestación de los autores que contemplan el tiempo libre y de ocio, para los jóvenes estudiantes, como una necesidad de primer orden (Expósito et al., 2009; Henderson, 1994; Instituto de la Juventud, 2007; Medina & Cembranos, 2002; Naciones Unidas, 1993).

Titulación, curso y actividades de ocio. Una vez más, se observa que las diferencias en las medias para la variable de las actividades de ocio, según la titulación, son notorias y significativas estadísticamente, durante el periodo lectivo y en fines de semana. Los valores más altos de tiempo dedicado a actividades de ocio lo ostentan, todos los cursos y titulaciones, en el *ocio activo sin actividad física*, donde las actividades de ir de vinos, de copas, de tiendas y jugar con el ordenador, son las actividades a las que se les dedica más tiempo, y por mayor número de personas, coincidiendo con los resultados de los autores citados anteriormente (Expósito et al., 2009; García-Montes, 2001; García-Soler & García-Soler, 2001; Gómez-López et al., 2005; Hernández-Rodríguez, 2001; Instituto de Tecnologías Educativas, 2007; Instituto de la Juventud, 2004b, 2007; Medina & Cembranos, 2002; Piéron, 2003; Raña, 2003; Ruiz-Juan et al., 2004; Zagalaz et al., 2009) y los del Instituto de la Juventud (2008). Por otra parte, prevalece la característica global de los alumnos en base a la titulación, más que al curso, es decir, en aquellas titulaciones donde los alumnos dedican un mayor tiempo a las actividades de ocio con ejercicio físico, como es el caso de los alumnos de Ciencias de la Actividad Física y Deporte, estos mantienen en mayor grado estas actividades a lo largo de los sucesivos cursos, aunque con ciertas fluctuaciones, y a medida que avancen estos le dediquen menos tiempo.

Dedicación y estimación de tiempo libre y ocio. En lo referente a los datos obtenidos en la investigación, relativos a la estimación del tiempo libre y de ocio, en función de si los alumnos comparten o no su actividad principal (el estudio) con otra actividad laboral (sea de forma esporádica, en periodos vacacionales o de forma continuada), se encuentra que las diferencias son estadísticamente significativas y que los alumnos que más tiempo estiman que tienen, tanto de lunes a viernes como en fin de semana, son los alumnos que dicen trabajar solo en periodos vacacionales. *A priori*, cabría colegir que, al ser un periodo no lectivo (el de trabajo en vacaciones), esto no afectaría en la distribución de sus tiempos -de estudio/ocio- a lo largo del curso académico, y por tanto, el comportamiento de estos alumnos durante el periodo lectivo debería ser similar al de los alumnos que solo estudian; pero no es así, ya que su estimación de tiempos libres y de ocio es superior para todos los tiempos y periodos

explorados. O bien el trabajo durante los periodos vacacionales les aporta experiencia en cuanto a la gestión de los tiempos, o existen otras variables que en este trabajo no se han controlado; es plausible interpretar que su alta ocupación del tiempo, mientras trabajan, les puede hacer valorar más el tiempo libre que tienen durante la época de estudio. Por ello, surge la posibilidad de seguir profundizando en el tema para obtener datos que nos informen sobre esta aparente incongruencia.

Los alumnos que solo estudian tienen una estimación de tiempo libre superior a los alumnos que trabajan esporádicamente, y a los que trabajan de forma continuada, ambos resultados referidos al periodo entre semana; pero esto no es extensivo a la estimación de tiempo de ocio, ya que los alumnos que trabajan esporádicamente estiman que tienen más tiempo de ocio que los que solo estudian, o trabajan de forma continuada, esto es, aunque tengan menos tiempo libre, en él realizan más actividades de ocio, restando el tiempo a la ociosidad; se podría decir que aprovechan más el tiempo libre disponible para realizar actividades de su agrado.

Por el contrario, los alumnos que solo estudian, estiman que tienen más tiempo libre y de ocio durante el fin de semana que los que trabajan, tanto de forma esporádica, como de forma continuada.

Estas diferencias son lógicas, ya que los alumnos que trabajan de forma continuada no podrían puntuar alto en estimación de tiempo libre y de ocio, a sabiendas del alto número de horas que a nivel académico deben realizar, y que han de distraer del resto de su tiempo, para cumplimentar las tareas domésticas, o de otro tipo, que no pueden desempeñar entre semana; No obstante, el análisis global de los tiempos de estos alumnos, que trabajan en alguna medida, da la impresión de que son unos gestores de tiempo excepcionales, para poder compaginar y equilibrar sus tiempos académicos con los tiempos de trabajo, de ocio y de cubrir sus necesidades vitales.

Dedicación y preferencia de actividades de ocio. En este sentido, solo aparecen diferencias significativas, en función de la actividad laboral, para el ocio pasivo, tanto entre semana como en fin de semana. Parece, en la línea de lo que

señalan Expósito et al. (2009), que estos gustos están más marcados por la realidad de ser estudiantes y jóvenes, y son compartidas con el resto de la población joven en general, como reflejan los resultados, de carácter nacional, del Instituto de la Juventud (2004a, 2004b, 2006, 2007, 2008), y como la afirmación que expresa Zagalaz (2009), refiriéndose a que los jóvenes alumnos de la universidad afirman haber cambiado sólo un poco, o nada, sus hábitos de tiempo libre y actividades de ocio, al incorporarse a ella.

7.3.2 Enfoques de aprendizaje.

Edad y enfoques de aprendizaje. De acuerdo con García-Berden (2005), a pesar de los múltiples trabajos existentes sobre los enfoques de aprendizaje (Biggs et al., 2001; Corominas et al., 2006; Hernández-Pina et al., 2010; Kember et al., 2004; López-Aguado, 2006), existe poca fundamentación teórica sobre la evolución del aprendizaje en los universitarios, lo que dificulta la posibilidad de establecer criterios que fundamenten suficientemente la influencia de los intervalos progresivos de la edad. Aún así, hay investigaciones que muestran cómo el alumnado de mayor edad utiliza más el enfoque profundo, mientras que los estudiantes de menor edad adoptan más el enfoque superficial (Hernández-Pina et al., 2002). Por otro lado, García-Berbén (2005), llega a acotar la edad en 26 años, obteniendo que es a partir de ella cuando los alumnos utilizan mayoritariamente el enfoque profundo. En el presente estudio, los valores más altos en todas las edades los obtiene el enfoque profundo (intervalo de 2.56 a 3.54), siendo las puntuaciones más altas las relacionadas con las edades más avanzadas (de 25 a 52 años), siendo en edades tempranas (de 18 a 24 años) cuando se obtienen las puntuaciones más bajas en enfoque profundo, a pesar de que sus valores siguen siendo más altos que los del enfoque superficial. En el caso del enfoque superficial, las personas con más edad obtienen puntuaciones más bajas; su intervalo va desde 2.77 a 1.53, donde el valor más elevado coincide con la edad más baja. Se coincide con García-Berbén (2005), en plantear que esto puede estar relacionado con el mayor grado de experiencia en aprendizaje, que se adquiere con la edad, mayor comprensión y, por tanto, mayor utilización del enfoque profundo (Justicia, 2000).

Género y enfoques de aprendizaje. Por otra parte, el género también tiene influencia en la forma en cómo enfocan el aprendizaje los estudiantes. Si bien las metodologías utilizadas, los contextos académicos, y, en cada titulación, las características, en cuanto a compartir teoría, prácticas de laboratorio y prácticas clínicas (en el caso de Enfermería), estancias clínicas (en el caso de Fisioterapia), o de estancias en aulas (alumnos de Educación Infantil), son iguales para ambos géneros, siguen siendo las mujeres las que puntúan más alto en cuanto a la utilización del enfoque profundo en la muestra global. En ella, a nivel general, aunque no son significativas estas diferencias para el enfoque profundo, sí lo son para el enfoque superficial. Estos resultados son coincidentes con los encontrados por Hernández-Pina (2010); pero difieren ligeramente de los encontrados por esta misma autora en otro de sus estudios, con diferente muestra (Hernández-Pina et al., 2002), en la que obtienen medias muy similares hombres y mujeres, y difieren en mayor medida con Hernández-Pina et al. (2000), Buendía & Olmedo (2002) y Zeegers (2001), que no encuentran diferencias significativas en los enfoques que adoptan un género u otro, o con los resultados obtenidos por Cano (2000), que, utilizando el *Approaches to Studying Inventory* de Entwistle (1987), para estudiar la influencia del género en los enfoques de los universitarios, concluye que las alumnas superan a los alumnos en enfoque superficial y estratégico y, contrarios a los obtenidos por Clarke (1986), donde los hombres adoptan predominantemente un enfoque profundo.

Por otro lado, se puede afirmar, en consonancia con estudios previos realizados por Geltner (1996), McGregor, Reece & Garner (1997), Dobson & Sharma (1998), Buendía & Olmedo (2002) y Hernández-Pina et al. (2010), que en el nivel universitario estas diferencias, globalmente, se pueden enmarcar dentro de una tendencia potente más que de una gran significatividad estadística. Estas diferencias, en los enfoques de aprendizaje utilizados por hombres y mujeres, sí adquieren valores significativos estadísticamente cuando el análisis de los datos se realiza de forma más detenida por titulaciones, siendo, en este caso, donde el género deja su influencia patente y, como decía Cano (2000), la ausencia de control del factor contexto puede haber inducido a una neutralización del efecto del factor género en otras investigaciones. Así, este

mismo autor explicaba que las diferencias de género son muy escasas, y es más, dependen del tipo de carrera estudiada, y es ahí donde se encuentran las diferencias estadísticamente significativas, y aclara que la tendencia de las diferencias no varía de un tipo de carrera a otra, pero sí su presencia o ausencia; Por otro lado, Buendía y Olmedo (2002) justifican estas diferencias según las titulaciones, en los enfoques de aprendizaje entre hombres y mujeres, dentro del contexto de la diferencia de dificultad que se da ya en un primer momento, en el acceso a las mismas. Así, plantea que las mujeres que han accedido a carreras técnicas han tenido que realizar un esfuerzo mayor para responder a las exigencias académicas, de ahí que su enfoque sea el profundo, hecho que no sucede en otras titulaciones, como en el caso de Pedagogía, por ejemplo, donde mayoritariamente son mujeres las matriculadas, y las exigencias en esta titulación son menores.

Titulaciones y enfoques de aprendizaje. En el estudio que se presenta, los enfoques de aprendizaje, a nivel de las diferentes titulaciones, obtienen mayor puntuación en el enfoque profundo que en el enfoque superficial. Sólo en este último las diferencias estadísticas son significativas. Estos datos validan los datos encontrados en otros estudios en coincidencia con las mismas titulaciones: Enfermería y Psicopedagogía (Abalde et al., 2001), Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Hernández-Pina et al., 2010). En cuanto a carreras técnicas, en este trabajo se explora la titulación de Ingeniería, y en ella se obtienen valores más altos para el enfoque profundo, contrariamente a lo que encuentran Olmedo & Buendía (2002) en la Escuela Técnica Superior de Caminos, Canales y Puertos, donde los alumnos obtienen valores superiores en enfoque superficial, no encontrando diferencias significativas respecto al género.

Ahora bien, el análisis de los datos obtenidos confirma la existencia de una relación significativa entre el género de los alumnos y el enfoque de aprendizaje desarrollado, cuando esta es modulada por la variable contextual, en concreto el tipo de carrera estudiada. De tal forma que en Enfermería de León y Ponferrada, e Ingeniería, las mujeres puntúan más alto en enfoque profundo, pero, por el contrario, en las titulaciones de Educación Infantil, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y

Fisioterapia, son los hombres quienes toman puntuaciones más altas en este mismo enfoque. En el caso de Psicopedagogía ambos enfoques toman valores idénticos. A pesar de estos datos, las diferencias en enfoque profundo siguen sin ser significativas estadísticamente, y sí lo son para el enfoque superficial.

Como se puede observar, estos datos difieren, en el caso de los alumnos pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, de los encontrados por Hernández-Pina (2010), quien encontró en este mismo tipo de alumnos, que son las mujeres quienes obtienen mayor puntuación en enfoque profundo.

En este sentido, se detecta una importante variabilidad en los resultados, que aconseja, para llegar a un lugar común, seguir investigando otras áreas de conocimiento, para comparar y llegar a conclusiones que ratifiquen, o no, las de estos autores.

Titulación, curso y enfoques de aprendizaje. En general, las medias obtenidas para los enfoques de aprendizaje son diferentes en función del curso, en cada titulación, y estas diferencias son significativas estadísticamente solo para el enfoque superficial. Los valores medios están dentro del intervalo de 2.45 (5º curso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) a 2.79 (3º curso Enfermería de León) para el enfoque profundo, y de 2.10 (3º curso Enfermería de Ponferrada) a 2.69 (4º curso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) para el enfoque superficial. Aunque estas medias son superiores, para el enfoque profundo, en todos los cursos (a excepción de cuarto, en que son iguales las medias de enfoque profundo y superficial), sin embargo, no se obtiene un patrón que haga pensar que a medida que los cursos avanzan se utiliza más un enfoque que otro.

Los enfoques de aprendizaje que utilizan los alumnos, en general, van cambiando, pero no se puede decir que a medida que los cursos avanzan aumente el enfoque profundo y disminuya el superficial. Solamente se encuentra esta situación, de progresión de enfoque profundo a la par que suben de curso, en el caso de la titulación de Enfermería de Ponferrada, y justo el opuesto en el caso de Fisioterapia,

donde los alumnos, a medida que avanzan curso, obtienen menores puntuaciones medias en dicho enfoque.

En el caso de las otras titulaciones en general, el primer y tercer cursos son los que obtienen valores más altos en las medias de los enfoques profundos, pero esta regla tampoco incluye a la titulación, por ejemplo, de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, donde los valores del enfoque profundo disminuyen progresivamente desde primero a quinto, llegando a estar, incluso, por debajo de los valores del enfoque superficial en cuarto curso. En el caso de la titulación de Ingeniería, los datos que se observan revelan que las medias obtenidas en los valores de enfoque profundo van progresivamente aumentando hasta tercero, y posteriormente, desde cuarto, disminuyendo. Estos hallazgos también pueden hacer reflexionar respecto al planteamiento ya mencionado con anterioridad de Abalde et al. (2001), en el sentido de que la exploración de los enfoques de aprendizaje debería ser estudiado en un *continuum*, de tal manera que el enfoque superficial coincide con uno de los extremos y el enfoque profundo con el otro, y los alumnos utilizan uno u otro en función de las características del proceso de enseñanza y de considerar y adoptar las más adecuadas para cada contexto en el que aprenden, en función del peso que el estudiante asigna a la memoria y a la comprensión. De alguna forma, esto implica que, definitivamente, en su mayoría, los alumnos se adecúan perfectamente a los diferentes contextos educacionales, es decir, ejercen su responsabilidad y confían en su aprendizaje (García-Berbén, 2005).

No obstante, sería interesante poder profundizar en estos hallazgos, quedando pendiente para sucesivos estudios, ya que, son multitud las variables que pueden estar influyendo en estas diferencias; variables personales como la edad, el género y madurez progresiva de los alumnos, o con variables pertinentes al contexto educativo, como las metodologías utilizadas en las disciplinas, la forma de evaluar... Una de las variables más acertada puede ser la que se relaciona con el propio contexto de aprendizaje. En él, la integración de los conocimientos que exigen las propias disciplinas se materializan tanto a través de clases teóricas, como de clases prácticas de laboratorio y, en algunos casos, las prácticas o estancias clínicas, o de aula, y estas

serán las que en algunas titulaciones obliguen al alumno a comprender necesariamente lo que aprende y a conectar sus ideas y argumentos con la propia realidad (clínica, educativa, etc.), facilitándole, mediante la vivencia directa, extraer sus propias conclusiones y un feed-back eficaz que favorece su satisfacción y motivación intrínseca, a la vez que la búsqueda de nuevos conocimientos, soluciones y experiencias. Dado que las características de los diferentes contextos educativos no han sido el objeto de estudio del presente trabajo, ésta podría ser una buena línea pendiente de continuar en profundidad.

Dedicación y enfoques de aprendizaje. De nuevo, son significativas las diferencias en el enfoque de aprendizaje que utilizan los alumnos que además de estudiar trabajan, que utilizan el enfoque profundo en su mayoría. En este caso, además del trabajo, coadyuva otra variable, como es la de mayor media de edad, que vendrían a reforzar, entre ambas, la elección de este tipo de enfoque de aprendizaje. No son significativas las diferencias en el caso del enfoque superficial.

7.3.3 Engagement

Edad y engagement. En relación a la edad y el *engagement*, varios autores recogen en sus estudios diferencias significativas en función de la edad, bajo el argumento de que ésta influye de forma positiva, esto es, que los trabajadores con más edad se sienten más *engaged* (comprometidos) con el trabajo que los más jóvenes (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006), trasladándose el mismo argumento para el caso de los alumnos universitarios, de tal manera que los alumnos con más edad serán los alumnos que obtengan valores más altos en *engagement* (Extremera & Durán, 2007; Martínez & Salanova, 2003; Raigosa & Marín, 2010; Salanova & Schaufeli, 2004); sin embargo, igual que ocurría con los enfoques de aprendizaje, solo se encuentran las relaciones en función de la edad a través de los análisis descriptivos y su significatividad estadística, sin hallar marcos teóricos que hagan de contexto para los datos. En este sentido, hay estudios donde se describen estas relaciones del *engagement* y la edad como blandas, es decir, existe una tendencia a que la edad sea, por sí misma, un factor influyente en el *engagement*, pero sin ser contundente esta aseveración, dado que hay cierta variabilidad según el tipo de muestra (Schaufeli &

Bakker, 2003). En el estudio que se presenta, los resultados informan que, en general, para todas las subescalas (vigor, dedicación y absorción), los valores medios de *engagement* aumentan con la edad y que estas diferencias son estadísticamente significativas.

Género y *engagement*. Coincidiendo con otros estudios, respecto a las puntuaciones del *engagement*, las puntuaciones más altas las obtienen las mujeres (Martínez & Salanova, 2003; Salanova & Schaufeli, 2004). En este trabajo, para las escalas del *engagement*, las mujeres puntúan más alto en *vigor* y *absorción*, y los hombres en *dedicación*, contrariamente al estudio de Extremera (2007), en el que las mujeres también obtienen mayor puntuación en dedicación que los hombres.

Titulación, curso y el *engagement*. Se encuentran diferencias significativas para el *engagement*, en general, respecto a las titulaciones y cursos, y para las subescalas de *dedicación* y *absorción*. Los valores de las puntuaciones medias, para *engagement*, están dentro del rango de 3.71 (1º curso Ingeniería y 4º curso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) a 4.56 (3º curso Enfermería de Ponferrada); para la subescala de *dedicación*, de 3.92 (5º curso Psicopedagogía) a 5.47 (3º curso Enfermería de Ponferrada), y para la subescala de *absorción*, de 2.91 (5º curso Ingeniería) a 4.30 (3º curso Enfermería de Ponferrada).

A nivel global, para el *engagement*, las diferencias estadísticamente significativas se encuentran entre los alumnos de las titulaciones de Enfermería de León y Ponferrada respecto a la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte e Ingeniería; esto es, que los alumnos de las titulaciones de Enfermería obtienen puntuaciones medias significativamente superiores, o dicho de otra forma, los estudiantes de Enfermería tienen un mayor vínculo con su carrera que las titulaciones de Ciencias de la Actividad Física y Deporte e Ingeniería con las suyas. ¿Podría esto fundamentar la creencia generalizada de que la enfermería es una carrera más vocacional, respecto a las mencionadas?, ¿o simplemente, en términos comparativos, que estas últimas no lo son tanto? Al no aparecer las otras carreras estudiadas, las netamente educativas y la Fisioterapia, con diferencias significativas, se podría suponer, en principio, que, respecto al *engagement*, pueden ser asimilables a

Enfermería. Por lo tanto, sería lógico pensar que también tienen un mayor grado de vocación en su elección y estudio -al menos con respecto a las otras dos mencionadas antes. Esta conclusión puede ser válida, teniendo en cuenta, además, que estas carreras que parecen ser más vocacionales (mayor *engagement*) son cursadas mayoritariamente por mujeres que, por otra parte, arrojan, por género, mayor nivel de *engagement*; y por otra parte, las carreras que puntúan menos en esta variable, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte e Ingeniería, son cursadas mayoritariamente por hombres, que a nivel general arrojan menor nivel de *engagement* que las mujeres. Por tanto, parece coherente la interpretación de que las carreras educativas (Psicopedagogía y Educación Infantil), Enfermería y Fisioterapia tienen más carácter vocacional que otras carreras.

7.3.4 Estado general de salud

Estado general de salud y edad. Algunos autores, como Misra & McKean (2003) y Feldelman (2008), señalan que los estudiantes de más edad, por el hecho de tener mayor control del tiempo percibido, tienen menos indicadores psicológicos de deterioro de salud y por tanto se perciben con menos reacciones físicas y psicológicas, lo que les aporta una percepción de mayor salud. En este sentido, Ryff (1989) y Vielma & Alonso (2010) determinaron que el bienestar podía tener variaciones importantes según la edad, el género y la cultura, y que cuando las personas se acercaban a la adultez experimentaban mayor autonomía, mayor dominio del medio ambiental y sentimientos positivos hacia el crecimiento personal y percepción de bienestar o de salud.

En el presente estudio se han obtenido diferencias significativas, estadísticamente, de la percepción global sobre la salud, pero los valores de las medias son muy similares y solo destacan dos valores respecto a los demás: los del intervalo de edad comprendida entre los 36 y 40 años, que son los que peor perciben su salud, y los del intervalo de los de 41 a 52 años, que son los que perciben su salud mejor. Estos intervalos de edad no son representativos de la muestra por ser edades extremas, donde el número de alumnos es mínimo. En el tramo de edad de 26 a 35 años, los valores medios obtenidos son similares a los del intervalo de 18 a 25 años, y estos sí

representan la mayoría de la muestra. En este intervalo, las edades de 18, 19, 21, 22 y 25 años son las que se corresponde con los alumnos que se perciben más saludables, y las de 20 y 23 años las que menos. Se podría decir que los 20 y los 23 años coinciden para la mayoría de los alumnos (según el ciclo) con el último curso de carrera, y esta circunstancia podría, como dice Mirsa & McKean (2003), explicar una mayor implicación de los alumnos con el fin de obtener unos buenos resultados finales y acabar sus estudios de forma satisfactoria, lo que les llevaría a una vivencia más intensa, y de ahí una mayor percepción de estrés, lo cual puede derivar y desencadenar en una percepción más deteriorada de su estado salud.

Género y salud general. La consideración de la valoración subjetiva que realizan hombres y mujeres respecto a su estado general de salud, es substancial. Respecto al tema, hay varias hipótesis. Una de ellas es que el género influye en la percepción de salud general, o percepción de bienestar psicológico, debido a que se organiza a partir de las experiencias personales (Arrivillaga et al., 2003). También, que los roles de género asignados específicamente en la cultura occidental parecen indicar, según hallazgos empíricos (Arrivillaga et al., 2003), que la mujer tiene mayor capacidad para cuidar de sí misma, y los hombres tendrían un menor nivel de conciencia sobre las áreas, o prácticas, problemáticas y el impacto que pueden tener (a medio y largo plazo) en su salud (Lema et al., 2009). Diversos autores (Frank, 2004; Rahtz & Szykman, 2008; Sanabria-Ferrand, González & Urrego, 2007) señalan que las personas que tienen mayores niveles de conocimiento de la salud se darán cuenta de que sus acciones tendrán un impacto directo en su estado de salud, y se preocuparán por conocer las medidas que necesitan personalmente para mantenerse saludables.

En este trabajo, las mujeres obtienen puntuaciones más altas, y por tanto se perciben menos saludables coincidiendo estos resultados con los de Fernández-Martínez (2009) y con los estudios previos realizados en otros países de Goldberg & Williams (1996). Concuerdan igualmente con las investigaciones realizadas por otros autores, entre ellos Feldelman (2008), quien señala en general, que las mujeres manifiestan mayor intensidad de estrés académico y más problemas de depresión, lo que las lleva a percibirse con peor salud. Los resultados obtenidos en este trabajo

apoyan los hallazgos de Wohlgemuth y Betz (1991) y Üner, Özcebe, Telatar, & Tezcan (2008) en cuanto a las diferencias encontradas en relación con el género, como moderador de la relación en la percepción de la salud física. Igualmente, se coincide con los resultados aportados por Liébana-Presa et al. (2010b), quienes encuentran diferencias significativas, en cuanto al género, en los estudiantes de las Universidades de Castilla y León, apuntando que la dimensión *atención emocional* parece ser clave en la medida global de la inteligencia emocional y su implicación con la salud percibida, y esto queda patente en las investigaciones que realizan Salovey et al. (1990), quienes encuentran evidencias de que las personas que puntúan alto en atención a las emociones informan sobre más síntomas físicos y mentales que aquellas que puntúan de un forma adecuada en esta dimensión. Según Ruiz, Sánchez & Valero (2009), para la mayoría de mujeres que realizan una actividad laboral, tener un tiempo disponible para realizar actividades placenteras les resulta importante, ya que repercute en aspectos concretos relacionados directamente con la salud, como es el hecho de dormir bien.

Otros estudios, que evalúan indirectamente la percepción de salud a través de diferentes parámetros, como la satisfacción con la vida y la vitalidad subjetiva, demuestran que no existen diferencias por género en estas variables (Molina-García, Castillo & Pablos, 2007). En este mismo sentido, también existe bibliografía que demuestra que el género no es una variable que modifique los niveles percibidos de salud (Omokhodion, 2003).

Titulación, curso y la percepción general de salud. Los datos obtenidos muestran que hay diferencias significativas en cuanto a cómo perciben su estado general de salud los alumnos que cursan las diferentes titulaciones, y no para los diferentes cursos (Üner et al., 2008). Además, estos mismos autores, Üner et al. (2008) comprobaron que no entrar en la titulación deseada y elegida conlleva efectos negativos para la salud mental, siendo estos alumnos los que a priori tienen una peor percepción de su salud general. Es decir, estos estudios señalan que la gente joven puede acabar infeliz, y sin éxito, si tienen que continuar su educación en una facultad que no escogió.

En el trabajo que se presenta, las medias obtenidas oscilan en un rango de 17.04 de media para la titulación de Educación Infantil, peor salud general percibida que los alumnos de la titulación de ciencias de la Actividad Física y el Deporte, que arrojan un valor de 10.95 de media.

Las pruebas post-hoc confirman estas diferencias significativas estadísticamente, en concreto, para la percepción de salud de las titulaciones de Educación Infantil y Psicopedagogía, en comparación con las titulaciones de Enfermería de León, de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Ingeniería y Fisioterapia, siendo las primeras las que obtienen valores más altos en el test de Goldberg y por tanto las que tienen una percepción de su salud peor.

En el caso de los alumnos de la titulación de Enfermería de Ponferrada, perciben su salud general (de forma estadísticamente significativa) peor que los alumnos de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

7.4 Relaciones entre variables

7.4.1 Sobre enfoques de aprendizaje y el tiempo libre y de ocio

Los resultados obtenidos corroboran lo esperado. Muestran que existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje y la estimación de tiempo que realizan los alumnos de su tiempo libre y de ocio. Se constata que cuanto mayores son las puntuaciones que el alumno obtiene en enfoque profundo en su aprendizaje, esto es, que le da más calidad al aprendizaje, aquel tiene una estimación menor de tiempo libre, y por tanto de menos ocio, y viceversa: los alumnos que obtienen puntuaciones altas en el enfoque superficial estiman que tienen mayor tiempo libre y de ocio. A pesar de que los índices de correlación de Pearson son bajos, manifiestan esta tendencia en todas las exploraciones, y mantienen igualmente su signo negativo con el enfoque profundo, y positivo con el enfoque superficial. Además, estas medias menores de tiempo libre y de ocio se mantienen, tanto durante el periodo lectivo como en los fines de semana, siendo significativas las diferencias obtenidas en el caso del enfoque superficial en todas ellas, y en el caso del enfoque profundo estas

diferencias de las medias de tiempo utilizado son significativas estadísticamente para el tiempo libre y de ocio durante el fin de semana.

Analizando las medias del tiempo libre y de ocio por grupos, se observan diferencias estadísticamente significativas en el tiempo de ociosidad implicando que, a mayor utilización del enfoque profundo, menor es la media de tiempo utilizado en esta categoría. Lo mismo ocurre durante el periodo de fin de semana, aunque solamente con la actividad de ocio activo con ejercicio físico. Estos datos, sugieren que, durante la semana, el tipo de actividades de ocio que realizan los alumnos permanecen constantes en el tiempo utilizado, y que es el tiempo de ociosidad, en general, el que sirve de colchón fluctuante. Si Zagalaz (2009) manifestaba que los hábitos de tiempo libre y de ocio de los jóvenes cambian poco, o muy poco, al incorporarse a la Universidad, se podría añadir que durante su estancia en ella tampoco los cambian, en cuanto al tipo de actividades realizadas y el tiempo que les dedican, siendo el tiempo de no hacer nada, u ociosidad, lo que sí se modifica en función del tipo de enfoque de aprendizaje que utilizan los estudiantes, y esto, obviamente, según sus necesidades de tiempo. Esto lleva a concluir que los alumnos que utilizan un enfoque profundo se sirven de los beneficios de las actividades de ocio y ponen su tiempo de ociosidad al servicio de su necesidad de tiempo para el estudio.

En relación a los alumnos que utilizan preferentemente el enfoque superficial, las conclusiones son muy interesantes, ya que, los datos muestran que las menores variaciones en cuanto a las medias de tiempo utilizado -comparando igualmente los percentiles altos, medios y bajos entre sí- se refieren a las *actividades con ejercicio físico*, tanto durante la semana como en el fin de semana; es decir, la media de tiempo dedicado a *actividades con ejercicio físico* de los alumnos que utilizan en mayor medida el enfoque superficial se mantiene prácticamente invariable de unos percentiles a otros, significando que frente a diversas contingencias, es el tiempo/actividad que priorizan, siendo los otros tiempos, dedicados a las otras categorías de ocio, y ociosidad, los que en mayor medida varían, tanto durante la semana como en el fin de semana, según que utilicen más o menos el enfoque superficial, siendo todas ellas, y para ambos periodos de tiempo, significativas. Esta mayor fidelidad a las actividades

con ejercicio físico, frente a otras que Intercambian más fácilmente, podría indicar que, o bien las realizan bajo un compromiso personal/social mayor -en el seno de alguna asociación, club, gimnasio, etc.- que las confiere mayor estabilidad en su práctica, o bien que personalmente les resultan más satisfactorias, por la diversión obtenida, o por otras retribuciones que les pueden reportar, como la salud/bienestar, la estética, etc.

En conclusión, los alumnos que obtienen mayor puntuación en enfoque profundo utilizan el tiempo de ociosidad como tiempo de reajuste para conciliar sus otras necesidades, ya que durante la semana los tiempos medios que dedican al resto de las actividades de ocio, sea activo o pasivo, se modifican mínimamente. Por el contrario, los alumnos que obtienen mayor puntuación en enfoque superficial, durante la semana, el único tiempo medio que se mantiene es el dedicado a *actividades con ejercicio físico*, dejando el resto del tiempo dedicado a las otras actividades, y a la ociosidad, como tiempos de reajuste en función de sus otras necesidades.

A la vista de los resultados obtenidos, sería necesario ampliar la investigación, para corroborar estas conclusiones, ya que no se ha encontrado literatura científica en esta línea. Sería muy enriquecedor profundizar, tanto cuantitativa como cualitativamente, en esta cuestión, ya que las relaciones encontradas podrían confirmar, definitivamente, un valor predictivo desde las conductas de enfoques de aprendizaje a las de ocio y viceversa. Si el tiempo libre se ve reducido por el uso del enfoque profundo, se podrían plantear actividades de ocio que cualitativamente fueran atractivas, tratando de sustituir aquellas actividades que demandan más tiempo por otras de menor requerimiento, pero con el mismo o superior potencial gratificante y catártico o compensador.

7.4.2 Sobre enfoques de aprendizaje y el *engagement*

Los valores altos y positivos obtenidos en las correlaciones de Pearson, explican una relación intensa entre las dos variables, es decir, los valores más altos en *engagement* se asocian a los valores más altos en *enfoque profundo*.

Por el contrario, aunque apoyado por una correlación menor, estos resultados marcan la tendencia de que los alumnos que obtienen valores altos en enfoque superficial son los que obtienen valores bajos en *engagement*, de tal forma que se podría afirmar que el *engagement* y los enfoques de aprendizaje pueden ser tenidos en cuenta como predictores recíprocos, o como dice Thomas Nelson-Laird (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 incluso con la titulación que cursa y por extensión con la universidad en la que estudia. De forma indirecta, se podría afirmar que valores altos de *engagement*, junto con valores altos en el enfoque profundo, son parámetros que explican, en cierto grado, y teniendo en cuenta la multiplicidad de variables que pueden influir en el resultado que logra un estudiante, el mejor rendimiento académico (Salanova et al., 2001).

7.4.3 Sobre enfoques de aprendizaje y la salud general

Los datos obtenidos respecto a estas dos variables informan que no hay relación entre ambas, de tal forma que pareciera que no existen diferentes percepciones de salud asociadas al tipo de enfoque de aprendizaje utilizado por los alumnos, o, por lo menos, los alumnos de esta muestra. Sin embargo, aunque no hay bibliografía que asuma esta hipótesis, o la contraria, el estudio de Domínguez et al. (2008), relacionan, aunque de forma indirecta a través de terceras variables, los enfoques de aprendizaje con las diferentes percepciones de salud general.

El trabajo mencionado relaciona las creencias sobre un mejor o peor rendimiento con percepciones más o menos elevadas de ansiedad (a menor rendimiento mayores puntuaciones en ansiedad, y viceversa). A su vez, relaciona el mejor rendimiento académico con los alumnos que utilizan mayoritariamente el enfoque profundo y peor rendimiento con aquellos alumnos que utilizan el enfoque superficial. De ahí que se podría deducir que estos alumnos, los que utilizan el enfoque superficial, obtendrán puntuaciones más altas en estrés y ansiedad, y viceversa, que los alumnos que utilizan el enfoque profundo, se percibirán con menos estrés y ansiedad.

Otra variable que relaciona este mismo estudio con los enfoques de aprendizaje es la satisfacción con el rendimiento académico. De ella se deriva que los alumnos que utilizan el enfoque profundo se sienten satisfechos con su rendimiento académico y los alumnos que utilizan el enfoque superficial se sienten insatisfechos con él, y esta insatisfacción se refleja en una mayor ansiedad y más depresión, parámetros, estos últimos, que sí reflejan directamente el estado de salud de las personas.

Estos hallazgos permiten decir que es necesario profundizar en estas relaciones, ya que no se han encontrado investigaciones al respecto, y sería muy interesante poder conocerlas por la repercusión a nivel académico y personal de los alumnos.

7.4.4 Sobre el tiempo libre y de ocio y el *engagement*

Poco se ha explorado en las relaciones entre el *engagement* y el tiempo libre. En la bibliografía consultada no se ha encontrado ninguna investigación que los relacione directamente, aunque de alguna forma lo hacen a través del significado de este constructo. Si se entiende el *engagement* como enfoque que examina las experiencias positivas y las condiciones favorecedoras del bienestar (Schaufeli et al., 2002b), uno de los hallazgos, fruto de diversas investigaciones, es aquel que relaciona el *engagement*, en positivo, con la recuperación (física, mental y emocional) debida al esfuerzo de la jornada laboral anterior (Le Blanc et al., 2010; Nerstad et al., 2010; Sonnentag, 2003). Y más en concreto, Sonnentag (2003) mostró que los empleados que se sienten suficientemente recuperados de la tensión generada por el trabajo del día anterior se sienten al día siguiente con niveles de *engagement* mucho más altos que aquellos empleados que no saben recuperarse durante su tiempo libre de los esfuerzos realizados, argumentando que estos niveles altos de *engagement* ayudan a los empleados a tomar nuevas iniciativas y establecer nuevas metas de trabajo.

En el caso del presente estudio, se ha constado que los valores obtenidos, para la correlación de Pearson, del *engagement* con la estimación de tiempo libre y de ocio son pequeños, pero estas relaciones son estadísticamente significativas. También, que la tendencia negativa hallada en la correlación indica que a mayor puntuación en

engagement y escalas, menor puntuación en la estimación de tiempo libre y de ocio; por lo tanto, los alumnos que denotan tener una mayor implicación o vinculación con sus estudios, le dedican más tiempo y energía a estos y, en consecuencia, dispondrán de menor tiempo libre y de ocio.

Esta aparente incongruencia puede ser resuelta, conciliando ambas conclusiones, si se interpretan los hechos (datos obtenidos) bajo un criterio de direccionalidad. Así, los hallazgos de Sonnentag (2003) señalan que las personas que se recuperan mejor durante el tiempo de no-trabajo -lo lógico sería pensar que lo consiguen con mayor/mejor ocio- se muestran posteriormente, durante el trabajo, con mayores niveles de *engagement*. Pero no indican nada en la otra dirección; que los mayores niveles de *engagement* con el trabajo les hagan destinar más tiempo al ocio, o de mejor calidad. Y esta es la dirección que se explora en este estudio, en el que los resultados indican que los más comprometidos con sus estudios le dedican -según su estimación- menos tiempo al ocio/ociosidad. Como tampoco invalida esta conclusión, la posibilidad -que no ha sido analizada directamente-, de que los alumnos que dispongan de más tiempo libre/ocio, y por tanto mayor recuperación, tengan, por este solo hecho, mayor *engagement* hacia sus estudios. Ambos hechos, o la bidireccionalidad, pueden ser posibles.

De aquí la importancia de que, para facilitar los estudios, y que éstos sean de mejor autopercepción y calidad, los alumnos tengan tiempo libre suficiente, y unas actividades de ocio realmente reparadoras.

7.4.5 Sobre el tiempo libre y de ocio y la percepción de salud general/bienestar

Son muchos los estudios que en los últimos años relacionan directamente el tiempo libre y de ocio, del que disponen las personas, con la salud, por el papel protector que ha demostrado ante los daños sobre la misma, sobre todo a nivel físico y psicológico, y fundamentalmente por el considerado como ocio activo, con o sin actividad física (Pan American Health Organization, 2002; Poletti & Barrios, 2007; Vandelanotte et al., 2009). En este sentido, la actividad física (Astudillo & Rojas, 2006) ha mostrado ser de gran utilidad en la promoción de la salud física (previene problemas cardiovasculares, diabetes...) y psicológica, mejorando el bienestar

psicosocial, al aumentar la autoestima, la autoeficacia, etc., y reducir la depresión y ansiedad (Agazzi et al., 2010). Otros trabajos manifiestan que la salud se ve deteriorada cuando se agudiza la falta de descanso, recreación y por sedentarismo (Organización Internacional del Trabajo, 1998; Tse, Flin & Mearns, 2006). Y algunos autores (Üner et al., 2008) encuentran que la falta de recreación es uno de los factores más estresantes, tal y como aseguran los estudiantes, y que la depresión y ansiedad han sido asociadas con la falta de tiempo para actividades de ocio, y que todo ello muestra la importancia de incrementar la disponibilidad de diferentes actividades de ocio o recreo para la gente joven universitaria.

La presente investigación obtiene datos que corroboran las investigaciones mencionadas, ya que se ha comprobado que la percepción de salud y la estimación de tiempo libre y de ocio están relacionadas. Es decir, los alumnos que se perciben poco saludables (obtienen puntuaciones altas en el test de Goldberg) son aquellos que estiman que tienen menos tiempo libre y de ocio (obtienen puntuaciones medias bajas) y viceversa. Esta correlación es general y significativa estadísticamente en todos los casos. El valor de la correlación de Pesaron es pequeño, pero hay que tener en cuenta que en la percepción de salud, así como en la salud misma, influyen multitud de variables, y cada una de ellas tendrá una repercusión parcial, y por tanto escaso peso en la ponderación global, por lo que ha de entenderse que los valores de la correlación sean bajos, aunque significativos estadísticamente, como se observa en los resultados y en los estudios revisados (Agazzi et al., 2010; Astudillo & Rojas, 2006; Poletti & Barrios, 2007; Vandelanotte et al., 2009). La prueba realizada de los grupos extremos permite concluir que el tiempo libre y de ocio es una variable determinante del estado de salud de los universitarios, de tal manera que los alumnos que perciben mejor su estado general de salud, son aquellos alumnos que estiman que tienen mayor tiempo libre y de ocio, y viceversa, los alumnos que peor estado de salud se perciben son aquellos que estiman que tienen menor tiempo libre y de ocio. Algunos autores apuntan que intervenir en el estilo de vida se convierte en una de las acciones más eficaces para la prevención de la enfermedad y la promoción de la salud (Sanabria-Ferrand et al., 2007), y como se ha visto anteriormente, promocionar actividades de

ocio con actividad física mejoraría tanto la salud física como la psicológica. De ahí que sería interesante poder trabajar con aquellos grupos de alumnos que peor perciben su salud, ofertándoles, o al menos informándoles de su importancia, actividades con ejercicio físico que redunden en una mejor percepción y estado de su salud.

En cuanto a la relación de la percepción de salud y las diferentes actividades de ocio realizadas por los alumnos universitarios, se mantiene la conclusión anterior, es decir, cuanto mayor es el tiempo dedicado a las diferentes actividades, menor es la puntuación de salud general, que, siendo inversa, indica que disfrutan de mayor percepción de salud o bienestar. Igual que para el caso del tiempo libre, los valores de la correlación de Pearson son pequeños, y son significativos, estadísticamente, para todas las variables de actividades de ocio, sean con o sin actividad física, o de ocio pasivo, durante la semana, quedando excluido el tiempo de ociosidad. Conviene resaltar que, durante los fines de semana, solamente es la variable de *ocio activo sin actividad física* la que tiene un valor significativo estadísticamente.

Por lo tanto, se puede aseverar que los valores superiores, tanto de tiempo libre como de ocio, estimados globalmente, correlacionan de forma clara y positiva con la percepción global de salud favorable, o estado de bienestar superior.

La observación de que no existe correlación alguna con el tiempo de ociosidad permite mantener la hipótesis de que el estado favorable de salud global, o bienestar, no está relacionado con el tiempo libre en sí, pues si en ese tiempo no hacen nada - ociosidad-, la mera disposición de tiempo libre sería irrelevante. Lo que realmente repercute en la mayor percepción de salud es el ocio, es decir, realizar alguna actividad agradable en ese tiempo libre, donde estriba su poder catártico. Lo que no es tan determinante es el tipo de actividades que se realicen en este tiempo, ya que la mejor percepción de salud global está relacionada tanto con las actividades de ocio con actividad física, como con las que no tienen actividad física, e incluso con el ocio pasivo, pero en ningún caso se da esta relación con el tiempo de ociosidad.

Así, se comprueba que en el comportamiento de los alumnos, la realización de actividades de ocio desempeña un papel determinante en la percepción de su estado

de salud cuando aquel es un componente fundamental en su estilo de vida, como aseveran también otros muchos autores (Fernández del Valle, 1996; Lalonde, 1974; Lema et al., 2009; Suls & Rothman, 2004), ya que el tiempo de ocio requiere conductas que implican actividades orientadas al descanso, la relajación y la interacción con familiares, amigos y pareja, con lo cual se favorece no sólo la salud, sino la inclusión social (ONU, 2005; Rodríguez & Agulló, 1999).

Otro hallazgo, no menos interesante, es el que permite observar que el ocio activo con actividad física, durante la semana lectiva, es el que, para la mayoría de los alumnos, les hace sentir un estado de salud mejor; y ello está en consonancia con las conclusiones obtenidas en otros estudios realizados en diferentes países, y que señalan los beneficios que proporciona el uso del tiempo libre realizando actividades de ocio con actividad física (Mitsui, Barajima, Kanachi & Shimaoka, 2009; Poletti & Barrios, 2007; Prieto, 2003; Vandelanotte et al., 2009).

Por el contrario, durante el fin de semana es el *ocio activo* sin actividad física el que hace sentirse mejor a los alumnos, y esta conclusión coincide, por pasiva, con lo que otros autores plantean, ya que han encontrado en sus estudios que el uso pasivo del tiempo libre muestra efectos negativos sobre la salud (Poletti & Barrios, 2007), identificando que los jóvenes que pasaban más horas frente a la televisión presentaron mayor prevalencia de sobrepeso y obesidad, conductas alimentarias no adecuadas y un nivel de actividad física bajo.

Queda muy claro que el ocio netamente favorable es el activo, sea sin actividad física o con ella -y en este caso sobrevienen otros beneficios añadidos, por la activación corporal-, y, sin embargo, aunque el pasivo tenga sus beneficios, por su función de catarsis, de evasión, no obtienen los propios de aquella activación anatómico-fisiológica.

Los hallazgos encontrados en este estudio reforzarían más aún lo anteriormente dicho, en el sentido de que es el ocio en general (sea cual sea) -y el tiempo libre como continente necesario- lo que revierte directamente en la percepción de un mejor estado de salud, incluso integrando el ocio pasivo, siempre que este no sea el único y/o excesivo.

7.4.6 Sobre el *engagement* y percepción de salud general/bienestar

Los alumnos que puntúan alto en *engagement*, en general, y en las escalas de vigor y dedicación, puntúan bajo en el test de Goldberg, lo que significa que se perciben más saludables.

Estos resultados son coincidentes con los de otros autores (Carrasco et al., 2010; Lykken, 2000; Raigosa & Marín, 2010; Salanova & Schaufeli, 2004), quienes explican que las consecuencias del *engagement*, son las actitudes positivas y estas potencian la salud y el bienestar de las personas.

Sin embargo, respecto a la relación entre *engagement* y salud, se han encontrado conclusiones aparentemente incongruentes. Por un lado, la que se acaba de expresar, que el *engagement* se correlaciona con la salud de forma directa. Por otro lado, de forma indirecta, por un camino diferente, ya explicado anteriormente, se llega a la conclusión contraria: a mayor *engagement* mayor utilización del enfoque profundo, que a su vez determina menor tiempo libre/ocio (de forma directa también se correlaciona *engagement* y menor percepción de tiempo libre/ocio), y esto condiciona menor percepción de salud.

Es posible una explicación convincente: en la segunda dinámica explicada, la menor disposición de tiempo libre viene originada por que el enfoque profundo, derivado del *engagement*, conlleva un mayor uso de tiempo para el estudio, restando tiempo libre/ocio. Pero, por la primera vía, un alto *engagement* no tiene por qué, necesariamente, implicar mayor dedicación horaria a la tarea. Las subescalas de vigor, dedicación y absorción, no conllevan, en su significado y dimensión, cuantificación alguna respecto al tiempo empleado hacia la tarea por la cual se siente motivado el sujeto. Así, el estudiante podría sentirse altamente motivado (elevado *engagement*) pero sin materializar una mayor entrega temporal a sus estudios. Así, podría sentirse motivado, comprometido con su carrera, y ello proporcionarle, solo por este hecho, una mejor autopercepción de salud. En definitiva, lo determinante, para llegar a una percepción positiva o negativa de salud o bienestar, según esta teoría, sería la dedicación efectiva de mayor tiempo a la tarea a desempeñar. Esta interpretación podría explicar ambas relaciones aunque sean de signo contrario.

Para contrastar esta interpretación, sería necesario realizar nuevos estudios que relacionasen nuevamente el *engagement*, pero sobre todo sus componentes: el vigor, la dedicación y la absorción, con la percepción de salud o bienestar, para ver cuál de estos componentes ejerce mayor influencia sobre la autopercepción de salud. Esta sería una posible línea futura de investigación.

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES FINALES

La aportación más novedosa de esta tesis estriba en la elaboración de un modelo estructural complejo integrado en la teoría 3P de Biggs, como eje vertebrador de toda la investigación. En el estudio realizado sobre este modelo se relacionan tres variables, sobre lo cual no se ha encontrado antecedentes. Se trata de las variables *engagement*, tiempo libre/ocio y salud/bienestar percibidos.

El modelo estructural presentado, basado en el modelo 3P de Biggs deja patente las relaciones entre las variables presagio (*engagement* y *resultados previos*), proceso (*enfoques de aprendizaje*), y resultado (*tiempo libre y de ocio*), a la vez que su interacción. Estas variables se retroalimentan permanentemente, lo cual determina que la intervención en cualquiera de ellas repercute indirectamente en las otras.

De los enfoques de aprendizaje, todos los autores consultados resaltan la importancia de que los alumnos utilicen, en su proceso de aprendizaje, el enfoque profundo, ya que esta forma de aprender comporta actitudes y comportamientos (motivos y estrategias) que conducen a buenos resultados académicos, no solo en cuanto a la obtención de notas altas, sino, como valor añadido, a la consecución de aprendizajes coherentes e integrados en el saber correspondiente, que capacitan a los estudiantes, de hecho, para su vida laboral.

Respecto a estos enfoques de aprendizaje, superficial y profundo, en esta investigación se ha constatado que el uso de ambos, en la muestra estudiada, es equiparable, aunque ligeramente más el enfoque profundo, resultado que coincide con otros estudios.

En esta investigación se ha corroborado, también, que ambos enfoques se correlacionan con el *engagement*: el enfoque profundo de forma directa, y el superficial inversamente.

Si bien no hay que olvidar que el enfoque superficial tiene su aplicación en ciertos contextos educativos o circunstancias concretas de aprendizaje, donde no sea necesario adquirir significados complejos, y resulta de extrema utilidad para el

estudiante, es el enfoque profundo el que produce un aprendizaje de mayor calidad y repercusión sobre el éxito académico, por lo que convendrá reforzar los contextos de aprendizaje más propicios.

Estamos inmersos en un cambio de paradigmas, que gradualmente se irá consolidando, tanto a nivel institucional (corresponsabilidad en el aprendizaje - profesores, estructuras universitarias-), como a nivel personal (auto-responsabilidad en el aprendizaje, y por ello un grado importante de autonomía); ambas competencias y/o responsabilidades, personales e institucionales, según este nuevo paradigma, han de ser complementarias. No obstante, la carga mayor de responsabilidad ha de recaer sobre el estamento docente, pues es el depositario institucional de los conocimientos, técnicas y medios, que han de sustentar su tutela y coordinación efectivas, en orden a lograr una retroinformación y sinergia de esfuerzos.

En la interacción entre estudiantes (de forma individual o grupal), profesor y contexto, en un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, se van a desprender experiencias que refuercen a los alumnos más en un enfoque o en otro. Y, si bien la utilización del enfoque profundo, es deseable, está inicialmente determinada en cada estudiante, en función de su grado de *engagement*, condicionando su propio proceso, en el ejercicio de su autonomía y cuota de responsabilidad, la cuestión es si, paralelamente, desde la universidad, se conocen las metodologías que facilitan este aprendizaje, y si se hace el suficiente hincapié en ellas para favorecerlas.

A la vista de las evidencias empíricas a favor del enfoque profundo, se estima que ha de promoverse una labor de reflexión y sensibilización de todos los actores implicados en este proceso, hacia el fomento y adopción de enfoques de aprendizaje profundos; lo cual alcanza tanto a los docentes directos como a los responsables académicos superiores, que en definitiva son los que han de generar los cambios necesarios para conseguirlo.

Con este propósito, siendo el enfoque profundo tan importante, sobre todo en la educación superior, sería conveniente estimularlo, entrenarlo, en los niveles educativos más tempranos, para lo cual, la universidad habría de diseñar e

implementar las acciones pertinentes, tendentes a la preparación de los futuros educadores, en este sentido, para que trasladen la aplicación de este enfoque a etapas anteriores, fundamentalmente en la enseñanza secundaria.

Abordando ya las novedosas relaciones entre variables, comentadas al principio, ha sido probado que un *engagement* elevado, y por tanto el uso de enfoque profundo, se correlacionan con menor disponibilidad de tiempo libre, y consecuentemente de ocio; y viceversa, un *engagement* bajo (menor profundidad en los estudios) se corresponde con mayor disponibilidad de tiempo libre/ocio.

Igualmente, parece clara la importancia de disfrutar del ocio, como factor de recuperación-compensación, que repercute en un mejor rendimiento académico, y en una mayor autopercepción de salud/bienestar, corroborado con este trabajo, pues los alumnos que declaran tener más tiempo libre son los que manifiestan mayores niveles de salud/bienestar percibidos. Los alumnos que mejor se recuperan, a su vez, se muestran más motivados (mayor *engagement*), con lo cual se centran más en sus estudios, cerrando así el círculo, o retroalimentación, entre todas estas variables, contribuyendo a un mayor éxito en su carrera y en la esfera personal.

Aquellos que tienen valores bajos de *engagement*, y que usan, por ello, en mayor medida el enfoque superficial (menor entrega a sus tareas), disponen de más tiempo libre y ocio, y por ello se recuperarían lo suficiente para abordar sus estudios subsiguientes, aunque sus resultados académicos *-producto-*, no sean destacables, pues su contexto (personal e instruccional: *presagio*) les determina a una dedicación somera.

El supuesto conflicto, y esta sería una importante aplicación práctica del presente trabajo, se centra en aquellos alumnos que poseen un *engagement* (motivación/compromiso) más alto. Estos usan mayoritariamente el enfoque profundo, y en consecuencia, así lo declaran, disponen de menos tiempo libre y de ocio. Esta dinámica se enfatiza en tres circunstancias, según se ha podido comprobar: con el aumento de edad, en las mujeres, y en los alumnos que compatibilizan sus estudios con alguna forma de trabajo. Son factores independientes, pero se refuerzan

cuando concurre más de una circunstancia, potenciando aquella situación de mayor *engagement*, y en consecuencia más uso del enfoque profundo, y menor tiempo libre y ocio.

Algunas carreras, como Enfermería, Fisioterapia, Psicopedagogía y Educación Infantil -que por este estudio, a través de la valoración del *engagement*, se confirma su carácter, popularmente atribuido, de más vocacionales-, son mayoritariamente cursadas por mujeres. Este hecho, añadido a la tendencia del género femenino hacia el enfoque profundo, conlleva que, en dichas carreras, se acentúa esta deficiencia: menor disposición de tiempo libre/ocio, acentuado, entre otros, por el hecho de que sus planes de estudio incluyen, además de los estudios normales, bien horas de prácticas clínicas, bien de estancias clínicas, o estancias en aulas, adoleciendo, por tanto, de menor recuperación de la conveniente para afrontar sus tareas curriculares, bastante sobrecargadas.

Si la Universidad debe fortalecer el uso del enfoque profundo, como se ha sugerido anteriormente, y esto se materializa en alguna medida, la secuencia anterior se potenciará, acentuando la minoración del tiempo libre y ocio, y, en definitiva, enfatizando el desequilibrio, lo cual aconseja adoptar, paralelamente, algunas medidas correctoras.

Pues bien, para algunas carreras en particular, como las citadas, y en general para todos aquellos alumnos con este perfil, y hechos concatenados siguientes: alto *engagement* → enfoque profundo → menor tiempo libre/ocio → menor recuperación → menor percepción de salud/bienestar, se haría necesario algún tipo de intervención, por parte de la Universidad, y de la sociedad en general, tendente a paliar o minimizar dicho efecto.

La intervención a realizar debe dirigirse al escalón de *menor tiempo libre/ocio*; de hecho, los alumnos que perciben peor su estado general de salud son aquellos que estiman que tienen menos tiempo libre y de ocio, y viceversa.

En concreto, la universidad de León, que se acaba de adherir a la Red Española de Universidades Saludables (REUS), debería revisar, en su caso, aquellos planes de

estudio que exijan una dedicación horaria excesiva, a fin de no saturar la jornada laboral de los estudiantes con demasiadas responsabilidades académicas, esto es, hacia una reducción horaria de ciertas carreras.

Otro frente, para incidir en el mismo objetivo, de mayor aprovechamiento del tiempo libre disponible, sea cual sea, sería que la Universidad programase, promoviese e incentivase, entre sus alumnos, actividades de ocio que cualitativamente fueran atractivas, tratando de sustituir aquellas actividades que demandan más tiempo por otras de menor requerimiento, pero con el mismo o superior potencial gratificante y catártico, o compensador: fundamentalmente del tipo de ocio activo, donde no falte la oferta de actividades que conlleven ejercicio físico, ya que estas características, según todos los estudios, al contrario que las contraproducentes formas de ocio pasivo (televisión, videojuegos, etc.), son las más efectivas en orden a una recuperación más completa, desde el punto de vista tanto anatómico-fisiológico como psicológico, que contribuya a sobrellevar sus responsabilidades sin menoscabo de su salud/bienestar. Con las actividades de ocio, no solo se favorece la salud, sino también la inclusión social.

Teniendo en cuenta que, según esta investigación, en coincidencia con otras, los alumnos universitarios tienden a continuar, durante su estancia en la universidad, con los hábitos de ocio que tenían antes de su incorporación a la misma, además de implementar las medidas necesarias para propiciar lo anterior -reducción horaria y promoción de ocio de calidad- sería importante que esta promoción del ocio saludable fuera impulsada, por los actores sociales competentes, desde edades tempranas, donde se empiezan a crear e instaurar los hábitos perdurables de por vida; por ejemplo, desde instituciones educativas, como la escuela, donde se educara para el ocio, habida cuenta de su importancia.

Acometer estos objetivos es una empresa de hondo calado, pero, como piensan algunos autores consultados, intervenir en el estilo de vida se convierte en una de las acciones más eficaces para la prevención de la enfermedad y la promoción de la salud. La actuación de la Universidad, además, estaría en perfecta sintonía con los objetivos de REUS, entre los que se reseña el papel de las universidades en la promoción de la

salud y el bienestar, no solo de la propia comunidad universitaria, sino también de la sociedad en su conjunto.

En esta línea, para llegar a materializar los objetivos aquí planteados, se requiere, primero, la concienciación de la propia universidad, de sus rectores, para comprender la importancia y alcance de esta propuesta, y, segundo, trazar un plan estratégico, a largo plazo, tendente a adaptar los planes de estudios, y a la promoción y oferta de un programa atractivo de actividades de ocio.

El interés en educar para el ocio, desde la infancia, tampoco es banal, teniendo en cuenta su valor psicoterapéutico y socioterapéutico, sobradamente aceptados; sus beneficios trascenderían del ámbito universitario, que ahora nos ocupa, alcanzando a toda la colectividad, contribuyendo al macroequilibrio social, lo cual justificaría la implicación de otras instancias, además de las educativas, también en sintonía con los objetivos ya citados de REUS, de incidir en la sociedad en su conjunto.

Otro aspecto importante, a considerar, es que algunos autores han comprobado que no entrar en la titulación deseada y elegida conlleva efectos negativos para la salud mental, siendo estos alumnos los que a priori tienen una peor percepción de su salud general. Es decir, estos estudios señalan que la gente joven puede acabar infeliz, y sin éxito, si tienen que continuar su educación en una facultad que no escogió. Aunque el intento de corregir esta situación implicaría importantes decisiones y cambios sociales, estructurales (*numerus clausus*), económicos, etc., ante la magnitud del problema, que trasciende el objetivo y capacidad de este estudio, parece aconsejable remarcarlo aquí para conocimiento, o recordatorio, de aquellas instancias que pudieran dar una solución, o paliar, al menos, este hecho.

Por último, solo se ha recogido información en estudiantes de cinco carreras, y de corte diferente: humanistas y técnicas, y con distintas duraciones (ciclos) de sus estudios, lo cual hace difícil extraer conclusiones por cursos, por ejemplo, para poder valorar, longitudinalmente, la evolución de los enfoques de aprendizaje utilizados, y extrapolar conclusiones fiables. En futuras investigaciones, sería interesante hacer el estudio sobre mayor número de carreras, para poder extraer, transversalmente,

conclusiones más representativas de la generalidad de ellas; separando las de corte humanista de las técnicas, para poder apreciar si presentan diferencias en cuanto a las variables estudiadas: enfoques, *engagement*, tiempo libre/ocio, y percepción de salud.

BIBLIOGRAFÍA

- Abalde, E., Muñoz, M., Buendía, L., Olmedo, E. M., Berrocal, E., Cajide, J. & et al. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 465-489.
- Agazzi, H., Armstrong, K. & Bradley-Klug, K. (2010). IMC y actividad física de estudiantes de noveno y sexto grados que presentan riesgos, condado de Hillsborough Florida, 2005-2006. *Preventing Chronic Disease*, 7(3), 1-9.
- Agramonte, A. & Mena, F. (2006). Enfoque histórico cultural y de la actividad en la formación del licenciado en Enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*(22), 4.
- Akdemir, O. & Koszalka, T. A. (2008). Investigating the relationships among instructional strategies and learning styles in online environments. *Computers & Education*, 50(4), 1451-1461.
- Alcalá, M., Azañas, S., Moreno, C. & Gálvez, L. (2002). Consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en adolescentes, estudio de dos cortes. *Medicina de la familia*, 3(2), 81-87.
- Alvarez, M. L., García, J. N., Martínez, B., Robledo, P., Díez, C., Carbonero, M. A. & et al. (2008). Evaluación de los procesos de estudio, aprendizaje y estilos de pensamiento en alumnado universitario como base para la implementación de metodologías innovadoras. In *Actas de las V Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Madrid: Universidad Europea.
- Amigo, I., Fernández, C. & Pérez, M. (1998). *Manual de Psicología de la Salud*. Madrid: Pirámide.
- Andrews, F. M. & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: americans perceptions of life quality*. New York: Plenum Press.
- Andrijašević, M., Pausić, J., Bavčević, T. & Ciliga, D. (2005). Participation in leisure activities and self-perception of health in the students of the University of Split. *Kinesiology*, 37(1), 21-31.
- Aranceli, S., Perea, P. & Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 15-20.
- Arias-Gundín, O., García, J. N., de Caso, A. M., Fidalgo, R. & Fernández, M. (2004). Formación del profesorado y estilos de aprendizaje: revisión de estudios empíricos internacionales. *Comunicación y Pedagogía*, 195, 78-82.
- Armengol, R. (2009). Sobre las definiciones de salud: salud mental y salud corporal. *Revista de la Reial Acadèmia de Medicina de Catalunya*, 24(3), 103-104.
- Arrivillaga, M., Salazar, I. & Correa, D. (2003). Creencias sobre la salud y su relación con las prácticas de riesgo o de protección en jóvenes universitarios. *Colomb Med*, 4(34), 186-195.
- Astudillo, C. & Rojas, M. (2006). Autoeficacia y disposición al cambio para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 41-49.
- Avia, M. D. & Vázquez, C. (1998). *Optimismo Inteligente*. Madrid: Alianza.

- Bacon, D. R. (2004). An examination of two learning style measures and their association with business learning. *Journal of Education for Business, March/April*, 205-208.
- Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science, 16*(2), 74-94.
- Barca, A., Peralbo, M. & 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. & Morán, H. (2008). La interacción de estilos atribucionales y enfoques de aprendizaje como determinantes del rendimiento académico. In *González-Pienda, J. A. & Núñez, J. C. , Psicología y Educación: Un lugar de encuentro. V Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 670-688). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Barlas, D., Gupta, S., Lesser, M. L. & Tai, J. (2004). Do learning styles of emergency medicine residents reflect their preference for typical teaching modalities offered in residency programs? *Annals of Emergency Medicine, 44*(4), S 77.
- Bauman, A. & Phongsavan, P. (1999). Epidemiology of substance use in adolescence: prevalence, trends and policy implications. *Drug Alcohol Dependence, 55*(3), 187-207.
- Benavides-Pereira, A. M. T., Fraiz de Camargo, D. & Porto-Martins, P. C. (2009). *Escala de engagement en el trabajo de Utrecht (Utrecht Work Engagement Scale)*. Traducción: GEPEB - Grupo de Estudios e Pesquisas sobre Estresse e Burnout. Utrecht University. Occupational Health Psychology Unit.
- Berbén, A. B., Pichardo, M. C. & Fuente, J. (2007). Relaciones entre preferencias de la enseñanza y enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Infancia y aprendizaje, 30*(4), 537-550.
- Berbén, A. B. G. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3*(3), 109-126.
- Bernardo, A. B. (2003). Approaches to learning and academic achievement of filipino students. *The Journal of Genetic Psychology, 164*, 101-114.
- Biggs, J. (1987). *Learning Process Questionnaire (LPQ). Manual*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1988). The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education, 32*, 127-138.
- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development, 8*, 68-80.
- Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal, 6*, 27-39.
- 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. (1999). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. (2001). *Teaching for Quality Learning at University* (3ª ed.). Buckingham: Open University Press.

- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. (2d ed.). Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J. B. (1994). Asian learners through western eyes: An astigmatic paradox. Australian and New Zealand. *Journal of Vocational Research*, 2(2), 40-63.
- Blanco, A. & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(3), 580-587.
- Blanch, J. M., Sahagún, M., Cantera, L. & Cervantes, G. (2010). Cuestionario de bienestar laboral general: estructura y propiedades psicométricas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 157-170.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Bollen, K. A. & Long, J. S. (1993). Testing structural equation models. In Bone, P. F., Sharma, S. & Shimp, T. A., *A bootstrap procedure for evaluating goodness of fit indices*. Newbury Park: Sage Publications.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B. & 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.
- Brooks, R. (2006). Learning and work in the lives of young adults. [Article]. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 271-289. doi: 10.1080/02601370600697144
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K. A., Scott Long, J., *Testing structural equations models* (pp. 136-162). Newbury Park: Sage Publication.
- Buendía, L. & Olmedo, E. (2002). El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 511-524.
- Buendía, L. & Olmedo, E. M. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 371-386.
- 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*. New York: Information Science Publishing.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Cano, F. (2005). Consonance and dissonance in students' learning experience. *Learning and Instruction*, 15, 201-223.
- Capra, F. (1983). *The turning point, science, society and the rising culture*. New York: Bantam Books.
- Carke, R. M. (1986). Students' approaches to learning in an innovative medical school: a cross-sectional study. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 309-321.
- Carlotto, M. S., Camara, S. G. & Brazil, A. M. (2005). Predictores del síndrome de Burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Perspectivas en Psicología*, 1, 195-205.

- Carrasco, A. M., Corte, C. M. & León, J. M. (2010). Engagement: un recurso para optimizar la salud psicosocial en las organizaciones y prevenir el burnout y estrés laboral. *Revista digital de salud y seguridad en el trabajo*, 1, 1-22.
- Case, J. & Gunstone, R. (2002). Metacognitive development as a shift in approach to learning: An in-depth study. *Studies in Higher Education*, 27, 459-470.
- Cassidy, S. & Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, 20(3), 307-322.
- Cidad, E. (1972). El ocio deportivo. In *Cátedras Universitarias de tema deportivo y cultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Junta Nacional de Educación Física y Deportes.
- Coleman, D. & Iso-Ahola, S. (1993). Leisure and health: the role of social support and self-de-termination. *Journal of Leisure Research*, 25, 11-28.
- Comas, D., Aguinaga, J., Orizo, F. A., Espinosa, A. & Ochaíta, E. (2003). Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos. Madrid, FAD-INJUVE. Disponible en <http://www.injuve.migualdad.es/>. Consultado el 20 de diciembre de 2009
- Contreras, F. & Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Revista diversitas-perspectivas en psicología*, 2, 311-319.
- Corominas, E., Tesouro, M. & Teixidó, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 443-473.
- Cruz, J. E., Javelad, L. G. & Hermosa, A. M. (2006). Bienestar subjetivo, felicidad y satisfacción con la vida: Una aproximación conceptual al tema. *Notas Universitarias. Serie Psicología*, 1, 9-21.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row Publishers, Inc.
- Cuartero, N. (2008). *Gestión eficaz del tiempo*. Zaragoza: Gabinete de Intervención Educativa.
- Chapman, D. M. & Calhoun, J. G. (2006). Validation of learning style measures: implications for medical education practice. *Medical Education*, 40, 576-583.
- De la Fuente, J., Justicia, F. & Berbén, A. B. G. (2005). Enfoques de aprendizaje, percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento de universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 1(2), 87-101.
- De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F. & Berbén, A. B. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- DeCapua, A. & Wintergerst, A. C. (2005). Assessing and validating a learning styles instrument. *System*, 33, 1-16.
- Declaración de Alma-Ata. (2002). Conferencia Internacional de Atención Primaria de Salud, Alma-Ata 1978, URSS, 6-12 septiembre. *Salud Publica, Educación y Salud*, 2(1), 22-24.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.

- Demirbas, O. & 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.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*, 34-43.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology, 54*, 403-425.
- Diener, E. & Suh, E. (2001). *Culture and subjective well-being*. Cambridge: MIT Press.
- Diseth, A. & Martinsen, O. (2003). Approaches to learning, cognitive style and motives as predictors of academic achievements. *Educational Psychology, 23*(2), 195-207.
- Dobson, I. & Sharma, K. (1998). *Student performance and the cost of failure*. 20th European Association of Institutional Research (EAIR). San Sebastian: Forum.
- Dochy, F., Segers, M., van den Bossche, P. & Struyven, K. (2005). Student's perceptions of a problem-based learning environment. *Learning Environments Research, 8*, 41-66.
- Domínguez, E., Cañamero, P. & Cabaco, A. S. (2008). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios. Relación con estrés-ansiedad y depresión. *Papeles salmantinos de educación, 10*, 33-56.
- Duff, A. & Duffy, T. (2002). Psychometric properties of Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire (LSQ). *Personality and Individual Differences, 33*, 147-163.
- Dumazedier, J. (1965). *Les sciences sociales et l'organisation du loisir*. París: Cujas.
- Dumazedier, J. (1968). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Dumazedier, J. (1971). *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona: Fontanella.
- Dumazedier, J. (1974). Leisure and the social system. In *Concepts of Leisure* (pp. 133): Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Dumazedier, J. (1974). *Sociologie empirique du loisir. Critique et contracritique de la civilisation du loisir*. París: Seuil.
- Dumazedier, J. & Riper, A. (1966). *Loisir et culture*. Paris: Seuil.
- Dunkin, M. & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Durán, A., Extremera, N. & Rey, L. (2004). Engagement and burnout: analysing their association patterns. *Psychological Reports, 94*(3), 1048-1050.
- 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.
- Elias, M. (2006). Los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios: cambios a partir de los ECTS. In *Convergencia con Europa y cambio en la universidad*. (pp. 94-95). Santander: XI Conferencia de Sociología de la Educación.
- Elias, R. Z. (2005). Students' approaches in introductory accounting courses. *Journal of Education for Business, 3-4*, 194-199.
- Elizondo, J. J., Guillén, F. & Aguinaga, I. (2005). Prevalencia de actividad física y su relación con variables sociodemográficas y estilos de vida en la población de 18 a 65 años de Pamplona. *Revista Española de Salud Pública, 79*(5), 559-567.

- English, L., Lockett, P. & Mladenovic, R. (2004). Encouraging a deep approach to learning through curriculum design. *Accounting Education*, 13(4), 461-488.
- Entwistle, N. J. (1987). *Understanding classroom learning*. London: Hodder and Stoughton. (Trad. Cast.: La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós/MEC, 1988).
- Expósito, J., García, L., Sanhueza, C. & 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. & 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., Durán, A. & Rey, L. (2005). La Inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11(1), 63-73.
- Extremera, N. & 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.
- Farkas, R. D. (2003). Effects of traditional versus learning-styles instructional methods on middle school students. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 42-51.
- Felder, R. M., Felder, G. N. & Dietz, E. J. (2002). The effects of personality type on engineering student performance and attitudes. *Journal of Engineering Education*, 91(1), 3-17.
- Feldman, L. & Angelucci, L. T. (2008). Influencia de la cualidad del rol laboral y la rabia sobre la salud en mujeres trabajadoras. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 16(2), 239-260.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- 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-Martínez, M. E. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de Enfermería; su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. Tesis Doctoral, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Universidad de León.
- Fernández, A. (2005). ¿A que dedican el tiempo libre los españoles? Disponible en <http://www.facilísimo.com/encuesta/> Consultado agosto 2006.
- Fernández del Valle, J. (1996). Evaluación ecopsicológica de los estilos de vida. In Buela, G., Caballo, V. E., Sierra, J. C. (Ed.). *Manual de evaluación en Psicología Clínica y de la Salud* (pp. 1071-1089). Madrid: Siglo XXI.
- Flórez, L. (2007). *Psicología Social de la Salud. Promoción y prevención*. Bogotá: Manual Moderno.

- Frank, E. (2004). Physician health and patient care. *Journal of American Medical Association*, 291(5), 637-647.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fuente Arias, J. d. I., Pichardo Martínez, M. d. C., Justicia Justicia, F. & Berbén, A.-B. G. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- Gakidou, E. E., Murray, C. J. L. & Frenk, J. (2000). Definición y medición de las desigualdades en salud: una metodología basada en la distribución de la esperanza de salud. In *Boletín de la Organización Mundial de la Salud. Recopilación de artículos Nº 3*.
- Gámez, R. (2005). Intervenciones efectivas en promoción de la actividad física. *Kinesis*, 42, 58-61.
- Gañán Ruiz, J. L. (2010). *Los muertos de ley 100: prevalencia de la libertad económica sobre el derecho fundamental a la salud una razón de su ineficacia. Caso del plan obligatorio de salud del régimen contributivo*. Tesis doctoral, Facultad de Derecho. Universidad Externado de Colombia.
- García-Berbén, A. B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(6), 109-126.
- García-Cué, J. L. & 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.
- García-Ferrando, M. (1993). *Tendencias de las prácticas físico-deportivas del alumnado universitario*. En *Server d'Activitat Física de la Universitat Autònoma de Barcelona*. Barcelona: Server d'Activitat Física de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- García-Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.
- García-Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y Deporte: Entre la Individualización y la Masificación. Encuesta hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: CIS/Siglo XXI.
- García-Montes, M. E. (2001). *Actitudes y comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre*. Tesis Doctoral. Departamento de Educación Física y Deportiva, Universidad de Granada, Granada.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E. & Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 339, 387-400.
- García-Soler, B. & García-Soler, S. (2001). Estudio de los hábitos deportivos de los alumnos de Educación Secundaria en la Región de Murcia. *Boletín de Educación Física. Cuadernos de Actividad Física y Deportes*, 21, 30-32.

- García-Viniegras, C. R. V. (1999). Manual para la utilización del cuestionario de Salud General de Goldberg. Adaptación cubana. *Revista Cubana Medicina General Integral*, 15(1), 88-97.
- Geltner, P. (1996). *Class Success. Class Withdrawal Research Report*. California: Office of Institutional Research.
- Gil-Monte, P. R. (2009). Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 83(2), 169-173.
- Godoy, D., Godoy, J. F., López-Chicheri, I., Martínez, A., Gutiérrez, S. & Vázquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20(1), 155-165.
- Gokturk, D. (2009). A study of the leisure experience of turkish university students. *College Student Journal*, 43(2), 303-324.
- Goldberg, D. & Williams, P. (1996). *General Health Questionnaire (GHQ). A user's guide to the general health questionnaire (Trad. Lobo, A. & Muñoz, P.)*. Barcelona: Masson.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencia emocional*. Kairós: Barcelona.
- Gómez-López, M., Ruiz-Juan, F. & García-Montes, M. E. (2005). Cómo ocupan los universitarios almerienses su tiempo libre. *Revista Digital*, Año 10, nº 83. Disponible en <http://www.efdeportes.com/>
- Gómez, B. & 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. & Muñoz, E. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- González-Geraldo, J. L., Rincón, B. & Rincón, D. (2011). Estructura latente y Consistencia interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 277-294.
- González-Millán, I. (1990). Civilización del ocio y sociedad de consumo: dos tendencias antagónicas. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 3, 25-28.
- González-Millán, I. (1994). Tema nº 41: Ocio y Recreación. In *Temario Oposición E.S.O* (pp. 471-479). Zaragoza.
- González-Millán, I. (2003). *Proyecto Docente: Área de Conocimiento, Educación Física y Deportiva*. Universidad de León.
- González, R., Mendiri, P. & Arias, A. (2002). Una aproximación a las variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(2), 223-235.
- Gordon, C. & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 483-511.
- Grimaldi, C. (2008). Juntos trabajamos por la salud. En: *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Disponible en www.eumed.net/rev/cccss/02/cgh.htm. Consultado en julio 2011
- Grimaldo, M. P. (2010). Calidad de vida y estilo de vida saludable en un grupo de estudiantes de posgrado de la ciudad de Lima. *Pensamiento psicológico*, 15, 17-38.

- Groves, M. (2005). Problem-based learning and learning approach: is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education*, 10, 315-326.
- Grushin, B. (1968). *El tiempo libre: Problemas actuales*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- Guarino, L., Gavidia, I., Antor, M. & Caballero, H. (2000). Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 8, 57-71.
- Guerra, S., Teixeira-Pinto, A., Ribeiro, J. C., Ascensão, A., Magalhães, J., Andersen, L. B., Duarte, J. A. & Mota, J. (2006). Relationship between physical activity and obesity in children and adolescents. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 46(1), 79-83.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (2005). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hall, M., Ramsay, A. & Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education*, 13(4), 489-505.
- Hativa, N. & Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41(2), 209-235.
- Heikkila, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117.
- Henderson, V. (1994). *La naturaleza de la Enfermería*. Madrid: Interamericana- McGraw-Hill.
- Hernán, M., Ramos, M. & Fernández, A. (2004). La salud de los jóvenes. *Gaceta Sanitaria*, 18(1), 47-55.
- Hernández-Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22(117-150).
- Hernández-Pina, F. (2008). Las diferencias de género en los enfoques de aprendizaje. In Jiménez, C., Pérez, M. G., *Educación y género: el conocimiento invisible* (pp. 295-340). Valencia: Tirant lo Blanch. Madrid: UNED.
- Hernández-Pina, F. & col. (1999). *Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades*. Informe inédito: MEC.
- Hernández-Pina, F., García, M. P. & Maquilón, J. (2000). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios en función de su titulación. In *XII Congreso Nacional e Iberoamericano de pedagogía. Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio* (Vol. II, pp. 477-479). Madrid.
- Hernández-Pina, F., García, M. P. & Maquilón, J. (2005). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Bigg en estudiantes universitarios españoles. *Revistas Fuentes*, 6, 117-138.
- Hernández-Pina, F., Maquilón, J. & García, M. P. (2002). Descripción de los enfoques de aprendizaje de estudiantes de primero de universidad en función de la calificación obtenida en selectividad. In *La Universidad en la formación de profesorado, una formación a debate: Congreso Nacional de Educación* (pp. 418). Burgos: Servicio de Publicaciones, Universidad de Burgos.
- Hernández-Pina, F., Rodríguez, M. C., Ruiz, E. & 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).
- Hernández-Rodríguez, A. I. (2001). *Análisis de la demanda de la comunidad universitaria almeriense en actividades físico-deportivas. Estudio de adecuación de la oferta*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Hernández, A. (2001). Cuestionario para valoración de actividades de ocio y tiempo libre. In *Anunrio de Psicología, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona*: 32(3), 67-80.
- Hills, P. & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073-1082.
- Hiu-Lun Tsai, E. & Coleman, D. J. (2007). Preferences for active recreation and perceived constraints to regular active recreation participation: a cross-cultural study of Hong Kong and Australian University students. *Leisure/Loisir: Journal of the Canadian Association for Leisure Studies*, 31(1), 155-189.
- Hiu-Lun Tsai, E. & Coleman, D. J. (2009). The influence of constraints and self-efficacies on participation in regular active recreation. *Leisure Sciences*, 31(4), 364-383.
- Hornby, G., Jennings, G. & Nulty, D. (2009). Facilitating deep learning in an information systems course through application of curriculum design principles. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 9(1/2), 124-141.
- Instituto de Tecnologías Educativas. (2007). El ocio y los jóvenes. La web del estudiante. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en <http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/estudiantes/ocio/>. Consultado el 15 de mayo 2010.
- Instituto de la Juventud. (2004a). Informe Juventud en España 2004. Resultados marginales. Estudio INJUVE EJ089. Madrid: INJUVE. Disponible en <http://www.injuve.mtas.es>. Consultado el 15 de diciembre de 2009.
- Instituto de la Juventud. (2004b). Sondeo de opinión y situación de la gente joven. Ocio y tiempo libre, noche y fin de semana, consumo de alcohol, inmigración. Segunda encuesta 2004. Avance de resultados. Estudio INJUVE EJ100. Madrid: INJUVE. Disponible en <http://www.injuve.migualdad.es/> Consultado el 16 de diciembre de 2009.
- Instituto de la Juventud. (2006). Sondeo de opinión y situación de la gente joven. Percepción generacional, valores y actitudes, calidad de vida y felicidad. Segunda encuesta 2006. Tabla de resultados. Estudio INJUVE EJ113. Madrid: INJUVE. Disponible en <http://www.injuve.migualdad.es/> Consultado el 16 de diciembre de 2009.
- Instituto de la Juventud. (2007). Sondeo de opinión y situación de la gente joven. Uso de tecnologías, ocio y tiempo libre. Segunda encuesta 2007. Estudio INJUVE EJ124. Madrid: INJUVE. Disponible en <http://www.injuve.migualdad.es/>. Consultado el 17 de diciembre de 2009.
- Instituto de la Juventud. (2008). Informe Juventud en España. Andréu López Blasco, German Gil Rodríguez, Almudena Moreno Mínguez, Domingo Comas, M^a Jesús Funes y Sonia Parella. Disponible en <http://www.injuve.es/>. Consultado el 15 de agosto de 2011.

- Jaccard, J. & Wan, C. (1996). *LISREL approaches to interaction effects in multiple regression*. Thousand Oaks: Sage.
- Jackson, L. T. B., Rothmann, S. & Van de Vijver, F. J. R. (2006). A model of work-related well-being for educators in South Africa. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 22(4), 263-274.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- James, L. R., Mulaik, S. A. & Brett, J. M. (1982). *Causal Analysis*. Beverly Hills: Sage Publications. Citado por Vila, N., Küster, I. & Aldás, J. (2000) In *Desarrollo y validación de escalas de medida en marketing*. Quaderns de Treball, 104. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Valencia.
- Joreskog, F. G. & Sorbom, D. (1990). *SPSS lisrel 7 and prelis. User' s guide and reference*. Chicago: SPSS Inc. LÉVY.
- Justicia, F. (2000). El comportamiento experto. In *El psicopedagogo en la organización y programas de formación* (pp. 89-103). Granada: GEU.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40(1), 99-121.
- Kember, D., Biggs, J. & 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.
- Kiguwa, P. & Silva, A. (2007). Teaching and learning: addressing the gap through learning styles. *South African Journal of Psychology*, 37(2), 354-360.
- Kivimäki, M., Vahtera, J., Elovainio, M., Lillrank, B. & Kevin, M. (2002). Death or illness of a family member, violence, interpersonal conflict, and financial difficulties as predictors of sickness absence: Longitudinal cohort study on psychological and behavioral links. *Psychosomatic Medicine*, 64, 817-825.
- Kolb, A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Lalonde, M. (1974). *A new perspective on the health of Canadians. A working document*. Ottawa: Office of the Canadian Minister of National Health and Welfare.
- Lashley, C. & 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.
- Le Blanc, P. M., Schaufeli, B., Salanova, M., Llorens, S. & Nap, R. E. (2010). Efficacy beliefs predict collaborative practice among intensive care unit nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 66(3), 583-594.
- Lema, L. F., Salazar, I. C., Varela, M. T., Tamayo, J. A., Rubio, A. & Botero, A. (2009). Comportamiento y salud de los jóvenes universitarios: satisfacción con el estilo de vida. *Pensamiento psicológico*, 5(12), 71-88.
- Lemp, M. & 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.

- Li, Y. S., Chen, P. S. & 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.
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M. E., Rodríguez-Borrego, M. A., García-Mata, M. Á., Vázquez-Casares, A. M. & López-Alonso, A. (2010a). Dimensión positiva de los estudiantes universitarios de enfermería. In *XXVII Congreso Nacional de Enfermería de Salud Mental*. (pp. 311-323). Logroño.
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M. E., Rodríguez-Borrego, M. A., Muñoz-Villanueva, M. C., Vázquez-Casares, A. M. & García-Mata, M. Á. (2010b). Salud mental: un estado de bienestar psicológico e inteligencia emocional en estudiantes de enfermería y fisioterapia de Castilla y León. In *XXVIII Congreso Nacional de Enfermería de Salud Mental* (Vol. II, pp. 1312-1323). Tarragona.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J. & Aradilla, A. (2008). *Relación entre estrategias de afrontamiento y felicidad: estudio preliminar*. Paper presented at the Interpsiquis 2008, Disponible en <http://hdl.handle.net/10401/4600>.
- Lobo, A., Pérez-Echeverría, M. J. & Artal, J. (1986). Validity of the Scale Version of General Health Questionnaire (GHQ-28) in a Spanish Population. *Psychological Medicine*, 1, 135-140.
- Londoño, C., García, W., Valencia, S. C. & Vinaccia, S. (2005). Expectativas frente al consumo alcohol en jóvenes universitarios colombianos. *Anales de Psicología*, 21(2), 259-267.
- Long, J. S. (1983). *Confirmatory factor analysis*. Newbury Park: Sage.
- Lopategui, E. (2003). *Salud y enfermedad*. Disponible en <http://www.saludmed.com/>.
- López-Aguado, M. (2006). *Estilos de aprendizaje en universitarios. Medida, diagnóstico y orientación*. Tesis doctoral inédita, Universidad de León, León.
- López-Aguado, M. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 1-21.
- López, A. E., Esteve, R. & San Martín, J. (1999). Dimensionalización del constructo de ocio en universitarios. *Psicothema*, 11(1), 113-124.
- López, G. (2010). Cien años con mujeres en la universidad española. Disponible en <http://www.amecopress.net>. Publicado el 11 de febrero de 2010. Madrid
- Lucas, R. E., Diener, E. & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.
- Lycke, K. H., Grottum, P. & Stromso, H. I. (2006). Student learning strategies, mental models and learning outcomes in problem-based and traditional curricula in medicine. *Medical Teacher*, 28(8), 717-722.
- Lykken, D. T. (2000). *Las personalidades antisociales*. Barcelona: Herder.
- Llorens, S., Bakker, A. B., Schaufeli, W. & Salanova, M. (2006). Testing the robustness of the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 13(3), 378-391.
- Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A. & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23(1), 825-841.
- Maiti, S. S. & Mukherjee, B. N. (1990). A Note on Distributional Properties of the Joreskog-Sorbom Fit Indices. *Psychometrika*, 55, 721-726.

- Mäkikangas, A., Feldt, T., Kinnunen, U., Tolvanen, A., Kinnunen, M.-L. & Pulkkinen, L. (2006). The factor structure and factorial invariance of the 12-item General Health Questionnaire (GHQ-12) across time: evidence from two community-based samples. *Psychological Assessment, 18*(4), 444-451.
- Maquilón, J. J. (2003). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Murcia, Murcia.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología, 25* (1), 87-99.
- Martínez, I. & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación, 330*, 361-384.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 4-11.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout - How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: JosseyBass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.
- Mattingly, M. J. & Bianchi, S. M. (2003). Gender differences in the quantity and quality of free time: The US experience. *Social Forces, 81*(3), 999-1030.
- McGregor, E., Reece, D. & Garner, D. (1997). *Analysis of Fall, 1996. Course Grades*. Tuscan: Office of Institutional Research.
- McParland, M., Noble, L. M. & Livingston, G. (2004). The effectiveness of problem-based learning compared to traditional teaching in undergraduate psychiatry. *Medical Education, 38*, 859-867.
- Medina, J. A. & Cembranos, F. (2002). *Dossier 4. Y tú, ¿qué piensas? Tiempo libre* (2ª ed.). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Micari, M. & Light, G. (2009). Reliance to Independence: Approaches to learning in peer-led undergraduate science, technology, engineering, and mathematics workshops. *International Journal of Science Education, 31*(13), 1713-1741.
- Miller, L. M. (2004). Using learning styles to evaluate computer-based instruction. *Computers in Human Behavior, 21*, 287-306.
- Miñano, P. & Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica. Disponible en www.ehu.es/revista-psicodidactica, 16*(2), 203-230.
- Misra, R., Crist, M. & Burant, C. (2003). Relationship among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management, 10*(2), 137-157.
- Mitsui, T., Barajima, T., Kanachi, M. & Shimaoka, K. (2009). Daily walking activity among male office workers in a rural town in northern Japan. *Journal of Physiological Anthropology, 29*(1), 43-46.
- Molina-García, J., Castillo, I. & Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 18*, 79-91.

- Montgomery, A., Peters, M. C., Schaufeli, W. B. & Den Ouden, M. (2003). Work-home interference among newspaper managers: Its relationship with Burnout and Engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 16, 195-211.
- Mora i Ripoll, R., Fuentes i Almendras, M. & 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. & Porto, A. (2008). Afinidades y líneas comunes entre determinados enfoques de aprendizaje y metas académicas. In *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro. V Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 621-632). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Mulaik, S. A. & James, L. R. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105, 430-445.
- Munné, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México: Trillas.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Naciones Unidas. (1993). Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948. In *Diputación Provincial de Granada (ed.), Constitución, 1978. Estatuto de Autonomía de Andalucía. Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948*. Granada: Diputación Provincial de Granada.
- Nelson-Laird, T., Shoup, R., Kuh, G. & Schwarz, M. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49(6), 469-494.
- Nerstad, C. G. L., Richardsen, A. M. & 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.
- Noriega, M., López, J., Franco, G., Martínez, S., Villegas, J. & Alvear, G. (2000). *Programa para la Evaluación y Seguimiento de la Salud de los Trabajadores, PROESSAT*. México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGrawHill.
- Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, J. M., Rodríguez, S., González, R. & Valle, A. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Nutbeam, D. (2008). What would the Ottawa Charter look like if it were written today? *Critical Public Health*, 18(4), 435-441.
- Olubor, R. & Osunde, U. (2007). Analysis of personal study time and leisure among university undergraduates in southern Nigeria. *College Student Journal*, 41(2), 352-365.
- Omokhodion, F. O. (2003). Psychosocial problems of pre-clinical students in the University of Ibadan Medical School. *Afr J Med Med Sci*, 32(2), 135-138.
- OMS. (1987). *Health promotion: A discussion document on the concept and principles. Supplement to Europe News*.
- OMS. (1997). *Promoción de la salud a través de la escuela, Informe de un Comité Experto de la OMS sobre educación y promoción de la salud integral en la escuela*. Ginebra: OMS, Serie de Informes Técnicos nº 870. WHO.

- OMS. (1998). Health21: an introduction to the health for all policy framework for the WHO European Region. *European Health for All Series, nº 5*.
- OMS. (2001). *Fortaleciendo la promoción de la salud mental*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Hoja informativa nº 220.
- OMS. (2004). *Promoción de la salud mental: conceptos, evidencia emergente, práctica: informe compendiado*. Ginebra: Un informe de la Organización Mundial de la Salud, Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias en colaboración con la Fundación Victorian para la Promoción de la Salud (VicHealth) y la Universidad de Melbourne.
- OMS. (2006). Promoting physical activity and active living in urban environments. Disponible en <http://www.euro.who.int/document/e89498.pdf> Consultado en diciembre 2006
- OMS. (2010). Salud mental: fortalecimiento de nuestra respuesta. Nota descriptiva nº 220. Disponible en <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/es/>.
- ONU. (2005). Informe sobre la juventud mundial. Disponible en <http://www.cinu.org.mx/jovenes/informejuv05completo.pdf> Consultado en agosto 2007
- ONU. (2007). Panorama de la salud en la región. Salud en las Américas. Disponible en <http://www.paho.org/hia/documentos/> Consultado en febrero 2007.
- Organización Internacional del Trabajo. (1998). Fatiga General. In *Mager Stellman J., (ed.). Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo* (pp. 29-39). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Promoción de la salud en las Américas. Informe Anual del Director*. Washington, D.C.: Disponible en http://www.paho.org/Spanish/D/DO302_TOC.pdf.
- Orozco-Africano, J. M. (2006). Evaluación de la aplicación de políticas públicas de salud en la ciudad de Cartagena. Edición electrónica. Disponible en www.eumed.net/libros/2006c/199/. Consultado junio 2011.
- Otero, J. M., Fernández-Morales, A., Isla, F., Cordobés, J. A., Marín-Palma, M. & Reyes, M. J. (2004). *Hábitos y actitudes de los andaluces ante el deporte*. Málaga: Observatorio del Deporte Andaluz. Instituto Andaluz del Deporte.
- Pan American Health Organization. (2002). Physical activity: How much is needed? Disponible en <http://www.paho.org/>. Consultado en enero 2011.
- Patry, D. A., Blanchard, C. M. & Mask, L. (2007). Measuring University Students' Regulatory Leisure Coping Styles: Planned Breathers or Avoidance? *Leisure Sciences, 29*(3), 247-265.
- Peña, D. (2010). Cien años con mujeres en la universidad. Disponible en <http://www.elpais.com>. Publicado el 08 de marzo de 2010. Madrid.
- Peterson, C., Park, N. & 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.
- 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.

- Phan, H. P. (2008a). Análisis de regresión múltiple de creencias epistemológicas, enfoques de aprendizaje y auto-regulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(14), 157-184.
- Phan, H. P. (2008b). Exploración de las creencias epistemológicas y los enfoques de aprendizaje en su contexto: una perspectiva sociocultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(16), 793-822.
- Phan, H. P. & Deo, B. (2007). The revised learning process questionnaire: A validation of a Western model of students study approaches to the South Pacific context using confirmatory factor analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 719-739.
- Piéron, M. (2003). Estilo de vida, práctica de actividades físicas y deportivas. Calidad de vida. In *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Granada: Universidad de Granada.
- Poletti, O. & Barrios, L. (2007). Sobrepeso, obesidad, hábitos alimentarios, actividad física y uso del tiempo libre en escolares de Corrientes (Argentina). *Revista Cubana de Pediatría*, 79(1), 1-13.
- Politi, P. L., Piccinelli, M. & Wilkinson, G. (1994). Reliability, validity and factor structure of the 12-item General Health Questionnaire among young males in Italy. *Acta Psychiatr Scand*, 90(6), 432-437.
- Ponce de León, A. (1998). *Tiempo libre y rendimiento académico*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Porras, M. (2004). Autoeficacia y estilo de vida promotor de salud en adolescentes de un área suburbana de Nuevo León. Disponible en <http://e42.um.edu.mx/> Consultado en agosto de 2006.
- Porto, A. (1994). Los enfoques de aprendizaje en contextos educativos: una aproximación conceptual. In *Barca, A., González, R., Marcos, J.L., Porto, A. & Valle A., (Eds.). Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- Prieto, A. (2003). Modelo de promoción de salud con énfasis en actividad física para una comunidad estudiantil universitaria. *Salud Pública*, 5(3), 284-300.
- Raeburn, J. M. & Rootman, I. (1996). Quality of life and health promotion. In *Renwick, R., Brown, I. & Nagler, M. (Coords.): Quality of life in health promotion and rehabilitation: Conceptual approaches, issues, and applications*. (pp. 14-25). Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.
- Rahtz, D. & Szykman, L. (2008). Can health care organizations better contribute to quality of life by focusing on preventive health knowledge? *Journal of Macromarketing*, 28(2), 122-129.
- Raigosa, D. & 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.
- Ramirez-Hoffman, H. (2002). Acondicionamiento físico y estilos de vida saludable. *Revista Colombia Médica*, 33(1), 3-5.
- Raña, J. C. (2003). Los microciberjuegos y el aprendizaje de las ciencias sociales: el mundo Java. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(2), 236-246.

- Riding, R. & Rayner, S. (1995). The information superhighway and individualised learning. *Educational Psychology, 15*(4), 365-378.
- Risso, A., Peralbo, M. & Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema, 22*(4), 790-796.
- Robledo, P., García, J. N., Martínez, B., Díez, C., Álvarez, M. L. & Marbán, J. (2008). La eficacia de las metodologías activas y su relación con los estilos de pensamiento, las motivaciones, estrategias y enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de León. In *Actas de las V Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Madrid: Universidad Europea.
- Rodríguez, J. & Agulló, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema, 11*(2), 247-259.
- Rodríguez, L. (2005). *Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada, Granada.
- Rodríguez, L. M., Fernández, R. & Escudero, T. (2002). Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. *Fundación Infancia y Aprendizaje, 25*(21), 277-297.
- Ruiz-Juan, F., García-Montes, M. E. & Gavala, J. (2004). Disponibilidad de tiempo libre y actividades realizadas. In *Hábitos físico-deportivos de los almerienses en su tiempo libre* (pp. 41-60). Almería: Universidad de Almería y la Excm. Diputación Provincial de Almería.
- Ruiz-Lara, E., Hernández-Pina, F. & Ureña, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de ciencias de la actividad física y del deporte. *Revista de Investigación Educativa, 26*(2), 307-322.
- Ruiz-Lara, E., Hernández-Pina, F., Ureña, F. & 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, 11*(41), 14-34.
- Ruiz, J., Sánchez, Y. & Valero, J. (2009). Trabajo doméstico. Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://www.ucm.es/info/>. Revisado 23 de julio, 2010.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it?: Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069-1081.
- Salama-Younes, M., Montazeri, A., Ismaïl, A. & Roncin, C. (2009). Factor structure and internal consistency of the 12-item General Health Questionnaire (GHQ-12) and the Subjective Vitality Scale (VS), and the relationship between them: a study from France. *Health & Quality of Life Outcomes, 7*, 1-6.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables y desarrollo de recursos humanos. *Estudios Financieros, 303*, 179-214.
- Salanova, M. (2009). Organizaciones saludables, organizaciones resilientes. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales, 58*, 18.
- Salanova, M., Agut, S. & Peiró, J. M. (2005a). Linking Organizational Resources and Work Engagement to Employee Performance and Customer Loyalty: The Mediation of Service Climate. *Journal of Applied Psychology, 90*(6), 1217-1227.

- Salanova, M., Bakker, A. & Llorens, S. (2006). Flow at work: evidence for a gain spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7, 1- 22.
- Salanova, M., Bresó, E. & Schaufeli, W. B. (2005b). 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., Cifre, E., Grau, R., Llorens, S. & Martínez, I. (2005c). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: Un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 159-176.
- Salanova, M., Grau, R., Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, burnout y engagement: el rol modulador de la autoeficacia profesional [Exposure to information technology, burnout and engagement: about the role of professional self-efficacy]. *Psicología Social Aplicada*, 11, 69-89.
- Salanova, M. & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio de Burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. & 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. & Grau, R. (2005d). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salanova, M. & 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. & Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 116-131.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiro, J. M. & Grau, R. (2000). Desde el burnout al engagement: una nueva perspectiva. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I. & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sanabria-Ferrand, P., González, L. & Urrego, D. (2007). Estilos de vida saludables en profesionales colombianos de la salud. Estudio Exploratorio. *Revista Médica*, 15(2), 207-217.
- Sánchez-Herrero, S. A. (2008). La importancia de la perspectiva de género en la psicología del ocio. *Anales de Psicología*, 24(1), 64-76.
- Santos, M. A., Salas, R. & Parra, S. (2004). Enfoques de aprendizaje y dominancias cerebrales entre estudiantes universitarios. *Aula abierta*, 84, 3-22.
- Sarid, O., Anson, O., Yaari, A. & Margalith, M. (2004). Academic stress, immunological reaction, and academic performance among students of nursing and physiotherapy. *Research Nursery Health*, 27(5), 370-377.

- Saris, W. E. & Stronkhorst, H. (1984). *Causal modeling in non-experimental research: an introduction to the LSREL approach*. Amsterdam: Sociometric Research Foundation.
- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2003). *UWES - Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual*: Traducido por Benevides-Pereira, A. M., Fraiz de Camargo, D. & Porto-Martins, P. GEPEB - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estresse e Burnout.
- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 239-315.
- Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2008). Enhancing work engagement through the management of human resources. In Näswall, K., Hellgren, J. & Sverke, M., (ed.). *The individual in the changing working life* (pp. 380-402). New York: Cambridge University Press.
- Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2011). Work engagement: On how to better catch a slippery concept. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 39-46.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. (2002b). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout and engagement. Three of a kind or three different kinds of employee well-being. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 173-203.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Schulz, J. & Watkins, M. (2007). The development of the leisure meanings inventory. *Journal of Leisure Research*, 39(3), 477-497.
- Seligman, M. (1974). Depression and learned helplessness. In *The psychology of depression: Contemporary theory and research*. Oxford England: John Wiley & Sons.
- Seligman, M. (1992). *Learned optimism: how to change your mind and your life*. New York: A.A. Knopf.
- Seligman, M. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: using the new positive Psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2001). Positive psychology: An introduction: Reply. *American Psychologist*, 56(1), 89-90.

- Seligman, M. E. P. (2008). Positive health. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 3-18.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Siddiqui, Z. (2006). *Study Approaches of Students in Pakistan: The Revised Two-factor Study Process Questionnaire Experience*. Perth: University of Western Australia.
- Smith, B. J., Tang, K. & Nutbeam, D. (2006). WHO Health Promotion Glossary: new terms. *Health Promotion International*, 21(4), 340-345.
- Snelgrove, S. R. (2004). Approaches to learning of student nurses. *Nurse Education Today*, 24, 605-614.
- Snelgrove, S. R. & Slater, J. (2003). Approaches to learning: psychometric testing of a study process questionnaire. *Journal of Advanced Nursing*, 43(5), 496-505.
- Snyder, C. R. & López, S. J. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Cambridge: Oxford University Press.
- 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.
- Sparling, P., Owen, N., Lambert, E. & Haskell, W. (2000). Promoting physical activity: the new imperative for public health. *Health Educational Research*, 15, 367-376.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: an interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-180.
- Stromso, H. I., Grottum, P. & Lycke, K. H. (2004). Changes in student approaches to learning with the introduction of computer-supported problem-based learning. *Medical Education*, 38, 390-398.
- Struthers, C., Perry, R. & Menec, V. (2000). An Examination of the Relationship among Academic Stress, Coping, Motivation and Performance at College. *Research in Higher Education*, 41, 579-590.
- Suls, J. & Rothman, A. (2004). Evolution of the biopsychosocial model: prospects and challenges for health psychology. *Health Psychology*, 23, 119-125.
- Sun-Hee, K. (2010). An exploration of the applicability of a recreational Orientierungslauf (orienteering) programme for urban cultural experience activities. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 9(2), 130-140.
- Talavera, M. (2010). Conceptos de salud. Disponible en www.medicina.unal.edu.co/. Consultado enero 2010.
- Tan, P. L. & Pillay, H. (2008). Understanding learning behaviour of Malaysian adult learners: a cross-cultural sensitive framework. *Educational Research for Policy and Practice*, 7, 85-97.
- Temario Oposiciones. (2006). *Cuerpo de Maestros. Educación Física. Volumen Práctico.e-book*: MAD-Eduforma.
- Terris, M. (1980). Aproximación a una epidemiología de la salud. In *La revolución epidemiológica y de la medicina social*. México: Siglo XXI.
- Tesouro i Cid, M. (2005). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con tipos y factores de personalidad. Aportación a la innovación del proceso de

- enseñanza/aprendizaje en la Educación Superior. In *Actas del XII Congreso nacional de modelos de investigación educativa: investigación e innovación educativa* (pp. 1139-1146). La Laguna: Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna.
- Tickle, S. (2001). What have we learnt about student learning? A review of the research on study approach and style. *Kybernetes*, 30(7/8), 955-969.
- Tiwari, A., Chan, S., Wong, E., Wong, D., Chui, C., Wong, A. & Patil, N. (2006). The effect of problem-based learning on students' approaches to learning in the context of clinical nursing education. *Nurse Education Today*, 26, 430-438.
- Tones, K. & Tilford, S. (1994). *Health education: effectiveness, efficiency and equity* (2nd ed.). New York: Chapman & Hall.
- Tse, J., Flin, R. & Mearns, K. (2006). Bus driver well-being review: 50 years of research. *Transportation Research, Part F*, 9, 89-114.
- Tural, G. & Akdeniz, A. R. (2008). Examining learning approaches of science student teachers according to the class level and gender. *US-China Education Review*, 12, 54-59.
- ULE. (2010). Oficina de Evaluación y Calidad. Disponible en <http://calidad.unileon.es>. Revisado agosto 2011
- ULE. (2011). *Documento Marco de Actuación 2011-2013 de la Red Española de Universidades Saludables*. Martín, V.,(Coord.). Vicerrectorado de Campus. Universidad de León.
- Üner, S., Özcebe, H., Telatar, T. G. & Tezcan, S. (2008). Assessment of Mental Health of University Students with GHQ-12. *Scientific and Technical Research Council of Turkey*, 38(5), 437-446.
- Vaillant, G. E. (2003). Mental health. *The American Journal of Psychiatry*, 160(8), 1373-1384.
- Valdemoros, M. A., Ponce de León, A., Sanz, E. & Ramos, R. (2008). Valores para la convivencia en los adolescentes desde las experiencias de ocio físico-deportivo. In *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I. & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivos-motivaciones del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(4), 499-519.
- Vandelanotte, C., Sugiyama, T., Gardiner, P. & Owen, N. (2009). Associations of Leisure-Time Internet and Computer Use With Overweight and Obesity, Physical Activity and Sedentary Behaviors: Cross-Sectional Study. *Journal of Medical Internet Research*, 11(3), 28-36.
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions of happiness*. Dordrecht: Reidel.

- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- Veenhoven, R. (1995). Developments in satisfaction research. *Social Indicators Research*, 37, 1-46.
- Velasco, M. (2004). Actividad física, recreación y calidad de vida. *Kinesis. Educación física y deporte*, 39, 61-63.
- Vickers, K., Patten, C. & Lane, K. (2003). Depressed versus non depressed young adult tobacco users: Differences in coping style, weight concerns, and exercise level. *Health Psychology*, 22(5), 498-503.
- Vielma, J. & Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 49(14), 265 - 275.
- Wan Yim, I. & Martin, C. R. (2006). Factor structure of the Chinese version of the 12-item General Health Questionnaire (GHQ-12) in pregnancy. *Journal of Reproductive & Infant Psychology*, 24(2), 87-98.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193-210.
- Weber, E. (1969). *El problema del tiempo libre. Estudio antropológico y pedagógico*. Madrid: Nacional.
- West, S. G., Finch, J. F. & Curran, P. J. (1995). Structural equations models with nonnormal variables. In *Structural equation modelling: Concepts, issues and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks: Sage.
- White-Margaret, H. (2007). Traversing personal and public boundaries: discourses of engagement in New Education 1930s-1980s. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 43(1), 151-163.
- White, A. (2007). A global projection of subjective wellbeing: A challenge to positive psychology. *Psychotalk*, 56, 17-20.
- 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.
- Wohlgemuth, E. & Betz., N. (1991). Gender as a Moderator of the Relationships of Stress and Social Support to Physical Health in College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 367-374.
- World Health Organization. (2008). Global strategy on diet, physical activity and health. Disponible en <http://www.who.int/dietphysicalactivity/diet/en/index.html>. Consultado en diciembre 2009.
- Wu, T., Rose, S. & Bancroft, J. (2006). Gender differences in health risk behaviors and physical activity among middle school student. *Journal School Nursing*, 22(1), 25-31.
- Zagalaz, M. L., Lara, A. J. & Cachón, J. (2009). Utilización del tiempo libre por el alumnado de magisterio de la especialidad de educación física: Análisis en la Universidad de Jaén. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 16, 104-107.
- Zamora, M. & Cruz, A. C. (2011). El papel del tiempo libre en la salud de un grupo de conductores de carga. *Salud de los Trabajadores*, 19(1), 47-56.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.

- Zhang, L. F. & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *Journal of Psychology*, 134(5), 469-489.
- Zusho, A. & Pintrich, P. (2003). Skill and Hill: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094.

ANEXO

ANEXO

Encuesta sobre tiempo libre y ocio (ETLO), Enfoques de Aprendizaje (CPE-2F), Cuestionario de Salud General (GHQ-12) y Cuestionario sobre Engagement (vínculo con la carrera)

Bienvenido/a

Este cuestionario consta de seis apartados.

1. DATOS PERSONALES GENERALES

Esta encuesta es esencialmente anónima. Sólo te pediremos un teléfono de contacto, a fin de hacer un seguimiento posterior de la evolución de tus estudios. Sólo se usará para este fin y será estrictamente confidencial.

2. PERCEPCIÓN DE TIEMPO LIBRE Y DE OCIO

Nos interesa saber de qué tiempo libre y de ocio dispones tanto durante la semana (mientras tienes clases) como en fin de semana.

3. ACTIVIDADES DE OCIO

En este bloque te preguntamos por el tiempo que dedicas a las distintas actividades de ocio tanto durante la semana (mientras tienes clase) como en fin de semana.

4. ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Nos interesa conocer la forma en que habitualmente abordas tus tareas de aprendizaje.

5. CUESTIONARIO DE SALUD GENERAL (GHQ-12)

En este bloque te preguntamos sobre aspectos relacionados con la percepción de tu salud actual.

6. CUESTIONARIO SOBRE ENGAGEMENT

Y, por último, nos interesa conocer tu vinculación emocional con la carrera que cursas.

Gracias por tu colaboración.

Hay 52 preguntas en esta encuesta

DATOS PERSONALES

1 Género *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Hombre
- Mujer

2 Edad *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

3 Titulación que estás cursando *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Enfermería (campus de León)
- Enfermería (campus de Ponferrada)
- Fisioterapia
- Educación Primaria
- Educación Infantil
- Psicopedagogía
- Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
- Ingeniería

4 Curso actual *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Primero
- Segundo
- Tercero
- Cuarto
- Quinto
- Sólo asignaturas sueltas (independientemente del curso que sean)

5 En caso de que estés matriculado sólo de asignaturas sueltas indica de cuántas asignaturas

Por favor, escriba su respuesta aquí:

6 Sólo para alumnos de Enfermería. ¿Tienes prácticas clínicas?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí
- No

7 Número de horas semanales de clase (si eres alumno de Enfermería o Fisioterapia incluye también las horas de prácticas clínicas) *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

8 Aproximadamente, ¿cuál es la nota media que obtuviste en el curso anterior? (De 1 a 10) *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

9 Trabajo *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- No trabajo, sólo estudio
- Trabajo de forma esporádica durante el curso
- Trabajo en periodos vacacionales durante el curso
- Trabajo de forma continuada durante el curso

10 En caso de que trabajes, ¿en qué tipo de actividad?

Por favor, escriba su respuesta aquí:

11 Número de teléfono.

Como se te ha informado, en este estudio se hará un seguimiento a través de una breve llamada telefónica, previsiblemente a principios del curso siguiente. El número de teléfono que nos facilite será estrictamente confidencial y sólo será utilizado con este fin.

Por favor, escriba su respuesta aquí:

PERCEPCIÓN DE TIEMPO LIBRE Y DE OCIO

Se entiende por **Tiempo Libre** el tiempo que te queda después de atender todas las obligaciones y/o necesidades: dormir, comer, estudiar, trabajar, aseo personal, tareas de casa (compras, limpieza), etc.; en fin, el tiempo en que puedes hacer lo que te dé la gana.

Ocio son las actividades gratificantes que realizas en ese tiempo libre.

12 Desde el lunes por la mañana hasta la hora en que acabas las clases los viernes ¿cuántas horas consideras que tienes libres? *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

13 Desde el lunes por la mañana hasta la hora en que acabas las clases los viernes ¿cuántas de esas horas libres dedicas a actividades de ocio o diversión? *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

14 Desde la hora en que acabas las clases los viernes hasta el domingo (incluido) ¿cuántas horas consideras que tienes libres? *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

15 Desde la hora en que acabas las clases los viernes hasta el domingo (incluido) ¿cuántas de esas horas libres dedicas a actividades de ocio o de diversión? *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

ACTIVIDADES DE OCIO

16 De las siguientes actividades de ocio señala el tiempo, en horas y minutos, que le dedicas a aquellas que realizas desde el lunes por la mañana hasta la hora en que acabas las clases los viernes.

	Horas	Minutos
Hacer deporte / correr		
Andar: senderismo, paseos		
Baile: baile organizado (academias / escuelas)		
Baile en discoteca		
Ir de copas, bailoteo breve, etc.		
Ir de "vinos", a "tomar un café" ... con los amigos		
Visitar tiendas para curiosear: ver ropa, novedades tecnológicas, música, libros, etc.		
Viajes, excursiones (en algún medio de transporte)		
Juegos de mesa: cartas, parchís, trivial, etc.		
Juegos en casa: PC, consolas, Wii		
Juegos en salones recreativos: cyberjuegos, futbolines, billar, etc.		
Actividades artístico/creativas: pintar, cantar, teatro, fotografía, etc.		
Recolectar/coleccionar: monedas, sellos, plantas, minerales, etc.		
Actividades asociativas y voluntariado		
Leer por placer (tebeos, revistas, libros, periódicos, ...)		
Asistir a espectáculos (cine, teatro, encuentros deportivos, museos, etc.)		
Asistir a charlas, conferencias, coloquios ..., por gusto		
Ver televisión, vídeos, escuchar música, etc.		
No hacer nada de nada: estar "tirado"		

17 Otras actividades no citadas.

Por favor, escriba su respuesta aquí:

18 De las siguientes actividades de ocio señala el tiempo, en horas y minutos, que le dedicas a aquellas que realizas durante el fin de semana (desde la hora en que acabas las clases los viernes hasta el domingo, incluido).

	Horas	Minutos
Hacer deporte / correr		
Andar: senderismo, paseos		
Baile: baile organizado (academias / escuelas)		
Baile en discoteca		
Ir de copas, bailoteo breve, etc.		
Ir de "vinos", a "tomar un café" ... con los amigos		
Visitar tiendas para curiosear: ver ropa, novedades tecnológicas, música, libros, etc.		
Viajes, excursiones (en algún medio de transporte)		
Juegos de mesa: cartas, parchís, trivial, etc.		
Juegos en casa: PC, consolas, Wii		
Juegos en salones recreativos: cyberjuegos, futbolines, billar, etc.		
Actividades artístico/creativas: pintar, cantar, teatro, fotografía, etc.		
Recolectar/coleccionar: monedas, sellos, plantas, minerales, etc.		
Actividades asociativas y voluntariado		
Leer por placer (tebeos, revistas, libros, periódicos, ...)		
Asistir a espectáculos (cine, teatro, encuentros deportivos, museos, etc.)		
Asistir a charlas, conferencias, coloquios ..., por gusto		
Ver televisión, vídeos, escuchar música, etc.		
No hacer nada de nada: estar "tirado"		

19 Otras actividades no citadas.

Por favor, escriba su respuesta aquí:

ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Este bloque de 20 preguntas trata sobre tu forma de estudiar.

No existe una sola forma correcta de estudiar, sino que ésta depende de distintas cuestiones, como tu propio estilo, el curso o la materia que estés estudiando. Por lo tanto, no hay respuestas correctas o incorrectas, sino formas personales de enfrentarse al estudio.

Por lo que es muy importante que respondas a las preguntas sinceramente.

Por favor, marca la respuesta que consideres que más se ajusta a tu perfil para cada pregunta. Todas se contestan con el siguiente código:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

Escoge la respuesta más apropiada para cada pregunta. No pases mucho tiempo en cada pregunta: tu primera reacción es probablemente la mejor.

20 En ocasiones el estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

21 Tengo que trabajar lo bastante en un tema para poder formarme mis propias conclusiones; sólo así me siento satisfecho. *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

22 Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el menor trabajo posible.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

23 Sólo estudio en serio lo que se ve en la clase o lo que está en la guía del curso. *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

24 Siento que realmente cualquier tema puede ser interesante una vez que me pongo a trabajar en él.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

25 La mayoría de los temas nuevos me parecen interesantes y frecuentemente paso tiempo extra tratando de obtener más información acerca de ellos.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

26 Cuando no encuentro un curso interesante, me esfuerzo lo mínimo.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

27 Aprendo algunas cosas mecánicamente repasándolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, aunque no las comprenda.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

28 Me parece que estudiar temas académicos puede ser en ocasiones tan emocionante como una buena novela o película.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

29 Me autoevalúo en temas importantes hasta que los entiendo por completo.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

30 Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando partes clave de los temas, y no intentando comprenderlos.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

31 Generalmente me limito a estudiar sólo lo que se establece, porque creo que es innecesario hacer cosas extra.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

32 Trabajo duro en mis estudios cuando creo que el material es interesante.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

33 Dedico gran parte de mi tiempo libre a recopilar más información sobre temas interesantes ya tratados.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

34 Creo que no es útil estudiar los temas en profundidad. Eso sólo confunde y hace perder el tiempo, cuando lo único que se necesita es familiarizarse con los temas para aprobarlos.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

35 Me parece que los profesores no deben esperar que los alumnos pasen mucho tiempo estudiando materiales que se sabe que no van a entrar en el examen.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

36 Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las cuales busco respuesta.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

37 Para mí sí tiene sentido revisar la mayoría de las lecturas recomendadas para cada clase.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

38 No tiene sentido estudiar el material que probablemente no va a entrar en el examen.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

39 Me parece que la mejor forma de aprobar un examen es tratar de memorizar respuestas a preguntas que probablemente entren en él.*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca o rara vez
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- Frecuentemente
- Siempre o casi siempre

CUESTIONARIO DE SALUD GENERAL (GHQ-12)

Nos gustaría saber cómo has estado de salud durante las últimas semanas. Contesta a las 12 cuestiones marcando la respuesta que, a tu juicio, mejor se aplica a tus problemas recientes y actuales de salud, no a los del pasado.

40 ¿Ha podido concentrarse bien en lo que hacía?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Mejor que lo habitual
- Igual que lo habitual
- Menos que lo habitual
- Mucho menos que lo habitual

41 ¿Sus preocupaciones le han hecho perder mucho sueño?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- No, en absoluto
- No más que lo habitual
- Algo más que lo habitual
- Mucho más que lo habitual

42 ¿Ha sentido que está desempeñando un papel útil en la vida?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Más útil que lo habitual
- Igual que lo habitual
- Menos que lo habitual
- Mucho menos útil que lo habitual

43 ¿Se ha sentido capaz de tomar decisiones?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Más que lo habitual
- Igual que lo habitual
- Menos que lo habitual
- Mucho menos capaz que lo habitual

44 ¿Se ha notado constantemente agobiado y en tensión?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- No, en absoluto
- No más que lo habitual
- Algo más que lo habitual
- Mucho más que lo habitual

45 ¿Ha tenido la sensación de que no puede superar sus dificultades?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- No, en absoluto
- No más que lo habitual
- Algo más que lo habitual
- Mucho más que lo habitual

46 ¿Ha sido capaz de disfrutar de sus actividades normales de cada día?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Más que lo habitual
- Igual que lo habitual
- Menos que lo habitual
- Mucho menos que lo habitual

47 ¿Ha sido capaz de hacer frente adecuadamente a sus problemas?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Más capaz que lo habitual
- Igual que lo habitual
- Menos capaz que lo habitual
- Mucho menos capaz que lo habitual

48 ¿Se ha sentido poco feliz o deprimido?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- No, en absoluto
- No más que lo habitual
- Algo más que lo habitual
- Mucho más que lo habitual

49 ¿Ha perdido confianza en sí mismo?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- No, en absoluto
- No más que lo habitual
- Algo más que lo habitual
- Mucho más que lo habitual

50 ¿Ha pensado que usted es una persona que no vale para nada?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- No, en absoluto
- No más que lo habitual
- Algo más que lo habitual
- Mucho más que lo habitual

51 ¿Se siente razonablemente feliz considerando todas las circunstancias?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Más que lo habitual
- Aproximadamente lo mismo que lo habitual
- Menos que lo habitual
- Mucho menos que lo habitual

CUESTIONARIO SOBRE ENGAGEMENT

Las siguientes afirmaciones se refieren a sentimientos, creencias y conductas relacionadas con tu experiencia como "estudiante" en la universidad. Por favor, contesta a cada una de ellas señalando la frecuencia con que las vives.

52 Las siguientes afirmaciones se refieren a sentimientos, creencias y conductas relacionadas con tu experiencia como "estudiante" en la universidad. Por favor, contesta a cada una de ellas señalando la frecuencia con que las vives.

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Ninguna vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días
Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy inmerso en mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi carrera es retadora para mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis estudios me inspiran cosas nuevas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy entusiasmado con mi carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En mis tareas como estudiante no paro, incluso si no me encuentro bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy muy "resistente" para afrontar mis tareas como estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es difícil para mí separarme de mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que mi carrera tiene significado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy orgulloso de hacer esta carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Has terminado.

Muchas gracias por tu colaboración.

Enviar su encuesta.
Gracias por completar esta encuesta.

