

López Alonso, Ana; López-Aguado, Mercedes; González Millán, Ismael; Fernández Martínez, Elena (2012). El ocio y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de Enfermería. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 53-70.

EL OCIO Y LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ENFERMERÍA

Ana López Alonso¹, Mercedes López-Aguado², Ismael González Millán³, Elena Fernández Martínez⁴

Universidad de León

RESUMEN

Se analiza la relación establecida entre percepción de tiempo libre y ocio y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Para ello se realiza una investigación por encuesta en la que participan 210 alumnos de la Escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad de León. La hipótesis de partida es que los estudiantes que presentan un enfoque de aprendizaje predominantemente profundo percibirán disponer de menos tiempo de ocio que aquellos que presentan un enfoque más superficial, debido al carácter competidor de ambas actividades. Para recoger la información se ha utilizado la encuesta Tiempo Libre y Ocio (ETLO) y el cuestionario sobre Procesos de Estudio en su versión reducida de dos factores (R-CPE-2F). Los resultados avalan las hipótesis propuestas, encontrándose también diferencias tanto en la utilización del tiempo libre como los enfoques de aprendizaje en función del género. Se discuten los resultados y se señalan orientaciones para la aplicación práctica.

Palabras clave: Estudiantes de Enfermería; Tiempo Libre; Actividades de Ocio; Enfoques de Aprendizaje.

Correspondencia:

Ana López Alonso (ailopa@unileon.es)

Mercedes López Aguado (mmlopa@unileon.es)

1 Diplomada en Enfermería. Licenciada en Antropología. Escuela Ciencias de la Salud.

2 Licenciada en Psicología. Doctora por la Universidad de León. Facultad de Educación.

3 Licenciado en Educación Física. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

4 Diplomada en Enfermería. Licenciada en Psicología. Doctora por la Universidad de León. Escuela de Ciencias de la Salud.

LEISURE AND APPROACHES TO LEARNING IN NURSING STUDENTS

ABSTRACT

In the present study the relationship between perception of free time and leisure and approaches to learning of university students was analyzed. A survey was carried out in which 210 students of Nursing Studies of the University of León (Spain) took part. The starting hypothesis was that students who predominantly use a deep approach would believe to have less leisure time than those with a more superficial approach, due to the competitive nature of both activities. We used the Free Time and Leisure survey (ETLO in Spanish) and the limited version of two factors (R-CPE-2F) of the Processes of Study questionnaire to collect data. The results supported the proposed hypothesis; there were gender differences both in the use of free time and in approaches to learning. The results are discussed in this article and guidelines are given for practical application.

Keywords: Nursing Students; Free Time; Leisure Activities; Approaches to Learning.

INTRODUCCIÓN

El ocio y el tiempo libre

Un sistema educativo global debería considerar también la ocupación del tiempo libre y el ocio, ya que parece comúnmente aceptado que para el correcto ajuste, tanto personal como académico, es necesario alternar los periodos de actividad y de descanso (Ponce de León, 1998), especialmente el activo (Cidad, 1972; Weber, 1969). Por ello, los estudiantes universitarios deberían incorporar recursos para gestionar no solo su tiempo de estudio, sino igualmente su ocio (García-Cue y Santizo, 2010).

Los jóvenes consideran el ocio como uno de los aspectos más importantes de su vida, 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 y Angulo, 2009; Medina y Cembranos, 2002). Según el Instituto de la Juventud (2007) el tiempo libre de los jóvenes sobrepasa las 25 horas semanales.

Aunque tiempo libre y tiempo de ocio se suelen utilizar como sinónimos, son muchos los autores que consideran que ambos términos presentan un importante matiz diferenciador (Cagigal, 1971, 1981; Dumazedier, 1974; González-Millán, 1990; Grushin, 1968; Munné, 1980). Esta diferencia hace referencia a la realización de alguna actividad en este tiempo —ocio— o no hacer nada —ociosidad— (Figura 1). En palabras de Friedmann (1963) ocio es la *actividad libre y gratuita que aporta satisfacción inmediata*.

La investigación sobre el ocio se intensifica en la segunda mitad del siglo XX entendiéndolo como un bien logrado por nuestra sociedad y necesario para el buen equilibrio personal. Como se señaló anteriormente, no sólo por su función evasiva sino por su importancia en la producción de relaciones, intercambio de normas, conductas y valores (CNICE, 2007), y por su papel en el crecimiento y desarrollo personal (García-Cué y Santizo, 2010).

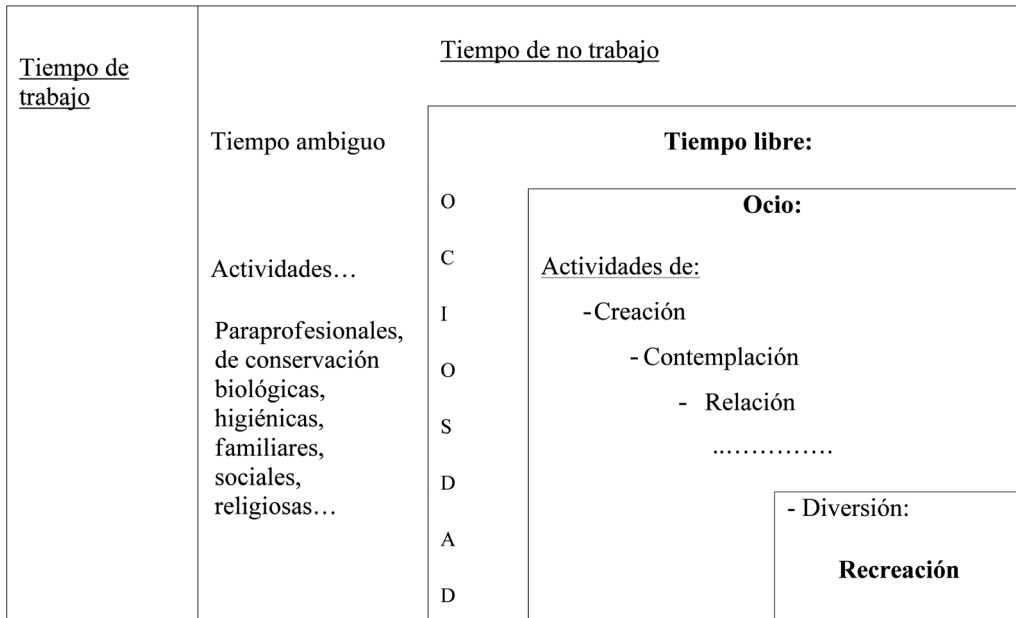


FIGURA 1
 ARTICULACIÓN DE DIFERENTES CONCEPTOS SOBRE EL TIEMPO LIBRE Y EL OCIO.
 GONZÁLEZ-MILLÁN (2003)

Son varios los estudios sociológicos implicados en la descripción de los jóvenes, sus actividades de ocio y su elección (Comas, Aguinaga, Orizo, Espinosa y Ochaíta, 2003; INJUVE, 2004a, 2004b, 2006, 2007). Por ejemplo parece que, en la actualidad, las actividades de ocio tienen un marcado componente social y nocturno (INJUVE, 2007).

Otras investigaciones tienen como objetivo describir el ocio en estudiantes universitarios. Por ejemplo, Rodríguez y Agulló (1999), analizando la naturaleza de las prácticas de ocio de los universitarios concluyen que conforman un grupo distinto a otros jóvenes, con un mayor consumo de actividades culturales. En esta línea, Expósito et al. (2008) señalan que durante los días laborales los universitarios se dedican mayoritariamente al ocio pasivo, en los fines de semana, puentes y periodos vacacionales cortos realizan actividades de interacción social y diversión, dejando las actividades físico-deportivas para el verano. Y, en Méjico, Lemp y Behn (2008) encuentran que los estudiantes de las carreras técnicas dedican menos tiempo al estudio que los alumnos de otras titulaciones, constatando que comparten su dedicación académica con trabajo remunerado.

Otro ámbito que se ha analizado es la transculturalidad del ocio. Gokturk (2009) concluye que la experiencia de ocio no es transcultural y señala la necesidad de profundizar sobre las diferencias atribuibles a la cultura. Olubor y Osunde (2007), con alumnos universitarios de Nigeria señalan que estos estudiantes no han incorporado la cultura de ocio tal y como la interpretamos los occidentales.

Los enfoques de aprendizaje se han puesto en relación con diferentes variables personales. Así, para analizar las posibles diferencias debidas al género, Sánchez-Herrero

(2008) realiza un metaanálisis teórico-empírico sobre el ocio en las mujeres concluyendo 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 sean diferentes y con frecuencia peores que el de los hombres. Andrijašević, Pausić, Bavčević y Ciliga (2005) relacionaron el ocio y las actividades deportivas con la percepción del estado de salud encontrando relaciones entre ambas variables, así como correlaciones entre el malestar psicosomático y los estilos de vida sedentarios. Wise (2009) analiza la relación entre el ocio activo y la auto-eficacia de los estudiantes universitarios, encontrando relaciones significativas entre ambos.

Los enfoques de aprendizaje

El periodo de formación universitario, además de la dilatada carga de actividades presenciales, exige gran dedicación al estudio personal. Cada persona opta por una forma, *enfoque*, de procesar el aprendizaje (Corominas, Tesouro y Teixidó, 2006; Fernández-Martínez, 2008). Si se conocen los enfoques utilizados por los alumnos, se podrán mejorar y adaptar los métodos de enseñanza y así garantizar un aprendizaje de mayor calidad (Demirbas y Demirkan, 2007; Farkas, 2003; Hernández-Pina, García-Sanz y Maquilón, 2005; Kiguwa y Silva, 2007; Lashley y Barron, 2006; Li, Chen y Tsai, 2008; López-Aguado, 2009; Miller, 2004).

El modelo 3P —*Presagio, Proceso, Producto*— de Biggs (2003) describe la enseñanza como un sistema equilibrado en el que todos sus componentes se relacionan y potencian entre sí. 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 ambos den a su tarea, se obtendrán resultados de mayor o menor calidad (Maquilón, 2003). Por tanto, ambos son responsables del resultado, el profesor estructurando las condiciones de aprendizaje y el estudiante implicándose en ellas (Hernández-Pina et al., 2005) (Figura 2).

Aunque en su origen el modelo preconizaba la existencia de tres enfoques diferenciados (superficial, profundo y de logro), la investigación ha llevado a reconsiderar esta estructura y a que el propio Biggs modifique su propuesta original formulando un modelo bifactorial integrado por un enfoque orientado hacia la consecución de significado/comprensión y otro hacia la superficialidad/reproducción, considerando el enfoque de logro sin entidad propia (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Barca, Porto, Vicente, Brenlla y Morán 2008; Biggs, Kember y Leung, 2001; Morán, Barca, Vicente y Porto, 2008). La inclinación por uno u otro enfoque dependerá tanto de características personales como de factores contextuales e instruccionales.

También en la última versión del instrumento de medida, el R-SPQ-2F, los niveles se reducen a dos, clasificando a los sujetos en los niveles profundo y superficial (Biggs, et al., 2001). Dicho cuestionario está validado para el contexto español (Hernández-Pina, et al., 2005).

En las últimas décadas se ha producido un gran volumen de investigación sobre los enfoques de aprendizaje. Una línea de investigación es la que intenta establecer la relación entre éstos y el logro académico. Los resultados son contradictorios. Mientras algunos describen el enfoque profundo como buen predictor del éxito académico y el

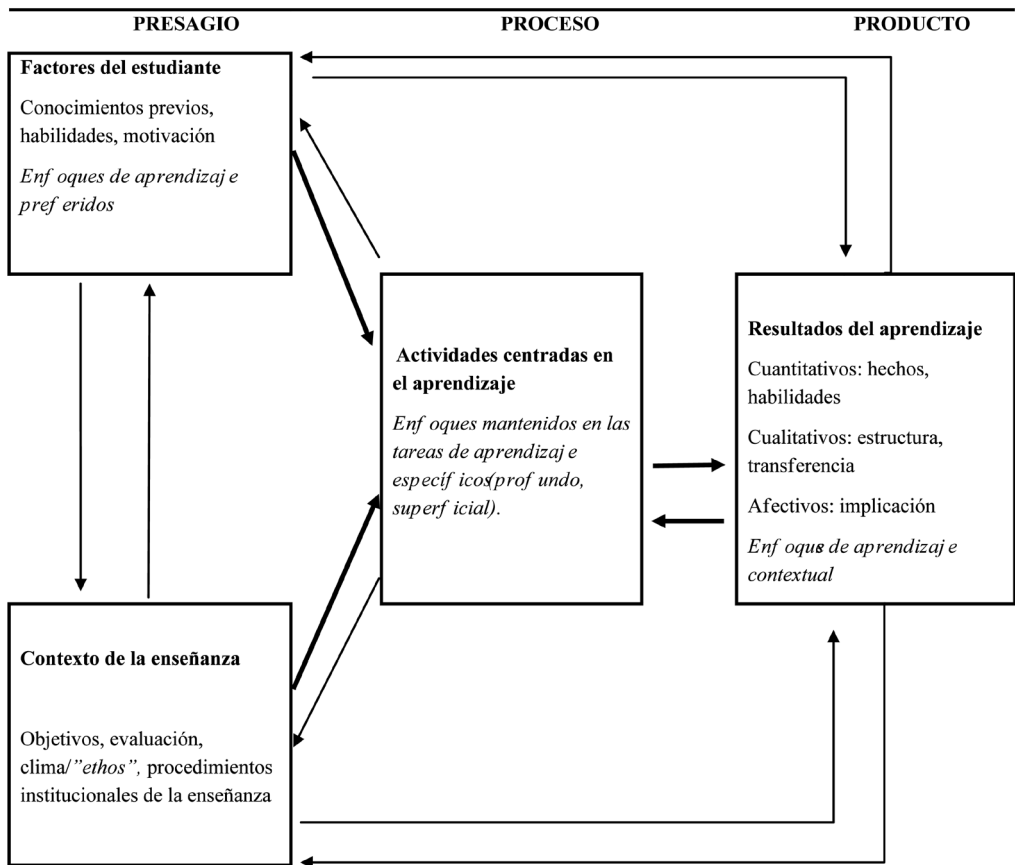


FIGURA 2
 MODELO PRESAGIO, PROCESO, PRODUCTO (3P) DE BIGGS

superficial asociado a peores resultados (Abalde, Barca, Muñoz, y Fernando, 2009; Barca, Porto, Vicente, Brenlla y Morán, 2008; Bernardo, 2003; English, Luckett y Mladenovic, 2004; Ruíz, Hernández y Ureña, 2008; Snelgrove, 2004; Muñoz y Gómez, 2005; Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro, y Rodríguez, 2000), otros estudios no encuentran relaciones entre ambas variables (Bacon, 2004; Edward, 2004; Groves, 2005).

Tampoco es concluyente la investigación sobre la influencia de variables como edad, género y contexto sobre los enfoques de aprendizaje. Mientras algunos autores señalan las relaciones entre ambas (Buendía y Olmedo, 2002, 2003; Corominas et al., 2006; Elías, 2005; Tural y Akdeniz, 2008; Zeegers, 2001), Cano (2000) señala que las diferencias atribuibles al género son poco consistentes.

También se ha analizado la relación con otras variables personales, así Barca et al. (2008) asocian el enfoque profundo con atribuciones causales internas y el enfoque superficial con atribuciones causales externas y Valle et al. (2000) relacionan el enfoque profundo con un autoconcepto más positivo.

Otro centro de interés es el análisis de los instrumentos de medida. En este sentido, mientras algunos autores dudan sobre la validez de las mediciones de algunos instrumentos (Bacon, 2004; DeCapua y Wintergerst, 2005; Duff y Duffy, 2002) otros defienden su validez y fiabilidad (Chapman y Calhoun, 2006; Felder, Felder y Dietz, 2002; Snelgrove, 2004; Snelgrove y Slater, 2003; Zhang y Sternberg, 2000). En el contexto español, 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.

También se ha analizado la relación de los enfoques con diferentes variables educativas, así algunas investigaciones señalan la influencia de determinadas intervenciones instruccionales sobre los enfoques, la posibilidad de modificar el aprendizaje y los métodos de enseñanza que favorecen el desarrollo del enfoque profundo (English et al., 2004; Gordon y Debus, 2002; Hall, Ramsay y Raven, 2004; Lycke, Grottum y Stromso, 2006; Tiwari, Chan, Wong, Wong, Chui, Wong y Patil, 2006). Aunque tampoco en este punto hay acuerdo y otros autores no encuentran relaciones entre estas variables (Groves, 2005; McParland, Noble y Livingston, 2004; Stromso, Grottum y Lycke, 2004).

Ahondando en este desacuerdo, Barlas, Gupta, Lesser, y Tai (2004) y Cassidy y Eachus (2000) apoyan la hipótesis de la existencia de diferencias en la preferencia de un determinado método instructivo en función del enfoque de aprendizaje mientras que Akdemir y Koszalka (2008) y Edward (2004) encuentran que no existen diferencias o, de existir, son muy pequeñas.

A pesar del gran volumen de investigación sobre los enfoques de aprendizaje no han sido relacionados con la utilización del tiempo libre o de ocio. La aproximación más cercana, realizada desde el modelo de los estilos de aprendizaje de Kolb (no de los enfoques de aprendizaje), la llevan a cabo recientemente García-Cué y Santizo (2010). Estos autores analizan la ocupación del tiempo libre y los Estilos de Aprendizaje en graduados. Su principal conclusión es que las personas ocupan su tiempo libre influidos por sus estilos de aprendizaje. De esta forma, el estilo activo se asoció con la afición por los videojuegos; el reflexivo con escuchar música y practicar deportes; el teórico con escuchar música, ir al cine y escuchar la radio, y el pragmático con salir a mirar tiendas.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general de este trabajo es conocer la relación entre la percepción de tiempo libre y de ocio y los enfoques de aprendizaje.

La hipótesis de partida es que los alumnos que presenten un enfoque de aprendizaje predominante profundo percibirán un menor tiempo de ocio, debido a que el tiempo dedicado a su aprendizaje será presumiblemente mayor. Por el contrario, los alumnos con un enfoque de aprendizaje más superficial, al emplear menos tiempo en sus tareas de aprendizaje, tendrán un mayor consumo de tiempo de ocio.

Como objetivos específicos se busca conocer la forma en que estos alumnos distribuyen su tiempo libre y de ocio; describir las características psicométricas del instrumento de medida de los enfoques (R-CPE-2F); y analizar las diferencias en los enfoques de aprendizaje en función del género y el curso.

MÉTODO

Para alcanzar estos objetivos se realiza un estudio de modalidad cuantitativa no experimental, sin intervención ni manipulación de las variables, condiciones o sujetos de la investigación. En concreto, un diseño de encuesta.

Población y participantes

La población de referencia es el conjunto de alumnos matriculados durante el curso académico 2009/2010, en la Titulación de Enfermería de la Universidad de León (de primero $n=99$; segundo $n=111$ y tercer curso $n=114$). Del total de estos 324 alumnos matriculados han participado en esta investigación 210, aproximadamente el 65%. El procedimiento de selección muestral ha sido *no aleatorio accidental*. Se envía a todos los alumnos que asisten habitualmente a clase, invitación para participar en la encuesta. Las respuestas correctamente emitidas son las 210 que forman la muestra.

La edad media de los participantes es de 22.5 años. El 87.6% son mujeres y el 12.4% varones reproduciendo las características de la población ya que el predominio de mujeres es generalizado en esta titulación.

Instrumentos de medida

Para recoger la información sobre la percepción de tiempo libre y de ocio se ha elaborado un Cuestionario sobre Tiempo Libre y Ocio (ETLO). Se han utilizado como base los cuestionarios de Expósito et al. (2009), Gómez, Ruiz y García (2005), Mora, Fuentes y Sentis (1997), Ponce de León (1998) Sánchez-Herrero (2008). Antes de realizar la recogida, el ETLO pasó la prueba de expertos y una prueba piloto.

Consta de dos grandes apartados: *Percepción de tiempo libre y de ocio* y *Actividades de ocio y tiempo que dedican a cada una*. Ambos bloques se analizan en dos periodos de tiempo diferenciados: *De lunes a viernes* que incluye desde el lunes hasta el viernes al terminar las clases. *Fin de Semana*, que comprende el periodo desde el viernes al terminar las clases hasta el domingo por la noche.

Para determinar los enfoques de aprendizaje se utiliza el Cuestionario sobre Procesos de Estudio revisado de dos factores (R-CPE-2F) en versión española, traducido y adaptado por Hernández Pina (et al., 2005). Mide 4 subescalas, dos referidas a los *motivos* (superficial y profundo) y dos a las *estrategias* (superficial y profunda). Las cuatro subescalas integran los dos enfoques de aprendizaje.

Se realiza un análisis la fiabilidad de la escala y subescalas obteniendo los siguientes *alfas* de Cronbach (Tabla 1):

TABLA 1
ANÁLISIS DE FIABILIDAD DEL R-CPE-2F

Fiabilidad	Escala Total	Profunda		ENFOQUE PROFUNDO	Superficial		ENFOQUE SUPERFICIAL
		Motivación	Estrategia		Motivación	Estrategia	
Alfa de Crombach	0,68	0,65	0,65	0,78	0,72	0,71	0,83

Procedimiento

La recogida de información se realiza on-line, a través del programa Line-Survey. Para incrementar la participación se informa a los alumnos, en tiempo de clase, de los objetivos, contenidos de los cuestionarios y el tiempo requerido. El periodo de recogida de datos fue desde el 18 de mayo al 7 de junio de 2010, comenzando el proceso con una invitación a participar en la encuesta enviada por correo electrónico.

Se recogieron 218 cuestionarios, de los cuales se validaron 210.

Técnicas de análisis de datos

Para el tratamiento y análisis de los datos se ha utilizado el programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), en su versión 17.0.

Se han realizado los siguientes análisis:

1. Fiabilidad del R-CPE-2F, por escalas y por subescalas.
2. Descriptivos univariados de todas las variables implicadas
3. Descriptivos bivariados para explorar la relación entre las variables
4. ANOVAs para determinar la significatividad de las diferencias encontradas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Percepción de tiempo libre y de ocio

Como era de esperar, la percepción de los estudiantes de su tiempo de ocio es menor que la del tiempo libre y la percepción de ambos se incrementa durante el fin de semana (Tabla 2).

TABLA 2
RESUMEN DE LA PERCEPCIÓN DEL TIEMPO LIBRE Y DE OCIO

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tiempo Libre de Lunes a Viernes	.0	55.0	12.1	8.6
Tiempo de Ocio de Lunes a Viernes	.0	30.0	4.4	4.6
Tiempo Libre en Fin de Semana	.0	64.0	22.0	14.5
Tiempo de Ocio en Fin de Semana	.0	48.0	11.0	8.4

Analizando el ocio de los estudiantes en los dos periodos propuestos aparece una serie de actividades que se incrementa sustancialmente en el fin de semana: *hacer deporte y andar, ir de discoteca, ir de copas, ir de vinos, ir de tiendas y asistir a espectáculos*. Esta tendencia coincide con las encontradas en el estudio de Expósito et al. (2009).

Por otro lado, los análisis de varianza (ANOVA) desvelan diferencias debidas al género. En primer lugar en la cantidad percibida (siempre a favor de los hombres) durante la semana, tanto de tiempo libre (14.2 h para los hombres y 11.8 h para las

mujeres) como de ocio (7.1 h frente a 4.1 h). Esta diferencia se mantiene, aunque no tan acusada, durante los fines de semana, tanto de tiempo libre (hombres 25.6; mujeres 21.4), como para el ocio (hombres 15.1; mujeres 10.4). Estas diferencias de género son estadísticamente significativas ($\text{sig.} < .01$) para el tiempo dedicado al ocio, tanto de lunes a viernes como en fin de semana. También aparecen diferencias por género en el tipo de actividades realizadas. Los hombres realizan más actividades como: *deporte, ir de vinos, ir de copas y juegos de mesa*, mientras que son más las mujeres que *ven televisión* o pasan su tiempo de forma *ociosa*.

Enfoques de aprendizaje

Del análisis de los datos se desprende que el alumnado encuestado presenta un enfoque preferentemente profundo, siendo esta tendencia especialmente señalada en la *motivación profunda* (Tabla 3). Aunque, si bien es cierto que el enfoque superficial obtiene menor puntuación media, las estrategias superficiales obtienen una ligerísima ventaja respecto a las estrategias profundas. Parece que el patrón *medio* en esta muestra se corresponde con una motivación profunda hacia el aprendizaje acompañada con el uso de ambos tipos de estrategias.

TABLA 3
DESCRIPCIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

	Motivación profunda	Estrategia profunda	Motivación superficial	Estrategia superficial	Enfoque profundo	Enfoque superficial
Mínimo	1.20	1.00	1.00	1.00	1.40	1.00
Máximo	4.60	4.40	4.20	4.40	4.50	4.20
Media	2.75	2.36	1.98	2.41	2.56	2.20
Desv. típ.	.64	.64	.71	.76	.57	.68
Asimetría	.46	.49	.95	.58	.55	.73
Curtosis	.01	.39	.37	-.26	.36	-.02

Las mujeres presentan un perfil más profundo (aunque las diferencias no son estadísticamente significativas, $\text{sig.} > .01$) y los hombres más superficial ($\text{sig.} < .01$). Estas diferencias se producen tanto en la motivación como en las estrategias (Figura 3).

Aparece una interesante tendencia cuando se ponen en relación los enfoques con el curso académico. Se aprecia cómo a medida que los alumnos avanzan en curso el enfoque se vuelve más profundo ($\text{sig.} > .05$) y menos superficial ($\text{sig.} < .05$). (Figura 4)

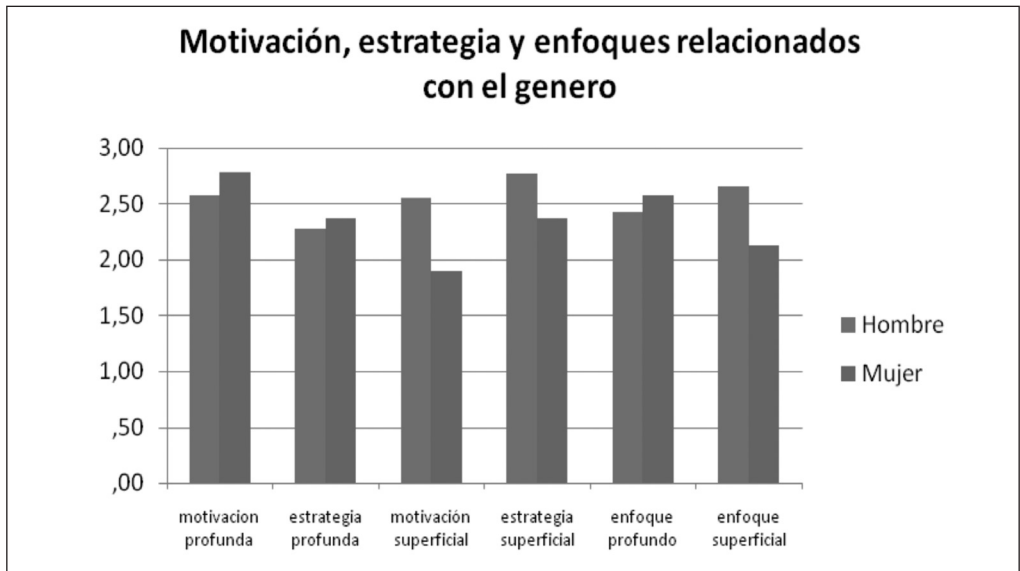


FIGURA 3
RELACIÓN DE MOTIVACIÓN, ESTRATEGIA Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE CON EL GÉNERO

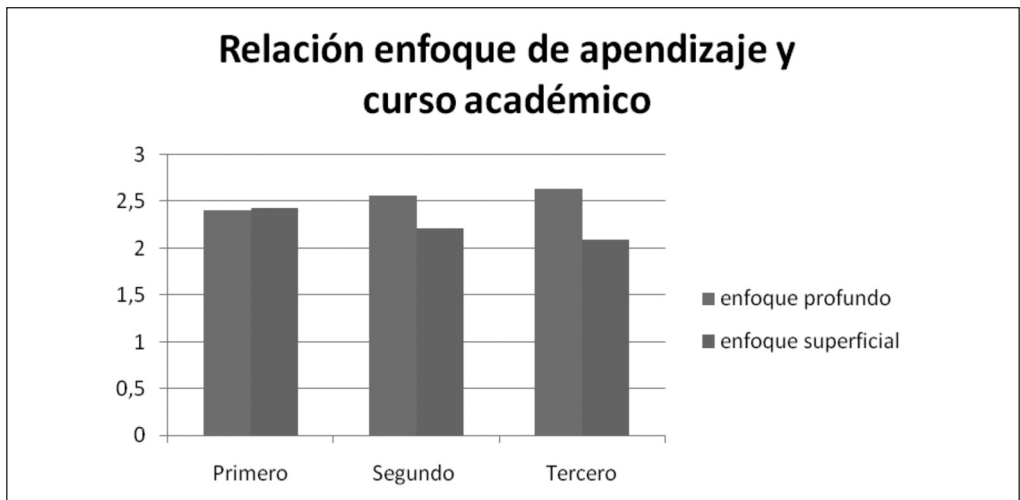


FIGURA 4
RELACIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE CON EL CURSO ACADÉMICO

Relación entre enfoques de aprendizaje y tiempo libre y de ocio

Del análisis de los datos se desprende que cuanto más profundo es el enfoque del alumno, menor es su percepción de tiempo libre y de ocio tanto de lunes a viernes, como en fin de semana. (Tabla 4)

TABLA 4
RELACIÓN ENTRE ENFOQUE PROFUNDO Y PERCEPCIÓN DEL TIEMPO LIBRE Y DE OCIO

Enfoque Profundo	Nivel	Tiempo Libre de lunes a viernes	Tiempo Ocio de lunes a viernes	Tiempo Libre en fin de semana	Tiempo de Ocio en fin de semana
	Muy bajo	14.48	6.04	25.33	13.25
Intermedio	12	4.46	21.08	11.5	
Muy alto	9.92	2.85	20.46	7.86	
Sig.	.03	.002	.177	.004	

A medida que se incrementan las puntuaciones en el enfoque profundo disminuye la percepción de tiempo libre y de ocio, correspondiendo la mayor disponibilidad tanto de tiempo libre como de ocio con los enfoques menos profundos (Figura 5).

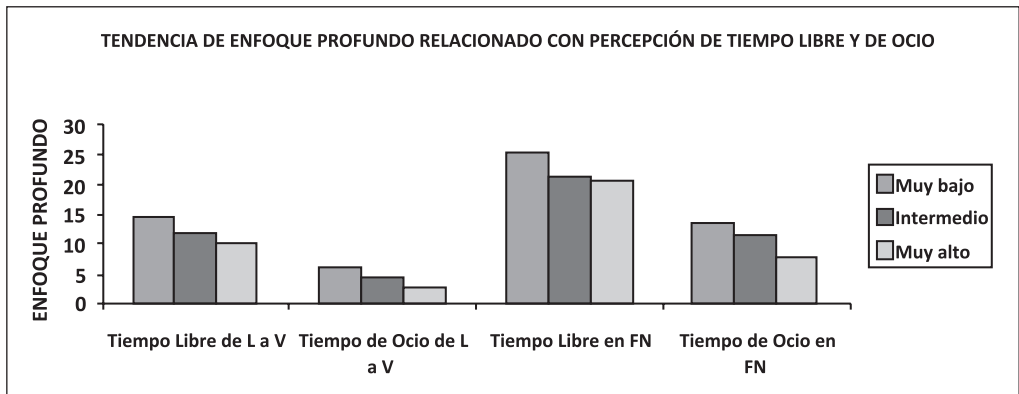


FIGURA 5
RELACIÓN DE TENDENCIAS DE ENFOQUE PROFUNDO CON PERCEPCIÓN DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

El enfoque superficial presenta la tendencia opuesta a la del enfoque profundo. Los alumnos que puntúan alto en enfoque superficial tienen mayor percepción de tiempo libre y de ocio tanto de lunes a viernes como en fin de semana, aunque no todas estas diferencias son estadísticamente significativas (véase Tabla 5).

TABLA 5
RELACIÓN ENTRE ENFOQUE SUPERFICIAL Y PERCEPCIÓN DEL TIEMPO LIBRE Y DE OCIO

	Nivel	Tiempo Libre de lunes a viernes	Tiempo Ocio de lunes a viernes	Tiempo Libre en fin de semana	Tiempo de Ocio en fin de semana
Enfoque Superficial	Muy bajo	9.75	3.38	18.36	8.11
	Intermedio	12.06	4.35	22.81	10.94
	Muy alto	14.31	5.53	23.31	13.77
	Sig.	.039	.085	.176	.005

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los datos refleja que los alumnos de enfermería diferencian correctamente entre tiempo libre y de ocio, lo que ratifica el planteamiento de Gonzalez-Millán (2003) y no el de Medina y Cembranos (2002), en sus respectivos trabajos.

Como era de esperar, los alumnos de enfermería perciben que disponen de menor cantidad de tiempo libre y de ocio durante la semana que durante el fin de semana y que realizan diferentes actividades en ambos periodos, resultados coincidentes con los obtenidos por Expósito et al. (2009).

Aparecen diferencias significativas en el tiempo libre y de ocio, tanto cuantitativas como cualitativas, en función del género. Los hombres obtienen valores altos para las actividades de ocio activo, con ejercicio físico o sin él, y las mayores consumidoras de ocio pasivo y de ociosidad son las mujeres. Esta tendencia ya fue detectada por Sánchez-Herrero (2008) quien indica 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 sea diferente y con frecuencia peor que el de los hombres. De otro lado, el ocio tiene gran parte de subjetividad en cuanto al significado que la persona atribuye a cada actividad. Por ejemplo, ir de compras ¿es considerado ocio de igual forma por hombres y mujeres?. Una teoría que puede facilitar 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 (o al tiempo de estudio), mientras que el de las mujeres lo está por el tiempo dedicado al trabajo no pagado, al tiempo comprometido (Sánchez-Herrero, 2008).

También aparecen diferencias debidas al curso. Los alumnos de primero y tercero perciben menor tiempo libre y de ocio. Este resultado puede explicarse porque en primero comienzan su vida universitaria lo que les demanda mayor tiempo de adaptación y en tercero su interés por finalizar su carrera puede motivarles para priorizar el tiempo de estudio frente al de ocio.

Respecto a los enfoques, la tendencia mayoritaria de los alumnos encuestados es hacia el profundo. Aunque podría objetarse, siguiendo a Corominas (2006), que el enfoque debería ser evaluado en relación a una situación concreta, siguiendo su razonamiento, hacer una valoración global permite desvelar el formato más *sintético* del enfoque que el estudiante utiliza en situaciones dispares.

Esta tendencia general se ve modulada por el género y así, aunque son iguales las metodologías utilizadas, los contextos académicos, y las características de los estudios, las mujeres puntúan más alto en enfoque profundo y los hombres en el superficial. Estos resultados difieren ligeramente de los encontrados por Hernández Pina et al. (2002), que obtienen medias muy similares entre hombres y mujeres, y difieren en mayor medida de los de Buendía y Olmedo (2002) que no encuentran diferencias debidas al género. Cano (2000) concluye que las alumnas superan a los alumnos en enfoque superficial y estratégico y ha encontrado diferencias significativas producidas por la variable *titulación universitaria*.

Los resultados indican que los enfoques van cambiando a medida que los cursos avanzan, incrementándose el enfoque profundo y aminorándose el superficial. Este efecto se puede atribuir a multitud de variables (edad y madurez progresiva, variables del contexto educativo: metodologías, actividades, evaluación...), quedando pendiente para sucesivos estudios este análisis.

A pesar de la multicausalidad que se adivina en el fenómeno, un factor que puede ser importante es el propio contexto de aprendizaje de esta titulación. De forma sistemática se integran los conocimientos disciplinares mediante la combinación de clases teóricas con prácticas de laboratorio y prácticas clínicas, de cuidado directo al pie de la cama de los pacientes, durante los tres cursos. Este triple sistema parece obligar al alumnado a comprender lo que aprende y a conectar sus ideas y argumentos con la propia realidad clínica, 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.

Parece pertinente colegir que este sistema docente, de simultanear la teoría con prácticas internas y externas, resulta más efectivo en cuanto a reforzar la motivación (el engagement) de los alumnos hacia la carrera cursada y a priorizar el enfoque profundo, más productivo; lo cual parece que puede ser extrapolable a otras titulaciones, potenciando todo tipo de prácticas desde los primeros cursos.

Estos datos apoyan la idea de que, en esta titulación, el aprendizaje mejora en cantidad y calidad a lo largo de los cursos.

Por último, los resultados obtenidos corroboran las hipótesis sobre la relación entre los enfoques de aprendizaje y el tiempo libre y de ocio. Aparece una relación significativa entre ambas variables y se constata que cuando el alumno utiliza un enfoque profundo en su aprendizaje, le da calidad al mismo, tiene una percepción menor de tiempo libre, y por tanto de menos ocio. Lo cual confirma, como parece obvio, que el ocio y el aprendizaje profundo son competitivos entre sí, en tiempo de dedicación.

En principio, podría desprenderse que más enfoque profundo y menos ocio garantizaría un mejor rendimiento; sin embargo, otra perspectiva sería posible, al menos intuitivamente: que el ocio, al servir de descanso y reequilibrio psicossomáticos, tendría el efecto de mejorar el rendimiento de los estudios, aunque se les preste menor dedicación. Para esclarecer este dilema sería muy interesante, en posteriores investigaciones, correlacionar no solo las variables de enfoque y ocio, personalmente percibidas, sino añadir la de rendimiento escolar objetivo. Presumiendo que se confirmase la hipótesis de que aminorando el tiempo dedicado a enfoque profundo, y aumentando el de ocio, no disminuyese el rendimiento, sería un hallazgo importantísimo a favor de la mayor

disponibilidad de tiempo libre, pues, además de no sufrir el aprendizaje, la ganancia de tiempo para el ocio proporcionaría al estudiante/persona los beneficios típicos de éste: mayor desarrollo personal, socialización, etc.

A la vista de los resultados obtenidos sería necesario ampliar la investigación en este ámbito, ya que es escasa la literatura científica en esta línea. Por otro lado, hay que señalar las posibles limitaciones de estos resultados debidos fundamentalmente a las características de la muestra. Sería recomendable replicar este estudio con alumnado procedente de otras titulaciones y analizar la consistencia de los resultados encontrados. Sería muy enriquecedor profundizar, tanto cuantitativa como cualitativamente, en las diferencias y relaciones aquí consideradas, con el objetivo de seguir progresando en su conocimiento, así como detectar otras variables que puedan estar influyendo en ellas. Las relaciones encontradas podrían confirmar, definitivamente, un valor predictivo desde las conductas de ocio a los enfoques de aprendizaje y viceversa. Si el tiempo libre se ve reducido al utilizar un enfoque más profundo, se podrían plantear actividades de ocio cualitativamente atractivas, tratando de sustituir aquellas actividades que demandan más tiempo por otras de menor requerimiento temporal, pero con el mismo o superior potencial gratificante y catártico o compensador.

BIBLIOGRAFÍA

- Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J.M. y Fernando, M. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la Región Norte. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 2, 303-319.
- Akdemir, O., & Koszalka, T. A. (2008). Investigating the relationships among instructional strategies and learning styles in online environments. *Computers & Education*, 50(4), 1451-1461.
- 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.
- 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.
- 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. En J. A. González-Pienda & J. C. Núñez (Coors.), *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.
- Bernardo, A.B. (2003). "Approaches to learning and academic achievement of filipino students". *The journal of Genetic Psychology*, 164, 101-114.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2d ed.

- 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.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2002). "El género: ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?". *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 511-524.
- Buendía, L. y Olmedo, E. M. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 371-386.
- Cagigal, J. M. (1971): *Necesidad psicológica del ocio activo en el hombre de nuestro tiempo*. Madrid. INEF.
- Cagigal, J. M. (1981). *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón, colección Kiné, de Educación y Ciencia Deportiva.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (3), 360-367
- 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.
- Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, CNICE (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 diciembre de 2009.
- Chapman, D. M., & Calhoun, J. G. (2006). Validation of learning style measures: implications for medical education practice. *Medical Education*, 40, 576-583.
- Ciudad, E. (1972). El ocio deportivo. En Cátedras Universitarias de tema deportivo y cultural. Universidad Complutense de Madrid. Junta Nacional de Educación Física y Deportes. Madrid.
- Comas, D., Aguinaga, J., Orizo, F.A., Espinosa, A. y Ochaíta, E. (2003). *Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid, FAD-INJUVE. <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.item.action?id=1504341675&menuId=242512523>. Consultado el 20 de diciembre de 2009.
- Corominas, E. Tesouro, M. y 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.
- DeCapua, A., & Wintergerst, A. C. (2005). Assessing and validating a learning styles instrument. *System*, 33, 1-16.
- 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.
- 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. (1974). *Sociologie empirique du loisir. Critique et contracritique de la civilisation du loisir*. París: Seuil.
- 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, R.Z. (2005). Students' approaches in introductory accounting courses. *Journal of Education for Business*, 3-4, 194-199.
- English, L., Lockett, P., & Mladenovic, R. (2004). Encouraging a deep approach to learning through curriculum design. *Accounting Education*, 13(4), 461-488.
- Expósito, J. García, L.; Sanhueza, C. y Angulo, M. T. (2009). Análisis de las actividades de ocio en estudiantes de primer curso de la Facultad de Educación: Relación con el alcohol. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 165-192.
- 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.
- 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.
- Friedmann, G. (1963). *Tratado de sociología del trabajo*. Mexico, FCE.
- García-Cué, J.L. y Santizo, J.A. (2010). Análisis de la relación entre la gestión del tiempo libre, el ocio y los estilos de aprendizaje. *Revista estilos de aprendizaje*, 5 (5), 2-24.
- Gokturk, D. (2009). A study of the leisure experience of turkish university students. *College Student Journal*, 43(2), 303-324.
- Gómez, M., Ruiz, F., y García M. E. (2005). Cómo ocupan los universitarios almerienses su tiempo libre. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - n° 83*. Disponible en <http://www.efdeportes.com/>. Consultado el 6 de noviembre de 2009.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Hernández-Pina, F. García-Sanz, M.P. y Maquilón, J.J. (2005). Análisis del Cuestionario de Procesos de Estudio-2 Factores de Bigg en estudiantes universitarios españoles. *Revistas Fuentes*, 6.
- Instituto de la Juventud (2004a). Informe Juventud en España 2004. Resultados marginales. Estudio INJUVE EJ089. Madrid: INJUVE. Disponible en <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action>. 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/injuve/contenidos.item.action?id=1032916592&menuId=1973816276>. 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/injuve/contenidos.item.action?id=1206388916&menuId=1112484564>. 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. <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1831620329>. Consultado, el 17 de diciembre de 2009.
- Kiguwa, P. & Silva, A. (2007). Teaching and learning: addressing the gap through learning styles. *South African Journal of Psychology*, 37(2), 354-360.
- 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.
- 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.
- López-Aguado, M. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de aprendizaje*, 4(4), 1-21.
- Lykke, 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.
- 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.
- 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. y Cembranos, F. (2002). *Dossier 4. Y tú, ¿qué piensas? Tiempo libre*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Madrid: FAD (2ª edición).
- Miller, L. M. (2004). Using learning styles to evaluate computer-based instruction. *Computers in Human Behavior*, 21, 287-306.
- Mora, R., Fuentes, M., & Sentís, J. (1997). Actividad física durante el tiempo libre del alumnado de primer curso en tres facultades de Ciencias de la Salud. *Anal Medic Int*, 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. En J. A. González-Pienda & J. C. Núñez (Coors.), *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro. V Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 621-632). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Munné, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre*. Un enfoque crítico. México: Trillas.

- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 2, 417-432.
- 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.
- Ponce de León, A. (1998). *Tiempo libre y rendimiento académico*. Universidad de La Rioja.
- Rodríguez, J., y Agulló, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11 (2), 247-259.
- Ruiz, E., Hernández, F. y 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.
- Sánchez-Herrero, S. A. (2008). La importancia de la perspectiva de género en la psicología del ocio. *Anales de psicología*, 24(1) 64-76.
- Snelgrove, S.R. (2004). Approaches to learning of student nurses. *Nurse Education Today* n° 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.
- 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.
- 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.
- Tural, G. y 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.
- 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.
- Weber, E. (1969). *El problema del tiempo libre*. Estudio antropológico y pedagógico. Madrid: Nacional.
- 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.
- 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.

Fecha de recepción: 02 de noviembre de 2010.

Fecha de revisión: 04 de noviembre de 2010.

Fecha de aceptación: 09 de febrero de 2011.