

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior

Nuevos contextos,
nuevas ideas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Prof. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Prof. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2019

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-17667-23-8

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

88. Apoyo social relacionado con las estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad. Año 2019

Dimate-García, Aanh Eduardo¹; Hernández García, Angela María²

¹Fundación universitaria del Área Andina, aadimate@areandina.edu.co; ²Universidad la Gran Colombia, anghemaria.98@gmail.com

RESUMEN

Numerosas investigaciones muestran la influencia de múltiples factores personales y ambientales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; entre ellos, conocimientos previos, nivel motivacional, futura profesión o especialización y estrategias de aprendizaje que están relacionadas con estilos de aprendizaje, estas, pueden estar afectadas por el nivel de estrés percibido de los individuos; sin embargo, es escasa la información relacionada con la medición de estas tres últimas en estudiantes; por lo cual, el objetivo del presente fue evaluar el riesgo psicosocial, estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes posgraduales de una universidad, 2019; para llevar a cabo el presente estudio descriptivo correlacional, una encuesta con variables sociodemográficas, cuestionario JCQ, ACRA y CHAEA fueron enviados; 39 estudiantes respondieron el cuestionario; los hallazgos indicaron que la escolaridad y estilo teórico $b=-4.107$, $p=0.001$; escolaridad y estilo pragmático $b=-4.337$, $p=0.044$; estrategia de adquisición de la información y estilo teórico $b=-0.149$, $p=0.040$; apoyo social y estilo activo $b=5.392$, $p=0.006$; apoyo social y estilo teórico $b=3.733$, $p=0.040$; tuvieron significancia estadística; a manera de conclusión la escolaridad presentó relación negativa con el estilo teórico y pragmático, estrategia de adquisición de la información y el apoyo social evidenciaron relación con el estilo teórico; al igual que el apoyo social y estilo activo en estudiantes posgraduales; estos resultados serán la línea de base para futuras intervenciones en cuanto a alternativas educativas.

PALABRAS CLAVE: riesgo psicosocial, JCQ, ACRA, CHAEA, estudiantes posgraduales.

1. INTRODUCCIÓN

Es imperante precisar que los problemas o trastornos psicosomáticos son una alteración física para la cual no se encuentra ninguna causa fisiológica que la origine; los síntomas se relacionan con algún conflicto psicológico; es decir, hay un factor psicológico que desencadena una sintomatología orgánica (Barnier, 2014), (Centro Manuel Escudero, 2017), estos son de origen multifactorial (González Ramírez, M. T., & Hernández, 2006) (Barona, 2002), por lo cual, pueden derivarse también de las condiciones de trabajo; entendiéndose las condiciones como cualquier aspecto del trabajo con posibles consecuencias negativas para la salud (plano físico, mental y social) de los trabajadores, incluyendo, además de aspectos ambientales y tecnológicos, cuestiones de organización y ordenación del trabajo (ISTAS, 2017) incluyendo, además de los aspectos ambientales y los tecnológicos, las cuestiones de organización y ordenación del trabajo. Aunque tengamos en cuenta que la enfermedad no es algo extraño a la condición humana, sino que forma parte de su naturaleza, al igual que la salud, no es menos cierto que en el trabajo nos ponemos en relación con sustancias, materiales y máquinas peligrosas, con exigencias físicas forzadas, con condiciones ambientales y climáticas perjudiciales, etc. Es posible evitar la enfermedad y la muerte injustas, en el sentido de evitables, de prematuras, y con estos adjetivos pueden calificarse la mayor parte de los daños derivados del trabajo. Legislación

Al respecto, la Ley de Prevención de Riesgos Laborales define como condición de trabajo: “... cualquier característica del mismo que pueda tener una influencia significativa en la generación de riesgos para la seguridad y la salud del trabajador”. Quedan específicamente incluidas en esta definición: Las características generales de los locales, instalaciones, equipos, productos y demás útiles existentes en el centro de trabajo. La naturaleza de los agentes físicos, químicos y biológicos presentes en el ambiente de trabajo y sus correspondientes intensidades, concentraciones o niveles de presencia. Los procedimientos para la utilización de los agentes citados anteriormente que influyan en la generación de los riesgos mencionados. Todas aquellas otras características del trabajo, incluidas las relativas a su organización y ordenación, que influyan en la magnitud de los riesgos a que esté expuesto el trabajador. También influye en la salud las condiciones de empleo, el modo en que se presta el trabajo asalariado: los tipos de contratos, la jornada, el reparto de género de las tareas, la doble jornada. Todos estos aspectos tienen mucho que ver con la calidad de vida y la salud. Cuando hablamos de salud laboral y, por lo tanto, de salud en el trabajo, no nos podemos olvidar de todos estos temas. Si buscas información sobre condiciones de trabajo (tipos de peligros y riesgos. El estrés laboral surge cuando se hay un desajuste entre la persona, el puesto de trabajo y la propia organización (Del Hoyo Delgado, 2001), la persona percibe que no dispone de recursos suficientes para afrontar la problemática laboral y aparece la experiencia del estrés (Bilbao & Vega, 2010); los estudiantes posgraduales no son ajenos a esta realidad (cumplen con un doble rol, ser estudiantes y trabajadores).

Los riesgos psicosociales y el estrés laboral se encuentran entre los problemas que más dificultades plantean en el ámbito de la seguridad y la salud en el trabajo en la actualidad, estos afectan de manera notable la salud de las personas, de las organizaciones y de las economías nacionales (EU-OSHA, 2007); estos riesgos psicosociales al parecer están relacionados con el desempeño académico (Collazo & Alberto, 2007). Numerosas investigaciones muestran evidencias de la influencia de múltiples factores personales y ambientales sobre el proceso de enseñanza aprendizaje (De Acedo Lizarraga, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte, & de Acedo Baquedano, 2003); algunos factores condicionantes del aprendizaje han sido estudiados; como nivel de conocimientos previos, nivel motivacional, futura profesión o especialización y las estrategias de aprendizaje ACRA (Román & Gallego, 1994) empleadas (Acevedo, Durán, & Alvis, 2015) que pueden estar afectadas por el nivel de estrés percibido de los individuos; también es cierto que estas estrategias de aprendizaje están relacionadas con los estilos de aprendizaje (CHAEA).

La relación entre estos ACRA y CHAEA han sido estudiadas en el contexto universitario; es el caso del estudio de Del Buey, De Asís, & Camarero Suárez, (2001) en México, Argentina (Garzuzi & Mafauad, 2014) y el uso de CHAEA y ACRA-A (De la Fuente Arias & Justicia Justicia, 2018); México (Rodríguez et al., 2015) (Olguín, García, González, & Medina, A. M., & Cortés, 2017) por poner unos ejemplos; lo antes descrito muestra el uso de los cuestionarios en diversas poblaciones estudiantiles; también se ha estudiado los factores psicosociales que pueden desembocar en estrés laboral y su relación con el desempeño laboral (Chiang Vega, Gómez Fuentealba, & Sigoña Igor, 2013) todos trabajadores de centros de salud urbano y rural. El instrumento utilizado fue el Cuestionario del Contenido del Trabajo (JCQ; que en el caso particular de los estudiantes posgraduales (estudiante y trabajador) podrían estar relacionados con los estilos y estrategias de aprendizaje; estos últimos, al igual que el uso de instrumentos para medir la demanda-control-apoyo social en estudiantes universitarios ha sido estudiado (Magnavita & Chiorri, 2018).

Karasek (1979) formuló el modelo demanda-control de manera explicativa del estrés laboral en función del balance entre las demandas psicológicas y del nivel de control (Karasek, 1979); es de

aclarar, no solo se circunscriben al trabajo intelectual, sino a cualquier tipo de tarea (Martínez, 2001); años después, Johnson y Hall en 1986 introdujeron el apoyo social como la tercera dimensión de este modelo (demanda–control–apoyo social); un apoyo social bajo constituye un factor de riesgo independiente, además de tener la capacidad de modificar el efecto de la alta tensión, que aumentaría en situación de bajo apoyo social (Del prado, 2013). Como se muestra anteriormente, estudios utilizando ACRA y CHAEA han sido usada de manera conjunta; sin embargo, sería interesante evaluar el riesgo psicosocial, estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes posgraduales de una universidad, 2019.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Del total de 390 estudiantes en modalidad presencial y distancia, se realizó como fase inicial (pilota-je) de un estudio descriptivo correlacional; para responder a la pregunta de investigación ¿Cuál es la relación entre el riesgo psicosocial, estrategias de aprendizaje y estilos de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad, año 2019?

2.2. Instrumentos

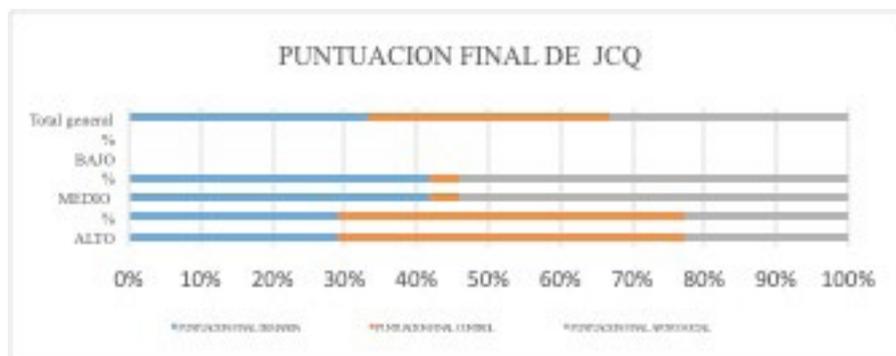
Una encuesta (Google Docs) con variables sociodemográficas, cuestionario JCQ, (Chiang Vega et al., 2013) todos trabajadores de centros de salud urbano y rural. El instrumento utilizado fue el Cuestionario del Contenido del Trabajo (JCQ, ACRA (Román y Gallego, 2001) y CHAEA (Alonso, C., & Gallego, 2000), en el I periodo de 2019 fueron enviados; 39 estudiantes (presencial y distancia) de una universidad respondieron la totalidad del cuestionario; un análisis descriptivo, pruebas de normalidad y una regresión lineal en SPSS. Versión 2.0 fueron realizadas.

2.3. Procedimiento

La encuesta enviada por Google Docs contenía el consentimiento informado acorde a la normatividad vigente, esta fue contestada en un periodo de 1 semana.

3. RESULTADOS

El 59% fueron presenciales; el 82,1% del género femenino; se presentó predominio del estrato 2 (43,6%) seguido del 3 (35,9%); el 84,6% eran empleados dependientes, 71,8% con ocupación asis-tencial; 53,8% realiza pausas activas; se presentaron en general puntuaciones altas para las tres di-mensiones, es de resaltar la puntuación alta en control y demanda. **Gráfica 1.**



Gráfica 1. Puntuación final de JCQ en estudiantes en general.. Fuente: propia.

La estrategia de adquisición de información puntuó más alto en los dos grupos; en contraparte con lo evidenciado en estrategia de codificación de información. **Gráfica 2.**



	ESCALA I	ESCALA II	ESCALA III	ESCALA IV
\bar{x}	78,59	72,67	73,44	74,86
Ds	12,49	14,96	14,64	10,98

Gráfica 2. Puntuación final ACRA en estudiantes de posgrado.



	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
\bar{x}	15,83	21,04	19,27	18,64
Ds	4,89	3,47	3,33	4,29

Gráfica 3. Puntuación final CHAEA en estudiantes de posgrados.

\bar{x} = media, Ds= desviación estándar.. Fuente: propia.

La mayor puntuación se encontró en el estilo reflexivo; contrario a lo evidenciado en estilo activo. **Gráfica 3.** Para los resultados CHAEA y ACRA, el estilo reflexivo no presentó distribución normal.

Tabla 1.

Tabla 1. Pruebas de normalidad para estrategias y estilos de aprendizaje. Fuente: propia.

ESTRATEGIAS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE	Modalidad	N	\bar{x}	Ds	Sig.
CHAEA ACTIVO	Presencial	23	15,6783	4,65735	0,987
	Distancia	16	13,7000	3,14558	0,791
CHAEA REFLEXIVO	Presencial	23	20,8913	3,44356	0,049*
	Distancia	16	19,8688	2,41515	0,003*
CHAEA TEORICO	Presencial	23	19,1609	3,18173	0,228
	Distancia	16	19,1688	2,26060	0,259
CHAEA PRAGMATICO	Presencial	23	18,4522	4,16761	0,127
	Distancia	16	17,5313	1,65599	0,194
ACRA: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	Presencial	23	78,7500	12,74755	0,096
	Distancia	16	77,1875	11,74823	0,052
ACRA: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN	Presencial	23	73,2042	14,95704	0,447
	Distancia	16	72,8940	11,95137	0,392
ACRA: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION	Presencial	23	74,0942	14,60051	0,288
	Distancia	16	75,5208	9,21110	0,057
ACRA: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO	Presencial	23	75,3925	10,90164	0,453
	Distancia	16	75,6944	7,79099	0,651

* 0,05. Prueba de Shapiro-Wilk.

Al realizar la regresión lineal se realizó en tres pasos (1. Variables sociodemográficas y pausas activas; 2. ACRA y 3. JCQ) siendo estas las variables independientes y CHAEA fue la variable dependiente. **Tabla 2.** Los R^2 oscilaron entre 0,593-0,742; significancia estadística entre escolaridad y estilo teórico $b=-4.107$ (-6.325 - -1.889), $p=0.001$; escolaridad y estilo pragmático $b=-4.337$ (-8.544 - -0.130), $p=0.044$; estrategia de adquisición de la información y estilo teórico $b=-0.149$ (-0.291 - -0.008), $p=0.040$; apoyo social y estilo activo $b=5.392$ (1.705 – 9.078), $p=0,006$; apoyo social y estilo teórico $b=3.733$ (1.336 – 6.130), $p=0.040$; fueron encontradas. no se presentó significancia estadística entre estrato socioeconómico y estilo pragmático $b=1.621$ (0.011 – 3.231), $p=0.049$; y demanda y estilo activo $b=3.634$ (0.426 – 6.843), $p=0.028$.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente estudio, el género femenino presentó mayor representatividad, similar a lo encontrado por Bahamón et al. (2013) (estudiantes de diversas carreras), Flores-Mejía et al. (2014) (estudiantes de psicología), Ariaza Vázquez et al. (2015) (programas de licenciatura en tecnologías de Información, administración, negocios Internacionales y contaduría Pública); y disímil con lo evidenciado por Lugo, (2014) quien en su estudio en población mexicana tomó una muestra probabilística con igualdad de representatividad. En lo referente al estrato socioeconómico, Ariaza Vázquez et al. (2015) encontraron en estudiantes de pregrado que la mayoría de ellos son de estrato socioeconómico medio; similar a lo encontrado en el presente estudio; no obstante, no se presentó significancia entre estrato socioeconómico y CHAEA. Mas de la mitad realizan pausas, lo cual indicaría un factor de protección Dianat et al. (2016) (Dianat & Karimi, 2016) citado por (Dimate, Rodríguez, & Rocha, 2017) para evitar la sintomatología o aparición de DME y evitar o sobrellevar el estrés; sin embargo, no se encontró asociación entre no realizar pausas activas y CHAEA.

Diferencias entre escolaridad y estilo teórico y pragmático se presentaron, lo cual indicó que a mayor grado de escolaridad (1. pregrado, 2. posgrado y 3. Maestría) fue menor el uso del estilo teórico y pragmático; similar a lo encontrado por Camarero et al. (2000) (estudiantes de pregrado) quienes evidenciaron que los estilos de aprendizaje universitarios (magisterio, informática, matemáticas, física, derecho) se caracterizan en general por un estilo de tipo reflexivo, similar a estudiantes de psicología (Flores-Mejía et al., 2014), y disímil al presente estudio en cuanto al predominio del estilo teórico (estudiantes de primeros semestres) (Camero et al., 2000), lo antes propuesto en virtud de lo planteado por Alonso, Gallego y Honey, (1995), Camero, Martín y Herrero (2000), Pujol (2003) y Peinado (2007) citados por (Bahamón Muñetón et al., 2013), quienes expresan que los primeros semestres de universidad modelan la predominancia de estilos de aprendizaje pragmático o teórico; es de aclarar que el presente estudio el estilo pragmático no fue posible diferenciarlo en primer o segundo semestre.

Significancia estadística entre estrategia de adquisición de la información vs estilo teórico fue encontrada; similar a lo dispuesto en estudiantes mexicanos (Camero et al., 2000), estudiantes de tecnología de la información, administración, negocios internacionales, contabilidad (De Jesús, A. V. M., Claudia, D., & Rosalinda, 2015) y en estudiantes peruanos (De Mola Garay, 2011); así mismo, Juárez, Rodríguez y Luna, (2012) encontraron correlaciones bajas (México) (Juárez et al., 2012) (Colombia) (Bahamón Muñetón et al., 2013) (México) (Flores-Mejía, et al., 2014) (Perú) (Ariaza Vázquez et al., 2015), medias (México) (Delgado Sánchez et al., 2017) y altas (Perú) (Fernández, 2017) entre estrategias y estilos de aprendizaje; disímil a lo encontrado por Delgado, U., et al. (2014) (México) y Garzuzi & Mafauad, et al. (2014) (Argentina), al parecer debido al objetivo del estudio, que el primero fue analizar las relaciones entre CHAEA y ACRA como predictoras del logro académico; y el

segundo buscó comparar CHAEA y ACRA que poseen alumnos que cursan psicopedagogía y contaduría, mas no encontrar la relación entre las estrategias y los estilos de aprendizaje.

En lo relacionado con el modelo JCQ, se ha empleado para evaluar la relación con respuesta endocrina (Alemania) (Häusser, Mojzisch, & Schulz-Hardt, 2011), establecer la relación entre las variables de control y demanda (Tuomi, Aimala, & Žvanut, 2016) this field lacks longitudinal research, which focuses on the change of nursing students' well-being during their study. In order to asses such changes the four study types according to Job-Demand-Control-Support-model were used: passive, high-strain, low-strain, and active. Design A longitudinal design was employed: participants were recruited in 2010/2011 (phase I, medir las percepciones de los estudiantes sobre las condiciones de trabajo, es decir, la angustia (resultado primario) y la satisfacción laboral percibida (Bauer, J., & Gronberg, 2016), proporcionar un examen comprensivo entre la interfaz trabajo-escuela como se relaciona con los resultados del trabajo y la satisfacción laboral (Flynn & James, 2016) little research has examined individual-level characteristics capable of helping victims survive under such conditions. The purpose of this two-sample study, therefore, is to examine the factors that attenuate the negative affective and behavioral reactions stemming from perceived abusive supervision. Supported by recent extensions of the Job Demand-Control model (JD-C; Karasek, 1979; Meier, Semmer, Elfering, & Jacobshagen, 2008, identificar los factores asociados con el deseo de los estudiantes de trabajar en atención primaria de salud (Australia) (Bloomfield, Aggar, Thomas, & Gordon, 2018), promover el bienestar de los estudiantes de enfermería (Finlandia y Eslovenia) (Tuomi et al., 2013), comparar el estrés y la satisfacción en el estudio (Alemania) (Sieverding et al., 2013) estos últimos encontraron que altas demandas como el principal predictor de estrés en el estudio; altas demandas y libertad limitada para tomar decisiones como predictores relevantes de baja satisfacción de los estudiantes; no obstante, en este estudio el apoyo social no fue evaluado.

También ha sido usado para comparar los efectos de las dimensiones (demanda-control) y el neuroticismo para abordar las características ambientales e individuales relacionadas con el estrés (Schmidt, Sieverding, Scheiter, & Obergfell, 2015); evaluar los factores de riesgo para la fatiga aguda y crónica relacionada con el trabajo en los estudiantes trabajadores mientras cursan estudios escolares (Canadá) (Laberge et al., 2011) entre otros; es así, se encontró que el mayor estrés psicológico, percepción de salud deficiente, deuda de sueño y exposición a factores físicos de trabajo se relacionaron con mayor fatiga aguda y se observó que a mayor angustia psicológica, percepción de la salud más deficiente, mayor exposición a los factores físicos de trabajo y la realización de múltiples trabajos se asociaban con mayores niveles de fatiga crónica; similar a lo encontrado por Calderwood & Gabriel, (2017) (Estados Unidos), quienes encontraron que las mayores demandas laborales estaban relacionadas con mayor agotamiento emocional, además, las demandas de trabajo y los recursos fueron predictores de un desempeño de tareas cada vez más bajo, respectivamente; lo cual indica de manera indirecta que la demanda en el trabajo estuvo asociada con el agotamiento emocional que podría estar relacionado con las estrategias y estilos de aprendizaje, no obstante, en el presente estudio no se presentó significancia estadística entre demanda y estilo de aprendizaje.

El apoyo social Apoyo social es el amortiguador de las demanda-control en el trabajo; según Blanch, (2016) fue un mediador constante en la asociación del control laboral con la tensión laboral; es de tener presente que el efecto del control del trabajo sobre la tensión laboral fue mediado completamente por el apoyo social de los supervisores y compañeros de trabajo; es así como Magnavita & Chiorri, (2018) encontraron que los estudiantes de enfermería (Roma) informaron niveles más altos de discapacidad laboral y que tuvieron menos probabilidades de ser clasificados como activos que los

trabajadores de la salud, y que el apoyo social en el trabajo moderó la asociación entre estar en condición activa o de baja tensión y discapacidad laboral; al parecer la información es escasa entre el uso del modelo demanda-control-apoyo social y los CHAEA en estudiantes; no obstante, en el presente estudio se encontró relación entre apoyo social y estilo teórico.

A manera de conclusión la escolaridad presentó relación negativa con el estilo teórico y pragmático, la estrategia de adquisición de la información y el apoyo social evidenciaron relación con el estilo teórico; al igual que el apoyo social y estilo activo en estudiantes posgraduales; estos resultados serán la línea de base para futuras intervenciones en cuanto a alternativas educativas; se sugieren estudios con diseño y muestras que permitan mejorar la exploración e interpretaciones en la relación del estrés, los estilos y estrategias de aprendizaje.

CONFLICTO DE INTERES

Los autores no declaran ningún conflicto de interés.

AGRADECIMIENTOS

A posgrados salud de la Fundación Universitaria del Área Andina Colombia y la Universidad de Cuauhtémoc Aguascalientes México.

Tabla 2. Regresión lineal entre variables independientes (sociodemográficas, relacionadas con las pausas, ACRA, JCC) y variable dependiente (CHAEA).

Variable dependiente	CHAEA activo					CHAEA reflexivo					CHAEA teórico					CHAEA pragmático												
	Cne	B	Ee	Beta	IC	t	Ce	Beta	IC	t	Sig.	Cne	B	Ee	Beta	IC	t	Sig.	Cne	B	Ee	Beta	IC	t	Sig.			
VARIABLES INDEPENDIENTES																												
R ²	0.314					0.592					0.444																0.410	
Delta R ²	0.314					0.592					0.444																0.410	
Modelo 1 (Constante)	9.759	9.241	1.054	-9.255	28.733	0.302	34.925	5.244	6.660	24.146	45.705	0.000	29.284	5.594	5.235	17.786	40.782	0.000	21.208	6.913	6.913	3.068	6.998	35.418	0.005			
1 SEXO	1.418	2.347	0.604	-3.407	6.243	0.551	1.670	1.332	1.254	-1.068	4.408	0.221	0.519	1.421	0.072	0.365	-2.402	3.440	0.718	2.973	1.756	0.343	1.693	-0.637	6.582	0.102		
2 IMC	0.496	0.465	0.424	1.067	-0.459	1.451	0.296	-0.480	0.264	-0.558	-1.821	0.080	-0.558	0.281	-0.709	-1.982	-1.136	0.021	0.058	-0.383	0.348	-0.405	-1.101	-1.097	0.332	0.281		
3 IMC CODIFI-CADO	-2.130	2.524	-0.348	-0.844	-7.318	3.057	0.406	2.019	1.432	0.449	1.409	-0.926	4.963	0.171	1.868	1.528	0.454	1.223	-1.272	5.009	0.232	1.538	0.311	0.814	-2.343	5.419	0.423	
4 Estrato Socioeconómico	0.801	0.947	0.183	0.846	-1.146	2.747	0.405	0.599	0.537	0.186	1.114	-0.506	1.703	0.275	0.813	0.573	0.277	1.418	-0.366	1.991	0.168	1.526	0.433	2.155	0.070	2.983	0.041	
5 Escolaridad / último título Obtenido	-1.751	1.783	-0.212	-0.982	-5.415	1.913	0.335	-4.852	1.012	-0.800	-4.796	-6.931	-2.772	0.000	-4.107	1.079	-0.741	-3.806	-6.325	-1.889	0.001	-4.575	1.334	-0.688	-3.430	-7.316	-1.833	0.002
6 OCUPACION	-2.501	2.103	-0.219	-1.189	-6.824	1.822	0.245	0.621	1.193	0.074	0.520	-1.832	3.074	0.607	2.055	1.273	0.268	1.615	-0.561	4.672	0.118	1.050	1.573	0.114	0.667	-2.184	4.284	0.510
7 NIVELOCUPACION	-0.772	0.930	-0.152	-0.830	-2.684	1.140	0.414	-1.041	0.528	-0.279	-1.972	-2.126	0.044	0.059	0.192	0.563	0.056	0.341	-0.965	1.349	0.736	-0.208	0.696	-0.051	-0.299	-1.638	1.223	0.768
8 REALIZA PAUSAS ACTIVAS	2.860	2.107	0.346	1.358	-1.470	7.190	0.186	-0.913	1.196	-0.150	-0.764	-3.371	1.544	0.452	-0.952	1.275	-0.171	-0.747	-3.573	1.669	0.462	0.049	1.576	0.007	0.031	-3.191	3.288	0.976
9 Al día ¿Cada cuánto realiza las pausas?	1.272	1.235	0.215	1.030	-1.267	3.811	0.313	0.656	0.701	0.151	0.936	-0.784	2.097	0.358	-0.358	0.748	-0.090	-0.479	-1.895	1.179	0.636	1.115	0.924	0.234	1.207	-0.784	3.015	0.238
10 En la semana ¿Con que frecuencia las realiza? (en días)	0.854	0.773	0.432	1.105	-0.735	2.442	0.279	-0.595	0.439	-0.410	-1.356	-1.496	0.307	0.187	0.000	0.468	0.000	0.000	-0.961	0.962	1.000	0.029	0.578	0.018	0.050	-1.159	1.217	0.960

11	¿Desde cuándo realiza pausas activas? (número de meses)	-0.026	0.050	-0.138	-0.531	-0.128	0.076	0.600	0.023	0.028	0.160	0.800	-0.035	0.080	0.431	-0.040	0.030	-0.309	-1.322	-0.101	0.022	0.198	-0.028	0.037	-0.178	-0.742	-0.104	0.049	0.465
12	¿Dentro de sus pausas realiza ejercicios de Estiramiento?	-3.143	2.161	-0.380	-1.455	-7.584	1.298	0.158	-1.802	1.226	-0.296	-1.470	-4.323	0.718	0.154	-0.448	1.308	-0.081	-0.343	-3.137	2.240	0.734	-1.574	1.616	-0.236	-0.974	-4.897	1.748	0.339
Modelo II	R ²	0.361						0.699							0.500								0.533						
	Delta R ²	0.046						0.107							0.056								0.123						
	(Constante)	-0.860	16.379	-0.053	-34.829	33.109	0.959	22.295	8.266	2.697	5.153	39.437	0.013	34.169	9.735	3.510	13.980	54.359	0.002	17.544	11.293	1.554	-5.876	40.963	0.135				
1	SEXO	2.639	2.655	0.246	0.994	-2.868	8.145	0.331	1.749	1.340	0.221	1.305	-1.030	4.528	0.205	-0.120	1.578	-0.017	-0.076	-3.392	3.153	0.940	2.813	1.831	0.325	1.537	-0.983	6.610	0.139
2	IMC	0.841	0.615	0.719	1.368	-0.434	2.116	0.185	-0.155	0.310	-0.181	-0.501	-0.799	0.488	0.621	-0.840	0.365	-1.067	-2.297	-1.598	-0.082	0.031	-0.691	0.424	-0.732	-1.629	-1.570	0.188	0.117
3	IMC CODIFI- CADO	-3.382	2.999	-0.553	-1.127	-9.602	2.839	0.272	1.077	1.514	0.239	0.712	-2.062	4.216	0.484	2.847	1.783	0.692	1.597	-0.850	6.545	0.124	2.865	2.068	0.580	1.385	-1.424	7.153	0.180
4	Estrato Socioeconómico	0.702	1.106	0.161	0.634	-1.592	2.996	0.532	-0.041	0.558	-0.013	-0.073	-1.198	1.117	0.942	0.918	0.657	0.312	1.396	-0.446	2.281	0.177	1.687	0.763	0.478	2.213	0.106	3.269	0.038
5	Escolaridad / último título Obtenido	-1.012	2.401	-0.123	-0.421	-5.992	3.969	0.678	-3.290	1.212	-0.543	-2.715	-5.804	-0.777	0.013	-4.342	1.427	-0.783	-3.042	-7.303	-1.382	0.006	-4.645	1.656	-0.698	-2.805	-8.078	-1.211	0.010
6	OCUPACION	-3.360	2.440	-0.294	-1.377	-8.419	1.700	0.182	-0.138	1.231	-0.016	-0.112	-2.692	2.415	0.912	2.436	1.450	0.317	1.680	-0.571	5.444	0.107	1.407	1.682	0.153	0.836	-2.082	4.895	0.412
7	NIVELOCUPACION	-1.116	1.052	-0.220	-1.061	-3.298	1.065	0.300	-1.157	0.531	-0.310	-2.180	-2.258	-0.056	0.040	0.460	0.625	0.135	0.736	-0.836	1.757	0.469	0.189	0.725	0.046	0.261	-1.315	1.693	0.797
8	REALIZA PAUSAS ACTIVAS	3.027	2.273	0.366	1.332	-1.688	7.742	0.197	-0.316	1.147	-0.052	-0.276	-2.696	2.063	0.785	-0.994	1.351	-0.179	-0.736	-3.796	1.808	0.470	0.121	1.567	0.018	0.077	-3.129	3.372	0.939
9	Al día ¿Cada Cuánto realiza las pausas?	1.292	1.372	0.219	0.941	-1.555	4.138	0.357	0.518	0.693	0.119	0.748	-0.918	1.954	0.463	-0.549	0.816	-0.138	-0.673	-2.240	1.143	0.508	1.040	0.946	0.218	1.100	-0.922	3.003	0.283
10	En la semana ¿Con que frecuencia las realiza? (en Días)	0.794	0.825	0.402	0.963	-0.916	2.505	0.346	-0.470	0.416	-0.324	-1.130	-1.334	0.393	0.271	0.063	0.490	0.047	0.128	-0.954	1.079	0.899	0.111	0.569	0.070	0.196	-1.068	1.291	0.847
11	¿Desde cuándo realiza pausas activas? (número de meses)	-0.049	0.057	-0.256	-0.859	-0.167	0.069	0.400	0.033	0.029	0.232	1.133	-0.027	0.092	0.270	-0.035	0.034	-0.275	-1.041	-0.106	0.035	0.309	-0.032	0.039	-0.206	-0.809	-0.113	0.050	0.427

12	¿Dentro de sus pausas realiza ejercicios de Estiramiento?	-2.368	2.586	-0.286	-0.916	-7.731	2.995	0.370	-1.664	1.305	-0.274	-1.275	-4.370	1.042	0.216	-0.436	1.537	-0.078	-0.284	-3.623	2.752	0.779	-1.601	1.783	-0.240	-0.898	-5.298	2.096	0.379
13	ESCALA I	0.079	0.112	0.230	0.702	-0.154	0.311	0.490	0.114	0.057	0.455	2.021	-0.003	0.232	0.056	-0.049	0.067	-0.212	-0.731	-0.187	0.090	0.472	-0.058	0.077	-0.210	-0.750	-0.218	0.102	0.461
14	ESCALA II	-0.076	0.159	-0.248	-0.480	-0.405	0.253	0.636	0.010	0.080	0.044	0.123	-0.156	0.176	0.903	-0.050	0.094	-0.242	-0.529	-0.245	0.146	0.602	-0.119	0.109	-0.481	-1.087	-0.345	0.108	0.289
15	ESCALA III	0.148	0.136	0.444	1.086	-0.135	0.430	0.289	-0.067	0.069	-0.274	-0.974	-0.210	0.076	0.340	-0.030	0.081	-0.133	-0.369	-0.198	0.138	0.716	0.078	0.094	0.289	0.828	-0.117	0.272	0.417
16	ESCALA IV	-0.096	0.164	-0.221	-0.584	-0.436	0.244	0.565	0.031	0.083	0.099	0.381	-0.140	0.203	0.707	0.118	0.097	0.405	1.212	-0.084	0.320	0.238	0.181	0.113	0.517	1.598	-0.054	0.415	0.124
	R ²	0.665							0.742						0.687								0.593						
	Delta R ²	0.305							0.044						0.187								0.060						
	(Constante)	-8.730	16.570		-0.527	-43.411	25.951	0.604	22.997	10.689	2.151	0.624	45.370	0.045	40.757	10.774	3.783	18.207	63.308	0.001	11.160	14.750	0.757	-19.711	42.031	0.459			
1	SEXO	0.696	2.145	0.065	0.325	-3.793	5.186	0.749	1.465	1.384	0.186	1.059	-1.431	4.361	0.303	-0.723	1.395	-0.100	-0.518	-3.642	2.196	0.610	2.017	1.909	0.233	1.057	-1.979	6.014	0.304
2	IMC	0.892	0.532	0.762	1.677	-0.221	2.004	0.110	-0.085	0.343	-0.099	-0.249	-0.803	0.632	0.806	-1.041	0.346	-1.323	-3.011	-1.764	-0.317	0.007	-0.638	0.473	-0.676	-1.348	-1.628	0.352	0.193
3	IMC CODIFICADO	-5.379	2.648	-0.879	-2.031	-10.922	0.164	0.056	0.550	1.708	0.122	0.322	-3.026	4.126	0.751	3.104	1.722	0.755	1.802	-0.500	6.708	0.087	1.909	2.357	0.387	0.810	-3.025	6.843	0.428
4	Estrato Socioeconómico	0.575	0.864	0.131	0.665	-1.234	2.383	0.514	-0.016	0.557	-0.005	-0.029	-1.183	1.151	0.977	0.867	0.562	0.295	1.543	-0.309	2.043	0.139	1.621	0.769	0.460	2.107	0.011	3.231	0.049
5	Escolaridad / último título Obtenido	-1.307	2.258	-0.159	-0.579	-6.033	3.419	0.569	-3.518	1.457	-0.580	-2.415	-6.567	-0.469	0.026	-5.764	1.468	-1.040	-3.926	-8.837	-2.691	0.001	-4.337	2.010	-0.652	-2.157	-8.544	-0.130	0.044
6	OCUPACION	-3.166	2.088	-0.277	-1.516	-7.536	1.204	0.146	-0.737	1.347	-0.088	-0.547	-3.556	2.083	0.591	2.738	1.358	0.357	2.017	-0.103	5.580	0.058	1.677	1.859	0.182	0.902	-2.213	5.567	0.378
7	NIVEL OCUPACION	-1.615	0.841	-0.318	-1.921	-3.375	0.144	0.070	-1.163	0.542	-0.312	-2.145	-2.299	-0.028	0.045	0.154	0.547	0.045	0.281	-0.990	1.298	0.782	-0.002	0.748	-0.001	-0.003	-1.568	1.564	0.998
8	REALIZA PAUSAS ACTIVAS	3.333	1.823	0.403	1.828	-0.483	7.149	0.083	-0.532	1.176	-0.087	-0.452	-2.993	1.930	0.656	-1.082	1.185	-0.195	-0.913	-3.563	1.399	0.373	0.401	1.623	0.060	0.247	-2.995	3.798	0.807
9	Al día ¿Cada cuánto realiza las pausas?	1.593	1.146	0.270	1.390	-0.806	3.993	0.181	0.825	0.740	0.190	1.115	-0.723	2.372	0.279	-0.147	0.745	-0.037	-0.198	-1.708	1.413	0.845	0.975	1.020	0.205	0.956	-1.160	3.111	0.351
10	En la semana ¿Con qué frecuencia las realiza? (en Días)	0.846	0.700	0.428	1.209	-0.619	2.310	0.242	-0.636	0.451	-0.438	-1.409	-1.581	0.309	0.175	-0.069	0.455	-0.052	-0.152	-1.022	0.883	0.881	0.242	0.623	0.152	0.389	-1.062	1.546	0.702

11	¿Desde cuándo realiza pausas activas? (número de meses)	-0.032	0.045	-0.168	-0.709	-0.127	0.063	0.487	0.040	0.029	0.283	1.366	-0.021	0.101	0.188	-0.022	0.029	-0.169	-0.739	-0.083	0.040	0.469	-0.029	0.040	-0.188	-0.721	-0.113	0.055	0.480
12	¿Dentro de sus pausas realiza ejercicios de Estiramiento?	-1.586	2.138	-0.192	-0.742	-6.060	2.887	0.467	-1.325	1.379	-0.218	-0.961	-4.211	1.561	0.349	-0.751	1.390	-0.135	-0.540	-3.660	2.158	0.595	-1.224	1.903	-0.183	-0.643	-5.206	2.759	0.528
13	ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	-0.026	0.104	-0.075	-0.247	-0.243	0.192	0.807	0.096	0.067	0.383	1.437	-0.044	0.237	0.167	-0.149	0.068	-0.649	-2.206	-0.291	-0.008	0.040	-0.082	0.093	-0.296	-0.881	-0.275	0.112	0.389
14	ESCALA II	-0.056	0.124	-0.183	-0.454	-0.315	0.203	0.655	0.011	0.080	0.050	0.140	-0.156	0.178	0.890	-0.035	0.080	-0.171	-0.439	-0.204	0.133	0.666	-0.112	0.110	-0.454	-1.019	-0.343	0.118	0.321
15	ESCALA III	0.220	0.108	0.660	2.025	-0.007	0.447	0.057	-0.041	0.070	-0.168	-0.586	-0.187	0.105	0.565	0.008	0.071	0.035	0.110	-0.140	0.155	0.914	0.097	0.097	0.360	1.002	-0.105	0.299	0.329
16	ESCALA IV	-0.182	0.131	-0.420	-1.386	-0.457	0.093	0.182	-0.001	0.085	-0.004	-0.015	-0.179	0.176	0.988	0.091	0.085	0.311	1.061	-0.088	0.269	0.302	0.154	0.117	0.440	1.315	-0.091	0.398	0.204
17	DEMANDA	3.635	1.533	0.429	2.371	0.426	6.843	0.028	1.489	0.989	0.239	1.506	-0.581	3.559	0.149	0.835	0.997	0.147	0.838	-1.251	2.921	0.413	1.178	1.365	0.172	0.863	-1.678	4.034	0.399
18	CONTROL	-0.535	2.294	-0.047	-0.233	-5.336	4.267	0.818	-1.565	1.480	-0.186	-1.057	-4.662	1.532	0.304	-1.533	1.492	-0.200	-1.028	-4.655	1.589	0.317	0.750	2.042	0.081	0.367	-3.524	5.024	0.717
19	APOYO SOCIAL	5.392	1.761	0.627	3.061	1.705	9.078	0.006	1.097	1.136	0.174	0.965	-1.281	3.475	0.346	3.733	1.145	0.646	3.259	1.336	6.130	0.004	1.536	1.568	0.222	0.980	-1.746	4.817	0.340

ESCALA I: estrategia de adquisición de información, ESCALA II: estrategia de codificación de información, ESCALA III: estrategia de recuperación de información; ESCALA IV: estrategia de apoyo al procesamiento. Lj= límite inferior, Ls= límite superior; Cne= Coeficientes no estandarizados; CE= coeficientes estandarizados; Ee= Error estándar.

Fuente: propia.

4. REFERENCIAS

- Acevedo, D., Durán, M., & Alvis, A. (2015). Identificación de estrategias de aprendizaje de estudiantes de Ingeniería de Alimentos en los cursos Balance de Materia, Transporte de Fluidos y Operaciones Unitarias: Cursos de Materia de Balance, Transporte de Fluidos y Operaciones Unitarias. *Formación Universitaria*, 8(6), 31-38. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000600005>
- Alonso, C., & Gallego, D. (2000). *Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje CHAEA*. Recuperado de www.aprender.org.ar/aulas/avadim/recursos/chaea1.rtf [01.12. 2008].
- Barnier, P. O. (2014). *Los trastornos psicossomáticos. Avances en salud mental relacional*, 13(3), 2.
- Barona, E. G. (2002). Modos de afrontamiento de estrés laboral en una muestra de docentes universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (43), 93-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404309%0A>
- Bauer, J., & Groneberg, D. A. (2016). Physicians' working conditions in hospitals from the students' perspective (iCEPT-Study)—results of a web-based survey. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 11(1), 5. doi:<https://doi.org/10.1186/s12995-016-0094-9>
- Bilbao, J. P., & Vega, M. F. (2010). *NTP 394: Satisfacción laboral: escala general de satisfacción*. España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene Personal. Recuperado de https://cso.go.cr/legislacion/notas_tecnicas_preventivas_insht/NTP%20394%20-%20Satisfaccion%20laboral%20escala%20general%20de%20satisfaccion.pdf
- Blanch, A. (2016). Social support as a mediator between job control and psychological strain. *Social Science & Medicine*, 157, 148-155. doi:<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.007>
- Bloomfield, J. G., Aggar, C., Thomas, T. H., & Gordon, C. J. (2018). Factors associated with final year nursing students' desire to work in the primary health care setting: Findings from a national cross-sectional survey. *Nurse Education Today*, 61, 9-14. doi:<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.10.001>
- Calderwood, C., & Gabriel, A. S. (2017). Thriving at school and succeeding at work? A demands-resources view of spillover processes in working students. *Journal of Vocational Behavior*, 103, 1-13. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.07.010>
- Camarero, F. J., del Buey, M., de Asís, F., & Herrero, F. J. (2000a). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Camarero, F. J., del Buey, M., de Asís, F., & Herrero, F. J. (2000b). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 615-622. Recuperado de www.psicothema.com/pdf/380.pdf
- Centro Manuel Escudero. (2017). Psicólogo especialista en Trastornos Psicossomáticos. Madrid | Psicólogo Madrid. Recuperado de <https://www.manuelescudero.com/psicologos-trastorno-psicosomatic-madrid/>
- Chiang, M., Gómez, N., & Sigoña, M. (2013). Factores psicossociales, stress y su relación con el desempeño: comparación entre centros de salud. *Salud de los Trabajadores*, 21(2), 111-128. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/st/v21n2/art02.pdf>
- Collazo, R., & Alberto, C. (2007). Variables psicossociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197052&info=resumen&idioma=SPA>
- De Acedo, M. L. S., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D., & de Acedo, M. T. S. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13(4), 423-439.

- De Jesús, A. V. M., Claudia, D., & Rosalinda, C. C. (2015). academic progress depending on the skills and qualities of learning in students of a business school. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(3), 1-8.
- De la Fuente Arias, J., & Justicia, F. J. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2), 139-158. doi: <https://doi.org/10.25115/ejrep.2.114>
- De Mola, J. E. L. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana “Los Andes” de Huancayo–Perú. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(8). Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/69>
- Del Buey, M., de Asís, F., & Camarero, F. J. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72713411>
- Del Hoyo, M. A. (2001). *Estrés laboral*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FICHAS DE PUBLICACIONES/FONDO HISTORICO/DOCUMENTOS DIVULGATIVOS/DocDivulgativos/Fichero pdf/Estres laboral.pdf>
- Del Prado, J. (2013). *Modelo demanda – control - apoyo social de Karasek*. Recuperado de <https://blogs.imf-formacion.com/blog/prevencion-riesgos-laborales/actualidad-laboral/modelo-demanda-control-apoyo-social-de-karasek/>
- Delgado, U., Cárdenas, K., Flores, C., & Guzmán, M. (noviembre, 2014). Disposiciones para el aprendizaje y logro académico en estudiantes universitarios. Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://goo.gl/sHh6Kr>.
- Delgado, U., Martínez, F. G., Moreno, A. J., & Ortiz, M. A. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en universitarios de primera opción y reubicados, 2, 11–19.
- Dianat, I. (2016). Musculoskeletal symptoms among handicraft workers engaged in hand sewing tasks. *Journal of Occupational Health*, 15-0196.. doi: <https://doi.org/10.1539/joh.15-0196-OA>
- Dimate, A. E., Rodríguez, D. C., & Rocha, A. I. (2017). Percepción de desórdenes musculoesqueléticos y aplicación del método RULA en diferentes sectores productivos: una revisión sistemática de la literatura. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 49(1), 57-74. doi: <http://dx.doi.org/10.18273/revsal.v49n1-2017006>
- EU-OSHA. (2007). *Los riesgos psicosociales y el estrés en el trabajo*. Recuperado de <https://osha.europa.eu/es/themes/psychosocial-risks-and-stress>
- Fernández, R. C. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Continental, Huancayo. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 7(1). doi:<https://doi.org/10.18259/acs.2017004>
- Flores-Mejía, J. G., Velázquez-Gatica, B., & Gaona-Rojas, F. (2014). Actitudes, estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de Psicología. *XI Coloquio Internacional Multidisciplinario. Unidad Profesional Del Balsas de La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, 1–14.
- Flynn, N., & James, J. E. (2009). Relative effects of demand and control on task-related cardiovascular reactivity, task perceptions, performance accuracy, and mood. *International Journal of Psychophysiology*, 72(2), 217-227. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2008.12.006>
- Garzuzi, V., & Mafauad, M. (2014). Estilos y estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista de Orientación Educativa*, (54), 71-96. Recuperado de <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/88/44>

- González, M. T., & Hernández, R. L. (2006). Síntomas psicósomáticos y teoría transaccional del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 12(1). doi:<https://doi.org/11347937>
- Häusser, J. A., Mojzisch, A., & Schulz-Hardt, S. (2011). Endocrinological and psychological responses to job stressors: An experimental test of the Job Demand–Control Model. *Psychoneuroendocrinology*, 36(7), 1021-1031. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2010.12.016>
- ISTAS. (2017). Tutor académico: dr. d. Joaquín Herrero Carbonell.
- Juárez, C. S., Rodríguez, G., & Luna, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 148-171. doi:<https://doi.org/10.11144/183>
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 285-308. doi:<https://doi.org/10.2307/2392498>
- Laberge, L., Ledoux, É., Auclair, J., Thuilier, C., Gaudreault, M., Gaudreault, M., ... & Perron, M. (2011). Risk factors for work-related fatigue in students with school-year employment. *Journal of Adolescent Health*, 48(3), 289-294. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.07.003>
- Lugo, C. S. J. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) en una muestra mexicana. *Journal of Learning Styles*, 7(13).
- Magnavita, N., & Chiorri, C. (2018). Academic stress and active learning of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 68, 128-133. doi:<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.003>
- Martínez, S. V. (2001). *NTP 603: Riesgo psicosocial: el modelo demanda-control-apoyo social (I)*. Instituto Nacional de Higiene y Seguridad en el Trabajo. Recuperado de www.oect.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp_603.pdf. Consultado el, 22, 2015.
- Muñeton, M. J. B., Pinzón, M. A. V., Alarcón, L. L. A., & Olaya, C. I. B. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje, relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1). doi:<https://doi.org/10.11144/406>
- Olguín, J. A. M., García, F. J. C., González, M. D. L. L. C., Medina, A. M., & Cortés, J. Z. G. (2016). Expert system to engage CHAEA learning styles, ACRA learning strategies and learning objects into an e-learning platform for higher education students. *International Conference on P2P, Parallel, Grid, Cloud and Internet Computing* (pp. 913-922). Cham: Springer. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-3-319-69835-9>
- Rodríguez, H. D. J. D., Limón, J. A. G., Pisfil, M. L., Torres, D. V., & Exume, J. C. D. (2015). Estilos de aprendizaje: un estudio diagnóstico en el centro universitario de ciencias económico-administrativas de la U de G. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 121-140. doi:<https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.09.005>
- Román, J. M., & Gallego, S. (1994). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. PSA Recuperado de http://www.pseaconsultores.com/sites/default/files/ACRA_0.pdf
- Schmidt, L. I., Sieverding, M., Scheiter, F., & Obergfell, J. (2015). Predicting and explaining students' stress with the Demand–Control Model: does neuroticism also matter?. *Educational Psychology*, 35(4), 449-465. doi:<https://doi.org/10.1080/01443410.2013.857010>
- Sieverding, M., Schmidt, L. I., Obergfell, J., & Scheiter, F. (2013). Stress und Studienzufriedenheit bei Bachelor-und Diplom-Psychologiestudierenden im Vergleich. *Psychologische Rundschau*. doi:<https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000152>

- Tuomi, J., Aimala, A. M., Plazar, N., Starčič, A. I., & Žvanut, B. (2013). Students' well-being in nursing undergraduate education. *Nurse Education Today*, 33(6), 692-697. doi:<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.02.013>
- Tuomi, J., Aimala, A. M., & Žvanut, B. (2016). Nursing students' well-being using the job-demand-control model: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 45, 193-198. doi:<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.08.008>