

ÍTEM ÚNICO PARA EL ESTUDIO DEL ESTRÉS ACADÉMICO. ACEPTABILIDAD Y EVIDENCIAS DE VALIDEZ CONVERGENTE

SINGLE ITEM FOR THE STUDY OF ACADEMIC STRESS. ACCEPTABILITY AND EVIDENCES OF CONVERGENT VALIDITY

Arturo Barraza Macías

Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica de Durango. tbarraza-2017@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6262-0940>

Recibido: 05 de mayo de 2022
Aceptado: 21 de noviembre de 2022

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivos: a) determinar la aceptabilidad de los datos generados por tres versiones diferentes de ítem único para medir el estrés académico y, b) establecer las evidencias de validez convergente que respaldarían el uso de tres versiones diferentes de ítem único para medir el estrés académico. Para el logro de estos objetivos se llevó a cabo un estudio instrumental a través de la aplicación de un cuestionario de cinco secciones y 19 ítems, entre los que se incluían los tres ítems de interés (Intensidad 10, Frecuencia 5 e Intensidad 5) y las tres variables para el análisis convergente (depresión, satisfacción vital y red de apoyo familiar). El cuestionario se aplicó a 300 alumnos de educación media superior y superior de la ciudad de Durango, en México. Los principales resultados se inclinan por los ítems que para su respuesta ofrecen un escalamiento de intensidad nada/mucho y, particularmente, por el ítem con cinco opciones de respuesta por presentar un mayor nivel en el coeficiente de correlación con relación a las variables satisfacción vital y red de apoyo familiar.

Palabras clave: estrés, inventario SISCO, monoítem, validación.

Abstract

The objectives of this paper are: a) to determine the acceptability of the data generated by three different versions of a single item to measure academic stress and, b) to establish the evidence of convergent validity that would support the use of three different versions of a single item to measure academic stress. To achieve these objectives, an instrumental study was carried out through the application of a questionnaire with five sections and 19 items, including the three items of interest (Intensity 10, Frequency 5 and Intensity 5) and the three variables for the convergent analysis (depression, life satisfaction and family support network). The questionnaire was applied to 300 students of upper secondary and higher education in the city of Durango, in Mexico. The main results are in favor of the items that offer a very/none intensity scale for their response and, particularly, for the item with five response options because it presents a higher level of correlation coefficient in relation to the variables life satisfaction and family support network.

Los instrumentos para medir el estrés académico han tenido una evolución lenta generada por las propias dificultades que acarrea su conceptualización; en el año 2007, a partir de una base de datos conformada por 59 investigaciones realizadas entre los años 1996 y 2006, Barraza (2007) pudo evidenciar la existencia de una gran diversidad de instrumentos de medición. En ese momento, y con relación a los instrumentos de medición, reportó que pudo encontrar en las investigaciones analizadas una gran diversidad de cuestionarios y que solamente en dos casos el instrumento había sido utilizado una segunda vez: De hecho, en las 59 investigaciones analizadas se podían encontrar 57 cuestionarios diferentes.

Esta situación lo condujo a concluir que "la diversidad de instrumentos, en general, y de cuestionarios, en particular, no es más que el reflejo de la problemática detectada en relación con la multiplicidad de formas de conceptualizar el estrés académico" (Barraza, 2007, párr. 32).

En esa misma línea discursiva, en el año 2011, Román y Hernández sostuvieron que existía en la investigación sobre el estrés académico una incongruencia teórico-metodológica que se reflejaba en las relaciones entre tres ámbitos: los enfoques, conceptos y los instrumentos empleados en las investigaciones; en el caso específico de los instrumentos afirmaban que el estudio del estrés académico adolece de una homogeneidad en cuanto a métodos e instrumentos empleados en la investigación, coincidiendo con Barraza (2007) al afirmar "que la elevada diversidad de instrumentos de medición empleados es un reflejo de la diversidad conceptual en el abordaje del estrés" (Román & Hernández, 2011, p. 7).

De manera más reciente Barraza (2016), basado en literatura de habla hispana, inglesa y portuguesa, llega a la conclusión de que el "campo de estudio del estrés está lejos de encontrarse consolidado y sigue teniendo fuertes problemas de conceptualización" (p. 96). Aunque el autor no lo manifiesta se infiere que, por consecuencia necesaria, continúan también los problemas relativos a los instrumentos de medición.

En el año 2018 Barraza realiza una revisión selectiva (años 2016, 2017 y 2018) sobre lo investigado sobre el estrés académico llegando, entre otras, a la siguiente conclusión:

Se utilizan centralmente dos instrumentos de investigación: el Inventario de Estrés Académico (Polo, Hernández & Pozo, 1996) y el Inventario SISCO para el estudio del estrés académico (Barraza, 2007). El primero se utiliza en dos investigaciones (Castillo et al. 2016; Soto-Vásquez & Arkin, 2018) y el segundo en siete (Toribio-Ferrer & Franco-Bárceñas, 2016; Salinas et al. 2016; Quito et al. 2017; Navia et al. 2018; Peña et al. 2018; Vida-Contil et al. 2018; y Macbani et al. 2018) (p. 5).

En este último aporte de Barraza (2018) se empieza a visualizar una tendencia a utilizar un instrumento de investigación en lo específico lo que trae como consecuencia necesaria la utilización de un solo concepto del estrés académico Sin embargo, para asegurar que esta tendencia esté realmente

presente y se mantenga con el tiempo, en el presente trabajo se realiza una segunda revisión selectiva de lo publicado en el campo de estudio del estrés académico. Para esta segunda revisión selectiva se tomó como base los años 2019 y 2020 y a partir de eso se realizó una búsqueda en google académico. En el análisis se tomaron en cuenta los 15 primeros registros reportados por este buscador. La consulta se realizó el 15 de marzo del año 2020.

Los resultados obtenidos en esta revisión selectiva muestran la misma tendencia reportada por Barraza en el 2018, a diferencia de que se consolida el Inventario SISCO para el estudio del estrés académico en detrimento del Inventario de Estrés Académico de Polo, Hernández y Pozo (1996).

De las 15 investigaciones localizadas 11 utilizan el Inventario SISCO para el estudio del estrés académico (Alcántara, 2019; Aliaga, 2019; Barraza, 2019; Barraza, González, Garza & Cázares, 2019; Chávez & Peralta, 2019; León, González, González & Barcelata, 2019; Márquez, Tavarez, Flores, Carreón, Macías-Galaviz & Rodríguez, 2019; Oblitas, Soto, Anicama & Arana, 2019; Quiliano & Quiliano, 2020; Tenelanda, Damián, Céleri, Castillo & Inca, 2019; Trujillo & González, 2019) y solamente una utiliza el Inventario de Estrés Académico (Mendieta, Cairo & Cairo, 2020).

Las tres investigaciones restantes presentan serios problemas metodológicos con relación al instrumento utilizado para recolectar la información: a) una de ellas menciona un instrumento sin decir su nombre ni ofrecer mayor información (Aldana, Isea & Colina, 2020), b) otra informa utilizar un cuestionario sin relación con el estrés (instrumento para evaluar ambientes clínicos de aprendizaje en las especialidades médicas) y presenta un apartado metodológico bastante confuso aunque si reporta resultados de factores estresantes (Montserrat, Anzaldo & Anzaldo, 2019), y c) una última no ofrece información alguna sobre el instrumento utilizado (Arias, Nuñez-Guale, Señalín & Salcedo-Muñoz, 2019).

Con este análisis se puede observar que se consolida la tendencia indicada por Barraza en el año 2018, lo que sin lugar a dudas es bueno para el campo de estudio del estrés académico, sin embargo, al revisar estas investigaciones hubo una que llama la atención ya que para medir el estrés académico utilizan un solo ítem que indaga el nivel de estrés autopercebido en una escala del 1 al 10, por lo que identifican a la variable estrés como monoítem (Barraza & Muñoz, 2019).

Esta idea de variable monoítem o escala de ítem único es utilizada por los autores con relación a diferentes variables, tal es el caso de la felicidad (Muratori, Zubieta, Ubillos, González & Bobowik, 2015) o de la satisfacción con la vida (Abello-Llanos, et al. 2009); así mismo, se pueden localizar estudios que abordan el análisis sus propiedades psicométricas, como sería la validez convergente, en el caso de un ítem para medir la autoeficacia (Dominguez-Lara, Navarro-Loli & Prada-Chapoñan, 2019), la validez de contenido, en el caso de un ítem para medir el síndrome de burnout (Merino-Soto & Fernández-Arata, 2017) o la satisfacción con la vida familiar (Caycho-Rodríguez, et al. 2018), o la confiabilidad y validez estructural, en el caso de la medición del Agotamiento Emocional Académico (Domínguez-Lara & Merino-Soto, 2017).

Esta tendencia a utilizar un solo ítem para medir una variable es reforzada por Ang y Eisend que en el año 2017 realizaron 8 metanálisis llegando a la conclusión de que las medidas de un sólo ítem son equivalentes a las de múltiples ítems. Bajo este contexto de uso, y el resultado de esos metanálisis, es pertinente pensar en que el estrés académico puede ser medido con un solo ítem, sin embargo, queda la duda sobre la forma de redactar ese ítem.

El Inventario SISCO para el estudio del estrés académico, tanto en su versión original como en la segunda de 21 ítems (Barraza, 2018), plantea un ítem con escalamiento tipo Likert de cinco valores para medir la intensidad del estrés, mientras que Barraza y Muñoz (2019), en su investigación, lo formulan con 10 valores; por su parte, Barraza y Hernández (2015) lo formulan con un escalamiento de frecuencia de 10 valores, Estos antecedentes obligan a analizar de entrada si se debe priorizar un escalamiento de intensidad (nada-mucho) o uno de frecuencia (nunca-siempre) para la respuesta; así mismo, se hace necesario discutir si es más recomendable un escalamiento de cinco valores o de diez.

Ante estas preguntas se decidió en la presente investigación abordar el análisis de manera simultánea de las propiedades psicométricas de tres reactivos: a) uno de intensidad con 10 valores, b) uno de frecuencia con cinco valores, y c) uno de intensidad de cinco valores; cabe mencionar que se priorizo las respuestas centradas en la intensidad por ser este el tipo de escalamiento que como variable monoítem está presente en el Inventario SISCO que es hasta este momento el instrumento más utilizado para medir el estrés académico.

Detrás de esta intención investigativa hay tres supuestos básicos relacionados con la medición del estrés académico que se asumen totalmente y sin cortapisa:

- a) El estrés es centralmente un fenómeno de carácter subjetivo (vid Lazarus, 2000) por lo que su valoración debe depender de quien lo vive o lo percibe; en ese sentido se considera que la mayoría de las personas poseen una idea general de lo que es estar estresado y por lo tanto son capaces de reportarlo
- b) Ante esto es necesario y recomendable usar una medición que se base fundamentalmente en los autoinformes de las personas.
- c) Los autoinformes mediante un formato de ítem único pueden ofrecer una medición molar de cómo la persona se siente con relación al estrés.

A partir de estos antecedentes, y a las decisiones que le acompañan, se plantearon como objetivos de la presente investigación: a) determinar la aceptabilidad de los datos generados por tres versiones diferentes de ítem único para medir el estrés académico y, b) establecer las evidencias de validez convergente que respaldarían el uso de tres versiones diferentes de ítem único para medir el estrés académico.

Método

Tipo de estudio

El presente estudio puede ser caracterizado como un estudio instrumental que busca indagar las propiedades psicométricas (aceptabilidad de los datos y evidencias de validez convergente) de tres versiones diferentes de ítem único para medir el estrés académico.

Participantes

El presente estudio se realizó con una muestra de 300 estudiantes de educación media superior y superior de la ciudad de Durango, en Durango, México. La muestra fue no probabilística. Los criterios de inclusión fueron ser alumno de educación media superior o superior, tener una edad mínima de 18 años y haber asistido a clases el día que se aplicaron los cuestionarios. El criterio de eliminación fue el no responder en un 80% los ítems del cuestionario.

La distribución de los alumnos, según las variables sociodemográficas indagadas, se presenta en la tabla 1. Como se muestra hay una preponderancia de mujeres, que cursan los niveles de bachillerato y licenciatura. En el caso de la edad el valor mínimo fue de 18 años y el máximo de 53 años, siendo el promedio de edad 25 años.

Tabla 1.
Caracterización de la muestra

Variable	N	%
Sexo		
Hombre	78	26
Mujer	222	74
Institución		
Universidad Pedagógica de Durango	185	61.7
Escuela Normal del Estado de Durango	51	17
Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios Núm. 148.	64	21.3
Nivel de estudios		
Bachillerato	116	38.7
Licenciatura	120	40
Posgrado	64	21.3

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario compuesto por cinco secciones:

- a) En la primera sección se indagaron los datos personales de los encuestados (sexo, edad, institución donde estudiaban y nivel de estudio que cursaban).

- b) En la segunda sección se indagaron dos variables monoítem: estrés y depresión; ambas para ser respondidas mediante un escalamiento tipo Likert de diez valores donde uno es nada y diez es mucho.
- c) La tercera sección se compone por los ítems del Cuestionario de Satisfacción Vital; en esta investigación se utilizó la traducción ofrecida por Seligman (2003) donde se mantiene la versión original con cinco ítems redactados en forma afirmativa y positiva que se responden mediante un escalamiento de siete posibilidades de respuesta que van desde (1) Muy en desacuerdo a (7) Muy de acuerdo. En esta aplicación se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de .79 en alfa de Cronbach.
- d) La cuarta sección se conformó por seis ítems distribuidos en tres bloques: a) dos ítems donde se indagaba la frecuencia con que convivían o se relacionaban con su familia de origen (padres y hermanos/as) y con sus parientes cercanos (Abuelos, Tíos/as y Primos/as); para responder estos ítems se les ofreció un escalamiento de frecuencia de cuatro valores: nunca, algunas veces, casi siempre y siempre, b) los siguientes dos ítems indagaban con cuántas personas se relacionaba habitualmente, en ambos casos: familia de origen y parientes cercanos; para responder se tenían cuatro opciones: de uno/a a tres, de cuatro a seis, de siete a nueve y de 10 en adelante, y c) las últimas dos preguntas indagaban la confianza, intimidad o cercanía que existía con las personas con que se relacionaba de su familia de origen y de sus parientes cercanos; para responder estos ítems se ofreció un escalamiento de cuatro valores donde uno era poco y cuatro era mucho.
- e) En la quinta sección se indagaba mediante dos preguntas la intensidad y la frecuencia del estrés académico mediante un escalamiento tipo Likert de cinco valores donde uno era nada/nunca y el cinco era mucho/siempre.

Los ítems de interés quedaron redactados de la siguiente manera:

1.- En una escala del uno al diez, donde uno es **nada** y diez es **mucho**, señale con una **X** ¿qué tanto **estrés** ha tenido en las últimas cuatro semanas?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2.- En una escala del 1 al 5, donde uno es **nunca** y 5 **siempre**, señala ¿**con qué frecuencia** ha tenido estrés durante este semestre?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.- En una escala del 1 al 5, donde uno es **nada** y cinco **mucho**, señala ¿**qué tanto estrés** has tenido en este semestre?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

En el caso de las tres variables seleccionadas para obtener evidencias de validez convergente la revisión de la literatura reporta claramente su relación con el estrés: a) depresión (De Francisco, Arce, Vílchez & Vales, 2016;

Restrepo, et al. 2018; Tijerina, et al. 2018), b) satisfacción vital (Cantú, et al. 2010; Collantes, 2018; Haley, LaMonde, Han, Burtony & Schonwetter, 2004), y c) red de apoyo familiar (Melguizo-Garín, Martos-Méndez & Hombrados-Mendieta, 2019; Rezende, Calais & Cardoso, 2019; Ruiz, 2019), por lo que se consideran variables adecuadas para obtener evidencias de validez convergente.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se desarrolló en la modalidad de lápiz y papel en las propias instalaciones de las instituciones donde estudiaban los alumnos. Para esto se contó con el permiso de las autoridades respectivas después de aclararles que no existía ningún riesgo para los respondientes y explicarles el objetivo de la investigación.

En la aplicación se contó con colaboradores internos de cada institución que informaron a los alumnos el carácter voluntario del llenado del cuestionario y les explicaron la confidencialidad con la que se manejarían los resultados. Con estas acciones se logró el consentimiento informado y permitió conducir la investigación considerando la protección de los derechos y garantías de los participantes en la investigación (según la sección 8.01 de los principios éticos de la American Psychological Association, 2017).

Una vez aplicado el cuestionario se construyó la base de datos en el programa SPSS versión 23. Posteriormente se imputaron los datos mediante los métodos de la media de la serie y la mediana de puntos cercanos, según correspondiera al nivel de medición de los ítems. En seguida se calcularon las variables generales satisfacción vital (ítems de la tercera sección) y red de apoyo familiar (ítems de la cuarta sección).

Una vez conformada la versión final de la base de datos se procedió a realizar el análisis de la información en el programa SPSS, versión 23: a) se obtuvo la confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Vital a través del procedimiento alfa de Cronbach, b) se obtuvieron los datos descriptivos de cada uno de los tres ítems sujetos a análisis (el de la segunda sección que se identificará de aquí en adelante como intensidad 10; y los dos ítems de la quinta sección que se identificarán de aquí en adelante como Frecuencia 5 e Intensidad 5), c) se obtuvieron los datos descriptivos de las tres variables que se utilizan en el análisis convergente (satisfacción vital, red de apoyo social y depresión), d) se trabajó con la aceptabilidad, entendida como la calidad, completud y distribución de los datos (Hilari et al, 2003), a partir de seis procedimientos: la distancia entre la media y mediana, el porcentaje de valores perdidos, los efectos suelo y techo, la asimetría y la curtosis, e) se realizó la prueba de normalidad a las cuatro variables monoítem (Depresión, Intensidad 10, Frecuencia 5 e Intensidad 5), y a las dos variables generales (satisfacción vital y red de apoyo familiar); en todos los casos el resultado fue $KS = .000$ por lo que hubo necesidad de utilizar un procedimiento no paramétrico en el análisis correlacional, y f) se efectuó el análisis correlacional, entre las tres variables monoítem del estrés y las otras tres variables, a través del procedimiento Rho de Spearman ($p < .05$).

Resultados

Los datos descriptivos de las seis variables (cuatro monoítem y dos multi-items) se presentan en la tabla dos. En lo particular son de interés los resultados de los tres ítems que están abordando el estrés académico pero para poder hacer una comparación al respecto estas medias se transforman en porcentaje dando los siguientes resultados: Intensidad 10 (67.4%), Frecuencia 5 (72.8%) e Intensidad 5 (74%); como se puede observar los escalamientos con cinco valores dan resultados más altos, siendo el de Intensidad el que ofrece el valor más alto.

Tabla 2.

Datos descriptivos de las variables analizadas

Variabes	Media	Desviación Estándar
Intensidad 10	6.74	2.20
Frecuencia 5	3.64	.980
Intensidad 5	3.70	1.03
Depresión	4.63	2.86
Satisfacción vital	5.18	1.14
Red de apoyo familiar	2.76	.684

Fuente: elaboración propia

Para el caso de los procedimientos utilizados para determinar la aceptabilidad de los datos se tomaron en cuenta las siguientes reglas de decisión: a) para la distancia entre la media y mediana la regla de decisión fue un estándar arbitrario $\leq 10\%$ de la puntuación máxima, b) en el caso del porcentaje de valores perdidos la regla de decisión fue $< 5\%$, c) en el caso de los efectos suelo y techo la regla de decisión fue $< 15\%$, y d) para la asimetría y la curtosis los límites aceptables oscilaron entre -1.5 a $+1.5$. Los resultados de este análisis se presentan en la tabla 3; como se muestra solamente los ítems Frecuencia 5 e Intensidad 5 tuvieron problemas con el efecto techo, todo los demás valores están dentro de los límites establecidos.

Tabla 3

Resultados de los procedimientos seguidos en la aceptabilidad

Ítems	Media/Mediana	Valores perdidos	Efecto suelo	Efecto Techo	Curtosis	Asimetría
Intensidad 10	2.6 %	0 %	12.3 %	9.3 %	-.851	-.375
Frecuencia 5	7.2 %	0 %	11.3 %	21 %	-.549	-.291
Intensidad 5	6 %	0 %	12 %	24.7 %	-.495	-.463

Nota: se destacan con negritas los valores que no respetan la regla de decisión establecida para cada caso. Fuente: elaboración propia

Los resultados del análisis correlacional se presentan en la tabla 4. Como se muestra los tres ítems que abordan el estrés académico se correlacionan con las tres variables indagadas, solamente varía el coeficiente de correlación y el nivel de significación. En el caso de la variable depresión su

correlación positiva es mayor con Intensidad 10, mientras que el caso de las variables satisfacción vital y red de apoyo familiar su correlación negativa es mayor con Intensidad 5.

Tabla 4.

Análisis correlacional entre las tres variables monoítem que aborden el estrés académico y las tres variables indagadas

	Depresión	Satisfacción vital	Red de apoyo familiar
intensidad 10	.326**	-.208**	-.144*
Frecuencia 5	.240**	-.179**	-.156**
Intensidad 5	.250**	-.217**	-.168**

** p <.001, *p<.05. Fuente: elaboración propia

Discusión de resultados

Una de las tareas centrales en un proceso de investigación es la recolección de la información; en el desarrollo de esta tarea existe una tendencia a utilizar escalas o instrumentos multi-ítems, sin embargo, algunos autores han apostado al uso de escalas con ítem único, ante esto surge la pregunta ¿cómo se justifica este uso?

Una de las situaciones que justifican el uso de escalas de ítem único es que al realizar estudios masivos, con relación a la población, o extensos, con referencia al número de variables indagadas, es necesario cuidar el número de ítems que en total se presenta a los encuestados para no desanimarlos a responder o propiciar por parte de ellos una respuesta con desgano o aleatoria que perjudique la calidad de la información recolectada (Domínguez-Lara, et al. 2019). En ese contexto, el poder medir algunas variables con escalas de ítem único, con la calidad requerida, ayuda a reducir el número total de ítems sin sacrificar la cantidad de variables a indagar.

Además de esta situación existen otros dos casos que justifican el uso de escalas con ítems único en investigaciones no necesariamente masivas o extensas: a) existen algunos instrumentos que abordan variables con varias preguntas pero muy similares (Domínguez-Lara, et al. 2019), los ámbitos empíricos y las dimensiones objetuales son equivalentes únicamente cambia la forma de redactarlos; en estos casos utilizar un solo ítem ayuda a reducir el tiempo y esfuerzo para el respondiente sin sacrificar en esencia la calidad de la información que se recolecta, y b) existen investigaciones donde los instrumentos a utilizar abordan los mismos ámbitos empíricos por lo que al escribir los diferentes ítems queda una sensación de redundancia (Barraza & Hernández, 2014) que afecta la respuesta y puede influir en la calidad de los datos recolectados.

Estas justificaciones, y otras similares, se ubican en lo que Postmes, Haslam & Jans (2013) denominan razones pragmáticas, sin embargo, en términos de la calidad de los datos generados, la literatura al respecto ha mostrado que este tipo de medidas son tan válidas y confiables como las que generan los instrumentos multi-ítems (Ang & Eisend, 2017; Burisch, 1984; Loo & Kelts, 1998), además de que es fácil y rápida su incorporación en investigaciones con múltiples variables, y su inclusión no representa mayor

esfuerzo para el respondiente minimizando la fatiga y la percepción de contenido redundante que se presentan en algunas escalas de larga extensión (Van Hooff, Geurts, Kompier, & Taris, 2007).

Ante estas razones cobra relevancia la necesidad de buscar un ítem que permita medir el estrés académico; los resultados obtenidos en el presente estudio se inclinan por ítems que en su respuesta incluyan un escalamiento tipo Likert de intensidad (nada-mucho). La aceptabilidad es mejor en el ítem con un escalamiento de respuesta con 10 valores, mientras que la relación con otras variables es mejor en el ítem con un escalamiento de respuesta con 5 valores.

En el caso de la relación con otras variables los resultados deben tomarse con cautela ya que el hecho de que el ítem denominado Intensidad 10 haya correlacionado más alto con la depresión (que es una variable negativa y se indagaba de igual manera con un escalamiento de 10 valores) mientras que el ítem denominado Intensidad 5 haya correlacionado más alto con la satisfacción vital y la red de apoyo social (que son variables positivas y se indagaban con escalamientos menores de 10 valores) deja dudas de si el nivel de coeficiente de correlación puede verse afectado por el tipo de variable con la que se relaciona o el escalamiento en que estas se responden.

Estas inquietudes obligan sin lugar a dudas a continuar su estudio y pensar en estos resultados como provisionales; bajo estas consideraciones se plantea como decisión más adecuada, por el momento, utilizar el ítem denominado Intensidad 5 para el estudio del estrés académico. A continuación se presenta este ítem:

En una escala del 1 al 5, donde uno es **nada** y cinco **mucho**, señala ¿qué **tanto estrés** has tenido en este semestre?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A manera de cierre es necesario reconocer que la principal limitación de este trabajo es que se indagaron los tres ítems de interés de manera simultánea y aunque se cuidó el orden en que se presentaron es factible pensar que el efecto halo o la percepción de redundancia pudo haber influido en alguno de los resultados; ante esta limitación, y las inquietudes surgidas de los resultados obtenidos con relación al tipo de variables indagadas para el procedimiento de validez convergente y el escalamiento de respuesta en que se indagaban, se sugiere continuar los trabajos para determinar la mejor forma que puede asumir un ítem único para medir el estrés

Referencias

- Abello-Llanos, R., Amaris-Macías, M., Blanco-Abarca, A., Madariaga-Orozco, C., Manrique-Palacio, K. ... Díaz-Méndez, D. (2009). Bienestar y trauma en personas adultas desplazadas por la violencia política. *Universitas Psychologica*, 8(2), 455-470. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712165014>
- American Psychological Association (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Recuperado de: <http://www.apa.org/ethics/code/>

- Ang, L., & Eisend, M. (2017). Single versus multiple measurement of attitudes. A meta-analysis of advertising studies validates the single-item measure approach. *Journal of Advertising Research*, 69(1). doi: 10.2501/JAR-2017-001
- Aliaga, B. A. (2019). *Relación entre el consumo de nootrópicos y estrés académico en universitarios de Lima Metropolitana*. (Tesis de grado inédita). Universidad Peruana Unión, Perú. Recuperada de https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/3009/Basty_Tesis_Licenciatura_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aldana, J., Isea, J., & Colina, F. (2020). Estrés Académico y Trabajo de Grado en Licenciatura en Educación. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22(1), 91-105. doi: 10.36390/telos221.07
- Alcántara, K. S. (2019). *Estudiantes de alto rendimiento: compromiso académico, estrés académico y bienestar*. (Tesis de grado inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14613/Alc%c3%a1ntara_L%c3%b3pez_Estudiantes_alto_rendimiento1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arias, V., Nuñez-Guale, L., Señalín, O., & Salcedo-Muñoz, V. E. (2019). Estrés académico: incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de nivelación y admisión de la Universidad Técnica de Machala. En M. R. Tolozano & E. Soria (coord.). *Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestas* (pp. 1597-1608). Ecuador: Universidad Técnica de Machala.
- Barraza, A. (2007). Estrés académico: Un estado de la cuestión. *Revista Psicología Científica.com*, 9(2). Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2>
- Barraza, A. (2016). Estrés y cognición. Punto de partida, ¿o de continuación? para una línea de investigación. En D. Gutiérrez (coord.). *Cognición y aprendizaje. Líneas de investigación* (pp. 85-115). México: Plaza y Valdez.
- Barraza, A. (2018). *INVENTARIO SISCO SV-21 Inventario SÍstémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. México: ECORFAN.
- Barraza, A. (2019). Estrés académico en alumnos de tres niveles educativos. Un estudio comparativo. *Praxis Investigativa ReDIE*, 11(21), 149-163. Recuperado de http://praxisinvestigativa.mx/assets/21_10estres.pdf
- Barraza, A., González, L. A., Garza, A., & Cázares, F. (2019). El estrés académico en alumnos de odontología. *Revista Mexicana de Estomatología*, 6(1), 12-26. Recuperado de <https://www.remexesto.com/index.php/remexesto/article/view/236/431>
- Barraza, A., & Hernández, L. F. (2015). Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en alumnos de posgrado. *Diálogos Educativos*, 15(30), 21-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5393677>

- Barraza, A., & Muñoz, M. (2019). La felicidad en estudiantes normalistas y su relación con el estrés académico. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 9(17), 17-23. Recuperado de <http://revistacecip.com/index.php/recipe/article/view/167/159>
- Burisch, M. (1984). You don't always get what you pay for: measuring depression with short and simple versus long and sophisticated scales. *Journal of Research in Personality*, 18(1), 81-98. doi: 10.1016/0092-6566(84)90040-0
- Cantú, R., Alegre, J., Martínez, O. J., Chávez, M., Arellano, S., Saucedo, C., ... Landero, R. (2010). Satisfacción con la vida, comunicación con padres y estrés percibido en jóvenes universitarios del Noreste de México. *Summa Psicológica*, 7(2), 83-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3423962>
- Caycho-Rodríguez, T. Cuellar-Llata, M. J., Carranza, R. F., Cabrera-Orosco, I., Franco-Reynoso, V. G., Casariego-Oviedo, J. D. ... Torrejón-Pinedo, F. A. (2018). Evidencias preliminares de validez de contenido, validez convergente y confiabilidad de ítem único de satisfacción con la vida familiar (IUSWFL) en adolescentes limeños. *Perspectiva de Familia*, 3, 9-24. Recuperado de <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/perpectiva/article/view/165/160>
- Chávez, J. R., & Peralta, R. Y. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 384-399. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7113737>
- Collantes, A. I. (2018). *Estrés familiar y satisfacción vital en estudiantes del 4° y 5° grado de secundaria, del turno mañana, del colegio nacional de mujeres "Edelmira del Pando" de Ate Vitarte, 2017*. (Tesis de Maestría inédita). Universidad Peruana Unión, Perú. Recuperada de https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/1151/Angela_Tesis_Maestro_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- De Francisco, C., Arce, C., Vílchez, M. P., & Vales, A. (2016). Antecedents and consequences of burnout in athletes: Perceived stress and depression. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 239-246. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/337/33747008003.pdf>
- Domínguez-Lara, S., & Merino-Soto, C. (2019). Medición con ítem único del agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios peruanos: evidencias de validez y confiabilidad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 50(1), 45-56. doi:10.21865/RIDEP50.1.04
- Dominguez-Lara, S., Navarro-Loli, J., & Prada-Chapoñan, R. (2019). Ítem único de autoeficacia académica: evidencias adicionales de validez con el modelo Big Five en estudiantes universitarios. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 210-217. doi: 10.15689/ap.2019.1802.16070.12
- Haley, W. E., LaMonde, L. A., Han, B., Burton, A. M., & Schonwetter, R. (2004). Predictors of depression and life satisfaction among spousal caregivers in hospice: application of a stress process model. *Journal of Palliative Medicine*, 6(2), 215-224. doi:10.1089/10966210376497

- Hilari, K., Byng, S., Lamping, D. L. & Smith, S. C. (2003). Stroke and Aphasia Quality of Life Scale-39 (SAQOL-39): Evaluation of acceptability, reliability, and validity. *Stroke*, 34(8), 1944-1950. doi: 10.1161/01.STR.0000081987.46660.ED
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer
- León, A., González, S., González, N. I., & Barcelata, B. E. (2019). Estrés, autoeficacia, rendimiento académico y resiliencia en adultos emergentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 129-148. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2226/2808>
- Loo, R., & Kelts, P. (1998). A caveat on using single-item measure. *Employee Assistance Quarterly*, 14(2), 75-80. doi: 10.1300/J022v14no2_06
- Márquez, K. L., Tavarez, D. L., Flores, M. C., Carreón, M. P., Macías-Galaviz, M. T., & Rodríguez, J. M. (2019). Relación entre estrés académico y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de educación superior. *Lux Médica*, 14(41), 3-20. doi: 10.33064/41lm20192009
- Melguizo-Garín, A., Martos-Méndez, M. J., & Hombrados-Mendieta, I. (2019). Influencia del apoyo social sobre el estrés y la satisfacción vital en padres de niños con cáncer desde una perspectiva multidimensional. *Psicooncología*, 16(1): 25-42. doi:10.5209/PSIC.63646
- Mendieta, M. D., Cairo, J. C., & Cairo, J. C. (2020). Presencia de estrés académico en estudiantes de tercer año de Medicina del Hospital Docente Clínico Quirúrgico "Aleida Fernández Chardiet". *Revista Electrónica Medimay*, 27(1), 68-77. Recuperado de http://revcmhabana.sld.cu/index.php/rcmh/article/view/1576/pdf_244
- Merino-Soto, C., & Fernández-Arata, M. (2017). Ítem único de burnout en estudiantes de educación superior: estudio de validez de contenido. *Educación Médica*, 18(3), 195-198. doi: 10.1016/j.edumed.2016.06.019
- Monserrat, M. A., Anzaldo, N., & Anzaldo, M. F. (2019). Estrés académico en residentes de medicina familiar de una institución poblana desde un enfoque administrativo. *Revista Internacional La Nueva Gestión Organizacional*, 10, 86-111. Recuperado de <https://uatx.mx/publicaciones/revistas/fcea/RI0106201910.pdf#page=89>
- Muratori, M., Zubieta, E., Ubillos, S., González, J. L., & Bobowik, M. (2015). Felicidad y Bienestar Psicológico: Estudio Comparativo Entre Argentina y España. *PSYKHE*, 24(2), 1-18. doi:10.7764/psykhe.24.2.900
- Oblitas, L. A., Soto, D. E., Anicama, J. C., & Arana, A. A. (2019). Incidencia del mindfulness en el estrés académico en estudiantes universitarios: Un estudio controla. *Terapia Psicológica*, 37(2), 116-128. doi:10.4067/S0718-48082019000200116
- Polo, A., Hernández, J.M. & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(2), 159-172. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265871937_Evaluacion_del_estres_academico_en_estudiantes_universitarios

- Postmes, T., Haslam, S. A., & Jans, L. (2013). A single-item measure of social identification: reliability, validity, and utility. *British Journal of Social Psychology*, 52(4), 597-617. doi: 10.1111/bjso.12006
- Quiliano, M., & Quiliano, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 26(3), 1-9. Recuperado de <http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/cienciayenfermeria/article/view/1435>
- Restrepo, J. E., Amador, O., Calderon, G., Castañeda, T., Osorio, Y., & Diez, P. (2018). Depresión y su relación con el consumo de sustancias psicoactivas, el estrés académico y la ideación suicida en estudiantes universitarios colombianos. *Health and Addictions*, 18(2) 227 -239. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jorge_Emiro_Restrepo/publication/326736876_Depresion_y_su_relacion_con_el_consumo_de_sustancias_p psicoactivas_el_estres_academico_y_la_ideacion_suicida_en_estudiante s_universitarios_colombianos/links/5b6218af458515c4b2592008/Depresi on-y-su-relacion-con-el-consumo-de-sustancias-psicoactivas-el-estres-academico-y-la-ideacion-suicida-en-estudiantes-universitarios-colombianos.pdf
- Rezende, F. P., Calais, S. L., & Cardoso, H. F. (2019). Stress, parenting and family support in attention deficit/hyperactivity disorder. *Psicologia: teoria e prática*, 21(2), 153-171. doi: 10.5935/1980-6906/psicologia.v21n2p153-171
- Román, C.A. & Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14(2), 1-14. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/26023/24499>
- Ruiz, E. M. (2019). *Relaciones intrafamiliares y estrés cotidiano en estudiantes de primaria de una institución educativa de Virú*. (Tesis de maestría inédita). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperada de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/37874/ruiz_ce.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Seligman, M. (2003). *La Auténtica Felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Tenelanda, D., Damián, D. L., Céleri, S. P., Castillo, M. P., & Inca, N. M. (2019). Técnicas psicológicas para manejar el estrés académico en el proceso de aprendizaje del idioma inglés. *European Scientific Journal*, 15(4), 421-428. Recuperado de <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/11777>
- Tijerina, G. L. Z., González, G. E., Gómez, N. M., Cisneros, E. M. A., Rodríguez, G. K. Y., & Ramos, P. E. G. (2018). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 17(4), 41-47. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenl.cgi?IDARTICULO=84412>
- Trujillo, A. P., & González, N. E. (2019). *Nivel de estrés académico en estudiantes de postgrado de la facultad de Educación en la Universidad*

Cooperativa de Colombia, sede Bogotá. (Tesis de posgrado inédita).
Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia. Recuperado de
<http://repository.ucc.edu.co/handle/ucc/12668>
Van Hooff, M., Geurts, S., Kompier, M., & Taris, T. (2007). How fatigued do you
currently feel?" Convergent and discriminant validity of a single-item
fatigue measure. *Journal of Occupational Health*, 49(3), 224-234. doi:
10.1539/joh.49.224