

DOI: 10.22402/j.rdipycs.unam.e.10.2.2024.547  
Revisión de la Empírico

e1022024547

## Relación entre la asistencia a clases, organizadores gráficos y exámenes en estudiantes de Psicología.

José Gonzalo Amador Salinas<sup>1</sup> y Virginia González Rivera<sup>2</sup>

Instituto Politécnico Nacional

Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás

### RESUMEN:

Se examinó la relación entre la asistencia a clases (AC), exámenes (EX) y organizadores gráficos (OG) en 151 estudiantes de psicología. Se utilizaron tres instrumentos de evaluación: listas de asistencia, exámenes y rúbricas para organizadores gráficos. Los análisis estadísticos revelaron correlaciones moderadas, positivas y significativas entre AC y EX ( $\rho=0.436$ ,  $p=0.000$ ) y AC y OG ( $\rho=0.489$ ,  $p=0.000$ ) y entre EX y OG ( $\rho=0.484$ ,  $p=0.000$ ). Destacaron correlaciones fuertes y significativas por asignatura en AC y EX ( $\rho=0.582$ ,  $p=0.000$ ;  $\rho=0.654$ ,  $p=0.000$ ) y EX y OG ( $\rho=0.579$ ,  $p=0.000$ ). Al comparar las variables AC y OG por asignaturas, se encontraron diferencias significativas ( $p=0.000$ ). Se concluye que hay correlaciones positivas, moderadas y significativas entre las variables y que los estudiantes de primeros semestres asisten más frecuentemente a clases ( $p=0.000$ ) y que obtienen mejores evaluaciones en sus OG ( $p=0.000$ ). Vulnerables.

**Palabras clave:** Asistencia a clases, Organizadores gráficos, Exámenes, Estudiantes de psicología, Universitarios.

## Relationship between class attendance, graphic organizers, and exams in psychology students

### ABSTRACT:

The relationship between class attendance (AC), exams (EX) and graphic organizers (OG) was examined in 151 psychology students. Three assessment instruments were used: attendance lists, exams, and rubrics for graphic organizers. Statistical analyses revealed moderate, positive and significant correlations between AC and EX ( $\rho=0.436$ ,  $p=0.000$ ) and AC and OG ( $\rho=0.489$ ,  $p=0.000$ ) and between EX and OG ( $\rho=0.484$ ,  $p=0.000$ ). Strong and significant correlations by subject stood out in AC and EX ( $\rho=0.582$ ,  $p=0.000$ ;  $\rho=0.654$ ,  $p=0.000$ ) and EX and OG ( $\rho=0.579$ ,  $p=0.000$ ). When comparing the variables AC and OG by subjects, significant differences were found ( $p=0.000$ ). It is concluded that there are positive, moderate and significant correlations between the variables and that students in the first semesters attend classes more frequently ( $p=0.000$ ) and that they obtain better evaluations in their OG ( $p=0.000$ ).

**Keywords:** Class attendance, Graphic organizers, Exams, Psychology students, Undergraduates

Recibido: 30/09/24 | Aceptado: 30/09/24 | Publicado: julio–diciembre 2024

<sup>1</sup> Master en Ciencias con Especialidad en Sociología Educativa en el ICyTEG  
2 licenciada en Psicología titulada en el año 2000 por la UNAM FESI.

## Introducción

Diversos estudios han analizado el efecto de numerosas variables sobre el rendimiento académico. Por ejemplo, Fernández-Lasarte *et al.* (2019) investigaron el efecto de las variables: apoyo social percibido, autoconcepto y la regulación emocional sobre el rendimiento académico; concluyen que el apoyo de los docentes y el autoconcepto son buenos predictores del desempeño académico. También Arroyo-Barrigüete *et al.* (2020) investigaron la influencia de las materias cursadas en el bachillerato y reportan que las calificaciones obtenidas en ese grado son un buen predictor del rendimiento académico en la universidad. Sus resultados sostienen que la especialidad estudiada en el bachillerato genera un mejor rendimiento en la licenciatura de la misma especialidad lo que se explicaría por la vocación de los alumnos. A su vez Rodríguez y Guzman, (2019) investigaron el efecto de variables sociofamiliares y personales de los estudiantes, concluyen que el nivel socioeconómico, el nivel académico de los padres (principalmente el de la madre), la cohesión familiar, el afecto, la comunicación y la autoeficacia, son factores importantes en el rendimiento académico.

Como se observa, son abundantes las variables que influyen en el rendimiento académico de los alumnos, por lo que se ha realizado un esfuerzo por clasificarlas, por ejemplo, Gutiérrez-Monsalve *et al.* (2021) mencionan dos factores: 1. Pedagógico, institucional (p. ej., nivel o grado, repetición de grados y becas) y 2. El factor sociodemográfico (p. ej., sexo y edad). Una clasificación más sistemática es la de Wang *et al.* (1993) ellos señalan que las variables que intervienen en el rendimiento académico se clasifican en seis constructos: 1. Gobierno y organización (p. ej. el modelo educativo, el presupuesto, la política educativa, la organización escolar y los programas educativos especiales), 2. Contextos

educativos del hogar y la comunidad (p. ej. apoyo y participación de los padres, el nivel socioeconómico, influencia de los pares y las actividades extracurriculares), 3. Demografía, cultura, políticas y prácticas escolares (p. ej. accesibilidad y la asistencia a las clases), 4. Diseño e impartición del currículo y la instrucción (p. ej. estándares curriculares nacionales e internacionales, los métodos de enseñanza, la tecnología educativa y el desarrollo profesional docente: ver Amador *et al.*, 2018), 5. Prácticas en el aula (p. ej. la cantidad de tareas, gestión del aula, la retroalimentación y evaluación de los estudiantes) y 6. Características de los alumnos (p. ej. motivación y el compromiso del estudiante, la diversidad cultural y lingüística, y las necesidades educativas especiales; ver Martínez R., en Castañeda, 2004; Amador *et al.*, 2015). Sin embargo, aunque se señalan diferentes variables importantes, hace falta analizar específicamente el efecto o la relación entre las diferentes variables, por ejemplo entre tareas programadas por los profesores como los organizadores gráficos, los exámenes y la asistencia a clases en estudiantes universitarios; es sabido que los estudiantes emplean diferentes estrategias cognitivas como las de organización y elaboración Amador *et al.* (2017), Vásquez-Córdova, (2021) y que estas estrategias tienen impacto en su aprendizaje y motivación.

Algunas variables mencionadas anteriormente se han estudiado en la investigación educativa, por ejemplo Gracia y de la Iglesia, (2010) analizaron si existía una relación entre la asistencia de los estudiantes a clases y la valoración que realizan de sus profesores, para ello entrevistaron a 2323 estudiantes, usando un diseño no experimental por encuestas y trasversal; sus resultados indican que el porcentaje de alumnos que asistieron a todas sus clases fue del 18%, y también reportan que el porcentaje medio de asistencia a clases fue del 60% señalan que el porcentaje de asistencia fue mayor en mujeres, un dato importante que reportan es que el 95% participó en la entrega de

tareas escolares y las opiniones de los estudiantes muestran que el pase de lista, el material de clase y la realización de trabajos en clase podrían aumentar la asistencia. Concluyen que hay una relación positiva entre la asistencia a clases y la valoración que hace el alumno del profesor, además de que hay una relación positiva entre la asistencia a clases y el aumento de calificación en los ejercicios. Lo anterior también ha sido reportado por Díaz-Mora *et al.* (2016), Uriol y Tapia, (2021).

En otro estudio, Krieg y Uyar, (1997) investigaron las variables que afectan el rendimiento académico, participaron 289 estudiantes de quienes se obtuvieron sus resultados en exámenes (opción múltiple y solución de problemas), la respuesta a un estudio socioeconómico (entorno familiar, nivel socioeconómico, vivienda, historial académico) y la revisión de sus expedientes académicos (registro de asistencias). Reportaron que no había efectos de variables como el tiempo de clases y el sexo en el rendimiento académico. Sin embargo, sus resultados indican que la elaboración de tareas escolares y la asistencia a clases benefician el rendimiento académico de los estudiantes. Diferentes investigadores han comprobado la eficacia de las tareas escolares, por ejemplo, Hernández-Ramos *et al.* (2021), Rodríguez *et al.* (2021), Martínez *et al.* (2020), Amador *et al.* (2020).

También Miranda-Zapata *et al.* (2021) observaron la relación entre el compromiso escolar (afectivo, cognitivo y conductual), los factores contextuales (familia, profesorado y pares) y la asistencia a clases con el rendimiento escolar. En el estudio participaron 1926 estudiantes con una edad media de 14 años, se les aplicó el cuestionario de compromiso escolar de Lara y cols., (citados en Miranda-Zapata *et al.*, 2021) y también aplicaron el cuestionario de factores contextuales propuesto por Universidad de la Frontera y la Universidad Autónoma (2016; citado en Miranda-Zapata *et al.*, 2021). El rendimiento académico y la asistencia a clases se obtuvo de los registros oficiales de las escuelas.

Sus resultados indican que el compromiso escolar se ve afectado por el contexto, mientras que el compromiso escolar no afecta la asistencia a clases. Sin embargo, Miranda-Zapata *et al.* (2018) reportan que hay una relación positiva entre la variable compromiso emocional y la asistencia a clases.

Por otra parte, en una investigación, Zubiria-Ferriols y Bel-Oms, (2019) estudiaron el efecto del uso de aplicaciones tecnológicas, el expediente académico y la asistencia a clases en el rendimiento académico. Participaron 39 estudiantes universitarios a los que se les proporcionaron exámenes diseñados en una aplicación tipo juego lúdico, también se registraron las asistencias a las clases. Sus resultados indican que los estudiantes que obtienen mejores calificaciones en los cuestionarios durante las clases teóricas también obtienen mejores calificaciones en el examen final, además reportan que las calificaciones previas de los alumnos están relacionadas con las calificaciones obtenidas.

Finalmente, comprobaron que los alumnos que asisten a clases obtienen mejores calificaciones por lo que reportaron una relación positiva entre la asistencia a clases y la calificación final. Otros investigadores también encontraron influencia de la asistencia a clases y el rendimiento académico Rodríguez y Herrera, (2009), Barreno *et al.* (2019), Martínez y Pedroza, (2017). Además, Fedriani y Romano, (2014) mencionan que la asistencia a clases es más importante cuando el curso es del área cuantitativa

Como se pudo observar, las diferentes investigaciones establecen la influencia de las variables académicas sobre el rendimiento escolar, pero no estudian la posible relación que tienen algunas de esas variables entre sí, por lo anterior, el propósito del presente estudio fue analizar la relación entre la asistencia a clases y exámenes, entre asistencia a clase y la calificación obtenida en los organizadores gráficos (tareas) y entre los exámenes y los organizadores gráficos. Además, al comparar si

---

había diferencias por sexo en las asistencias, en los exámenes y en los organizadores gráficos. Finalmente se comparó si había diferencias por asignatura en las asistencias, los exámenes y los organizadores gráficos.

## Método

### Participantes

Participaron 151 estudiantes de la licenciatura en psicología seleccionados por un muestreo no probabilístico por conveniencia que representan aproximadamente el 12% de la población de estudiantes de la licenciatura. De ellos 47 (31%) estudiaban Psicología Experimental Aplicada *PEA* que se imparte en sexto semestre y 104 (69%) estudiaban la unidad de aprendizaje Proyectos de Investigación Cuantitativa *PIC* que se imparte en tercer semestre. De ellos 116 (77%) eran mujeres y 35 (33%) eran hombres. El criterio para participar fue estar inscrito en la asignatura y tener registro de asistencias, entrega de organizadores gráficos y exámenes presentados. En la primera clase, se realizó un encuadre con la explicación de los objetivos de la unidad de aprendizaje y de la investigación, se garantizó la confidencialidad de los participantes usando el anonimato de los datos recopilados (no se utilizó información personal o cualquier dato sensible), además se explicó que solo los investigadores tendrían acceso a la información y que esta no se compartiría con nadie más. Adicionalmente, se les informó que recibirían un correo electrónico con sus resultados de manera individual. A los participantes se les reiteró que la participación era voluntaria y que eran libres de abandonar la investigación en cualquier momento sin repercusiones. Finalmente, a los participantes se les aclaró que el estudio tenía un riesgo mínimo.

### Materiales

Para el desarrollo de la investigación, se empleó como apoyo didáctico el software IOS, paquetería Office Windows, programa Power Point y Excel, aplicación iDoceo, aplicación Drive de Google, lápices, plumas, hojas. Las

variables que se estudiaron fueron la frecuencia de asistencia a clases, definidas como la presencia y permanencia del estudiante en el salón al momento que registro asistencia utilizando el programa iDoceo como presente o falta. Otra variable que se evaluó fue la calificación de los organizadores gráficos, se definió como la asignación de un valor numérico obtenido a través de una rúbrica en el programa iDoceo y, la última variable que se midió fue la calificación obtenida en un examen aplicado y evaluado a través del programa iDoceo sobre los temas revisados en la clase

### Procedimiento

El primer día de clases se les aplicó a los estudiantes un examen diagnóstico sobre los conocimientos básicos para la asignatura, también se les explicó que se les tomaría asistencia en los primeros minutos de las clases a través de una lista elaborada con los datos oficiales del departamento de gestión escolar y se registraría en el software iDoceo, posteriormente se mencionó la estructura que tendrían las clases:

Seis clases teóricas en la que se explicarían los conceptos por parte del profesor, en cada clase se incluyó lo siguiente:

- Planteamiento de un problema estadístico que se resolvería por parte del profesor y los alumnos (a través de participaciones o planteamiento de preguntas), el profesor explicaría los conceptos claves para resolver el problema.
- Planteamiento de un ejercicio relacionado con el tema visto, en el que se repasaban los conceptos que se relacionaban con el tema (p. ej., cantidad de grupos, tipo de grupo, etc.).
- En la solución del ejercicio los estudiantes podrían expresar sus dudas y plantear preguntas al profesor y a sus compañeros.
- Una vez terminado el ejercicio, los estudiantes accederían al software iDoceo para responder un examen sobre el ejercicio con preguntas de opción múltiple y abiertas sobre los resultados obtenidos (p. ej., valor de la media o promedio, resultado de la prueba

estadística, decisión de la hipótesis aceptada, etc.). El examen arrojaba una calificación que se registraba en el historial del estudiante en la lista de evaluación continua del programa iDoceo, el docente revisaba las preguntas abiertas para corregir la calificación en caso necesario.

Además, como actividades extraescolares o tareas, se les pidió a los estudiantes realizar seis lecturas relacionados con los temas y elaborar un organizador gráfico, el cual debía ser agregado en una carpeta de Google Drive configurada por el profesor. Posteriormente los estudiantes accedieron al software iDoceo para aplicar la rúbrica al organizador gráfico, el programa asignaba de manera aleatoria a cada estudiante la evaluación de tres organizadores gráficos.

El programa iDoceo generó un promedio de las evaluaciones realizadas por los estudiantes a los organizadores gráficos (0 a 10), la cual se registró en el historial del estudiante en la lista iDoceo. Para todas las actividades se establecieron fechas de entrega las cuales se revisaron en el cronograma de las clases. Por último, el docente revisaba las evaluaciones realizadas por los estudiantes.

En resumen, se registró la asistencia, se obtuvo las calificaciones de los exámenes y se obtuvo los promedios de calificaciones de los organizadores gráficos en el programa iDoceo. Es importante aclarar, que las calificaciones de los cuestionarios tenían un valor porcentual de 30%, los organizadores gráficos del 20%; el otro 50% se obtenía del protocolo que se planteaba en equipo. Finalmente, éste estudio reporta la recolección de datos de un departamental de las asignaturas mencionadas.

### Mediciones

Se emplearon tres instrumentos para la evaluación de las variables. El primer instrumento fue una rubrica creada para la evaluación de organizadores gráficos, la rúbrica constaba de dieciocho reactivos (que evaluaban si el organizador gráfico tenía un título, las conexiones jerárquicas entre conceptos, referencias, etc.) se evaluó con cinco opciones:

desde “excelente” (cumple con todos los requisitos) que asignaba cinco puntos; a “malo” (no está el requisito) que asignaba cero puntos. La calificación obtenida estaba entre cero y diez puntos.

El segundo instrumento fueron cuestionarios tipo examen con preguntas sobre los resultados obtenidos en el ejercicio planteado, la mayoría de opción múltiple, y preguntas abiertas, la calificación obtenida iba de cero a diez puntos. Ambos instrumentos fueron creados para usarse en la clase. Finalmente, se empleó una lista de asistencia con información oficial de gestión escolar la cual se cargó en el programa iDoceo, en el que se obtenía la cantidad de asistencia a clases que podía ser de 0 a 6 asistencias.

### Análisis Estadísticos

El diseño de este estudio fue no experimental de tipo correlacional, las variables que se midieron fueron el número de asistencias a clases, exámenes y el promedio de calificaciones de cada organizador gráfico. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Como variables categóricas se tuvieron la asignatura y el sexo de los participantes.

Para la estadística descriptiva se obtuvo la frecuencia y porcentaje para la variable sexo y la asignatura. Se obtuvieron los promedios generales de asistencia, de calificaciones de cuestionarios y de las calificaciones de los organizadores gráficos. Así como el promedio por sexo del participante y por asignatura de las asistencias, calificaciones de cuestionarios y organizadores gráficos.

Para la obtención de las correlaciones, se comprobó la normalidad de la distribución de las variables cuantitativas con la prueba estadística Kolmogorov-Smirnov, al no cumplir el criterio de distribución normal ( $p < 0.05$ ) se aplicó la prueba paramétrica rho de Spearman. Como análisis complementarios, se comparó las asistencias, exámenes y calificaciones de organizadores gráficos por sexo y por asignatura con la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.

## Resultados

El promedio de asistencias en general fue de ( $M= 4.93$ ,  $DE= 1.39$ ), en cuanto al promedio de asistencia por sexo del participante fue para las mujeres de ( $M= 5.03$ ) y para los hombres de ( $M= 4.57$ ). Mientras que el promedio de asistencias por asignatura fue para PIC de ( $M= 5.28$ ) y de PEA de ( $M= 4.15$ ), ver tabla 1.

Catorce estudios fueron realizados en Latinoamérica, siendo Brasil y México los países con más publicaciones. Doce estudios tuvieron muestras compuestas únicamente por varones, mientras que diez en población mixta. Respecto a las orientaciones sexuales, siete fueron homosexuales, cuatro heterosexuales, un estudio contempló ambas orientaciones; mientras que, nueve no lo especificaron.

**Tabla 1.**

Análisis general de la variable asistencia a clases

Variable asistencia a clase	M	DE
Asistencia general	4.93	1.39
Asistencia por sexo (mujeres)	5.03	1.27
Asistencia por sexo (hombres)	4.57	1.70
Asistencias por asignatura (PIC)	5.28	1.08
Asistencias por asignatura (PEA)	4.15	1.67

Nota: se observa que el mayor promedio de asistencias corresponde a las mujeres y a los estudiantes de la asignatura PIC

El promedio de calificaciones en general de los exámenes fue ( $M= 6.13$ ,  $DE= 2.16$ ), en cuanto al promedio de cuestionarios por sexo del participante fue para las mujeres de ( $M= 6.29$ ) y para los hombres de ( $M= 5.61$ ). Mientras que el promedio de cuestionarios por asignatura fue para PIC de ( $M= 5.98$ ) y de PEA de ( $M= 6.47$ ), ver tabla 2.

**Tabla 2.**

Análisis general de la variable exámenes

Variable	M	DE
Exámenes generales	6.13	2.16
Exámenes (mujeres)	6.29	2.11
Exámenes (hombres)	5.61	2.27
Exámenes (PIC)	5.98	2.18
Exámenes (PEA)	6.47	2.10

Nota: se observa que el mayor promedio de calificaciones de los exámenes corresponde a las mujeres y a los estudiantes de la asignatura PEA

El promedio general de calificaciones de los organizadores gráficos ( $M= 6.34$ ,  $DE= 2.93$ ), por sexo fue para las mujeres de ( $M= 6.46$ ) y para los hombres de ( $M= 5.95$ ). Mientras que de los organizadores gráficos por asignatura fue para PIC de ( $M= 7.09$ ) y de PEA de ( $M= 4.69$ ).

**Tabla 3.**

Medidas generales de tendencia central y dispersión para la variable organizadores gráficos

Variable	M	DE
Organizadores gráficos general	6.34	2.93
Organizadores gráficos (mujeres)	6.46	2.86
Organizadores gráficos (hombres)	5.95	3.18
Organizadores gráficos (PIC)	7.09	2.61
Organizadores gráficos (PEA)	4.69	2.94

Nota: se observa que el mayor promedio de calificaciones de los organizadores gráficos corresponde a las mujeres y a los estudiantes de la asignatura PIC

Respecto al análisis estadístico inferencial, las correlaciones no paramétricas que se obtuvieron para las variables asistencia y exámenes ( $\rho= 0.436$ ,  $p= 0.000$ ), asistencia y organizadores gráficos ( $\rho= 0.489$ ,  $p= 0.000$ ) y exámenes y organizadores gráficos ( $\rho= 0.484$ ,  $p= 0.000$ ), ver tabla 4.

**Tabla 4**

Estadística inferencial general de correlación de las variables

Variable	Rho	p
Asistencia y exámenes	0.436	0.000
Asistencia y organizadores gráficos	0.489	0.000
Exámenes y organizadores gráficos	0.484	0.000

Nota: se observa correlaciones positivas, moderadas y significativas en las variables estudiadas en el análisis general N= 151

Sin embargo, al obtener las correlaciones no paramétricas por asignaturas, para la asignatura PIC fueron para asistencia y exámenes ( $\rho= 0.435$ ,  $p= 0.000$ ), asistencia y organizadores gráficos ( $\rho= 0.465$ ,  $p= 0.000$ ) exámenes y organizadores gráficos ( $\rho= 0.582$ ,  $p= 0.000$ ). Ver tabla 5.

**Tabla 5**

Estadística inferencial de correlación de las variables asignatura PIC

Variable	Rho	p
Asistencia y exámenes	0.435	0.000
Asistencia y organizadores gráficos	0.465	0.000
exámenes y organizadores gráficos	0.582	0.000

Nota: Se observan correlaciones positivas, fuertes y significativas en la variable exámenes y organizadores gráficos

Mientras que para la asignatura de PEA los valores fueron para la asistencia y exámenes ( $\rho=0.654$ ,  $p=0.000$ ) asistencia y organizadores gráficos ( $\rho=0.324$ ,  $p=0.026$ ), exámenes y organizadores gráficos ( $\rho=0.579$ ,  $p=0.000$ ). Ver tabla 6.

**Tabla 6**

Estadística inferencial de correlación de las variables asignatura PEA

Variable	Rho	p
Asistencia y exámenes	0.654	0.000
Asistencia y organizadores gráficos	0.324	0.026
Exámenes y organizadores gráficos	0.579	0.000

Nota: Se observan correlaciones positivas, fuertes y significativas en las variables asistencia y exámenes y exámenes y organizadores gráficos

En el análisis complementario, se comparó si existían diferencias significativas entre asistencias de hombres y mujeres ( $U=1767$ ,  $Z=-1.238$ ,  $p=0.216$ ) exámenes de hombres y mujeres ( $U=1691$ ,  $Z=-1.495$ ,  $p=0.135$ ) calificaciones de organizadores gráficos entre hombres y mujeres ( $U=1871.5$ ,  $Z=-0.699$ ,  $p=0.485$ ), ver tabla 7.

**Tabla 7**

Estadística inferencial de comparación de hombres y mujeres

Variable	U	Z	p
Asistencias hombres y mujeres	1767	-1.238	0.216
Exámenes hombres y mujeres	1691	-1.495	0.135
Organizadores gráficos hombres y mujeres	1871.5	-0.699	0.485

Nota: no se observan diferencias estadísticas significativas entre los hombres y las mujeres en las variables medidas

Finalmente, en el análisis complementario se comparó la asistencia por asignatura ( $U=1392$ ,  $Z=-4.514$ ,  $p=0.000$ ) exámenes por asignatura ( $U=2128.5$ ,  $Z=-1.268$ ,

$p=0.205$ ) calificaciones de organizadores gráficos por asignatura ( $U=1263.5$ ,  $Z=-4.745$ ,  $p=0.000$ ), ver tabla 8.

**Tabla 8**

Estadística inferencial de comparación de asignaturas

Variable	U	Z	p
Asistencias por asignatura	1392	-4.514	0.000
Exámenes por asignatura	2128.5	-1.268	0.205
Organizadores gráficos por asignatura	1263.5	-4.745	0.000

Nota: se observan diferencias significativas en las asistencias por asignaturas (asisten más los estudiantes de PIC) y las calificaciones para los organizadores gráficos (mejores calificaciones para los estudiantes de PEA)

## Discusión

Los resultados de este estudio indican que se observaron correlaciones moderadas (Cohen, citado en Hernández et al., 2018), positivas y significativas en la muestra ( $N=151$ ) entre las variables asistencia y exámenes ( $\rho=0.436$ ,  $p=0.000$ ), asistencia y organizadores gráficos ( $\rho=0.489$ ,  $p=0.000$ ) y para los exámenes y los organizadores gráficos ( $\rho=0.484$ ,  $p=0.000$ ). lo que está de acuerdo con Wang et al. (1993; puntos 3 y 5), Díaz-Mora et al. (2016), Uriol y Tapia, (2021), Hernández et al. (2021), Martínez et al. (2020), Rodríguez et al. (2021), Rodríguez y Herrera, (2009), Miranda-Zapata et al. (2021), Miranda-Zapata et al. (2018) Zubiria-Ferriols y Bel-Oms, (2019), Al Shenawi et al. (2021), Deane y Murphy, (2013), Hinojosa-González et al. (2021), Almutawa y Said, (2020), Martínez y Pedroza, (2017).

Además de lo anterior, la investigación realizada por Bartual y Poblet, (2009) ha comprobado que el 90% de los alumnos que asisten al menos al 80% de clases aprueban sus cursos; no obstante investigaciones como la de Gabalán-Coello y Vásquez-Rizo, (2017) precisan que la asistencia a clases obtiene poco índice de correlación cuando la asistencia no es parte de la calificación final, por el contrario, cuando la asistencia es obligatoria, se obtienen mejores índices de correlación.

En este estudio, la asistencia no fue obligatoria y no se contempló como parte de la evaluación final, por lo que el resultado de

correlaciones moderadas es destacado, debido a lo anterior, una de sus implicaciones sería buscar acciones para incentivar la asistencia a clases como podría ser el pase de lista, la evaluación continua, clases interactivas, uso de tecnologías, retroalimentación individualizada, reportes de desempeño individualizado, etc.

Un aspecto interesante es que, al analizar las correlaciones entre variables por asignaturas, se obtienen correlaciones fuertes y significativas entre las variables exámenes y organizadores gráficos (PIC rho= 0.582, p= 0.000 y PEA rho= 0.579, p= 0.000). Esto pudiera establecer que la realización de tareas de organización y representación de la información tienen un impacto en el desempeño de los estudiantes en los exámenes. Hay que recordar que los estudiantes realizaban su organizador gráfico y además por sorteo aleatorio a través de la plataforma iDoceo, evaluaban los trabajos de tres de sus compañeros, con lo cual podían mejorar su juicio crítico, su entendimiento del tema, sintetizar de mejor manera la información.

Además, se podría considerar que la evaluación constante entre pares incrementaría la percepción de autosuficiencia y motivación, esto influiría en el compromiso del estudiante con la asignatura. Pero quizás, el mayor beneficio de las evaluaciones entre pares, podría ser el desarrollo de habilidades metacognitivas en las que la reflexión de su propio desempeño podría establecer metas específicas para mejorar, como lo han afirmado diferentes autores King, (2008), Delgado et al. (2020), Gaspar et al. (2023), Atarés et al. (2021), Amador et al. (2017) entre otros. Las implicaciones de lo anterior podrían contemplar el fomento de la inclusión de evaluaciones entre pares a través de instrumentos específicos como las rúbricas y el fomento de la objetividad en la evaluación.

Por otro lado, aunque las mujeres obtuvieron mejores promedios en asistencias ( $M= 5.03 > 4.57$ ), en las calificaciones de exámenes ( $M= 6.29 > 5.98$ ) y en las calificaciones de los organizadores gráficos ( $M= 6.46 > 5.95$ ) las diferencias no fueron

estadísticamente significativas, lo cual está de acuerdo con Krieg y Uyar, (1997), Al Shenawi et al. (2021), Daud y Javaid, (2012), Fadzillah et al. (2020), Sulaiman y Mohezar, (2006), Kirk y Spector, (2004), Uyar y Haydar, (2011), Gracia y de la Iglesia, (2010) (Barreno et al. 2019). Lo que indica que ambos sexos se beneficiaron de la misma manera de las acciones educativas programadas por los profesores. La implicación radica en que la planeación de la enseñanza equitativa, sin estereotipos de género, y sobre todo centrada en las necesidades individuales. Los resultados de esta investigación son diferentes a los obtenidos por Echavarri et al. (2007) entre otros investigadores.

En la comparación por asignaturas, los estudiantes de los primeros semestres (PIC) mostraron mayor asistencia a clases, obteniendo frecuencia de asistencias mayores y diferencias estadísticamente significativas ( $M= 5.28 > 4.15$ ,  $U= 1392$ ,  $Z= -4.514$ ,  $p= 0.000$ ) que sus compañeros de semestres más avanzados; eso podría deberse a que los estudiantes de primeros semestres necesitan adaptarse a las características de la universidad, las clases y los docentes; mientras que una menor asistencia de los estudiantes de semestres más avanzados podría sustentarse en que están familiarizados con las prácticas administrativas y académicas, su carga de trabajo, su dominio de conceptos teóricos y la motivación. Sin embargo, lo anterior no ha sido lo suficientemente estudiado, por lo que podría ser una línea de investigación interesante.

Por otro lado, los estudiantes más jóvenes obtuvieron calificaciones más bajas en los exámenes ( $M= 5.98 < 6.47$ ) y aunque la diferencia no alcanzó significación estadística ( $U= 2128.5$ ,  $Z= -1.268$ ,  $p= 0.205$ ) podría ser explicado por las afirmaciones de Uyar y Haydar (2011) en que los estudiantes más antiguos podrían usar su experiencia acumulada y recursos teóricos más amplios.

Un hallazgo importante es que los estudiantes más jóvenes obtuvieron calificaciones más altas en los organizadores

gráficos ( $M=7.09 > 4.69$ ,  $U=1263.5$ ,  $Z=-4.745$ ,  $p=0.000$ ) y las diferencias fueron estadísticamente significativas, esto es importante ya que se ha relacionado la elaboración de los organizadores gráficos con el desarrollo del pensamiento crítico, como afirman Menacho y Cadenillas, (2021) y las actitudes Almeyda, (2020) y el aprendizaje significativo Palomino-Acosta, (2023). Sin embargo, un aspecto que pudo influir en las diferencias encontradas es el criterio con el que los alumnos de primeros semestres evaluaban los organizadores gráficos en comparación con los estudiantes de semestres más avanzados, esto podría ser investigado para establecer si las diferencias estadísticas se basan en el diferente nivel de avance en los estudios.

Un punto importante fue el pase de lista al inicio de la clase, algunos investigadores han encontrado que esto puede ser benéfico para el rendimiento académico de los estudiantes (Gracia y de la Iglesia, 2010; Krieg y Uyar, 1997) y una posible explicación es que podría incrementar el compromiso emocional de los jóvenes como mencionan en sus investigaciones Miranda-Zapata et al. (2018). Lo anterior es importante ya que investigadores han afirmado que la asistencia a clases es más importante cuando la asignatura se refiere a temas cuantitativos como afirma Fedriani y Romano, (2014). Mientras que los porcentajes de asistencia para todas las clases fue del 46.4%, mayor a lo reportado por Gracia y de la Iglesia (2010,  $46.4 > 18\%$ ), también el porcentaje de mujeres que asistieron a todas sus clases fue mayor al de los hombres ( $47.4\% > 42.9\%$ ). La implicación de lo anterior sería incentivar la asistencia de los estudiantes mediante estrategias didácticas innovadoras, retroalimentación, uso de las TIC, etc.

Finalmente, una implicación relevante es que los docentes podrían desarrollar materiales didácticos que estén alineados con los objetivos de la asignatura. Estos materiales deberían ser organizados y contar con retroalimentación efectiva para que los estudiantes tengan

instrucciones claras al resolver problemas y puedan revisar sus resultados de manera autónoma. Así, se fomenta la comprensión y el conocimiento profundo, en consonancia con lo propuesto por Wang et al. (1993, puntos 4 y 5).

Las limitaciones de este estudio pueden ser que se empleó un muestreo por conveniencia, lo que representa problemas en la confiabilidad y generalización de los resultados. Otro aspecto es que la muestra estuvo conformada por aproximadamente el 12% de los estudiantes en psicología y solo de dos asignaturas y del turno matutino, por lo cual no representa de la mejor manera a la población de la licenciatura en psicología. También la recolección de datos con instrumentos como rubricas que solo tienen validez de contenido representan una limitación en la generalización de los resultados.

Y finalmente, al obtener la calificación de los organizadores gráficos por medio del promedio de tres revisores pudiera ser un aspecto para controlar en otras investigaciones por ejemplo el criterio, la rigurosidad, etc., en futuros trabajos se podría capacitar previamente a los estudiantes y obtener el índice de acuerdo entre observadores.

## Conclusiones

Este estudio revela que existe una correlación significativa entre la asistencia y los exámenes, la asistencia y los organizadores gráficos, así como entre exámenes y los organizadores gráficos. Sin embargo, estas correlaciones se incrementan al analizarlas por asignaturas, destacándose especialmente entre exámenes y organizadores gráficos. Por otro lado, aunque no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en términos de rendimiento, es notable que las mujeres, en general, obtuvieron puntuaciones más altas.

En lo que respecta a la diferencia por edades, los estudiantes de primeros semestres mostraron una mayor asistencia lo que podría explicarse por la necesidad de adaptarse a la

institución y a las actividades académicas, también obtuvieron mejores resultados en los organizadores gráficos que podría explicarse por diferencia en los criterios de evaluación entre pares más avanzados comparados con la revisión entre pares con menos avance. Además, las puntuaciones en los exámenes fueron más bajas en los alumnos de primeros semestres comparadas con sus compañeros de semestres más avanzados. Esto podría indicar una mayor adaptación de los estudiantes más avanzados y una mayor experiencia que les posibilita un mejor aprovechamiento de las metodologías de enseñanza que favorecen la participación y la evaluación continua.

El pase de lista al inicio de las clases demostró ser una estrategia eficaz para aumentar tanto la asistencia como el compromiso de los estudiantes, particularmente en asignaturas cuantitativas. Esta práctica, junto con el uso de materiales didácticos bien estructurados que alinean ejercicios específicos con los objetivos de aprendizaje, facilita que los estudiantes no solo sigan el programa, sino que también verifiquen y comprendan su proceso de aprendizaje de manera autónoma. Estos hallazgos sugieren que la integración consciente de estrategias de enseñanza que promueven la participación y la autoevaluación puede ser crucial para mejorar el rendimiento académico general

## Referencias

- Almeyda, B. C. (2020). *Organizadores gráficos en el aprendizaje de Formación Histórica del Perú en estudiantes del ciclo II de una universidad privada-Lima, 2018.* (Tesis de Maestría). Universidad Ricardo Palma. <https://repositorio.urp.edu.pe/entities/publication/9dbb7625-b71d-4546-b294-853b5ad3f7f8>
- Almutawa, A., & Said, S. (2020). Student's perceptions regarding classroom attendance and its impact on their academic performance: evidence from a developing country. *Education + Training*, 62(6), 693-706. <http://dx.doi.org/10.1108/ET-10-2019-0233>
- Al Shenawi, H., Yaghan, R., Almarabheh, A., & Al Shenawi, N. (2021). The relationship between attendance and academic performance of undergraduate medical students during surgical clerkship. *BMC Med Educ*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02833-2>
- Amador, S. J., González, R. V., Balderrama, C. J., Cerecedo, V. P., López, O. J., Rivera, P. I., & Suárez, G. B. (2015). Rendimiento Escolar en Alumnos de Nivel Superior del IPN. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 1(1), 90-101. <http://dx.doi.org/10.22402/rdipycs.unam.1.1.2015.35.90-101>
- Amador, S. J., González, R. V., & Luna, O. P. (2020). Incremento en la entrega de tareas escolares por medio de la economía de fichas grupal. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 6(2), 372-387. <http://10.0.87.130/j.rdipycs.unam.6.2.2020.2.82.372-387>
- Amador, S. J., González, R. V., Reyes, G. A., González, V. A., Balderrama, C. J., & Prado, M. A. (2017). Efectos del taller de estrategias de aprendizaje en el desempeño de alumnos de psicología. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3(2), 196-211. <https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.3.2.2017.135.196-211>
- Amador, S. J., González, R. V., Rojas, B. A., Montes, L. A., & Ruiz, T. R. (2018). Efectos de un programa de formación docente en profesores de nivel superior. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 4(2), 252-268. <http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.4.2.2018.187.252-268>
- Arroyo-Barrigüete, J., Tirado, G., Mahillo-Fernández, I., & Ramírez, P. J. (2020). Predictores del rendimiento académico en las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas: el efecto de la especialidad en bachillerato. *Revista de Educación*, (390), 129-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7585020>
- Atarés, H. L., Llorens, M. J., & Marín, G. J. (2021). La evaluación por pares en Educación Superior. *Educación química*, 32(1), 111-121.
- Barreno, S., Haro, O., & Flores, P. (2019). Relación entre rendimiento académico y asistencia como factores de promoción estudiantil. *Revista Cátedra*, 2(1), 44-59. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>
- Bartual, M. T., & Poblet, M. C. (2009). Determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de Economía. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(3), 172-181.
- Castañeda, S. (2004). *Educación, aprendizaje y cognición: teoría en la práctica.* Manual Moderno.
- Daud, S., & Javaid, F. (2012). Effect of Class Attendance of Medical Students Tests Performance. *Pak J Med Health Sci*, 6(2), 295-297. [https://pjmhsonline.com/2012/apr\\_june/pdf/ee%20%20%20Effect%20of%20Class%20Attendance%20of%20Medical%20Students%20Tests%20Performance.pdf](https://pjmhsonline.com/2012/apr_june/pdf/ee%20%20%20Effect%20of%20Class%20Attendance%20of%20Medical%20Students%20Tests%20Performance.pdf)
- Deane, R. P., & Murphy, D. J. (2013). Student Attendance and Academic Performance in Undergraduate Obstetrics/Gynecology Clinical Rotations. *JAMA*, 310(21), 2282-

2288.  
<https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/1787409>
- Delgado, J., Medina, N., & Becerra de Romero, M. (2020). La evaluación por pares. Una alternativa de evaluación entre estudiantes universitarios. *Rehuso*, 5(2), 14-26. <http://dx.doi.org/10.33936/rehuso.v5i2.2393>
- Díaz-Mora, C., García, J. A., & Molina, A. (2016). ¿Dónde está la clave del éxito académico? Un análisis de la relación entre el uso del tiempo y el rendimiento académico. *Cultura y Educación*, 28(1), 173-195.
- Echavarri, M., Godoy, J. C., & Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6(2), 319-329. [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1657-92672007000200011&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1657-92672007000200011&script=sci_abstract&tlng=es)
- Fadzillah, N. S., Jamaluddin, J., Ahmad, M. A., Din, N. M., & Jabar, F. A. (2020). Factors Affecting Student Performance in Accounting Subject: A Case of Pre-Diploma Students. *Journal for Social Sciences*, 23(1), 60-64. [https://www.researchgate.net/publication/344414170\\_Factors\\_Affecting\\_Student\\_Performance\\_in\\_Accounting\\_Subject\\_A\\_Case\\_of\\_Pre-Diploma\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/344414170_Factors_Affecting_Student_Performance_in_Accounting_Subject_A_Case_of_Pre-Diploma_Students)
- Fedriani, M. E., & Romano, P. I. (2014). Influencia de la asistencia a clases de Matemática Empresarial sobre el rendimiento académico. *Anales de ASEPUAMA*, 22, 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6012842>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi Palacios, E., & Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y medios: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Educación XXI*, 22(2), 165-185. <https://doi.org/10.5944/educXXI.22526>
- Gabalán-Coello, J., & Vásquez-Rizo, F. (2017). Rendimiento académico universitario y asistencia a clases: Una visión. *Revista Educación*, 41(2), 16-32. <http://orcid.org/0000-0001-7674-8849>
- Gaspar, C. A., Fernández, S. M., & Sánchez, H. S. (2023). Percepción del alumnado universitario sobre la evaluación por pares en tareas de escritura. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 541-554. <https://doi.org/10.5209/rced.79599>
- Gracia, E. E., & de la Iglesia, M. C. (2010). Valoración de los profesores y asistencia a clase de los alumnos. ¿existe relación causal? en M. J. Mancebón-Torrubia, & D. P. Ximénez-de-Embún, & J. M. Gómez-Sancho, & G. Gim, (ed.), *Investigaciones de Economía de la Educación* 5, 5, 995-1016. Asociación de Economía de la Educación. <https://ideas.repec.org/h/aec/ieed05/05-50.html>
- Gutiérrez-Monsalve, J., Garzón, J., & Segura-Cardona, A. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 14(1), <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013>
- Hernández, J. D., Espinosa, J. F., Peñaloza, M. E., Rodríguez, J. E., Chacón, J. G., Toloza, C. A., Arenas, M. K., Carrillo, S. M., & Bermúdez, V. J. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 587-601. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_aavft/article/view/16165](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/16165)
- Hernández-Ramos, J. P., Torrijos-Fincias, P., & García-Barrera-Trujillo, M. (2021). Asistencia a clase virtual en directo como factor de éxito académico en estudios de posgrado a distancia. *Virtu@lmente*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.21158/2357514x.v9.n1.2021.3021>
- Hinojosa-González, D., Farias, J. S., Téllez-Girón, V., Aguirre-Villarreal, D., Brenes-Castro, D., & Flores-Villalba, E. (2021). Lower Frequency of Call Shifts Leads to Higher Attendance, Higher Academic Performance, and Less Burnout Syndrome in Surgical Clerkships. *Journal of Surgical Education*, 78(2), 485-491. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.07.043>

- King, A. (2008). Estructuración de la interacción entre pares para promover el pensamiento de orden superior y el aprendizaje complejo en grupos cooperativos. En R. A. Gillies, *El papel del docente en la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Aprendizaje colaborativo asistido por computadora*. Boston:Springer
- Kirk, F. R., & Spector, C. A. (2006). Factors affecting student achievement in cost accounting. *Academy of Educational Leadership*, 10(1), 91-104.
- Krieg, R. G., & Uyar, B. (1997). Correlates of Student Performance in Business and Economics Statistics. *Journal of Economics and Finance*, 21, 65-74. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02929040>
- Martínez, G. R., & Pedroza, M. E. (2017). Factores incidentes en el rendimiento académico estudiantil de Ingeniería en Sistemas de Información de la FAREM-Matagalpa, 2012-2016. *Ciencias de la Educación*, (24), 5-26. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i24.5549>
- Martínez, V. M., Suárez, R. J., & Valiente, B. C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151-165. <https://dx.doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>
- Menacho, J. D., & Cadenillas, V. (2021). Viaje de estudios, organizadores gráficos en el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *PsiqueMag*, 10(1), 76-89. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v10i1.2641>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracosti, M., & de-Toro, X. (2018). Modelling the Effect of School Engagement on Attendance to Classes and School Performance. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102-109. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/20094>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., & Saracosti, M. (2021). Modelización del Efecto del Compromiso Escolar sobre el Rendimiento Escolar en Cinco Países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(59), 151-161. <https://psycnet.apa.org/doi/10.21865/RIDEP59.2.12>
- Palomino-Acosta, J. (2023). *Organizadores gráficos para fortalecer el aprendizaje significativo en estudiantes de Tecnología Médica de una universidad privada de Huancayo*, 2022. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/111471>
- Rodríguez, C., & Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Profesorado. Revista de Curriculm y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-13. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42346>
- Rodríguez, R. D., & Guzmán, R. R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. Variables personales que moderan su influencia. *Perfiles educativos*, 41(164), 118-134. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Falcón, J., Rodríguez-Llorente, C., Vletes, T., & Piñeiro, I. (2021). Implicación en los deberes y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 73, 129-140. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.80886>
- Sulaiman, A., & Mohezar, S. (2006). Student Success Factors: Identifying Key Predictors. *Journal of Education for Business*, 81(6), 328-333. <https://doi.org/10.3200/JOEB.81.6.328-333>
- Uriol, G. T., & Tapia, M. (2021). acompañamiento familiar y proceso de aprendizaje en estudiantes del nivel primario. *Hacedor*, 5(1), 68-79. <https://doi.org/10.26495/rch.v5i1.1618>
- Uyar, A., & Haydar, G. A. (2011). Factors Associated with Student Performance in Financial Accounting Course. *European Journal of Economic and Political Studies*, 4(2), 139-154.
- Vásquez-Córdova, A. S. (2021). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su rendimiento académico. *Revista complutense de educación*, 32(2). <https://doi.org/10.5209/rced.68203>

- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *The Review of Educational Research*, 63(3), 49-294.  
<https://doi.org/10.3102/00346543063003249>
- Zubiria-Ferriols, E., & Bel-Oms, I. (2019). Efectos positivos en la educación universitaria del uso de aplicaciones basadas en la metodología mobile-learning. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, (2), 91-109.  
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/REE/article/view/4977>

## Autoría y Derechos de Propiedad Intelectual



### José Gonzalo Amador Salinas

Ha desarrollado una trayectoria en la psicología y la educación. Su formación inició en la UNAM, donde obtuvo su licenciatura en Psicología en la FESI entre 1994 y 1997, adquiriendo conocimientos en áreas como conducta humana, metodología de investigación, estadística, procesos cognitivos, atención de necesidades especiales y modificación de conducta.

Cursó una Maestría en Ciencias con Especialidad en Sociología Educativa en el ICyTEG entre 2010 y 2012, profundizando en temas como conducta individual y grupal. Ha trabajado como terapeuta y promotor de la salud en el DIF entre 1998 y 2003, y en la docencia, ha sido profesor de Psicología en el CICS-UST de 2002 a 2024, Jefe del Departamento de Innovación Educativa entre 2009 y 2016, y participado en proyectos como Coordinador de cursos en la Escuela Superior de Medicina del IPN



### Virginia González Rivera

Es Licenciada en Psicología titulada en el año 2000 por la UNAM FESI. Cuenta con una amplia experiencia laboral y académica en el campo de la psicología. Ha desempeñado el cargo de Profesora Titular C en el Instituto Politécnico Nacional, específicamente en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (IPN CICS US e incluso ha participado en diferentes comités y ha sido miembro del Consejo Consultivo Escolar en dos ocasiones. También ha trabajado como Psicóloga en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y en el Instituto Nacional de Pediatría, desempeñando funciones relacionadas con la salud comunitaria y publicado varios artículos en revistas especializadas y participado en congresos y foros relacionados con la psicología., así como en talleres, seminarios y ponencias sobre temas importantes en la educación y salud.



Copyright: © 2024 Amador Salinas J.G

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacio-nal](#), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de su autor con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](#) y a su autor.