

REVISTA CIENTÍFICA INVESTIGACIÓN

ISSN 1994 - 1420 (Versión Impresa)

ISSN 1995 - 445X (Versión Digital)

Valdizana



INDIZADA EN:

VOLUMEN 14, NÚMERO 2, ABRIL - JUNIO DE 2020

reDalyc.org

 Dialnet

 latindex
catálogo
2.0

 DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



UNHEVAL

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

Huánuco - Perú



*Sumo a la investigación
con calidad*

INVESTIGACIÓN VALDIZANA

Revista Científica de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco



Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2007-03927

VOLUMEN 14, NÚMERO 2, ABRIL - JUNIO, 2020

Esta revista y sus artículos son de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Fecha de Publicación: Abril 2020

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS:

Dr. REYNALDO OSTOS MIRAVAL

Rector

Dr. EWER PORTOCARRERO MERINO

Vicerrector Académico

Dr. JAVIER LÓPEZ Y MORALES

Vicerrector de Investigación



INVESTIGACIÓN VALDIZANA

REVISTA CIENTÍFICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

VOLUMEN 14, NÚMERO 2, ABRIL - JUNIO, 2020

DIRECTORA - EDITOR

Dra. Verónica Cajas Bravo

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco - Perú

CO - EDITOR

Franz Kovy Arteaga Livias

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco - Perú

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Bernardo Dámaso Matta

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

PhD. Jessica Ruth Figueroa Pinedo

Universidad de Girona - España

Dr. Antonio Ponce Rojo

Universidad de Guadalajara - México

Dr. Emilio Flores Mamani

Universidad Nacional del Altiplano - Perú

Dr. PhD. Tomas Fontaines Ruiz

Universidad Técnica de Machala

Dra. Arcelia Rojas Salazar

Universidad Nacional del Callao - Perú

Dra. Maida Osorio Barcelay

Universidad de Guantánamo - Cuba

Dra. Magnolia Sanabria Rojas

Universidad Nacional de Colombia - Colombia

Dra. Olga Bardales Mendoza

Universidad Cayetano Heredia, Perú

Dra. Luzmila Mendivil Trelles de Peña

Pontificia Universidad Católica del Perú

Dra. Nora Consuelo Casimiro Urcos

Universidad Nacional de Educación

Enrique Guzmán y Valle - Perú

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Lorena Arellano

Universidad de Girona Emb. - España, Pontificia

Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra - PUCESI

Dra. Pilar Sánchez González

Universidad Complutense de Madrid, España

Dra. Ana Bertha Vidal Fócil

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Msc. Pablo Calderón Villalobos

UNA-Campus Sarapiquí - Costa Rica

Dra. Beatriz Pérez Sánchez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Dr. José Antonio Fernández Gallardo

Universidad de Córdoba - Colombia

Dra. Ana Cecilia Valencia Aguirre

Instituto de Educación Superior Públicas, Universidad de Guadalajara - México

Dr. Eury José Villalobos Ferrer

Universidad Bolivariana de Venezuela

Dr. Eury José Villalobos Ferrer

Universidad Bolivariana de Venezuela

Dr. Rafael Núñez López

Universidad de Guantánamo - Cuba

Mg. Silvana Molina Espinoza

Universidad del Zulia - Venezuela

Dr. José Luis Solís Veliz

Universidad Nacional de Ingeniería Lima - Perú

Med. Franz Kovy Arteaga Livias

EsSalud Hospital Nivel II Huánuco - Perú

Dr. Rizal Alcides Robles Huaynate

Universidad Nacional Agraria de la Selva. Tingo María - Perú

Dr. Ewer Portocarrero Merino

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Dr. Hugo Alfredo Huamani Yupanqui

Universidad Nacional Agraria de la Selva. Tingo María - Perú

REVISORES TÉCNICOS

De estilo

Mg. Gino Damas Espinoza

De inglés

MD. Juan Fernández Tarazona

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Mg. Carlos Leopoldo Bao Córdor

PUBLICACIÓN TRIMESTRAL

Abril - Junio, 2020

INVESTIGACIÓN VALDIZANA

Es una publicación de la Dirección de Investigación Universitaria de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, en ella se presentan artículos científicos relacionados al campo de Ciencias de la Salud, Ingenierías, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Pedagógicas y Ciencias Sociales, con propuestas de innovación científica y tecnológica que aporten a la competitividad y al desarrollo regional y nacional.

RESERVA DE DERECHOS

Los derechos son reservados y transferidos a la revista Investigación Valdizana de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

PERIODICIDAD

La edición de la Revista Científica se realiza trimestralmente; asimismo, contamos con una edición digital en línea disponible para el público en general de acceso libre y gratuito en: <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv>

LAS REVISTAS DE INVESTIGACIÓN VALDIZANA ESTÁ INDIZADA EN:

- **LATINDEX CATÁLOGO 2.0** <https://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=17016>
- **REDALYC** <https://www.redalyc.org/toc.oe?id=5860>
- **Dialnet** <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=26539>
- **DOAJ** <https://doaj.org/toc/1995-445X>
- **ROAD** <https://portal.issn.org/resource/ISSN/1995-445X>
- **Cz3** <http://ezb.uni-regensburg.de>
- **REDIB** https://www.redib.org/recursos/Record/oai_revista_4593-investigaci%C3%B3n-valdizana
- **MIAR** <http://miar.ub.edu/issn/1994-1420>
- **EDINA** <https://thekeepers.org/journals?query=1995-445X>
- **DRJI** <http://olddrji.lbp.world/JournalProfile.aspx?jid=1995-445X>
- **BASE** <https://www.base-search.net/Record/e82c19c7abd7e575bb6cdda45d14197944e744a66b921e1c350e739dad8a46cd/>
- **JournalTocs**
http://www.journaltocs.ac.uk/index.php?action=browse&subAction=subjects&pubIsherID=17&journalID=41146&pageb=1&userQueryID=&sort=&local_page=1&sortType=DESC&sortCol=2
- **ESJI** <http://esjindex.org/search.php?id=3183>
- **OCLCWorldCat**
https://www.worldcat.org/search?qt=worldcat_org_all&q=investigacion+valdizana
- **ActualidadIberoamericana**
http://www.citrevistas.cl/actualidad/b2b_g22.htm

DIRECCIÓN Y CORRESPONDENCIA

Av. Universitaria 601 - 607 - Pillco Marca - Huánuco - Perú

E-mail: revistavaldizanaunheval.edu.pe

DESCARGO DE RESPONSABILIDADES

Los conceptos y demás contenidos en los artículos científicos, incluidos en esta edición, son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan, necesariamente, los criterios institucionales.

La reproducción total o parcial de los artículos contenidos en esta revista debe efectuarse citando esta fuente.

VERSIÓN ELECTRÓNICA

La Revista Científica de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán no se solidariza necesariamente con el contenido de los trabajos que publica, ya que los artículos son de entera responsabilidad de los autores.

ISSN 1995 - 445X (Versión Digital)

Huánuco - Perú

Responsabilidad Social Empresarial y Grupos Económicos Familiares en México <i>Corporate Social Responsibility and Family Economic Groups in Mexico</i> Beatriz Pérez Sánchez	61-71
El acoso moral. Tipos, características y factores de riesgo en el contexto organizacional <i>Moral harassment. Types, characteristics and risk factors in the organizational context</i> Naik C. Castro Ospino Marhilde Sánchez de Gallardo Juan C. Espinoza Beraún Silvana Molina Espinoza	72-84
Modelo Van Hiele y niveles de razonamiento geométrico de triángulos en estudiantes de Huancavelica <i>Van Hiele model and levels of geometric reasoning of triangles in Huancavelica students</i> Norman A. Chavarria Pallarco	85-95
Funcionamiento familiar y niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de educación básica <i>Family functioning and levels of learning achievement of basic education students</i> Edwin G. Estrada Araoz Helen J. Mamani Uchasara	96-102
Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente <i>Relation between the curricular execution and the teaching performance</i> María V. García-Conislla	103-111

Responsabilidad Social Empresarial y Grupos Económicos Familiares en México

Corporate Social Responsibility and Family Economic Groups in Mexico

Beatriz Pérez-Sánchez^{1,a,*}

Resumen

En México, la responsabilidad social empresarial es una práctica corporativa de referencia integral en los negocios globales, en la competencia; se espera suficiente producción y resultados sociales y ambientales positivos en el desempeño nacional y las políticas de las empresas. **Objetivo:** conocer cuáles son los grupos económicos o grandes empresas familiares que ostentan el distintivo de Empresa Socialmente Responsable de forma acumulada hasta 2019. **Materiales y Métodos:** es una investigación documental, con base en la revisión de los planteamientos de algunos autores en el campo de la investigación y sobre todo de la información pública: de páginas web de las empresas y del Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI). Se utilizaron los métodos: histórico, analítico y descriptivo. **Resultados:** en 2019, se registraron entre recientes y constantes 41 grupos económicos familiares que obtuvieron el distintivo de responsabilidad social empresarial y con ello asumen cumplir con estándares globales, códigos de prácticas mundiales, acuerdos industriales y de asociaciones que formulan políticas de sustentabilidad en favor de la sociedad mexicana. **Conclusión:** la responsabilidad social como concepto define una forma de actuar bajo principios éticos, alinearse con el desarrollo sostenible y apelar a la voluntad de los empresarios para innovar, producir sin contaminar e inducir buenas prácticas en la empresa para el bienestar de sus empleados y el entorno.

Palabras clave: grupo económico, empresa familiar, responsabilidad social empresarial.

Abstract

In Mexico, the corporate social responsibility is an integral reference corporate practice in the global business, in the competition, the sufficient production and positive social and environmental results are expected in the national performance and company policies. **Objective:** To know which are the economic groups or large family companies that hold the distinctive of Socially Responsible Company accumulated until 2019. **Materials and Methods:** It is a documentary research, based on the review of the approaches of some authors in the field of research and especially public information: from company websites and the Mexican Center for Philanthropy (CEMEFI). The methods: historical, analytical and descriptive were used. **Results:** In 2019, there were 41 recent family economic groups that obtained the corporate social responsibility mark and were assumed to comply with global standards; global codes of practice, industry and association agreements that formulate sustainability policies in favor of Mexican society. **Conclusion:** The social responsibility as a concept defines a way of acting under ethical principles, aligning with sustainable development and appealing to the will of employers to innovate, produce without polluting and induce good practices in the company for the well-being of its employees and the environment.

Keywords: economic group, family business, corporate social responsibility.

¹Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

E-mail, ^abeatrizperez10@hotmail.com

Orcid ID: ¹<https://orcid.org/0000-0002-9184-0579>

Recibido: 05 de noviembre de 2019

Aceptado para publicación: 21 de febrero de 2020

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Introducción

En términos económicos, la **teoría económica de la empresa** nació con la obra de Smith (1982), y fue aumentada gracias a otras visiones clásicas de autores tales como Ricardo (2010) y Malthus (1998), en contraste con la visión marxista (2008), también clásica, de la crítica del capitalismo.

Malthus (1998) como utilitarista, que era la filosofía social de su tiempo, se preocupó por el bienestar de la humanidad, y el impacto del crecimiento demográfico; señaló los impedimentos al bienestar material de las masas: una población no restringida tenderá a superar los medios de subsistencia existentes, de ahí su preocupación por la producción de alimentos, mediante el control y mantenimiento del crecimiento poblacional en torno a las posibilidades productivas. La preocupación por los alimentos fue compartida por Ricardo (2010), quien señaló que la presión creciente de la población sobre una cantidad constante de tierra, determinaría que los rendimientos de la tierra más fértil y mejor ubicada se volvieran insuficientes y se recurriera a las menos fértiles, sin lograr por ello alimentar a toda la población; ambos autores expresaron una preocupación por una economía de los recursos naturales (Overbeek, 1984).

Las aportaciones clásicas de la economía fueron retomadas por los neoclásicos en la segunda mitad del siglo XIX y varias propuestas rebatidas en la medida que no eran capaces de explicar la realidad. La crisis que afectó al capitalismo en 1929 refutó el concepto de la mano invisible que de acuerdo con Smith (1982) transforma los movimientos egoístas de una persona en acciones de las que se beneficia la sociedad.

A principios del siglo XX, cobró auge el desempeño del empresario. Keynes (2003) vinculó al Estado con las empresas, se enfocó al estudio de la macroeconomía y logró una repercusión en las **teorías y política económica**, postuló la intervención económica y reguladora del Estado; en contraste la corriente neoliberal, reclamó principios de libertad de empresa y comercio, sin la intervención del Estado, asunto que otrora defendiera Smith (1982).

En la realidad, es de todos conocido en cada país de que se trate, en diferentes periodos de su historia, la participación empresarial en el

desarrollo económico, y es posible identificar el surgimiento y formación de empresas de acuerdo a su tamaño. Por ello el enfoque del devenir histórico ayuda a explicar la aparición de todo fenómeno, la responsabilidad social esperada de las empresas no escapa a esta realidad al igual que la evolución de sus propuestas teóricas.

Registrar los datos sobre la adopción de decisiones por parte de individuos asociados o no en busca de ganancias, los cuales producen y ofrecen productos, es tarea de la historia de la empresa. El grado de libertad de acción de los empresarios que buscan su beneficio influye en el curso de los acontecimientos sociales y económicos.

La cambiante estructura organizativa de las grandes empresas modernas y su tendencia a adoptar estructuras de administración y morfologías corporativas más complejas, conlleva a no solo señalar a los empresarios en cuanto a responsables de las decisiones, así como de las ideas y conocimiento acumulado que influyen el lugar, tiempo y gestión de las actividades empresariales, sino también en el desarrollo de las empresas en cuanto instituciones de carácter e impacto económico, y en vislumbrar el desafío que las zonas no desarrolladas plantean a la empresa (Cordero, Santin, & Tirado, 1983).

La verdadera función social de la empresa es producir los bienes materiales y servicios que la sociedad necesita para satisfacer sus necesidades materiales, consignada tanto por la práctica de la ley, como por la política y economía en un sistema capitalista. Por ende, de origen y por siempre las organizaciones económicas persiguen fines de lucro, y el desempeño de la empresa establece la generación de ganancias. Para iniciar la producción, los empresarios requieren mano de obra, por tanto, se convierten en proveedores de empleos, y los trabajadores en uno de los grupos de interés que más peso tiene en la producción de mercancías, y generador de una mayor rentabilidad de la empresa (Méndez & José, 2001).

Hoy, las ideas convencionales sobre el papel de la empresa han cambiado, la preocupación por la responsabilidad social empresarial surgió del reconocimiento de que el Estado no puede actuar y resolver todas las necesidades y problemas de la sociedad, requiere que las empresas retribuyan de alguna manera las

facilidades que la sociedad le otorgó para su creación y desarrollo, y se unan en los esfuerzos con agentes económicos y al propio Estado (Brown, 2010). Se han transferido acciones que verdaderamente realizaba el Estado al mercado y a la sociedad misma, a través del énfasis en la filantropía, el voluntariado, inversiones no lucrativas, medidas no en aras de la eficiencia sino por motivos políticos e ideológicos a fin de alejar el derecho universal del ciudadano ante las políticas sociales de calidad; en una palabra la protección social (Sánchez & Santana, 2019).

Aumentar las tareas que se ejercen en aras de cumplir con la función social de las empresas a la vez que generan ingresos, es la nueva demanda de lo que *debe ser* una empresa, una *empresa socialmente responsable*, un concepto que ha dependido del entorno social y económico de las actividades empresariales, instituciones privadas y Organizaciones No Gubernamentales, quienes han proveído de criterios a las políticas sobre el comportamiento de la responsabilidad social empresarial. Ofrecer un andamiaje también ha sido una tarea de las ciencias. La puesta en práctica de la *ética* cuestiona las acciones de los empresarios y en contraparte la *teoría de valor para el accionista* señala que los aspectos sociales ya se cubrieron en tanto se cumplieron las restricciones legales y fiscales que desembocan en lo social.

Las teorías de los grupos implicados stakeholders, con quienes los directivos tienen responsabilidades y no solamente con los accionistas o shareholders, parece ser la visión dominante de las teorías sobre la responsabilidad social desarrollada por la ONU y de ahí en adelante se convirtió en sustento del Pacto Global, Objetivos del Milenio, Objetivos de Desarrollo Sostenible y del reporte público de la sostenibilidad cuya guía es la de Global Reporting Initiative (GRI) que en su versión 3.0 incorpora 94 indicadores (Ferart, García, & Varela, 2017).

La teoría de la Ciudadanía Corporativa o empresarial cuyo concepto se fundamenta en la necesidad de cooperación social, se traduce en aportaciones de las unidades económicas a la comunidad de la cual forma parte, con actividades propias, realización de inversiones y aplicación de programas filantrópicos y algunas implicaciones en políticas públicas. Pareciera que esta es en suma la teoría que más se ajusta a las acciones de los grupos

económicos o grandes empresas de México que buscan mostrar que su empresa si cumple con estándares sociales y ambientales en contraste con sus competidores.

El capitalismo tardío en México responde a una demanda de la sociedad de responsabilidad ante la producción sin contaminación y problemas sociales que la aquejan; de manera reciente en el 2000, aunque la preocupación cobró importancia desde la década del sesenta del siglo pasado en otras partes del mundo, se materializó en un concepto denominado: responsabilidad social empresarial o también llamado responsabilidad social corporativa. En respuesta en los noventa proliferaron en Estados Unidos y Europa, los códigos de conducta empresariales y una mayor atención en la responsabilidad empresarial, una responsabilidad en relación con las prácticas laborales y ambientales de sus proveedores en algunas y en otras en garantizar un comportamiento aceptable de sus subcontratistas.

La responsabilidad social obedece a los cambios en la regulación de la actividad empresarial, con la aparición de una actitud más crítica hacia las empresas transnacionales (ETN). La globalización se ha intensificado al reducir las barreras del comercio, políticas más liberales y el aumento de la población mundial que forma parte de la economía global. El crecimiento de las cadenas globales de productos o de valor en muchas industrias, exige controlar la producción, se aseguran de que los productores cumplan con determinadas fechas de entrega, normas de calidad, especificaciones de diseño, etcétera, es decir, los compradores controlan las condiciones laborales en empresas subcontratistas y su efecto en el medio ambiente (Pozas, 2000).

La importancia de los activos intangibles que con frecuencia se relacionan con las marcas, las cuales a su vez se vinculan con la reputación empresarial, con la lealtad de los consumidores, obliga a las empresas a cuidar sus políticas laborales o ambientales para ofrecer una imagen adecuada y no vulnerable a recibir críticas que demeriten su imagen positiva en el mercado (Jenkins, 2004).

Revisión de la literatura

La investigación empírica valida que la responsabilidad social es una dimensión o

política a considerar en todas las actividades productivas y sociales, las empresas deben asegurarse de cumplirla si desean ser sostenibles en el tiempo, sobre todo si desean producir hoy, mañana y siempre como objetivo del capitalismo. A pesar de la falta de consenso de una definición única en la academia, su definición constituye un factor de vital importancia para ser asumida por una organización, de su interpretación dependerá el grado de transversalidad en su aplicación, que no solo es preocupación de las grandes empresas o grupos económicos sino también de las pequeñas y medianas empresas (Licandro, Alvarado, Sansores, & Navarrete, 2019).

Entre las experiencias empíricas se registran varios estudios con enfoques relacionados con la cadena de valor global, atender cuestiones ambientales, la regulación o legislación de cada uno de los países, la aplicación de protocolos, voluntarios y prácticas de marketing (Lizcano-Prada & Lombana, 2018).

Conocer la opinión del consumidor mejor informado sobre la responsabilidad social se ha convertido en una tarea del marketing, que deberá innovar instrumentos de medición que lo exoneren de promover el materialismo, ofrecer información sesgada sobre las marcas y publicidad, que solo benefician a la empresa y reducen el bienestar de la sociedad. Por ello debe revisar de forma crítica las creencias y subjetividades de los consumidores, la imagen que poseen del marketing y lo que se espera de la disciplina (Schwalb & García, 2019). Por otra parte, los clientes prefieren productos cuyas empresas se ostenten como socialmente responsables, cumplir con esta tendencia otorga a las empresas seguridad y lealtad de los consumidores que al comprar rebasan la lógica de la demanda de preocuparse por el precio o calidad (Echeverría-Ríos, Abrego-Almazán, & Medina-Quintero, 2018).

Los estudios de empresas socialmente responsables se aplican también a las grandes empresas cuya participación en las bolsas de valores determina su desempeño financiero y riesgo, sobre todo en países en vías de desarrollo, se analizan índices de sustentabilidad empresarial que son utilizados como marco de referencia y criterios de decisión para los inversionistas (Méndez, Rodríguez, & Cortez, 2019).

Investigaciones ofrecen resultados sobre la perspectiva que la responsabilidad social debe

lidiar con factores no deseados tales como daños colaterales en la relación empresa-sociedad, donde la empresa es responsable si insiste en echar a andar actividades productivas que puedan causar perjuicio, así como entender que la responsabilidad se materializa en acciones de prevención y de precaución, que se le ha asignado valor constitucional a la igualdad social, y considerar la solidaridad, son actitudes y condiciones que deben de ser cuidadas en el contexto social (Toca, 2017).

Se reafirman los estudios que consideran que pese al aumento de la práctica de la responsabilidad social corporativa, se asume de forma voluntaria en aras de obtener beneficios económicos y mejorar su imagen, evidencia una falta de conocimiento sobre el fenómeno y control de las actividades corporativas (Acosta, Lovato, & Buñay, 2018).

Los impactos de la actividad empresarial se visualizan en todas las actividades humanas y productivas entre ellos los considerados ambientales y los que afectan la organización del territorio; actuar con responsabilidad social es contribuir a evitar los conflictos en materia urbana, la asignación, uso y funciones del territorio para la comunidad, la empresa y el Estado, siguen vigentes como vínculos de cooperación y también de tensión en el marco de la función social de la propiedad privada, realidad no exenta en América Latina (Pelegrin, Fleker, Pasquale, & Ferrero, 2018).

Otra línea de investigación sobre la responsabilidad social refiere que el voluntariado corporativo es una estrategia para mejorar la popularidad y el compromiso de los trabajadores en la política de la organización, quienes participan por lealtad, oportunidad para desarrollar habilidades y satisfacción por servir, creando un clima laboral positivo, se publicitan sus actividades sociales, y se discute que la empresa se comprometa a favorecer la participación de los empleados, creando condiciones de tiempo y reconocimientos (Mañas-Viniegra, 2018).

Metodología

El método aplicado es de tipo documental; se apoya en fuentes bibliográficas mediante la consideración de diferentes autores y con base en la revisión de información pública se consultaron la base de datos de la revista **Mundo Ejecutivo** y artículos de la revista **Expansión**, el listado del Centro Mexicano

para la Filantropía (CEMEFI) de las empresas que obtuvieron el distintivo de Empresa Socialmente Responsable en 2019 y las páginas webs de las empresas donde publicitan sus acciones.

Las empresas están obligadas a rendir información de sus actividades solo al Sistema de Administración Tributaria (SAT), y también aquellas que cotizan en la Bolsa Mexicana de Valores, algunas empresas voluntariamente brindan información a la revista **Expansión y Mundo Ejecutivo**, por ende, son una fuente secundaria muy valiosa. La revista **Expansión** cada año por el nivel de ventas publica un número especial dedicado a las 500 empresas más importantes de México y por su parte **Mundo Ejecutivo** reporta las 1000 empresas más importantes del país (**Expansión**, 2019) (**Mundo Ejecutivo**, 2018).

En 2015 la revista **Mundo Ejecutivo** realizó un listado de 120 Empresas Familiares que forman parte de la historia empresarial mexicana, y que constituyen cada una un caso exitoso: al ser fuentes proveedoras de empleo; representar parte de la estabilidad económica; permanecer en su tercera generación de productividad por su edad promedio de 50 años; participar en la bolsa, y que por ley profesionalizan sus prácticas corporativas (Olmedo, 2015).

Con base en la información recopilada se procedió al análisis y clasificación de las grandes empresas o grupos económicos, conforme a una lista que fue revisada para: 1) conocer cuántas y desde cuándo poseen el distintivo de empresas socialmente responsables; 2) discriminar cuáles son los grupos económicos o grandes empresas familiares que lo conservan; 3) identificar por el número de años con el distintivo, el compromiso de responsabilidad social que otorga el CEMEFI; 4) identificar el sector económico a que pertenecen los grupos económicos familiares y clasificarlos en la categoría adquirida, de tipo de empresa transnacional o globalizada ante la competencia de los mercados. Una vez realizadas estas acciones se procedió a la elaboración del cuadro estadístico concentrador, a partir del cual surgieron el análisis y las reflexiones.

Análisis de Datos y Discusión

En la realidad mexicana, el sector privado definido como el formado por los ejecutivos

que trabajan en empresas privadas (de carácter agrícola, minero, industrial o de servicios) y por sus grupos de representación, cuenta con una élite bien definida de empresarios (Basañez, 2002). En el nivel más alto se encuentra el grupo de hombres de negocios que conforman el Consejo Mexicano de Negocios (CMN) fundado en 1962 con el nombre Consejo Mexicano de Relaciones Públicas; en 1971 cambió su denominación por Consejo Mexicano de Hombres de Negocios, hoy denominado Consejo Mexicano de Negocios, y en segundo lugar una red de cámaras y asociaciones, formalmente encabezadas por el Consejo Coordinador Empresarial (CCE).

Estas organizaciones corporativas tratan de ampliar la participación de la clase empresarial en la formulación de políticas públicas y ejercen presión sobre la estructura de toma de decisiones gubernamental y acción política y tienden a redefinir las formas de acción y participación de las empresas. En la práctica de la responsabilidad social empresarial, son ellos mismos juez y parte, en tanto sus organizadores son de carácter privado.

El Consejo Mexicano de Negocios representa una asociación de élite que aglutina a los empresarios más poderosos del país; dueños de los grandes corporativos o grupos económicos, tales como: Kimberly-Clark de México, Televisa, Industrias Peñoles, Femsa, Alfa, Grupo Lala, Bachoco, Vitro, Grupo Carso, Bimbo, Soriana, Grupo México, Cinépolis, entre otros, que se presume suman más de 60 empresarios (El Universal, 2018).

La actuación de la empresa frente a los diversos agentes con los que interactúan: accionistas, personal, proveedores, clientes, comunidades y en general todas las partes interesadas, será registrada y evaluada ante organizaciones que darán fe que cumple con el reto de ser una empresa socialmente responsable y obtendrá un distintivo de aprobación, que para el caso del país, lo otorga el Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI) creado en 1988 y cuya misión es emprender y vincular la colaboración en actividades filantrópicas de personas, sociedades, instituciones, asociaciones y compañías con el fin de lograr acciones de solidaridad, equidad y desarrollo favorable. En 2019, 1,560 empresas ostentan el Distintivo Empresa Socialmente Responsable.

En México, las 1 584 instituciones y personas que ostentan la membrecía son un referente de compromiso institucional y empresarial ante la comunidad nacional e internacional. No obstante, muchos aspectos o tareas son difíciles de definir, cumplir y sobre todo medir, aunque muchas políticas corporativas se relacionan con las buenas prácticas de ética de negocios y de administración no ajenas a la historia de la humanidad (Cemefi, Centro Mexicano para la filantropía, 2019).

Entre los miembros, 1 350, son fundaciones y organizaciones, con frecuencia estas fundaciones son consideradas modelos o aspectos a cumplir de responsabilidad social empresarial; buscan desarrollar actividades sociales, ambientales, y se clasifican en organizaciones sin fines de lucro; en ese sentido, la organización de la fundación debe cumplir con requisitos que dispongan las leyes. Algunas fundaciones son consideradas paradigmas de la acción socialmente responsable de determinados grupos empresariales o empresas individuales, no solo logran su distintivo de Empresa Socialmente Responsable, sino también reciben distinciones y premios. Todas las empresas que participen en la filantropía podrán canjear sus contribuciones económicas con descuentos en sus impuestos. El Sistema de Administración Tributaria (SAT) determina cuales fundaciones cumplirán con esta función.

En este contexto se debe tomar una sana distancia de las prácticas de responsabilidad social del concepto de filantropía corporativa confiada a una fundación, superarla como la fase inicial, y dar paso a decisiones cabales de responsabilidad social en las que además de cumplir con la ley y generar valor, se emprenda un contexto y condiciones de labor favorables a los trabajadores; cuidar y gestionar prácticas honestas y contra la corrupción, y tener en cuenta las demandas de los grupos de interés y de la comunidad; así mismo contribuir al cuidado del entorno y la naturaleza sobre todo en la producción. Estos compromisos se tornan públicos cuando la empresa incorpora el distintivo ESR, es un identificador gráfico, que se suma a su imagen corporativa (Cemefi, Centro Mexicano para la filantropía, 2019).

Barroso Tanoira (2008), en un estudio en cuarenta empresas locales de la ciudad de Mérida Yucatán en México, clasificadas por tamaño: 14 medianas, 20 empresas pequeñas, y 6 microempresas; mostró que sus

acciones se orientan principal-mente hacia el trato e imagen ante el cliente, con el objetivo de vender más. Fueron pocos los que se refirieron al cuidado y preservación del medioambiente o al tema de la filantropía. Y concluyó que en ninguna de las empresas se cumplió el concepto completo de responsabilidad social, por lo que no pueden llamarse socialmente responsables en el sentido amplio y estricto de su significado.

Cada empresa utiliza sus propios criterios de responsabilidad social y sigue la tendencia predominante en su área de actuación, rama o sector de la producción, y de sus recursos disponibles, de las inversiones que decide realizar por ejemplo en la tecnología que posibilite producir y no contaminar, dependiente de la oferta y demanda de productos que permita decidir si debe aumentar la producción para abastecer el mercado y a qué costo; inversiones destinadas a la ingeniería económica y capacitación del personal, evitar externalidades, prevención de daños, innovaciones costosas, etcétera. No obstante, las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) demandan que al menos algunas de las normas sean imperativas y jurídicamente exigibles.

Ante grandes inversiones, la responsabilidad social empresarial tradicionalmente se ha centrado sobre las grandes empresas o grupos económicos, quienes ponderan las dimensiones y otorgan un valor económico a las acciones que están dispuestos a emprender para cumplir con sus responsabilidades ante los grupos de interés o *stakeholders* (empleados, accionistas, clientes, proveedores, gobierno, comunidad y otros), y autorregular su comportamiento, lo que conlleva un carácter voluntario para destinar recursos y asumir compromisos (Mababu, 2010).

El CEMEFI, desde su fundación en 1988, proporciona información sobre el sector de la sociedad civil y la responsabilidad social, pero es a partir del 2001 que concedió a 14 empresas que cumplieron con los estándares y prácticas que la misma asociación estableció, por un año, el distintivo de **Empresa Socialmente Responsable** (ESR), el primero otorgado en América Latina.

Cuadro 1: Grupos económicos o grandes empresas familiares con el distintivo de Responsabilidad Social

	Año de fundación de la compañía	Grupos económicos o grandes empresas	Divisiones o subsidiarias	Número de años con el distintivo ESR
1	1795	Grupo José Cuervo		13
2	1871	Arca Continental		16
3	1887	Industrias Peñoles		18
4	1888	El Palacio de Hierro		5
5	1899	Grupo Financiero Banorte	Banorte	9
			Seguros y Pensiones Banorte	5
6	1901	Grupo Nacional		16
7	1950	Grupo Salinas	Elektra	2
	1959		Grupo Financiero Azteca	3
	1993		Tv Azteca	3
	2005		Italika	2
	2010		Totalplay	5
8	1906	Cemex		16
9	1915	Laboratorios Senosiain		8
10	1925	Grupo Chocolatera Ibarra		10
11	1928	Grupo Industrial Saltillo		8
12	1930	Grupo Televisa		2
13	1936	Grupo Vitro		12
14	1938	Laboratorios Liomont		14
15	1941	Grupo Cementos de Chihuahua		14
16	1943	Laboratorios Silanes		11
17	1945	PISA		10
18	1947	Téfonos de México		18
19	1955	Grupo Condumex	Condumex	8
	1967		Servicios Condumex	8
20	1962	Jumex		10
21	1966	Grupo Bimbo		19
22	1967	Grupo Posadas		7
23	1914	Grupo KUO	Grupo Herdez	11
	1992		Kekén	8
	1999		Dynasol	7
	1978		Resirene	4
			Dacomsa	5
24	1973	Transportes Pitic		8
25	1977	FEMSA		15
26	1978	Interceramic		15
27	1978	Grupo Rotoplas		9
28	1978	Grupo Hermes		6
29	1980	Grupo Carso		9
30	1982	Bio Pappel		9
31	1983	Grupo Gigante		11
32	1983	Royal Holiday		4
33	1984	Grupo Lala		15
34	1984	Grupo Xcaret		18
35	1987	Grupo TMM		7
36	1991	Grupo Acerero del Norte		1
37	1991	Grupo Omniflife		4
38	1994	Grupo Marcatel		4
39	1994	Axtel		12
40	1997	Asea		8
41	1999	Grupo México	Grupo México - División de Energía	3
			Grupo México - México Compañía Constructora	3
			Grupo México - Operadora de Infraestructura del Bajío	3
			Grupo México - Perforadora México	3
			Grupo México - Servicios de Ingeniería	3
			Grupo México Transportes	5

Fuente: elaboración propia con base en (Olmedo, 2015), (Husted & Matten, 2017) y (Cemefi, 2019)

Para el 2002 ya se habían sumado 28 empresas que buscaron construir una *reputación* que fuera más allá de la competencia corporativa y la beneficencia (García de León, 2002). Entre ellas y como ejemplo de las acciones socialmente responsables, la Fundación American Express (Amex) fundada en 1954, ayudaba con donativos, servicio voluntario de los empleados, quienes participaban en un programa llamado *Global Volunteer Fund* (Fondo global para voluntarios) que cada seis meses llevaba a concurso sus proyectos y cuyos ganadores recibían un donativo para la organización no lucrativa por ellos seleccionada; y preservación de sitios históricos turísticos tal como la restauración de la Parroquia de Santa Prisca en Guerrero, a la que otorgó un donativo de \$75,000 dólares; en defensa de los derechos humanos de sus empleados crearon la figura de ombudsman-person; otorgaban becas de hasta 80% a los empleados que cursaran estudios superiores o de posgrado.

En este ejemplo se observa que no se realizan acciones en favor de la ética empresarial y cuidado y preservación del medio ambiente, confirmando que no todos los objetivos, aspectos o tareas se pueden definir y materializar, cumplir y sobre todo medir en la práctica. La responsabilidad social implica un cambio de ver el mundo, y las empresas que deseen participar en esta nueva visión deben considerar una nueva forma de ser y de actuar de la empresa ante sus propios miembros, la comunidad y la protección al medio ambiente; las empresas deben relacionar acciones con valores en su desempeño a fin de cimentar una cultura provista de creencias, y estilos de vida que enriquezcan y no perturben las condiciones para el desarrollo humano, es así como se puede lograr que la cultura organizacional forme parte de la responsabilidad social empresarial (García Muñoz, 2018). En el caso de los grupos económicos adquiere mayor relevancia en tanto un grupo económico de acuerdo con Stolovich (1995) es un equipo articulado de empresas con políticas comunes en las cuales es posible extender sus acciones de responsabilidad social entre sus empresas y proveedores.

En América Latina, la preocupación por el cuidado y preservación del medio ambiente empezó a considerarse con mayor énfasis a partir del año 1992, con la Declaración de Río, y actualmente es una práctica como parte y en pro de una tendencia global. Sin embargo, a

pesar del avance de las buenas prácticas responsables de las empresas, suelen ser las grandes empresas o grupos económicos los que ganan los premios o reconocimientos, y con ello se asumen un carácter elitista (Vives, 2013).

En el cuadro 1 se enlistan cronológicamente por fecha de fundación las 41 empresas o grupos económicos familiares que poseen el distintivo de empresa socialmente responsable.

Los grupos económicos familiares o grandes empresas que desean de forma voluntaria adquirir o conservar el distintivo de empresa socialmente responsable, deben ser evaluados por el CEMEFI de acuerdo a una ponderación con base en documentos que demuestre un alto índice de responsabilidad social y así determinar a quiénes otorgará el distintivo de empresa socialmente responsable por un año, si desean conservar el distintivo de forma consecutiva serán evaluados cada año; de tal manera que los grupos económicos familiares por su práctica y nivel de compromiso irán sumando cierta antigüedad.

Se identificaron a los grupos económicos familiares por el compromiso de responsabilidad social que otorga el CEMEFI de acuerdo al número de años con el distintivo:

- De forma reciente en 2019 lo obtuvo el Grupo Acerero del Norte.
- Los grupos o grandes empresas familiares que adquirieron el distintivo por quinta vez consecutiva se identifican por implementar medidas sistematizadas y hacer crecer su responsabilidad social empresarial con prácticas, políticas y programas definidos, tales como: El Palacio de Hierro, Seguros y Pensiones Banorte, Italika y Grupo México Transportes.
- Los grupos o grandes empresas familiares que han formalizado y estandarizado sus prácticas de responsabilidad social son aquellas que poseen el distintivo por 10 años consecutivos, ejemplo de ellas son: Grupo Chocolatera Ibarra, PISA y Jumex.
- En la identificación por años, las empresas que gozan del distintivo por 15 años consecutivos se caracterizan por implementar prácticas de pro-motores de responsabilidad social empresarial con sus grupos de interés, tales como: FEMSA, Inter-ceramic y Grupo Lala.
- Las empresas cuyo distintivo ha sido

adquirido por 20 años consecutivos significa que asumen características de consolidación de su responsabilidad social empresarial y constituyen el motor de cambio en la comunidad. Los grupos económicos familiares, cercanos al menos en número de años consecutivos son: Bimbo (19 años); Grupo Xcaret, Industrias Peñoles, y Teléfonos de México (18 años).

Los grupos económicos familiares pertenecen a los sectores industrial y de servicios. Participan en las ramas: Minería, Automotriz, Construcción, Alimentos; Comercio, Servicios Financieros, Telecomunicaciones, Hotelería y Turismo.

De los 41 grupos económicos familiares se identificaron varias empresas multinacionales, tales como: 1) Grupo Cementos de Chihuahua con presencia en México y Estados Unidos; 2) Arca Continental cuya presencia suma cinco países en América; 3) Industrias Peñoles registra presencia en Chile y Perú; 4) Grupo Herdez con presencia en México y Estados Unidos; 5) Vitro con presencia en América Latina y del Norte y 6) Finsa con presencia en cuatro países.

También se identificaron grupos económicos familiares globalizados, tales como: 1) Grupo Cuervo que cuenta con presencia en 85 países, 2) Grupo Televisa con presencia en más de 50 países, 3) Condumex, subsidiaria del Grupo Carso, con presencia en Latinoamérica, Estados Unidos y parte de Europa y Asia, 4) Grupo Bimbo con presencia en 32 países; 5) Grupo Kuo con presencia en 70 países.

La revisión y análisis muestra que cada vez más son las empresas participantes en una gestión empresarial socialmente responsable y la evidencia empírica ejemplifica el beneficio en la sociedad. No obstante, los resultados no son suficientes en la resolución de problemas de acuerdo con los objetivos del Desarrollo Sostenible o del Milenio, sobre todo en relación a la desigualdad de género en lo laboral, la pobreza y la degradación del medio ambiente (Quinché, 2017). Por otra parte, se espera que el derecho intervenga en las lagunas legales y no permita que el desarrollo de las actividades de las empresas no vaya en detrimento de la dignidad, la protección laboral y seguridad social de sus empleados, así como regular la influencia de las empresas globales (Mendizábal, 2013).

De acuerdo al CEMEFI (2019) ostentan el Distintivo de **Empresa Socialmente Responsable**, 1 560 empresas, ante este dato, es importante señalar el reto y la incertidumbre de homogenizar con este distintivo a las más de 5 millones de unidades económicas activas en el territorio nacional, en tanto la prioridad de permanencia en el mercado sea la obligación de cumplir con las restricciones legales y fiscales emanadas del Estado y la *práctica voluntaria de responsabilidad social* sea una presión y reto de los mercados en la era de la globalización (INEGI, 2019).

Conclusiones

- Las ciencias económicas y administrativas han aportado en su evolución propuestas teóricas que abonan a la preocupación por satisfacer las necesidades materiales de la sociedad sin dañar el medio ambiente.
- La responsabilidad social empresarial va más allá de su función de producción de mercancías para satisfacer las necesidades humanas; no implica la renuncia de las ganancias, sino buenas prácticas en la empresa y su entorno.
- En México, solo 41 grandes empresas o grupos económicos familiares poseen el distintivo de empresa socialmente responsable, y son las que destinan mayores recursos para ejercer actividades de responsabilidad social, darse a conocer y legitimar su posición, así como sus estrategias y reputación. En 2019 acumularon el distintivo entre 10 y 19 años: Grupo Chocolatera Ibarra, PISA, Jumex, FEMSA, Interceramic, Grupo Lala, Bimbo, Grupo Xcaret, Industrias Peñoles, y Teléfonos de México.
- Falta reflexión y planeación para que las empresas mexicanas adquieran el distintivo de empresas socialmente responsables, más allá de la filantropía y la regulación jurídica.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, M., Lovato, S., & Buñay, J. (2018). La responsabilidad social corporativa y su rol en las empresas ecuatorianas. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 105-117. doi: <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a8>
- Barroso Tanoira, F. (2008). La responsabilidad social empresarial. Un estudio en cuarenta empresas de la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Contaduría y Administración*, (226), 73-91.

- Basañez, M. (2002). *La lucha por la hegemonía en México 1968-1990*. México: Siglo XXI Editores.
- Brown, F. (2010). Los principios de la responsabilidad social empresarial. *Economía Informa*, (263), 100-106.
- Cemefi. (2019). *Empresas grandes que obtuvieron el Distintivo ESR 2019*. Disponible en: <https://www.cemefi.org/esr/>. Accedido el 02/02/2020
- Cemefi. (2019). *Centro Mexicano para la filantropía*. Disponible en: <https://www.cemefi.org/cemefi/informacion-institucional.html>. Accedido el 30/01/2020
- Cordero, S., Santín, R., & Tirado, R. (1983). *El poder empresarial en México*. México: Terra Nova.
- Echeverría-Ríos, O., Abrego-Almazán, D., & Medina-Quintero, J. (2018). La responsabilidad social empresarial en la imagen de marca efectiva y reputación. *Revista Innovar*, 28(69), 133-147. doi: <https://doi.org/10.15446/innovar.v28n69.71703>
- El Universal. (04 de mayo de 2018). *¿Qué sabemos del Consejo Mexicano de negocios, el grupo que AMLO confrontó?*. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/elecciones-2018/que-sabemos-del-consejo-mexicano-de-negocios-el-grupo-que-amlo-confronto>. Accedido el 07/02/2020
- Expansión. (2019). *Las 500 empresas más importantes de México*. Expansión, Ed. especial, 170-193.
- Ferart, M., García, B., & Varela, R. (2017). *Responsabilidad social de empresa*. México: UNAM.
- García de León, V. (2002). Responsabilidad social. El negocio donde todos ganan. *Revista Expansión*, 21(32), 137-142.
- García Muñoz, C. (2018). La cultura y responsabilidad social: análisis de empresas exitosas en México. *Revista Perspectiva Empresarial*, 5(1), 53-67. doi: <http://dx.doi.org/10.16967/rpe.v5n1a5>
- Husted, B., & Matten, D. (2017). Empresas responsables 2017. *Expansión*, (53), 105-118.
- INEGI. (2019). *Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/denue/>. Accedido el: 04/02/2020
- Jenkins, R. (2004). Códigos de conducta empresariales: autorregulación en una economía global. *Revista Comercio Exterior*, 54(9), 764-778.
- Keynes, J. (2003). *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. México: 2003.
- Licandro, O., Alvarado, L., Sansores, E., & Navarrete, J. (2019). Responsabilidad social empresarial: hacia la conformación de una tipología de definiciones. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(85).
- Lizcano-Prada, J., & Lombana, J. (2018). Enfoques de la responsabilidad social empresarial en los agronegocios. *Revista Estudios Gerenciales*, 34(148), 347-356. doi: <https://doi.org/10.18046/j.estger.2018.148.2657>
- Mababu, R. (2010). Actitudes de los empresarios y directivos hacia la responsabilidad social corporativa. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 26(2), 101-114. doi: [10.5093/tr2010v26n2a2](https://doi.org/10.5093/tr2010v26n2a2)
- Malthus, T. (1998). *Ensayo sobre el principio de la población*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mañas-Viniegra, L. (2018). El voluntariado corporativo en la estrategia de responsabilidad social de las empresas del IBEX 35.RETOS.Revista de Ciencias de la Administración y Economía, 8(16), 19-32. doi: <http://dx.doi.org/10.17163/ret.n16.2018.02>
- Marx, K. (2008). *El capital tomo I*. México: Siglo XXI Editores.
- Méndez, & José. (2001). *Economía y la empresa*. México: Mc Graw Hill.
- Méndez, A., Rodríguez, M., & Cortez, K. (2019). Factores determinantes de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) Caso aplicado a México y Brasil. *Revista Análisis Económico*, 34(86), 197-217.
- Mendizábal, G. (2013). Análisis de la responsabilidad empresarial en México de frente a los trabajadores. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 16, 123-145. doi: [https://doi.org/10.1016/S1870-4670\(13\)71965-1](https://doi.org/10.1016/S1870-4670(13)71965-1)
- Mundo Ejecutivo. (2018). *1000 empresas más importantes de México*. Mundo Ejecutivo, Ed. especial, 33-73.
- Olmedo, R. (2015). *120 empresas familiares que transforman a México*. Mundo Ejecutivo, Ed. especial, 34-42.
- Overbeek, J. (1984). *Historia de las teorías demográficas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pelegrin, G., Fleker, L., Pasquale, M., & Ferrero, A. (2018). Conflictos territoriales y estrategias en materia de responsabilidad

- social empresarial (RSE): repensando categorías de análisis. *Cuaderno Urbano, Espacio, Cultura, Sociedad*, 24(24), 73-91. doi: <http://dx.doi.org/10.30972/crn.24242922>
- Pozas, M. (2000). Las empresas regiomon-tanas y la nueva economía global. En J. Basave, *Empresas mexicanas ante la globalización* (págs. 191-243). México: Instituto de Investigaciones Económicas/ UNAM.
- Quinché, F. (2017). Una mirada crítica a las teorías predominante de la responsabilidad social corporativa. *Revista Facultad de Ciencias Económica: Investigación y Reflexión*, 25(2), 159-178. doi: <https://doi.org/10.18359/rfce.3071>
- Ricardo, D. (2010). *Principios de economía política y tributación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, M., & Santana, T. (2019). La responsabilidad social como estrategia de protección social en el capitalismo contemporáneo. *Revista Katálysis*, 22(1), 142-150. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592019v22n1p142>
- Schwalb, M., & García, I. (2019). Escala de medición de la responsabilidad social del marketing. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 701-724.
- Smith, A. (1982). *Investigación sobre la naturaleza y causas de las riquezas de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stolovich, L. (1995). Los grupos económicos de Argentina, Brasil y Uruguay. *Revista Mexicana de Sociología*, 57(4), 173-189.
- Toca, C. (2017). Aportes a la responsabilidad social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 62(230), 393-407. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(17\)30033-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(17)30033-8)
- Vives, A. (2013). *Una mirada crítica a la responsabilidad social de la empresa en Iberoamérica* Vol. II. Colombia: Cumpetere.

El acoso moral. Tipos, características y factores de riesgo en el contexto organizacional**Moral harassment. Types, characteristics and risk factors in the organizational context**

Naik C. Castro-Ospino^{1,a,*}, Marhilde Sánchez de Gallardo^{1,b,*}, Juan C. Espinoza-Beraún^{2,c,%},
Silvana Molina-Espinoza^{1,d,&}

Resumen

La investigación buscó analizar el acoso moral en el contexto organizacional desde la disciplina de la orientación. Se llevó a cabo en la sede administrativa de una cadena de supermercado/tienda por departamento de la ciudad de Maracaibo. Fue un estudio descriptivo, de campo, con diseño no experimental, transeccional. La población fue censal, conformada por 43 empleados. Se utilizó un cuestionario validado por juicio de expertos con un índice de confiabilidad según Coeficiente Alfa Cronbach de 0,853. En los resultados no se evidencia alto porcentaje de comportamientos que constituyen acoso laboral y cuando se presentan, el autor del hostigamiento principalmente es el supervisor. El perfil de las características de personalidad que favorecen situaciones de acoso laboral, se ubica en categoría media para el acosador y baja para el acosado. Sobre los factores generadores de riesgo de acoso, se encuentran en categoría alta la ausencia de interés, apoyo y relación con los supervisores. Las estrategias de afrontamiento ante el acoso, están en la categoría media, a excepción de la confrontación que estuvo en categoría baja. Se concluye que el acoso laboral es un fenómeno que daña psicológicamente al empleado y afecta la integridad del trabajador.

Palabras clave: acoso laboral, contexto organizacional, orientación laboral.

Abstract

The research analyzed the mobbing in the organizational context from the discipline of counseling. It was held at the administrative headquarters of a supermarket / department store chain in the city of Maracaibo. It was a descriptive, field study with a non-experimental, transactional design. The population was census, made up of 43 employees. A questionnaire validated by expert judgment was used with a reliability index according to the Cronbach's alpha Coefficient of 0.853. The results do not show a high percentage of behaviors that constitute mobbing and when it occurs, the author of the mobbing is mainly the supervisor. The profile to the personality's characteristics that favor situations of the Mobbing, it is located in the middle category for the stalker and low for the stalked. Regarding the factors that generate risk of mobbing, the absence of interest, support and relationship with supervisors is in a high category. The strategies to face the mobbing are in the middle category, except for the confrontation that was in the low category. It is concluded that the mobbing is a phenomenon that psychologically damages to the employee and affects the integrity of the worker.

Keywords: mobbing, organizational context, job orientation.

¹Universidad del Zulia, Venezuela

²Centro Consultor en Investigación y Desarrollo Social Humano – SISDIM, Huánuco. Perú

E-mail, ^anaikcastro@hotmail.com, ^bmarsanchezg@gmail.com, ^cyakuss7@hotmail.com, ^dsimoli66@hotmail.com

Orcid ID: ^{*}<https://orcid.org/0000-0003-3763-3023>

[#]<https://orcid.org/0000-0001-5880-240X>

[%]<https://orcid.org/0000-0002-9147-4951>

[&]<https://orcid.org/0000-0003-3758-9384>

Recibido: 15 de noviembre de 2019

Aceptado para publicación: 18 de febrero de 2020

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Introducción

El acoso moral es una representación de la violencia que se materializa en distintos ámbitos laborales (Morales, 2016). Tiene que ver con una violencia sutil e insidiosa y que se extiende gracias al ejercicio de acciones hostiles (Hirigoyen, 1999; 2013; 2016). Piñuel (2005) destacó que se dirige acoso moral o *mobbing* hacia un trabajador por parte de uno u otros trabajadores para lograr su aniquilación psicológica o destrucción psíquica.

La variable acoso moral, llamada también acoso laboral, es una realidad, y así lo demuestra el informe emitido por EURO-FOUND (2016), señalando un gran incremento del comportamiento social adverso (violencia física, *mobbing*, acoso sexual, *bullying*), manifestando el 11.2% de los trabajadores europeos que en el 2005 habían sido víctimas de estos comportamientos, ascendiendo para el año 2010 hasta en un 14.9%.

En el informe de Randstad citado por Trujillo (2014:12) presenta cifras a nivel internacional como Finlandia con un 15%, Holanda y el Reino Unido con 14%, Suecia 12%, Bélgica 11%, Francia e Irlanda 10%, Dinamarca 8%, Alemania y Luxemburgo 7%, Austria 6%, España y Grecia 5% y 4% en Italia y Portugal, casos que están relacionados al acoso moral en el lugar de trabajo; siendo las más expuestas las mujeres profesionales (Molina y Jung, 2015; Díaz *et al.*, 2017; Palma, Ansoleaga y Ahumada, 2018; Campo y Klijn, 2018). El estudio efectuado por Pando, Aranda, Salazar y Torres (2016) en países iberoamericanos, reportó que en Perú, Bolivia y Costa Rica existen las mayores tasas de exposición a violencia psicológica en los trabajos.

Investigaciones realizadas en Asia, indicaron que en China no existen leyes que prevengan el acoso moral (Liu, 2015). No obstante, algunos países como Bolivia, Uruguay y Colombia, han comenzado a legislar sobre el acoso laboral. En Venezuela, el ordenamiento reconoce el acoso legalmente como un riesgo psicosocial, definido como cualquier situación relacionada con una inadecuada organización del trabajo en las interacciones sociales del trabajador que afectan su estado de salud integral en las dimensiones física-mental-bienestar y social (Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente del trabajo, 2005).

En Venezuela, el acoso laboral es considerado en el artículo 164 de la Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras, (2012), como un hostigamiento o conducta abusiva en forma recurrente o continuada que atente contra la dignidad o integridad biopsicosocial del trabajador, perturbando el ejercicio de sus labores y poniendo en peligro su trabajo o degradando las condiciones de ambiente laboral (Morales, 2013). A pesar de ser conceptualizado de diferentes formas en otras legislaciones; se comparte la misión de evitar que este tipo de violencia incremente su radio de acción (Cobb, 2017).

Por lo mencionado, es importante contar en cada centro de trabajo, con mecanismos preventivos relacionados con la seguridad laboral, donde se establezcan acciones educativas, de formación, capacitación, supervisión, vigilancia y difusión de actividades que sensibilicen al trabajador ante la posible presencia de situaciones desfavorables dentro de los espacios laborales y en las interacciones sociales de los puestos de trabajo.

Además de mecanismos de prevención, también es cierto que se necesita en el contexto organizacional un profesional como el orientador, que en esencia maneje las herramientas provenientes de la Orientación como disciplina, facilitando el crecimiento personal de los trabajadores, contribuyendo al fortalecimiento de una cultura organizacional sana, donde los factores de riesgo psicosociales sean nulos o mínimos. Las características inherentes a la personalidad de los involucrados pueden desencadenar relaciones tensas y es pertinencia del orientador laboral en su rol mediador, asesor, y promotor concienciar a los miembros de la organización respecto a este tema y sus consecuencias negativas; por ello es importante identificar los factores generadores de acoso laboral.

En tal sentido, esta investigación descriptiva, no experimental, planteó como objetivo general analizar el acoso moral en el contexto organizacional, estudiado desde la disciplina de la Orientación. Como objetivos específicos buscó reconocer los tipos de acoso moral, determinar las características de personalidad que pueden favorecer estas situaciones, identificar los factores de riesgo y estrategias de afrontamiento en una empresa establecida en el renglón de supermercados y/o tiendas por departamentos de la ciudad de Maracaibo.

Es importante, por cuanto permitirá conocer qué es realmente el acoso moral, las implicaciones que posee y cómo se manifiesta.

Conocer este fenómeno denominado acoso laboral o *mobbing*, es de suma importancia para la sociedad y para la población económicamente activa, para identificar y solventar situaciones desfavorables, que puedan desarrollarse dentro de su contexto laboral. Es igualmente importante que las organizaciones eviten que se produzcan comportamientos de tipos vejatorios, acosadores y abusivos, ya que no solo tienen incidencia en sus trabajadores sino también en la productividad y en el clima empresarial.

Marco teórico

El acoso moral se manifiesta en diversos ámbitos donde se genera convivencia durante las relaciones, facilitando el conocimiento mínimo por parte del agresor de los aspectos vulnerables de la víctima y el empleo sistemático de conductas violentas. Está directamente relacionado con el contexto organizacional donde interviene la orientación como una disciplina en la cual su misión está referida al cumplimiento de una función social a través de la generación de un bien o servicio que es producto de las relaciones laborales (Castejón y Zamora, 2001).

Es entonces cuando emerge la figura del Orientador, quien se convierte en un elemento de vital importancia con el que se debe contar en cada organización, con mecanismos preventivos relacionados con la seguridad laboral. Es por ello, que un elemento importante a considerar, es la acción del Orientador y de la Orientación que según Parras *et al.*, (2009) es una ciencia de la intervención psicopedagógica que tiene distintas fuentes disciplinares. Igualmente, Bisquerra (2005) concibe la Orientación como una intervención preventiva encaminada al logro de objetivos que permitan potenciar el desarrollo humano y despliegue de capacidades.

El fenómeno del *mobbing* ha hecho presencia notoria en las organizaciones, para Serrano, (2012) es uno de los problemas crecientes y de más difícil identificación; aunque otras organizaciones piensan que están exentas de este problema (Kaya Cicerali y Cicerali, 2016). Diariamente los empleados y las instituciones son partícipes activos de este fenómeno que posee repercusiones a nivel social y que se ha

subestimado probablemente por la necesidad de empleo y la dependencia económica de las víctimas. Hay que observarlo como un fenómeno tanto organizacional como individual y que por ser de carácter complejo origina consecuencias en el plano individual y en el colectivo (Jorge, 2011).

En el ámbito laboral, el *mobbing* incluye un permanente maltrato verbal y moral hacia el trabajador (Piñuel, 2015); donde se hace presente el hostigamiento de carácter psicológico, acompañado de comportamientos agresivos intimidatorios (Leymann, 1996). Hirigoyen (2005) y Serrano (2012), lo han llamado acoso moral, definiéndolo como cualquier manifestación de una conducta abusiva, donde el acosador persigue, humilla, veja, aísla a la víctima para que esta abandone el trabajo; valiéndose de comportamientos hostiles reiterados en un periodo prolongado, siendo estas conductas sistemáticas y cuyo efecto es la degradación del ambiente y condiciones de trabajo.

Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen (1992) señalan que incluye interrupciones en el trabajo, trato injusto y manipulación social, como difamar o expandir rumores. Algunas de sus estrategias son gritar o insultar a la víctima; asignar proyectos con plazos que difícilmente podrá cumplir, sobrecargar de forma selectiva su trabajo; amenazar de manera continuada o coaccionar; quitar responsabilidades clave, ofreciendo tareas de rutina; modificar sin decir nada sus atribuciones o responsabilidades del puesto de trabajo (Piñuel, 2015). Puede darse de forma Horizontal o entre compañeros del mismo rango; descendente ya que parte del jefe hacia uno o varios de sus empleados y ascendente; es decir, de parte de los subordinados hacia su jefe (Rissi, Monteiro, Ceconello y Moraes, 2016; Leymann, 1996 y Serrano, 2012).

Olweus (1998) lo ha conceptualizado en dos grandes dimensiones: *direct bullying* cuando se utiliza, principalmente, la violencia física o el ataque verbal; e *indirect bullying* para referirse a actuaciones más sutiles que incluyen aislamiento y exclusión de la víctima del grupo. Einarsen y Zapf (2013), por su parte, distingue dos categorías que denomina: *dispute-related bullying* y *predatory bullying*; siendo una de sus características principales que el acosado posee escasos medios o recursos para resolverlos. En algunas investigaciones se excluyen expresamente los actos de violencia

física (Keashly y Jagatic, 2003) y, en otros, el acoso sexual por considerarlo como un problema distinto al *mobbing* o como un medio para la intimidación (Brodsky, 1976; Mikkelsen y Einarsen, 2010).

Piñuel (2015) advierte que debe considerarse la vertiente personal subjetiva, así, desde esta perspectiva individual, destaca la existencia de perfiles de personalidad propicios para ser acosador y perfiles propicios para ser acosados. Por su parte, Hirigoyen (2005) afirma que más allá de la existencia de un perfil psicológico específico de las personas a las que se acosa, lo que existe son contextos profesionales en los que el acoso moral se desarrolla con mayor facilidad, en los que las personas corren más riesgos.

Metodología

La investigación respondió al paradigma positivista (Martínez, 2009, citado por Romero de Harb *et al.*, 2018). Fue descriptiva; consistió en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento (Arias, 2012). El estudio se considera de campo porque los hechos se tomaron de la realidad donde se dio el fenómeno estudiado. Se enmarcó en un diseño no experimental porque el investigador no manipuló las variables de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y transversal o transeccional, pues la recolección de datos fue en un solo momento.

Para este estudio, se trabajó con una población censal (Balestrini, 2010) que estuvo constituida por 43 empleados de la sede administrativa de una empresa proveedora de bienes de consumo (supermercado y/o tienda por departamento) de la ciudad de Maracaibo del Estado Zulia. La población reunió las siguientes características: empleados de ambos sexos, empleados administrativos y obreros y rango de edad comprendido entre los 21 y 50 años.

La técnica empleada fue la encuesta y su instrumento un cuestionario. Constó de 83 ítems, correspondiendo los ítems del 01 al 19 a la Escala Cisneros. Esta escala es un cuestionario desarrollado Piñuel (2013) de carácter autoadministrado. Los ítems del 20 al 65 fueron diseñados de manera específica y correspondiente a la dimensión: características de personalidad favorecedoras de situaciones y la dimensión factores de riesgo

generadores de acoso moral. Del ítem 66 al 83 se utilizó un modelo modificado de la Escala de Estrategias de Coping, conocidas también como estrategias de afrontamiento para identificar las estrategias de afrontamiento ante el acoso laboral en el contexto organizacional.

El instrumento fue evaluado para verificar su pertinencia con los objetivos, variable, dimensiones e indicadores. Su validez se realizó en base a su contenido, para lo cual fue evaluado por expertos en orientación, psicología y metodología, con conocimientos sobre acoso moral, quienes analizaron el instrumento considerando la pertinencia de los ítems con los objetivos e indicadores.

El autor de la Escala Cisneros estableció la confiabilidad mediante el método de las dos mitades. La estimación de la fiabilidad proporcionada por dicho procedimiento es el resultado de aplicar la corrección de Spearman-Brown (Martínez, Hernández & Hernández, 2006). Los resultados indican que la escala Cisneros tiene una elevada confiabilidad (.96). Para efectos de los 63 ítems tipo escala restantes se aplicó la versión definitiva del Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach, indicado para pruebas multi-opcionales de respuesta y requiere tan solo de una aplicación, obteniéndose una confiabilidad de 0.857, considerada alta. Para el análisis de los datos, se utilizó la estadística descriptiva, mediante el paquete estadístico SPSS versión 19.0.

Resultados y discusión

Los resultados de la dimensión tipos de acoso moral en el contexto organizacional, muestran que el mayor porcentaje de las personas refiere que ninguno de los autores de acoso realizan alguna de las situaciones presentadas: le ignoran, ridiculizan (60.5%), reprochan y critican, le interrumpen impidiendo expresarse (65.1%), le fuerzan a realizar trabajos que van contra sus principios (95.3%), evalúan su trabajo de manera inequitativa (74.4%), menosprecian su trabajo, acusándolo injustificadamente de errores (72.1%), le humillan en público aislándolo de sus compañeros (88.4%), le amenazan con despido, traslados, y gestos intimidatorios (86%) y le avasallan físicamente para intimidarlo (93%) (Tabla 1).

Tabla 1
Dimensión: Tipos de acoso moral en el contexto organizacional

Situaciones	Ninguno		Jefe o superv.		Compañero		Subordinado	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Hacen bromas crueles	20	46.5	3	7	19	44.2	0	0
Le ignoran.	26	60.5	6	14	9	20.9	1	2.3
Le interrumpen continuamente impidiendo expresarse	28	65.1	6	14	8	18.6	0	0
Le fuerzan a realizar trabajos que van contra sus principios	41	95.3	1	2.3	0	0	0	0
Evalúan su trabajo de manera inequitativa	32	74.4	9	20.9	1	2.3	0	0
Menosprecian su trabajo, no importa lo que haga	31	72.1	6	14	5	11.6	0	0
Le acusan injustificadamente de errores.	31	72.1	8	18.6	3	7	0	0
Reciben reproches por cualquier cosa que haga en su trabajo	28	65.1	8	18.6	5	11.6	0	0
Dramatizan de manera injustificada errores pequeños que cometa en su trabajo	28	65.1	9	20.9	5	11.6	0	0
Le humillan en público	38	88.4	0	0	4	9.3	0	0
Le amenazan con usar instrumentos disciplinarios	37	86	3	7	2	4.7	0	0
Intentan aislarle de sus compañeros dándole trabajos o tareas que le alejan físicamente de ellos	38	88.4	4	9.3	0	0	0	0
Distorsionan malintencionadamente lo que dice en su trabajo	28	65.1	2	4.7	12	27.9	0	0
Le hacen burla intentando ridiculizarlo	26	60.5	2	4.7	14	32.6	0	0
Recibe injustas críticas sobre aspectos de su vida personal	28	65.1	3	7	10	23.3	0	0
Recibe amenazas mediante gestos intimidatorios	37	86	3	7	2	4.7	0	0
Le elevan la voz a manera de intimidarlo	30	69.8	9	20.9	3	7	0	0
Le avasallan físicamente para intimidarlo	40	93	1	2.3	1	2.3	0	0
Le hacen insinuaciones sexuales directas o indirectas	38	88.4	0	0	4	9.3	0	0

Las personas que si presentan dichas situaciones, mencionan que el jefe o supervisor: evalúan su trabajo de manera inequitativa, dramatizando pequeños errores que puedan cometer y elevando la voz para intimidarlos (20.9%), le acusan injustificadamente y reciben reproches por cualquier cosa que haga (18.6%), menospreciando su trabajo (14%) y amenazándolo con despidos o gestos intimidatorios (7%) (Tabla 1).

De los resultados, puede apreciarse que entre los efectos del acoso se encuentra la violencia psicológica a través de maltrato verbal para someterlos y destruirlos psicológicamente (Piñuel y Oñate, 2006). Los ámbitos en los que se configura el hostigamiento se pueden identificar plenamente como en el caso de: asignar tareas que no corresponden, aislar socialmente, atacar su vida privada o a su

familia, manifestaciones de violencia física, ataques a las creencias de las personas y rumores para desacreditar al acosado, coincidiendo con los hallazgos de Peralta (2004). No existen por el momento estudios sobre las repercusiones que esa condición laboral puede generar en el bienestar psíquico de quienes están expuestos a ella. Esto no significa que no se tengan identificados los efectos del acoso, sino que se carece de mecanismos para determinar el daño en el desempeño integral de la persona afectada (Acosta, et al., 2005).

A pesar que la mayoría reporta que no presenta situaciones de acoso, si se manifiestan algunos de sus indicadores y son ejecutadas principalmente por el supervisor seguido de los compañeros de trabajo. Las situaciones de acoso realizadas por compañeros son: hacen

bromas crueles (44.2%), le hacen burla intentando ridiculizarlo (32.6%), distorsionan malintencionadamente lo que dice en su trabajo (27.9%), recibe críticas injustificadamente sobre aspectos de su vida personal (23,3%), le ignoran (20.9%) y le interrumpen continuamente impidiendo expresarse (18.6%)(Tabla 1).

En relación a estos resultados, se puede plantear que el acoso moral, establece como supuesto de hecho que el mismo se constituye como un hostigamiento o conducta abusiva, que limita la comunicación, la víctima pierde el derecho a expresarse o hacerse oír, además, el acosador impone con su autoridad aquello que se puede decir, bloqueando la libre expresión y el flujo continuo de información. Los acosadores restringen los canales de comunicación de sus víctimas, comenzando por evitar comunicarse directamente con ellas y en muchos casos se le prohíbe dirigirse a sus compañeros, para ello se le puede separar del grupo al que pertenece asignándole una nueva ubicación. Los daños a nivel personal en la capacidad de manejarse socialmente en el trabajo, la familia y amigos son evidentes cuando se da este tipo de acoso (González & Rodríguez, 2003).

Otras investigaciones muestran que las personas sometidas a esta agresión enfrentan insultos persistentes, apodosos ofensivos, burlas, aislamiento, crítica constante, abuso físico y personal e incluso, actos menos evidentes como son el aislamiento o la exclusión del grupo de compañeros (Zapf y Gross, 2001). Su objetivo es intimidar, apocar, reducir, aplanar, amedrentar, consumir, emocional e intelectualmente a una persona, con vistas a satisfacer la necesidad insaciable de agredir, controlar, y dominar que suele presentar el intimidador, que aprovecha la situación que le brinda la empresa para canalizar sus impulsos y tendencias psicopáticas (Donato, 2008).

Adicionalmente, el acosado suele disminuir el rendimiento en el trabajo, brindando en forma involuntaria, argumentos al acosador que puede desencadenar graves consecuencias psicosociales en las víctimas, como el deterioro de las relaciones de pareja, relaciones familiares y aislamiento del círculo social al que se solía pertenecer (Leymann, 1993). Sin olvidar que el desarrollo profesional de la víctima que se ve disminuido y afectado por tales conductas de acoso, que en un futuro le

cutará posibilidades de crecer laboralmente (Piñuel, 2013).

El mobbing crece cada día y sus efectos a nivel físico y psicológico están produciendo situaciones adversas en diversos contextos, por lo que urge establecer acciones que mitiguen sus secuelas (Góngora, Lahera y Rivas, 2002).

En cuanto al perfil del acosado, los trabajadores que se ubican en el rasgo amenazante son eficaces (100%), capaces de idear reformas para que la organización funcione mejor (93,0%), siendo atractivos (88.4%) y reconocidos como líderes por sus compañeros (72.1%). Los envidiables son trabajadores brillantes (86,0%), y atractivos (90,7%). No se encontraron altos porcentajes en los vulnerables (Tabla 2).

El acosado presenta un perfil de rendir en el trabajo, mostrando gusto por las actividades que realiza. Las características de personalidad de los envidiables, son personas brillantes y atractivas, son trabajadores activos, eficaces, con ética, honradez, rectitud y sentido de justicia (Piñuel, 2013). El *mobbing* afecta a los trabajadores más brillantes, a aquellos mejor apreciados, a los más intelectuales, a los más cumplidores; es decir a los mejores recursos humanos de la empresa (González y Revuelta, 2003; Vásquez, 2010).

Las causas de este fenómeno son de distinto origen, las víctimas son personas honradas y rectas, con cualidades que los caracterizan, muestran muchas capacidades, liderazgo, altamente empáticos y sensibles, con experiencias satisfactorias a nivel personal y social (Piñuel, 2013). La exposición de la víctima al acoso laboral provoca tensión en los trabajadores acosados, y genera malestar en la víctima que le sitúa en una posición de indefensión (Moreno, *et al.*, 2008). Ante las conductas violentas del acosador, la única solución que encuentra la víctima es vivir con la marginación dentro de la empresa o abandonarla voluntariamente (Piñuel, 2015; Rojo y Cervera, 2006; Ferro, 2011).

No puede afirmarse que haya un perfil psicológico estricto que lleve a una persona a ser víctima de *mobbing*. Ser percibida como una amenaza para un potencial agresor y encontrarse en un entorno que promueva la aparición del fenómeno, son condiciones suficientes para convertirse en objeto de dominación.

Tabla 2
Dimensión: Características de personalidad que pueden favorecer situaciones de acoso moral

Con relación al perfil del acosado	No		Si	
	Fa	%	Fa	%
Los envidiables				
Es un trabajador brillante	5	11.6	37	86
Es atractivo (a)	4	9.3	39	90.7
Algunos compañeros lo ven como su competencia	30	69.8	12	27.9
Algunos compañeros se sienten amenazados por su buen trabajo	34	79.1	8	18.6
Los vulnerables				
Tiene una discapacidad	43	100	0	0,0
Se siento poco atractivo	40	93	3	7
Se siente triste con frecuencia	35	81.4	8	18.6
Está indefenso (a)	38	88.4	3	7
Los amenazantes				
Sus compañeros lo reconocen como un líder dentro de la organización	12	27.9	31	72.1
Es muy activo	5	11.6	38	88.4
Es un trabajador eficaz	0	0	43	100
Es capaz de idear reformas para que la organización funcione mejor	3	7	40	93
Con relación al perfil del acosador				
Tiene privilegios dentro de la organización y teme perderlos	31	72.1	11	25.6
Todo lo que hace en su trabajo es perfecto	37	86	5	11.6
Le gusta tener control sobre sus compañeros de trabajo	34	79.1	9	20.9
Desea alcanzar los logros profesionales que alcanzan sus compañeros	18	41.9	24	55.8
Tiene complejos que lo hacen sentir inferior a otras personas	40	93	3	7
Se siente inferior a algunos de sus compañeros.	41	95.3	2	4.7

En cuanto al perfil de acosador, el 55.8% manifiesta que desea alcanzar los logros profesionales que obtienen sus compañeros. El resto de las situaciones planteadas obtuvo bajos porcentajes de ocurrencia (Tabla 2). Su perfil resultó ser bajo, lo cual ha sido caracterizado por Piñuel (2013) como aquel que siente que todo lo que hace en su trabajo es perfecto, se siente con privilegios que no desea perder, le gusta tener control sobre sus compañeros de trabajo, desea alcanzar los logros profesionales de sus compañeros, sintiéndose inferior a algunos de ellos.

Es frecuente que personas con ambiciones profesionales aprovechen su cargo o determinadas situaciones para eliminar a quienes consideran una competencia calificada en su ascenso profesional (González, 2003). El acosador puede tener como finalidad salvaguardar su posición jerárquica o buscar que el trabajador acosado abandone volun-

tariamente la organización empresarial (Velázquez, 2002). Este tipo de acoso es utilizado contra las personas cuyo carisma sobrepasa al del acosador (Arbonés, 2014).

En este sentido, aunque enfatizando el carácter psicosocial de la situación de mobbing, más allá de la existencia de un perfil psicológico específico de las personas a las que se acosa, lo que existe son contextos profesionales en los que el acoso moral se desarrolla con mayor facilidad, en los que las personas corren más riesgos. Determinadas condiciones personales pueden molestar a alguien o alterar el equilibrio del grupo (Hirigoyen, 2005).

Sobre esta dimensión, el mayor promedio se ubica en la categoría alta y la que indica mayor frecuencia es la ausencia de interés, apoyo y relación con los superiores con valor de 2,4, siendo la desviación de 0,5, mínimo de 1,5 y máximo de 3,0. Asimismo, las que se ubican en

Tabla 3
Dimensión: factores de riesgo generadores de acoso moral

	Promedio	Desv.	Min	Max	Categoría
Sobrecarga cuantitativa.	1.9	0.2	1.6	2.4	Medio
Déficit cualitativo.	1.4	0.5	1	2.7	Bajo
Ausencia de interés apoyo y relación con los superiores.	2.4	0.5	1.5	3	Alto
Inseguridad en las condiciones de trabajo.	2.1	0.3	1.5	2.8	Medio
Excesiva carga de trabajo.	1.5	0.2	1.3	2	Bajo
Ambigüedad de rol.	2.3	0.4	1.3	2.8	Medio
Modo de gestión del conflicto por parte de los superiores	1.8	0.4	1	3	Bajo

la categoría media son: inseguridad en las condiciones de trabajo, (promedio de 2,1), ambigüedad de rol, (promedio de 2,3); y sobrecarga cuantitativa (promedio de 1,9). El resto de las situaciones planteadas se ubican en la categoría baja (Tabla 3).

Estas situaciones pueden generar conflictos, en el que la víctima es colocada en la mira del acosador, el cual, de forma deliberada y sistemática, la agrede para causarle daño. Por lo tanto, el espíritu competitivo y la envidia pueden generar conductas dañinas para los individuos dentro su área laboral, tanto si son empleados altamente capacitados y exitosos profesionalmente como si no. Es cuando desde las limitaciones emocionales y laborales aparecen las alianzas y las coaliciones entre los compañeros.

Algunos estudios refieren que el *mobbing* se suele dar porque el trabajador acosado es envidiado. La envidia puede convertir a las personas en destructivas, llevándolas a realizar conductas realmente violentas en contra de la persona. También puede ser que la víctima no se integre a sus compañeros, y por ello sea discriminado o sean vistos como rivales a la hora de conseguir un ascenso en la empresa (Padial y De La Iglesia, 2002). Los factores de riesgo asociados a la aparición del

acoso moral, son las prácticas organizacionales en las que se permite el abuso de poder, toma de decisiones organizacionales mal definidas, el pobre manejo de los conflictos (Boada, *et al.*, 2003), la sobrecarga de trabajo, el verticalismo y autoritarismo en las relaciones laborales (Ansoleaga *et al.*, 2017).

Según Soler (2008) algunos factores de riesgo en el acoso moral laboral pueden asociarse a la organización del trabajo, relacionada a la atribución de tareas que entrañan una sobrecarga cuantitativa y un déficit cualitativo, aburrido, a veces inútil, que obliga a los trabajadores a hacer mal su trabajo. La falta de interés, ausencia por fomentar relaciones con los superiores, la inseguridad de las condiciones de trabajo, y la ambigüedad de rol, cuando no quedan claras las exigencias demandadas al trabajador, aumentan la carga psíquica.

Sobre las estrategias de afrontamiento de acoso moral, los mayores promedios se ubican en la categoría media y se refieren a: escape – evitación (2.9), búsqueda de solución del problema, reevaluación positiva (2.8), autocontrol (2.7) y búsqueda de apoyo social (2.4). Mientras que en el nivel bajo está la confrontación (1.7) (Tabla 4).

Tabla 4
Dimensión: Estrategias de afrontamiento de acoso moral

	Promedio	Desv.	Min	Max	Categoría
Búsqueda de apoyo social	2.4	1.1	1	4	Medio
Búsqueda de solución del problema.	2.8	1.1	1	4	Medio
Confrontación.	1.7	0.6	1	3	Bajo
Reevaluación positiva.	2.8	1	1	4	Medio
Autocontrol	2.7	1.1	1	4	Medio
Escape – evitación	2.9	1.1	1	4	Medio

Las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción buscan regular los efectos emocionales que generan los eventos estresantes, reduciendo los posibles impactos que generan en el individuo. Estas estrategias son: el autocontrol (2.7), o aminorar los propios sentimientos y respuestas emocionales. La reevaluación positiva (2.8) considera el impacto que ha generado la situación estresante, evalúa sus efectos generando mecanismos para alejarse del problema, evitando pensamientos que evoquen la situación. Y el escape –evitación (2.9) emplea un pensamiento irreal improductivo (Tabla 4).

Lazarus (2000) plantea que existen dos tipos de estrategias de afrontamiento ante situaciones adversas: las centradas en el problema, donde la persona enfrenta la situación, buscando soluciones al problema como la confrontación o mediante acciones directas, agresivas, o potencialmente arriesgadas, la cual es la menos usada. Sin embargo, las personas utilizan más la búsqueda de apoyo social, o acudir a otras personas para buscar ayuda, información o también comprensión y apoyo emocional.

Es indispensable que las empresas desarrollen estrategias de afrontamiento para erradicar el *mobbing*, contextualizadas a su realidad y en relación con las personas que pertenecen a ella (Chong, Seigne, Coyne y Randall, 2003; Nava y Fernández, 2010; Hollis, 2017). Piñuel y Zabala (2002) señalan estrategias de intervención empresarial como formas de solución al acoso moral ofreciendo a cada empleado la posibilidad de hacer uso de la autonomía para realizar el trabajo, brindar la oportunidad de reducir el volumen de los trabajos monótonos y repetitivos, aumentar la información sobre objetivos, desarrollar el estilo de dirección y asignar tareas y funciones de manera específica y clara. Según Avargues, León y Guillén (2004), las estrategias para prevenir el acoso moral y evitar la exclusión social deben encaminarse a la solución de los conflictos y evitar su estigmatización. Esto se consigue a través de una adecuada organización del trabajo para prevenir, regular y, en su caso, sancionar problemas interpersonales (Luna, 2003). Estas estrategias buscan brindar la oportunidad a las víctimas de *mobbing* para que puedan recuperar las mayores habilidades de ejecución en sus trabajos (Avargues, León y Guillén, 2004).

Lo anterior muestra que es necesaria la

función del Orientador laboral, quien por su formación y por los roles que desempeña aporta mecanismos preventivos relacionados con la seguridad laboral, con propuestas destinadas a generar estrategias que ayuden a evitar la presencia de riesgos en el sitio de trabajo, donde se establezcan acciones educativas, de formación, capacitación, supervisión, vigilancia y difusión de actividades que sensibilicen al trabajador ante la posible presencia de accidente o enfermedad dentro de los espacios laborales y en las interacciones sociales de los puestos de trabajo.

Conclusiones

El acoso moral en el contexto organizacional desde la perspectiva de la Orientación, es un fenómeno que daña psicológicamente al empleado y afecta la integridad del trabajador. Pone en evidencia una desigualdad de poder, proviene principalmente del jefe o supervisor, poniendo en peligro el empleo, atentando contra su personalidad, dignidad y bienestar integral. También existen situaciones de acoso realizadas por los compañeros de trabajo, donde se manifiestan burlas, ofensas, exclusión social, e inclusive agresión física amenazante o verbal que intimidan a quien las sufre.

Las características de personalidad del acosado y acosador favorecen las situaciones de acoso moral. Los trabajadores brillantes, líderes, eficaces se asocian al perfil de acosados, mientras que los acosadores muestran deseos de alcanzar los logros profesionales que alcanzan sus compañeros. El conflicto organizacional se intensifica en función a la frecuencia o intensidad de las relaciones interpersonales que se establecen entre estos trabajadores, lo que unido a acciones humillantes y sumisas que atentan contra la integridad individual conducen a situaciones poco éticas que fomentan problemas no solo en la salud mental sino en el bienestar físico de los individuos.

El mayor factor de riesgo que genera acoso moral es la ausencia de interés, apoyo y relación con los supervisores. Se suman a este factor, la inseguridad en las condiciones de trabajo, ambigüedad de rol, y sobrecarga cuantitativa. Adicionalmente, la ausencia de un liderazgo adecuado, manipulación, motivación deficiente y carencia de reconocimientos e incentivos, son factores que empujan al trabajador a una defensa inútil de sus habilidades, donde las estrategias de afrontamiento

empleadas, no le permiten contrarrestar satisfactoriamente esta agresión.

Los resultados abren un marco de acción para la función del Orientador en el contexto organizacional, quien por su formación y por los roles que desempeña aporta mecanismos preventivos relacionados con la seguridad laboral, con propuestas destinadas a generar estrategias de afrontamiento que ayuden a evitar la presencia del acoso moral. Es necesario que se realicen investigaciones que profundicen este tema, proponiendo instrumentos de protección al trabajador acosado, así como desarrollar estrategias que permitan tomar conciencia de esta situación, investigar y analizar los recursos disponibles y decidir las mejores acciones a seguir. Todo ello permitirá nuevas construcciones teóricas y posibilidades para generar cambios en lo social.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, F.M., Pando, M.M., Aranda, B.C. & Aldrete, R.M. (2005). El acoso moral en el trabajo en los empleados del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *Revista Medigraphic Artemeni Isínaea*, 7(1), pp. 16-23. En: <https://www.medigraphic.com/pdfs/invsall/sg-2005/sg051d.pdf>
- Ansoleaga, E., Díaz, X., Mauro, A. y Toro, J.P. (2017). *Violencia en el trabajo en Chile. El lado oscuro de las organizaciones*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales. En: <http://pepet.udp.cl/wp-content/uploads/2017/06/Cartilla-Violencia-en-el-trabajo.pdf>
- Arbonés, H.I. (2014). *Acoso moral en el trabajo y su tutela preventiva*. Albacete: Ed. Bomarzo.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Avargues, M.L., León, J.M. & Guillén, C. (2004). Prevención del mobbing: una estrategia de intervención psicosocial. *Encuentros en Psicología Social*, 2(1), 312-315. En: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/34461/Prevenci%20del%20mobbing.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Balestrini, M. (2010). *Cómo se elabora el Proyecto de Investigación*. Caracas: Editorial Consultores Asociados.
- Bisquerra, R. (2005). *Metodología de la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 18 (2), 117-127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3)
- Boada, J., De Diego, R. & Vigil, A. (2003). Mobbing: análisis de las propiedades psicométricas y estructura factorial de cuatro escalas (MOBB-90; MOBBCF-21; MOBBCG-15 y MOBBCS-28). *Revista Encuentros en Psicología Social*, 32(1). En: <http://revista.cincel.com.co/index.php/RPO/article/view/138/136>
- Brodsky, C.M. (1976). *The Harassed Worker*. Lexington, MA: D.C. Heath
- Campo, V. R., y Klijn, T. P. (2018). Verbal abuse and mobbing in pre-hospital care services in Chile. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 25(0). <https://doi.org/10.1590/1518-8345.2073.2956>
- Castejón, H. & Zamora, H. (2001). *Diseño de Programas y Servicios en Orientación*. Maracaibo. Venezuela: Ediciones Astro Data S.A.
- Chong, L., Seigne, E., Coyne, I. & Randall, P. (2003). Self and peer nominations of bullying: An analysis of incident rates, individual differences and perceptions of the working environment. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(3), 209-228. <https://doi.org/10.1080/13594320344000101>
- Cobb, E.P. (2017). *Workplace Bullying and Harassment: New Developments in International Law*. New York: Taylor & Francis group. <https://doi.org/10.4324/9781315468891>
- Díaz, X., Mauro, A., Ansoleaga, E., Toro, J. P. (2017). Violencia de Género en el Trabajo en Chile. Un Campo de Estudio Ignorado. *Ciencia & Trabajo*, 19(58), 42-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492017000100042>
- Donato, N. (2008). *El acoso laboral en Venezuela. Hermenéutica legal, doctrinal y jurisprudencial*. (Tesis de posgrado,

- Maestría de Derecho del Trabajo). La Universidad del Zulia. Maracaibo, Estado Zulia.
- Einarsen, S. & Zapf, D. (2013). Bullying in the workplace: Recent trends in research and practice—an introduction. *Revista European Journal of Work Organizational Psychology*, 10(4).
<https://doi.org/10.1080/13594320143000807>
- EUROFOUND. (2016). *Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de vida y trabajo. Sexta encuesta sobre las condiciones de trabajo – informe general: resumen ejecutivo*. Nov. 2016. Ref. EF16341.
- Ferro, J.M. (2011). *Aspectos formales y materiales del acoso laboral y de la violencia de género*. España: Ed. Club Universitario.
- Góngora, J., Lahera, M. & Rivas M.L. (2002). *Acoso psicológico en el trabajo. Gobierno de Navarra. Instituto Navarro de Salud Laboral. Departamento de Salud*. Navarra. En:
www.cf.navarra.es/mse/doc/AcosoPsicologico
- González, R. & Revuelta J.L. (2003). *El trastorno por mediocridad inoperante activa*. Síndrome IMA.
Es.geocities.com/docu_asacamt/sindr_mia_jlgr/.
- González, R. & Rodríguez, A. (2003). Cuestionario de estrategias de acoso psicológico: el LIPT-60 (Leymann Inventory of Psychological Terrorization). *Psiquis*, 24 (2). En:
[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/53932998/Cuestionario_de_es_trategias_de_acoso_psicologico_Leymann_Inventory_of_Psychological_Terrorization.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/53932998/Cuestionario_de_es_trategias_de_acoso_psicologico_Leymann_Inventory_of_Psychological_Terrorization.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México: McGraw Hill.
- Hirigoyen, M.E. (2016). Le harcèlement moral, un symptôme de la société moderne. *Annales Medico-Psychologiques*, 174(7), 575-579.
<https://doi.org/10.1016/j.amp.2016.05.004>
- Hirigoyen, M.F. (1999). *El acoso moral: el maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Madrid: Paidós.
- Hirigoyen, M.F. (2005). *El acoso moral en el trabajo. Estrategias preventivas desde el enfoque de género para las PYME*. Conferencia FEMEVAL, Valencia.
- Hirigoyen, M.F. (2013). *El acoso moral en el trabajo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hollis, L. P. (2017). Workplace bullying in the United States and Canada: Organizational accountability required in higher education. *Comparative Civilizations Review*, 76(76), 117-132. Recuperado de:
<http://scholarsarchive.byu.edu/ccr/vol76/iss76/27>
- Jorge, F. (2011). *La Problemática del Acoso Moral en el Trabajo como Eje de Análisis Organizacional - Organizaciones Acosadas: Hacia una Identificación de Características y Tipologías*. Buenos Aires – Argentina. En:
https://economicas.unlam.edu.ar/descargas/5_B154.pdf
- Kaya Cicerali, L., y Cicerali, E.E. (2016). A qualitative study on how Swedish organizations deal with workplace bullying. *Nordic Psychology*, 68(2), 87-99.
<https://doi.org/10.1080/19012276.2015.1071198>
- Keashly, L. & Jagatic, K. (2003). By any other name: American perspectives on workplace bullying. En S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf y C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace. International perspectives in research and practice*. London: Taylor and Francis.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brower,
- Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo. (2005). *Asamblea Nacional. LOPCYMAT*. Gaceta Oficial 38.236. Venezuela
- Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras. (2012). *Asamblea Nacional. Gaceta Oficial* 6.076. Venezuela.
- Leymann, H. (1993). Silencing of a skilled technician. *Working Environment*, 28(38). En:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000233&pid=S0303-7657201200020000800053&lng=en
- Leymann, H. (1996). Contenido y Desarrollo del Acoso Grupal Moral (Mobbing) en el Trabajo. *En European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184. En:
<http://acosolaboral.net/pdf/LeymannEI.pdf>
- Liu, K. (2015). Comparative Study of Regulating the Moral Harassment: Lessons for China. *Occupational Medicine & Health Affairs*, 03(04), 4-11.
<https://doi.org/10.4172/2329-6879.1000214>
- Luna, M. (2003). *Acoso psicológico en el*

- trabajo (mobbing)*. Madrid: Secretaria de Salud Laboral. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=189863>
- Martínez, R., Hernández, M. & Hernández, V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mikkelsen, E. & Einarsen, S. (2010). Basic assumptions and symptoms of posttraumatic stress among victims of bullying at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 87-111. <https://doi.org/10.1080/13594320143000861>
- Molina, N. y Jung, J. (2015). Estudio del Acoso Psicológico Laboral descendente a mujeres y su incidencia en el ausentismo empresarial. *Revista de investigación psicológica*, 14, 19-42. En: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322015000200004
- Morales, M. (2013). Acoso laboral como riesgo psicosocial en el contexto laboral venezolano. *Revista electrónica de Derecho laboral y de la seguridad social*, 6(1). En: <http://ojs.urbe.edu/index.php/lexlaboro/article/view/2585>
- Morales, M. (2016). Aproximación al acoso laboral desde la legislación comparada. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 49(147), 71-98. En: <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v49n147/2448-4873-bmdc-49-147-00071.pdf>
- Moreno, B., Rodríguez, A., Morante, M.E., Garrosa, E., Rodríguez, R. & Díaz, L. (2008). Evaluación del acoso psicológico en el trabajo: desarrollo y estudio exploratorio de una escala de medida. *Universitas Psychologica*, 7(2), 335-345. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038876>
- Nava, Y.J. & Fernández, M.E. (2010). El mobbing o acoso moral en el trabajo y su tratamiento en Venezuela. *Revista de Derecho*, (33). ISSN electrónico: 2145-9355. En: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/viewArticle/26/4357>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Padial, O. & De La Iglesia, M. (2002). El mobbing como enfermedad del trabajo. Lan harremanak: *Revista de relaciones laborales*, (7), 231-240. En: https://www.ehu.es/ojs/index.php/Lan_Harremanak/article/view/5828/5504
- Palma, A., Ansoleaga, E., y Ahumada, M. (2018). Violencia laboral en trabajadores del sector salud: revisión sistemática. *Revista Médica de Chile*, 146(2), 213-222. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872018000200213>
- Pando, M., Aranda, C., y Salaza, G. (2016). Prevalencia de violencia psicológica y acoso laboral en trabajadores de Iberoamérica. *Enseñanza e investigación en psicología*, 21(1), 39-45. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29248180004>
- Parras, A., Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P., Navarro, E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (2a edición). España: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Peralta, M. (2004). El acoso laboral mobbing. Perspectiva psicológica. *Revista de Estudios sociales*, (18), mayo-agosto, pp. 111-122. En: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200012
- Piñuel, I. (2005). La identificación, medida y prevención del mobbing en la organización (III). *Capital humano*, (189), 90-105. En: <http://pdfs.wke.es/2/5/2/6/pd0000012526.pdf>
- Piñuel, I. (2013). *Mobbing, "Manual de autoayuda"*. Madrid, España: Aguilar.
- Piñuel, I. (2015). *Mobbing. Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Santander: Sal Terrae.
- Piñuel, I. y Zabala, M. (2002). *La incidencia del mobbing o acoso psicológico en el trabajo en España*. Madrid: Barómetro Cisneros II.
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). La evaluación y diagnóstico del mobbing o acoso psicológico en la organización: el barómetro Cisneros. *Revista de Psicología Del Trabajo y Las Organizaciones*, 22(3), 309-332. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317121005>
- Rissi, V., Monteiro, J.K., Cecconello, W.W., & Moraes, E.G. (2016). Psychological interventions against workplace mobbing. *Temas Em Psicologia*, 24(1), 353-365. <https://doi.org/10.9788/TP2016.1-24>
- Rojo, J.V., Cervera, A.M. (2006). *Mobbing o acoso laboral*. Madrid. Ed. Tebar.
- Romero de Harb, D., Molina Espinoza, S., Espinoza Beraún, J., Mori Paredes, M., & Pasquel Cajas, A. (2018). Dinámica familiar

- y desarrollo psicosocial en estudiantes de educación primaria. *Investigación Valdizana*, 12(4), 205-214.
<https://doi.org/10.33554/riv.12.4.156>
- Serrano, R. (2012). *El Acoso Moral en el Trabajo*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Soler, M. (2008). *La Evaluación de los factores de riesgos psicosocial del trabajo en el sector hortofrutícola: el cuestionario FAP-SIHOS*. Documento en línea. En: <http://hdl.handle.net/10201/1740>
- Trujillo, L. (2014). *Mobbing: El acoso moral en la relación laboral*. (Tesis de pregrado) Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo. En: <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upao/rep/1818>.
- Vásquez, E. (2010). *Impacto del Mobbing en trabajadores del área administrativa y operacional de una empresa gasífera. Enero a diciembre, 2008*. (Tesis de especialidad) Universidad Experimental de Guayana.
- Velázquez, M. (2012). Las posibilidades de actuación de la inspección de trabajo frente al acoso moral o 'mobbing'. Lan Harremanak. *Revista de Relaciones Laborales*, (7) 2002-II. En: https://www.ehu.eus/ojs/index.php/Lan_Harremanak/article/view/5816/5492
- Zapf, D. y Gross, C. (2001). Conflict escalation and coping with workplace bullying: a replication and extension. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 369-373. DOI: 10.1080/13594320143000834

Modelo Van Hiele y niveles de razonamiento geométrico de triángulos en estudiantes de Huancavelica

Van Hiele model and levels of geometric reasoning of triangles in Huancavelica students

Norman A. Chavarria-Pallarco^{1,a,*}

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar si la aplicación del modelo holandés Van Hiele facilita el avance de los niveles de razonamiento geométrico de triángulos en los estudiantes del sexto ciclo de educación básica regular. El tipo de investigación fue aplicada, empleando como métodos específicos: el experimental, el estadístico y el hipotético deductivo; con un diseño preexperimental, con un solo grupo, conformado por 29 estudiantes de la IE "César Vallejo Mendoza" del centro poblado de Viñas, distrito de Acobambilla, provincia y región de Huancavelica a quienes se aplicó una prueba de entrada y otra de salida. El muestreo no probabilístico intencional, el procesamiento y análisis de los resultados se realizó aplicando la estadística, asimismo para la contrastación de las hipótesis se empleó la "t de student". Como resultado obtuvimos que la aplicación del modelo de Van Hiele facilitó avanzar en el nivel de razonamiento geométrico (visualización, análisis y clasificación), debido a que la "t de student" calculada fue -16,632 por lo que se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que sí existe una diferencia significativa en las medias de los grados de adquisición del nivel de razonamiento geométrico de triángulos antes y después de la aplicación del modelo Van Hiele.

Palabras clave: modelo Van Hiele, razonamiento geométrico, grados de adquisición.

Abstract

The goal of the research was to determine if the application of the Dutch Van Hiele model to facilitates the advancement of the levels of geometric reasoning of triangles in students in the sixth cycle of regular basic education. The type of research was applied, using as specific methods: the experimental, the statistical and the hypothetical deductive; with a pre-experimental design, with a single group, made up of 29 students from the IE "César Vallejo Mendoza" from the populated center of Viñas, Acobambilla district, province and region of Huancavelica, a pretest and a posttest were applied to this group. The intentional non-probabilistic sampling, the processing and analysis of the results were carried out by applying the statistics. Likewise, the Student's t-test was used to contrast the hypotheses. As a result, we obtained that the application of the Van Hiele model made it easier to advance in the level of geometric reasoning (visualization, analysis and classification), because the calculated Student's t-test was -16,632, so the null hypothesis was rejected, concluding that there is a significant difference in the means of the degrees of acquisition of the level of geometric reasoning of triangles before and after the application of the Van Hiele model.

Keywords: Van Hiele model, geometric reasoning, degrees of acquisition.

¹Institución educativa "César Vallejo Mendoza"- Viñas, Unidad de Gestión Educativa Local - Huancavelica, Perú.

E-mail, ^asdj1713@gmail.com

Orcid ID: ¹<https://orcid.org/0000-0002-4920-5141>



Introducción

La presente investigación es una contribución para el desarrollo de la competencia: *resuelve problemas de forma, movimiento y localización*, propuesta por el Ministerio de Educación (2017b) en el Currículo Nacional de la Educación Básica; este trabajo se apoya en el modelo de Van Hiele (modelo holandés), que facilita avanzar los grados de adquisición de los niveles de razonamiento geométrico de los estudiantes.

Siguiendo las ideas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Ministerio de Educación, 2017a) se debe promover el desarrollo de las competencias y capacidades, en las cuales el estudiante debe saber desarrollar ciertos procesos como: formular situaciones matemáticamente, emplear conceptos, hechos, procedimientos y razonamientos matemáticos; interpretar, aplicar y evaluar los resultados matemáticos. Del mismo modo, Cámara y Tarazona (2015, p. 9) en su propuesta de currículo basado en competencias, manifiestan que los estudiantes que aprenden Matemática estimulan:

La creatividad, el sentido crítico, la habilidad para el cálculo, para la toma de decisiones y estrategias para la resolución de problemas; todas estas actitudes son indispensables para una mejor comprensión y asimilación de las diferentes áreas del conocimiento, como para un mejor desempeño en su vida futura, tanto profesional como cotidiana.

A partir de la cita, es necesario romper con la fobia hacia las Matemáticas que muchos estudiantes lo tienen, porque de lo contrario muchas de las capacidades descritas no se lograrían de manera adecuada; en tal sentido el docente debe estar equipado con múltiples estrategias didácticas, uso de materiales, etc. para la enseñanza y aprendizaje de la Geometría. En ese sentido, los esposos Van Hiele propusieron un modelo didáctico que tiene características jerárquicas y secuenciadas, partiendo de la situación real del estudiante (grado de adquisición de un determinado nivel de razonamiento geométrico), permitiéndole, a través de actividades, elevar su nivel de razonamiento.

La investigación tuvo como objetivo determinar si la aplicación del modelo holandés Van Hiele facilita el avance de los niveles de razonamiento geométrico de triángulos, teniendo como hipótesis que luego de la aplicación del modelo, los grados de adquisición de un determinado nivel, es superior a los

grados de adquisición inicial en los estudiantes del sexto ciclo de educación básica regular.

Para lo cual fue necesario identificar los grados de adquisición inicial de los estudiantes; según los datos de la presente fue de nula y baja dicha adquisición en los tres primeros niveles de razonamiento, y para mejorar los grados de adquisición se aplicó el modelo de Van Hiele teniendo en cuenta las fases de aprendizaje que permitieron planificar y organizar, de manera secuenciada, las actividades propuestas en las sesiones de aprendizaje, con el propósito de avanzar en los niveles de razonamiento geométrico en los estudiantes del sexto ciclo de educación básica regular.

Las diversas actividades que se plantearon por cada fase de aprendizaje y, a su vez según el nivel de razonamiento geométrico a desarrollar, han permitido que los estudiantes sean los protagonistas de sus aprendizajes, mediante la experimentación, el uso de instrumentos de medición, tal como concluyeron en su investigación Holguin et al. (2019, p. 153): *los estudiantes aún necesitan de apoyo gráfico para representar cuerpos o elementos de su entorno.*

Los fundamentos didácticos y teóricos están basados en las propuestas e investigaciones de los educadores españoles Jaime y Gutiérrez (1990), Corberán et al. (1994); el modelo facilita a los estudiantes desarrollar de manera secuenciada sus niveles de razonamiento geométrico para afrontar y resolver situaciones problemáticas que implican la aplicación de la Geometría.

El modelo de Van Hiele

El modelo de Van Hiele es un modelo didáctico producto de una representación simplificada del quehacer didáctico en el que están involucrados el desarrollo y descripción del razonamiento geométrico, y la propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la Geometría.

Por su parte Vargas y Gamboa (2013, p. 91) manifiestan que *el modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele es un modelo de enseñanza y aprendizaje que brinda la posibilidad de identificar las formas de razonamiento geométrico.*

Respecto al modelo de Van Hiele los educadores españoles Jaime y Gutiérrez (1990) sintetizan las ideas principales del modelo de

la siguiente manera: Permite identificar diferentes niveles de razonamiento en los discentes respecto a un campo temático en la geometría, sólo se podrá comprender aquellos conceptos que correspondan a un nivel de razonamiento geométrico, de la misma manera un concepto matemático no podrá ser aprendido sino se le enseña al estudiante de acuerdo a su nivel actual de razonamiento geométrico, por lo que será necesario desarrollar y esperar a que alcance el nivel de razonamiento requerido para abordarla; sin embargo, es posible ayudarlo a través de una enseñanza adecuada de la geometría, para que desarrolle y avance lo antes posible a razonar de una manera más adecuada.

Los niveles de razonamiento geométrico propuesto por el modelo de Van Hiele

El modelo propone cinco niveles jerarquizados de razonamiento geométrico, en los cuales cada nivel describe el dominio y la comprensión de las nociones y capacidades geométricas en los diversos campos conceptuales de la geometría.

Burger y Shaughessy (1986), Jaime y Gutiérrez (1990), Corberán et al. (1994), Afonso (2003) y Vilchez (2004), manifiestan las siguientes características esenciales de los cuatro primeros niveles de razonamiento geométrico:

- a) Visualización o reconocimiento (Nivel 1): Los estudiantes tienen una percepción global e individual de las figuras, describen a una figura considerando características meramente visuales y, de manera independiente, el estudiante no busca relaciones, características comunes o diferentes. Se limitan a describir solo el aspecto físico de las figuras, no suelen reconocer explícitamente las partes de que se componen las figuras ni sus propiedades matemáticas y

emplean un lenguaje geométrico deficiente e impreciso.

- b) Análisis (Nivel 2): Los estudiantes tienen la capacidad de señalar los elementos y propiedades matemáticas que tienen las figuras geométricas, señalan las propiedades matemáticas mediante la observación y experimentación; asimismo, formular generalizaciones de dichas propiedades a todas las figuras de la misma familia. Realizan definiciones de un objeto geométrico como un listado de propiedades necesarias para identificar la figura; asimismo, tienen dificultades para relacionar unas propiedades con otras, por lo que no pueden realizar clasificaciones lógicas de las figuras.
- c) Clasificación, ordenación o deducción informal (Nivel 3): Los estudiantes pueden reconocer que las propiedades se deducen de otras y sus respectivas implicaciones, realizar clasificaciones de las figuras en base a sus propiedades o relaciones ya conocidas. Reconocen la importancia de las definiciones matemáticas y asimismo dar definiciones matemáticamente correctas, comprender las demostraciones realizadas por el docente o explicadas en algún texto escolar, así como repetir y adaptarla.
- d) Deducción formal (Nivel 4): En este nivel los estudiantes pueden emplear un lenguaje geométrico formal y preciso para definir, clasificar y demostrar propiedades, las demostraciones lo realizan mediante razonamientos deductivos formales, asimismo pueden realizar conjeturas e intentan verificarlas empleando demostraciones.

A continuación se resume las principales características del modelo de Van Hiele elaborado por Crowley (1989) citado por Vilchez (2004).

Tabla 1. Características del modelo de Van Hiele

1. Secuencial	Es necesario avanzar en orden por cada uno de los niveles, es decir, que no se puede producir saltos en el desarrollo del razonamiento geométrico.
2. Progresivo	El avance de un nivel de razonamiento a otro nivel, es imprescindible haber adquirido las competencias y capacidades del nivel anterior.
3. Intrínseco-Extrínseco	Los conocimientos, capacidades adquiridas en un determinado nivel, ayudaran como base para desarrollar el siguiente nivel de razonamiento.
4. Lingüística	Cada nivel de razonamiento tiene su propio lenguaje geométrico, es decir que cada palabra en diferentes niveles puede tener diferentes significados, por lo que existe una estrecha relación entre el lenguaje y los niveles.
5. Emparejamiento	Para desarrollar correctamente un determinado nivel es necesario conocer el nivel actual de los estudiantes (saberes previos), y por lo tanto las fases de aprendizaje se deben de adaptar para dicho nivel, de lo contrario no será posible el desarrollo de dicho nivel.

Fuente: Vilchez (2004, p. 49). Enseñanza de la Geometría con utilización de recursos multimedia

Las fases de aprendizaje según el modelo de Van Hiele

Las fases de aprendizaje que propone el modelo son cinco secuenciales y que deben de desarrollarse de manera completa, siendo las siguientes:

- a) Información e interrogación: Permite identificar los saberes previos de los estudiantes, es una fase donde se plantea preguntas para determinar el punto de partida de los estudiantes y plantear actividades pertinentes, tal como lo manifiesta D'amore (2006, p. 103): *el maestro aprovecha esta primera fase, tanto para conocer el grado de capacidad que los estudiantes tienen sobre el tema, como para ver qué tipo de razonamientos son capaces de hacer en ese ámbito.*
- b) Orientación dirigida (Jaime & Gutiérrez, 1990). En esta fase se inicia el desarrollo del campo temático de estudio con mayor profundidad; plantear actividades debidamente secuenciadas, en las cuales los estudiantes puedan experimentar, realizar mediciones, descubrir, comprender, asimilar, aplicar, etc. los conceptos, propiedades, relaciones, etc. de los diversos objetos matemáticos que se desarrollan en los diferentes campos conceptuales de la geometría, que serán motivo de su aprendizaje en un determinado nivel de razonamiento geométrico.
- c) Explicación o explicitación (Jaime & Gutiérrez, 1990). Es una fase en la cual los estudiantes intercambian sus aprendizajes, experiencias entre pares y la guía del docente, el rol de docente es el de un mediador, orientador, modelador y monitorear el lenguaje geométrico que emplean los estudiantes para realizar las respectivas correcciones de acuerdo al nivel de razonamiento geométrico. La explicitación se desarrolla de manera transversal en todas las demás fases.
- d) Orientación libre (Jaime & Gutiérrez, 1990). Es el momento en que se plantean actividades más complejas fundamentalmente referidas a la aplicación de lo aprendido en las actividades anteriores, respecto a contenidos como el lenguaje geométrico. Es una de las fases en la cual los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar y combinar sus conocimientos, por lo que las actividades propuestas se recomienda que sean abiertas.
- e) Integración (Jaime & Gutiérrez, 1990). Es una fase en la cual se consolida todo lo trabajado en las anteriores fases con el

objetivo que el estudiante construya una red conceptual de conocimientos aprendidos o mejorados que sustituya a la red conceptual que tenía anteriormente.

Hay algunas características que se deben considerar antes de planear las actividades para cada una de las fases: Tener en cuenta que existe una diferencia entre las diversas fases, es por ello que los tipos de problemas que se plantean para cada nivel son diferentes; de la misma manera se debe considerar el proceso completo del desarrollo de la capacidad de razonamiento, debido a que ... *las fases de aprendizaje representan unas directrices que el modelo de Van Hiele propone a los profesores para ayudar a sus alumnos a mejorar su capacidad de razonamiento* (Jaime & Gutiérrez, 1990, p. 337).

Evaluación en el modelo de Van Hiele

Para evaluar el nivel de razonamiento geométrico es conveniente aplicar una prueba pedagógica con ítems de respuesta abierta y para ello se debe de considerar algunas características para elaborar un instrumento de evaluación. Al respecto Jaime y Gutiérrez (1990) recomiendan: Que el nivel de razonamiento de los estudiantes depende del campo conceptual que se desarrolle, se deben seleccionar ítems cuyas respuestas sean lo suficientemente largas como para que los estudiantes puedan hacer visibles sus ideas y su forma de razonar, lo más importante no es evaluar si los estudiantes contestan bien o mal, sino cómo contestan y por qué lo hacen así.

Con respecto a los instrumentos de evaluación el aporte que hizo Usiskin (1982), estudiado por Berritzegune de Donosti (s.f.), propone un test de 25 preguntas para evaluar el nivel de razonamiento geométrico, test que fue aplicado en diversas investigaciones; sin embargo, a raíz de las investigaciones realizadas por los educadores españoles Gutiérrez y Jaime (1987) citados por Corberán et al. (1994) manifiestan que los test de selección múltiple no son idóneos para determinar el nivel de razonamiento geométrico.

Corberán et al. (1994) recomienda aplicar un test con ítems que estén graduados a los niveles de razonamiento geométrico de menos a más, y para la objetividad de la corrección es necesario elaborar descriptores por cada ítem a fin de identificar el tipo de respuesta que está dando el estudiante y el nivel de razonamiento al que corresponde.

Para la calificación del test, después de haber identificado el tipo de respuesta que se han dado, se le asigna una ponderación entre 0 y 100 para cada ítem, según los valores de la siguiente tabla:

Tabla 2. Ponderaciones de los diferentes tipos de respuesta

Tipo	0	1	2	3	4	5	6	7
Ponderación	0	0	20	25	50	75	80	100

Fuente: Corberán et al. (1994, p.108). Diseño y evaluación de una propuesta curricular de aprendizaje de la Geometría

La determinación de los grados de adquisición que logra el estudiante por cada nivel que plantea el modelo de Van Hiele se obtiene mediante la media aritmética de las ponderaciones de los ítems correspondientes a un mismo nivel, y el resultado se ubica en los siguientes intervalos para identificar el grado de adquisición por cada nivel de razonamiento geométrico, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3. Grados de adquisición de un nivel de razonamiento

85% - 100%	Completa (C)
60% - 85%	Alta (A)
40% - 60%	Intermedia (I)
15% - 40%	Baja adquisición (B)
0% - 15%	Nula adquisición (N)

Fuente: Afonso (2003, p.185). Los niveles de pensamiento geométrico de Van Hiele. Un estudio con profesores en ejercicio

Metodología

El enfoque de la investigación fue cuantitativo, nivel experimental y de tipo aplicada, seleccionándose el diseño preexperimental, porque se consideró un solo grupo experimental, siendo un grupo intacto que ya estaba formado antes de la experimentación, teniendo en cuenta la prueba de pretest y postest.

Se utilizó el método de la experimentación, que consistió en la aplicación del modelo de Van Hiele (variable independiente) al grupo experimental. Las actividades que se propusieron fueron diseñadas siguiendo la secuencia de las fases de aprendizaje: Información, orientación dirigida, explicitación, orientación libre e integración durante 6 sesiones de tres horas pedagógicas; la secuencia didáctica permitió el avance de un nivel de razonamiento inferior

a otro superior (variable dependiente); para el diseño de las actividades se ha considerado los resultados obtenidos en la prueba de entrada, como un indicador de la situación real del grupo experimental.

El 36,7% de las actividades experimentales propuestas fueron adaptadas de las propuestas realizadas en las investigaciones realizadas por Corberán et al. (1994) y el resto de actividades didácticas fueron diseñadas por el propio investigador.

La muestra ha estado conformada por 29 estudiantes del sexto ciclo de EBR de la I.E. “César Vallejo Mendoza” del centro poblado de Viñas, Acobambilla, Huancavelica, cuyas edades fluctúan entre los 11 y 16 años (de ambos sexos), matriculados en el año académico 2018. La muestra representó el 39,19% de la población conformada por 74 estudiantes pertenecientes al sexto ciclo de las únicas tres instituciones educativas del distrito de Acobambilla, provincia y región Huancavelica.

La recolección de información se realizó esencialmente mediante la aplicación de una prueba de entrada (pretest) y una prueba de salida (postest), con el objetivo de identificar cada uno de los grados de adquisición de los diferentes niveles de razonamiento geométrico respecto al campo temático de triángulos. Para el diseño de la evaluación se consideró los tres primeros niveles de razonamiento geométrico propuestos por el modelo Van Hiele (1957).

La evaluación contenía un total de 10 ítems propuestos para identificar los grados de adquisición por cada nivel de razonamiento: los ítems 1 y 2 correspondieron al nivel de visualización, los ítems del 3 al 6 correspondieron al nivel de análisis y los cuatro últimos ítems evaluaron el nivel de clasificación; asimismo, cada ítem ha tenido siete descriptores para identificar el tipo de respuesta y el grado de adquisición (Ver tabla 2).

Asimismo, para la contrastación de las hipótesis se utilizó la prueba “t de student” con un nivel de significancia =0,05; para la confiabilidad del instrumento de evaluación (pretest y postest) se aplicó el método de “dos mitades” con el coeficiente de r de Pearson y el alfa de Cronbach para la prueba piloto. Para la validez del instrumento se empleó la V de Aiken mediante el escrutinio de los expertos (cinco jueces de los cuales cuatro tienen el grado de

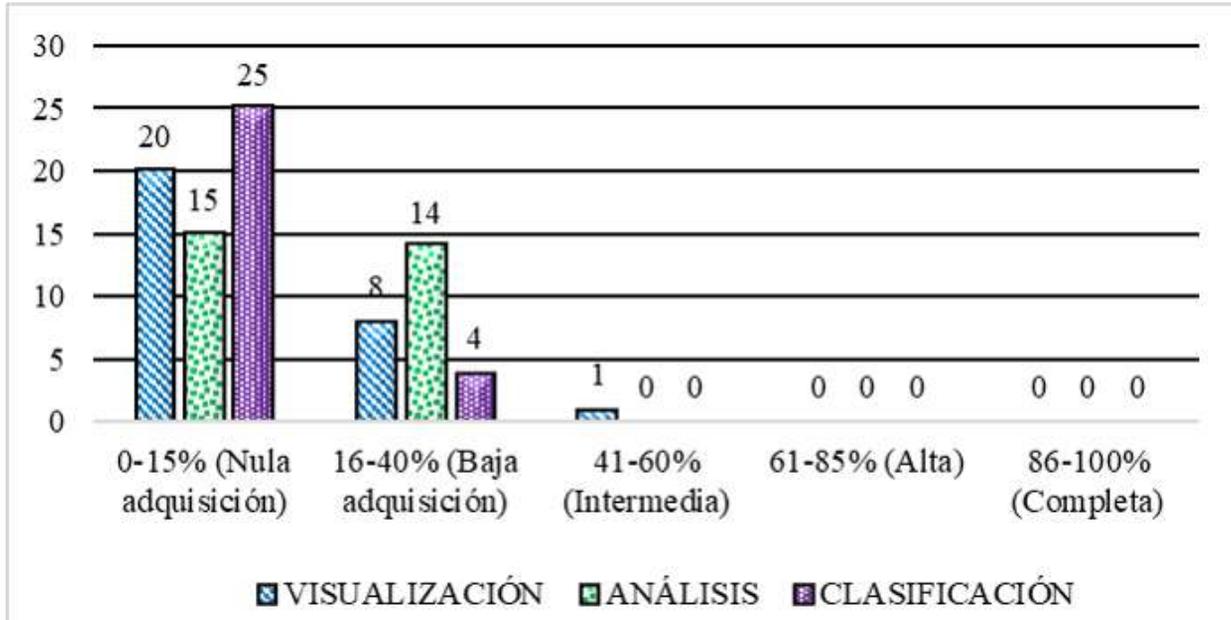
doctor y uno el de magister).

se presentan en los siguientes diagramas de barras que muestran los grados adquisición por cada nivel de razonamiento.

Análisis de datos y discusión

Los resultados obtenidos del pretest y postest

Figura 1. Grados de adquisición del nivel de razonamiento del pretest

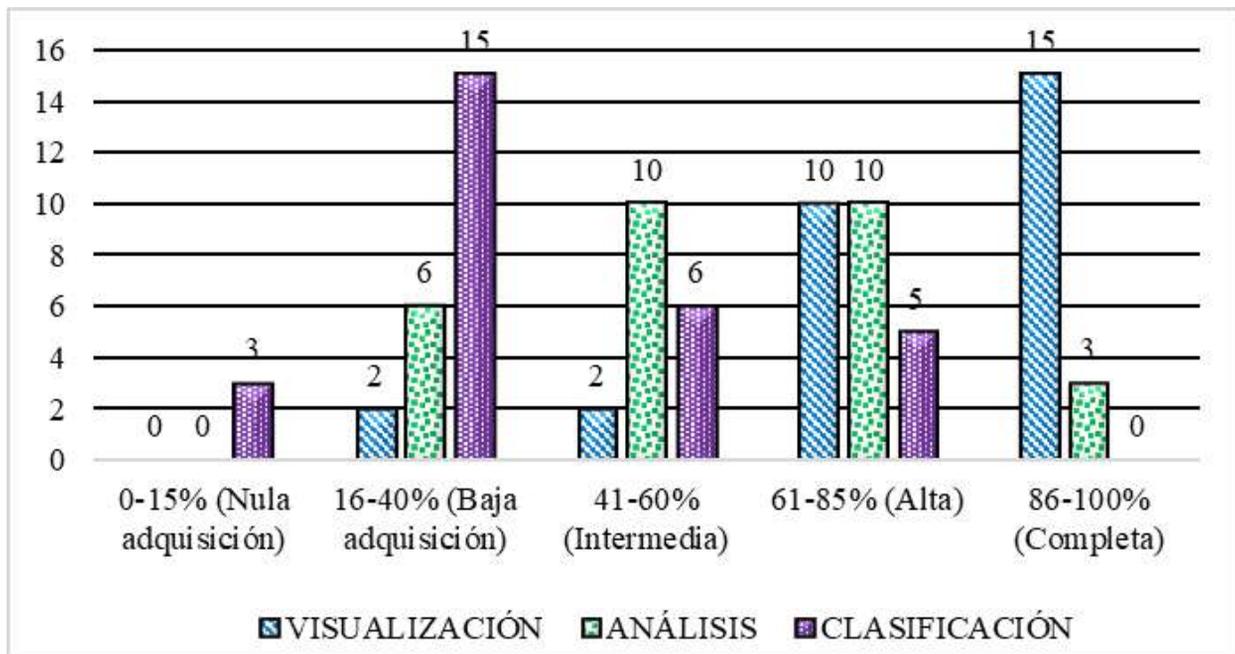


Fuente: Elaboración propia.

A partir de la figura 1, los resultados muestran que los estudiantes se encontraban entre una baja y nula adquisición; el 97% en el nivel de visualización, mientras que el 100% en los niveles de análisis y clasificación antes de la

aplicación del modelo de Van Hiele; implicando que el total de estudiantes evaluados desconocen parcial o completamente el campo temático de triángulos (definición, elementos, clasificación, propiedades básicas).

Figura 2. Grados de adquisición del nivel de razonamiento del postest



Fuente: Elaboración propia

En la figura 2 se observa los resultados de los grados de adquisición obtenidos después de la aplicación del modelo de Van Hiele; el 86%, 45% y 17% de estudiantes logró un grado de adquisición de alta y completa en el nivel de Visualización, Análisis y Clasificación, respectivamente, lo que implica que hubo un avance significativo de los grados de adquisición por cada nivel de razonamiento geométrico antes y después de la aplicación del modelo holandés; quiere decir que un porcentaje de los estudiantes pueden definir, identificar elementos, realizar una clasificación inclusiva de los triángulos, así como demostrar algunas propiedades básicas a partir de casos particulares.

Los logros más notables de los estudiantes son: el empleo de un lenguaje geométrico más adecuado, presentar una mejor justificación y explicación de sus respuestas empleando argumentos teóricos, evitando los argumentos

visuales, aunque con ciertas deficiencias en un porcentaje mínimo de estudiantes; proponer ejemplos y contraejemplos para justificar sus respuestas; asimismo, los estudiantes tienen un mejor criterio para clasificar los triángulos. La prueba estadística para el nivel de razonamiento geométrico global, se realizó de la siguiente manera, fue necesario verificar la normalidad de la prueba para lo cual se empleó la prueba Shapiro Wilk, porque la muestra es menor que 50.

Criterio para determinar la normalidad:
 P-valor (0,05); Aceptar H_0 = Los datos provienen de un distribución normal.
 P-valor < (0,05); Aceptar H_a = Los datos NO provienen de un distribución normal.

La prueba se realizó con el paquete estadístico SPSS v.22, los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 4. Prueba de normalidad del pretest y postest

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	0,121	29	0,200*	0,955	29	0,248
Postest	0,117	29	0,200*	0,952	29	0,203

Fuente: Archivo de los datos del investigador (SPSS v. 22)

El P-valor del pretest es 0,248 y del postest es 0,203 y como ambos valores es mayor que el (0,05), se concluye que los datos del pretest y postest provienen de una distribución normal.

La prueba “t de student”, con $\alpha = 0,05$ y 28 grados de libertad, se obtuvo con el paquete estadístico SPSS v.22, cuyos resultados se muestran en las siguientes tablas:

Tabla 5. Estadísticas del pretest y postest

		Estadísticas de muestras emparejadas			
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Pretest	144,397	29	734,550	136,403
	Postest	566,379	29	1,693,862	314,542

Fuente: Archivo de los datos del investigador (SPSS v. 22)

Tabla 6. Resultados de prueba “t de student” para el pretest y postest

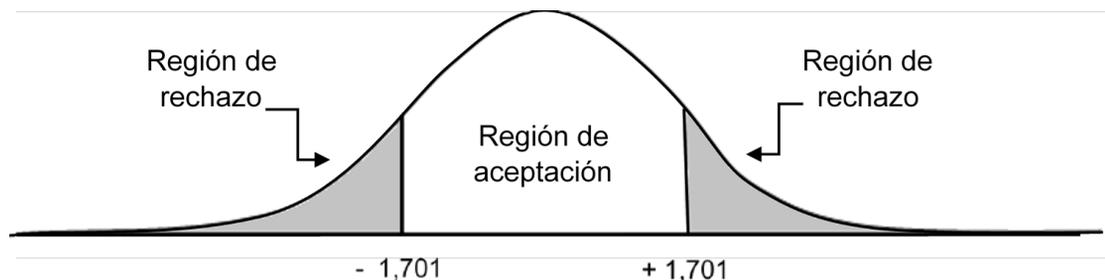
	Prueba de muestras emparejadas							
	Diferencias emparejadas							
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Pretest - Postest	-42,198	13,663	2,537	-47,395	-37,001	-16,632	28	0,000

Fuente: Archivo de los datos del investigador (SPSS v. 22)

La figura 3 muestra las regiones de rechazo y aceptación con un $\alpha = 0,05$; el valor crítico de la

estadística de prueba es 1,701; rechazar la H_0 si $t_c > 1,701$ o $t_c < -1,701$

Figura 3. Regiones de aceptación y rechazo para la prueba “t de student” para los grados de adquisición del nivel de razonamiento geométrico global en el pretest y postest



Fuente: Elaboración propia.

A partir de la tabla 6 se obtiene la “t de student” calculada que es -16,632, valor que se encuentra en la región de rechazo (Ver figura 3), por lo que se concluye que si existe una diferencia significativa en las medias de los grados de adquisición del nivel de razonamiento geométrico de triángulos antes y después de la aplicación del modelo Van Hiele. Con respecto a la hipótesis general que se planteó se ha logrado comprobar la hipótesis porque en los resultados obtenidos de las pruebas de entrada y salida (Ver figura 1 y 2) demuestran que los estudiantes han mejorado en el nivel de su razonamiento geométrico y en sus respectivos grados de adquisición. En el grupo, antes de ser sometido a las sesiones experimentales, el 97% de los estudiantes tenían un nivel de razonamiento geométrico del nivel 1 (visualización), con un grado de nula y baja adquisición, luego de pasar por las 5 fases de aprendizaje por cada nivel de razonamiento: visualización, análisis y clasificación en el cual los estudiantes han participado activamente en el desarrollo de las actividades propuestas, logrando elevar su nivel de razonamiento geométrico, tal como lo demuestra los resultados del postest en el cual los estudiantes elevaron su nivel de razonamiento al nivel 2 (análisis) con un grado de adquisición de intermedio y alto, asimismo en el nivel 3 (clasificación) con un grado de adquisición de bajo e intermedio.

Es importante tener en cuenta que la aplicación y evaluación del modelo de Van Hiele difiere mucho del sistema tradicional de evaluación, cuyos instrumentos ampliamente empleados, denominados exámenes mensuales, bimestrales, parciales, etc. que solo asignan puntajes por las respuestas correctas y sumar dichos puntaje para obtener el rendimiento de un determinado estudiante; sin

embargo, el modelo de Van Hiele, propone averiguar el lenguaje geométrico que un estudiante emplea para justificar sus respuestas; en dichas justificaciones es donde se puede identificar el nivel de razonamiento geométrico, tal como lo manifiesta Corberán et al. (1994, p.101): *la determinación del nivel de razonamiento de un estudiante no debe deducirse de qué cuestiones conteste, sino de cómo las conteste*, por lo que es necesario ofrecer a los estudiantes actividades que promuevan su razonamiento y pongan en juego las justificaciones que puedan dar, invitándoles a la demostración y validación de sus respuestas mediante la experimentación, por lo que se recomienda elaborar ítems con respuestas abiertas, y para su calificación elaborar sus respectivos descriptores (similar a las rúbricas de evaluación) a fin de que la evaluación sea más objetiva.

De acuerdo con los resultados obtenidos se valida la eficacia del modelo de Van Hiele por facilitar el progreso en el nivel de razonamiento que un estudiante posee, permite corregir el lenguaje geométrico. El modelo holandés se puede aplicar en los diferentes niveles de la EBR, tal como lo demuestran las diversas investigaciones realizadas a nivel internacional y nacional, por ejemplo: Zambrano (2005), Cabello (2013), Maguiña (2013), Santos (2014), Venegas (2015), Prat (2015) y Moreno (2017) cuyos resultados también demuestran que el modelo de Van Hiele facilita el avance de un nivel de razonamiento geométrico inferior a uno superior en los diversos campos conceptuales de la geometría, así mismo en el desarrollo de competencias y capacidades tal como lo propone el Currículo Nacional de la Educación Básica elaborado por el Ministerio de Educación (2017b), porque como lo manifiestan Corberán

et al. (1994, p. 98):

...el nivel de razonamiento geométrico va acompañado necesariamente de un aprendizaje de los contenidos sobre los que se ha trabajado, mientras que la situación inversa (aprendizaje de los contenidos implica mejora en el razonamiento) no tiene por qué ocurrir, como lo demuestran las clases de tipo rutinario y memorístico en las que los estudiantes aprenden nuevas definiciones, enunciados de propiedades, algoritmos, etc., pero realmente no las comprenden y no son capaces de utilizar estos conocimientos fuera de las situaciones en las que se han entrenado.

Sin embargo también existen investigaciones como de Jara (2015), Flores (2015), Checy (2015), Santana (2016), Carhuapoma y Huamán (2018) en las cuales solo se consideró una parte del modelo, es decir la secuencia didáctica que facilita organizar actividades de aprendizaje; ello con el objetivo de mejorar puntuaciones (notas vigesimales en su mayoría), dejando de lado la parte del desarrollo del razonamiento geométrico que en realidad es el objetivo y la razón de ser del modelo de Van Hiele; del mismo modo los instrumentos no fueron los adecuados para evaluar el razonamiento de los estudiantes; frente a estas situaciones es necesario la divulgación del modelo holandés para su correcta aplicación y elaboración de instrumentos de evaluación pertinentes.

Conclusión

Se demostró que la aplicación del modelo de Van Hiele facilitó avanzar en el nivel de razonamiento geométrico (visualización, análisis y clasificación), debido a que la “t de student” calculada fue -16, 632 por lo que se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que sí existe una diferencia significativa en las medias de los grados de adquisición del nivel de razonamiento geométrico de los triángulos antes y después de la aplicación del modelo Van Hiele; asimismo, existió una diferencia significativa en las medias de los grados de adquisición del nivel de razonamiento geométrico de triángulos antes y después de la aplicación del modelo de Van Hiele, pasando del nivel 1 (visualización) con un grado de adquisición de nula y baja al nivel 2 (análisis), con un grado de adquisición entre intermedia y alta, y se encuentran desarrollando habilidades en el nivel 3 (clasificación), al pasar de un nivel de adquisición nula a un nivel de

adquisición baja e intermedia.

Las respuestas que dieron los estudiantes en los diversos ítems de la prueba de salida demuestran que los estudiantes pueden realizar explicaciones, justificaciones empleando argumentos teóricos evitando los argumentos visuales, aunque con ciertas deficiencias en un porcentaje mínimo de estudiantes con respecto al empleo adecuado del lenguaje geométrico.

Referencias bibliográficas

- Afonso, M.C. (2003). *Los niveles de pensamiento geométrico de Van Hiele. Un estudio con profesores en ejercicio*. (Tesis doctoral, Universidad de la Laguna, España). Recuperado de: <http://tesis.bbt.ull.es/ccppytec/cp157.pdf>
- Berrizegune de Donosti, F. (s.f.). *Modelo de Van Hiele para la didáctica de la Geometría*. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~rnolla/Sangaku/SangWEB/PDF/PG-04-05-fouz.pdf>
- Burger, W y Shaughnessy, J. (1986). *Characterizing the Van Hiele levels of development in geometry*. Traducido por María Luisa Luna (E.U. de Magisterio – Universidad de Cádiz); revisado por Ángel Gutiérrez (Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Valencia). Recuperado de: <https://www.uv.es/aprenggeom/archivos2/BurgerShaughnessy86.pdf>
- Cabello, A. (2013). *La modelización de Van Hiele en el aprendizaje constructivo de la geometría en primero de la educación secundaria obligatoria a partir de Cabri*. (Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, España). Recuperado de: https://gredos.usal.es/.../DMA_CabelloPardosAnaBelen_modelizacion_Van_Hiele.pdf
- Cámara, A. & Tarazona, J. (2015). Propuesta de currículo basado en competencias para la carrera profesional de matemática y física. *Revista Valdizana*. 9 (4), pp. 4 – 10. Recuperado de: <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/42/43>
- Carhuapoma, L. y Huamán, A. (2018). *Modelo de van hiele en el aprendizaje de cuadriláteros, en estudiantes del cuarto grado de “José Carlos Mariátegui; Pampachacra – Huancavelica*. (Tesis de grado, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú). Recuperado de: <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1771>

- Corberán, R., Gutiérrez, A., Huerta, M., Jaime, A., Margarit, J., Peñas, A. Ruiz, E. (1994). *Diseño y evaluación de una propuesta curricular de aprendizaje de la geometría en enseñanza secundaria basada en el modelo de razonamiento de Van Hiele*. Madrid – España: DIN Impresores, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: <https://www.uv.es/gutierre/archivos1/textos/pdf/CorOtr94.pdf>
- Checyá, V. (2015). *Comprensión del objeto triángulo en estudiantes del sexto grado de primaria a través de una propuesta basada en el Modelo Van Hiele*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6570/CHECYA_SOTA_VALENTIN_COMPRENSION_TRIANGULO.pdf?sequence=1
- D'amore, B. (2006). *Didáctica de la Matemática*. Bogotá – Colombia: Magisterio.
- Flores, L. (2015). *Implementación de estrategias metodológicas para mejorar el desarrollo del pensamiento geométrico en los estudiantes del 3ro de secundaria de la institución educativa "Edgar Valer Pinto."* (Tesis de grado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú). Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/4863/EDfivel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Holguin, J., Villa, C., Montalvo, M., Villena, M., Carrasco, Y. & Espinola, L. (2019). Significado del aprendizaje-enseñanza de la matemática en contextos lingüísticos del quechua y citadinos. *Revista Valdizana*. 13 (3), pp. 143 – 155. doi: <https://doi.org/10.33554/riv.13.3.343>
- Jara, C. (2015). *Aplicación del modelo de razonamiento de Van Hiele mediante el uso del Software Geogebra en el Aprendizaje de la geometría en tercer grado de educación secundaria del Colegio San Carlos de Chosica, 2014*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle La Cantuta, Perú). Recuperado de: <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/954/TM%20CE-Em%20J24%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jaime, A. y Gutiérrez, A. (1990). *Una propuesta de fundamentación para la enseñanza de la geometría: El modelo de Van Hiele*. En Linares, S.; Sánchez, M. V. *Teoría y Práctica de educación matemática*, pp. 299 - 384. Recuperado de: <https://www.uv.es/Angel.Gutierrez/archivos1/textospdf/JaiGut90.pdf>
- Maguina, A. (2013). *Una propuesta didáctica para la enseñanza de los cuadriláteros basada en el modelo Van Hiele*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4733/MAGUI%201A_ROJAS_ALBERT_PROPUESTA_CUADRILATEROS.pdf?sequence=1
- Ministerio de Educación. (2017a). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la calidad de los aprendizajes. Recuperado de: http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf
- Ministerio de Educación. (2017b). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Moreno, A. (2017). *Mejorar las competencias matemáticas en los profesores de la enseñanza primaria de Porto Amboim, Cuanza Sur Angola. Una propuesta metodológica para la enseñanza de la geometría basada en el modelo de Van Hiele y fundamentada en el uso de las TIC*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada, Portugal). Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/28141209.pdf>
- Prat, M. (2015). *Extensión del Modelo de Van Hiele al concepto de área*. (Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, España). Recuperado de: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/63246/-PRAT%20-%20Extensi%C3%B3n%20del%20modelo%20de%20Van%20Hiele%20al%20concepto%20de%20%C3%A1rea.pdf?sequence=1>
- Santana, K. (2016). *Propuesta de secuencia metodológica en geometría para primer año de la enseñanza media, basada en resolución de problemas y su relación con el modelo de Van Hiele*. (Tesis de grado, Universidad Austral de Chile). Recuperado de: <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2016/bpms232p/doc/bpms232p.pdf>
- Santos, E. (2014). *El Modelo Van Hiele para el aprendizaje de los elementos de la circunferencia en estudiantes de segundo de secundaria haciendo uso del Geogebra*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad

- Católica del Perú). Recuperado de:
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5769/SANTOS_NAPAN_ENRIQUE_MODELO_VAN_HIELE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Van Hiele, P. M. (1957). *El problema de la comprensión: En conexión con la comprensión de los escolares en el aprendizaje de la geometría*. (Tesis doctoral, Universidad Real de Utrecht). Recuperado de:
<https://www.uv.es/aprengeom/archivos2/VanHiele57.pdf>
- Vargas, G. y Gamboa, R. (2013). El modelo de Van Hiele y la enseñanza de la geometría. *Uniciencia*. 27(1), pp. 74-94. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475947762005>
- Venegas, M. (2015). *Niveles de razonamiento geométrico de Van Hiele al resolver problemas geométricos: un estudio con alumnos de 13 a 16 años en Cantabria*. (Tesis de maestría, Universidad de Cantabria, España). Recuperado de:
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6837/VenegasPerezIrene.pdf>
- Vílchez, N. (2004). *Enseñanza de la Geometría con utilización de recursos multimedia, Aplicación a la Primera Etapa de Educación Básica*. (Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili, España). Recuperado de:
<http://repositori.urv.cat/fourrepopublic/search/item/TDX%3A706>
- Zambrano, M. (2005). Los niveles de razonamiento geométrico y la apercepción del método de fases de aprendizaje del Modelo de Van Hiele en estudiantes de Educación Integral de la UNEG (Tesis de maestría, Universidad Nacional Experimental de Guayana, Venezuela). Recuperado de:
<http://www.cidar.uneg.edu.ve/DB/bcuneg/EDUCACION/TGMLZ35M652005M>
oisesZambrano.pdf

Funcionamiento familiar y niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de educación básica**Family functioning and levels of learning achievement of basic education students**Edwin G. Estrada-Araoz^{1,a,*}, Helen J. Mamani-Uchasara^{1,b,#}**Resumen**

El objetivo de investigación fue establecer la relación que existe entre el funcionamiento familiar y los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de la Institución Educativa Alipio Ponce Vásquez de Puerto Maldonado. El enfoque de investigación fue cuantitativo, el diseño fue no experimental y el tipo descriptivo correlacional de corte transversal. La población estuvo conformada por todos los estudiantes del quinto y sexto grado del nivel primario de la Institución Educativa Alipio Ponce Vásquez y se trabajó con una muestra de 98 estudiantes la cual fue obtenida mediante un muestreo probabilístico. La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta, en el caso de la variable funcionamiento familiar y el análisis documental en el caso de la variable niveles de logro de aprendizaje. Por otra parte, los instrumentos de recolección de datos fueron la Escala de Evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar y el acta consolidada de evaluación integral del nivel primario. Los resultados indicaron que existe correlación moderada, directa y significativa entre el funcionamiento familiar y los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes. El coeficiente de correlación rho de Spearman fue de 0,501 con un p-valor inferior al nivel de significancia ($p=0,000<0,05$). Se concluyó que el funcionamiento familiar percibido por los estudiantes es poco saludable y tiende a ser disfuncional, lo cual genera que los estudiantes no alcancen óptimos niveles de logro de aprendizaje.

Palabras clave: funcionamiento familiar, niveles de logro de aprendizaje, cohesión, adaptabilidad.

Abstract

The research objective was to establish the relationship that exists between family functioning and the levels of learning achievement of the students of the Alipio Ponce Vásquez Educational Institution in Puerto Maldonado. The research approach was quantitative, the design was non-experimental and the descriptive type was cross-sectional correlational. The population was made up of all the fifth and sixth grade students of the primary level of the Alipio Ponce Vásquez Educational Institution and a sample of 96 students was used, which was obtained by means of a probability sampling. The technique used for data collection was the survey, in the case of the variable family functioning and the documentary analysis in the case of the variable levels of learning achievement. On the other hand, the data collection instruments were the Family Cohesion and Adaptability Assessment Scale and the consolidated comprehensive assessment report at the primary level. The results indicated that there is a moderate, direct and significant correlation between family functioning and student learning achievement levels. Spearman's rho correlation coefficient was 0.501 with a p-value below the level of significance ($p = 0.000 < 0.05$). It was concluded that the family functioning perceived by the students is unhealthy and tends to be dysfunctional, which results in the students not reaching optimum levels of learning achievement.

Keywords: family functioning, levels of learning achievement, cohesion, adaptability.

¹Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Perú

E-mail, ^aedwin5721@outlook.com, ^breading.kvision@gmail.com

Orcid ID: ^{*}<https://orcid.org/0000-0003-4159-934X>

[#]<https://orcid.org/0000-0003-1735-8570>



Introducción

La familia es un sistema que está compuesto por una serie de relaciones y microsistemas en el cual uno de los integrantes evoluciona y se desarrolla al transcurrir diferentes etapas, soportando cambios de adaptación en donde son necesarias las normas, reglas, límites y jerarquías que funcionan en el ambiente familiar (Paladines y Quinde, 2010).

En ese sentido, el funcionamiento familiar es importante en el desarrollo del niño ya que actúa como soporte necesario para su desarrollo personal. Sin embargo, la presencia de problemas tales como mal funcionamiento familiar, desintegración familiar, modelos conductuales agresivos, carencia de afecto familiar o altos grados de conflictividad y hostilidad pueden ocasionar sesgos en el desarrollo, ya sea emocional o cognitivo, del niño y adolescente.

De acuerdo a los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018), en el Perú, en el año 2017, el 53,9% del total de hogares eran nucleares, lo que indica que su estructura es adecuada y el 23% de familias son unipersonales y sin núcleo. Ello indica que casi la cuarta parte de los hogares peruanos no presentan una buena dinámica familiar (Estrada, 2019).

Lastre *et al.* (2017) señalan que la familia es factor importante que influye, no solamente en los procesos académicos, sino también en la formación de un individuo emocionalmente sano, capaz de comportarse y vivir en sociedad.

Al respecto, existen estudios que fueron realizados para conocer la relación entre la dinámica familiar y los niveles de logro de aprendizaje de los niños y adolescentes. Los principales estudios indican que el tipo de funcionamiento familiar está asociado a los niveles de logro que los estudiantes puedan presentar, es decir, una familia cuya dinámica familiar es adecuada fomenta que los estudiantes se encuentren psicológicamente saludables, lo que les permite desempeñarse adecuadamente en la escuela (Munares *et al.*, 2017; Lastre *et al.*, 2017; Huamaní y Limaco, 2017; Serrano y Rodríguez, 2016; Gutiérrez *et al.*, 2007; Arciniegas *et al.*, 2017; Velasco, 2017).

“El aporte del enfoque sistémico en el estudio

de la familia ha sido entenderla como grupo con una identidad propia y como escenario en el que tienen lugar un amplio entramado de relaciones” (Fuentes y Merino, 2016, p.8).

En base al fundamento manifestado en el párrafo anterior, el funcionamiento familiar es definido por Olson, Portner y Lavee (1985), como la manera de interactuar de los miembros de una familia. Se produce por la interacción de dos dimensiones: cohesión (afecto) y adaptabilidad (autoridad), y que es facilitada u obstaculizada por la manera de comunicarse.

La dimensión cohesión es definida como los lazos familiares que los miembros de la familia tienen entre sí. Es una medida del grado de proximidad o separación respecto al tiempo compartido, amigos, espacio, toma de decisiones, intereses y recreación (Fernández *et al.*, 2015).

En cuanto a la dimensión adaptabilidad, es definida como la capacidad de cambio en el liderazgo familiar, los roles y las reglas del sistema.

Minuchín y Fishman (1983), afirman que la funcionalidad o disfuncionalidad de la familia no depende de presencia de problemas dentro de esta, sino, de la respuesta que muestra frente a los problemas; de la manera como se adapta a las circunstancias cambiantes de modo que mantiene una continuidad y fomenta el crecimiento de cada miembro. Perdomo *et al.* (2015) corrobora lo expuesto líneas arriba señalando que una familia funcional es saludable y funcional “cuando afronta las crisis de forma congruente y busca la estabilidad, característica que no se da de manera aislada, sino que el ambiente y los sistemas de apoyo influyen en la respuesta adecuada ante las crisis” (p.3).

Con relación a los niveles de logro de aprendizaje, Mamani (2015) como grado de desarrollo de las competencias y capacidades aprendidas por los escolares a través del proceso de enseñanza, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre establecidos.

Por otra parte, Rodríguez (2017) asevera que los niveles de logro de aprendizaje constituyen la medida de aprendizajes que se esperan alcancen los estudiantes al término del proceso de enseñanza y aprendizaje; que no debe

limitarse a comprobar simplemente resultados, sino a conocer lo que el alumno es, donde el estudiante demuestre un conjunto de competencias, habilidades y destrezas al concluir con los requerimientos establecidos en el currículo.

En el Perú, de acuerdo a la evaluación censal de estudiantes del año 2018 realizadas a nivel nacional, en el segundo grado del nivel de educación primaria, solo el 37,8% presenta niveles de logro satisfactorios en comprensión lectora y 14,7% en matemática. Con relación al cuarto grado de educación primaria, el 34,8% logró los aprendizajes esperados para el ciclo en comprensión lectora y 30,7% en matemática. Se puede afirmar que los niveles de logro de aprendizaje de nuestros estudiantes están por debajo de los niveles esperados.

Como se sabe, los niveles de logro de aprendizaje dependen de factores ligados al ámbito familiar tales como el nivel socioeconómico, el tipo, el tamaño, la conformación y el nivel cultural que posean los padres de familia (Enríquez *et al.*, 2013).

En virtud a lo expuesto, la hipótesis general del presente estudio indica que existe relación directa y significativa entre el funcionamiento familiar y los niveles de logro de aprendizaje y las hipótesis específicas indican que existe relación directa y significativa entre las dimensiones cohesión y adaptabilidad y los niveles de logro de aprendizaje.

Finalmente, el objetivo general de investigación buscó establecer la relación que existe entre el funcionamiento familiar y los niveles de logro de aprendizaje y los objetivos específicos fueron establecer la relación entre las dimensiones cohesión y adaptabilidad y los niveles de logro de aprendizaje.

Metodología

El enfoque de investigación fue cuantitativo ya que para realizar la prueba de hipótesis se procedió a recoger datos lo cual permitió el análisis estadístico y la medición numérica de la información obtenida y sistematizada por los instrumentos aplicados (Sánchez, Reyes y Mejía, 2018), el diseño fue no experimental, ya que no se manipularon deliberadamente las variables de estudio, sino se observaron los fenómenos tal como se dan en su contexto natural para posteriormente analizarlos (Hernández *et al.*, 2014) y el tipo fue el descrip-

tivo correlacional y transversal ya que se buscó analizar la naturaleza de las variables así como ver el sentido e intensidad de las correlaciones (Carrasco, 2006; Bisquerra, 2009).

La población de estudio estuvo constituida por 131 estudiantes del quinto y sexto grado del nivel primario de la Institución Educativa Alipio Ponce Vásquez mientras que la muestra se conformó por 98 estudiantes, cantidad que fue obtenida a través de un muestreo probabilístico.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la Escala de Evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III) de Olson, Portner y Lavee (1985) y el acta consolidada de evaluación integral del nivel primario.

El procesamiento de los datos se realizó utilizando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS versión 22. Para el análisis descriptivo se usaron las tablas de frecuencias y los porcentajes y para la prueba de hipótesis se recurrió a la prueba no paramétrica rho de Spearman, considerando los valores de $p < 0,05$ como significativos.

Análisis de resultados y discusión

A continuación, se detallan los resultados, tanto descriptivos como inferenciales, obtenidos después de aplicar los instrumentos de recolección de datos.

Tabla 1
Resultados descriptivos de la variable funcionamiento familiar

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Extremo	33	33,3%
Rango medio	57	58,3%
Equilibrado	8	8,3%
Total	98	100%

La clasificación del funcionamiento familiar siguiendo el Modelo Circumplejo de Olson nace de la combinación de las dimensiones familiares de cohesión y adaptabilidad. Según la tabla 1, los niveles de funcionamiento familiar, siguiendo el cuestionario FACES III, dan cuenta que el 58,3% de estudiantes presenta un funcionamiento familiar de rango medio, 33,3% presentan un funcionamiento

familiar extremo y el 8,3% de los estudiantes presenta un funcionamiento familiar equilibrado.

Esto quiere decir que en la mayoría de casos el funcionamiento familiar es poco saludable y tiene tendencia a la disfuncionalidad. En ese sentido, la mayoría de estudiantes percibe que en sus familias existe cierta distancia emocional y comparten solo algunos momentos en conjunto. Asimismo, se observa la existencia de reglas, no obstante, fueron establecidas de forma aventurada sin tener previo razonamiento. Por último, se evidencia que los estudiantes sienten que el liderazgo en su familia no es ejercido de manera adecuada y los roles que cumplen cada uno de los integrantes son vagos e inestables.

Estos resultados van de la mano con los hallazgos de Alarcón (2018), quien determinó que el 56,5% de niños de sexto grado de primaria alcanzan un funcionamiento familiar moderado. Del mismo modo corrobora el estudio de Meza (2010) quien determinó que la media de las puntuaciones de la variable funcionamiento familiar es de 47,94, lo que permite categorizarla como moderada. También es corroborado por la investigación de Wall (2017) quien identificó que el 59,8 % de estudiantes percibe que el funcionamiento familiar es regular. Finalmente coincide con el trabajo de Velasco (2017) cuyo hallazgo indica que la mayoría de estudiantes percibía que la dinámica familiar era moderadamente funcional.

Tabla 2
Resultados descriptivos de la variable niveles de logro de aprendizaje

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	10	10,0%
En proceso	65	66,7%
Logro previsto	23	23,3%
Total	98	100%

En la tabla 2 se observa que la mayoría de estudiantes del quinto y sexto grado (66,7%) están en proceso de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo, un 23,3% evidencian el logro de aprendizajes en el tiempo programado y el 10% de los estudiantes están empezando a desarrollarlos.

Estos resultados coinciden con las investigaciones de Meza (2010), Wall (2017) y Alarcón (2018) quienes hallaron que el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes era en proceso.

Tabla 3
Correlación de la hipótesis general

		NLA	
Rho de Spearman	FF	Coefficiente de correlación	,501**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	98

Nota: FF= Funcionamiento familiar; NLA= Niveles de logro de aprendizaje.

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

La tabla 3 muestra que el coeficiente de correlación rho de Spearman entre las variables funcionamiento familiar y niveles de logro de aprendizaje es de 0,501 con un p-valor inferior al nivel de significancia ($p=0,000<0,05$). Por lo expuesto, se concluye que existe una correlación moderada, directa y significativa entre las variables analizadas. Esto quiere decir que mientras los estudiantes perciban de mejor manera el funcionamiento familiar, sus niveles de logro de aprendizaje serán mayores y viceversa. Estos hallazgos van de la mano con múltiples investigaciones (Munares *et al.*, 2017; Lastre *et al.*, 2017; Huamaní y Limaco, 2018; Velasco, 2017; Serrano y Rodríguez, 2016; Gutiérrez *et al.*, 2007).

Como indica Paladines y Quinde (2010), la familia funcional mantiene un estado de equilibrio u homeostasis, que les permite estar unidos a pesar de las crisis que se presenten, posibilitando la resolución de problemas con el fin de lograr un desarrollo en todo el sistema familiar y que cada miembro alcance un mayor grado de madurez. Otra característica de este tipo de familia es que los roles de cada miembro están establecidos y son cumplidos, todos trabajan en equipo con el propósito de alcanzar el bienestar por igual, sin ninguna distinción, haciéndolo con entusiasmo y amor. Sin embargo, una familia disfuncional se caracteriza porque la interacción entre los miembros es deficiente y existe la dificultad en el desarrollo psicosocial de cada subsistema, su adaptación y la resolución de conflictos. Del mismo modo Robledo y García (2009) indican que el contexto del hogar influye fuertemente sobre el desarrollo y adaptación educativa y personal de los estudiantes, destacando dos

grupos de factores psicológicos familiares: la dinámica y la estructura, las cuales se relacionan de manera directa o indirecta con el rendimiento académico de los escolares.

Tabla 4
Correlación de la hipótesis específica 1

		NLA	
Rho de Spearman	CO	Coefficiente de correlación	,455**
		Sig. (bilateral)	,003
		N	98

Nota: CO= Cohesión; NLA= Niveles de logro de aprendizaje.

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

De acuerdo a la tabla 4 el coeficiente de correlación rho de Spearman entre la dimensión cohesión y la variable niveles de logro de aprendizaje es de 0,455 con un p-valor menor al nivel de significancia ($p=0,003<0,05$). En ese sentido, se concluye que existe una correlación moderada, directa y significativa entre la dimensión y variable analizada. Esto quiere decir que mientras los estudiantes perciban que el vínculo emocional de los miembros de su familia y el grado de autonomía individual que experimenten sean los más adecuados, su desempeño en el aula será óptimo.

Tabla 5
Correlación de la hipótesis específica 2

		NLA	
Rho de Spearman	AD	Coefficiente de correlación	,492**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	98

Nota: AD= Adaptabilidad; NLA= Niveles de logro de aprendizaje.

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Como se puede observar en la tabla 5, el coeficiente de correlación rho de Spearman entre la dimensión adaptabilidad y la variable niveles de logro de aprendizaje es de 0,492 con un p-valor menor al nivel de significancia ($p=0,000<0,05$). Bajo esa perspectiva, se concluye que existe una correlación moderada, directa y significativa entre la dimensión y variable analizada. Lo mencionado da cuenta que mientras los estudiantes perciban que en su familia los roles son compartidos, con posibilidad de cambio en caso de ser necesario, el liderazgo es igualitario, las decisiones se

toman democráticamente y con la participación activa de los hijos, presentarán mejores niveles de logro, ya que la labor de acompañar en el proceso de aprendizaje será compartida tanto por el padre y la madre, e incluso, algún hermano mayor. Del mismo modo, los estudiantes sabrán que tienen responsabilidades y las asumirán de manera adecuada ya que cuentan con el apoyo de al menos un miembro de su familia.

Conclusiones

El funcionamiento familiar es importante en el desarrollo del niño ya que actúa como soporte necesario para su desarrollo físico, cognitivo y psicosocial. Por ello es trascendental generar condiciones para que sea óptimo.

Los hallazgos permitieron concluir que el funcionamiento familiar se relaciona con los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes puesto que el coeficiente de correlación rho de Spearman fue de 0,501 con un p-valor inferior al nivel de significancia ($p=0,000<0,05$).

Teniendo en cuenta la realidad por la que atraviesa la sociedad en la actualidad, es menester reflexionar sobre el funcionamiento familiar y su importancia en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias Bibliográficas

- Alarcón, G. (2018). *Funcionamiento Familiar y Rendimiento Académico de los Alumnos de Sexto de Primaria I.E. N° 20983 Julio C. Tello - Hualmay 2014*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú.
- Arciniegas, M., Puentes, A., Trujillo, E., Gamba, M., Gutiérrez, C. y Beltrán, A. (2017). Estilos parentales, función familiar y rendimiento académico: un estudio de caso de seis familias de un colegio público en Bogotá, Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), 4-36. Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys9.2.2018.02>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. (2a ed.). Madrid: La

- Muralla S.A.
Carrasco, S. (2006). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Editorial San Marcos.
- Enríquez, C., Segura, A. y Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15(26), 654-666. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239026287004.pdf>
- Estrada, E. y Mamani, H. (2019). Funcionamiento familiar y agresividad en estudiantes de educación primaria de Puerto Maldonado. *Health Care & Global Health*, 3(2), 70-74. Recuperado de: <http://revista.uclm.es/index.php/hgh/article/view/45/pdf>
- Fernández, M., Masjuan, N., Costa, D. y Cracco, Cecilia. (2015). Funcionamiento familiar y trastornos de la conducta alimentaria. Una investigación desde el modelo circunplejo. *Ciencias Psicológicas*, 9, 153-162. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545410005.pdf>
- Fuentes, A. y Merino, J. (2016). Validación de un instrumento de funcionalidad familiar. *Ajayu*, 14(2), 247-283. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4615/461546437003.pdf>
- Gutiérrez, P., Camacho, N. y Martínez, M. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención Primaria*, 39(11), 597-601. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/82158698.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. (5ªed.). México: Mc Graw-Hill.
- Huamán, G. y Limaco, R. (2017). *Relación entre el funcionamiento familiar y el rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. 0027 San Antonio Jicamarca*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle", Lima, Perú.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Perú: Perfil sociodemográfico. Informe Nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Lastre, K., López, L. y Alcázar, C. (2017). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v21n39/0124-0137-psico-21-39-00102.pdf>
- Mamani, G. (2015). *Estrategias de enseñanza y el logro de aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Economía de los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa Secundaria "Carlos Rubina Burgos"*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú.
- Meza, H. (2010). *Funcionamiento familiar y rendimiento escolar en alumnas del tercer grado de secundaria de una Institución Educativa del Callao*. (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Minuchin, S. y Fishman, H., (1983). *Técnicas de Terapia Familiar*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Munares, O., Zagaceta, Z. y Solís, M. (2017). Función familiar y rendimiento académico en estudiantes de obstetricia de una universidad pública de Perú. *Matronas Profesión*, 18(1), 1-9. Recuperado de: <https://www.federacion-matronas.org/wp-content/uploads/2018/01/original-funcion-familiar.pdf>
- Olson D, Portner J y Lavee, Y. (1985). *Family adaptability and cohesion evaluation scales (FACES III)*. St. Paul: University of Minnesota;
- Paladines, M. y Quinde, M. (2010). *Disfuncionalidad familiar en niñas y su influencia y su incidencia en el rendimiento escolar*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Perdomo, A., Ramírez, C. y Galán, E. (2015). Asociación de la funcionalidad familiar entre padres e hijos adolescentes en Neiva. *Avances en Enfermería*, 33(1), 94-103. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenerm/article/view/40105>
- Quinteros, D. (2010). Funcionamiento familiar y rendimiento académico en la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de una universidad privada. *Temática Psicológica*, 6(1), 35-42. Recuperado de: <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/tematicapsicologica/article/view/859/770>
- Robledo, P. y García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37(1), 117-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?co>

- ...digo=3000179
- Rodríguez, M. (2017). *El desempeño docente y el logro de aprendizaje en el área de comunicación en las instituciones educativas de Chaclacayo en el 2015*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/7287/Rodriguez_hm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma: Lima.
- Serrano, B. y Rodríguez, M. (2016). Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(1), 235-256. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6568049>
- Velasco, D. (2017). *Funcionalidad familiar y rendimiento académico en los alumnos de novenos, décimo de EGB y primeros y segundos cursos de bachillerato del colegio "Jacinto Jijón y Caamaño", ubicado en el cantón Rumiñahui de la provincia de Pichincha en el período escolar 2016-2017*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Wall, L. (2017). *Funcionalidad familiar y logros de aprendizaje en Comunicación de estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Divino Maestro de Pamplona, 2016*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente

Relation between the curricular execution and the teaching performance

María V. García-Conislla^{1,a,*}

Resumen

El presente trabajo de investigación pretendió demostrar como la Ejecución curricular se relaciona con el desempeño docente en cuanto al cumplimiento de lo programado en los respectivos sílabos universitarios y en las diversas áreas temáticas de acuerdo a un cronograma, metodología, materiales, evaluación. La metodología utilizada es de Tipo Básico, Diseño no experimental de Nivel de contraste de Hipótesis descriptiva - correlacional, porque se establece una relación entre las variables Ejecución curricular y Desempeño docente, según la perspectiva de los propios estudiantes de la Facultad de educación. La técnica empleada fue la encuesta. La muestra estuvo conformada por 80 estudiantes, el muestreo se efectuó por selección aleatoria. Los resultados fueron, $p=0.000$. Entonces, existe suficiente evidencia estadística para rechazar la H_0 . En consecuencia, se demostró que existe relación entre las variables y no al azar. Por lo tanto, se concluye que existe una relación significativa entre la Ejecución curricular y el Desempeño docente, según los estudiantes de formación profesional universitaria. ($r=0,895$ y $p=0,000$); es decir, a mejor Ejecución curricular mejor Desempeño docente.

Palabras clave: ejecución curricular, desempeño docente.

Abstract

The present research tried to demonstrate how the curricular execution is related to the teaching performance regarding the fulfillment of what is programmed in the respective university syllables and in the different thematic areas according to a schedule, methodology, materials and evaluation. The methodology used is to basic type, non-experimental design of hypothesis contrast level, descriptive - correlational, because a relationship is established between the variables of Curriculum Execution and Teaching Performance, according to the perspective of the students of the Faculty of Education. The technique used was the survey. The sample consisted of 80 students; the sampling was carried out by random selection. The results were, $p = 0.000$. So there is enough statistical evidence to reject H_0 . Consequently, it was shown that there is a relationship between the variables and not random. Therefore, it is concluded that there is a significant relationship between curriculum execution and teaching performance, according to university vocational training students. ($r = 0.895$ and $p = 0.000$); it is important because the better the curriculum execution, the better the teaching performance.

Keywords: curricular execution, teaching performance.

¹Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

E-mail, ^avickysgc@gmail.com

Orcid ID: ¹<https://orcid.org/0000-0002-5380-9300>

Recibido: 27 de noviembre de 2019

Aceptado para publicación: 27 de febrero de 2020

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Introducción

Actualmente las universidades han logrado acreditarse brindando una buena calidad académico-profesional a sus estudiantes, afrontando con éxito las exigencias de una sociedad con altos niveles de desarrollo científico-tecnológico, garantizando así una educación de primer nivel, principalmente por manejar un currículo adecuado al interés de su contexto social.

El Currículo es manejado también políticamente, pues él define las competencias que los estudiantes obtendrán durante el desarrollo de su formación. Se trata de lograr que los aprendizajes sean de forma integral, comprometiendo a todos los componentes de la comunidad educativa. Camacho (2016) define que, el currículo es un proceso cuyo resultado es el documento que reúne un conjunto de elementos necesarios para lograr cierta formación en una institución de educación superior. Gimeno, Feito, Perrenoud y Clemente (2011) mencionan que, el currículo es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender, a su vez, regula la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad.

Para el Ministerio de Educación (2014b) en cambio, al Currículo lo concebimos como un subsistema educativo complejo, global, dinámico y orgánico, diversificable y flexible, en el que se articulan componentes, interactúan personas y grupos sociales y se suceden procesos estrechamente vinculados entre sí, con el objeto de diseñar, producir y evaluar aprendizajes buscando una educación integral de óptima calidad.

Procesos del currículo (Villanueva & López, 2019):

- La Investigación curricular: detecta la situación de partida del trabajo curricular.
- La Orientación del currículo: está orientado a la política, al perfil, a la intencionalidad del trabajo que se desea realizar en el contexto en que se encuentra.
- Diseño curricular: es el proceso de diseñar lo diagnosticado en el contexto al perfil educati-vo.
- Implementación curricular: es toda la logística que se necesita para pasar a la Ejecución Curricular.
- Ejecución Curricular: es el proceso en el cual se realizan todas las actividades planificadas en el diseño curricular.

- Monitoreo y evaluación: está diseñado para acompañar al docente en la ejecución del currículo y orientarlo en la evaluación con los estudiantes.

Como podemos observar la ejecución curricular se realiza una vez aprobado el plan curricular, que consiste en poner en funcionamiento a todas las entidades y organismos administrativos para la realización de dicho plan, en ella no solo se relacionan los aspectos técnicos como los objetivos, los contenidos, las estrategias, los materiales coherentes con la bibliografía, el manejo metodológico, la evaluación, sino además lo afectivo, lo organizacional, lo ideológico e incluso lo científico (García, 2008).

Esta etapa es conocida también como el desarrollo curricular; considerada como un espacio privilegiado para la investigación educativa y constituye la etapa más importante del currículo (Camacho, 2016).

El currículo reconoce que la tarea docente es prevista, conductora y reguladora; estas tareas corresponden a los tres procesos dinámicos del currículo: La previsión, la ejecución y la regulación curricular (Gimeno, Feito, Perrenoud y Clemente, 2011). A partir de lo mencionado se generó la siguiente interrogante: ¿Existe relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente? Para responder la interrogante tenemos que definir el término desempeño.

La palabra desempeño proviene de la administración de empresas y muy en particular de la gestión de recursos humanos al seleccionar a su personal. En el sentido de la investigación, el desempeño del docente debe estar orientado a obtener como resultado el desarrollo deseado del plan curricular que se esté dictando; para ello es indispensable saber cuán, actualizado y preparado debe estar el docente.

El rol del docente en la vida universitaria juega un papel importante ya que se constituye un modelo del cual el estudiante aprende no solo los conocimientos y procedimientos sino también los aspectos afectivos-humanos como son el compañerismo, el trabajo en equipo, la empatía, la comunicación y la solidaridad, ; involucrando al docente en la búsqueda y desarrollo de nuevas habilidades de enseñanza, dé manera que pueda convertirse en un agente de cambio en la vida de sus estudian-

tes, con una supervisión viable en la ejecución curricular por parte de las autoridades universitarias. El desempeño del docente sólo tiene forma a través de las competencias, porque no es posible evaluarlas directamente sino por medio de la actuación docente (Camacho Sanabria, 2016).

Señala Martínez & Lavín (2010) que el desempeño docente es uno de los principales elementos que contribuyen a elevar la calidad de la educación, por ello el desempeño cumple con ciertas funciones; esto se halla determinado en el marco del buen desempeño docente (Ministerio de Educación, 2014a). Así mismo, el desempeño docente se ejerce en diferentes contextos o niveles: en el contexto socio-cultural, en el contexto institucional, a nivel de aula, a nivel del propio docente, mediante una acción reflexiva.

En el Ministerio de Educación, (2014a): “el desempeño se evalúa para mejorar la calidad educativa y cualificar la profesión docente no solo por parte de agentes externos a su labor, sino como una reflexión constante con base a la autocrítica”.

Para Nunes, (2019), los docentes siguen las siguientes funciones de enseñanza:

1. Organiza la clase
2. Impone informaciones.
3. Desarrolla las aportaciones de los estudiantes
4. Personaliza e individualiza la enseñanza según las experiencias de los estudiantes.
5. Evaluar positivamente
6. Expresar una reacción afectiva con respecto al conocimiento de su estudiante.

Ellos mismos consideran que el docente los induce a la generalización cuanto están aprendiendo, de manera que puedan transferir a otras situaciones las nuevas habilidades y conocimientos.

Se dan cuenta del impacto que tiene el desempeño docente en el desarrollo presente y futuro del estudiante dentro de la sociedad, por lo que trabajan no solamente para el individuo, sino que su desempeño va más allá del ámbito académico.

El Objetivo general de esta investigación fue de establecer la relación existente entre la Ejecución curricular y el Desempeño docente según los estudiantes de la Facultad de Educación de la universidad Cesar Vallejo,

para ello utilizamos las siguientes hipótesis:

Ha: Se relaciona la Ejecución curricular con el desempeño del docente según los estudiantes de formación profesional universitaria.

H0: No se relaciona la Ejecución curricular con el desempeño del docente según los estudiantes de formación profesional universitaria.

Metodología

La investigación se realizó con las estudiantes del IX ciclo de la Facultad de Educación, de la Universidad Cesar Vallejo de Lima Norte del distrito de Los Olivos, en el año 2017; con una población de 80 estudiantes, entre los meses de octubre y noviembre. El estudio se llevó a cabo con toda la población, debido a que fue pequeña, por eso, se trata de una muestra no probabilística o dirigida (Castro, 2015).

El problema principal fue: ¿Existirá relación entre la Ejecución curricular y el Desempeño docente según los estudios de formación profesional en la Universidad Cesar Vallejo, 2017?

En la presente investigación las variables son:

- Variable 1: La Ejecución curricular.
- Variable 2: El Desempeño docente.

Esta investigación es de tipo básico, porque está orientado a proporcionar los fundamentos teóricos y conceptuales al problema planteado (Chilca, 2017) y descriptivo porque se buscó especificar las características y los perfiles de los docentes que se someten a un análisis (Castro, 2015).

El diseño de la investigación es No experimental, porque el estudio ha sido realizado sin manipular la variable independiente; solo se observó el fenómeno en su ambiente natural para luego analizarlas, es transversal por cuanto los datos han sido recopilados en un solo momento y Correlacional, debido a que solo se buscó establecer la relación que existe entre las variables la evaluación del desempeño del docente y la mejora de su labor académica (Castro, 2015).

Se ha empleado el enfoque cuantitativo, usando la recolección de datos para probar la hipótesis, tomando como base la medición numérica y el análisis estadístico, la explicación requiere de estadística descriptiva e inferencial según (Castro, 2015).

La recopilación de datos de los estudiantes, se realizó mediante un cuestionario, el instrumento fue validado utilizando un análisis de confiabilidad, mediante el Coeficiente del Alfa de Cronbach arrojando un Índice de 95.2 %, asegurándonos que la aplicación del cuestionario es buena para medir lo que realmente se desea medir.

El cuestionario (instrumento) está conformado por 60 ítems; de los cuales 24 ítems fueron para la Variable Ejecución Curricular con sus 03 dimensiones: criterio de selección de contenidos, metodología de enseñanza-aprendizaje, y la evaluación. Así mismo, 36 ítems fueron para la variable Desempeño docente con sus 06 dimensiones: sus obligaciones, la programación curricular, la metodología, los materiales didácticos, la actitud del docente y la evaluación.

Para conocer el nivel de cada variable, el instrumento considera la siguiente calificación:

- Siempre: 3
- Muchas veces: 2
- Pocas veces: 1

Se analizó los datos con el software estadístico SPSS versión 21, donde se determinaron los rangos para cada variable, asimismo las frecuencias por dimensiones.

Se utilizó el coeficiente correlacional no paramétrico de Spearman, para determinar la

correlación entre las variables que son ordinales y la muestra se puede ordenar por rangos (categorías) (Castro, 2015).

Análisis de datos y discusión

Teniendo en cuenta la hipótesis general y las hipótesis específicas utilizaremos los siguientes datos para luego tomar una decisión según como arrojen los datos. El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

Rechazar H_0 cuando la significación observada "p" es menor que α .

No rechazar H_0 cuando la significación observada "p" es mayor que α .

Se realizó la prueba de la Correlación de Spearman, debido que ambas variables fueron medidas con escala de Likert.

Hipótesis general

H_a : Se relaciona la Ejecución Curricular con el desempeño del docente según los estudiantes de formación profesional universitaria.

H_0 : No se relaciona la Ejecución Curricular con el desempeño del docente según los estudiantes de formación profesional universitaria.

Cálculos:

Tabla 1 - Prueba de la Correlación de Spearman de la Ejecución Curricular y el desempeño del docente

Correlaciones		<i>Ejecución Curricular</i>	<i>Desempeño Docente</i>
Rho de Spearman	<i>Ejecución Curricular</i>	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,895**
		N	,000
	<i>Desempeño Docente</i>	Coeficiente de correlación	80
		Sig. (bilateral)	80
		N	,895**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	,000
			80

Interpretación: Se muestra en la tabla 1 que la R de Spearman es menor a 0.5, señalando que existe una relación significativa entre la Ejecución Curricular con el desempeño del docente según los estudiantes de formación profesional universitaria, entonces se afirma la hipótesis general.

Hipótesis específica 1

H_a : Se relaciona significativamente el criterio de selección de contenidos a enseñar con el desempeño docente según los estudiantes de formación profesional universitaria.

H_0 : No se relaciona significativamente el criterio de selección de contenidos a

enseñar con el desempeño docente según los estudiantes de formación profesional

universitaria.
Cálculos:

Tabla 2 - Prueba de la Correlación de Spearman de la selección de contenidos a enseñar y el Desempeño Docente.

Correlaciones		<i>Selección de Contenidos</i>	<i>Desempeño Docente</i>	
Rho de Spearman	<i>Selección de Contenidos</i>	Coefficiente de correlación	1,000	
		Sig. (bilateral)	.	
		N	80	
	<i>Desempeño Docente</i>	Coefficiente de correlación	,829**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	80	80

Interpretación: Se muestra en la tabla 2 que la R de Spearman es menor a 0.5, señalando que existe una relación significativa en el criterio de selección de contenidos a enseñar con el desempeño docente según los estudiantes de formación profesional universitaria, entonces se afirma la hipótesis específica 1.

za-aprendizaje con el desempeño del docente según los estudiantes de formación profesional universitaria.

H0: No se relaciona la metodología de enseñanza-aprendizaje con el desempeño del docente según los estudiantes de formación profesional universitaria.

Hipótesis específica 2

Ha: Se relaciona la metodología de enseñan-

Cálculos:

Tabla 3 - Prueba de la Correlación de Spearman la metodología de la enseñanza y aprendizaje y el Desempeño Docente.

Correlaciones		<i>Metodología de la enseñanza y aprendizaje</i>	<i>Desempeño Docente</i>	
Rho de Spearman	<i>Metodología de la enseñanza y aprendizaje</i>	Coefficiente de correlación	1,000	
		Sig. (bilateral)	.	
		N	80	
	<i>Desempeño Docente</i>	Coefficiente de correlación	,889**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	80	80

Interpretación: Se muestra en la tabla 3 que la R de Spearman es menor a 0.5, señalando que existe una relación significativa entre metodología de enseñanza-aprendizaje de una sesión de clase con el Desempeño docente según los estudiantes de formación profesional universitaria, entonces se afirma la hipótesis específica 2.

según los estudiantes de formación profesional universitaria.

H0: No se relaciona la evaluación de una sesión de clase con el desempeño del docente según los estudiantes de formación profesional universitaria.

Cálculos:

Hipótesis específica 3

Ha: Se relaciona la evaluación de una sesión de clase con el desempeño del docente

Tabla 4 - Prueba de la Correlación de Spearman de la evaluación de una sesión de clase y el Desempeño Docente.

Correlaciones		<i>Evaluación de una sesión de clase</i>	<i>Desempeño Docente</i>
Rho de Spearman	<i>Evaluación de una sesión de clase</i>	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80
	<i>Desempeño Docente</i>	Coeficiente de correlación	,893**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80

Interpretación: Se muestra en la tabla 4 se muestra que la R de Spearman es menor a 0.5, señalando que existe una relación significativa entre la evaluación de una sesión de clase y el Desempeño Docente según los estudiantes de formación profesional universitaria, entonces se afirma la hipótesis específica 3.

Existe una relación significativa entre la Ejecución curricular y el Desempeño docente según los estudiantes de formación profesional universitaria. ($r=0,895$ y $p=0,000$); es decir, a mejor Ejecución curricular mejor Desempeño docente. Zuta, Castro y Zela (2018) demuestran que existe una alta correlación entre el Desempeño Docente universitario se relaciona significativamente con el rendimiento académico. Villalba (2019) concluye que existe un bajo nivel de Desempeño docente cuando está influenciado por el estilo de liderazgo. Salazar, Melgar y Arrieta (2016) expresa que cualquier análisis que se haga de la situación actual de la educación de adultos, desde el punto de vista técnico, surgen de inmediato, tres problemas básicos: uso de técnicas, métodos y procedimientos pedagógicos, carencia de materiales de estudio específicos para adultos y falta de preparación de recursos humanos. Contreras (2016) considera que la gestión académica administrativa, la actualización académica condicionan los niveles de calidad educativa.

Quispe-Pareja (2020) menciona que existe una relación significativa entre la selección de contenidos a enseñar y el Desempeño docente según los estudiantes de formación profesional universitaria. ($r=0,829$ y $p=0,000$); es decir, a mejor elección de contenidos a enseñar mejor Desempeño Docente. Zuta, Castro y Zela (2018) sostienen que la Gestión curricular tiene relación directa y positiva con la Calidad de formación profesional. Faria (2016)

da cuenta de la existencia de una relación directa entre la Ejecución curricular y el rendimiento académico, respecto a la Ejecución curricular de orden administrativo (Sílabos, número y distribución de docentes, horarios) y académicos (metodología, evaluación y bibliografía) de los cursos analizados es poco satisfactoria.

Montanares y Junod (2018) determinó que el Currículo y el Sistema de soporte influyen en la calidad en la formación profesional.

Existe una relación significativa entre la metodología de la enseñanza y aprendizaje en una sesión de clase y el Desempeño docente según los estudiantes de formación profesional universitaria. ($r=0,889$ y $p=0,000$); es decir, a mejor metodología de la enseñanza y aprendizaje en una sesión de clase mejor Desempeño docente. Martínez (2017) sostiene que hay deficiencias en el plan curricular y en el Perfil del egresado. Faria (2016) da cuenta que los factores de Desempeño docente y métodos didácticos influyen positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes, además, el factor de influencia conjunta del Desempeño docente y métodos didácticos no tienen participación significativa en el rendimiento académico de los estudiantes. León (2016) sostiene que el factor experiencia y preparación sobre la teoría y técnica de investigación de los docentes asesores es un aspecto muy importante en la culminación de los proyectos de investigación debido a que es un factor facilitador y motivador para los estudiantes. Navarro (2010) manifiesta que con el empleo de estrategias pedagógicas y académicas orientará a la formación progresiva del nuevo capital humano integral que requiere el país.

Existe una relación significativa entre la

evaluación de una sesión de clase y el Desempeño docente, según los estudiantes de formación profesional universitaria. ($r=0,893$ y $p=0,000$); es decir, a mejor evaluación de una sesión de clase mejor Desempeño docente. Perea (2016) afirma que el tratamiento curricular y capacitación profesional influyen en la calidad de la formación profesional de los alumnos; el tratamiento del currículo y la insuficiente capacitación profesional del docente produce un bajo nivel de la calidad de la formación profesional de los alumnos. Estrada (2016) parte del problema de la existencia de deficiencias, limitaciones y vacíos en el trabajo curricular, recomienda el autor, la reestructuración del currículo en integral tomando en cuenta las sugerencias captadas de estudiantes y docentes, las mismas que beneficiarán mejorar el currículo, dan cuenta que la evaluación curricular tiene un efecto educativo muy marcado, sobre todo en la condición de educadores, porque, entre otras cosas, refuerza los aprendizajes, es decir, una tarea que debe ser trabajada con especial esmero. Tapia (2015) sostiene que no se practica el principio de Aprender a Aprender, es decir, que no se orienta a los estudiantes en las técnicas participativas que garanticen el autodominio, el autoaprendizaje y la creatividad. Barriga (2005) menciona que los académicos de las instituciones formadoras de docentes muestran un alto nivel de satisfacción laboral asociado con su desempeño profesional en lo particular; sin embargo, se puede observar también que hay un conjunto de factores organizacionales que tienen insatisfechos a los docentes y que constituyen un obstáculo para que exista un nivel de satisfacción más alto.

Conclusión

Primera Existe una relación significativa entre la Ejecución curricular y el Desempeño docente, según los estudiantes de formación profesional universitaria ($r=0,895$ y $p=0,000$); es decir, a mejor Ejecución curricular, mejor Desempeño docente.

Segunda Existe una relación significativa entre la selección de contenidos a enseñar y el Desempeño docente, según los estudiantes de formación profesional universitaria ($r=0,829$ y $p=0,000$); es decir, a mejor elección de contenidos a enseñar, mejor Desempeño docente.

Tercera Existe una relación significativa entre la metodología de la enseñanza y aprendizaje en una sesión de clase y el

Desempeño docente, según los estudiantes de formación profesional universitaria ($r=0,889$ y $p=0,000$); es decir, a mejor metodología de la enseñanza y aprendizaje en una sesión de clase, mejor Desempeño docente.

Cuarta Existe una relación significativa entre la evaluación de una sesión de clase y el Desempeño docente, según los estudiantes de formación profesional universitaria ($r=0,893$ y $p=0,000$); es decir, a mejor evaluación de una sesión de clase, mejor Desempeño Docente

Referencias bibliográficas

- Barriga, F.D. (2005). Desarrollo del currículo e innovación. *Perfiles Educativos*, 27(107), 57-84. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>
- Camacho, C.A. et al. (2016). *Evaluación curricular: realidades y desafíos en la Universidad de la Salle* (Primera Edición). Bogotá Colombia: Universidad de La Salle, Vicerrectoría de Investigación y Transferencia
- Castro, D. (2015). *El proceso de la investigación cuantitativa*. Juárez.
- Chilca, M.L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1): 71 - 127. Recuperado de: <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/145>
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2): 231-284. Recuperado de: <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/123>
- Estrada, L. (2016). *El desempeño docente. Venezuela*. Recuperado de: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c5/EL_DESEMPE%C3%91O_DOCENTE.pdf
- Faria, A., Reis, P. & Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289-296. Recuperado de: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/254891>
- García, J.A. (2008). *Relación de la ejecución*

- curricular y el desempeño docente según los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villareal*. (Tesis para optar el grado de maestro). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2427>
- Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P. & Clemente, M. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Ediciones Morota.
- León, M. (2016). La actividad investigativa de pregrado a través de la práctica docente: los proyectos de investigación educativa. *Revista de Investigación*, 40(88): 54-77. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142016000200004
- Martínez Ruiz, S. I., & Lavín García, J. L. (2010). *El desempeño docente y su relación con las habilidades del estudiante y el rendimiento académico en la Universidad particular de Iquitos*. (Tesis para optar el grado de doctor). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2366>
- Martínez, S. y Lavín, J. (2017). Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación. En *Congreso nacional de investigación educativa – COMIE*. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014a). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Obtenido de: <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014b). *Marco Curricular Nacional*. Obtenido de: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/MarcoCurricular.pdf>
- Montanares, E. & Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1): 93-103. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100093
- Navarro, C. (2010). *Satisfacción Laboral de los Docentes del Decanato de Administración y Contaduría de la UCLA con Relación al Clima Organizacional, Bajo Un Enfoque Prospectivo*. (Tesis para optar a la categoría de Agregado en el escalafón del Personal Docente y de Investigación). Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Venezuela.
- Nunes, J. (2019). El discurso de la (in) flexibilidad curricular en análisis dialógico. *Linguagem em (Dis) curso*, 19(1): 87-105. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190106-4018>
- Perea, H. (2016). *Situación Perú*. Lima - Perú.
- Quispe-Pareja, M. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista de Investigación Valdizana*, 14(1): 7-14. Recuperado de: <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.601>
- Salazar, P., Melgar, J. y Arrieta, D. (2016). Confiabilidad y validez de instrumento para evaluar el compromiso afectivo, la intención de compartir y la transferencia del conocimiento tácito intraorganizacional en la manufactura automotriz en Ciudad Juárez, Chihuahua. En Sotelo, J. G.(coord.), *El capital humano como factor clave para la calidad en las organizaciones* (pp. 113-134). México: Editorial Martínez.
- Tapia, A. (2015). Formación Didáctica de Docentes Universitarios Haciendo Uso de la Modalidad Virtual. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado de: <https://faedu.cayetano.edu.pe/noticias/812-formacion-didactica-de-docentes-universitarios-haciendo-uso-de-la-modalidad-virtual>
- Vargas, J. (2018). *Análisis de la práctica del docente universitario del pre cálculo. Estudio de casos en la enseñanza de las funciones exponenciales*. Salamanca-España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Villalba, J.B. (2019). Derecho de los alumnos a evaluar el desempeño de sus docentes en la universidad. *Rev. ciento. UCSA*, 6(3): 74-79. ISSN 2409-8752. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2019.006.03.074-079>
- Villanueva Gutiérrez, Ó. E., & López López, L. I. (2019). La atención selectiva del docente en los procesos de planeación curricular, aprendizaje y evaluación. *Diálogos sobre educ. Temas actuales en investig. Educ*, 10(19): 00010. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.32870/dse.v0i19.48>

9
Zuta, N., Castro, L. & Zela, L. (2018). Motiva-
ción profesional y desempeño laboral de
los docentes de práctica clínica de la

escuela profesional de enfermería.
Revista Investigación Valdizana, 12(3):
157-164. Recuperado de:
<https://doi.org/10.33554/riv.12.3.151>

**AGRADECIMIENTOS A LOS PARES EVALUADORES DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN
VALDIZANA, VOLUMEN 14, NÚMERO 1, 2020**

Dr. Emilio Flores Mamani, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

Med. Franz Kovy Arteaga Livias, Universidad Nacional Hermilio Valdizana de Huánuco, Perú

M.C. Juan Fernández Tarazona, Universidad Nacional Hermilio Valdizana de Huánuco, Perú

//...NORMAS E INSTRUCCIONES PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

El punto de partida para la elaboración del artículo es tomar en cuenta la política editorial de Investigación Valdizana.

La primera página debe incluir el título en español y en inglés, los nombres de los autores, la filiación institucional y el correo electrónico de cada autor. Asimismo, el resumen y palabras claves en español y en inglés.

El artículo debe tener 15 páginas o 7 mil palabras. Escribir el texto en Word para Windows, con tipo de letra Times New Roman, con márgenes de 2 cm. en los lados derecho e inferior, 3.0 cm en los lado izquierdo y superior de la página. Espaciado interlineal: 1.5 cm., excepto para el resumen y abstract que se redacta a espacio simple. Preparar las tablas y figuras posibles en Word o Excel.

Las referencias bibliográficas solo se considerarán únicamente las que han sido citadas en el cuerpo del artículo.

El trabajo debe contener de 1 a 2 páginas de introducción y 4 páginas de marco teórico, éste debe contener un cuadro teórico bien desarrollado y articulado, conceptos claramente definidos, revisión bibliográfica completa y apropiada y, cuando fuera el caso, hipótesis bien construida, la redacción en el cuerpo del artículo debe ser en tercera persona.

El artículo debe presentar como mínimo 25 autores consultados e insertados coherentemente en el texto como citas, los cuales deben ser publicaciones hechas en los últimos 5 años, consignados en referencias bibliográficas con todos los datos. Buen porcentaje (40%) de las referencias deben ser de revistas científicas indizadas.

El artículo debe ser redactado considerando en cada caso los siguientes elementos:

- **Investigación Cuantitativa**

El resumen, palabras clave, Abstract, Key words, introducción, revisión bibliográfica/literatura, métodos y técnicas de investigación, análisis de datos y discusión, conclusiones/consideraciones finales. Las ilustraciones y tablas deben ser insertadas en el cuerpo del trabajo. Referencias.

Resumen: presenta la idea general del tema, objetivos, métodos de investigación, resultados y conclusiones, redactados de forma objetiva y concisa (en un solo párrafo de 200 palabras promedio).

Palabras clave: conjunto de tres a cinco palabras que representen el contenido del trabajo.

Abstract y Key words: traducción del resumen y de las palabras clave al inglés.

Introducción: Presentación del tema, justificación del problema, objetivos (debe presentarse de modo explícito, demostrando a lo largo del texto coherencia con el objetivo, con apoyo de conceptos teóricos y datos secundarios), hipótesis y fundamento metodológico, exponiendo de forma ordenada y detallada el tema, teniendo como base los antecedentes, variables estudiadas y resultados obtenidos. La introducción debe contener todos los elementos señalados, evitando subtítulos en su presentación y redactado en tiempo presente pues representa aspectos que mantienen su vigencia en el tiempo. (de una a dos páginas).

Metodología: describe el procedimiento, los métodos y técnicas empleadas en la recolección y análisis de datos, con respaldo en autores del área.

Análisis de datos y Discusión: presenta los resultados de la investigación de campo, interpreta y califica tomando en cuenta la teoría y los antecedentes.

Consideraciones finales / conclusiones: presenta las inferencias del autor y las enseñanzas en relación al tema investigado, debe corresponder a los objetivos del estudio. Referencias.



mayor información: <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/>



UNHEVAL

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
Av. Universitaria N° 601-606 - Cayhuayna - Huánuco - Perú
Teléfono +51-(062) - 591060 - Anexo - 2048
Web Site: <https://www.unheval.edu.pe/>
<http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/>
<http://diu.unheval.edu.pe/>
E-mail: revistavaldizana@unheval.edu.pe
Ciudad Universitaria - UNHEVAL - Huánuco