



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Relación del Acoso Entre Estudiantes Universitarios
con su Desarrollo del Juicio Moral**

P R E S E N T A

Fulgencio Miguel Gómez Orozco

Tesis para obtener el grado de
Doctor en Educación

DIRECTORA DE TESIS
Ana Esther Escalante Ferrer

COMITÉ TUTORAL
Gabriela Mendizábal Bermúdez
Mabel Osnaya Moreno
María Adelina Arredondo López
Luz Marina Ibarra Uribe
César Barona Ríos
Francisco Javier García García

Morelos, México

Agosto, 2022



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado: *Relación del Acoso Entre Estudiantes Universitarios con su Desarrollo del Juicio Moral* que presenta el candidato a Doctor en Educación: **Gómez Orozco Fulgencio Miguel**, quien realizó su investigación bajo la Dirección Dra. Escalante Ferrer Ana Esther, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADO**

Observaciones:

Relación del Acoso Entre Estudiantes Universitarios con su Desarrollo del Juicio Moral

Cuernavaca, Morelos, a 16 de diciembre de 2021

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. Ana Esther Escalante Ferrer
LECTOR(A)	Dra. Gabriela Mendizábal Bermúdez
LECTOR(A)	Dra. Mabel Osnaya Moreno
LECTOR(A)	Dra. Luz Marina Ibarra Uribe
LECTOR(A)	Dra. María Adelina Arredondo López
LECTOR(A)	Dr. César Barona Ríos
LECTOR(A)	Dr. Francisco Javier Garcia Garcia



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ANA ESTHER ESCALANTE FERRER | Fecha:2021-12-17 07:56:42 | Firmante

rGrGogGKzhk5UBBrQgyha/5Eh3otWuGFy6+LqOs3f5mzR0UamWM8qbPmYExVDuCrMF6PNDfmxRr7Mlesogs436E4GuTcg8j0HO9TGTUKC7ulcG3yLJeatB+FkKz9uD4H+Sui uSA+1e87Y MAYB0EKlfnc+PoTdsEVJTTZjhxtlok5EPi9PsSr+x+Tu1bvv1AoleL7K4W6rKQHLS0cyehN4k3+/FwXDFi7W88sJ3Ltx/ljXbfDed4vv23MIQOWf3jz4Sr6xbl5TILTyNNxfy VFkKFTD3YxJ0r84C31Eh8gzFDJZzUvITLnYsdwelukXSKoGim00nQmjZ+qw9M+hKIQ==

LUZ MARINA IBARRA URIBE | Fecha:2021-12-17 08:05:26 | Firmante

o8v+iHONZ1RQOkf7TmiqX8Cf03b3UZ5iem0aefw3nZy4O9giyd84iQV/z6lly5CNkKte3C+M/oqIHQ1CrphMl6ih2T5JACn4bEI4/XeXwW+GSx8DPV+MEvW44a5GtrXJcfAl6LPnR +eB6vl8svV1oKb+wNHCBDT8AFaVfSt+WRleT8n60K6H2xElURUcglL0xvF1JTOn2dWE5dJOHfVc8G9uvJpFIUFxCl1e1Bdmkl0ltutqauLBEvZmKwPO/T7zu+rotgQuDhzlZC7Uih pts2dlNyAZ9K2cS0iZ3umKNDoMebibvoIn+LJoAHgQqsOjMc01YdBw7Pme1o4gqw==

GABRIELA MENDIZABAL BERMUDEZ | Fecha:2021-12-17 08:16:58 | Firmante

J3d+Ajh4rWV+C44jgklDdsRsGysiWo+fi3kdoYQqcew5aeKg3WL7ayqWTSGLrGs2Kv/jxSnrbX/8VKQDf5gpK93EPFETn/xvNGXKGVN/Qf6Xri+ecniF75dch33wZUJvY4509KP5/Y ZAdTpsD2t7DNQfX3AKmuBq7wVaUsOja2YHeLTU5vFDmPNR/ctVb9hwJfB7nknZdmfzom7x3XlpxWfriWlemcjHsa6mgmpQ+5oLjhaOjoY6tHFIB9oNrmMZj0D0Eo+MO3A6ukK jXhoCrx885b7kBVyX2XUuvKv44a+S1jVoy66Rw/b+2hUw+s6Z103kZMgqJtU18Pg==

FRANCISCO JAVIER GARCÍA GARCÍA | Fecha:2021-12-17 08:30:40 | Firmante

jjXplrZaMypN6lqplHvElxVc/RaikUBz0VZfJU4J7fauaUvcYbznTm97GLoE2uLos5EUBPynQfRHHoHh37LVx2nIgfQpO8m5UrbqCarNngqfLMH8vJADnQ2+mdDf/PYal8lhcTpMkX SFRGXu6ze2dgePIPOYcMQRlMhvdMjM+kF5Jq7fUfawb28XIKrR9fwhrTspjFE9+dd7SFLU/1IEb0Gr24bwPJH4TfaxRAiAUZFDzaqSDYVbb+8nB60fRdgpTuxtXEV+WighG3h7KH WcdsUSISPU6CYEKAqogot6cXT5kuDoPpytfXnPSIVIGI7NixJD4Z0Brq2fevi5NVNNoA==

MARIA ADELINA ARREDONDO LOPEZ | Fecha:2021-12-17 09:05:27 | Firmante

ekQqzuxelXXJIMgmAwvliFH9W/Z7FChnoy+vvNLRo66RVsJg24y9O1CaZlahzcUWtw0ljgB60MI8atM7LsUnCaVcEzdOuKXc7+SYSJ2btJaA6QnEborlemYK6rR0Mp3hqwIrm7kWIJ hUthZJCNP1P4Guf8dOaf17JizcieckfGvzLz9O1EyBpDvPZFkKyEv4pHhr6okDyiMnHovZrkfNQCXB+YT5ia4bGk2QQi3K+Kq6CWHoQdVg5mRtnrPfhPtoeCiafXpySqzHtdhw1iRzs wXxadLgnzRWZ2BxVZlhrCxfzLw0tWAEDJoXkH57fN9e4sYJ11btzrOXeU9B9cw==

CESAR BARONA RIOS | Fecha:2021-12-17 09:19:48 | Firmante

TaHUKFu87mRvMpx5/C7P7Gx3c61vEJy4F5j3zcaDv/o834261+9vER/LCzAs+0pfoFIYrS6nZxx4PuYiea3v7u/QbL0lg1APIsThd79h/PL0CCGO39zTAlQYOz+AFH7Blv51ciqqu4B egqXFFHs3KP7mIsJO7cXInogcwMQHx1n5mYt5+pRo8PZPw1CoW97hvNt2SUIb6QaksjVCfupXzdxZIWMdVlxxTJCpQfUJnkdf9mXxbTii+nbKjKXWwzI9nM0GQ9qGUUTCqSmV Eu25Na7Y7pOqkR6Le8b4q2HNQswMRdjYxVoR8gEUim70d08l03YagqlsezlFVUXhRkg==

MABEL OSNAYA MORENO | Fecha:2021-12-17 11:22:43 | Firmante

UZW3oq01bCmgZrU0jhYnmzLv+3dT+G4AFXH08IBbc+VSf1sEM99xFmJXh2GcleKKObMRw1w8ysuRAr8JDGbkVofNa5589IEsJsmuGc9K52WEkoD8x1hPgti+MbVX08tdxWaC zfwVdaj1zNPHrgDdEUecuEKdTEBgVUQsPYpJeqSOLavwu5KE6LpZGcf20ghBBYPaVu5rDPVmtlT/g3x/PDWAmImSF/Qj7r5apXNGISn9l0ubRynBijVnPaDt1pj+ND+wviowhvBip fy8RuTqptzRwbKrv/Sfo72hl9MuB3zg14e+iuYAhWEffj1xkhZ7Pd4fr2bvdUE6JhuwTQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



wTSb3qmAV

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/UklfTqgfUdRb06vIkCQMggMJ6xbWrS5B>



DEDICATORIA

A quienes son *congruentes* con la ética y sus prácticas

Al *cuerpo docente* comprometido con la formación

A los que *facilitan* la trayectoria educativa

A quienes hicieron posible este proyecto

A la *Universidad*

A mi *familia*

A mis *hijos*

A *mí*

AGRADECIMIENTOS

Este es uno de los apartados de la tesis que más dificultad representaron para mí, ya que imaginaba las reacciones mientras leían su nombre. Inevitablemente omitiré a algunos(as), pero si fuiste parte de este proyecto, conversamos, discutimos, logramos acuerdos o también disensos, quiero agradecerte por tu tiempo y compañía.

Iniciaré, agradeciéndole a la Dra. Ana, por haberme motivado a continuar mis estudios de posgrado y por haberme dirigido. Fue por su compromiso y literalmente su dedicación que ahora, en esta nueva etapa de mi vida, en lugar de ver, observo el mundo, y es más fascinante pero escabroso a la vez.

Así mismo, merecen sus créditos quienes hicieron y siguen haciendo posible que tengamos la oportunidad de contar con una beca y que contribuyen a reducir la desigualdad en el acceso a la educación. Entre ellos el CONACYT y a quienes hacen posible su funcionamiento, porque de otra manera el camino de la formación de los y las futuras investigadoras(es) hubiese sido más sinuoso.

Agradezco a todo el comité tutorial por sus observaciones a la tesis; valoro mucho el tiempo adicional que le dedicaron a mi formación y que fue más allá de las evaluaciones semestrales. Al Dr. César, porque descubrí que el compromiso con la formación de estudiantes no está supeditado a la formalidad administrativa. A la Dra. Mabel que estuvo pendiente para resolver los problemas metodológicos que se fueron presentando y a su invaluable empatía cuando se presentaron tiempos de crisis. A la Dra. Gabriela, también por su empatía y recomendaciones para enfrentar los problemas personales, y por su apoyo en el trabajo de campo exploratorio y a su preocupación en las distintas fases de la investigación. A la Dra. Adelina por su acompañamiento y por promover mi pensamiento reflexivo. A la Dra. Marina a quien aprecio y admiro mucho desde que la conocí durante la licenciatura en el extinto IPRO. También agradezco al Dr. Fran, a quien estimo mucho porque me mostró otra mirada para hacer investigación cuantitativa.

Igualmente valoro mucho a la coordinación y al cuerpo docente que fue parte de mi formación durante mi trayectoria en el Doctorado en Educación, ya que ahora soy un poquito más sensible de los problemas sociales. Así mismo doy mi muy

sincero agradecimiento a Tere por darme la oportunidad de conocer el gozo que brinda el mundo de la docencia.

Reconozco a la administración del posgrado por apoyarme con los trámites de gestión necesarios para el trabajo de campo y los trámites que muchas veces quedan invisibilizados. Sin ellas no podríamos continuar ni la trayectoria, ni la investigación, se llaman Griselda, Jacquie, Fabiola y Rosi.

Así mismo agradezco al equipo de informantes clave que me orientaron en la gestión administrativa para la defensa de los derechos estudiantiles. Reconozco a César y a su equipo de la Federación de Estudiantes Universitarios de Morelos, quienes se arriesgan para defender los derechos de los y las estudiantes. También es conveniente agradecer a los y las representantes que dan verdadero acompañamiento para resolver los problemas estudiantiles, tanto en el Consejo Universitario, Consejo Técnico y en el Consejo Interno de Posgrado.

También valoro el apoyo de mis colegas acompañantes de mi generación 2018-2022 y previas, quienes me dieron comentarios para la tesis, las ponencias, gestiones y con quienes sostuve diálogos que me permitieron desarrollar mi pensamiento.

Aprovecho para pedir disculpas a quienes no mencioné y a aquellas personas a quienes dejé de dedicarles tiempo, entre ellas, a mis hijos. También les pido una disculpa a quienes sí mencioné pero que consideren que mis agradecimientos fueron escuetos, pero créanme que quise expresar los más sinceros en cada letra que aquí leerán.

Por otro lado, francamente creo que debería existir un apartado performativo para denunciar a quienes desafortunadamente están en la universidad y atentan, acosan, hostigan, u obstaculizan la trayectoria ideal de quienes somos parte de la comunidad universitaria.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	13
1. EL ACOSO ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS(AS) Y EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL. ESTADO DE LA CUESTIÓN	15
1.1. <i>Proceso de búsqueda, selección y síntesis de las investigaciones</i> ..	15
1.2. <i>Acoso escolar en la universidad</i>	19
1.2.1. Acoso entre estudiantes.....	19
1.2.2. Acoso por razón del sexo entre estudiantes	22
1.2.3. Acoso y hostigamiento de estudiantes	25
1.3. <i>Desarrollo del Juicio Moral de (los) (las) estudiantes universitarios(as)</i> 27	
1.4. <i>Balance de la literatura</i>	37
2. ACOSO ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS(AS) Y DESARROLLO DEL JUICIO MORAL. REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES.....	43
2.1. <i>Violencia: Transformaciones del concepto</i>	44
2.1.1. Tipos de violencia	45
2.1.2. Violencia escolar	49
2.2. <i>Tipos de acoso y hostigamiento hacia estudiantes en la universidad</i> 50	
2.2.1. Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as).....	50
2.2.2. Hostigamiento hacia estudiantes universitarios(as) (H-Est)	53
2.2.3. Acoso u hostigamiento hacia Estudiantes en la Red	54
2.2.4. Acoso hacia Estudiantes por Razón de su Sexo (AERS)	55
2.3. <i>Desarrollo del Juicio Moral</i>	57
2.3.1. El Desarrollo del Criterio Moral de los niños, propuesta de Jean Piaget 57	

2.3.2. La propuesta de Lawrence Kohlberg sobre el Desarrollo del Juicio Moral en adultos	62
2.3.3. La escuela Neo-Kohlbergiana	66
2.3.4. La propuesta de Jürgen Habermas	68
2.3.5. Discusión y contrastación de los teóricos del Desarrollo del Juicio Moral	75
3. PROBLEMATIZACIÓN. ACOSO ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS(AS) Y EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL	83
3.1. <i>El acoso entre estudiantes universitarios(as): unidades de significación</i>	83
3.1.1. Objetos de estudio del acoso y hostigamiento experimentado por estudiantes universitarios(as)	84
3.1.2. Características de cuatro categorías del acoso y hostigamiento que experimentan (los) (las) estudiantes universitarios(as)	90
3.1.3. Conductas de acoso hacia (los) (las) estudiantes universitarios(as)	96
3.1.4. Técnicas para observar o medir las conductas de los objetos de estudio relacionados con el acoso u hostigamiento experimentado por estudiantes universitarios(as)	102
3.2. <i>El Desarrollo del Juicio Moral. Análisis comparativo de dos Planes de Estudio</i>	104
3.2.1. Análisis comparativo de dos Planes de Estudio	106
3.3. <i>Planteamiento del problema</i>.....	113
3.3.1. Objetivo general.....	117
3.3.2. Pregunta central	118
3.3.3. Hipótesis	118
4. DISEÑO METODOLÓGICO	120
4.1. <i>Instrumento Exploratorio sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as) / Género</i>.....	127

4.1.1.	Determinar los conceptos a medir en el IEA/G.....	128
4.1.2.	Antecedentes de la operacionalización de los conceptos	128
4.1.3.	Piloteo del Instrumento Exploratorio de Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as) / Género.....	131
4.1.4.	Muestra del Instrumento Exploratorio sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as) / Género	131
4.2.	<i>Instrumento virtual del Desarrollo del Juicio Moral y Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as)</i>	132
4.2.1.	Prueba de Definición de Criterios.....	132
4.2.2.	Diseño de los reactivos sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as).....	135
4.2.3.	Piloteo del instrumento virtual.....	139
5.	RESULTADOS DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DEL ACOSO ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS(AS) Y EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL ...	140
5.1.	<i>Instrumento Exploratorio de Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as) / Género</i>	140
5.1.1.	Entrada al campo.....	140
5.1.2.	Estadísticos descriptivos del IEA/G	142
5.1.3.	Estadísticos descriptivos del IEA/G segmentados por sexo.....	144
5.1.4.	Fiabilidad y Validez del Instrumento Exploratorio sobre AEEU / Género	152
5.1.5.	Estudiantes participantes en las Dependencias de Educación Superior de la UAEM	152
5.2.	<i>Instrumento virtual sobre la Prueba de Definición de Criterios y la prevalencia de Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as)</i>	153
5.2.1.	Información de la entrada al campo virtual.....	153
5.2.2.	Información sociodemográfica de (los) (las) estudiantes participantes	155

5.2.3. Resultados de la Prueba de Definición de Criterios	155
5.2.4. Ajuste de la escala de sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as).....	162
5.2.5. Manifestaciones de los índices sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as) y su Desarrollo del Juicio Moral	173
CONCLUSIONES.....	180
BIBLIOGRAFÍA	186
APENDICE A	196

Lista de tablas y figuras

Tablas

1.1	Hipótesis planteadas en las investigaciones.....	38
1.2	Comparación entre investigaciones sobre el DJM en idioma anglosajón e hispano.....	41
3.1	Códigos relacionados al acoso y hostigamiento que experimentan estudiantes universitarios(as).....	85
3.2	Transversalidad de las categorías con los códigos.....	89
3.3	Características, necesarias, comunes y específicas de las categorías de acoso hacia estudiantes universitarios(as).....	91
3.4	Conductas por categoría.....	98
3.5	Técnicas para observar y/o medir las conductas de los objetos de estudio por categoría.....	103
3.6	Objetivos de cada Plan de Estudio (PE).....	108
3.7	Características del perfil de ingreso y egreso de (los) (las) estudiantes que se relacionan con el Desarrollo del Juicio Moral en los Planes de Estudio (PE).....	110
3.8	Líneas de investigación sobre violencia y estudiantes.....	114
3.9	Líneas de investigación sobre DJM y estudiantes.....	117
4.1	Ruta de diseño metodológico de la investigación.....	120
4.2	Pares favorables y desfavorables por categoría de acoso.....	137
5.1	Participantes por DES de la UAEM.....	142
5.2	Semestre que cursaban (los) (las) encuestados(as) al momento de aplicación.....	143
5.3	Escolaridad de madres y padres de (los) (las) encuestados(as).....	144
5.4	Segmentada por sexo biológico: malestar por caricias de compañeros(as) del sexo opuesto sin consentimiento.....	145
5.5	Segmentada por sexo biológico: malestar por caricias de compañeros(as) del mismo sexo sin consentimiento.....	146
5.6	Segmentada por sexo biológico: malestar por comentarios con doble sentido de compañeros(as) del sexo opuesto.....	147
5.7	Segmentada por sexo biológico: malestar por comentarios con doble sentido de compañeros(as) del mismo sexo.....	148
5.8	Promedio de mayor malestar en (los) (las) estudiantes por caricias y comentarios en doble sentido por DES.....	149
5.9	Promedio de ningún malestar en (los) (las) participantes por caricias y comentarios en doble sentido por DES.....	150
5.10	Segmentada por sexo biológico: (los) (las) compañeros(as) distinguen cuando las bromas afectan a sus compañeros(as).....	151
5.11	Segmentada por sexo biológico: las bromas fortalecen la amistad.....	152
5.12	Participantes por semestre y por áreas del conocimiento.....	154
5.13	Prueba de Chi-cuadrado: presencia del investigador asociada con aprobar filtros de consistencia.....	157
5.14	Media del porcentaje de los esquemas, general y segmentado por área del conocimiento.....	159
5.15	Significación asintótica del puntaje P por área del conocimiento.....	161
5.16	Significación asintótica del puntaje P / Participantes de primeros y últimos semestres.....	162
5.17	Reactivos favorables y desfavorables con características de escala.....	163

5.18	Control de sesgo psicométrico de reactivos favorables sobre el acoso entre estudiantes universitarios(as).....	165
5.19	Control de sesgo psicométrico de reactivos desfavorables sobre el acoso entre estudiantes universitarios(as).....	166
5.20	Ítems favorables y desfavorables sobre acoso entre estudiantes universitarios(as) sin sesgo psicométrico, ni de asociación.....	169
5.21	Componentes sobre acoso entre estudiantes universitarios(as).....	171
5.22	Rangos para el baremo.....	172
5.23	Prueba de chi-cuadrado: Participantes que se perciben acosados con área de estudio.....	173
5.24	Significación asintótica de los índices de Respeto, Integración y Desacreditación y lascivia / Estudiantes que se consideran o no acosados(as).....	174
5.25	Grado del baremo del índice Respeto / Media porcentual del nivel Post-Convencional.....	176
5.26	Prueba U de Mann-Whitney: Puntaje P / Estudiantes que se consideran o no acosados(as).....	176
5.27	Grado del baremo del índice de Integración / Media porcentual del Nivel Post-Convencional.....	178
5.28	Grado del baremo del índice de Desacreditación y lascivia / Media porcentual del Nivel Post-Convencional	179

Figuras

1.1	Documentos que integran el presente estado del conocimiento.....	18
1.2	Línea del tiempo de publicaciones de las investigaciones anglosajonas e hispanas.....	28
2.1	Clasificación de la violencia.....	47
5.1	Grado de respeto que tienen (los) (las) estudiantes que no se perciben acosados(as) y los que sí se perciben acosados(as).....	175

Relación del Acoso Entre Estudiantes Universitarios con su Desarrollo del Juicio Moral

INTRODUCCIÓN

El presente texto se desarrolla en cinco capítulos y un apartado de conclusiones todos ellos enfocados en responder la pregunta central “¿Cuál es la relación del acoso entre estudiantes universitarios(as), con énfasis en dos áreas del conocimiento, con su desarrollo del juicio moral?” Las áreas del conocimiento son: Ingenierías y Ciencias Sociales. Para comenzar a responder la pregunta central en el primer capítulo se expone sobre la revisión de la literatura, se analizan 38 obras sobre temas de acoso entre estudiantes universitarios(as) (18) y moral (20), el capítulo cierra con un balance general de la literatura.

En el segundo capítulo se exponen los referentes teóricos y conceptuales sobre la violencia y las transformaciones que ha tenido su definición, además de los tipos de violencia y violencia escolar. En el mismo capítulo se exponen de manera sucinta cuatro obras sobre el juicio moral: *Criterio moral en el niño* (Piaget, 1932/1984), *Psicología del Desarrollo Moral* (Kohlberg, 1984/1992), *el enfoque Neo-Kolbergiano* (Rest et al., 1999) y *la teoría de la acción comunicativa* (Habermas, 1985). También se revisan los referentes conceptuales sobre cuestiones morales a los que se apegó la investigación. El capítulo cierra con una discusión y comparación de dichas teorías.

En el tercer capítulo se presenta la problematización, que se enfoca en mostrar la caracterización, conductas y las formas en las que se han medido u observado los objetos de estudio sobre el acoso. Se incluye un análisis que se hizo a dos Planes de Estudio, uno del área de Ingenierías y otro del área de Ciencias Sociales. Posteriormente se elabora un planteamiento del problema, se establecen los objetivos, general y particulares de la presente investigación, así como las preguntas, central y subsidiarias que van en concordancia con los objetivos planteados. Al final del capítulo se expone la hipótesis de la investigación.

El cuarto capítulo se enfoca en exponer el diseño metodológico, en la que se explica el alcance, el tipo de investigación, tratamiento del tiempo, muestreo y modalidad de muestreo. Se describen los cambios metodológicos que se suscitaron

durante la investigación. Dicho capítulo se divide en dos grandes apartados: el primero sobre la construcción de un instrumento que sirvió de exploración y el segundo que explica la obtención de un cuestionario que mide el desarrollo del juicio mora y el diseño de reactivos de escala sobre acoso entre estudiantes universitarios(as).

En el quinto capítulo se exponen los resultados que se obtuvieron en la presente investigación, en el que se hacen comparaciones exploratorias y análisis sobre el acoso entre estudiantes y su desarrollo del juicio moral. Se explica ampliamente el proceso que llevó a cabo el ajuste del muestreo que inicialmente se planteó como un muestreo aleatorio, pero que el confinamiento derivado de la pandemia SAR COV- 2, transitó a un muestreo de conveniencia apegado a una escala de modelo inductivo.

Finalmente y al calce de los cinco capítulos se agregan las conclusiones en las que se responde la pregunta central de la presente investigación, mediante las tres preguntas subsidiarias. Se puede adelantar que la media porcentual en el desarrollo del juicio moral de (los) (las) estudiantes participantes es muy similar al que alcanzan estudiantes en otros estudios, aunque también hay avances en otros esquemas de los niveles de la estructura moral. En cuanto al acoso entre estudiantes se encontró que es un fenómeno con casos aislados. Sin embargo, dado que el acoso es solo una forma de violencia escolar se deben interpretar los resultados con cuidado.

El aporte de la presente investigación es un cuestionario que cuenta con criterios de validez en los reactivos y tres índices: Respeto; Integración y Desacreditación y lascivia, que podrían ser la introducción a una línea de investigación sobre el acoso entre estudiantes universitarios(as) con un enfoque cuantitativo.

1. EL ACOSO ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS(AS) Y EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este capítulo está dedicado principalmente a exponer de manera sintetizada los objetivos, metodología y resultados de las investigaciones que tratan el tema del acoso en la universidad y el Desarrollo del Juicio Moral (DJM) de (los) (las) estudiantes. Dicha síntesis se desarrolla en cuatro apartados. El primero tiene que ver con la metodología utilizada para la selección de textos que conformaron el estado de la cuestión. El segundo es relativo al acoso escolar en la universidad, el tercero al DJM de (los) (las) estudiantes universitarios(as) y el último apartado de balance de la literatura. En este orden de ideas se inicia presentando el procedimiento para la construcción del estado de la cuestión.

1.1. *Proceso de búsqueda, selección y síntesis de las investigaciones*

Las investigaciones tuvieron obligadamente la dimensión de estudiantes de Educación Superior (ES) y acoso o bien DJM. La dimensión de acoso consideró los siguientes términos: acoso entre pares, acoso entre iguales, maltrato entre iguales, violencia escolar y *bullying*. La de estudiantes de educación superior consideró: estudiantes, estudiantes de educación superior, estudiantes universitarios, *undergraduate students* y *college students*. En la de formación moral se utilizaron los términos: formación moral, DJM, ética, valores, *development of moral judgement*, *ethics* y *values*.

Inicialmente se intentó acceder a las bases de datos sobre revistas con las que la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) tiene convenio para acceder a los recursos de pago, en este caso fue mediante el Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica (CONRICYT), sin embargo, este acceso es muy limitado, ya que aunque el CONRICYT menciona que la UAEM tiene acceso a ciertas bases de datos, tales como *SciFinder Chemical* y *Wiley*, al ingresar, solicitan usuario y contraseña. Otras bases que el CONRICYT redireccionaba no se encontraban, por ejemplo, *Clarivate Analytics*, *ELSEVIER* y *Nature Journal*. Otra a la que se ingresó fue EBSCO y redireccionaba solamente a la revista *DynaMed*, sobre medicina, que además solicitaba usuario y contraseña.

También estaba *Proceedings of the National Academy of Sciences* la cual tenía solo algunos artículos de acceso abierto.

Es por lo anterior, que la búsqueda para la recuperación de artículos científicos se efectuó en sitios que ofrecen recursos gratuitos. Y se hizo de dos maneras: la primera fue explorando en *Education Resources Information Center (ERIC)* y la segunda mediante el listado de revistas 2018¹, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). La plataforma de ERIC tiene dos ventajas. La primera es que contiene reportes y artículos de todo el mundo y específicamente de obras sobre educación. La segunda ventaja, para el caso de la dimensión de la formación moral, es que se encontraron documentos que difícilmente se difunden en revistas, entre los que se encuentran avances de investigación y reportes, que datan a partir de los años setenta del siglo XX. Sin embargo, ERIC también tiene desventajas, en algunos documentos recuperados, no se incluyeron las gráficas y cuadros de información, esto debido a que son documentos que se mecanografiaban. Otra desventaja es que algunos documentos son copias fotostáticas escaneadas y que en ocasiones no son legibles ocasionando que se perdiera parte de la información a revisar.

Para la búsqueda en el *ERIC*, se estableció inicialmente como criterio, obras que fueran publicadas a partir de 2005. Lo anterior para que tuvieran una temporalidad de búsqueda similar a la del acoso escolar. Porque Carrillo et al. (2013) mencionaron en su estado del conocimiento del 2002 al 2011, en el que incluyen el acoso escolar en México, no encontraron documentos previos al 2005 sobre el tema. Sin embargo, con esta temporalidad, *ERIC* arrojó siete resultados con el texto completo. Es así que, con la intención de integrar más artículos publicados de dicha plataforma, se decidió, no tomar en cuenta ninguna temporalidad, obteniendo resultados entre los años 1971 y 2012. En total se encontraron 33 resultados sobre estudiantes de ES y formación moral y dos de estudiantes de ES y acoso.

¹ En febrero de 2022 se actualizó el estado de la cuestión y dicho listado todavía era el mismo que se revisó en 2018.

Las 35 obras encontradas en *ERIC* son publicaciones en idioma inglés. Se leyeron los resúmenes o introducciones y posteriormente con base en la información se tomaron en cuenta, para su análisis en extenso, 19 trabajos sobre estudiantes de ES y formación moral y uno sobre estudiantes de ES y acoso. Al final del análisis extenso de los textos, se seleccionaron 12 obras para exponerlas en el presente estado de la cuestión, todas fueron sobre el tema de estudiantes y formación moral y se descartaron las únicas dos sobre estudiantes de ES y acoso.

La segunda etapa de búsqueda fue en el listado de revistas 2018 de CONACYT, donde existen 217 revistas integradas de diferentes áreas del conocimiento. Aquí se utilizaron dos filtros, el primero fue la temática en la que CONACYT las organiza, entre las que se seleccionaron fueron: sociología, derecho, ciencia política, humanidades, historia, género y filosofía. El segundo filtro fue, área del conocimiento, en este caso seleccionamos las de: Humanidades, Ciencias de la conducta, Ciencias Sociales, multidisciplinaria y otras que no tenían área definida.

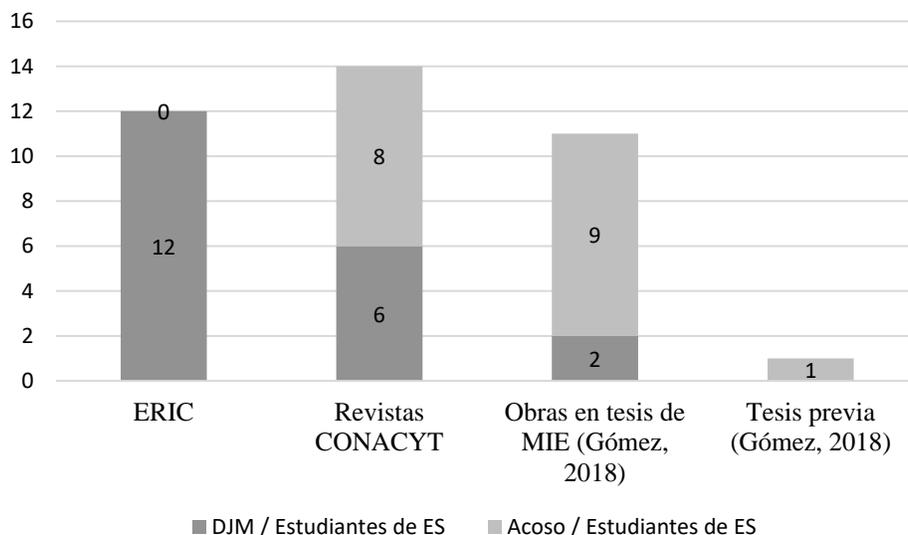
Con dichos filtros se desplegaron 84 enlaces de revistas que se consultaron. Cabe señalar que hubo portales de las revistas que no se encontraban disponibles e incluso una que el antivirus no permitió el ingreso. La mayoría de portales, facilitaron el rastreo de artículos con un buscador, en los que se utilizaron operadores booleanos. Otros portales de revistas no proporcionaban la herramienta del buscador y se revisó volumen por volumen de todas las publicaciones disponibles. La mayoría ofrecían investigaciones en idioma español, un par tenían publicaciones en inglés.

Los artículos del listado de revistas CONACYT que cumplieron con las dimensiones y términos de búsqueda, fueron solamente en idioma español. Después de visitar los 84 enlaces de las revistas y revisar los resúmenes de los artículos, se recuperaron 12 investigaciones sobre estudiantes de ES y DJM y 13 artículos sobre estudiantes de ES y acoso para su análisis en extenso. Al finalizar el análisis de dichas obras, se incluyeron a este capítulo seis y ocho obras respectivamente de las dimensiones mencionadas (ver Figura 1.1). Además, se incluyeron once obras revisadas en la tesis realizada en la Maestría de Investigación Educativa (MIE, Gómez, 2018), que cumplen con las dimensiones, dos sobre

estudiantes de ES y DJM y nueve sobre estudiantes de educación superior y el acoso, así como la misma tesis de la MIE porque fue la que dio origen a la presente investigación (ver Figura 1.1).

Figura 1.1

Documentos que integran el presente estado del conocimiento



Nota: ES = Educación Superior; MIE = Maestría en Investigación Educativa; ERIC = *Education Resources Information Center*; CONACYT = Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Para la sistematización de la información de este capítulo se utilizó el *software Atlas Ti*. La generación de códigos para el análisis de los artículos estuvo basado principalmente en los elementos de una ficha analítica (autores[as], objetivos, conclusiones, etc.). Además se generaron códigos para clasificar la información como definiciones, consecuencias del fenómeno, caracterización, medición, víctimas, victimarios, entre otros. En total se generaron 63 códigos, en el presente capítulo se utilizaron cuatro de ellos (1. Objetivos, hipótesis o preguntas de la investigación reportada, 2. Enfoque metodológico, 3. Procedimiento analítico y 4. Hallazgos y conclusiones), que fueron el insumo para la clasificación del siguiente apartado sobre el fenómeno del acoso en la universidad.

1.2. Acoso escolar en la universidad

A continuación, se presentan 18 obras sobre estudiantes de ES y acoso, distribuidas en tres tipos de abordaje del tema: Acoso entre estudiantes (siete obras), Acoso por razón del sexo (seis obras), y Acoso y hostigamiento escolar (cinco obras). Dentro de este orden, se inicia con el fenómeno del acoso que se manifiesta entre estudiantes.

1.2.1. Acoso entre estudiantes

La primera obra que se expone en este apartado es la de Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata (2014), quienes plantearon como objetivo: caracterizar el *bullying*, conocer su incidencia y las formas como se manifiesta en la educación media superior y superior. Mediante un enfoque mixto, revelan que el *bullying* se expresó mediante, discusiones, jaloneos, chantaje, mensajes o llamadas anónimas, robos, burlas, homofobia, amenazas, intimidación y celos. Agregan que hay una marcada incidencia en todos los tipos educativos sin señalar datos. Además, sostienen que conforme se avanza en los grados educativos, su manifestación se va transformando, sin embargo, no explican explícitamente las diferencias.

Prieto et al. (2015) con una metodología cuantitativa midieron la prevalencia de acoso presencial y virtual entre estudiantes universitarios(as). De una población de 17 000 se tomó una muestra de 2 493, 1 243 hombres y 1 250 mujeres. Los y la autora reportaron que de la muestra encuestada, el 30% fue excluido ocasionalmente por sus compañeros(as) de las actividades escolares, 20% sufrió algún tipo de violencia verbal y poco más del 10% fue víctima de agresiones sexuales o robo. En cuanto a la violencia en las redes o *ciberbullying* entre el 20 y 40% fue víctima de ridiculización, mediante insultos en la red. También señalaron que aproximadamente 30% de (los) (las) encuestados(as) admitieron que trataron de ridiculizar a sus compañeros(as) a través de insultos y burlas en la red. Prieto et al. sostienen que el acoso presencial y virtual son prácticas que se presentan en la universidad. Además, refirieron que en el espacio universitario la prevalencia aumenta, comparado con los niveles precedentes, solo que de distinta forma, es decir, en lugar del acoso físico, en la universidad, se presenta mediante “exclusión,

marginación o discriminación” (p. 45). Los y la autora declaran que las estructuras familiares conformadas por padre y madre podrían influir para neutralizar la violencia.

Calderón (2016), se planteó como objetivo “determinar la presencia de *bullying* entre los alumnos de la Facultad de Administración (sic) de la Universidad del Estado de Morelos” (p. 25). El método que utilizó la autora fue el cuantitativo. Y menciona que no encontró un instrumento que midiera la prevalencia de acoso en la universidad, por lo que se dio a la tarea de diseñar uno. Su muestra consistió en 239 estudiantes de los nueve semestres de la licenciatura. La tesis propone dos hipótesis, la primera es que entre las mujeres existe violencia psicológica y entre los hombres violencia física y la segunda es que (los) (las) testigos(as) no denuncian o detienen las agresiones por miedo a venganza (del) (la) agresor(a). La autora afirma que existe una minoría del 8.4% que padece de *bullying* directo (ataques físicos y verbales) y un 87% de estudiantes declaran que han padecido experiencias de *bullying* indirecto (exclusión)².

López (2016) se interesó por conocer la validez de cuatro instrumentos que diseñaron o adaptaron otros(as) investigadores(as) y que en estudios previos han mostrado confiabilidad, que son la “Escala de Clima Escolar (CES), la Escala de Clima Familiar (FES), la Escala de Victimización en la Escuela y la Escala de Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet” (p. 98). Mediante el método cuantitativo, utilizó el *análisis factorial exploratorio* y el *análisis factorial confirmatorio con rotación varimax*. Se planteó la hipótesis de que los cuatro instrumentos tendrían dos tipos de validez: de constructo y diferencial. Con los análisis factoriales de 512 cuestionarios de participantes universitarios(as), descubrió que los cuatro instrumentos tuvieron bajo peso factorial o se cargaban en dos factores. La baja validez en los instrumentos se lo atribuyó entre otras cosas, al intento fallido de la traducción para la adecuación que hicieron (los) (las) investigadores(as), a la pequeña muestra que utilizó López y a la manera en cómo (los) (las) participantes conciben los temas que abordan los instrumentos. La autora rechazó su hipótesis y

² Existen diferencias entre (los) (las) investigadores(as) sobre la conceptualización del acoso o *bullying* indirecto y que se discuten en el apartado 2.2.1. Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as).

recomendó que se tome en cuenta la cultura de los sujetos de estudio y las diferencias entre conceptos y constructos, ya que (los) (las) estudiantes pueden estar concibiendo la victimización física de manera distinta.

Trujillo y Romero-Acosta (2016), midieron las tendencias de los sujetos para convertirse en víctimas o agresores(as). El enfoque de la investigación fue cuantitativo y el instrumento que utilizaron fue el de *Conducta y Experiencias Sociales*, lo aplicaron a 74 estudiantes divididos en cuatro grupos, tres de tercer semestre y uno de quinto semestre. Encontraron que existía la posibilidad de que 36% de estudiantes encuestados(as) fueran agresores(as) y que 25% se convirtieran en víctimas. El y la autora exponen que los grupos prosociales tienden a presentar menos expresiones de acoso y que la mayoría de las víctimas en algún momento han sido acosadoras. Trujillo y Romero-Acosta recomiendan establecer una normativa de convivencia.

La más reciente investigación del presente apartado es la de León y Aizpurúa (2019) quienes basadas en la metodología cuantitativa midieron la prevalencia, tipo del acoso y el tipo de denuncia, ya sea formal o informal, de 2 112 estudiantes de universidades españolas de cinco áreas del conocimiento. De dicha muestra, 63.6% eran mujeres y 36.4% eran hombres. Platearon tres hipótesis, la primera es que las mujeres son las principales víctimas, la segunda es que las víctimas buscan ayuda y denuncian de manera informal superando al apoyo y denuncia formal y la tercera es que las mujeres denuncian más de manera informal y formal. Encontrando que siete de cada diez estudiantes experimentaron alguna de las siete conductas de acoso medidas. La conducta que más se presentó en primer lugar fue el seguimiento deliberado con un 38.9%, y, en segundo lugar, la recepción de mensajes ofensivos con un 33.5% de incidencia, siendo las mujeres las principales víctimas y con ello aceptan la primera hipótesis. Las autoras dan a conocer que el porcentaje de denuncia formal por parte de (los) (las) estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento rondó entre el 4.6 y 18.8%. En cuanto al porcentaje de denuncia informal en las áreas revisadas fueron entre 31.8 y 72.1%, con ello aprueban su segunda hipótesis. Y revelan que las mujeres son quienes más denunciaban en ambos casos y con ello sostienen que aprueban de manera parcial

la tercera hipótesis ya que sí encuentran diferencias significativas entre mujeres y hombres pero solo en la búsqueda de apoyo, pero no encuentran diferencia significativa entre la denuncia informal y formal.

Finalmente en este apartado se agrega nuestra investigación en la que se generó un constructo sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios[as] (AEEU) (Gómez, 2018), con una metodología cualitativa, utilizando la técnica *hermenéutica objetiva*. En dicha investigación revisamos textos que definían el *bullying* o acoso, y/o lo caracterizaron en los diferentes tipos educativos. La propuesta del constructo se centró en discutir dos aspectos: el uso del sustantivo “entre iguales” y la duración del acoso para determinar que existe dicha manifestación. El constructo de AEEU es el siguiente:

Agresión física, psicología, sexual o social que un[a] estudiante o varios[as] estudiantes perpetrar a uno[a] o varios[as] estudiantes inscritos[as] a la universidad, donde prevalece principalmente el desequilibrio de fuerza real o simbólica y la(s) víctima(s) es(son) incapaz(ces) de defenderse. Las agresiones físicas se manifiestan a través de golpes y empujones. Las agresiones psicológicas pueden ser burlas, crear rumores falsos, poner sobrenombres hirientes. Las agresiones sexuales incluyen roces y tocamientos sin consentimiento. Y las agresiones sociales incluyen discriminación y exclusión. Tales agresiones no necesitan estar acotadas [a] un periodo de tiempo. (Gómez, 2018, p. 70)

Dicha definición está desarrollada con mayor detalle en los referentes teóricos y conceptuales, específicamente en el apartado 2.2.1. En términos generales, se observa que el fenómeno del acoso prevalece en todos los niveles educativos, manifestándose de manera distinta, incluso por cuestiones relacionadas al sexo biológico, tema que se profundiza en el siguiente apartado.

1.2.2. Acoso por razón del sexo entre estudiantes

Una de las investigaciones sobre el acoso por razón de sexo es la de Mingo (2010). La autora elaboró un estudio para mostrar la existencia de violencia escolar y su relación con el género. Mediante una revisión documental, técnica del enfoque

cualitativo, la autora afirmó que, en la universidad, la violencia es una experiencia común, por la que pasan (los) (las) estudiantes. Agregando que el sexo, la raza y la orientación sexual son motivos para que se ejerza un tipo de violencia silenciosa que a veces hace difícil detectarla. Concluyó su análisis mencionando que la violencia se manifiesta entre todas las combinaciones de relación posibles, es decir, entre heterosexuales, homosexuales, entre hetero y homosexuales y entre otras orientaciones sexuales.

Con una metodología mixta, List (2016) se interesó en la percepción que tienen (los) (las) estudiantes sobre la homofobia y la capacidad para reconocerla. El autor aplicó una encuesta a 150 estudiantes de distintas facultades y 16 entrevistas en profundidad. En la encuesta, 39 estudiantes percibieron que a veces las burlas, ofensas y sobrenombres se deben a la homofobia. La hipótesis de la investigación fue que (los) (las) “lesbianas, gay, bisexuales y transgénero, transexual y travesti (LGBT)” (List, 2016, p. 3), han naturalizado la homofobia. El autor encontró en las entrevistas, que (los) (las) estudiantes reconocen muy poco, las prácticas homofóbicas, ratificando así su hipótesis, y declara que los principales orquestadores eran los estudiantes y profesores.

Mingo (2016) exploró las características de las relaciones de género que se daban en la UNAM en tres grupos focales de carreras de Ingeniería y Psicología basada en la metodología cualitativa. La autora tomó dichas carreras porque podrían mostrar casos extremos y encontró que se siguen presentando prejuicios del pasado, sobre las mujeres, y que se reflejan en actos de discriminación. Expuso que en la carrera de Ingeniería los hombres les chiflan y les dicen piropos a las mujeres, donde las mujeres se sentían humilladas y los hombres creían que mejoraba la autoestima de ellas. También los profesores contribuían a las prácticas del pasado en las que les encargaban tareas tradicionalmente atribuidas a las mujeres como borrar el pizarrón. En el caso de la carrera de Psicología (los) (las) estudiantes expresaron que se siguen presentando roles del género tradicionales, donde las mujeres ceden el liderazgo a los hombres, y los hombres no son discriminados. Mingo concluye que en las carreras se sigue ejerciendo el sexismo.

En su investigación Barreto (2017), con un método cualitativo se planteó conocer y describir algunas fases por las que atraviesa una mujer víctima de acoso, indicando como hipótesis:

(...) que el despliegue de la denuncia como acción en la esfera pública puede ser un recurso eficaz no sólo para el acceso a la justicia, sino para brindar algún tipo de reparación a las denunciantes en la esfera personal, institucional o del derecho y social. (p. 268)

La primera fase que expuso Barreto es la del reconocimiento o incapacidad de la víctima para asumirse como tal, en la que incluso llega a culpabilizarse y avergonzarse de su experiencia. Otra fase es la de la búsqueda colectiva de la justicia por haber sido violentada, en la que las víctimas lograron organizarse y expusieron su experiencia al público. Y la tercera fase mencionada fue la denuncia formal ante alguna autoridad universitaria o del Estado. La autora no señaló explícitamente cómo es que acepta o rechaza su hipótesis, pero recomienda establecer instancias para la denuncia que obligue al denunciado a reparar el daño como una forma de justicia.

Flores-Garrido y Barreto-Ávila (2018), mediante una metodología mixta analizaron la prevalencia de la violencia en el noviazgo de estudiantes universitarias y sus consecuencias. Con los resultados de una muestra de 534 estudiantes hicieron un análisis de estadística descriptiva. El 73% de dicha muestra señaló que había experimentado algún episodio de violencia emocional en su relación de pareja. De ese porcentaje el 47% reconoce que sufrió violencia. Un dato interesante es que el 56.2% de las estudiantes con todo y que habían experimentado violencia emocional, eran más felices en la relación que antes de ella. En las entrevistas a profundidad encontraron que las estudiantes expresan negación, invisibilización y naturalización de la violencia en su noviazgo. Las autoras no encontraron en las políticas de la universidad, esfuerzos por erradicar la violencia en el noviazgo.

Ruiz et al. (2018) se plantearon cómo objetivo determinar una categoría que describiera la violencia que experimenta la comunidad Lesbianas, Gays, Bisexuales, personas Transgénero e Intersexuales (LGBTI). Para cumplir su objetivo utilizaron la técnica de la fenomenología hermenéutica propia del enfoque

cualitativo. Los y la autora elaboraron una discusión de conceptos como “*bullying* homofóbico, violencia de género, homofobia o discriminación” (p. 4). Finalmente proponen la categoría *LGBTI-discriminación*.

En las investigaciones anteriores se comienza a mostrar que, además de (los) (las) estudiantes que acosan, también aparece el personal de la universidad como perpetradores(as). Es por ello que a continuación, se exponen las investigaciones que reportan información sobre el acoso entre estudiantes y que además mencionan a otros(as) perpetradores(as) que son parte de la plantilla laboral de la universidad.

1.2.3. Acoso y hostigamiento de estudiantes

El trabajo de Bermúdez-Urbina (2014) se enfocó en “los tipos de violencia hacia las mujeres en una universidad pública estatal del sureste de México” (p. 15). La autora con la metodología cualitativa analizó 97 relatos escritos con técnicas etnográficas, de investigación acción y análisis de contenido. En 50 de los relatos, la autora encontró que hay violencia psicológica y que los principales perpetradores de las mujeres son los profesores, seguido de los estudiantes. En su análisis descubrió que, en proporciones menores, entre los hombres existen casos de violencia psicológica, física y sexual. Agrega que aunque existieron denuncias presentadas en la institución universitaria no hubo consecuencias para los agresores, ni ayuda psicológica para las víctimas. La autora argumenta que la universidad puede jugar un papel sustantivo para la igualdad de hombres y mujeres implementando un programa de reconocimiento del acoso e integrando una normativa que sea coherente con la legislación nacional e internacional.

Romero y Plata (2015) se interesaron en conocer la existencia del acoso en la universidad, las razones y sus formas de expresión. Mediante el método cualitativo con la técnica de entrevista aplicada a 28 estudiantes divididos en cuatro grupos focales, encontraron que existe acoso entre (los) (las) estudiantes y entre docentes y estudiantes. En ambas formas de relación se expresa de manera oculta mediante agresiones psicológicas principalmente por la competencia intelectual que existe entre estudiantes y la falta de control (del) (de la) docente sobre el grupo

respectivamente. La razón de la manifestación del acoso es la ausencia de respeto y su principal forma de expresión es la psicológica con conductas como críticas y burlas.

Loza (2016) tuvo como objetivo general “Identificar los tipos de violencia escolar en la (...) (UAEM) con el fin de contar con un estudio sistemático para la toma de decisiones” (p. 6). Diseñó un instrumento para conocer los tipos de violencia y lo aplicó a una muestra de 108 estudiantes de la UAEM. La autora utilizó el término, *tipos de violencia*, para referirse a los tipos de conductas que se manifiestan en la violencia escolar. Los *tipos de violencia* que más se manifestaron en su muestra fueron las burlas, chantaje, insultos y *la ley del hielo*. Es decir “(...) un método abusivo de control y castigo. [que] Puede hacer que la persona se sienta impotente, invisible, tímida, insignificante, culpable, frustrada y hasta enojada” (Loza, 2016, p. 65). Por ejemplo “cuando el agresor ignora completamente a la víctima por alguna situación determinada” (Loza, 2016, p.67). Además, sostiene que, de su muestra de cuatro unidades académicas consideradas, la Facultad de Ciencias Biológicas es donde más se presentan las manifestaciones de violencia escolar, seguida de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en tercer lugar, el Instituto de Ciencias de la Educación y finalmente en cuarto la Facultad de Ciencias Químicas e Ingenierías.

Ramírez y Barajas (2017) se plantearon exponer la existencia de hostigamiento y acoso sexual tanto contra hombres como de mujeres para iniciar la prevención y sensibilización en cuanto al tema. Con un estudio cuantitativo descriptivo, utilizaron una muestra de 178 estudiantes de una población de 905 estudiantes universitarios de Michoacán. La y el autor utilizaron tres categorías para su cuestionario “Hostigamiento y Acoso sexual, Violencia (sexual y verbal, psicológica y física), y denuncia como un mecanismo de acción” (p. 10). Entre sus resultados, mencionan que hay poca claridad entre (los) (las) estudiantes sobre lo que significa el acoso y hostigamiento sexual. También encontraron que el 7.61% de (los) (las) encuestados(as) ha sido víctima de alguna insinuación sexual en la escuela sin mencionar cuál era la categoría del perpetrador(a), es decir, docentes o estudiantes. La y el autor sostienen que las carreras con mayor prevalencia de

acoso son donde hay más mujeres y recomendaron diseñar un protocolo para la prevención del acoso y el hostigamiento, ya que son prácticas vigentes en todos los ámbitos, donde la universidad no está excluida.

Finalmente, se presenta el trabajo de Saucedo y Guzmán (2018), quienes recopilaron documentos para analizar las tendencias de investigación en México sobre el tema de violencia escolar a partir de 1992 hasta el 2016 en los distintos niveles educativos. Las investigadoras utilizaron la metodología cualitativa, haciendo un estudio analítico. Señalan que el interés de las investigaciones revisadas se ha centrado en las siguientes temáticas: acoso entre pares, violencia en línea, violencia de género, problemas derivados del narcotráfico, debates sobre la conceptualización de la violencia, su caracterización, la intervención, la erradicación y otras que promueven la importancia de la convivencia. Concluyen, entre otras cosas, que no es posible ofrecer una definición hermenéutica, lo adecuado es, la construcción particular para cada investigación.

A lo largo del presente apartado se ha venido detectando que parte de las causas del acoso es la ausencia de respeto (Romero y Plata, 2015) y recomiendan establecer normas de convivencia (Barreto, 2017; Bermúdez-Urbina, 2014; Ramírez y Barajas, 2017; Trujillo y Romero-Acosta, 2016). El respeto es un valor que (los) (las) estudiantes podrían desarrollar en su formación moral a lo largo de su trayectoria universitaria. A continuación se exponen las investigaciones que hacen referencia a la formación moral de estudiantes de ES.

1.3. *Desarrollo del Juicio Moral de (los) (las) estudiantes universitarios(as)*

El presente subapartado corresponde a la revisión de la literatura de los estudios sobre DJM de estudiantes universitarios(as), en el que se incluyeron 20 documentos. En la Figura 1.2 se observa que 8 de los de los 20 textos seleccionados para el presente apartado, son en inglés y se publicaron aproximadamente 30 años antes que el primero en idioma español. La siguiente exposición obedece a una organización cronológica.

Figura 1.2

Línea del tiempo de publicaciones de las investigaciones anglosajonas e hispanas

Textos anglosajones				
- Hogan y Dickstein (1971) - McNamee (1975)	- Moon (1985) - Bradt (1985) - Goble y McCullers (1988)	- Friedman-Erickson et al. (1992) - Mayton et al. (1992) - Chassey (1999)	- Stroud (2000) - Derryberry et al. (2005) - Lüdecke-Plümer (2007)	- Riegle et al. (2012)
1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019
			- Yurén (2003) - Barba y Romo (2005) - Barba (2007) - Barba (2009) - Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago (2009)	- Santos y Lorenzo (2010) - Guerrero y Gómez (2013) - Patiño (2018)
Textos hispanos				

La primera publicación sobre la formación moral que se expone es la de Hogan y Dickstein (1971), quienes se plantearon tres objetivos para su investigación: 1. proporcionar una definición de valores morales, 2. elaborar un instrumento que les permitiera medir los valores y 3. conocer las características de los sujetos con valores morales desarrollados. Aunque no fueron explícitos(as) con la metodología utilizada, se infiere, por las características de los objetivos, que utilizaron un enfoque mixto. Definieron valores morales como “criterios o estándares basados en los juicios morales. Los valores rara vez se establecen directamente; más bien deben inferirse de los juicios morales de las personas, normalmente expresados en términos de actitudes o en situaciones de elección moral [Traducción propia]”³ (p. 23).

El instrumento de Hogan y Dickstein (1971) estuvo conformado por cinco categorías “(...) conocimiento moral, socialización, empatía, autonomía y una dimensión del razonamiento moral definido, por un lado, por la intuición moral y por

³ (...) are the criteria or standards on which moral judgments are based. Values are rarely stated directly; rather they must be inferred from a person’s moral judgments, typically expressed in terms of moral attitudes or decisions in moral choice situations.

el otro, el racionalismo moral [Traducción propia]⁴ (p. 20). El y la autora manifestaron que su instrumento tenía un lenguaje coloquial, se interesaba en la injusticia, identificaba las posibles víctimas u opresores(as) y que tenía mucha claridad en sus preguntas. Los resultados de su aplicación, mostraron que los individuos con el juicio moral desarrollado son más empáticos y sociables, lo que llevó a concluir a él y la autora que los valores morales se correlacionan con la socialización, empatía y autonomía.

McNamee (1975) elaboró un estudio para medir el DJM mediante el *Defining Issues Test* (DIT)⁵ y observó la relación que existe con el comportamiento moral. La autora hizo un experimento, con 102 estudiantes, que consistía en observar quiénes intervenían para ayudar. Cada estudiante observaba a un actor, supuestamente estudiante, que al igual que (ellos) (ellas) sería sometido a una prueba de *doping*, pero antes de su prueba el actor pedía ayuda psicológica al investigador, frente a (los) (las) candidatos(as) del experimento. Posteriormente, el actor explicaba al aplicador que no podía presentar el *test* de *doping* debido a que se encontraba dopado. En el experimento, McNamee mencionó que el 41% de (los) (las) estudiantes de las diferentes etapas del DJM que propone Kohlberg (1972, como se citó en McNamee, 1975) intervino para ayudar al actor. Y que casi todos(as) (los) (las) que se encontraban en la etapa seis ayudaron, excepto uno(a), sin mencionar cuántos(as) eran. Con la información anterior la autora concluyó que muchos(as) de (los) (las) estudiantes que se encuentran en niveles previos al sexto estadio no ayudan. Adicionalmente, en una entrevista que McNamee realizó de manera personal con cada estudiante, les preguntó la razón de su nula intervención y encontró que se debía a la presencia de la autoridad que en este caso era el investigador.

Moon (1985) hizo la revisión de 20 estudios interculturales, entre ellos uno de México, que utilizaron el DIT diseñado por Rest (1979, como se citó en Moon, 1985), que mide el DJM que alcanzan las personas. Moon revisó la adaptación cultural del DIT, la traducción en cada país, su validez y confiabilidad. Mediante una

⁴ (...) *moral knowledge, socialization, empathy, autonomy, and a dimension of moral reasoning defined by moral intuitionism at one end and moral rationalism at the other.*

⁵ Los antecedentes teóricos del DIT se exponen ampliamente en el capítulo 2.

metodología mixta, comparó el razonamiento moral y el desarrollo a través de las culturas. Encontró que el DIT en su versión original tiene una fiabilidad y consistencia interna alta, con alfas de entre .820 y .770. Con la ayuda de técnicas como, a) traducción múltiple, b) traducción de equipo y traducción inversa y c) método bilingüe, encontró que para el caso de las adaptaciones del DIT a otros idiomas, la fiabilidad y consistencia interna fue baja, con alfas entre .690 y .320. A pesar de la consistencia interna baja de algunas de las traducciones que revisó, Moon concluye que el DIT tiene validez intercultural, aunque reconoce que 20 estudios pudieran no ser suficientes para generalizar los resultados.

La obra de Bradt (1985) pone énfasis en la diferencia entre el respeto a las reglas morales y las convencionales, en relación con la religión y las actitudes sexuales. La diferencia entre dichas reglas radica en que, en las primeras, las decisiones entre hacer o no lo correcto se basaron en la racionalidad y en las segundas en características reconocidas como “intrínsecas, inalterables, universales y serias [Traducción propia]”⁶ (Bradt, 1985, p.5). El autor aplicó un instrumento a jóvenes estudiantes de una universidad católica. En su estudio, las reglas como asistir a misa para los hombres es importante a diferencia de las mujeres, donde el amor y la responsabilidad está por encima de la regla. Bradt cuestiona por qué se ve a más mujeres que hombres en la iglesia ya que los hombres además de que consideran grave faltar a misa también señalaron que asisten más que las mujeres. Sin embargo, el autor no mostró resultados empíricos que lo demuestren. También encontró que divorciarse es incorrecto para ambos sexos. El autor encuentra que la mayoría de (los) (las) universitarios(as), diferencian claramente entre lo moral y lo convencional. Con base en dichos resultados, Bradt va a cuestionar la teoría de Kohlberg, sobre la postura de que son pocos (los) (las) estudiantes capaces de diferenciar entre lo moral de lo convencional.

Goble y McCullers (1988) se enfocaron en comparar las teorías de Piaget y Kohlberg (1932/1965; 1969; respectivamente como se citó en Goble y McCullers, 1988). Enfocándose en los conceptos de *roles de intención y consecuencia* de Piaget y la *homogeneidad de las etapas de razonamiento moral* de Kohlberg. En

⁶ *Intrinsicity, unalterability, universality, and seriousness.*

términos generales, la y el autor mencionan que Piaget propone que el juicio moral de (los) (las) niños(as) está influido por las consecuencias independientemente de las intenciones. Para el caso de Kohlberg, mencionan que el juicio moral de (los) (las) adultos(as) se basa en la idea de hay una reflexión cognitiva y que además (el) (la) adolescente y adulto(a) tienen un desarrollo progresivo del juicio moral. Goble y McCullers utilizaron el análisis unidireccional propio del método cuantitativo con las respuestas a dilemas de estudiantes universitarios(as). Su estudio les permitió demostrar que el juicio moral puede estar influenciado por las consecuencias que pudieran tener los actos, es decir, si hay una consecuencia grave el juicio es más negativo. Así ponen en tela de juicio la postura de Kohlberg sobre el desarrollo progresivo del juicio moral, ya que los sujetos al encontrarse en situaciones personales con consecuencias graves hacen juicios negativos, es decir, involucionan en sus estadios.

Friedman-Erickson et al. (1992) llevaron a cabo un estudio para visualizar de qué manera (los) (las) estudiantes universitarios(as) con diferentes estadios del juicio moral perciben las bromas agresivas. Con el *test de Wald*, procedimiento cuantitativo, encontraron que (los) (las) estudiantes entre 18 y 40 años, con mayor DJM son más tolerantes a las bromas pesadas. En este sentido también encontraron que los hombres son más resistentes que las mujeres. Los y la autora reconocen que puede haber limitaciones en su estudio debido a que las bromas pueden que no sean con las que interactúan (los) (las) participantes normalmente.

Los propósitos de la investigación de Mayton et al. (1992), fueron determinar, qué estructuras de valor llevan a los individuos a resolver los conflictos de manera pacífica y aquellos que lo resuelven de manera violenta; y determinar si existe relación entre la forma en cómo los individuos solucionan sus problemas con el DJM. La muestra del estudio de los y la autora se integró por 102 estudiantes de secundaria y 65 estudiantes universitarios(as), a quienes se le aplicó el DIT. Encontraron que, quienes solucionan los problemas de manera pacífica reflejan la colaboración como valor el más importante y aquellos(as) que lo solucionan de manera violenta son (los) (las) que consideran el individualismo como importante.

Sin embargo, no encontraron diferencias significativas entre ambos tipos de individuos en cuanto a su DJM y la forma de resolver los conflictos.

Chassey (1999) hace un estudio en el que compara el DJM de estudiantes que tienen antecedentes delictivos y el de (los) (las) que no lo tienen. La muestra se integró por 16 mujeres y 13 hombres todos(as) estudiantes universitarios(as). El autor utilizó el DIT para medir el nivel de DJM e hizo comparaciones sobre el género, origen étnico y sujetos que tenían registros delictivos sin señalar de qué tipo. En el caso del género y raza, Chassey no encontró diferencias significativas. La escala que proporciona Gielen (1991, como se citó en Chassey, 1999), señala que un puntaje $P=47$ ubica a los sujetos en un nivel Convencional y un puntaje $P=33$ en el nivel Pre-convencional. Basado en la escala anterior expuso que los sujetos con antecedentes están en un nivel Pre-convencional y los que no, están en el nivel Convencional, debido a que obtuvieron un puntaje $P=33.07$ y 46.5 respectivamente. Chassey agrega que dichas diferencias en el puntaje fueron significativas.

Stroud (2000) se interesó en diseñar un instrumento para conocer los niveles de conciencia formal-pragmática de la acción comunicativa (propuesta teórica de Habermas, 1984, como se citó en Stroud, 2000) de estudiantes de una universidad privada para posteriormente determinar la correlación con los niveles del DJM que propone Kohlberg (aunque Stroud utilizó el DIT que desarrollada por Rest et al., 1999, como se citó en Stroud, 2000, prefiere darle el crédito a Kohlberg por ser el fundador). El autor plantea la hipótesis de que existe una relación teórica entre el DJM y el reconocimiento formal-pragmático ya que ambas son universales. La conciencia formal-pragmático plantea, que a medida que la comunicación aumenta progresivamente entre sujetos se van forjando reglas universales que permitirán el entendimiento, es decir, un acuerdo racional con quienes se interrelacionan. El autor expone que no llevó a cabo un pilotaje, lo que derivó en un instrumento sin validez. En consecuencia, no encontró correlación significativa entre la conciencia formal-pragmática y los niveles del DJM.

Yurén et al. (2003), aportaron un capítulo al estado del conocimiento sobre educación valoral y formación sociomoral, con el objetivo de presentar los estudios referentes a los temas publicados entre los años 1991 y 2001. En dicho capítulo,

menciona que revisaron 69 documentos y que, encontraron una gran cantidad de hallazgos, entre los que contribuyen a la presente investigación están: el desplazamiento de los estudios de la psicología hacia la filosofía y el interés en observar la manera en que (los) (las) estudiantes se forman en valores. En su capítulo concluyen que el *currículum* oculto es una forma eficaz para formar en valores, que la educación valoral está unida al proceso cognitivo y que la formación sociomoral va de la mano con la educación en valores.

Dos años más tarde se publicó el trabajo de Barba y Romo (2005), quienes aplicaron el DIT en español a 1656 estudiantes de ocho universidades. Los autores hicieron comparaciones de “semestre, género, institución, carrera, edad y nivel educativo” (p. 67). Sus resultados se agruparon de la siguiente manera: en el estadio dos, hubo 7.94% de estudiantes, en el tres 24.6%, en el cuatro, se concentró la mayoría con un 34.39%, los autores utilizaron la subdivisión que propone Rest (1990, como se citó en Barba y Romo, 2005), del estadio cinco en dos etapas, 5a y 5b, en la primera obtuvo 14.83% y la segunda 5.12% y finalmente en el estadio seis tuvo a un 5.95% de la población. La media obtenida del índice P fue de 25.91%. Las características de (los) (las) estudiantes con mayor DJM fueron: mayores de 20 años, mujeres, semestres avanzados del área de humanidades y no seguidores(as) de alguna religión.

A la par de Barba (2005), Derryberry et al. (2005) publicó un estudio comparativo entre jóvenes superdotados(as) (con edades de entre 12 y 16) y estudiantes universitarios(as) (con edades de entre 17 y 52), para observar quienes alcanzan los niveles más altos del DJM. (Los) (Las) primeros(as) fueron tomados(as) en cuenta para conocer la influencia de la inteligencia en el DJM y los segundos se consideraron porque han encontrado en otras investigaciones que las experiencias de (los) (las) jóvenes universitarios(as) contribuyen al DJM. También comparan el género y origen étnico, aunque no son su foco de interés. Mediante una metodología cuantitativa encontraron que no hay diferencia de DJM entre hombres y mujeres, aunque los autores reconocen que no se puede generalizar los resultados debido a que una limitante fue, que no tuvieron una muestra equilibrada de hombres y mujeres. Sobre el origen étnico no profundizan mucho limitándose a

mencionar que una broma donde el hombre ofende a su esposa les parece más divertida a los hispanos posiblemente por su tradición cultural. En el caso de (los) (las) jóvenes superdotados(as) encontraron avances, estadísticamente significativos, del DJM sobre (los) (las) universitarios(as) lo cual puede llegar a ser tentadora la idea que propone Sanders (1995, como se citó en Derryberry et al., 2005), de que el DJM es producto principalmente de la inteligencia.

Posteriormente, en 2007 Barba publicó información de un estudio cualitativo que se interesaba entre otras cosas en “comparar la influencia de las instancias socializadoras en la formación valoral de los sujetos” (p.1211). Partiendo del estudio citado en el párrafo anterior, en el cual ya se les había aplicado el DIT, seleccionó a seis estudiantes que se encontraban en el nivel Post-Convencional. El autor encontró que no hay una relación lineal entre la edad y la escolarización, y que la familia cumple una función sustantiva en el DJM por encima de la educación y la religión. Barba sostiene que la función del padre y de la madre son diferentes en cuanto a la formación moral, el primero es quien más fortalece su desarrollo moral, porque es quien da la pauta de relación con la comunidad y la segunda es quien promueve en el joven el autocuidado.

También en 2007 Lüdecke-Plümer publicó una investigación sobre el DJM de 140 estudiantes vocacionales de negocios, que tenían en su mayoría entre 17 y 21 años. Con un enfoque cuantitativo, utilizó cuestionarios independientes para categorías de ámbito familiar, para el de grupos de amigos(as) y para el de la carrera universitaria, para medir su influencia en el DJM. Lüdecke-Plümer encontró que el grupo de amigos(as) es más estimulante para el DJM con más del 80% de respuestas que lo afirmaban, seguido del familiar con más del 70% y el espacio universitario es el menos estimulante con poco más del 40%. La autora concluyó que, dado que el DJM es un proceso progresivo en el que inicia en el hogar y continua en la escuela, los padres y profesores tienen la responsabilidad de ser un modelo ideal a seguir para la resolución de conflictos en las relaciones interpersonales, como las que se dan con sus amigos(as).

Barba (2009) tuvo cuatro objetivos en su investigación, en este caso se da énfasis a uno de ellos que se refiere a la identificación de los ámbitos que influyen

en la formación moral de (los) (las) estudiantes. Con un enfoque cualitativo con la técnica de entrevistas en profundidad, Barba hace un análisis comparativo de las experiencias de seis estudiantes, dos de cada tipo educativo, secundaria, medio superior y superior. El autor encontró que la familia es el ámbito que más fortalece el DJM de (los) (las) estudiantes, y en tres de las seis entrevistas el padre fue el protagonista de la formación y en las otras tres lo fueron ambos padres, en el caso de la religión y la escuela, el autor señala que cumplen un papel muy limitado en la formación moral.

Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago (2009) hicieron un estudio con el propósito de validar el DIT en estudiantes de Medicina de Colombia. Según las autoras para que el DIT tenga consistencia interna requiere tener un alfa de Cronbach de .700 la versión larga y .740 en la versión corta. En una revisión de las autoras encontraron que, en la mayoría de los estudios, durante la trayectoria escolar de (los) (las) estudiantes no hay un crecimiento progresivo del DJM (Self y Baldwin, 1998, como se citó en Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago, 2009). Las autoras encontraron que con sus 706 cuestionarios válidos tenían un alfa de Cronbach de .776 lo que significa que el DIT tiene validez. Aunque las autoras no ven crecimiento progresivo en (los) (las) estudiantes en cuanto al DJM, sí defendieron la idea de que la universidad es un espacio que promueve el aprendizaje ético.

Uno de los objetivos en el estudio de Santos y Lorenzo (2010) fue analizar “las actitudes y competencias de relación y comunicación interpersonal de los universitarios, comparándolas según el área de conocimiento de la titulación que cursan” (p. 2). Es así que, mediante una encuesta aplicada a 1347 estudiantes universitarios(as) españoles de cinco áreas del conocimiento. Encontraron que (los) (las) universitarios(as) no tuvieron problemas para relacionarse, así como distancias importantes entre las áreas del conocimiento, en las que sobresale las Ciencias Sociales por desarrollar más competencias de relación. El y la autora recomiendan rescatar el tema de los valores en la universidad para comenzar a obtener beneficios cívicos.

Riegle et al. (2012), hicieron un estudio para medir el DJM de (los) (las) estudiantes de medicina que recién ingresan y de (los) (las) que están próximos(as)

a egresar, también se interesaron en las diferencias de género y raciales. Con procedimientos analíticos estadísticos como el “Peso estadístico del efecto d de Cohen [Traducción propia]”⁷ encontraron que no hay diferencias significativas entre (los) (las) recién llegados(as) a la universidad y aquellos(as) que están próximos(as) a graduarse. Para el caso de hombres y mujeres, mencionan que hubo una diferencia significativa “($F=7.624$, $df=191$, $p=.006$)” (p.8), del razonamiento moral entre hombres y mujeres, siendo más alto en las mujeres. Y para el caso del idioma, (los) (las) autores(as) mencionan que los puntajes más altos fueron para aquellos en los que el idioma materno fue el inglés contra aquellos que no lo fue, aunque no hubo diferencia estadísticamente significativa. Riegle et al., hacen conclusiones a manera de invitaciones a que (los) (las) investigadores(as) de medicina apliquen el DIT.

Guerrero y Gómez (2013) se interesa en determinar “¿cuáles son los valores fundamentales y cuáles las condiciones pedagógicas de su enseñanza?” (p. 122). Mediante una revisión documental de 120 asignaturas de las carreras de Derecho, Medicina e Ingeniería Civil, el 52% de los planes de estudio tienen al menos un curso asociado a la ética, pero ninguno a la acción moral, carreras como Medicina y Derecho se enfocan en la ética profesional y la Ingeniería Civil en la responsabilidad social. Guerrero y Gómez declaran que los valores no recaen únicamente en la formación formal sino también en la familia y en las relaciones sociales.

Y finalmente Patiño (2018) se interesa en generar un constructo sobre *aprendizaje valioso*, desde la perspectiva de (los) (las) estudiantes. El autor construye categorías de forma inductiva con 4 095 respuestas de estudiantes de 32 cursos de educación humanística. (Los) (Las) estudiantes que formaron parte del estudio expresaron como valioso el aprendizaje de la dimensión ética, el reconocimiento de lo implícito, el pensamiento crítico, la responsabilidad social, el diálogo, la reflexión y el compromiso con la sociedad.

⁷ *Cohen's d effect size statistic.*

1.4. Balance de la literatura

Dado que la búsqueda de textos para del presente estado de la cuestión no tomó en cuenta la temporalidad como filtro, se puede asumir que en las revistas en línea, el tema del AEEU es un tema emergente ya que se empezó a estudiar a partir de 2010. De hecho, poco más del 80% de los textos, que cumplió con los criterios establecidos, se publicó entre 2015 y 2019. De las 18 obras revisadas con la combinación de las dimensiones de estudiantes de ES y acoso, en total participaron 29 autores, de (ellos) (ellas) el 72.4% son mujeres y el resto son hombres.

En el 44.4% de las investigaciones utilizaron una metodología cualitativa (Barreto, 2017; Bermúdez-Urbina, 2014; Gómez, 2018; Mingo, 2010; Mingo, 2016; Romero y Plata, 2015; Ruiz et al., 2018; Saucedo y Guzmán, 2018). Y aunque en este tipo de enfoque no se suelen plantear hipótesis, Barreto (2017) sí lo hizo aunque no explicitó si la rechazó o la aprobó. El 38.9% de las investigaciones utilizó la metodología cuantitativa (Calderón, 2016; León y Aizpurúa, 2019; López, 2016; Loza, 2016; Prieto et al., 2015; Ramírez y Barajas, 2017; Trujillo y Romero-Acosta, 2016). Las investigaciones de Calderón, León y Aizpurúa y López, plantearon seis hipótesis en conjunto, cuatro que aprobaron, una que rechazaron y otra que León y Aizpurúa refieren que se aprobó o rechazó medianamente. Continuando con la metodología elegida, el 16.7% se inclinó por la mixta (Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018; List, 2016; Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014). De este tipo de enfoque, List argumenta que se aprobó su hipótesis (ver Tabla 1.1).

Tabla 1.1*Hipótesis planteadas en las investigaciones*

Autores(as)	Hipótesis planteadas	Resultado
Barreto (2017)	...el despliegue de la denuncia como acción en la esfera pública puede ser un recurso eficaz no sólo para el acceso a la justicia, sino para brindar algún tipo de reparación a las denunciantes en la esfera personal, institucional o del derecho y social. (p. 268)	Sin información
Calderón (2016)	"Los estudiantes mostraron indiferencia hacia los comportamientos agresivos y la resolución de los conflictos" (p. 58)	Aprobó
	"donde predominan las mujeres se manifiesta <i>bullying</i> indirecto o de tipo psicológico" (p. 64)	Aprobó
León y Aizpurúa (2019)	"las mujeres indicaron haber sido victimizadas en mayor proporción que los hombres" (p. 13)	Aprobó
	"la de búsqueda de apoyo informal fue muy superior a la denuncia a las autoridades" (p. 13)	Aprobó
	"se halló que las mujeres denunciaron formal e informalmente en mayor proporción que los hombres" (p.14)	Parcialmente
List (2016)	"las y los jóvenes lesbianas, gay, bisexuales y transgénero, transexual y travesti (LGBT) viven a diario diversas formas de homofobia, las suelen considerar incluso como "inofensivas" y "normales" en el ambiente universitario" (p. 3)	Aprobó
López (2016)	"las cuatro escalas mostrarán validez de constructo y validez diferencial por medio de un análisis factorial exploratorio y de otro factorial confirmatorio" (p. 98)	Rechazó

En cuanto a los intereses de las investigaciones fueron principalmente de la siguiente manera: las que midieron la prevalencia de acoso, son las de Calderón (2016), Flores-Garrido y Barreto-Ávila (2018), León y Aizpurúa (2019), List (2016), Prieto et al. (2015) y Ramírez y Barajas (2017). Las que caracterizaron el acoso en ES son las de Loza (2016), Romero y Plata (2015), Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata (2014) y Mingo (2016), la última obra también se interesó en caracterizar las relaciones de género. Bermúdez-Urbina (2014), Loza (2016) y Saucedo y Guzmán (2018), se interesaron en identificar los tipos de violencia que se pueden presentar en la universidad. Barreto (2017) trató los problemas que existen para levantar una denuncia en la universidad. Ruiz et al. (2018), se interesaron en la construcción de una categoría o temática de estudio de la comunidad LGBTI. Por su parte López (2016) se interesó en validar cuatro instrumentos. Mingo (2010), enfocó su estudio para determinar cuál era la relación de la violencia con el género. Y finalmente

Trujillo y Romero-Acosta (2016), se interesaron en determinar aspectos que puedan influir en la detección de posibles agresores(as).

En cuanto a las recomendaciones para prevenir, resolver y/o intervenir el fenómeno de la violencia en y/o hacia estudiantes, Prieto et al. (2015) consideran a la familia tradicional conformada por padre y madre, como una manera para que (los) (las) agresores(as) hasta cierto grado contengan o neutralicen la violencia. Bermúdez-Urbina (2014) indican que la universidad puede mejorar el ambiente escolar. Sin embargo, lo anterior es cuestionable debido a que, si no hace nada por atender las denuncias, penalizar a los agresores(as), ni proporcionar ayuda psicológica (Barreto, 2017; Bermúdez-Urbina, 2014), difícilmente lograrán generar un clima de confianza entre las víctimas y la institución escolar.

Respecto a la prevalencia del acoso en la universidad, Mingo (2010), Ramírez y Barajas (2017) y Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata (2014); manifiestan que es un fenómeno presente en todos los tipos e instituciones educativas, agregando que algunas de sus manifestaciones desaparecen, pero aparecen otras más sutiles (Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014). Incluso Prieto et al., (2015) indican que la prevalencia en la universidad aumenta. Mingo (2010) y Romero y Plata (2015) coinciden que las manifestaciones del acoso se hacen de manera subrepticia.

Las recomendaciones que plantearon (los) (las) investigadores(as) son tomar en cuenta la cultura de los estudiantes para conocer qué es lo que están percibiendo como acoso (López, 2016). En relación a lo anterior Saucedo y Guzmán (2018), también sostienen que hay una dificultad para tener una definición única sobre la violencia escolar y sus derivados. Un ejemplo, que se desarrollará en el apartado 2.2, son los estudios de Ramírez y Barajas (2017) y Bermúdez-Urbina (2014) que utilizan los mismos conceptos, el hostigamiento sexual y acoso sexual, de distinta manera.

También hubo ausencias de información en las investigaciones, las autoras Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata (2014), afirmaron diferencias de las manifestaciones de acoso entre los tipos educativos sin señalar cuáles. León y Aizpurúa (2019) y Ramírez y Barajas (2017), no dieron información sobre categoría

(del) (de la) perpetrador(a), es decir, docentes, estudiantes o una persona ajena a la universidad. Los trabajos cuantitativos sobre el fenómeno del acoso tampoco ofrecieron información explícita sobre la validez de los instrumentos que utilizaron, a excepción de López (2016). Además de que algunas de las investigaciones con enfoque cuantitativo o mixto no plantearon hipótesis (Loza, 2016; Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018; Prieto et al., 2015; Ramírez y Barajas, 2017; Trujillo y Romero-Acosta, 2016; Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014).

En cuanto a la formación moral, el interés principal de las investigaciones fue medir el DJM de los estudiantes mediante el DIT (Barba y Romo, 2005; Chassey, 1999; Mayton et al., 1992; McNamee, 1975; Moon, 1985; Riegle et al., 2012). Otros se interesaron en conocer la validez, validez intercultural y confiabilidad del DIT (Moon, 1985; Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago, 2009). Hubo quienes hicieron comparaciones de la teoría de Kohlberg con otras teorías como la de Habermas y Piaget (Goble y McCullers, 1988; Stroud, 2000). Otra se interesó en observar de qué manera los sujetos, en los diferentes estadios de la estructura teórica de Kohlberg, perciben aspectos como las bromas agresivas (Friedman-Erickson et al., 1992), otra en observar la práctica del DJM (McNamee, 1975), también hubo interesadas en desarrollar constructos (Hogan y Dikstein, 1971; Patiño, 2018), otra diseñó un instrumento y caracterizó a los sujetos con valores morales desarrollados (Hogan y Dikstein, 1971). Finalmente hubo interesados en conocer dónde se desarrolla el juicio moral, es decir, en el núcleo familiar, entre las interrelaciones con (los) (las) amigos(as), en la iglesia o en el ámbito educativo (Barba, 2007; Barba, 2009; Guerrero y Gómez, 2013; Lüdecke-Plümer, 2007).

En cuanto a los enfoques metodológicos utilizados sobre la formación moral, el 60% fue cuantitativo, 25% cualitativo y el 15% mixto. En la Tabla 1.2 se presenta un concentrado de las diferencias y similitudes detectadas entre los trabajos en idioma inglés y español.

Tabla 1.2*Comparación entre investigaciones sobre el DJM en idioma anglosajón e hispano*

Diferencias generales	
Hispanohablantes	Anglohablantes
Interesadas en las áreas del conocimiento (Barba y Romo, 2005; Guerrero y Gómez, 2013; Santos y Lorenzo, 2010).	Interesadas en el origen étnico (Chassey, 1999; Derryberry et al., 2005; Riegle et al., 2012).
Interesada en el semestre (Barba y Romo, 2005).	
Utilizan una metodología cualitativa (Barba, 2007; Barba, 2009; Guerrero y Gómez, 2013; Patiño, 2018; Yurén et al., 2003).	No se encontraron estudios exclusivamente cualitativos sobre el DJM.
Similitudes	
Se interesan en el género (Barba y Romo, 2005; Bradt, 1985; Chassey, 1999; Derryberry et al., 2005; Friedman-Erickson et al., 1992; Riegle et al., 2012).	
Miden el DJM (Barba y Romo, 2005, Chassey, 1999; Mayton et al., 1992; McNamee, 1975; Moon, 1985; Riegle et al., 2012).	
La mayoría de los trabajos se concentraron en la primera década del siglo XXI (Barba, 2007; Barba, 2009; Barba y Romo, 2005; Derryberry et al., 2005; Lüdecke-Plümer, 2007; Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago, 2009; Santos y Lorenzo, 2010; Stroud, 2000; Yurén et al., 2003).	

(Los) (Las) investigadores(as) también se interesaron en hacer comparaciones de género (Barba y Romo, 2005; Bradt, 1985; Chassey, 1999; Derryberry et al., 2005; Friedman-Erickson et al., 1992; Riegle et al., 2012) y raza (Chassey, 1999; Derryberry et al., 2005; Riegle et al., 2012).

También hubo autores que desafiaron la teoría de Kohlberg al sostener que no hay un crecimiento progresivo del DJM y que además la universidad no contribuye de manera importante en el DJM (Barba, 2007; Goble y McCullers, 1988; Guerrero y Gómez, 2013; Lüdecke-Plümer, 2007; Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago, 2009; Riegle et al., 2012) o por lo menos no durante la trayectoria escolar de los universitarios(as). En específico la investigación de Riegle et al. (2012), sostiene que los estudiantes de medicina no tuvieron crecimiento moral durante su trayectoria escolar. Lüdecke-Plümer (2007), por su parte considera que la universidad, sí contribuye, aunque (los) (las) amigos(as) seguido de la familia influyen aún más.

En cuanto a los factores que influyen en el DJM Barba (2007; 2009) sostiene que la familia es sustancial en el DJM de (los) (las) estudiantes, siendo la figura paterna quien lo hace de manera directa en la formación moral, lo anterior viene a cuestionarnos sobre el paradigma de los roles tradicionales relegados a las mujeres

como lo es quedarse en casa a cargo de las labores domésticas (Bermúdez-Urbina, 2014; Mingo, 2016) por lo menos en cuanto a formación moral. Las investigaciones de Barba le dan empuje al papel del padre en la educación moral de los hijos(as). Barba también menciona que ni la educación, ni la religión influyen en el DJM de (los) (las) estudiantes. En el caso educativo se puede deber a que las asignaturas no están considerando explícitamente la formación de la acción moral (Guerrero y Gómez, 2013).

Una investigación que se contrapone a los hallazgos de Barba (2007; 2009) en cuanto a que la religión no contribuye al DJM, es la de Bradt (1985) ya que, que él sí encontró relación de la educación religiosa con el DJM por lo menos en cuanto a temas de sexualidad. Barba (2007) y Bradt (1985) coinciden en que la mujer se interesa por cuestiones como el autocuidado y el amor antes de cumplir con las reglas morales. También encontraron que la población femenina tiene mayor DJM (Barba y Romo, 2005; Riegle et al., 2012).

Por otro lado, los trabajos revisados sobre AEEU demuestran que el fenómeno del acoso sexual es una práctica que prevalece en las universidades. Los estudios de Bradt (1985), Trujillo y Romero Acosta (2016) y Mayton et al. (1992), ofrecen soluciones de prevención del acoso. El primer estudio encontró que la formación religiosa en los hombres influye de manera positiva, además sostiene que (los) (las) estudiantes, en su mayoría, son capaces de diferenciar entre lo moral y lo convencional (religioso). El segundo, ofrece detectar a las posibles víctimas o perpetradores(as) del acoso. Y el tercero da la pauta para reenfocar el estilo de educación, ya que si es individualista se refleja con actitudes violentas y si es colectiva la solución de conflictos es pacífica.

Al finalizar la sistematización de la información encontramos que en las corrientes teóricas de las obras sobre formación moral sobresalen Piaget, Kohlberg, los Neo-Kohlbergianos y Habermas. Por tal motivo se consideró conveniente revisar, analizar y presentar sus teorías sobre el DJM en el siguiente capítulo.

2. ACOSO ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS(AS) Y DESARROLLO DEL JUICIO MORAL. REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

En el presente capítulo se exponen los referentes teóricos y conceptuales que contribuyen a la comprensión de las dimensiones de acoso y DJM de (los) (las) estudiantes. Se recuperaron los referentes más relevantes, de (los) (las) autores(as), para la presente investigación, y se distribuyeron en tres apartados. En el primer apartado se presentan los referentes de la violencia, empezando con las reflexiones de la violencia a partir de Sorel (1908/1978) y Benjamin (1972/2001). También se presentan referentes conceptuales sobre la violencia de Galtung (1969), Bourdieu y Passeron (1970/1996) y Domenach (1981), entre otros, hasta llegar al concepto de violencia escolar de González (2011).

En el segundo apartado se exponen los referentes conceptuales sobre el acoso entre estudiantes universitarios(as). Aunque nuestro sujeto de estudio es (el) (la) estudiante, fue necesario recuperar conceptos sobre el hostigamiento hacia estudiantes (tema que se desarrolla en el apartado 2.2.2.) para poder distinguir la categoría del perpetrador o perpetradora. Además, se recuperaron algunos conceptos que se utilizan para exponer el acoso u hostigamiento en la red, ya que se encontró que dichos problemas a veces se extienden a la virtualidad. También se presentan conceptos que muestran el acoso u hostigamiento que experimentan (los) (las) estudiantes por el hecho de ser mujeres o con preferencias sexuales diferentes a la heterosexualidad.

En el tercer apartado se encuentran las obras que han sido la base teórica utilizadas para el estudio del DJM. Nos referimos a la obra de Piaget (1932/1984) sobre el estudio del desarrollo moral de los niños. Así como a la obra de Kohlberg (1984/1992) que se enfoca en el DJM de adolescentes y adultos. También se expone sobre la escuela *Neo-Kohlbergian*⁸ (Rest et al.,1999). Y finalmente se recupera la reflexión sobre la *acción comunicativa* que elaboró Habermas (1985).

⁸ Neo-Kohlbergianos (Traducción propia).

2.1. *Violencia: Transformaciones del concepto*

Durante la revisión documental realizada para el presente trabajo, algunos(as) autores(as) mencionaron que George Sorel es el primero en poner a la violencia en el centro de su estudio y reflexión (Benjamin, 1972/2001; Domenach, 1981). Sorel (1908/1978) basó su reflexión en los principios marxistas, donde la violencia es el tema central en la obra, sin embargo, no aparece un concepto unívoco de ella, sino que el autor va a construir o recuperar diferentes conceptos de violencias, las cuales van cambiando en función de la historia y de quienes la definan, en este caso, principalmente desde preconizadores de los proletarios o burgueses⁹. El autor menciona que la violencia se encuentra dentro de los límites del derecho y la justicia. Donde la violencia es un medio para llegar a la justicia, sin embargo, menciona que existe duda sobre si la violencia es un medio ético. Y para averiguarlo, se sumergió en la filosofía del derecho, específicamente en el derecho natural.

En el derecho natural la violencia es permitida siempre que existan fines justos (Sorel, 1908/1978). Benjamin (1972/2001) menciona que Darwin llegó posteriormente a fortalecer la noción del derecho natural, argumentando que la violencia tiene fines naturales. Se interpreta que la postura del derecho natural entiende la violencia como inmanente de los humanos y de algunos seres vivos en determinadas situaciones.

Abreviando sucintamente la obra de Sorel (1908/1978), encontramos que la violencia en el derecho natural, era inherente al ser vivo y tenía un fin, que para algunos era la sobrevivencia. Gradualmente cambió su fin, convirtiéndose en mediadora de las relaciones entre las clases burguesa y proletaria. Posteriormente el Estado se apropió de la violencia, transformándose en un medio de opresión mediante grupos militares y policiales. Otras disciplinas que también consideran natural a la violencia, pero le denominan agresividad es la Etología y el Psicoanálisis (Ortega y Mora-Merchán, 1997).

Benjamin (1972/2001) y Domenach (1981) utilizan los conceptos de violencia y agresividad como sinónimos. Por su parte Olweus (2014) le da a la agresión una

⁹ Recuperar todos los conceptos que utiliza Sorel para reflexionar sobre la violencia implicaría otro tema de investigación, aquí se recuperaron los que permiten una comprensión de la dimensión de acoso, para profundizar en ellos se recomienda revisar la obra completa.

categoría superior a la violencia, explicando que no todas las agresiones son violentas, tales como los gestos o exclusión.

Domenach (1981), explica que, aunque el término de violencia es utilizado metafóricamente para referirse a la violencia de la naturaleza, en realidad es estrictamente humana, ya que es ejercida sin tener necesariamente un fin, por ejemplo, el equilibrio ecológico en los animales, es decir, los humanos eventualmente solo lo ejercen por el simple hecho de tener poder. Domenach definió violencia como el "uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo, o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente" (Domenach, 1981, p. 34). Por su parte la OMS definió la violencia en 1996 como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (OMS, 2002, p. 5)

Otra noción de violencia es la de González (2011), quien sostiene que la raíz etimológica de la palabra proviene "... del latín *violentia*, compuesta a su vez por la raíz *vis*, que significa fuerza y el participio *latus* del verbo *fero*, llevar o acarrear; en este sentido, *violentia* viene de *violare*, llevar o acarrear fuerza hacia algo" (p. 119). El autor agrega que *fuerza* y *acción* son elementos presentes en las definiciones contemporáneas de violencia. Dichos elementos coinciden con las definiciones de Domenach (1981) y la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002).

En la definición de Domenach (1981) se hace referencia a una fuerza abierta u oculta y la OMS (2002) al uso deliberado del poder. Dichos elementos fueron recuperados por Galtung (1969) en la *violencia estructural* y Bourdieu y Passeron, (1970/1996) en la *violencia simbólica*, prescindiendo de la fuerza abierta y que se profundizan en el siguiente apartado.

2.1.1. Tipos de violencia

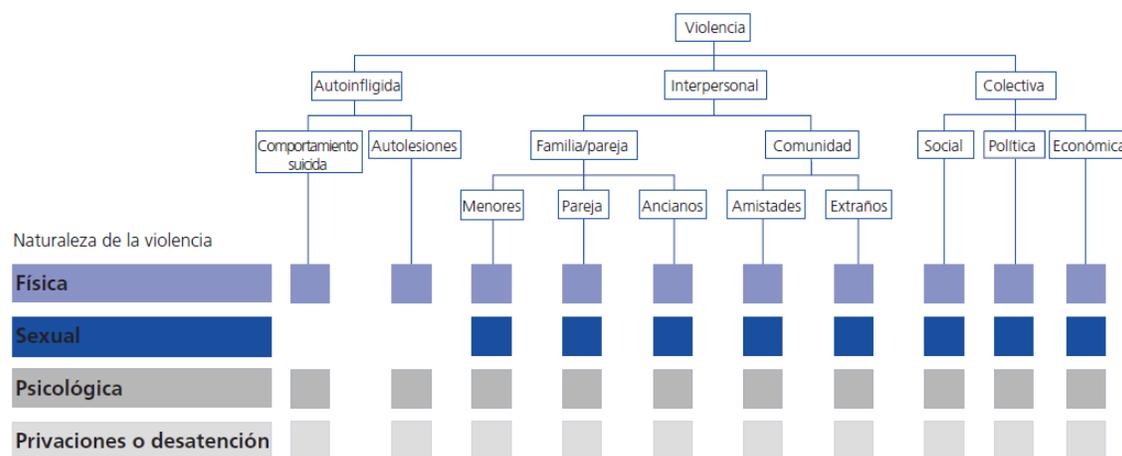
Durante la revisión teórica y conceptual se encontraron dos tipologías de la violencia, la de Galtung (1969) y la de la OMS (2002). También se encontró otra forma de violencia, la *simbólica* (Bourdieu y Passeron, 1970/1996). La tipología de

violencia de Galtung (1969) se divide en dos categorías, una *personal* y otra *estructural*, ambas igual de dañinas. Galtung explicó que la violencia personal es aquella que tiene el propósito de provocar daño corporal directo mediante armas físicas, por ejemplo; el propio cuerpo o bombas nucleares; y en las psicológicas pueden ser la negación del alimento o el envenenamiento del agua. Agrega que no hay una clara distinción entre la violencia física y la violencia psicológica ya que es posible que la primera pueda tener consecuencias psicológicas y viceversa.

En cuanto a la violencia estructural, Galtung (1969) explicó que puede ser ejercida por naciones, empresas o asociaciones. En dichas estructuras se generan relaciones que no son equitativas. Algunos ejemplos de la violencia estructural que ofreció Galtung son: cuando una nación domina económicamente a otra; o las relaciones piramidales entre el patrón y el empleado. Las consecuencias de este tipo de violencia pueden ser tasas de mortalidad mayores para las naciones dominadas, o explotación del obrero. Galtung explica que la diferencia entre la violencia personal y la violencia estructural es la forma en que atacan, la primera lo hace directamente y la segunda lo hace indirectamente aprovechándose de la estructura.

Por su parte la OMS presentó una propuesta tipológica de la violencia, que contempla tres tipos: *Autoinfligida*, *Interpersonal* y *Colectiva* y que a su vez son atravesadas por cuatro naturalezas de la violencia (ver Figura 2.1).

Figura 2.1
Clasificación de la violencia



Nota: Del “Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen” por la OMS, 2002, p. 6. Derechos de autor Organización Panamericana de la Salud (OPS).

La violencia autoinfligida, es aquella en la que el individuo se autoflagela, con lesiones, mutilaciones o mediante el suicidio. La violencia interpersonal, en la presente tesis, es el foco de atención, ya que en ella podríamos incluir el acoso entre estudiantes universitarios(as). La OMS (2002), dividió en dos subcategorías a la violencia interpersonal: familia/pareja y comunidad. La primera se produce entre los miembros de la familia, entre las parejas con una relación sentimental y el espacio donde se manifiestan es principalmente en el hogar. La segunda se presenta entre personas que no tienen una relación familiar y puede o no, que se conozcan entre ellas, manifestándose principalmente fuera del hogar.

Al ver la subcategoría de familia/pareja se identifica que se hace referencia a las relaciones sentimentales de esposos o cónyuges que viven en unión libre. Eso excluye los noviazgos que se generan en la universidad. Bajo esa premisa, la violencia en el noviazgo se estaría incluyendo en la subcategoría de violencia en la comunidad.

Otro tipo de violencia es la colectiva, esta es la que se presenta cuando dos o más grupos tienen un choque ideológico, en este caso existe un propósito político, económico o social; por ejemplo, las guerras entre los países o confrontaciones

entre los partidos políticos (OMS, 2002). Aquí pueden incluirse las creencias ideológicas entre los estudiantes referente a las carreras tradicionalmente masculinas, por ejemplo, la Facultad Ingeniería donde a partir de la muestra seleccionada por Mingo (2016), se encontró que existe discriminación hacia las mujeres.

En cuanto a los lugares donde se manifiestan los tres tipos de violencia vemos que para la OMS (2002) hay dos: el hogar y todo lo que está fuera de él, podríamos considerar las escuelas, trabajo, barrio, espacios comunes como parques y espacios comerciales. La lista puede ser inagotable, pero esta investigación se interesa específicamente el espacio escolar.

Bourdieu y Passeron (1970/1996) teorizaron un tipo de violencia en el espacio escolar, al que le denominaron *violencia simbólica* entendiéndola como “...todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (p. 44). Un ejemplo que utilizan los autores, es el de (los) (las) profesores(as) que ejercen violencia simbólica hacia (los) (las) estudiantes por el hecho de ser una autoridad escolar, manifestándose con la acreditación o no del estudiante en su clase. Entre las definiciones de violencia estructural y violencia simbólica, se puede observar que ambas comparten la idea de que la estructura es la que les otorga el poder para ejercer violencia.

Tomando en cuenta las fechas de publicación de las obras originales de Galtung (1969), Benjamin (1972/2001) y de Bourdieu y Passeron (1970/1996), se puede deducir que fue a mediados o finales de los 60's y principios de los 70's del s. XX, que se iniciaron los estudios de la violencia referida a las manifestaciones personales e interpersonales. En la actualidad y en el contexto educativo a dicho fenómeno se le ha denominado como *violencia escolar*, mismo que se desarrolla en el siguiente apartado.

2.1.2. Violencia escolar

González define la violencia escolar como “(...) un conjunto de prácticas al interior y al exterior de la escuela, donde las fronteras físicas y relacionales se desdibujan y la institución educativa es un entresijo de relaciones violentas o potencialmente violentas” (González, 2011, p. 216). En el estado de la cuestión sobre dimensión de acoso de la presente investigación, se encontró que existen diferentes formas de manifestación de la violencia escolar. Por ejemplo, la violencia virtual y el acoso entre estudiantes (Prieto et al., 2015). Los primeros estudios en el mundo sobre el acoso escolar se remontan a principios de los años 70's del s. XX. Distintos autores le dan el crédito a Dan Olweus de ser el primero en estudiarlo, en el tipo educativo básico, que puede incluir primaria y secundaria y lo denominó *bullying* (Calderón, 2016; Gómez, 2018; List, 2016; Loza, 2016; Mingo, 2010; Romero y Plata, 2015; Saucedo y Guzmán, 2018). A principios de la segunda década del s. XXI, Gómez y Zurita (2013) afirmaban que en México la violencia escolar en los tipos educativos preescolar y universitario habían sido poco explorados.

La poca exploración en el tipo superior se comprobó, puesto que en el estado de la cuestión que se presentó en el capítulo anterior, sobre el acoso entre estudiantes, se señaló que es a partir de 2010 cuando aparecieron las primeras publicaciones de investigaciones en México. (Los) (Las) autores(as) mencionan que existen diferentes formas de manifestación de la violencia escolar en la universidad, entre ellas está la violencia en el noviazgo (Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018), la homofobia (List, 2016; Ruiz et al., 2018) y la violencia de género (Mingo, 2010).

Algunas investigadoras consideran que (los) (las) principales perpetradores(as) de (los) (las) estudiantes son la misma comunidad estudiantil (Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014), hay quienes incluyen también a la plantilla docente (Bermúdez-Urbina, 2014; Mingo, 2010; Mingo, 2016) y hay quienes consideran que son la plantilla docente y el personal universitario (Ruiz et al., 2018). Los estudios revisados han establecido distinciones de la violencia hacia estudiantes a partir de la categoría del(a) perpetrador(a) mediante el acoso y hostigamiento, mismos que se discuten en el siguiente apartado.

2.2. Tipos de acoso y hostigamiento hacia estudiantes en la universidad

2.2.1. Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as)

Al hacer referencia al AEEU algunos(as) autores(as) utilizan la definición del Diario Oficial de la Federación (DOF, 2012) sobre la violencia física que la concibe como “cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas” (DOF, 2012, p. 3). Otra definición que trata el AEEU se enfoca en las relaciones de pareja y menciona que es “aquella en la que las expresiones de poder y el objetivo de controlar a la pareja involucran de manera directa el contacto corporal y, por lo tanto, infligen daño no accidental” (Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018, p. 50).

Algunas autoras coinciden en que hay dos formas de violencia física, el maltrato o acoso directo y el indirecto o encubierto (Romero y Plata, 2015; Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014), con divergencias entre sus definiciones. Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata (2014) conciben al acoso directo como el daño físico corporal que reciben las víctimas. El indirecto, lo clasifican en tres: físico, que se refiere al daño sobre los bienes de la víctima; el verbal, que se enfoca principalmente en los insultos y/o burlas; y el psicológico, que incluye miradas libidinosas, exclusión y el desprestigio de la víctima. Por su parte Calderón (2016) considera la exclusión como una forma de *bullying* indirecto. Tanto en el daño directo como en el indirecto es posible identificar a la persona que es maltratadora (Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014).

Para la presente investigación se descarta la clasificación de violencia física que proponen Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata (2014) por dos razones. En primer lugar, mencionan que el daño físico atenta contra sus bienes, partiendo de ello se puede interpretar que no atenta contra la integridad de la víctima. En función de lo anterior se esperarían que el daño verbal y psicológico, que proponen las autoras, no dañaría a la víctima. Sin embargo, sí ocurre, provocando en algunos(as) casos daño psicológico. Y la segunda razón es porque para las autoras, el daño verbal y psicológico son diferentes y algunas investigaciones sobre violencia psicológica

(Bermúdez-Urbina, 2014; Mingo 2010) consideran el daño verbal (amenazas, insultos, etc.) dentro del acoso psicológico lo cual puede confundirse.

Otra propuesta es la de Romero y Plata (2015), quienes conciben el acoso directo como aquel que produce daño y en el que se puede identificar a la persona que lo provocó; y para el caso del indirecto también existe daño, pero la víctima no conoce a la persona que lo ocasionó, por ejemplo, cuando hay robo o insultos electrónicos anónimos. Es por lo anterior que para la presente investigación se utiliza la propuesta de Romero y Plata.

Para finalizar, se cita la definición del DOF (2012), sobre la violencia psicológica que se ejerce entre los estudiantes universitarios(as), “cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas” (p. 3). En dicha definición se observa que la indiferencia y el abandono, están incluidas en la violencia psicológica, mientras que para la OMS (2002), la violencia psicológica y las privaciones y desatención son naturalezas diferentes (ver Figura 2.1). Romero y Plata (2015) sostienen que la violencia psicológica es el tipo de violencia que más se presenta entre (los) (las) jóvenes, y que, entre mayor edad, mayor es la sutileza. Las investigaciones realizadas en las universidades estatales y específicamente en la UAEM de Calderón (2016) y Loza (2016) confirman la afirmación de Romero y Plata.

Considerando que la población objetivo de la presente investigación son (los) (las) estudiantes de dos áreas del conocimiento, uno de Ingenierías y otra de Ciencias Sociales de la UAEM, se recuperó la definición de acoso entre estudiantes universitarios que anteriormente hemos propuesto (Gómez, 2018). Dicha definición es una combinación de características y definiciones que proponen (otros) (otras) autores(as), también incluye aspectos que surgieron del cuestionamiento de ciertas características y términos que (los) (las) autores(as) plantearon. Se puede concluir que las particularidades principales de dicha definición que le permiten diferenciarse de otras propuestas son:

- Está dirigida al tipo educativo superior.
- Prescinde del sustantivo entre iguales.
- No establece un tiempo determinado para que sea catalogado como acoso.
- Utiliza el concepto de fuerza simbólica basado en Bourdieu y Passeron (1970/1996), refiriéndose a aquella fuerza que la víctima le atribuye al perpetrador(a) sin que necesariamente exista, mediante símbolos de autoridad.

La definición que propusimos (Gómez, 2018) puede utilizarse para ciertas universidades estatales mexicanas que promuevan la flexibilidad curricular. Es muy probable que exista quienes la cuestionen. Pero, por ejemplo, penalizar a un(a) estudiante por grabar a sus compañeros(as) en los vestidores, desde el primer día que lo haga, permite afianzar la idea de que no se considere un determinado tiempo y ya sea catalogado como acoso. Entonces más que determinar el tiempo, está tomando en cuenta el tipo, la gravedad y las consecuencias que pudiera tener dicho fenómeno.

En la presente investigación se encontraron dos elementos que en nuestro estudio previo (Gómez, 2018), no habíamos tomado en cuenta y que pueden aportar al fortalecimiento de la definición y ser más precisos a la hora de identificar y distinguir, el acoso, por lo menos, aquel que se da entre estudiantes universitarios(as). El primer elemento que señalamos como característica del *bullying*, pero que no se discutió, fue la intencionalidad de causar daño (Gómez, 2018). Algunas definiciones sobre acoso escolar, lo consideran como una característica necesaria (DOF, 2012; Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018; Olweus, 2014). Pero hay que reflexionar sobre otras prácticas que tienen opiniones divididas respecto a la intención, por ejemplo, cuando los jóvenes les dicen piropos a las estudiantes sin la intención de causar daño y las conversaciones vulgares y soeces que no tienen la intención de molestar pero que sí están afectando a las estudiantes (Mingo, 2016). El segundo elemento fue que, le dimos un uso indistinto a los términos de hostigamiento y acoso (Gómez, 2018), ya que algunos(as) autores(as) revisados en el estado de la cuestión del presente trabajo hacen una distinción del

ejercicio del poder entre dichos conceptos. Es por lo anterior que a continuación se expone sobre el de hostigamiento.

2.2.2. Hostigamiento hacia estudiantes universitarios(as) (H-Est)

En términos jurídicos hay una diferencia en el ejercicio del poder entre el hostigamiento sexual y el acoso sexual. La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (DOF, 2012) señala una diferencia de poder real jerárquica:

El **hostigamiento sexual** [las negritas son nuestras] es el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva. (DOF, 2012, p. 5)

El **acoso sexual** [las negritas son nuestras] es una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos. (DOF, 2012, p. 5)

Ramírez y Barajas (2017) también retomaron la definición de hostigamiento y agregaron que “se presenta de jefe[a] a subordinado[a] o de docente a estudiante” (p. 5). En cuanto al acoso sexual, el y la autora recuperaron la definición del artículo 6° de la Ley por una Vida Libre de Violencia para las Mujeres en el Estado de Michoacán, mencionando que “es el ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima. No hay subordinación. Se presenta entre compañeros[as] del mismo nivel” (Ramírez y Barajas, 2017, p. 6). Ya se ha señalado anteriormente que no es lo mismo decir entre iguales o del mismo nivel porque simbólicamente no lo son (Gómez, 2018), pero se interpreta que se refieren a la jerarquía legal. Por su parte Bermúdez-Urbina (2014) utiliza los términos de acoso y hostigamiento de manera invertida, es decir, para ella el acoso tiene una relación de poder vertical mientras que en el hostigamiento existe una relación interpersonal de poder horizontal.

Los documentos jurídicos se enfocan en lo sexual en lo que se refiere al hostigamiento y acoso. Para términos de la exposición de la presente tesis se retoma la jerarquía de poder como eje distintivo entre el hostigamiento y el acoso. Es así que se entiende por, hostigamiento hacia estudiantes universitarios(as), al maltrato hacia (los) (las) estudiantes, en una relación de subordinación formal de la víctima (estudiante) frente al agresor(a) (empleado[a] de la universidad).

Cuando se puede identificar al perpetrador(a) le podemos denominar acoso u hostigamiento, pero hay agresiones que se gestan hacia estudiantes y que a veces no es posible identificar a la persona ¿cómo llamarle al fenómeno cuando se desconoce (el) (la) perpetrador(a), acoso u hostigamiento? por ejemplo, cuando se presentan agresiones en medios digitales mediante mensajes de texto o en redes sociales con perfiles falsos. Este tipo de agresiones se explican en el siguiente apartado.

2.2.3. Acoso u hostigamiento hacia Estudiantes en la Red

Un término que es utilizado por (los) (las) investigadores(as) que se interesan por el acoso que se presenta en la virtualidad es el *ciberbullying*. Avilés (2013) sostiene que dicho término es una manifestación del *bullying*, pero que se ejerce mediante las tecnologías digitales como lo son los celulares. En la presente investigación le denominaremos acoso en la red, ya que *bullying* se refiere estrictamente al acoso entre (los) (las) estudiantes (Gómez, 2018), por lo tanto, si le denominamos *ciberbullying* se entendería que es el acoso que se ejerce en la red es únicamente entre (los) (las) estudiantes, pero en la realidad los perpetradores(as) también son personas que no pertenecen a la comunidad escolar. Velázquez (2011) define los siguientes conceptos que se incluyen en la violencia virtual:

(...) **sexting**, el cual consiste en el envío de contenidos de tipo sexual (principalmente fotografías y o videos) producidos generalmente por el propio remitente, a otras personas por medio de celulares. **Sex-casting** con este término se identifica la grabación de contenidos sexuales a través de webcam y difusión de los mismos por e-mail, redes sociales o cualquier canal que permitan las nuevas tecnologías. **Grooming** se define como el conjunto de

estrategias que una persona adulta desarrolla para ganarse la confianza del menor a través de Internet con el fin último de obtener concesiones de índole sexual. **Sextorsión.** Realización de un chantaje bajo la amenaza de publicar o enviar imágenes en las que la víctima se muestra en actitud erótica, pornográfica o manteniendo relaciones sexuales. El chantaje puede ser utilizado por mayores o menores [las negritas son nuestras]. (Velázquez, 2011, p. 3)

Es preciso mencionar que en esta categoría la lista de conceptos a definir puede ir en aumento, ya que constantemente se han creado aplicaciones de redes sociales. A continuación, se presenta una última categoría del acoso a estudiantes.

2.2.4. Acoso hacia Estudiantes por Razón de su Sexo (AERS)

En cuanto a conceptos relacionados con el AERS, incluimos definiciones que se relacionan con el discurso actual del feminismo y que, aunque causan daño, a veces es sin intención o son parte de la dinámica social de (los) (las) integrantes de la comunidad universitaria, lo anterior no significa que se tengan que tolerar o pasar por desapercibido. Los conceptos a los que se exponen son: violencia de género, violencia contra o hacia la mujer, homofobia (LGBTI-Discriminación) y sexismo.

La violencia de género se define como:

(...) cualquier tipo de acto físico, psicológico, sexual, patrimonial, económico, simbólico o institucional que es ejercido contra cualquier persona sobre la diferencia de su sexo o género, y que afecta negativamente en su bienestar físico, psicológico y económico limitando con esto su desarrollo humano. (Bermúdez-Urbina, 2014, p. 22)

De dicha definición se desprende la violencia contra o hacia la mujer, que es definida como:

(...) una forma de discriminación que inhibe seriamente la capacidad de la mujer de gozar y ejercer sus derechos humanos y libertades fundamentales en pie de igualdad con el hombre. Abarca los actos que infligen [sic] lesiones o sufrimientos de carácter físico, mental o sexual, la amenaza de dichos actos, la coacción y otras formas de privación de la libertad, la violencia

cometida en la familia o la unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal, o la violencia perpetrada o condonada por el Estado o sus agentes, independientemente del lugar en que se cometa. (ONU, 2011, p. 56)

Otro concepto que se desprende de la violencia de género es la que conocemos coloquialmente como homofobia, en este caso se recuperó la definición de LGBTI-Discriminación de Ruiz et al. (2018) debido a que ellos y ella hacen una recopilación de distintas definiciones para proponer el siguiente constructo:

(...) forma de discriminación [que] se da a partir de una construcción social de rechazo contra las personas LGBTI, que, en sus actos, además de lacerar en algún modo a la víctima, funciona en la reproducción de los valores heteropatriarcales. La LGBTI-discriminación, definida como rechazo, se diferencia esencialmente de las formas de violencia por motivo de género contra las mujeres, la cual se ha expuesto como el despliegue del sentido de disponibilidad. (Ruiz et al., 2018, p. 21)

Se interpreta el *sentido de disponibilidad* como la oportunidad de que se manifieste el acoso por la presencia e interrelación con las mujeres. Es preciso mencionar que existen diversas siglas para referirse a la comunidad LGBTI, es por ello que en la presente investigación se decidió recuperar las siglas de LGBTI que utilizan Ruiz et al. (2018) por ser la sigla más actual de los artículos revisados. Y finalmente, un concepto que se desprende también de la violencia de género y que se utiliza en la investigación es el de *sexismo* que se entiende como:

(...) percepciones y prácticas de sentido común —apuntaladas en la certidumbre de una distinción natural entre mujeres y hombres— que establecen lugares jerárquicos entre los sexos y postulan un posicionamiento de supremacía varonil. En nuestra perspectiva teórica, el sexismo es performativo porque se realiza en la acción. Es en la vida cotidiana, en la enmarañada red de las interacciones sociales, donde se manifiesta, se consume y se reproduce. (Mingo y Moreno, 2015, p. 141-142)

Como se observó, el sexismo puede ser una manifestación que provoca daño pero que en algunos casos no tiene la intención de ocasionarlo. Incluso podríamos

considerar que el daño causado tampoco es percibido o reconocido por la persona que lo recibe. Existe también la posibilidad de que se generen prejuicios sexistas cuando se utiliza el pronombre “*los perpetradores*” para incluir a ambos sexos ya que podría entenderse que únicamente son los hombres quienes acosan. Es por ello que durante la redacción del presente documento se decidió utilizar los siguientes pronombres, la, el, las, los, entre otros, para hacer referencia a (los) (las) perpetradores(as) pueden ser hombres o mujeres con cualquier orientación sexual y así incluir a los hombres como parte del conjunto vulnerable.

Para continuar con los referentes teóricos y conceptuales de las dimensiones que son fundamentales para este trabajo, a continuación se expone lo relacionado al DJM.

2.3. Desarrollo del Juicio Moral

2.3.1. El Desarrollo del Criterio Moral de los niños, propuesta de Jean Piaget

Piaget fue un psicólogo que desarrolló una estructura teórica del desarrollo del criterio moral de los niños en dos procesos: *la práctica de las reglas* y *la conciencia de la regla*. A su vez, cada proceso lo dividió en cuatro y tres estadios respectivamente: 1. *Motor e individual* (de 0 a 2 años), 2. *Egocentrismo* (de los 2 a los 6 años), 3. *Cooperación* (entre los 7 años u 8 años) y 4. *Codificación de las reglas* (entre 11 o 12 años). Piaget ofreció dichas edades puntualizando que es para tener una referencia promedio estandarizada de los estadios, pero que en la práctica los rangos de edad no son estrictos. Piaget se apoyó en el juego de las canicas (considerándolo una institución social porque contiene un sistema de reglas), para exponer su teoría. A continuación, se detallan los estadios respecto a la *práctica de la regla*.

2.3.1.1. Práctica de la regla

2.3.1.1.1. Práctica de la regla: Motriz e individual

El primer estadio de la práctica de la regla es el motriz individual (Piaget, 1932/1984). Piaget es muy breve con lo que respecta a dicho estadio, explica que

cabe la posibilidad de que se generen reglas antes de que exista la comunicación entre los niños. El autor menciona que la regla motriz en un inicio se confunde con la costumbre, y no toda costumbre da paso a la conciencia de la regla, se da en una edad promedio de los cero a los dos años. La regla motriz es el resultado de una serie de repeticiones y a su vez éstas últimas originan las ritualizaciones. En dichas acciones no hay conciencia de la obligación. Por lo tanto, en este estadio no existen reglas, hay un ritual que no somete al yo.

Piaget (1932/1984) ejemplifica este estadio con una bebé de tres a cuatro meses a la que se le da un puñado de canicas. Menciona que es posible que la bebé primero las deje caer en el piso o en la alfombra, posteriormente las podría poner en los orificios del sofá y finalmente puede que juegue a la comidita. Piaget menciona que entre los ocho y diez meses se ha generado una especie de ritual que ahora servirá solo de juego. De los diez a doce meses se empiezan a gestar las reglas de los futuros juegos. Aproximadamente a partir del año de edad aparecen los *símbolos*, es decir, el rito se convierte en fingir. Un ejemplo de ello es cuando se le pone una almohada a la bebé y ella cierra los ojos haciendo como que duerme, a esto Piaget le denomina *símbolo jugado*. Después Piaget explica el *egocentrismo*, que es el siguiente estadio.

2.3.1.1.2. Práctica de la regla: Egocentrismo

Piaget (1932/1984) consideró que este segundo estadio se encuentra en medio del interés individual y del interés social del niño. El niño se encuentra en un estado de creencia que cumple con las reglas que impone el adulto, sin embargo, las está cumpliendo para sí mismo. El niño está presionado por las reglas externas, no las entiende, solo las copia, al mismo tiempo no es capaz de estar en igualdad con el adulto. Por ejemplo, el niño juega copiando los comportamientos adultos y si llegase a ganar, su emoción es personal, gana para él. El segundo estadio se diferencia del primero por la necesidad del niño por sentirse incluido en un grupo que domina el juego. Es en el tercer estadio, el de *cooperación*, donde el niño tiene un equilibrio social.

2.3.1.1.3. Práctica de la regla: Cooperación

Este estadio se puede encontrar en niños de siete y diez años. Piaget (1932/1984) expone que la cooperación sustituye a la obligación, el niño separa su yo del de los demás y conforme va creciendo se comienza a oponer y a obedecer, en ese momento comprende a los demás y hace comprenderse a él mismo. Por tanto, la cooperación será un componente de la personalidad, y no entendiéndose la personalidad como un yo, no un yo egocéntrico ni tampoco anárquico sino aquel que se hace respetar por normas recíprocas y por la discusión. Por tanto, la personalidad es lo contrario del yo, es decir, es un respeto mutuo no por dos yo individuales sino por dos personalidades. La cooperación es una fuente de personalidad y por tanto las reglas dejan de ser exteriores. Piaget menciona que el hombre es el sujeto más racional, pero que sólo una mínima parte de él es sometida a la moral que conoce.

En este estadio de cooperación a diferencia del anterior (egocentrismo), el niño juega no solo para ganar, sino además existe una necesidad de competir respetando las reglas que conoce. Piaget (1932/1984) menciona que lo importante no es que la cooperación se realice de manera completa, sino que en realidad lo que propone es una discusión moral de elaboración de reglas. En el caso de la obligación se obtiene un sistema de reglas discutido y la cooperación permite elaborar las propias. Hay dos características en el presente estadio que son: “1. ° Existe una voluntad general de descubrir reglas fijas y comunes a todos los jugadores. (...). 2. ° A pesar de todo, subsisten considerables diferencias entre las informaciones de unos y otros niños” (Piaget, 1932/1984, p. 35-36). En la cooperación los niños aun no son capaces de discutir las reglas, sólo las conocen y las respetan. La discusión sobre las reglas se presenta hasta el cuarto estadio que es el de la codificación de las reglas.

2.3.1.1.4. Práctica de la regla: Codificación de las reglas

Piaget (1932/1984) expone que la mayoría de los niños de once o doce años se concentran en el cuarto estadio. Allí, todos los niños se van a considerar iguales entre ellos. Los niños juegan respetándose, y a su vez, disfrutan dialogando sobre

las reglas. Una característica del presente estadio es el interés del niño por la regla como tal, incluso elabora más reglas. La diferencia entre el tercer y cuarto estadio es el conocimiento de las reglas y que el interés individual disminuye aumentando el interés social. A continuación, se explica el segundo proceso del desarrollo del criterio moral del niño.

2.3.1.2. *Conciencia de la regla*

Piaget (1932/1984) menciona que la conciencia de la regla va ligada a la conciencia moral del niño, en la práctica de la regla el niño asimila inconscientemente la regla, sobre todo en las edades más tiernas. Tal es el caso del primer estadio de este proceso.

2.3.1.2.1. Conciencia de la regla: Puramente individual

En lo que respecta al primer estadio de la conciencia de la regla, Piaget (1932/1984) menciona que el niño satisface su interés motriz para dar paso al hábito, representado como regla individual, elaborando rituales por placer. Piaget cree que es muy difícil visualizar el grado de conciencia de la regla en el que están los niños, ya que se debe considerar que, el niño desde su nacimiento se le introduce por presión la *conciencia de la legalidad*. Ejemplos de ello, son los aspectos físicos que lo rodean tales como, el día y la noche que lo presionan para inculcarle la idea de la regulación del momento para dormir, además de que se le van enseñando hábitos de limpieza y comida.

Lo anterior dificulta detectar, qué acciones son ejercidas por la presión social en el niño y cuáles de ellas las realiza a manera de ritual. Según Piaget en un ritual es fácil distinguir lo que el niño ha creado por él mismo o lo que ha aprendido del adulto. Sin embargo, no sucede lo mismo con la conciencia ya que son inexistentes desde la perspectiva del niño. Piaget (1932/1984) menciona que los orígenes de la conciencia de la regla “están condicionados por el conjunto de la vida moral del niño” (p. 43). Aspecto que se puede ver en el segundo estadio que a continuación se explica.

2.3.1.2.2. Conciencia de la regla: Egocentrismo

Es en este estadio que el niño comienza a jugar conforme a las reglas recibidas del exterior. Piaget (1932/1984) encontró que los niños que se encuentran en este estadio consideran las reglas como *sagradas e intangibles*, y que se ve claramente en los niños que tienen de seis años en adelante. Los niños no aceptan la modificación de la regla y si la aceptan es porque no son conscientes de que hay cambios en ella. Por ejemplo, si al niño se le dijera, que se cambiará una regla en el juego de las canicas, él no lo permitiría, ya que así fue como la aprendió del adulto, incluso aunque se les dijera que los demás niños están de acuerdo. A esa edad los niños suelen ser conservadores.

En este estadio el niño no se relaciona con los demás, sino con el adulto encerrado en su yo, es decir, participa con la regla heterónoma impuesta por el adulto. Piaget menciona que el egocentrismo es lo contrario a la cooperación y codificación que a continuación se expone.

2.3.1.2.3. Conciencia de la regla: Entre la cooperación y la codificación de la regla

Los niños de diez en adelante años se pueden agrupar en el tercer estadio. Piaget (1932/1984) expone que es a mediados del estadio de cooperación que la conciencia de la regla tiene un cambio radical, debido a que la regla deja de ser heterónoma para convertirse en autónoma, acepta el cambio de la regla por decisión, democracia y consentimiento mutuo con sus semejantes. Es así que la regla que antes era heterónoma y obligatoria se convierte en una *ley moral efectiva*, y el niño tiene conciencia de la regla.

Después le continua el de codificación de las reglas donde los niños van a desarrollar el concepto de democracia por un juego en el que están interesados. En el juego de las canicas se pueden elaborar nuevas reglas, pero son consensuadas con los jugadores más sabios. Es a partir de los doce años en donde la regla “es condición necesaria para el acuerdo” (Piaget, 1932/1984, p. 58). Los niños son conscientes de que para cambiar la regla debe existir el común acuerdo. Ellos también están pensando que las reglas tienen que ser equitativas y justas para toda

la comunidad. Según Piaget, en este estadio el niño entiende la razón de ser de las reglas, y se da cuenta que puede cambiarlas sin necesidad de los adultos, allí la democracia está altamente desarrollada en el juego, aunque no para las cuestiones políticas, debido al desinterés que tienen por ellas.

Lawrence Kohlberg sigue el camino de Piaget y continúa con sus estudios, enfocándose ahora en la moral que desarrollan los adultos. Kohlberg desarrolló los niveles del DJM, a los que se les conoce como *Estructura teórica de Kohlberg* y que a continuación se detalla.

2.3.2. La propuesta de Lawrence Kohlberg sobre el Desarrollo del Juicio Moral en adultos

En la sección anterior se expuso el estudio que hizo Piaget con los niños para desarrollar la teoría del criterio moral. Lawrence Kohlberg, colega de la disciplina, va a complementar dichos estudios enfocándose en los jóvenes y adultos. Kohlberg (1984/1992) presentó una estructura teórica con tres niveles: Pre-Convencional, Convencional y Post-Convencional, cada nivel con dos estadios, lo que da un total de seis que se explican a continuación.

2.3.2.1. Nivel I. Pre-Convencional. Perspectiva moral individualista

En este nivel están los niños de aproximadamente nueve años, adolescentes y muchos delincuentes adolescentes y adultos. Los individuos que se ubican aquí no entienden ni asimilan las reglas sociales convencionales. El significado de convencional se define como “conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad” (Kohlberg, 1984/1992, p. 187). Este nivel se divide en los siguientes dos estadios.

2.3.2.1.1. Estadio 1: Moralidad heterónoma

En este estadio solo existe un punto de vista, el del individuo concreto. Kohlberg (1984/1992) afirma que hay un *realismo moral ingenuo*. Es decir, cualidades intrínsecas del acto o la acción, son buenas o malas por sí solas. La autoridad se

representa por características específicas como el hecho de que sea mayor, o más grande y es dicha figura la que decide que algo esté mal o bien. En este estadio no existe igualdad con los otros, de hecho, no existen los otros como es en el caso del siguiente estadio.

2.3.2.1.2. Estadio 2: Individualismo, finalidad instrumental e intercambio

En este segundo estadio, el individuo se da cuenta que no está solo, reconoce a sus semejantes, aunque sabe que piensan diferente. El individuo siempre antepone sus intereses sobre los del otro y está en constante competencia, lo que puede finalizar en un conflicto, piensa que el otro desea anteponersele, es posible que lleguen a un acuerdo, pero el otro tiene que hacer algo por él, siempre piensa en el beneficio propio. En este estadio se desarrolla una *relatividad moral*, lo que significa que hay diferentes opiniones, pero igual de válidas. Lo correcto se define en el acto inmediato, es decir, no se generan precedentes para situaciones similares en el futuro, puesto que lo que se pretende es siempre el interés personal. La dificultad en este estadio es llegar al acuerdo.

Las reglas no tienen un valor permanente, su valor está en función del equilibrio que pueda tener en un conflicto determinado. La equidad se centra en la necesidad propia y no en la intención. Si algún individuo rompe la norma el otro hará lo mismo para satisfacer su necesidad de equidad. En este nivel no hay un interés por la aceptación de un grupo, tal y como sucede en el siguiente nivel.

2.3.2.2. Nivel II. Convencional. Perspectiva moral de miembro de la sociedad

En este nivel se encuentran muchos de los adolescentes y adultos de la sociedad. Los individuos reconocen al otro y sienten interés por su reconocimiento y aceptación, ofrecen lealtad a sus semejantes, adultos y autoridades. El individuo siente un interés de bienestar del otro y de la sociedad. Existen puntos de vista que convergen con la comunidad. Este nivel cuenta con los siguientes dos estadios.

2.3.2.2.1. Estadio 3: Mutuas expectativas interpersonales, relaciones, y conformidad interpersonal

En este estadio persiste una opinión personal compartida con la de un grupo. Se diferencia del nivel uno porque ahora distingue sus opiniones personales, pero llega a un acuerdo con los individuos con los que se relaciona. La aceptación del acuerdo lo obliga a ser un buen sujeto que piensa en su compañero. En este estadio el sujeto se siente obligado a ser aceptado por el grupo. Y espera que todos hagan lo mismo que él hace por ellos. Ser miembro es una necesidad propia a diferencia del siguiente estadio que es una necesidad social.

2.3.2.2.2. Estadio 4: Sistema Social y Conciencia

En este estadio la necesidad de ser un integrante de una sociedad es una idea generalizada del sistema. La regla es concebida como general, que aplica a todos de manera imparcial. Las reglas que acuerda en el tercer estadio se vuelven estándares en el cuarto y se formalizan pensando siempre en el interés común de la comunidad. El individuo es consciente de que pueden surgir los conflictos y utiliza las reglas sistematizadas que siempre decantan en una solución del bien común, en caso de no ser así busca alternativas como las leyes morales o religiosas o en otra ley institucionalizada. Siente la responsabilidad de mantener el orden sociomoral. En este caso la conciencia moral se compara con el sistema de leyes legales o divinas.

En este nivel se promueve la cooperación mutua y el desarrollo social. Los individuos piensan como sujetos iguales ante la ley. Aparece el sentido del deber y la responsabilidad con la sociedad, debido a que ya ha recibido beneficios de ella. Tiene respeto por la propiedad privada y reconoce que dicha propiedad es fruto del esfuerzo propio. El siguiente nivel Post-Convencional, según Kohlberg (1984/1992), está reservado para algunos cuantos.

2.3.2.3. Nivel III. Post-Convencional o de principios

A este nivel, logran llegar sólo algunos adultos, algunos lo logran después de los veinte años. Los individuos que lo hacen son conscientes de las normas, las

reconocen e interpretan. La aceptación de las normas sociales tiene un fundamento en los principios morales. El individuo es capaz de cuestionar dichas normas y las juzga en colectivo. Este nivel se divide en los siguientes dos estadios.

2.3.2.3.1. Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales

El interés se centra en los derechos de la sociedad, algunos de ellos son inviolables. Los individuos son capaces de elegir moralmente como respetar dichos derechos. Existe un deber ser de los derechos y se protegen. Se maximizan los beneficios de los derechos en pro de la sociedad, la vida y libertad humanas.

2.3.2.3.2. Estadio 6: Moralidad de principios éticos universales

Para el caso del sexto estadio la perspectiva sociomoral se funda en el *punto de vista moral*, que es el ideal para todos los integrantes de la sociedad, lo que decanta en derechos iguales, pero tomando en cuenta las desventajas de quienes las tengan. No se le considera mayor derecho a quien es sobresaliente sino por ser una sociedad igualitaria en la que se favorece a quien no puede competir con las mismas condiciones. En este estadio se reconoce que hay diferencias entre todos, y se deben tomar decisiones morales en beneficio de la sociedad, aunque esto implique dar más a quienes por situaciones sociales han recibido menos oportunidades.

Kohlberg (1984/1992) dejó una escuela conocida como *Neo-Kohlbergiana* que siguió sus pasos, pero además tomaron una posición crítica respecto a su teoría, ya que para Kohlberg los estadios...

(...) son esencialmente construcciones tipológicas ideales diseñadas para representar diferentes organizaciones psicológicas en varios puntos de la evolución. La doctrina de estadio hipotetiza que estos tipos de organización cualitativamente diferentes son secuenciales, y de ahí que el estatus evolutivo del individuo es previsible o acumulativo en el sentido de continuidad de lugar en una escala ordinal. (Kohlberg, 1984/1992, p. 76)

Para la escuela Neo-Kohlbergiana la estructura en estadios deja de ser secuencial, previsible y acumulativo. (Los) (Las) Neo-Kohlbergianos hacen una reestructuración del instrumento para medir la moral, es decir, el DIT y transitan de

la *teoría de los estadios* a la *teoría de los esquemas* que a continuación se desarrolla.

2.3.3. La escuela Neo-Kohlbergiana

El DIT es un instrumento diseñado para medir el DJM de los sujetos, a finales del s. XX. Rest et al. (1999) presentan de manera integrada su propuesta teórica y la denominaron “El enfoque Neo-Kohlbergiano: El DIT y la teoría de los esquemas [Traducción propia]”¹⁰ (Rest et al., 1999, p.291). En dicha obra se dan conocer las principales diferencias que tienen con la propuesta de Kohlberg.

Las principales diferencias del DIT que señalan Rest et al. (1999) de la teoría de Kohlberg son: a) cambian la entrevista por preguntas con opciones de respuesta múltiple, b) utilizan esquemas en lugar de etapas o estadios y c) reconceptualizan la etapa o estadio seis de Kohlberg; a continuación se exponen de manera breve.

- a) Los autores sostienen que el cambio de técnica utilizada para el medir el DJM de los sujetos permite tener una validez más certera del instrumento. Mencionan que Kohlberg ya había encontrado la dificultad que representaba analizar las respuestas de la entrevista, pero se resistía a utilizar un método cuantitativo porque lo consideraba un método “rápido y sucio [Traducción propia]”¹¹ (Rest et al., 1999, p. 295), mientras que la entrevista la consideraba como libre de errores y mucho más válida. Rest et al. mencionaron que un problema en el test de Kohlberg es la dificultad de que los sujetos lleguen a alcanzar el sexto estadio. Defendieron que su DIT es más fácil de resolver por (los) (las) participantes, mejora el análisis y da una ubicación más cercana a la realidad del DJM de (los) (las) participantes.
- b) Rest et al. (1999), arguyen que un *esquema* “consiste en una representación del estímulo previo de algún fenómeno, aplicando el conocimiento previo organizado para la comprensión de la nueva información (a veces denominado procesamiento “descendente”)

¹⁰ *A Neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema Theory.*

¹¹ (...) *quick and dirty.*

[Traducción propia]¹² (p. 297). Su función es facilitar el procesamiento cognitivo de la información. Esta diferenciación lo que propone es desapegarse de la noción progresiva de las etapas, para defender que el DJM es cambiante entre los esquemas. Para ejemplificar el esquema, se plantea una situación hipotética en la que (los) (las) participantes reflexionan basándose en un esquema moral, o representación del pasado. Mientras que, en las etapas o estadios, las respuestas se interpretan como provenientes de la etapa en la que se ha situado al sujeto y no en su desarrollo cognitivo.

- c) Y finalmente, la reconceptualización de la etapa o estadio seis. Según Rest et al. (1999), Kohlberg retomó la teoría de la justicia de John Rawls para desarrollar una filosofía moral, misma que lo llevó a ser cuestionado por los filósofos morales porque no se consideran que su etapa se fundamente en la filosofía sino más bien en una postura, específicamente, la de Rawls. En este sentido Rest et al., van a desvincularse de la conceptualización que hizo Kohlberg y mencionan que en su conceptualización Post-Convencional “no está vinculado a ninguna filosofía moral; nuestra definición de Post-Convencional deriva derechos y responsabilidades apelando a ideales compartidos para organizar la cooperación, ideales que están abiertos al escrutinio [Traducción propia]¹³ (p. 303). Se interpreta que dicho estadio puede diferenciarse en cada sociedad, tomando en cuenta los ideales compartidos.

Finalmente, Rest et al. (1999) van a mencionar, que, aunque la moralidad no es universalizable, su DIT cuenta con al menos 400 estudios que van a dar cuenta de la validez. Otro autor que recupera la obra de Kohlberg es Habermas y la compara con la teoría de Piaget. A continuación, se expone la propuesta de Habermas.

¹² (...) consists of a representation of some prior stimulus phenomenon, applying organized prior knowledge to the understanding of new information (sometimes referred to as 'top-down' processing).

¹³ (...) is not linked to any one moral philosophy; our definition of postconventional derives rights and responsibilities by appealing to shared ideals for organizing cooperation, ideals that are open to scrutiny.

2.3.4. La propuesta de Jürgen Habermas

Stroud (2000) fue quien dio la pista para que se indagara en la teoría de *acción comunicativa* (Habermas, 1985), que va a ser enlazada con la *conciencia moral*. La aportación de Habermas se funda en el hecho de que la moral es un elemento que puede y debe ser sometido a un procedimiento científico y objetivo de medición. Pero antes de exponer la importancia del aporte de Habermas es necesario mencionar los antecedentes que le permitieron discutir sobre la moral.

Jürgen Habermas es un filósofo alemán que pretende hacerle contrapeso a las corrientes filosóficas postestructuralistas, pragmáticas y neohistoricistas defendidas por Popper, Jaspers, Sartre, Richard Rorty, Kolakowski, entre otros (Habermas, 1985). Dichas corrientes nihilistas tienen como bandera la *teoría de la modernidad* cuya idea central es prescindir de “interpretaciones religiosas y metafísicas” (Habermas, 1985, p. 14), entre ellas el estudio de la moral. Habermas no estaba de acuerdo en descartar a la moral y por ello desarrolló una teoría que a continuación se abrevia.

2.3.4.1. La moralidad vs la razón instrumental

La teoría de la modernidad tenía como eje la razón instrumental que proponía Korkheimer, y difundido por MacIntyre (como se citó en Habermas, 1985), en ella se limitaba a la racionalidad a los resultados obtenidos, en dónde lo científico era lo que representaba la verdad y aspectos como la moral y la ética, no tenían sustancia ni razón ya que el fin es lo importante con independencia de los medios para conseguirlo. Por lo tanto, dado que la moral y la ética carecían de sustancia para la razón instrumental y tampoco fungían como medio, no se podían analizar científicamente.

Habermas (1985) explica que las pretensiones de la teoría de la modernidad eran minimizar las contribuciones al conocimiento que habían hecho la sociología y la psicología, entre otras, mediante el marxismo y el psicoanálisis respectivamente. Habermas agregó que con la modernidad también se habían afectado a teóricos como Hegel, Nietzsche y Kant y que con la razón instrumental la filosofía comenzaría a perder prestigio. Habermas sostiene que Kant logró que la filosofía

pasara a formar parte de la teoría del conocimiento colocándola en la pirámide de las ciencias, con el argumento de que ella estaba antes del conocimiento y cumpliendo funciones de *acomodadora* y *juez*. Es decir, tiene el poder de separar a la ciencia de la técnica, al derecho de la moral y al arte de la crítica. Sin embargo, Rorty (1981, como se citó en Habermas, 1985), no estaba totalmente de acuerdo y elaboró argumentos en contra de dichas funciones, Habermas reconoció la solidez de sus argumentos, pero menciona que la filosofía incluso abandonando las funciones que critica Rorty, aún tiene la capacidad de ser la “vigilante e intérprete” (como se citó en Habermas 1985, p.14), de las ciencias.

Habermas (1985) defiende que no todo puede quedar reducido a la ciencia, ya que de esa forma desaparece la espiritualidad y moralidad del ser humano. También menciona que para la razón instrumental los fines del ser humano no tienen sentido, carecen de creencias que reifica al ser humano, es decir, lo convierten en un objeto que con la función específica de cumplir objetivos, sin la conciencia de lo que sus actos puedan provocar, tales como el consumismo, la difuminación de los movimientos sociales y autoridades en el poder del Estado que controlan mediante la manipulación y con el discurso de que los técnicos científicos son quienes deben dirigir el rumbo de la sociedad, de manera arbitraria y totalitaria dando lugar a la diferenciación de clases sociales.

En consecuencia y según Habermas (1985), la modernidad trajo consigo problemas tales como la simplicidad y nula fundamentación y justificación de la razón instrumental. Un ejemplo de ello fue mantener una razón común entre las culturas tan diversas. Habermas menciona que la razón instrumental solo consigue convertir al ser humano en un medio, sin esencia, que en realidad debería ser autónomo y solidario. Sin embargo, con la razón instrumental se convierte en heterónimo y solitario y en lugar de generar sus propias leyes, solo las obedece y en lugar de socializar, se aísla de la sociedad. Habermas expone que en la razón instrumental se reifica el arte y la literatura convirtiéndose en promotores del consumismo, también menciona que la democracia queda desarraigada, es decir, aspectos como la libertad, la igualdad y la solidaridad, son conceptos vacíos de

contenido. Es así como la filosofía viene a mediar entre la razón y las condiciones intrínsecas de lo que se analiza.

En la razón instrumental se defiende la idea de que los individuos funcionan con racionalidad mecánica (Habermas, 1985). Habermas por su parte sostiene que la racionalidad con la que operamos los seres humanos se inscribe en el campo de la filosofía y de la ética. También menciona que la racionalidad humana se produce mediante el diálogo, el encuentro con el otro lo que da la posibilidad del entendimiento común y que teóricamente le denomina *acción comunicativa*. Dicha acción está condicionada a tres *pretensiones de validez* que se expondrán más adelante.

Según Habermas (1985), la ciencia tiene que ser experimental, intersubjetiva (los científicos deben llegar a acuerdos donde la ciencia se evalúe a sí misma) y falibilista, es decir, que toda afirmación pueda ser refutada, incluso las afirmaciones bien fundamentadas deben ponerse a prueba. Lo único verdadero para Habermas es la calidad del procedimiento, que garantiza los mejores argumentos. La racionalidad procedimental tiene que estar caracterizada por la pretensión de universalidad, no debe existir el objetivismo, depende del contexto y tiene contenidos contingentes (lo que en la actualidad se considera verdadero, en el futuro ya no lo será).

Habermas (1985) defiende la noción de que la racionalidad procedimental se tiene y se puede aplicar a la racionalidad moral, por tanto, la moral es algo que se puede estudiar, que se puede someter al procedimiento consensuado, a la autocrítica, a través del diálogo y se debe prestar atención a sus contenidos. La moral tiene que tener la capacidad de criticar las conductas como las normas vigentes y dar razones que trasciendan a su propia comunidad ese sentido de universalidad y suponer una simetría de todos los participantes.

Para fundamentar que la racionalidad procedimental es aplicable a la racionalidad moral, Habermas (1985), retomó a los teóricos Piaget y Kohlberg, profundizando en mayor medida en el segundo, haciendo cuestionamientos y comparaciones sobre ambas teorías y que serán el tema del siguiente apartado.

2.3.4.2. *La comparación de Piaget y Kohlberg a partir de Habermas*

Habermas (1985) tenía presente que existían investigadores como Piaget y Kohlberg que intentaron medir objetivamente el juicio moral de los sujetos. El autor revisó, cuestionó y comparó los trabajos de ambos autores. Señaló que Kohlberg fue muy atrevido por considerar que su teoría era suprema, pero también reconoce su capacidad para combinar la filosofía y la psicología y su facilidad con la que su teoría provocó a los científicos sociales y filósofos prácticos.

Habermas (1985), considera que tanto la teoría de Piaget como la Kohlberg son idénticas por las siguientes razones: a) tratan de explicar la solución de problemas morales mediante la objetividad, b) comparten el concepto de *aprendizaje constructivista*, c) establecen jerarquías en sus etapas del DJM, y d) ambos consideran que no hay reversa entre las etapas, es decir una vez que el individuo ha subido de categoría dentro de cada propuesta teórica, no vuelve más.

Habermas (1985), cuestiona a Piaget por comparar su teoría con la teoría de sistemas ya que de esa manera hace pensar a sus lectores que el DJM tiene relación con el naturalismo, es decir, que el juicio moral se desarrolla de manera natural y adaptación del sujeto al ambiente. También cuestiona a Kohlberg porque aparentemente se deslinda de la noción naturalista de Piaget, sin embargo, cita un fragmento de su obra en la que menciona que, el desarrollo de la lógica y la moral se hace de manera gradual. También cuestiona que Kohlberg no dejó clara la razón del porqué su teoría cumple con un universalismo moral, es decir, que es posible aplicarse en todos los contextos, Habermas no duda que Kohlberg podía tener los argumentos, pero asegura que dejó abierto el debate.

Anteriormente se había hecho mención de que para que exista *acción comunicativa* deben existir tres pretensiones de validez: *verdad*, *rectitud normativa* y *sinceridad*, la intención es que exista un ambiente de bienestar general en los sujetos. La primera pretensión de validez: la *verdad*, se define como la armonía entre las expresiones fácticas de los sujetos y lo que sostiene en su discurso, ello va a conformar la realidad. El segundo es la *rectitud normativa* o *legalidad* que significa que se debe respetar las normas del diálogo. Habermas recuperó las siguientes reglas del diálogo de Alexy (como se citó en Habermas, 1985):

- I. Todo sujeto capaz de hablar y de actuar puede participar en la discusión.
- II.
 - a) Todos pueden cuestionar cualquier afirmación.
 - b) Todos pueden introducir cualquier afirmación en el discurso.
 - c) Todos pueden manifestar sus posiciones, deseos y necesidades.
- III. A ningún hablante puede impedírsele el uso de sus derechos reconocidos en [I] y [II] por medios coactivos originados en el exterior o en el interior del discurso. (pp. 112-113)

Y finalmente la tercera es la *sinceridad*, con esta pretensión se establece la conversación dónde los sujetos exponen sus argumentos que creen verdaderos, con sus creencias, con sus sentimientos, con lo que conocen y deben tener presente que existe la posibilidad de equivocarse y deben tener la capacidad de ceder y otorgar la razón.

Si en alguna de las reglas de Alexy opera la razón instrumental o la búsqueda del beneficio personal, haciendo uso de su capacidad de argumentación y sinceridad, se rompe el diálogo (Habermas, 1985). Las pretensiones de validez de la *verdad* y la *sinceridad*, pueden generar confusión, se interpreta que la primera es la coherencia entre lo que afirman los sujetos y lo fáctico, mientras que la *sinceridad* se basa en el discurso de los sujetos y que consideran ideal sin pretender que sea absoluto.

Habermas (1985), expone que las pretensiones antes mencionadas deben estar presentes para que exista el diálogo ético. Otra condición para el diálogo congruente y abierto es que los sujetos deben ser competentes del habla, lo que significa que además de que exista una argumentación, se requiere que tengan conocimiento del contexto de la situación, ya que de esa manera lo tendrán presente y podrán transformarlo.

Una vez aceptadas las normas, se puede sostener que existe un *postulado ético discursivo*, en donde se promueve la desaparición de los dogmas, se alienta la individualidad, la libertad y la imparcialidad, con consecuencias para la solidaridad y la universalidad (Habermas, 1985). Según Habermas la *acción comunicativa* tiene dos enemigos, el dogmatismo (porque intenta poner deberes a todos, por ejemplo,

la religión) y el relativismo (donde se considera que todo es subjetivo y no hay normas válidas). El teórico agrega que, con la *acción comunicativa*, se construyen principios éticos de convivencia y que la función del lenguaje va a ser un elemento crucial, porque es el medio que le permite al individuo interactuar con el mundo y la posibilidad de llegar a un consenso mutuo.

El acuerdo es el principal elemento de la moralidad, si no existe el acuerdo tampoco existe la moralidad y por tanto, es inconcebible la idea de la sociabilidad. Habermas (1985), asegura que la imparcialidad es un elemento intrínseco de las estructuras de comunicación argumentativa, de este modo la moral no es una introducción de deberes a la propia vida sino todo lo contrario, la posibilidad de la vida social que tiene que ver con la *acción comunicativa*.

Habermas (1985), retomó la *ética discursiva* de Apel, en la que se pretende fundamentar las normas morales y acabar con el escepticismo (que no se cree en nada) y el relativismo (la idea de que no hay verdades). Habermas plantea que las personas discuten a partir de normas morales, disertando sobre lo que es bueno o malo, sobre los gustos verdaderos, tomando en cuenta las condiciones del contexto en donde se producen los diálogos éticos. Una condición para que la conversación sea válida es que existan argumentos.

Cuando en la *acción comunicativa* aparecen los problemas morales, la solución entre los interlocutores debe ser el consenso, recordando que debe existir imparcialidad e igualdad (Habermas, 1985). Si en lugar del consenso aparece la imposición, la fuerza y la manipulación se cae en la inmoralidad. La moralidad se debe alcanzar exclusivamente mediante la racionalidad comunicativa. Habermas afirma que, en dicha racionalidad, los lazos comunitarios no son beneficiosos, porque se promueve la particularidad de la comunidad y la irresolubilidad del conflicto. Para argumentar en la racionalidad moral, hay que desapegarse de la perspectiva particular. Habermas menciona que en la norma moral no existe la moralidad eterna, ya que recordemos que para que exista el diálogo se deben conocer las condiciones del contexto y este suele cambiar. Al revisar la obra de Habermas encontramos que desarrolló su teoría de la *acción comunicativa*, inspirándose en los tres niveles que propone Kohlberg de su estructura teórica.

2.3.4.3. *Estadios de la acción comunicativa*

Antes de continuar desarrollando la estructura teórica de la *acción comunicativa*, es menester mencionar que Habermas no plantea explícitamente una estructura como la que a continuación se expone. En realidad, lo que Habermas desarrolló es una reflexión de lo que sucede con la *acción comunicativa* en los estadios que propone Kohlberg. La reflexión de la teoría de la *acción comunicativa* la dividimos en tres niveles, que en esta presentación se le denominaron de la siguiente forma: 1. *Pre-Convencional de Interacción*, 2. *Convencional de la Interacción*, y 3. *Post-Convencional de Interacción*. Enseguida se explican en qué consisten cada uno de ellos.

1. En la *etapa Pre-Convencional de Interacción*, los sujetos en este caso niños, ya tienen la capacidad para interactuar, actúan de manera recíproca, toman postura como orador frente al auditorio, y la forma de manifestación es únicamente mediante los actos que han aprendido durante su crecimiento.
2. La *etapa Convencional de la Interacción*, va a caracterizarse por las acciones coordinadas de los sujetos derivadas de la conversación, dando como resultado el perfeccionamiento del sistema de comunicación entre las personas, la resolución del conflicto de manera estratégica y la utilización de las normas que se razonaron colectivamente, que van a decantar en *relaciones interpersonales legítimas*. En esta etapa los sujetos se sienten participantes activos y observadores, es decir, se pueden colocar en el lugar del otro para mirarse ellos mismos.
3. La *etapa Post-Convencional de la Interacción*, está caracterizada porque se apoya más en el discurso que en la práctica, vive en la reflexión, cuando a los sujetos se le presentan los problemas morales, entablan un diálogo donde las normas sociales que tradicionalmente han sido aceptadas son reemplazadas por normas no válidas, en el sentido de la legalidad concreta, pero que son reconocidas por los sujetos ya que en ellas prevalece la verdad y la justicia.

Habermas (1985), sostiene que el diálogo abierto es de suma importancia para la generación de normas de convivencia. En la siguiente sección se intentará comparar las aportaciones teóricas revisadas y ver cómo se relacionan con la presente investigación.

2.3.5. Discusión y contrastación de los teóricos del Desarrollo del Juicio Moral

Es este capítulo se han expuesto cuatro teorías, todas interesadas en el tema del juicio moral. Hay que reconocer que dichas obras están dirigidas a un público selecto, principalmente la obra de Habermas (1985), su obra exige tiempo, concentración y fuertes referentes filosóficos, la tarea de interpretación y síntesis fue compleja. Sin duda la revisión previa de las obras de Piaget (1932/1984) y de Kohlberg (1984/1992) permitió una lectura de manera más amigable de la obra de Habermas ya que él también los recuperó. Por su parte la escuela *Neo-kohlbergiana* (Rest et al., 1999) va a continuar estudiando la teoría del DJM que propuso Kohlberg.

Habermas (1985) encontró que tanto Piaget como Kohlberg distribuyeron sus estadios en etapas. Piaget ubicó a los niños en cuatro estadios del criterio moral. Kohlberg ubica a los adolescentes y adultos en seis estadios del DJM, divididos de manera proporcional en tres niveles. Habermas recuperó de manera implícita la estructura de teórica de Kohlberg para desarrollar y explicar la *acción comunicativa* mediante tres momentos de *interacción*, considerados como un proceso de aprendizaje cognitivo de *postulados éticos discursivos* que les permitirá a los sujetos alcanzar el DJM. Los Neo-Kohlbergianos también recuperaron los estadios de Kohlberg, pero transitan a desarrollar su teoría de los esquemas para no encasillar a los sujetos en etapas del DJM.

Kohlberg señaló que en el nivel Pre-Convencional se concentran muchos niños, algunos adolescentes y muchos delincuentes que podrían ser adolescentes o adultos. En ese grupo tendríamos que agregar a algunos(as) universitarios(as), tal y como lo demostró Chassey (1999), donde hubo universitarios(as) con antecedentes delictivos que se ubicaron en el nivel Pre-Convencional.

La revisión de la obra de Piaget (1932/1984) fue importante porque nos mostró cómo es que el sujeto, previo a la edad escolar universitaria, va desarrollando el juicio moral. Su estudio consistió en distinguir entre dos procesos que llevan a cabo los niños, el primero refiere a la *práctica de las reglas* y el segundo a la *conciencia de la regla*. Es en el estadio del *egocentrismo* del proceso de la *conciencia de la regla*, que el niño va a tener relación con lo social.

Entonces, tomando en cuenta los supuestos de que, es en el egocentrismo del proceso de conciencia de la regla cuando el niño tiene relación con lo social (Piaget, 1932/1984); y de que el acoso aparece en todos los tipos educativos (Mingo, 2010; Ramírez y Barajas, 2017; Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014), se puede deducir que es entre los 2 y 6 años (edad preescolar) donde se deberían generar experiencias vivenciales que promuevan formas de socialización positivas y no conductas acosadoras. Esto debido a que la regla aparece como heterónoma en niños(as) de preescolar, donde sería una edad determinante para que (el) (la) adulto(a) o (el) (la) profesor(a) enseñe la regla de no molestar a su compañero(a). Es por ello que se argumenta que son necesarios las experiencias vivenciales para que (los) (las) estudiantes cuenten con bases morales y continúen su desarrollo moral durante su trayectoria escolar. De no ser así, (los) (las) estudiantes llegarían como hojas en blanco y se consolidaría la poca influencia de la universidad en el desarrollo moral, tal y como lo han señalado algunos(as) investigadores(as) (Barba, 2007; Goble y McCullers, 1988; Guerrero y Gómez, 2013; Lüdecke-Plümer, 2007; Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago, 2009; Riegle et al., 2012).

Es posible que el problema del acoso podría estarse consolidando cuando el niño(a) entra a la primaria, que se da aproximadamente a los 6 años, edad en la que se acerca al rango de edad (7 u 8 años) de la práctica de la regla del estadio de *cooperación*. Debido a que la figura de autoridad en ese estadio es cualquier persona de mayor edad que (el) (la) niño(a), y es de quien aprende la regla, donde sus compañeros(as) de grados más avanzados pudieran acosarlo(a) y así (el) (la) niño(a) podría aprender, que el acoso es una forma natural de interrelación.

Por otro lado, el estudio que realizó Kohlberg se enfocó en la manera en que los jóvenes y adultos razonaban frente a los intereses, en un principio individuales

y gradualmente los sociales. Y finalmente la obra revisada de Habermas expone sobre el proceso de formación cognitiva de la *acción comunicativa* explicada en tres momentos que ya se mencionaron.

Piaget y Kohlberg coinciden en tres aspectos. El primero de ellos es que, el DJM tiene etapas en las que se pueden ubicar al individuo, en niveles jerárquicos por los que tienen que transitar progresivamente los individuos, es decir, que no puede haber saltos hacia atrás o hacia delante entre las etapas. Por su parte Habermas y los Neo-Kohlbergianos cuestionan este crecimiento progresivo, ellos sostienen que el sujeto no transita necesariamente desde etapa inferior a la etapa superior, sino que, dependiendo de su conocimiento sobre el contexto de los distintos temas y de su experiencia, es como el sujeto resolverá sus dilemas morales. Es decir, puede haber retrocesos o avances en lo que ellos denominan esquemas.

Para ejemplificar lo anterior, retomamos a Piaget y Kohlberg, quienes consideran que un adolescente que ha desarrollado su juicio moral, y se ubica en la etapa de la cooperación o en el nivel Convencional (según sea niño[a], adolescente o adulto[a]), va a resolver sus problemas de acuerdo a la etapa o estadio en la que esté. Por su parte Habermas y los Neo-Kohlbergianos, no coinciden con ellos, y sostienen que el individuo resolverá los desafíos de manera distinta, alternando en las distintas etapas o esquemas, es decir, sube y baja por los esquemas en función del conocimiento del contexto o experiencias que tengan del problema.

Lo anterior significaría que, si (los) (las) estudiantes universitarios(as) estuvieran en un nivel Convencional, Piaget y Kohlberg pensarían que (los) (las) estudiantes resolverían el fenómeno del acoso sin mayor problema, sin embargo, Habermas creería que la resolución del conflicto va en función del conocimiento del contexto, en este caso del tema del acoso. Por su parte los Neo-Kohlbergianos posiblemente deducirían que tiene que ver con las experiencias pasadas, que podría ser como espectador(a) o víctima. Siendo así, cabe la posibilidad de que, si se tratasen problemas sobre acoso, las víctimas o espectadores(as) podrían teóricamente estar en un esquema más alto, ya que conocen el problema. Sin embargo, eso no los exentaría de ser acosados(as). Caso contrario sería el de (los)

(las) perpetradores(as), recordemos que quienes no se preocupan por el otro suelen estar en esquemas inferiores. Hay que tener presente que Trujillo y Romero-Acosta (2016) encontraron que quienes son víctimas tienen una tendencia a convertirse en perpetradores(as), siendo así, es de suma importancia que las relaciones interpersonales estén libres de acoso porque iría en detrimento del DJM.

El segundo aspecto en el que coinciden Piaget y Kohlberg es que, para ir transitando por los estadios, existe una relación con el razonamiento lógico y el desarrollo biológico; en este punto es necesario reflexionar, ya que la persona puede ser mayor en términos de edad y no necesariamente logre la maduración moral. Consideramos que un factor que contribuye al DJM es la relación que el individuo tiene con las reglas morales, es decir, un(a) joven podría no respetar a sus compañeros(as), pero no porque sea joven sino por la falta de conocimiento de que sus conductas le causan malestar a su compañero(a). Tal y como sucede con los estudiantes que piropean a sus compañeras (Mingo, 2016).

Y el tercer punto de coincidencia es que no todos los sujetos logran alcanzar los niveles más altos del juicio moral y la postura en la presente investigación en este punto coincide con ellos. Sin embargo, discrepa cuando los autores consideran que el DJM va de la mano con el desarrollo biológico, ya que se puede interpretar que todos(as) en algún momento alcanzaremos el mayor DJM ubicándonos en el sexto estadio que propone Kohlberg. Por su parte Habermas cree que el nivel Post-Convencional existe más en el discurso que en la práctica de los sujetos. En este mismo aspecto, pero de forma contraria, los Neo-Kohlbergianos consideran que hay más individuos en el nivel Post-Convencional de los que creen Piaget, Kohlberg y Habermas.

Piaget afirma que toda moral consiste en un sistema de reglas y que la sustancia de la moralidad se encuentra en el respeto que el individuo les atribuye a dichas reglas. Según Piaget, el niño aprende las reglas que el adulto le enseña, aunque el niño pueda necesitarlas o no, éstas son previamente diseñadas y transmitidas por sus antecesores, mismas que les fueron enseñadas a sus padres. Eso podría estar sucediendo con las experiencias de (los) (las) estudiantes, se van acumulando, aunque no necesariamente sean de utilidad en el futuro. Por su parte

Kohlberg menciona que el aprendizaje de la moral se lleva a cabo mediante un crecimiento progresivo. En este sentido Habermas considera que el sujeto inicialmente va a aprender la normativa y posteriormente va a construir la moralidad mediante el consenso de la verdad que le permitirá transitar entre los estadios morales. Recordemos que Habermas hace mención de que existe la posibilidad latente del regreso a estadios inferiores de las estructuras del DJM. Por su parte los Neo-Kohlbergianos sostienen que el individuo va a actuar partiendo de *esquemas* de experiencia previa a la situación actual que se le está presentando.

Un asunto relevante de la propuesta de Kohlberg es que en su cuarto estadio menciona que es posible que el juicio moral se relacione con aspectos religiosos. Habermas encuentra que uno de los enemigos de la *acción comunicativa* es el dogma religioso, pero no la religión en sí. Se asume que ambos coinciden en que la religiosidad contribuye al DJM siempre y cuando se eviten los dogmas. Así como ellos Bradt (1985) consideró que existe relación entre el DJM y lo religioso. Sin embargo, Barba y Romo (2005) y Barba (2007; 2009) no coinciden con ellos, ya que sus estudios demostraron que la religión no contribuye de manera importante en el DJM. Aunque Habermas retomó, comparó y cuestionó las teorías de Piaget y Kohlberg, su propuesta es un tanto diferente ya que la moralidad va en función de la capacidad del individuo para interrelacionarse mediante normas de comunicación.

Se encontró que (los) (las) investigadores(as) interesados(as) en la formación moral, la estudiaron en mayor proporción con técnicas cuantitativas, desafiando el discurso de la modernidad que pretendía prescindir de objetos de estudio como la moral ya que se creía que no podía estudiarse mediante la razón instrumental y con rigor científico (Habermas, 1985). Y curiosamente las conductas de acoso, que puede asumirse que tienen razón instrumental, debido a que se puede medir la incidencia, (los) (las) investigadores(as) optaron en mayor proporción por técnicas cualitativas¹⁴.

Cada teoría de los autores tuvo aportaciones específicas e invitan a discutir más sobre el DJM. De acuerdo con las teorías revisadas Piaget es el responsable

¹⁴ Ver apartado 1.4. Balance de la literatura.

de que el tema del juicio moral se haya introducido al procedimiento experimental, además señaló que su obra permite conocer la moral del niño para posteriormente interpretar la moral de los adultos. Kohlberg, los *Neo-Kohlbergians* y Habermas fueron teóricos que le dieron continuidad.

Kohlberg consideró que su estadio seis es universal, Habermas lo cuestionó por no dar suficientes argumentos de dicha universalidad. La escuela Neo-Kohlbergiana asume una posición más crítica en cuanto al *universalismo* del estadio y se deslinda del universalismo ya que eso le permitirá proponer un método de medición, según ellos, más confiable.

Riegle et al. (2012) consideran que un nivel esperado en el que deberían estar (los) (las) universitarios(as) es el Convencional de la estructura teórica de Kohlberg. En este mismo sentido en los antecedentes de nuestra investigación (Gómez, 2018), se consideró que dicho nivel podría ser suficiente para que las manifestaciones del acoso ya no se presenten, pues hay un interés colectivo del bienestar. Sin embargo, en el caso de que se siguiera presentando, podría deberse a que (los) (las) estudiantes suben y bajan entre los *esquemas*, tal y como lo señalan Habermas y los Neo-Kohlbergianos o porque no han tenido experiencias que les permitan actuar moralmente.

En cuanto al concepto de lo moral no parece que existan líneas divisorias entre conceptos como los valores y valores morales. Primeramente, parece conveniente recuperar la diferenciación que hacen Guerrero y Gómez (2013) de la ética y de la moral. Los autores sostienen que etimológicamente ética y moral están interrelacionadas, la primera es el ser el “*êthos*” y la segunda la “*moralis*”, costumbre. Guerrero y Gómez sostienen que enseñar al individuo a tener comportamientos moralmente aceptados no significa que se le esté enseñando a filosofar.

Por su parte Piaget (1932/1984) afirma que la moral consiste en un sistema de reglas y que tanto Kant, Durkheim como Bovet (como se citó en Piaget, 1932/1984) coinciden en que la sustancia de la moralidad se encuentra en el respeto que el individuo les atribuye a dichas reglas. Lo que significa que (los) (las) estudiantes que acosan a sus compañeros(as) tienen poca sustancia moral o poco

respeto por los valores, aspecto que se puede reflejar cuando se presentan las manifestaciones de acoso. Dicho sistema de podrían ser los mismos “valores” ya que según Hogan y Dickstein (1971), los valores morales “(...) se definen como los estándares utilizados en las evaluaciones morales y en los criterios para elegir reglas de conducta [Traducción propia]”¹⁵ (p. 1). Es así que los valores van a significar un código o una norma que modulan las acciones de los sujetos, cuando dudan o no tienen claridad sobre lo que se deben hacer, voltean a ver a los valores (Hogan y Dickstein, 1971).

De modo que se infiere que es en ese momento que comienza el camino hacia el juicio moral, expresado en acciones por decisiones morales tomadas. Hogan y Dickstein, sostienen que una manera de evaluar los juicios morales, es mediante la madurez que han hecho los sujetos de los valores. Si los valores morales son los criterios encubiertos de los que dependen los juicios morales, entonces estos valores se pueden inferir de actitudes abiertas y juicios morales (Hogan y Dikstein, 1971). Por lo tanto, una aproximación a la medición de valores sería obtener una serie de juicios morales que podrían evaluarse mediante la madurez de los valores en los sujetos.

Así pues, se llega al concepto de DJM o como menciona Barba y Romo (2005) crecimiento moral. Que se refiere al crecimiento progresivo de estadios morales, su avance por cada uno de ellos significa que ha logrado generar juicios con mayor madurez en cada uno de los estadios. Hogan y Dickstein (1971) proponen que el desarrollo moral, socialización, empatía, autonomía y el razonamiento moral por intuición y racionalidad contribuyen a conceptualizar el DJM.

Es así que a partir de Kohlberg (1984/1992), Rest et al., (1999) y Barba y Romo (2005), que aquí se concibe *desarrollo del juicio moral* como el avance que tienen los sujetos dentro de los seis esquemas morales que recuperan Rest et al., de la estructura teórica que propone Kohlberg. Dicho avance de los sujetos en los esquemas no es progresivo, esto significa que, aunque un sujeto posea un porcentaje cargado en el esquema seis, sus juicios finales podrían ser de esquemas

¹⁵ “are defined as the standards used in moral evaluations and the criteria for choosing rules of conduct”.

previos, debido a que el juicio se relaciona con experiencias previas que ha tenido el sujeto.

La presentación de los referentes teóricos y conceptuales contribuyeron a formular la siguiente problematización.

3. PROBLEMATIZACIÓN. ACOSO ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS(AS) Y EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL

En este capítulo se busca problematizar el acoso entre estudiantes universitarios(as) y el DJM. La problematización es una de las cuatro plataformas de los modos del pensamiento, las otras tres son la naturalización, la estabilización y la advertencia (Espinosa, 2014). Dichos modos hacen referencia a formas “de describir y comprender al mundo y sus prácticas” (Espinosa, 2014, p. 15), que se pueden identificar en narraciones, opiniones, historias, crónicas, documentos y mitos.

Es por lo anterior que buscamos comprender y describir el acoso entre estudiantes universitarios(as) y el DJM mediante algunos documentos. Los insumos sobre el tema de acoso entre estudiantes son las investigaciones que se revisaron en el Estado de la Cuestión, de las cuales se recuperan los objetos de estudio, características, conductas y técnicas para observar y/o medir las conductas del fenómeno. Y para el caso del DJM se utilizaron como insumos, dos Planes de Estudio de la UAEM, de los cuales se rastrea la formación moral y se realiza un análisis comparativo.

3.1. *El acoso entre estudiantes universitarios(as): unidades de significación*

En el presente apartado se exponen los códigos generados de los fenómenos del acoso y hostigamiento que experimentan (los) (las) estudiantes universitarios(as). La codificación es un proceso fragmentación de la información y posterior agrupación para la conformación de nuevos conceptos, en este caso códigos (Strauss y Corbin, 1990/2002). Para dicho proceso se requieren de las unidades de significación, es decir, “palabras individuales, secuencias breves de palabras” (Flick, 2007, p. 193) de los fenómenos del acoso y hostigamiento. Las unidades a las que hacemos referencia son: objetos de estudio, características, conductas y técnicas para observar y/o medir la conducta de la manifestación del fenómeno.

Para lograr un trabajo sistematizado y objetivo, se identificaron las secciones en las investigaciones donde (los) (las) autores(as) fueron explícitos, sobre las

características, conductas y técnicas utilizadas para observar y/o medir las conductas de los objetos de estudio y cuando no lo hacían, se retrocedía en la lectura para comprender que es lo que (los) (las) investigadores(as) consideraron en cada unidad de significación, algunos(as) de (ellos) (ellas) se basaban en otras obras. También se elaboró una tabla, con columnas de: 1. Códigos (consistió en agrupar varios conceptos de las investigaciones en 11 códigos. 2. Autor(a, es, as) del concepto. 3. Categoría en la que fue incluido dicho concepto. 4. Objetos de estudio. Y otras columnas que señalan si la investigación expuso la o las unidades de significación.

3.1.1. Objetos de estudio del acoso y hostigamiento experimentado por estudiantes universitarios(as)

En el análisis de las investigaciones se detectaron casi 70 objetos de estudio. A veces dichos objetos eran diferentes, pero tenían características similares, por ejemplo, cuando el acoso era motivado por la hegemonía del género, en este caso del hombre, algunos(as) investigadores(as) utilizaban violencia de género, homofobia o violencia sexual. En algunos otros objetos, la relación entre la víctima y el perpetrador o perpetradora, definía si era hostigamiento o acoso. Por lo anterior, se decidió proponer once códigos de agrupación (ver Tabla 3.1) de los objetos de estudio.

Tabla 3.1

Códigos relacionados al acoso y hostigamiento que experimentan estudiantes universitarios(as)

Códigos	Autor(a, es, as)	Categoría	Objetos de estudio	Unidades de significación		
				CS	CT	MC
I. Acoso Entre Estudiantes	Romero y Plata, 2015	AEEU	Acoso escolar	✓	✓	✓
	León y Aizpurúa, 2019	AEEU	AEEU	✓	✓	✓
	List, 2016	AEEU	<i>Bullying</i>	✓	✓	✓
	Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014	AEEU	Acoso en forma de agresiones físicas	✓	✓	
	Prieto et al., 2015	AEEU	Acoso escolar	✓	✓	
	Prieto et al., 2015	AEEU	Acoso entre estudiantes	✓	✓	
	Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014	AEEU	Maltrato directo	✓	✓	
	Prieto et al., 2015	AEEU	Maltrato entre iguales	✓	✓	
	List, 2016	AEEU	Relaciones entre pares [negativas]		✓	✓
	López, 2016	AEEU	Victimización directa e indirecta entre iguales		✓	✓
	Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018	AEEU	Violencia física / También utilizan agresiones físicas		✓	✓
	Calderón, 2016	AEEU	<i>Bullying</i>	✓		
	Bermúdez-Urbina, 2014	AEEU	AEEU Incluye violencia física y sexual		✓	
	Calderón, 2016	AEEU	Agresiones explícitas o directas		✓	
	Trujillo y Romero-Acosta, 2016	AEEU	Agresividad		✓	
	Trujillo y Romero-Acosta, 2016	AEEU	Agresividad física		✓	
	Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014	AEEU	<i>Bullying</i>		✓	
	Loza, 2016	AEEU	Castigo físico y psicológico		✓	
	López, 2016	AEEU	Victimización en la escuela		✓	
	López, 2016	AEEU	Clima escolar			✓
Calderón, 2016	AEEU	Escala agresión entre pares			✓	

Nota: Elaboración a partir de 15 investigaciones analizadas sobre violencia hacia (los) (las) estudiantes. AEEU = Acoso entre estudiantes universitarios(as); CS = Conductas; CT = Características; MC = Formas para observar o medir las conductas del objeto de estudio.

(continúa)

Tabla 3.1

Códigos relacionados al acoso y hostigamiento que experimentan estudiantes universitarios(as)

Códigos	Autor(a, es, as)	Categoría	Objetos de estudio	Unidades de significación		
				CS	CT	MC
2. Violencia por razones de sexo	Barreto, 2017	AERS	Violencia de género	✓	✓	✓
	Bermúdez-Urbina, 2014	AERS	Violencia hacia las mujeres	✓	✓	✓
	Mingo, 2016	AERS	Discriminación hacia la mujer	✓	✓	
	Mingo, 2016	AERS	Discriminación hacia las estudiantes	✓	✓	
	Mingo, 2016	AERS	Discriminación hacia las mujeres	✓	✓	
	Ruiz, Evangelista y Xolocotzi, 2018	AERS	Discriminación LGBTI	✓	✓	
	Ramírez y Barajas, 2017	AERS	Violencia física.	✓	✓	
	Mingo, 2016	AERS	Lenguaje sexista		✓	✓
	Mingo, 2016	AERS	Discriminación	✓		
	Bermúdez-Urbina, 2014	AERS	Violencia de género	✓		
	Bermúdez-Urbina, 2014	AERS	Violencia física	✓		
	Barreto, 2017	AERS	Violencia sexual	✓		
	Bermúdez-Urbina, 2014	AERS	Intimidación psicológica y violencia sexual		✓	
	Barreto, 2017	AERS	Violencia contra la mujer		✓	
	Bermúdez-Urbina, 2014	AERS	Violencia en el noviazgo entre estudiantes		✓	
Bermúdez-Urbina, 2014	AERS	Violencia hacia los hombres		✓		
Loza, 2016	AERS	Violencia sexual y por razones de sexo		✓		
3. Acoso Encubierto	Romero y Plata, 2015	AEEU	Acoso psicológico	✓	✓	
	Loza, 2016	AEEU	Acoso		✓	
	Calderón, 2016	AEEU	Agresiones indirectas o encubiertas		✓	
	Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014	AEEU	Maltrato indirecto o encubierto		✓	
	Ramírez y Barajas, 2017	AEEU	Violencia verbal			✓

Nota: Elaboración a partir de 15 investigaciones analizadas sobre violencia hacia (los) (las) estudiantes. AEEU = Acoso entre estudiantes universitarios(as); AERS = Acoso entre estudiantes por razón de su sexo; CS = Conductas; CT = Características; MC = Formas para observar o medir las conductas del objeto de estudio.

(continúa)

Tabla 3.1

Códigos relacionados al acoso y hostigamiento que experimentan estudiantes universitarios(as)

Códigos	Autor(a, es, as)	Categoría	Objetos de estudio	Unidades de significación		
				CS	CT	MC
4. Violencia en el noviazgo	Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018	AEEU	Violencia en el noviazgo	✓	✓	✓
	Barreto, 2017	AEEU	Violencia en el noviazgo	✓	✓	
	Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018	AEEU	Violencia en el [ex]noviazgo		✓	✓
	Barreto, 2017	AERS	Acoso sexual		✓	
	Barreto, 2017	AERS	Violencia después del noviazgo		✓	
	Bermúdez-Urbina, 2014	AEEU	Violencia en el noviazgo		✓	
	Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018	AEEU	Violencia emocional			✓
5. Discriminación	Mingo, 2016	AEEU	Exclusión	✓		
	Bermúdez-Urbina, 2014	H-Est	Violencia psicológica		✓	
6. Agresiones sexuales	Ramírez y Barajas, 2017	AEEU	Acoso sexual	✓	✓	✓
	Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018	AEEU	Violencia sexual	✓	✓	✓
	Ramírez y Barajas, 2017	AEEU	Violencia sexual			✓
7. Acoso en la red	Prieto et al., 2015	AE-Red	Violencia virtual / Violencia en redes o ciberbullying / Hábitos de conectividad y la comunicación parental	✓	✓	✓
	Prieto et al., 2015	AE-Red	Ciberacoso	✓		✓
	López, 2016	AE-Red	Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet (CYB-VIC) / Acoso cibernético		✓	✓
	Prieto et al., 2015	AE-Red	Ciberacoso o violencia	✓		
	López, 2016	AE-Red	Intensidad del acoso cibernético			✓
8. Hostigamiento docente	Ramírez y Barajas, 2017	H-Est	Hostigamiento sexual	✓	✓	✓
	Bermúdez-Urbina, 2014	H-Est	"Acoso"		✓	
	Ramírez y Barajas, 2017	AEEU	Violencia verbal			✓

Nota: Elaboración a partir de 15 investigaciones analizadas sobre violencia hacia (los) (las) estudiantes. AEEU = Acoso entre estudiantes universitarios(as); AERS = Acoso entre estudiantes por razón de su sexo; H-Est = Hostigamiento hacia estudiantes universitarios(as); AE-Red = Acoso entre estudiantes en la red; CS = Conductas; CT = Características; MC = Formas para observar o medir las conductas del objeto de estudio.

(continúa)

Tabla 3.1

Códigos relacionados al acoso y hostigamiento que experimentan estudiantes universitarios(as)

Códigos	Autor(a, es, as)	Categoría	Objetos de estudio	Unidades de significación		
				CS	CT	MC
9. Violencia escolar	Loza, 2016	AEEU	Violencia escolar	✓		
10. Homofobia	List, 2016	AERS	Homofobia / Bullying homofóbico	✓	✓	✓
	List, 2016	AERS	Violencia homofóbica	✓		✓
	List, 2016	AERS	Homosexualidad			✓
	List, 2016	AERS	Violencia de género			✓
11. Denuncia	Ramírez y Barajas, 2017	AEEU	Denuncia como mecanismo de acción			✓

Nota: Elaboración a partir de 15 investigaciones analizadas sobre violencia hacia (los) (las) estudiantes. AEEU = Acoso entre estudiantes universitarios(as); AERS = Acoso entre estudiantes por razón de su sexo; CS = Conductas; CT = Características; MC = Formas para observar o medir las conductas del objeto de estudio.

El orden de los códigos corresponde a la densidad que agrupa cada uno. Por lo tanto, en primer lugar, aparece el acoso entre estudiantes, que incluyó a más objetos de estudio y en último lugar la denuncia. En cada código de la Tabla 3.1, se listan inicialmente las investigaciones que exponen las tres unidades de significación, después las investigaciones que tenían dos de las tres unidades y finalmente las investigaciones que solo tuvieron una. La tercera columna tiene siglas que corresponden a las categorías generadas para la presente investigación y que se basan en las características de los objetos de estudio (ver apartado 3.1.2. Características de cuatro categorías del acoso entre estudiantes universitarios[as]). Las tres columnas de la extrema derecha corresponden a las unidades de significación, las filas de dichas columnas que se encuentran marcadas significan que las investigaciones exponen las características, conductas y/o técnicas utilizadas para observar y/o medir los objetos de estudio. Otras están vacías y significa que las investigaciones no dieron información al respecto.

Es importante señalar que existe una magna red que interconecta las unidades de significación y que dificultan colocar el objeto de estudio en una de las categorías, y que estas a su vez sean mutuamente excluyentes entre ellas, porque las características del fenómeno, lo dificultan. Por ejemplo, en la universidad existen

noviazgos entre estudiantes que por las algunas características que exponen Barreto (2017), Bermúdez-Urbina (2014) y Flores-Garrido y Barreto-Ávila (2018), la podríamos incorporar en el *acoso entre estudiantes universitarios(as)*, porque se presenta entre (los) (las) estudiantes. Sin embargo, cuando se agregan manifestaciones agresivas debido a la condición de género, se asocia en mayor medida con la categoría de *acoso entre estudiantes por razón de su sexo*. También es posible que en las experiencias de acoso de (los) (las) estudiantes haya combinaciones de acoso, por ejemplo, el acoso sea presencial y en la red. Para resolver lo anterior es preciso conocer la categoría del acosador(a) (trabajador[a] de la universidad o estudiante), la orientación sexual (del) (de la) estudiante (hombre, mujer o integrante de la comunidad LGBTI) y el medio en que se presentó el acoso (presencial o en la red), para ubicarla en alguna de las cuatro categorías generadas.

En el caso de los códigos de violencia en el noviazgo, discriminación y homofobia encontramos que se interrelacionan con otras categorías (ver Tabla 3.2).

Tabla 3.2

Transversalidad de las categorías con los códigos

	AEEU	AE-Red	H-Est	AERS
1. Acoso Entre Estudiantes	✓			
2. Violencia por razones de sexo				✓
3. Acoso Encubierto	✓			
4. Violencia en el noviazgo	✓			✓
5. Discriminación	✓		✓	
6. Agresiones sexuales	✓			
7. Acoso en la red		✓		
8. Hostigamiento docente			✓	
9. Violencia escolar	✓			
10. Homofobia	✓			✓
11. Denuncia	✓			
Total de códigos que transversa la categoría	8	1	2	3

Nota: Elaboración a partir de 15 investigaciones¹⁶ analizadas sobre violencia hacia (los) (las) estudiantes universitarios(as). AEEU = Acoso entre estudiantes universitarios(as); AE-Red = Acoso entre estudiantes en la red; H-Est = Hostigamiento hacia estudiantes universitarios(as); AERS = Acoso entre estudiantes por razón de su sexo.

¹⁶ Ver la columna de autores de la Tabla 3.1 Códigos relacionados al acoso y hostigamiento que experimentan estudiantes universitarios(as).

A continuación, se exponen las características que (los) (las) investigadores(as) han señalado como manifestaciones de los objetos de estudio de acoso y hostigamiento que viven (los) (las) estudiantes universitarios(as).

3.1.2. Características de cuatro categorías del acoso y hostigamiento que experimentan (los) (las) estudiantes universitarios(as)

Elaborar categorías sobre temas relacionados al acoso que tengan características mutuamente excluyentes fue una tarea difícil, las cuatro categorías, 1. Acoso Entre Estudiantes Universitarios (AEEU), 2. Acoso entre Estudiantes en la Red (AE-Red), 3. Hostigamiento hacia Estudiantes universitarios(as) (H-Est) y 4. Acoso entre Estudiantes por Razón de su Sexo (AERS), parecen tener en común muchas unidades de significación. Sin embargo, si conocemos el tipo de acoso (presencial o virtual), el tipo de relación interpersonal (noviazgo, amistad, si no se conocen o solo se conocen por cuestiones escolares), categoría (del) (de la) perpetrador(a) (estudiantes, profesor[a] o trabajador[a]) y su identidad genérica para poderlas ubicar en alguna de las cuatro categorías.

La caracterización se basó en alrededor de 30 objetos de estudio relacionados al acoso u hostigamiento que se describieron en las investigaciones. La presentación de las características se hizo en necesarias, comunes y específicas. En este trabajo se entiende por características necesarias aquellas que deben estar presentes obligatoriamente en las cuatro categorías. Las características comunes son aquellas que las cuatro categorías comparten y que pueden presentarse en cualquiera de las categorías. Y las características específicas son aquellas que son exclusivas de cada categoría (ver Tabla 3.3).

Tabla 3.3

Características, necesarias, comunes y específicas de las categorías de acoso hacia estudiantes universitarios(as)

Categorías	Necesarias	Comunes	Específicas
Acoso entre estudiantes universitarios(as)	<ul style="list-style-type: none"> • La víctima tiene que ser estudiante(s) universitario(a). • (El) (La) agresor(a) debe estar adscrito a la misma institución universitaria de la víctima. • La víctima debe estar adscrito(a) a la misma institución universitaria (del) (de la) agresor(a). • Existe una víctima. • Existe un agresor(a). • La víctima se reconoce como víctima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes grados de agresión. • Agresiones que aumentan progresivamente. • Intención de aislar • Intención de excluir. • Agresión sexual. • Agresión verbal. • Agresión psicológica • Intensiones de daño físico. • Intensiones de daño psicológico. • Intensiones de daño económico. • Intensiones de daño académico. • Intensiones de daño moral. • Discriminación por apariencia física. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se presenta en relaciones horizontales. • Necesidad de supremacía. • Agresores(as) emocionalmente inmaduros. • Discriminación racial. • Discriminación por tener una discapacidad. • Disponer de internet. • Victimización en redes sociales. • Acosadores(as) ilimitados. • Acosadores(as) desconocidos. • Discriminación racial. • Discriminación por tener una discapacidad. • (El) (La) agresor(a) tiene una relación de poder formal respecto de su víctima. • Discriminación docente.
Acoso hacia (el) (la) estudiante en redes sociales			
Hostigamiento hacia (el) (la) estudiante universitario(a)			

Nota: Elaboración a partir de las características expuestas en 11 investigaciones (Barreto, 2017; Calderón, 2016; Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018; León y Aizpurúa, 2019; List, 2016; Loza, 2016; Mingo, 2016; Prieto et al., 2015; Ramírez y Barajas, 2017; Romero y Plata, 2015; Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014).

(continúa)

Tabla 3.3*Características, necesarias, comunes y específicas de las categorías de acoso hacia estudiantes universitarios(as)*

Categorías	Necesarias	Comunes	Específicas
Violencia hacia (el) (la) estudiante por su identidad de género	<ul style="list-style-type: none"> • Intenciones perversas de parte del agresor(a). • Incapacidad autónoma de la víctima para defenderse. • Agresor(a) ostenta poder simbólico. • Personas adultas y/o jóvenes. • Ausencia de respeto. • Se presenta dentro de la institución universitaria. • Relaciones interpersonales negativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación intelectual. • Intimidación. • Intenciones de desprestigiar. • Se presenta de manera virtual. • Existe una relación amorosa. • Existió una relación amorosa. • Se presenta de manera física (excepto en el acoso hacia [el] [la] estudiante en redes sociales). • Hostilidad (excepto en el acoso hacia [el] [la] estudiante en redes sociales). • Acosador(a, es, as) conocido(s). • Negación de las instituciones. • Víctima recibe demostraciones de afecto. • Fin último es la muerte. • Aporofobia (es un concepto utilizado por Cortina, [2017] que tiene que ver con el rechazo al pobre). • Racismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se debe a la condición de ser mujer. • Se debe a la condición de ser hombre con distinta identidad de género al tradicional. • Autoculpabilización de la víctima. • Hombre que se reconoce como superior por el hecho de ser hombre. • Hombre intolerante a los sujetos con identidad diferente a la heterosexualidad. • Dificultad para reconocerlo. • Si lo reconocen no lo denuncian. • Dificultad para evitarlo. • Vigente en el ámbito cultural. • Vigente en el ámbito del derecho. • Confrontación de roles de género. • No se revela el acto. • Dificultad para acceder a la justicia. • Clasificación por sus atributos físicos. • Descalificación de su inteligencia por sus atributos físicos. • Asignación de deberes asociados a los domésticos.

Nota: Elaboración a partir de las características expuestas en 11 investigaciones (Barreto, 2017; Calderón, 2016; Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018; León y Aizpurúa, 2019; List, 2016; Loza, 2016; Mingo, 2016; Prieto et al., 2015; Ramírez y Barajas, 2017; Romero y Plata, 2015; Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014).

(continúa)

Tabla 3.3

Características, necesarias, comunes y específicas de las categorías de acoso hacia estudiantes universitarios(as)

Categorías	Necesarias	Comunes	Específicas
Violencia hacia (el) (la) estudiante por su identidad de género	<ul style="list-style-type: none"> • Intenciones perversas de parte del agresor(a). • Incapacidad autónoma de la víctima para defenderse. • Agresor(a) ostenta poder simbólico. • Personas adultas y/o jóvenes. • Ausencia de respeto. • Se presenta dentro de la institución universitaria. • Relaciones interpersonales negativas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Chistes sexistas. • Impiden la libertad de la forma de vestir. • Hombre con la creencia de que su novia es su propiedad. • Necesidad del hombre por reafirmar su masculinidad. • Negación de los agravios. • Silencio. • Doble victimización. • Temor irracional hacia la homosexualidad. • Rechazo irracional hacia la homosexualidad. • Intolerancia irracional hacia la homosexualidad. • Misoginia.

Nota: Elaboración a partir de las características expuestas en 11 investigaciones (Barreto, 2017; Calderón, 2016; Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018; León y Aizpurúa, 2019; List, 2016; Loza, 2016; Mingo, 2016; Prieto et al., 2015; Ramírez y Barajas, 2017; Romero y Plata, 2015; Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014).

En la Tabla 3.3 existen características de los objetos de estudio que no mencionaron (los) (las) investigadores(as), con la intención de ser exhaustivos y que aquí proponemos¹⁷. Es menester señalar que, dada la complejidad del fenómeno, es posible que existan características que aún no se han estudiado o que se desconocen. También existen características que sí se expusieron, pero que no incluimos. Por consiguiente, se presenta una discusión de aquellas que se incluyeron, las que no se incluyeron y las que se proponen.

¹⁷ Dichas propuestas se listan en la siguiente sección.

3.1.2.1. *Discusión de algunas características incluidas*

1. Romero y Plata (2015) y Calderón (2016) sostienen que, en el acoso escolar y *bullying*, respectivamente predomina la *agresión psicológica*, descartando la *agresión* física. Sin embargo, para Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata (2014) las agresiones se manifiestan en función del sexo, ya que la *agresión* psicológica se da entre las mujeres y la física es común entre los varones. Por tal motivo, para entender el acoso escolar y *bullying* se incluyeron ambas, *agresión física* y *agresión psicológica*, como características.
2. Prieto et al. (2015) mencionan que una de las características del acoso es una simple *agresión verbal*. En el mismo sentido Mingo (2016), sostiene que una de las características de la violencia de género es la microagresión repetitiva y hablan de piropos y chistes. Se observa que en ambas características prevalece la subjetividad, porque, cómo saber qué tan simple o tan micro son dichas agresiones, esos adjetivos tendrán que ser interpretados por la víctima. Por lo tanto, solamente incluimos *agresión verbal* prescindiendo del calificativo “simple” y “micro”.
3. El acoso u hostigamiento se presenta en todos los tipos educativos o en todas las edades (Prieto et al., 2015; Romero y Plata, 2015; respectivamente). Esta característica fue incluida parcialmente, porque la tesis se interesa en estudiantes universitarios(as), por lo que solo se menciona que se presenta en jóvenes y adultos(as).

Por otro lado, las características que no se incluyeron en la Tabla 3.3 se mencionan a continuación, y se agrega su respectiva discusión.

3.1.2.2. *Características no incluidas*

1. El no reconocimiento de la condición de víctima (Barreto, 2017), no se tomó en cuenta, porque si no hay víctima, tampoco hay agresor(a), no hay denuncia, no hay sentencia, no reparación del daño, entre otras. Además, la postura en la presente investigación se interesa en las manifestaciones indiscutibles de acoso entre estudiantes universitarios(as).

2. Otra característica no incluida fue la de los privilegios que tienen los hombres en la violencia de género. Ya que dichos privilegios según Mingo (2016), son generados por las mismas mujeres y no por los hombres. En todo caso la mujer funge como agresora y víctima al mismo tiempo.
3. En cuanto a la característica de reiteración de la conducta (negativa), Olweus (1973, como se citó en Olweus, 2014), sostiene que (el) (la) estudiante debe estar expuesto(a) constantemente a manifestaciones de acoso. Romero y Plata (2015) y León y Aizpurúa (2019), coinciden con Olweus. Otro autor que coincide parcialmente es List (2016), ya que cuando es violencia homofóbica, no la considera como característica necesaria. Cabe señalar que ninguno(a) de los autores(ras) del ámbito educativo menciona por cuánto tiempo debe estar expuesto (el) (la) estudiante.

En el ámbito laboral, se encontró que Piñuel y Zabala (2001), mencionan que una de las características para reconocer que existe el acoso laboral, es que se esté manifestando en por lo menos los últimos seis meses. Lamas (2018) sostiene que es necesario distinguir entre aquellas conductas esporádicas y aquellas que se presentan a menudo. En este sentido, como ya lo hemos mencionado (Gómez, 2018), en el ámbito educativo, definir un tiempo para la reiteración no debe ser un factor que determine la presencia de acoso, debido a la diferencia de los periodos lectivos que a veces son cinco, cuatro o menos meses, sino más bien la frecuencia de las conductas agresivas.

3.1.2.3. Propuestas de características del acoso y hostigamiento que experimentan (los) (las) estudiantes universitarios(as)

A continuación, se lista una serie de características del acoso y hostigamiento a estudiantes de la universidad que no fueron mencionadas explícitamente por alguna investigación pero que se formularon a partir de la revisión de dichas investigaciones y que se adaptaron para la presente investigación.

- La(s) víctima(s) tiene(n) que ser estudiante(s) universitario(s, a, as).

- (El) (Las) (Los) (Las) agresor(a, es, as) debe(n) estar adscrito(s, a, as) a la misma institución universitaria de la(s) víctima(s).
- La(s) víctima(s) debe(n) estar adscrito(s, a, as) a la misma institución universitaria del(los) agresor(es).
- Existe una víctima.
- Existe un agresor(a).
- La víctima se reconoce como víctima.
- Existe una relación amorosa.
- Existió una relación amorosa.
- Aporofobia.
- Misoginia.

Por las mismas condiciones virtuales del AE-Red, no hay daño físico. Sin embargo, puede llegar a tener un crecimiento exponencial de reproducciones, visitas o distribuciones dependiendo del material que se difunde, y tener consecuencias psicológicas. En dicho fenómeno el poder simbólico parece ser que lo otorga la misma red social.

Por otra parte, un concepto que se incluyó en las características fue el de Violencia en el [ex]noviazgo, ya que (los) (las) autores(as) que la estudian exponen sobre sus características, pero se olvidan que a veces existen manifestaciones de acoso u hostigamiento cuando la relación ha concluido y por lo tanto ya no es noviazgo, sino [ex]noviazgo. A continuación, se exponen las conductas que (los) (las) investigadores(as) han señalado como manifestaciones de los objetos de estudio de acoso y hostigamiento entre y hacia (los) (las) estudiantes universitarios(as).

3.1.3. Conductas de acoso hacia (los) (las) estudiantes universitarios(as)

Se indagó brevemente en el conductismo, encontrando que es un enfoque que la sociología recuperó de la psicología y que se interesa por el comportamiento del sujeto (Mead 1934/1973). Mead cuestionó a John B. Watson (conductista que dedicó estudios al comportamiento animal y los adaptó a los humanos, pero sin

establecer diferencias), porque desde su punto de vista, el comportamiento humano, a diferencia de los animales, está influenciado por la reflexión, es decir, estímulos externos que propician en el individuo una respuesta a la que denominó “acto”. Por lo tanto, de acuerdo con Mead, el acto violento es un acto reflexionado. La afirmación de Mead va a sustentar a Domenach (1981), quien afirma que la violencia es propia de la conducta del ser humano.

Continuando con el análisis, la unidad de significación de conductas fue más denso que las otras dos, ya que alrededor de 40 de los objetos de estudio muestran las manifestaciones conductuales (ver cuarta columna de la Tabla 3.1). La Tabla 3.4, se compone de cinco columnas, en la primera se listan todas las conductas que se exponen en las investigaciones revisadas, las otras cuatro columnas corresponden a las categorías diseñadas y las filas que están marcadas, significa que alguna investigación consideró la conducta. Se añadió el *stalking* (acechando) como una propuesta de la presente investigación y hace referencia al asecho en la red.

Tabla 3.4

Conductas por categoría

Conductas	AEEU	AE-Red	H-Est	AERS
Agresiones psicológicas / verbales	✓		✓	✓
Discriminación	✓	✓	✓	✓
Prejuicios	✓			
Difundir fotografías	✓			
Difundir videos íntimos	✓			
Amenazas	✓	✓		
Publicación de comentarios ofensivos en Internet	✓	✓		
Haber sido esperado en el exterior de casa, lugar de trabajo o centro de estudios sin una razón legítima	✓			
Haber sido perseguido deliberadamente [mayor en mujeres]	✓			
Obligar a hacer cosas	✓			
Exclusión social	✓	✓		✓
Disponer de las pertenencias sin permiso	✓			
Acoso sexual	✓	✓		✓
Inducción al consumo de drogas	✓			
Introducción de armas a la universidad	✓			
Golpear	✓			✓
Empujones	✓			
Jaloneos	✓			
Provocación	✓			
Robo	✓			
Jalones de cabello	✓			
Estrangulamiento	✓			
Besos sin consentimiento	✓			
Romper objetos personales	✓			
Esconder objetos personales	✓			
Amenazas con armas	✓			
No se les deja participar	✓			
Ridiculizar	✓	✓	✓	
Molestar en clase	✓			
Heridas con armas de fuego	✓			
Heridas con armas blancas	✓			
Intimidación	✓			✓

Nota: Elaboración a partir de las características expuestas en 15 investigaciones¹⁸. AEEU = Acoso entre estudiantes universitarios(as); AE-Red = Acoso entre estudiantes en la red; H-Est = Hostigamiento hacia estudiantes universitarios(as); AERS = Acoso entre estudiantes por razón de su sexo.

(Continúa)

¹⁸ Ver la columna de autores de la Tabla 3.1 Códigos relacionados al acoso y hostigamiento que experimentan estudiantes universitarios(as).

Tabla 3.4*Conductas por categoría*

Conductas	AEEU	AE-Red	H-Est	AERS
Acoso cibernético	✓			
Miradas amenazadoras	✓			
Miradas libidinosas	✓		✓	
Ademanos sexuales	✓			
Ignorar	✓			
Celos	✓			
Extorsión	✓			
Tentativa de secuestro	✓			
Agresiones a amigos	✓			
Aumento progresivo de agresiones	✓			
Peleas en público	✓			
Finalizaciones repetidas de la relación	✓			
Relación codependiente	✓			
Relación tóxica	✓			
Silencio de la víctima	✓			
Insistencia para hablar con la expareja	✓			
Forzar la cerradura	✓			
Asechamiento	✓			✓
Usurpación virtual	✓	✓		
Gritos	✓			
Insinuaciones directas	✓		✓	
Tocamientos	✓		✓	✓
Stalking				
Robo de contraseñas		✓		
Violación a la intimidad		✓		
Relaciones a cambio de una calificación			✓	
Obtención de datos para comunicarse			✓	
Llamadas en la madrugada			✓	
Mensajes en la madrugada			✓	
Desacreditación de estudiantes			✓	
Ejercicio excesivo de la fuerza				✓
Conductas ajenas al espíritu universitario			✓	✓
Impiden titularse a estudiantes				✓

Nota: Elaboración a partir de las características expuestas en 15 investigaciones¹⁹. AEEU = Acoso entre estudiantes universitarios(as); AE-Red = Acoso entre estudiantes en la red; H-Est = Hostigamiento hacia estudiantes universitarios(as); AERS = Acoso entre estudiantes por razón de su sexo.

(Continúa)

¹⁹ Ver la columna de autores de la Tabla 3.1 Códigos relacionados al acoso y hostigamiento que experimentan estudiantes universitarios(as).

Tabla 3.4*Conductas por categoría*

Conductas	AEEU	AE-Red	H-Est	AERS
Doble victimización				✓
Hostigamiento académico				✓
Discriminación por su sexo				✓
(Los) (Las) profesores(as) les gritan				✓
Comentarios sexistas				✓
Chiflidos				✓
Piropos				✓
Chistes sexistas por parte de los docentes		•		✓
Chistes sexistas por parte de los compañeros				✓
Albures				✓
Lenguaje masculino sin importar que haya mujeres				✓
Descalificación por la apariencia de las mujeres				✓
Burlas por su apariencia física				✓
Los profesores piden a las alumnas que borren el pizarrón				✓
Los hombres reciben más atención por los profesores				✓
Devaluación de las mujeres				✓
Devaluación de los homosexuales				✓
Prohíben usar prendas				✓
Desacreditación de la feminidad				✓
Ataques físicos cuando el acosador es rechazado				✓
Ataques físicos cuando el acosador es confrontado				✓
Violación				✓
Acoso				✓
Trata de mujeres				✓
Prostitución forzada				✓
Desprecio hacia las mujeres por haber dejado los roles tradicionales				✓
Castigar a los estudiantes debido a su sexo o sexualidad				✓
Asecho de amigos				✓
Temor irracional hacia la homosexualidad				✓
Rechazo irracional hacia la homosexualidad				✓
Intolerancia irracional hacia la homosexualidad				✓
Hostilidad				✓
Homicidio				✓

Nota: Elaboración a partir de las características expuestas en 15 investigaciones²⁰. AEEU = Acoso entre estudiantes universitarios(as); AE-Red = Acoso entre estudiantes en la red; H-Est = Hostigamiento hacia estudiantes universitarios(as); AERS = Acoso entre estudiantes por razón de su sexo.

²⁰ Ver la columna de autores de la Tabla 3.1 Códigos relacionados al acoso y hostigamiento que experimentan estudiantes universitarios(as).

Con la intención de agrupar, las agresiones verbales toma en cuenta las siguientes manifestaciones: críticas, burlas, bromas, sobrenombres, comentarios ofensivos, difamación, insultos, injurias, chantajes, falsos rumores, mentiras, desprestigio, gritos, hablar de cuestiones sexuales y palabras ofensivas. Así mismo, en la conducta de golpes se incluyen patadas, puntapiés, zancadillas, bofetadas, arañazos, punzadas, zarandeadas, pellizcos, mordeduras y jalones de orejas. En la exclusión social se concentran la exclusión de actividades escolares, expulsión, marginación y rechazo. Sucedió lo mismo con la discriminación donde se incluye la denigración, humillación, desprecio y desdén.

También se concentró la forma de difusión de las fotografías y videos, estas pueden ser mediante el teléfono y redes sociales. Lo mismo sucedió con las amenazas, estas podrían ser tradicionales mediante mensajes y llamadas (también pueden ser mediante aplicaciones de comunicación tales como WhatsApp, Messenger, entre otras). Las llamadas tienen una característica particular, ya que pueden representar una amenaza con el simple hecho de que (el) (la) perpetrador(a) llame sin necesidad de que diga nada (León y Aizpurúa, 2019).

López (2016) considera el hostigamiento como una conducta, sin embargo, no la incluimos para no confundir las categorías, ya que en el presente trabajo se considera al hostigamiento como un abuso de poder formal. Tampoco se incluyó la conducta de persecución, utilizada en el concepto de Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet, porque la autora no señala cómo se ejerce la persecución, en su lugar se prefirió utilizar *stalking* que es utilizada para referirse al asedio virtual, es decir, (el) (la) asechador(a) está al pendiente de lo que la víctima publica en sus redes, con quiénes habla, entre otras actividades virtuales.

Otras conductas que no se tomaron en cuenta fueron las relacionadas con los privilegios que otorgan las mujeres a los hombres (Mingo, 2016), menos responsabilidades, más poder, más atención y liderazgo, debido a que dichos privilegios son proporcionados por las mismas mujeres, por lo tanto, lo que interpretamos de Mingo, es que las mujeres se autoperpetran.

Por otro lado, se encontró que pueden existir conductas que pueden ser comunes en varias categorías (AEEU, H-Est y AERS), un ejemplo de ellas es el

estrangulamiento. Sin embargo, no siempre es señalado por (los) (las) investigadores(as). Es interesante ver que en la categoría de *hostigamiento hacia estudiantes* no se encontraron características de agresiones físicas, todas ellas son psicológicas y sexuales.

En la siguiente sección se expone sobre la unidad de significación de las técnicas utilizadas por (los) (las) investigadores(as) para observar y/o medir el acoso u hostigamiento de estudiantes universitarios(as).

3.1.4. Técnicas para observar o medir las conductas de los objetos de estudio relacionados con el acoso u hostigamiento experimentado por estudiantes universitarios(as)

Finalmente la última unidad de significación analizada que tiene que ver con el fenómeno del acoso u hostigamiento es la de la técnica para observar y/o medir las conductas de los objetos de estudio relacionados con el acoso y hostigamiento. Dicha unidad abarcó nueve códigos y fue la menos densa comparada con las de características y conductas, con alrededor de 26 objetos de estudio que fueron observados y/o medidos (ver Tabla 3.1). Las técnicas con enfoque cuantitativo fueron encuestas, encuestas en línea y encuestas en escala, y con enfoque cualitativo fueron entrevistas, entrevistas a profundidad, revisión documental y grupo focal (ver Tabla 3.5).

Tabla 3.5

Técnicas para observar y/o medir las conductas de los objetos de estudio por categoría

Técnicas	Autor(a, es as)	Categorías			
		AEEU	AE-Red	H-Est	AERS
Entrevista	Barreto, 2017				✓
Revisión documental	Bermúdez-Urbina, 2014				✓
Encuesta en escala	Calderón, 2016	✓			
Entrevistas a profundidad y encuestas	Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018	✓			
Encuesta en línea	León y Aizpurúa, 2019	✓			
Entrevistas a profundidad y encuestas	List, 2016	✓			✓
Cuatro encuestas en escala	López, 2016	✓	✓		
Grupo focal	Míngo, 2016				✓
Encuesta	Prieto et al., 2015		✓		
Encuesta	Ramírez y Barajas, 2017	✓		✓	
Grupo focal	Romero y Plata, 2015	✓			

Nota: Elaboración a partir de las formas de observación y/o medición de las conductas recuperadas de 11 investigaciones citadas en la segunda columna (autor[a, es, as]). AEEU = Acoso entre estudiantes universitarios(as); AE-Red = Acoso entre estudiantes en la red; H-Est = Hostigamiento hacia estudiantes universitarios(as); AERS = Acoso entre estudiantes por razón de su sexo.

En la Tabla 3.5 se puede observar que la mayoría de las técnicas se concentran en el estudio de las conductas de la categoría de *acoso entre estudiantes universitarios(as)* y en segundo lugar en la del *acoso por razón de su sexo*. Para el caso de la primera categoría antes mencionada era esperado que las unidades de significación se cargaran en ella ya que todas las investigaciones revisadas contienen dos dimensiones acoso y estudiantes de educación superior. Pero la *de acoso por razón de su sexo* también fue del interés de (los) (las) investigadores(as), ya que ocho obras de quince pusieron interés en la técnica de observación y/o medición de la conducta.

Por otra parte, a continuación se expone la problematización sobre el DJM, en la se realizó un análisis comparativo de dos Planes de Estudio.

3.2. El Desarrollo del Juicio Moral. Análisis comparativo de dos Planes de Estudio

En el presente apartado se hace un análisis comparativo de dos Planes de Estudio de la UAEM, ya que en ellos se puede observar parte de la cultura de la sociedad involucrada (UAEM, 2010). El análisis comparativo sirve para conocer las similitudes y diferencias de ciertos aspectos que existen entre distintos casos (Collier, 1992). En este sentido, los aspectos de interés para el análisis son aquellos que se asocian con el desarrollo juicio moral de (los) (las) estudiantes de dos Planes de Estudio, para comparar las semejanzas y diferencias entre el área de Ingenierías y el área de Ciencias Sociales. Para reconocer qué aspectos se asocian con el DJM fue necesario revisar el Modelo Universitario (UAEM, 2010), ya que es donde se establecen “el conjunto de finalidades, principios, lineamientos y postulados que definen la posición de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos frente al entorno y orientan su quehacer académico” (UAEM, 2010, p. 6).

El Modelo Universitario menciona “que es en la búsqueda del *desarrollo humano* [las cursivas son nuestras], donde la actividad de los universitarios recobrará sentido y significado, y que es, precisamente, en dicha búsqueda donde se deberán establecer las condiciones para una formación integral” (UAEM, 2010, p. 3). Así mismo el Modelo Universitario entiende el *desarrollo humano*:

...como el conjunto de factores que permiten a las personas gozar de libertad para elegir entre distintas opciones y formas de vida, alcanzar una vida larga y saludable, adquirir conocimientos individual y socialmente valiosos, y obtener los recursos necesarios para disfrutar un nivel de vida decoroso. (UAEM, 2010, p. 6)

Se recupera lo anterior para interpretar que la universidad promoverá el *desarrollo humano*, con la intención de ofrecer experiencias al individuo que le permitirán elaborar juicios basados en el mayor esquema posible de la estructura teórica de Kohlberg (1984/1992). El Modelo Universitario también menciona que la *formación* ha sido utilizada...

...como sinónimo de transmisión del saber hacer y de los saberes teóricos en que se apoyan. Sin embargo, si se tiene la intención de que la formación

contribuya al desarrollo integral de las personas, entonces esta perspectiva resulta muy limitada. (UAEM, 2010, p. 34)

Motivo por el cual para ofrecer una formación integral la universidad debe “combinar las formas de intervención docente de manera oportuna y pertinente, cuidando que sean adecuadas a los tipos de saber a cuya adquisición se contribuye” (UAEM, 2010, p.36). Los modos de intervención a los que hace referencia son: *enseñanza, instrucción, capacitación, guía y orientación*. Y los tipos de saberes son: *transmisibles*, que se dividen en teórico y procedimental; y *los saberes prácticos*, “técnicos, éticos, estéticos y existenciales o del cuidado de sí” (UAEM, 2010, p. 35). Con ello consideramos que es en los saberes prácticos donde se pueden encontrar los elementos que promueven del DJM de (los) (las) estudiantes, ya que es allí donde adquieren experiencia para posteriormente basarse en ella a la hora de realizar juicios morales. Este tipo de saberes prácticos no son transmisibles y se pueden dar mediante procesos de práctica en el campo, por ejemplo, eventos *escolares, culturales, deportivos* y actividades de *extensión*.

Una forma de traducir la formación integral de manera práctica es en el currículo (UAEM, 2010). El Modelo entiende al currículo “como un proceso en permanente construcción y retroalimentación de significados, particularmente a partir de la influencia de necesidades y prácticas emergentes que se desprenden del contexto social” (UAEM, 2010, p. 19). El Modelo menciona que el currículo refleja parte de la cultura de la sociedad involucrada. Es por ello, que se planteó realizar un cambio curricular de sus planes de estudio, para reflejar la postura de la universidad. Y entre los diversos cambios curriculares que se exponen, se recuperó el del “compromiso social de formar ciudadanos generadores de producción de conocimiento y de alternativas viables de solución a los problemas sociales emergentes de las generaciones presentes y futuras” (UAEM, 2010, p. 20); porque se deduce que será mediante la formación integral que (los) (las) estudiantes podrán llegar a ser sujetos con un alto grado de principios éticos. De acuerdo con el Modelo, una de las características en el cambio curricular es que se tomen en cuenta temas transversales para permitir “una mayor comprensión de temas relacionados con la

justicia, equidad, respeto a los derechos humanos y preservación del entorno” (UAEM, 2010, p. 23).

Es por lo anterior que se consideró que los elementos claves a identificar en el siguiente análisis de los Planes de Estudio son: la formación integral, en específico los saberes prácticos: técnicos, éticos, estéticos y existenciales o del cuidado de sí, que se forman cuando el estudiante participa en eventos escolares, culturales, deportivos y preservación del entorno. Dichos elementos también es posible detectarlos en la malla curricular ya que es donde se incluyen los temas transversales a desarrollar. A continuación, se expone el análisis comparativo de los Planes de Estudio.

3.2.1. Análisis comparativo de dos Planes de Estudio

En el presente apartado se revisaron dos Planes de Estudio en el que están inscritos (los) (las) estudiantes que formaron parte de la población objetivo para la presente investigación. Con la intención de mantener su confidencialidad se hizo referencia a ellos como: Plan de Estudio del área de Ingenierías (UAEM I, 20XXa; UAEM I, 20XXb; UAEM I2, 20XX) y Plan de Estudio del área de Ciencias Sociales (UAEM L, 20XX), mismos que se apegaron a los lineamientos de diseño y reestructuración curricular de la UAEM de 1999 (en adelante lineamientos de 1999). Estos lineamientos consideran que el plan de estudios sistematiza “el proceso de aprendizaje a través de la organización lógica en tiempo y espacio del contenido para abordar un objeto de estudio en cuestión” (UAEM, 1999, p. 6). Dicho proceso va de la mano con la educación valoral (Yurén et al., 2003).

El esquema base de los lineamientos de 1999 consta de 15 apartados²¹, de los cuales fue posible analizar seis que se asocian con el DJM (*fundamentación, objetivos curriculares, perfil del alumno, mapa curricular, sistema de enseñanza y evaluación del aprendizaje*) y que se exponen a continuación.

²¹ Portada; presentación; justificación; fundamentación; objetivos curriculares, perfil del alumno; estructura y organización del plan de estudios; mapa curricular; programas de estudio; sistema de enseñanza; evaluación del aprendizaje; mecanismos de ingreso, permanencia y egreso; transición curricular; operatividad y viabilidad del Plan; y sistema de evaluación curricular.

3.2.1.1. *Fundamentación de los Planes de Estudio comparados*

Se comparó la fundamentación porque es donde se describen las problemáticas y deficiencias que la comisión responsable de la reestructuración curricular detectó. En ese sentido se muestran los problemas que las comisiones detectaron en los planes de estudio previos y que aquí se recuperan porque es posible que pudieran obstaculizar el DJM de (los) (las) estudiantes.

De las problemáticas que la comisión detectó en el plan de estudios anterior y que plantearon en la reestructuración del Plan de Estudios del área de Ciencias Sociales (UAEM L, 20XX), se recuperaron tres que podrían estar asociadas al DJM de (los) (las) estudiantes: la carga horaria excesiva, falta de actividades extracurriculares y la desarticulación entre el perfil de egreso y los objetivos del plan. Se arguye asociación porque en la fundamentación del programa (UAEM L, 20XX) se explica que al resolver el primer y segundo problema promoverían la formación integral de (los) (las) estudiantes, reduciendo la carga horaria y los créditos. En el caso de la tercera problemática, lo resolverían especificando, en el nuevo Plan de Estudios, las actitudes éticas, de logro, de autoestima y de responsabilidad que tendrían (los) (las) estudiantes egresados(as).

En cuanto a la problemática, que se recuperó del Plan de Estudios del área de Ingenierías (UAEM I, 20XXa), fue la de un mapa curricular sin flexibilidad y seriado. Para atenderlo, la reestructuración del Plan de Estudios (UAEM I, 20XXa), propuso un nuevo mapa curricular flexible, sin embargo, reconocen que debido a que separaron sus unidades por área, se provocó una fragmentación de la esencia del ingeniero.

3.2.1.2. *Objetivos curriculares de los Planes de Estudio comparados*

Se analizaron los objetivos curriculares, ya que allí se detallan los alcances en cuanto a “lo que el alumno debe conocer, hacer y ser al final del programa” (UAEM, 1999, p. 14), donde especifican, entre otros aspectos, los valores que (el) (la) alumno(a) debe adquirir y desarrollar para atender las problemáticas y deficiencias detectadas en la fundamentación. En este sentido, dado que los valores ofrecen normas para las acciones de los sujetos (Hogan y Dickstein, 1971), lo que se

esperaría es que (el) (la) estudiante conozca los valores, para que a partir de ello regulen sus actos. En ambos Planes analizados, sus objetivos generales se asocian al DJM (ver Tabla 3.6).

Tabla 3.6

Objetivos de cada Plan de Estudio (PE)

PE del área de Ciencias Sociales	PE del área de Ingenierías
Objetivo general	
Formación de personas integras humanistas, reflexivas y críticas, con conocimiento social y en el área específica en la que se formarán, para contribuir al desarrollo social y de su campo del conocimiento.	Formación de profesionales capaces de desarrollar y e involucrarse en los procesos que se derivan en su área, con una perspectiva crítica, sistematizada y sustentable, respetando las diferentes manifestaciones culturales.
Objetivos específicos relacionados a promover el DJM	
Formación de personas con fuertes referentes académicos, críticos, reflexivos, creativos, honestos y con capacidades en el área de formación.	
Formación integral en el área de expertis con bases éticas y que se caractericen por su alta competencia para resolver asuntos sociales relacionados con su formación.	
Formación profesional y comprometidos con el bienestar social.	

Nota: UAEM L (20XX); UAEM I (20XXa).

En particular, el Plan de Estudio del área de Ciencias Sociales agregó objetivos particulares, y los que se podrían relacionar al DJM se presentan en la siguiente Tabla 3.6. Los lineamientos de 1999 recomiendan que en los objetivos curriculares se atiendan las problemáticas y deficiencias detectadas del plan anterior. En el caso del Plan del área de Ciencias Sociales las asociadas al DJM son tres que ya se mencionaron. De esas tres, dos se resolverían con la formación integral y que se menciona en el segundo objetivo particular del Plan (UAEM L, 20XX). La tercera problemática fue la desarticulación del entre el perfil de egreso y los objetivos del plan de estudios anterior. Por lo que sostienen que se resuelve explicitando las actitudes que tendrían (los) (las) estudiantes al egresar. Con base en ello, se encontró que el Plan (UAEM L, 20XX) dedicó un apartado en el perfil de egreso a las actitudes que se generan. En cuanto al Plan del área de Ingenierías (UAEM, 20XXa) la problemática asociada al DJM fue el mapa curricular sin flexibilidad y seriada, en este caso, no se detectó que se resolviera en el objetivo.

Por otro lado, los lineamientos señalan que los objetivos deben describir “los conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas que [(el) (la) estudiante] (...) deberá adquirir y desarrollar” (UAEM, 1999, p.14). Ambos Planes presentaron dicha descripción de manera general.

3.2.1.3. Perfil (del) (de la) alumno(a) de los Planes de Estudio comparados

Es en el perfil (del) (de la) alumno(a), donde se precisan las características sobre “los conocimientos, capacidades, habilidades académico-profesionales, valores y rasgos esenciales de personalidad” (UAEM, 1999, p.15), que se espera tengan (los) (las) estudiantes al ingreso y los que se proponen alcanzar mediante del currículo durante su trayectoria universitaria (ver Tabla 3.7).

Tabla 3.7

Características del perfil de ingreso y egreso de (los) (las) estudiantes que se relacionan con el Desarrollo del Juicio Moral en los Planes de Estudio (PE)

Perfil de ingreso	
PE del área de Ciencias Sociales (UAEM L, 20XX)	PE del área de Ingenierías (UAEM I, 20XXa)
Debe tener conocimientos, capacidades, habilidades y valores.	
Debe tener conocimientos básicos en el área, en las que considere la cultura general, política, social, económica de la situación local y nacional. Además de conocimientos básicos para la investigación.	Debe contar con conocimientos y habilidades básicas en el área al que se inscribe.
Contar con capacidades para el análisis, síntesis, interpretación y trabajo en equipo.	Demostrará ser una persona responsable y capaz de desenvolverse en un sistema de trabajo individual y en equipo.
Habilidades profesionales, de diálogo y logro de objetivos.	Deberá ser respetuoso del medio ambiente y promover su desarrollo de manera sustentable.
Valores que demuestren integridad y desarrollo moral permanente.	Deberá contar con una actitud de aprendizaje permanente en su área de formación.
Ser emprendedor, creativo, crítico, tolerante y con vocación	Deberá ser respetuoso y tolerante con las distintas formas de vida, expresiones culturales y del conocimiento.
Perfil de egreso	
Contará con liderazgo en su campo, será organizado, proactivo y aplicará sus conocimientos buscando siempre el bien común.	Será un facilitador del desarrollo sustentable.
Tendrá capacidades analíticas, reflexivas, organizacionales de tal manera que contribuya al desarrollo humano.	Generará puentes comunicacionales entre las instituciones sociales.
Será una persona comprometida, responsable y colaborativa.	Será una persona entusiasta, sensible, proactiva con quienes se interrelaciona y con el medio ambiente.
Poseerá actitudes analíticas, críticas, autocríticas y reflexivas.	
Contará con valores éticas-humanistas, justas y equitativas que sean rectores en su vida profesional que cumplan expectativas de su entorno social.	Su ejercicio profesional será enmarcado bajo un sistema de definido de valores.
	Será una persona respetuosa del medio ambiente y de las culturas.

Nota: Plan de Estudios de Ciencias Sociales (UAEM L, 20XX), Plan de Estudios (UAEM I, 20XXa).

Particularmente en el perfil de ingreso para el área de Ciencias Sociales se requieren conocimientos generales sobre política, sociedad, economía, así como capacidad de análisis, síntesis, interpretación y facilidad de negociación. La negociación es una característica que aparece en el estadio 3, sobre moralidad normativa interpersonal (Kohlberg, 1984/1992). Los aspectos en común que se identificaron del perfil de ingreso entre los Planes de Estudio fueron: conocimientos básicos de la carrera; capacidad para el trabajo en equipo, actitud tolerante. Otro

aspecto en común pero ahora sobre el perfil de egreso es: el bien común de la sociedad. Dicha característica es ubicada en el estadio 4. Moralidad del sistema social (Kohlberg, 1984/1992; Rest et al, 1999).

Por otro lado, en cuanto al perfil de egreso de (los) (las) estudiantes del Plan de Ingeniería se hace énfasis en la deontología respetuosa con el medio ambiente.

3.2.1.4. Mapa curricular de los Planes de Estudio comparados

En el mapa curricular se señalan las asignaturas a cursar por semestre en una trayectoria ideal (del) (de la) estudiante, señalando los cursos obligatorios y seriados (UAEM, 1999). El Modelo Universitario (UAEM, 2010) menciona que el mapa es el reflejo de los aspectos que son importantes para la sociedad.

Recordemos que es en los saberes prácticos donde se puede desarrollar, entre otros aspectos, el juicio moral mediante los eventos escolares, culturales y/o deportivos. En el caso del Plan del área de Ciencias Sociales, dichos saberes prácticos son incluidos en parte dentro de tres cursos extracurriculares asignándoles un valor en créditos. También, precisa que (los) (las) estudiantes deben asistir a otros cursos extracurriculares transversales sin valor curricular de manera independiente. En el caso del área de estudio de Ingenierías, este tipo de eventos aparecen en el eje transversal sin valor crediticio, pero como requisitos de permanencia y egreso.

3.2.1.5. Sistema de enseñanza de los Planes de Estudio comparados

En el sistema de enseñanza se establecen las técnicas pedagógicas a utilizarse para que (el) (la) estudiante pudiera desarrollar “la integración y construcción de conocimientos, solución de problemas y aprendizaje independiente en los programas de estudio” (UAEM, 1999, p. 20).

Ambos Planes de Estudio consideran actividades que podrían desarrollar el juicio moral. Aunque los dos Planes consideran el programa de tutorías, solo en el Plan del área de Ciencias Sociales se hace explícita la formación de actitudes relacionadas con el DJM y mencionan que con ello se promueve la comprensión de la norma, interpretación del contenido y aplicación, además de un proceso analítico.

Con ello se estaría promoviendo el nivel Post-Convencional ya que es donde el individuo se hace consciente de la norma, la reconoce y la interpreta (Kohlberg, 1984/1992). Otro aspecto en el que coinciden ambos Planes es que hacen referencia al trabajo colaborativo, aspecto que sobresalió, ya que es en el nivel convencional donde los puntos de vista de (los) (las) participantes convergen.

3.2.1.6. *Evaluación del aprendizaje de los Planes de Estudio comparados*

En el apartado de la evaluación del aprendizaje se presentan los mecanismos para evaluar lo que aprendieron (los) (las) estudiantes, basados en los objetivos curriculares (UAEM, 1999). Sin embargo, en ninguno de los dos Planes de Estudio se hace explícito la forma en cómo se evaluarán los saberes prácticos, en específico los que se relacionan con el DJM. Únicamente en el Plan del área de Ciencias Sociales se solicita al estudiante ciertas horas al semestre de tutorías y tópicos que promueven el desarrollo humano (UAEM L, 20XX). Se interpreta que dichas horas de tópicos son aquellas que (el) (la) estudiante dedica a eventos culturales tales como mesas de diálogo, congresos, ponencias, talleres, entre otros.

Cabe la posibilidad de que los saberes prácticos puedan ser evaluados, por ejemplo, en el caso del Plan del área de Ciencias Sociales (UAEM L, 20XX) mediante las siguientes formas: *la participación activa de estudiante*, porque allí se menciona que el estudiante expondrá sus puntos de vista respecto a los temas que se tratan. La *solución de problemas*, ya que se desarrolla el pensamiento e interpretación de la norma. En la *exposición*, porque se fomenta el debate y por tanto el intercambio de ideas. Y en el *análisis* porque se promueve la reflexión de los contenidos (UAEM L, 20XX). En el caso del Plan del área de Ingenierías se podrían estar evaluando los saberes prácticos mediante dos modalidades: *por producto*, porque se consideran los ensayos donde se puede ver su forma de pensar sobre algunos aspectos sociales. Y *por actitud*, porque se considera el trabajo colaborativo (UAEM I, 20XXb).

3.2.1.7. *Síntesis del comparativo de los Planes de Estudio*

A lo largo de la comparación de los Planes de Estudio se encontró que los saberes prácticos (que son los que consiguen contribuir al DJM) se pueden promover mediante actividades escolares, culturales, deportivas y de extensión. En ambos Planes dichas actividades son consideradas durante la formación (del) (de la) estudiante.

En cuanto al perfil de ingreso de (los) (las) estudiantes, en ambos Planes se considera que tengan ciertos valores, habilidades como el trabajo en equipo e incluso interés por el desarrollo sustentable, aspectos que podrían ubicarlos(as) en un nivel convencional de desarrollo moral. Sin embargo, no se especifica cómo es que serán evaluados para conocer, que en efecto (el) (la) estudiante cuenta con el perfil. Lo mismo sucede al egreso, se desconoce si efectivamente (los) (las) estudiantes desarrollaron los valores y actitudes planteados en el Plan de Estudios.

Cabe señalar que solamente en el Plan del área de Ciencias Sociales se consideró con valor curricular un curso de los que podrían promover el juicio moral en los estudiantes. Kohlberg (1984/1992) encontró que un curso sobre los *debates socráticos* influyó en el DJM de una tercera parte de (los) (las) asistentes. El hecho de que cuente con valor en créditos puede significar que (los) (las) estudiantes analicen con mayor o menor cuidado qué curso y con qué docente tomarlo.

El DJM de (los) (las) estudiantes podría ser un elemento que disminuya el acoso entre estudiantes, toda vez que los Planes de Estudio promueven valores y actitudes éticas y de respeto. Además, es posible que al desarrollar una actitud crítica y reflexiva, puedan ser capaces reconocerse como víctimas e incluso como agresores(as). Es a partir de lo anterior que se plantea el siguiente problema.

3.3. *Planteamiento del problema*

Todo este capítulo muestra una aproximación al tema de la violencia, particularmente aquella que afecta directamente a (los) (las) estudiantes universitarios(as) y la forma en cómo la universidad pública podría promover el DJM de (los) (las) estudiantes durante su trayectoria escolar de manera tal que se esperaba que las manifestaciones de acoso disminuyeran gradualmente. No queda

duda que el acoso entre estudiantes y el DJM son fenómenos presentes en la universidad, empíricamente y teóricamente. Las oportunidades para estudiar cada fenómeno son bastas; y los estudios revisados anteriormente en el estado de la cuestión sugirieron distintas líneas de investigación sobre temas de violencia entre y hacia estudiantes que se pueden ver en la Tabla 3.8:

Tabla 3.8

Líneas de investigación sobre violencia y estudiantes

No.	Sugerencias de investigación	Autores(as)
1	Factores que motivan a las víctimas a denunciar	Barreto, 2017
2	Prevalencia por su condición étnica	Bermúdez- Urbina, 2014; Calderón, 2016
3	Victimización	León y Aizpurúa, 2019
4	Causas y manifestaciones de la violencia por razones de género	Calderón, 2016; List, 2016; Mingo, 2010; Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014
5	Validaciones de cuestionarios	López, 2016
6	Análisis de las normas que rigen a (los) (las) que se interrelacionan	Romero y Plata, 2015; Saucedo y Guzmán, 2018
7	Valores y conductas de (los) (las) que se interrelacionan	Romero y Plata, 2015
8	Análisis conceptuales del fenómeno	Ruiz et al., 2018
9	Contexto social de (los) (las) que se interrelacionan	Saucedo y Guzmán, 2018
10	Condiciones personales de (los) (las) que se interrelacionan	Saucedo y Guzmán, 2018; Calderón, 2016
11	Caracterización del fenómeno	Calderón, 2016
12	Estudios en la universidad	Calderón, 2016; Loza, 2016; Trujillo y Romero-Acosta, 2016
13	Violencia sexual	Calderón, 2016; Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014
14	Relaciones de pareja e <i>intimidación social</i>	Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014
15	Violencia por condiciones de discapacidad	Calderón, 2016

Con el propósito de darle continuidad a nuestro estudio previo (Gómez, 2018), se aspiró a realizar un estudio cuasiexperimental sobre la relación del DJM con la prevalencia de acoso entre estudiantes universitarios(as) y así identificar una posible variable independiente que influyera en las manifestaciones de acoso. De modo que se analizaron con detalle las investigaciones sobre acoso con metodología cuantitativa (Calderón, 2016; León y Aizpurúa, 2019; López, 2016; Loza, 2016; Prieto et al., 2015; Ramírez y Barajas, 2017; Trujillo y Romero-Acosta, 2016), para recuperar un instrumento y utilizarlo para medir la prevalencia.

Durante el análisis se encontró que la mayoría de ellas (seis de siete) se interesaban en la prevalencia del acoso u hostigamiento, pero ninguna de ellas tomó en cuenta las conductas que (los) (las) estudiantes estaban asumiendo como acoso.

Es decir, (los) (las) investigadores(as) llegaban a realizar su diagnóstico, les preguntan a (los) (las) estudiantes si habían experimentado alguna conducta, tildada por (los) (las) investigadores(as) como acoso y con eso determinaban la magnitud del fenómeno. Pero ninguna de las investigaciones profundizó en lo que (los) (las) estudiantes estaban percibiendo como acoso u hostigamiento.

Como ya se detalló anteriormente, hubo investigaciones que demostraron que las percepciones sobre ser acosado(a) o perpetrador(a) son diferentes. Por ejemplo, Mingo (2016) encontró que para los estudiantes, silbarles a las universitarias, significa incrementarles el autoestima, pero para las estudiantes representa una humillación. Posiblemente el silbido sea una manera, del hombre, de demostrarle a la mujer que es valiente y que estaba interesado en ella, le silbaba porque deseaba sobresalir del grupo, para que la estudiante lo viera. Mingo menciona que en la carrera de ingeniería la población dominante es masculina. Así pues, se infiere que probablemente (pensando en que las relaciones monogámicas entre [los] [las] estudiantes siguen vigentes y son sanas), los estudiantes tienen que competir para establecer una relación por la falta de mujeres. Dicha competencia los obliga a ser más expresivos con su cortejo, en este caso el chillido, para demostrar su atracción a la estudiante. Caso contrario sucedió en Psicología, los estudiantes varones eran minoría y no es necesario demostrarles su presencia y atracción hacia alguna de ellas. En este caso, ellas eran mayoría y demostraban su interés por el joven, mediante privilegios y atenciones especiales. Por lo tanto, los hombres no necesitaban cortejar de ninguna forma a las mujeres.

La razón de que los estudiantes les chiflen a sus compañeras puede deberse a una cuestión cultural que han aprendido de sus familias. Esto no significa que las estudiantes que se sienten incómodas con el cortejo cultural, tengan que tolerarlo. Pero se debe reflexionar sobre ello, con el fin de que las medidas que se tomen no sean tan rígidas como el hecho de que una mirada o un chillido sea motivo de cárcel, ya que significaría tener cárceles llenas de estudiantes de ingeniería. Lamas (2018) menciona que no todas las denuncias deben ser consideradas acoso, se deben excluir las *costumbres culturales* y el piropo, para evitar atender denuncias equivocadas o con mala intención.

A partir de lo anterior es importante reflexionar qué es lo que (los) (las) mexicanos(as) van a considerar como acoso, ya que si una mirada masculina hacia una mujer va ser considerado acoso legalmente, en un futuro podrían intimidar a todos los hombres y paralizar las relaciones afectuosas. La información revisada podría estar etiquetando la mirada masculina como acosadora y libidinosa por el simple hecho de provenir de él, ¿realmente la comunidad femenina mexicana está preparada para cortejar a un hombre? ¿estará preparada para tener la iniciativa de tener una cita? ¿Y qué esperaríamos en un futuro, que también las miradas femeninas entraran al catálogo de manifestaciones de acoso?

Lamas (2018) sostiene que no todo lo que las feministas radicales y puritanas señalan como acoso, lo es. Esto es un problema que trasciende a los espacios educativos, donde es cuestionable que el chiflido o el piropeo sea considerado como acoso entre (los) (las) estudiantes universitarios(as). Sin embargo, hay investigadores(as) que asumen que algunas prácticas culturales pudieran considerarse como acoso o como (él) (ellas) lo denominan violencia de género (Bermúdez-Urbina, 2014; Mingo, 2010, 2016; Ramírez y Barajas, 2017).

El discurso hegemónico de las feministas radicales intenta acaparar todas las voces principalmente la de las mujeres, dejando sin voz a aquellas mujeres y hombres que buscan relaciones pasajeras o perpetuas gestadas en el juego y el placer (Lamas, 2018). Es posible que Habermas (1985) calificara el discurso hegemónico como inmoral, porque no existe el consenso, el autor nos recuerda que debe existir igualdad e imparcialidad en la *acción comunicativa*. Sin embargo, al hombre se le tilda como cazador, perpetuador, victimario (Lamas, 2018). Con base en lo anterior, la presente tesis se interesó en aquellas conductas evidentes de acoso en las relaciones interpersonales entre estudiantes y prescinde de aquellas conductas que aún están en la discusión debido a la falta de imparcialidad. De esa forma se intentó ser más precisos al estudiar la magnitud del AEEU.

En cuanto a las líneas de investigación sugeridas por los autores(as) para el estudio de temas afines al DJM, se agrupó en estudios empíricos utilizando el DIT y relacionarlo con otros aspectos como las actitudes sexuales o problemáticas, solución de conflictos, cuestiones cognitivas, intervención curricular. Además, se

recomendó relacionar el DJM con otras teorías tales como el criterio moral de Piaget o la acción comunicativa de Habermas, entre otras (ver Tabla 3.9).

Tabla 3.9

Líneas de investigación sobre DJM y estudiantes

No.	Sugerencias de investigación	Autores(as)
1	Estudios sobre los motivos que orillan a las personas a ayudar a otros y su DJM	McNamee, 1975
2	Estudios sobre el DJM y la cultura	Moon, 1985
3	Estudios de relación entre conductas sexuales y el DJM de (los) (las) estudiantes	Bradt, 1985
4	Profundizar en la teoría del criterio moral del niño que desarrolló Piaget	Goble y McCullers, 1988
5	Estudiar la relación entre la solución de conflictos y el DJM con muestras grandes	Mayton et al., 1992
6	Estudios de relación entre conductas problemáticas y el DJM de (los) (las) estudiantes con muestras grandes	Chassey, 1999
7	Estudios de conciencia formal-pragmática de la acción comunicativa	Stroud, 2000
8	Conceptualización que fomente la resistencia a los <i>pseudovalores</i> y estudios sobre <i>juicio prudencial, habilidades y actitudes</i>	Yurén et al., 2003
9	Estudios del DJM longitudinales y estudios cualitativos de experiencias escolares y de vida	Barba y Romo, 2005
10	Estudios de relación entre jóvenes genios y su DJM de (los) (las) estudiantes con muestras grandes	Derryberry et al., 2005
11	Estudios a longitudinales sobre la relación entre el DJM y su práctica en la vida cotidiana	Lüdecke-Plümer, 2007
12	Análisis de casos particulares sobre percepción moral	Barba, 2009
13	Estudios transculturales del DJM	Comunian, 2002
14	Estudiar el DJM de (los) (las) estudiantes aplicando métodos pedagógicos sobre ética	Riegle et al., 2012

Dentro de este marco de líneas de investigación tanto del acoso u hostigamiento como del DJM, fue que se planteó el siguiente objetivo para la presente investigación:

3.3.1. Objetivo general

Analizar la relación del acoso entre estudiantes universitarios(as) con su desarrollo del juicio moral, con énfasis en dos áreas del conocimiento.

3.3.1.1. Objetivos particulares

1. Conocer el desarrollo del juicio moral de estudiantes universitarios(as) que se percibieron, y no, acosados(as) en dos áreas del conocimiento.

2. Diseñar un instrumento sobre acoso entre estudiantes universitarios(as) que muestre sus criterios de confiabilidad y validez.
3. Describir las manifestaciones del acoso entre estudiantes que se percibieron, y no, acosados(as) en dos áreas del conocimiento, así como su desarrollo del juicio moral.

Con base en el objetivo y los objetivos particulares de la investigación se plantea la siguiente pregunta central y las preguntas subsidiarias:

3.3.2. Pregunta central

¿Cuál es la relación del acoso entre estudiantes universitarios(as), con énfasis en dos áreas del conocimiento, con su desarrollo del juicio moral?

3.3.2.1. Preguntas subsidiarias

1. ¿Cuál es el desarrollo del juicio moral que tienen (los) (las) estudiantes universitarios(as) que se percibieron, y no, acosados(as) en dos áreas del conocimiento?
2. ¿Cuáles son los reactivos que pueden dar validez y confiabilidad a la exploración del fenómeno del acoso entre estudiantes universitarios(as) en dos áreas del conocimiento?
3. ¿Cuáles son las principales manifestaciones de acoso entre estudiantes que se percibieron, y no, acosados(as) en dos áreas del conocimiento y su desarrollo del juicio moral?

Los objetivos y preguntas mencionadas anteriormente se resumen en las hipótesis que se exponen a continuación:

3.3.3. Hipótesis

H_0

No existe asociación entre el desarrollo del juicio moral y las manifestaciones de acoso entre estudiantes universitarios(as).

H_i

Existe asociación entre el desarrollo del juicio moral y las manifestaciones de acoso entre estudiantes universitarios(as).

El coeficiente con el que se pretende aprobar o rechazar las hipótesis es el de *Pearson* cuya asociación es más fuerte cuando se acerca a valores de -1 o +1, y que demuestran *asociación lineal perfecta*, aunque eso no ocurre en la realidad (Bologna, 2011). En el siguiente capítulo se describe el diseño metodológico que se siguió para el acopio y análisis de los resultados de la presente investigación.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente capítulo está dedicado al diseño metodológico, es decir, la planificación y selección de métodos necesarios para cumplir con “los objetivos de la investigación” (Cea, 2001, p. 81). Como ya se mencionó anteriormente, el objetivo general que es “analizar la relación del acoso entre estudiantes universitarios(as) con su desarrollo del juicio moral, con énfasis en dos áreas del conocimiento”. En consecuencia, se desarrollaron dos apartados. El primero expone sobre construcción de un instrumento que conformó la fase exploratoria de la presente investigación. Y el segundo corresponde construcción de la sección del instrumento sobre AEEU y su adaptación a la virtualidad en conjunto con la PDC (Barba, 2001). De manera sintética la Tabla 4.1 muestra el diseño metodológico.

Tabla 4.1

Ruta de diseño metodológico de la investigación

<i>Metodología</i>	Enfoque cuantitativo
<i>Alcance de la investigación</i>	Correlacional
<i>Tipo de investigación</i>	No experimental
<i>Tratamiento de tiempo</i>	Transversal
<i>Tipo de muestreo</i>	No probabilístico
<i>Modalidad de muestreo</i>	Estratégico o de conveniencia

La planificación y selección de métodos para el cumplimiento del objetivo general derivó una metodología basada en el enfoque cuantitativo. Los y la especialista en este tipo de metodología sostienen que es un enfoque que hace uso de los datos para llevar a cabo análisis y, con los resultados, dar respuesta a las preguntas de investigación y la verificación de sus hipótesis (Gómez, 2009; Hernández et al., 2014).

Gómez (2009) y Hernández et al. (2014) mencionan que existen cuatro tipos de alcances en una investigación: *El alcance exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo*. La presente investigación buscó un alcance correlacional, es decir, mostrar la asociación o no, entre las variables de acoso entre estudiantes y de DJM. Entre las características de este tipo de alcance están:

- Asociación entre dos o más variables (Gómez, 2009; Salkind, 2017).
- Las correlaciones pueden ser positivas o negativas (Hernández et al., 2014).

- La asociación no es causal (Salkind, 2017).
- La asociación de variables debe ser sobre la misma población (Gómez, 2009).
- Busca indicios o predictores entre las variables (Salkind, 2017).
- Las variables no se manipulan (Cea, 2001).
- “Falta de control de posibles fuentes de invalidación de la investigación, lo que resta poder explicativo a estos diseños” (Cea, 2001, p. 98).

Cea (2001) y Salkind (2017) afirman que los estudios correlacionales son diseños no experimentales, ya que el alcance tiene el propósito de buscar indicios y no causas, además que no hay control sobre las variables. Con base en lo anterior, se sostiene que la presente investigación se apegó a un diseño no experimental, porque buscó indicios de la asociación del acoso entre estudiantes con el DJM; y no se controlaron las variables, ya que se hace referencia a experiencias y actitudes sobre el acoso y sobre el juicio moral que hasta ese momento habían desarrollado. Lo mismo sucedió con la población, ya que (los) (las) estudiantes no se sometieron a un filtro individual de selección sino que pertenecían a áreas de conocimiento distintas y predefinidas.

Este tipo de diseños no experimentales tienen una subclasificación: *Transversales* (Cea, 2001, Gómez, 2009) o *Transeccionales* (Hernández et al., 2014), que se interesan en la información, en un *tiempo único* para describir y analizar las variables. Y los *longitudinales* (Cea, 2001; Gómez, 2009; Hernández et al., 2014) que se interesan en la información recolectada en varios momentos sobre (los) (las) mismas participantes, a lo largo de un tiempo, con el propósito de observar los cambios, determinantes y consecuencias. Para la presente investigación la subclasificación utilizada fue la transversal, ya que la aplicación fue en un solo momento, a una muestra de estudiantes de dos áreas del conocimiento entre enero y junio de 2021.

En cuanto a las muestras, se puede agrupar en dos tipos: el *probabilístico* y el *no probabilístico* (Cea, 2001). Al probabilístico también se le conoce como aleatorio y tiene la característica de que la selección de la muestra es azarosa; tiene cinco modalidades: simple, sistemático, aleatorio estratificado, por conglomerados

y de rutas aleatorias (Cea, 2001). El no probabilístico toma en cuenta principios a conveniencia o subjetivos; este tipo cuenta con tres modalidades: por cuotas, estratégico / conveniencia y bola de nieve (Cea, 2001). Tomando en cuenta lo anterior, los siguientes dos instrumentos para el acopio de información que aquí se utilizaron se apegaron al tipo de muestreo no probabilístico.

- I. Instrumento Exploratorio sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as) / Género (IEA/G)
- II. Instrumento virtual sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as) y su Desarrollo del Juicio Moral.

Es preciso mencionar que IEA/G se aplicó gracias al apoyo de las investigadoras responsables del proyecto “Diagnóstico institucional de incorporación de la perspectiva de género en los programas de estudio de nivel de licenciatura en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos” (en adelante Diagnóstico 4G). En el apartado 4.1.4. se profundiza sobre la modalidad de muestreo utilizada para el IEA/G.

Los resultados del IEA/G mostraron que (los) (las) estudiantes de una carrera del área de Ingenierías y (los) (las) de una carrera del área de Ciencias Sociales dieron las respuestas con los extremos de menor y mayor malestar, respectivamente, que les ocasionaban las caricias y los comentarios con doble sentido por parte de sus compañeros(as). En consecuencia de lo encontrado en el IEA/G, el objetivo planteado inicialmente fue “Evaluar la relación que existe entre la prevalencia de acoso de (los) (las) estudiantes de licenciatura de nuevo ingreso y próximos a egresar de dos programas de estudio con su DJM”. Fue así que se decidió utilizar la modalidad de muestreo por cuotas. Cea (2004) señala que la modalidad de *muestreo por cuotas* consiste en:

(...) la segmentación de la población de estudio en grupos, en función de variables sociodemográficas relacionadas con los objetivos de la encuesta. Se busca la homogeneidad dentro de los grupos diferenciados y, en cambio, la heterogeneidad de unos respecto de los otros grupos. Si bien, la selección de las unidades de la muestra no se realiza siguiendo un procedimiento

aleatorio. Sólo se precisa que la persona elegida se ajuste a las "cuotas" marcadas. (p. 166)

Para calcular la muestra aleatoria por cuotas se requiere del desarrollo de la *fórmula aleatoria simple o sistemática*. Por esa razón se procedió al cálculo de la muestra objetivo a la que se le aplicaría el Instrumento virtual sobre AEEU y DJM. La *fórmula aleatoria simple* arrojó un aproximado de 250 participantes de cuatro distintos semestres. Se tenía conocimiento de que las aplicaciones de los instrumentos en la modalidad virtual tienen una baja tasa de respuesta (León y Aizpurúa, 2019), por lo que se decidió por realizar el trabajo de campo de forma presencial. Sin embargo, durante la investigación se presentó la pandemia ocasionada por el SAR-COV2 que provoca la enfermedad denominada COVID-19, que obligó a estudiantes y población en general a confinarse en sus hogares. Lo anterior modificó el trabajo de campo presencial en donde (los) (las) estudiantes estaban agrupados(as) en aulas, a un trabajo de campo virtual, que aunque existían grupos predefinidos de las carreras, en realidad ya no eran una población cautiva, lo que ocasionó dificultades para el acopio de información.

Cabe señalar que la presente tesis explora información delicada de (los) (las) estudiantes. Es por ello, y como ya se ha aludido anteriormente, la exposición se limita a mencionar que la población que participó pertenece a dos áreas del conocimiento: Ingenierías y Ciencias Sociales. Es conveniente acotar que (los) (las) participantes, pertenecen a dos planes de estudio incluso en la misma área del conocimiento, debido a las reestructuraciones que se han hecho en la UAEM.

Al procesar los resultados obtenidos del instrumento virtual que incluía las variables de AEEU y DJM, se detectaron dos asuntos inesperados. El primero es que existe un problema implícito de representatividad en el instrumento, ya que al intentar correlacionar la variable de acoso entre estudiantes con la variable de DJM, no se pueden aplicar los estadísticos con la información de todos los resultados porque la PDC (Barba, 2001) descarta cuestionarios que no aprueban criterios de consistencia interna (mismos que se detallan en el apartado 4.2.1.). Rest (2014), advierte que se estima que se pierden entre el 5 y 15% de los cuestionarios de la Prueba por no cumplir los filtros de consistencia interna en una aplicación

presencial. En el caso de la presente tesis, dos grupos eran de entre 30 y 40 estudiantes (según datos de la dirección de una de las áreas del conocimiento y por confidencialidad no se da el dato preciso), aplicando la fórmula *aleatoria simple* se debían aplicar poco más de 30 cuestionarios en cada grupo. La estimación de eliminación de cuestionarios por no aprobar los chequeos de consistencia interna en dichos grupos se aproxima a dos y seis cuestionarios respectivamente. Es conclusión, no existía tolerancia de error en dichos grupos para poder asegurar la representatividad en la muestra. Además, tendría que asegurarse la participación de todos(as) (los) (las) estudiantes. Esto se contrapone a cuestiones deontológicas en la investigación, no se puede obligar a (los) (las) estudiantes a responder.

El segundo asunto inesperado fue que en un área del conocimiento (los) (las) estudiantes inscritos(as) oficialmente en algún semestre, algunos(as) estaban desfasados de la trayectoria ideal, adelantados o rezagados, lo anterior se pudo deber a la flexibilidad curricular que tienen los planes, esto significó que se obtuvieran respuestas de varios semestres. La flexibilidad curricular consiste en que el estudiante tenga la posibilidad de adelantar o aplazar asignaturas, como también cursar asignaturas, de otro programa de estudios de la UAEM o en otra universidad, con la intención de complementar su formación profesional (UAEM, 2017).

La pandemia y las dos cuestiones antes mencionadas, dificultaron que el instrumento virtual II estuviera apegado a la modalidad de muestreo por cuotas y así cumplir el objetivo inicial, por lo que se ajustó al estratégico o de conveniencia, que también es una modalidad de los muestreos no probabilísticos. Esta modalidad puede ser representativo o no (Salkind, 2017) y está más apegado a los objetivos (Cea, 2001) y preguntas de investigación. En este sentido la muestra se adecuó al segundo de los objetivos particulares, que fue el diseño de un instrumento con modelo inductivo sobre acoso entre estudiantes universitarios(as) que exponga sus criterios de confiabilidad y validez.

El tratamiento al que fue sometido el instrumento que se diseñó se le conoce como análisis factorial exploratorio, con la intención de detectar patrones de confluencia y coherencia. Es así que el proceso de adecuación del instrumento para un análisis factorial siguió un proceso riguroso de depuración de los ítems, que se

dio en cinco pasos, buscando cumplir con los criterios de la medición que son: validez y confiabilidad (Salkind, 2017) y en el que colaboraron y asesoraron tanto integrantes como el responsable del Seminario Avanzado en Investigación del Programa de Doctorado en Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM (Barona, 2021). Los cinco pasos fueron los siguientes:

1. Análisis de contenido de los reactivos, es decir, seleccionar los ítems que son de escala para tener un tratamiento multivariante.
2. Los ítems de escala se sometieron a controles de sesgo psicométrico.
3. Los ítems sin sesgo psicométrico se sometieron a controles de sesgo por asociación.
4. Los ítems resultantes del análisis y controles de sesgo se sometieron a pruebas de capacidad discriminante y finalmente;
5. Los reactivos que aprobaron todos los criterios de selección anteriormente señalados fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio.

Hay una discusión en torno al tamaño de la muestra que se debe tener al llevar a cabo análisis factoriales exploratorios, las propuestas van de tener al menos cinco participantes o hasta 20 por cada ítem, también se sugieren muestras de 60, 100 o más participantes para el análisis sin considerar la cantidad de los reactivos (Thompson, 2004). En este caso se sometieron al análisis factorial exploratorio las respuestas de más de 100 estudiantes.

El análisis factorial, tienes tres fines: mostrar la validez de las puntuaciones (validez de constructo), para generar teoría sobre constructos y funciona como la antesala de las regresiones (Thompson, 2004), que son las que permiten hacer proyecciones e intervenciones. En este caso, se ejecutó un análisis factorial exploratorio de modelo inductivo, que permite identificar componentes con puntuaciones válidas. La validez es parte de la segunda pregunta subsidiaria de la presente investigación y se refiere a la capacidad de los reactivos para medir realmente lo que se desea medir (Salkind, 2017).

Una vez que se generan o identifican los componentes se procede a la indización, que es un procedimiento estadístico que consiste en la agrupación de

un grupo de ítems en una variable nueva (Almenara-Barrio et al., 2002), que no existía y que no se puede obtener mediante una respuesta directa de (los) (las) participantes, sin embargo, se genera a partir del conjunto de sus respuestas. Posterior a ello se procede a aplicar el alfa de Cronbach para obtener la confiabilidad del componente para cumplir con el otro criterio de la medición.

La confiabilidad hace referencia a la capacidad del instrumento para medir la variable o al participante más de una vez y generar el mismo resultado (Cea, 2001). Y el método que aquí se utiliza para determinar la confiabilidad de los instrumentos es el de *consistencia interna* por alfa de Cronbach (Cea, 2001). El resultado de un alfa de Cronbach es un coeficiente que va de .000 a 1, donde el cero es ninguna fiabilidad y uno es fiabilidad perfecta. Para Cea un alfa superior a .800 significa fiabilidad. Por su parte, Ruiz (2013) propone una escala de fiabilidad del coeficiente alfa que va de entre el .810 y 1 = es muy alta, de .610 a .809 = alta, de .410 a .609 = moderada, de .210 a .409 = baja y de .010 a .209 = muy baja, señalando que su propuesta puede variar de acuerdo con la investigación que se esté desarrollando. Se considera que la propuesta de Ruiz es más recomendable para la presente investigación, debido a que ofrece grados de confiabilidad y puede ser fluctuante. Además, determinar que un alfa mayor a .800, sea confiable y menor a eso sea infiable, no tendría sentido que el resultado fuera un coeficiente, sería mejor un resultado nominal.

Después de obtener el alfa correspondientes de cada componente, se procedió a realizar un baremo “que es una tabla de valores transformados que permiten ubicar a un sujeto en relación a su grupo de referencia” (Bologna, 2011, p. 114), en que podemos asignar un grado: bajo, medio y alto, de prevalencia del fenómeno en cuestión. Enseguida se describirán los procesos de construcción u obtención de cada uno de los instrumentos utilizados durante la presente investigación.

4.1. Instrumento Exploratorio sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as) / Género

Se encontró que algunos(as) autores(as) recomiendan realizar una fase de exploración sobre el problema a investigar para poder afianzar un objetivo de estudio, apoyándose de actividades que van desde una revisión de la literatura hasta generar un marco teórico de referencia (Cea, 2001; Gómez, 2009; Hernández et al., 2014). Siendo así, se diseñó el IEA/G y se anexó al instrumento del proyecto Diagnóstico 4G.

El instrumento del proyecto Diagnóstico 4G, solicitaba a (los) (las) estudiantes información sobre datos generales y contaba con 166 ítems (Mendizábal y Escalante, 2019), y dado que el instrumento exploratorio se anexaba al final del cuestionario del Diagnóstico 4G, significaba que debía ser sintético para no desgastar a (los) (las) participantes. Las respuestas de los datos generales del Diagnóstico 4G solicitaban a (los) (las) estudiantes información sobre: sexo, orientación sexual, escolaridad de la madre y del padre, licenciatura, semestre y unidad académica.

Gómez (2009) sugiere cinco pasos para la construcción de instrumentos.

- a) Determinar los conceptos a medir.
- b) Revisar y comprender la definición teórica de los conceptos.
- c) Antecedentes de la operacionalización de los conceptos: este paso se omitió dado que la definición que se recuperó es la que propusimos en nuestra investigación (Gómez, 2018), mismo que ya se discutió en el apartado 2.2.1. del presente texto.
- d) Aplicación de una prueba piloto.
- e) Afinar el instrumento.

Cabe mencionar que para la construcción del IEA/G se partió del supuesto de que en las universidades existe la prevalencia de acoso entre estudiantes (Mingo, 2010; Prieto et al., 2015; Ramírez y Barajas, 2017; Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014). Por lo tanto, en el IEA/G se omitieron las variables que miden la prevalencia.

4.1.1. Determinar los conceptos a medir en el IEA/G

El primer paso de la fase exploratoria fue, *determinar los conceptos* que se pretendían medir (Gómez, 2009). Dentro de este marco los intereses fueron: caricias sin consentimiento, comentarios en doble sentido, bromas, género que mayormente acosa y la confianza de (los) (las) estudiantes en las autoridades universitarias para denunciar.

4.1.2. Antecedentes de la operacionalización de los conceptos

El tercer paso fue “Revisar cómo han sido definidas [sic] operacionalmente los conceptos” (Gómez, 2009, p. 120), este paso se refiere a identificar los conceptos teóricos, rastrear cómo han sido medidos empíricamente los conceptos teóricos en otras investigaciones y en caso de encontrar información hacer una comparación de las propuestas de su medición. En este caso, para la comparación y dado que la presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo, solo se tomaron en cuenta aquellas investigaciones cuantitativas o mixtas. De esta manera en cuanto a las caricias sin consentimiento se encontraron tres investigaciones que se refieren a ello (Bermúdez y Urbina, 2014; Ramírez y Barajas, 2017; Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014) refiriéndose como *toqueteo*. En dichas investigaciones el toqueteo lo consideran como una forma de agresión sexual y de maltrato, que se llega a presentar incluso entre las parejas heterosexuales y homosexuales que mantienen una relación sentimental.

En cuanto a los comentarios con doble sentido y las bromas se encontró que las investigaciones preguntaban, de diferentes maneras, a sus participantes si les ponían apodosos ofensivos o ridiculizantes (Calderón, 2016; Prieto et al., 2015; Trujillo y Romero-Acosta, 2016), y también preguntaban cuántas veces habían presenciado situaciones en las que se burlaban de (los) (las) compañeros(as) (List, 2016). Con lo anterior se generó la primera categoría “relaciones interpersonales” con una escala tipo Likert con tres opciones de respuesta (nada, poco o mucho), este tipo de escala permite medir las actitudes de los participantes hacia una problemática en específico (Cea, 2001). En esta categoría se mide el malestar que les provocan las caricias, los comentarios en doble sentido y las bromas (ver Categoría 1).

Categoría 1

Relaciones interpersonales

	Nada	Poco	Mucho
1. Te molesta que un compañero del sexo opuesto, te acaricie sin tu consentimiento			
2. Te molesta que un estudiante del mismo sexo, te acaricie sin tu consentimiento			
3. Te molestan los comentarios con doble sentido de tus compañeros del sexo opuesto			
4. Te molestan los comentarios con doble sentido de tus compañeros del mismo sexo			
5. Crees que tus compañeros se dan cuenta cuando una broma hacía ti, te hace sentir mal			
6. Las bromas de tus compañeros/as que te hacen sentir mal, fortalecen la amistad			

En cuanto a la segunda categoría “género y su relación con el acoso”, en el estado de la cuestión se encontró que el 44.4% de las investigaciones se interesaron explícitamente por el acoso y hostigamiento por razón de su sexo (Barreto, 2017; Bermúdez-Urbina, 2014; Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018; List, 2016; Mingo, 2010; Mingo 2016; Ramírez y Barajas, 2017; Ruiz et al., 2018). Estas mismas investigaciones, identificaron que quienes eran más vulnerables eran las mujeres seguido de aquellas personas que su orientación sexual era diferente a la heterosexual. Sin embargo, Mingo (2010) menciona que el acoso se presenta también entre las diferentes combinaciones de orientación sexual. Es por eso que la segunda categoría “acoso por género” mide la percepción de (los) (las) estudiantes con respecto al género que más acosa mediante un cuadro. Las categorías en cuanto al género axiomáticamente van en aumento, un ejemplo de ello son las distintas siglas que se han utilizado para referirse a la comunidad LGBTI+. Sin embargo, como se mostrará más adelante, la mayoría de la población, por lo menos estudiantil, aún se identifica dentro la categoría del sexo binario. Por consiguiente, para el IEA/G, la diversidad sexual quedó representada en el grupo de homosexuales (ver Categoría 2).

Categoría 2.

Acoso por género

	Hombres homosexuales	Mujeres homosexuales	Hombres heterosexuales	Mujeres Heterosexuales
Los hombres heterosexuales acosan más a...				
Las mujeres heterosexuales acosan más a...				
Los hombres homosexuales acosan más a...				
Las mujeres homosexuales acosan más a...				

Las dos categorías construidas anteriormente fueron variables cuantitativas. La tercera y última categoría es cualitativa y es la de “confianza/desconfianza para denunciar en la universidad”. León y Aizpurúa (2019) mencionan que el porcentaje de denuncia formal en las universidades que tomó en cuenta para su estudio ronda entre el 4.6% y el 18.8%. Barreto (2017), en sus conclusiones menciona que la formalización de la denuncia es un fenómeno que va en aumento. En nuestra investigación previa (Gómez, 2018) entrevistamos a un experto, quien mencionó que existe una cifra negra en la universidad de estudiantes que deciden no denunciar el acoso debido a vergüenza o desidia. Con dicha información el cuestionario se interesó en medir la confianza de los estudiantes universitarios(as) para denunciar situaciones de acoso con las autoridades. Y así se generó la tercera categoría cualitativa “confianza/desconfianza para denunciar en la universidad”, que consistió en las siguientes preguntas abiertas.

- ¿Confías en las autoridades universitarias para atender una situación de acoso entre estudiantes? ¿Por qué?

Con la integración de las tres categorías se conformó el cuestionario denominado IEA/G. Ya con el instrumento construido se pasó a la prueba piloto que a continuación se expone.

4.1.3. Piloteo del Instrumento Exploratorio de Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as) / Género

El penúltimo de los pasos que propone Gómez (2009) para la construcción de un instrumento, es la aplicación de una *prueba piloto*, que en este caso se aplicó al mismo tiempo que el pilotaje del instrumento del proyecto Diagnóstico 4.0. (Los) (Las) participantes fueron estudiantes universitarios(as) y quienes también serían (los) (las) próximos(as) aplicadores(as) del instrumento definitivo. Les tomó alrededor de 30 a 50 minutos contestar ambos cuestionarios (el del proyecto Diagnóstico 4G y el de la presente investigación) al IEA/G le dedicaban aproximadamente los últimos 10 minutos. En total se aplicaron 17 cuestionarios, ninguno de (ellos) (ellas) hizo observaciones de ningún tipo al IEA/G. Gómez (2009) menciona que en el pilotaje se debe principalmente lograr la comprensión de las instrucciones. Y dado que no hubo observación, se evitó que se llegara al quinto y último paso que recomienda Gómez que es afinar el instrumento.

A continuación se expone sobre la modalidad de muestreo utilizada para el instrumento exploratorio.

4.1.4. Muestra del Instrumento Exploratorio sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as) / Género

La modalidad de muestreo utilizada en el proyecto Diagnóstico 4G, fue *aleatoria por cuotas*, que entra en el tipo de no probabilísticos. Es así que Mendizábal y Escalante (2019), consideraron ocho programas educativos, de los 99 que ofrece la UAEM en sus distintas Unidades Académicas (UA) (UAEM, 2019). Tomando en cuenta el propósito del muestreo por cuotas, expuesto al inicio del presente capítulo, se pudo identificar que dicho tipo de muestreo no aplica para el IEA/G, debido a que la población no fue seleccionada para atender al objetivo del instrumento, sino más bien para atender los objetivos del instrumento del Diagnóstico 4.0. Por lo que el IEA/G se apega a las características de un *muestreo no probabilístico de rutas aleatorias*, ya que de acuerdo con Cea (2001) este tipo de muestreo “establece la ‘ruta’ o itinerario que el entrevistador ha de seguir en la selección de las unidades muestrales” (p. 200). Dicha ruta fue preestablecida por el proyecto Diagnóstico 4.0.

Cea menciona que una desventaja de este tipo de muestreo es que es posible que no todos los sujetos tengan la misma probabilidad de ser elegidos ya que solo se les aplica el cuestionario a quienes se encuentren en el momento de la visita (del (de la) encuestador(a)). Posiblemente cuando se trabaja en campo directamente visitando zonas específicas o personas específicas sea una desventaja, pero para el caso de la aplicación del IEA/G, no fue una desventaja ya que no afectó al propósito del instrumento, que era tener información para la fase exploratoria.

En el siguiente apartado se expone el proceso de conformación del instrumento virtual sobre acoso y DJM.

4.2. *Instrumento virtual del Desarrollo del Juicio Moral y Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as)*

La presente investigación pretendía medir el acoso entre estudiantes universitarios(as) y el DJM mediante un cuestionario que se aplicase de manera presencial. Sin embargo, las condiciones vividas mundialmente durante la pandemia del COVID19 lo impidieron y esta pretensión sólo se logró con el IEA/G. Por lo tanto, se diseñó y adaptó el instrumento cuantitativo para una aplicación virtual y así medir dos aspectos, el DJM y el AEEU, que a continuación se describen.

4.2.1. Prueba de Definición de Criterios

El instrumento virtual integra una versión al español del DIT, que fue traducida y adaptada por Gustavo Muñoz y Bonifacio Barba (Barba, 2001) y que la denominaron como PDC. De acuerdo con la revisión de la literatura del presente proyecto se encontró que Barba y Romo (2005) son los únicos en México que poseen una versión al español. En términos generales, la prueba se interesa principalmente en medir el puntaje P, que es igual al razonamiento del nivel Post-Convencional (Rest, 2014), que tienen quienes la responden. Aunque también el resultado de la prueba coloca al participante en otros de los niveles del DJM (Pre-Convencional y Convencional). Dicha prueba está diseñada para su aplicación en papel, lápiz y presencialidad, por ello fue necesario una adaptación para su aplicación virtual. La adaptación virtual de la PDC está compuesta por dos apartados: datos generales y

tres historias. Los datos generales incluyen información sociodemográfica. En el caso de las tres historias, existen en cada una de ellas tres secciones de respuestas.

En la primera sección se pide al participante que exprese su opinión acerca de lo que la persona debe hacer en cada historia. La primera es sobre sí Armando debería robar la medicina para su esposa, ya que de no hacerlo su esposa moriría. La segunda historia es sobre si el Sr. Pérez debería denunciar a su vecino el Sr. Martínez quien era buscado por la policía ya que tenía una sentencia que cumplir y había escapado de la cárcel, sin embargo, el Sr. Martínez ahora era un ciudadano ejemplar. La tercera historia pregunta sobre si el Director de una preparatoria debía suspender un periódico estudiantil que estaba generando opiniones a favor y en contra de lo que allí se publicaba y además creando problemas con algunos padres.

En la segunda sección se solicita que (el) (la) participante señale la importancia de cada uno de 12 enunciados con opciones de respuesta de una escala tipo Likert que son 1. Ninguna importancia 2. Poca importancia, 3. Alguna importancia, 4. Mucha importancia y 5. Muchísima importancia. Y en la tercera sección se solicita que jerarquice cuatro enunciados de acuerdo con el nivel de importancia que tiene para (él) (ella), tomando en cuenta la importancia que le dio en la segunda sección.

La prueba contiene un manual de calificación para seleccionar aquellos cuestionarios que cuenten con consistencia interna y se compone de cuatro filtros, que son: tres chequeos de consistencia y un el chequeo de puntaje M. El primer chequeo consiste en descartar el cuestionario si en dos historias de la segunda sección el informante tuvo poca discriminación en los 12 enunciados de cada historia. Es decir, si (el) (la) estudiante señaló nueve enunciados con el mismo nivel de importancia en dos historias, el cuestionario no contará con consistencia interna.

El segundo chequeo consiste en revisar la jerarquización que (el) (la) participante hizo en la tercera sección de las historias, cabe recordar que se toma en cuenta la importancia asignada en la segunda sección. Así se comienza el conteo de inconsistencias. En dicha sección el informante señala algún enunciado como el más importante, lo que significa que no debería existir ningún enunciado con mayor importancia asignada en la segunda sección, si esto fuera así se comienza el conteo

de enunciados con mayor importancia en la segunda sección. El puntaje máximo de inconsistencias al que puede llegar (un) (una) participante es de 63, por las tres historias. Para el conteo se toman en cuenta los dos primeros enunciados de mayor importancia de la tercera sección de cada historia. Para aprobar este segundo chequeo (el) (la) informante no debe tener nueve o más inconsistencias en alguna historia.

El tercer chequeo se basa en el segundo, y señala que sí (el) (la) informante tuvo inconsistencias en las tres historias, sin importar la cantidad, el cuestionario no tendrá consistencia interna.

El chequeo del puntaje "M" consiste en descartar aquellos cuestionarios que en su puntaje bruto sea de cinco o más. Para obtenerlo, es preciso mencionar que cada enunciado de las tres historias, dependiendo cuál sea seleccionado en la tercera sección, aporta puntos a algún esquema de los que propuso la escuela *Neo-Kohlbergiana* (2, 3, 4, 5A, 5B, 6, puntaje "M" y puntaje de los Anti-establecido) (Rest et al., 1999). El puntaje M, lo suman enunciados que requieren de una profunda reflexión pero que no se relacionan con la historia. El enunciado elegido como el más importante suma cuatro puntos, el siguiente enunciado en importancia aporta tres puntos, el tercero en importancia aporta dos y el último en importancia aporta uno. El puntaje bruto máximo que se alcanzan es de 30 puntos que se distribuyen en los esquemas y puntajes "M" y Anti-establecido. Para obtener el porcentaje se divide la cantidad de puntos entre .3 que equivale a las tres historias. En caso de que (el) (la) participante seleccionara todos los enunciados que aportan al puntaje "M" como los más importantes podría llegar a sumar hasta 15 puntos.

El puntaje P o puntaje de razonamiento moral de principios, corresponde a la suma de los promedios del nivel Post-Convencional (estadios 5A, 5B y 6), y expresa el valor que tienen los principios morales, en este caso para (los) (las) estudiantes cuando se enfrentan a situaciones de dilemas morales (Barba, 2004). Otro porcentaje que se presenta es el de Anti-establecido, que son enunciados que representan la hegemonía en la sociedad para una dominación de la clase alta hacia los de abajo. Cabe señalar, que el manual de calificación de la PDC que se obtuvo (Barba, 2001) no explica cómo se analiza.

La otra sección del instrumento virtual es sobre AEEU, que es parte de los aportes de la presente investigación, continuación se describe el proceso de diseño.

4.2.2. Diseño de los reactivos sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as)

En la revisión de la literatura se esperaba encontrar un instrumento estandarizado que midiera la prevalencia de acoso entre estudiantes universitarios(as) para poder darle uso en la presente investigación. Sin embargo, de los textos revisados, solo López (2016), validó instrumentos utilizados para medir prevalencias relacionados con temas sobre violencia. El resto de los trabajos cuantitativos (6) y mixtos (2) no hicieron explícitos los criterios de confiabilidad y validez. Esto significó que se agregara un objetivo adicional a la investigación: diseñar un instrumento sobre acoso entre estudiantes universitarios(as) que muestre sus criterios de confiabilidad y validez.

De acuerdo con la definición de acoso entre estudiantes que propusimos en la investigación previa (Gómez, 2018), existen cinco tipos de acoso que pueden experimentar (los) (las) estudiantes cuando se da entre (ellos) (ellas): físico, psicológico, sexual, social y virtual. En la problematización ya se ha explicado la dificultad para que dichas categorías sean mutuamente excluyentes, es por ello, que existe la posibilidad de que haya combinaciones en las categorías sobre las agresiones que pueden experimentar (los) (las) estudiantes. A continuación, se presentan las operacionalizaciones de los tipos de acoso.

4.2.2.1. Operacionalización del concepto de acoso entre estudiantes universitarios(as)

Con base en los tipos de acoso que se presentan entre (los) (las) estudiantes universitarios(as) se desarrollaron cinco categorías de análisis: físicas, psicológicas, sexuales, sociales y virtuales. Las variables que componen cada categoría fueron retomadas de la Tabla 3.4. Conductas por categoría, del apartado 3.1.3. Las conductas seleccionadas fueron aquellas que se consideraron como evidentes formas de agresión entre (los) (las) estudiantes. Otras conductas como la mirada,

el piropo, los chistes tildados de sexistas, los chiflidos, el *cortejo torpe* (Lamas, 2018) y el albur, no se tomaron en cuenta porque cabe la posibilidad de que no todos(as) (los) (las) estudiantes las asocien con el acoso (ver apartado 3.3. Planteamiento del problema. En dicho apartado se discute sobre conductas que no necesariamente son acoso).

La versión del cuestionario de AEEU cuenta con cinco categorías de análisis referidas en el párrafo anterior. Cada una de ellas cuenta con 16 *ítems* con sus respectivos pares, ya sea favorables o desfavorables (ver Tabla 4.2). Se debe comprender que el significado de favorable o desfavorable no tiene que ver con que la conducta sea positiva o negativa sino más bien como un criterio que se utiliza para evitar el sesgo.

Tabla 4.2*Pares favorables y desfavorables por categoría de acoso*

No	Par favorable	Par desfavorable
Acoso físico		
1	1. golpeado con la finalidad de dañarme	6. golpeado por accidente
2	11. provocado un supuesto accidente con la finalidad de lastimarme	16. provocado un accidente cuando bromeábamos
3	21. empujado con la finalidad de dañarme	26. empujado cuando bromeábamos
4	31. jaloneado para dañarme	36. jaloneado porque así nos llevamos
5	41. herido físicamente	46. respetado mi integridad física
6	51. molestado aventándome objetos	56. dejado tranquilo (no me molestan)
7	61. destruido mis pertenencias	66. respetado mis pertenencias
8	71. "zapeado" la cabeza sin que me lleve	76. "zapeado" porque así me llevo
Acoso psicológico		
9	7. perseguido deliberadamente	2. hecho compañía dentro de la universidad
10	17. obligado a hacer cosas en contra de mi voluntad	12. respetado mis decisiones
11	27. obligado a consumir drogas	22. recomendado no consumir drogas
12	37. obligado a introducir armas a la universidad	32. recomendado utilizar artículos de defensa personal
13	47. difamado	42. guardado mis confesiones con respeto
14	57. intimidado	52. generado confianza
15	67. gritado violentamente	62. hecho crítica constructiva
16	77. puesto apodos que me hieren	72. llamado con sobrenombres que me gustan
Acoso sexual		
17	3. besado sin mi consentimiento	8. besado con mi consentimiento
18	13. mirado con morbosidad	18. mirado amigablemente
19	23. hecho ademanes sexuales	28. hecho ademanes inofensivos
20	33. violado mi intimidad	38. respetado mi intimidad
21	43. hecho tocamientos contra mi voluntad	48. respetado mi cuerpo
22	53. hecho insinuaciones sexuales directas	58. invitado respetuosamente a tener una cita
23	63. rosado sus genitales sin mi consentimiento	68. acariciado con mi consentimiento
24	73. solicitado favores sexuales	78. apoyado desinteresadamente
Acoso social		
25	9. aislado cuando hacemos equipos en clase	4. integrado al equipo en clase cuando me ven solo(a)
26	19. mostrado desinterés cuando participo en clase	14. mostrado interés en escuchar mi opinión en clase
27	29. ignorado para herirme emocionalmente	24. integrado a las conversaciones casuales
28	39. desacreditado mi capacidad intelectual	34. acreditado mi capacidad intelectual
29	49. discriminado por mi sexo biológico	44. respetado mi sexo biológico
30	59. discriminado por mi orientación sexual	54. respetado mi orientación sexual
31	69. descalificado por mi apariencia física	64. elevado mi autoestima
32	79. humillado dentro de la universidad	74. mostrado compañerismo

(Continúa)

Tabla 4.2*Pares favorables y desfavorables por categoría de acoso*

No	Par favorable	Par desfavorable
	Acoso virtual	
33	5. difundido fotografías más íntimas sin mi consentimiento	10. respetado mis fotografías íntimas
34	15. difundido vídeos íntimos míos sin mi consentimiento	20. respetado mis videos íntimos
35	25. publicado comentarios ofensivos en redes sociales	30. respetan mis publicaciones en redes sociales
36	35. usurpado mi perfil en redes sociales	40. dado un buen uso a mi información en redes
37	45. "stalkeado" al grado de que me intimidan	50. seguido en redes sociales con sana distancia
38	55. enviado mensajes a altas horas de la madrugada	60. enviado mensajes en horarios adecuados
39	65. contactado obteniendo mis datos ilegítimamente	70. solicitado información para contactarse conmigo
40	75. hecho "memes" sobre mí, que me han lastimado emocionalmente	80. hecho "memes" inofensivos sobre mí

Las preguntas tienen una escala tipo Likert con opciones de: nunca=1, alguna vez=2, varias veces=3, muchas veces=4. En el instrumento virtual las preguntas estuvieron aleatorizadas de la 1 a la 80, y redactadas tal como se muestran en la Tabla 4.2. El estudiante tuvo que señalar si en sus relaciones interpersonales con sus compañeros y compañeras de la universidad había tenido alguna de las experiencias enunciadas.

4.2.2.2. Cuadro de acoso por género

El instrumento virtual tiene una sección en la que se le solicita a (los) (las) participantes si de acuerdo a su experiencia en los últimos tres semestres en la universidad ha sido acosado por:

- compañero(s) de clase.
- compañera(s) de clase.
- compañeros(s) de clase con una orientación sexual diferente a la de ellos/ellas.
- compañeras(s) de clase con una orientación sexual diferente a la de ellos/ellas.
- estudiante(s) de la universidad hombre(s) que no conocen.

- estudiante(s) de la universidad mujer(es) que no conocen.
- estudiante(s) hombre(s) de la universidad que no conocen y que tienen otra orientación sexual distinta a la de (ellos) (ellas).
- estudiante(s) mujer(es) de la universidad que no conocen y que tienen otra orientación sexual distinta a la de (ellos) (ellas).
- otra.

Además, se les da la opción de seleccionar que, no consideran que hayan sido acosados(as). Las versiones virtuales de la PDC y AEEU fueron sometidos a revisión por parte de especialistas en metodología cuantitativa y que componen el comité tutorial de la presente investigación, quienes emitieron aportaciones, observaciones y recomendaciones y posteriormente se llevó a cabo el pilotaje.

4.2.3. Piloteo del instrumento virtual

Se realizó un piloteo del instrumento virtual a estudiantes de la universidad que aceptaron participar. El propósito fue observar el funcionamiento de la encuesta virtual. (Los) (Las) participantes señalaron que existían preguntas que no comprendían, lo cual era algo esperado ya que la PDC cuenta con preguntas de comprobación o puntaje “M”.

A continuación, se presenta el capítulo de resultados de la presente investigación.

5. RESULTADOS DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DEL ACOSO ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS(AS) Y EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL

En este capítulo se presentan los resultados y análisis en dos apartados. En el primero se exponen con estadística descriptiva los resultados del IEA/G que fue la antesala para identificar las áreas del conocimiento en los que se aplicó el instrumento virtual principal de la presente investigación. Y en el segundo apartado se muestran los resultados y análisis del instrumento virtual que contienen los reactivos, de diseño propio, sobre el AEEU y la adaptación a la virtualidad de la PDC (Barba, 2001).

5.1. Instrumento Exploratorio de Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as) / Género

5.1.1. Entrada al campo

Aunque Flick (2007) menciona que el *acceso a las instituciones* es el más complicado, pero en este caso no aplicó para el trabajo de campo con el instrumento exploratorio ya que no se tuvo necesidad de negociar la entrada, dado que se coparticipó con un instrumento incluido en otro de corte institucional. Tomando en cuenta los nueve problemas de la entrada al campo que menciona Wolff (como se citó en Flick, 2007), esto fue lo que sucedió:

1. *Se interviene en un sistema social.* (Los) (Las) encuestadores(as) aplicaron durante el mes de junio de 2019, de forma presencial, en los diferentes programas educativos de UAEM que conformaron la muestra.
2. *La investigación es perturbadora.* (Los) (Las) profesores(as) y directivos(as) dieron las facilidades para la aplicación del instrumento. En el caso de (los) (las) estudiantes no se identificaron incidencias para el IEA/G. Sin embargo, el instrumento del Diagnóstico 4G sí un elemento perturbador para (los) (las) estudiantes y estuvieron a la defensiva e incluso hay quienes se negaron a responderlo, debido a la naturaleza de las opciones de respuesta limitada al género binario (Mujeres-Hombres). En consecuencia, tampoco respondieron el IEA/G que se encontraba al final.

3. *Opacidad entre la investigación y el sistema social.* En cuanto a la opacidad entre el proyecto de investigación y las autoridades, se interpreta que es la falta de familiarización de las autoridades con el proyecto de investigación y que es intrínseca al desarrollar la investigación, si fuese correcta la interpretación, la opacidad es demasiada, ya que el instrumento de IEA/G iba como un anexo al instrumento institucional.
4. *Aumento de complejidad por intercambio de información.* Dado que el instrumento de IEA/G se anexó dentro del instrumento de Diagnóstico 4G, no se presentaron desacuerdos en el intercambio de información y la entrada al sistema social fue relativamente fácil.
5. *Esfuerzo para lograr acuerdos.* El acuerdo para ingresar a las UA fue inmediato.
6. *La confidencialidad dificulta acuerdos.* La protección de los datos se garantiza a las UA, incluso para (los) (las) estudiantes ya que no se solicitó el nombre de los mismos.
7. *Problemas imprevistos.* El campo quedó delimitado a partir de la muestra en la que se incluyen ocho programas educativos que están distribuidos en las distintas UA.
8. *Investigaciones sin aportes para el sistema social.* La presente investigación no hizo promesas a las unidades académicas, aunque ya se han presentado avances de los resultados en el Coloquio de Investigación del posgrado del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UAEM (Gómez, 2021) y en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa (Gómez y Escalante, 2021).
9. *Sistema social sin argumentos para resistirse.* (Los) (Las) directivos(as) de las UA no manifestaron razones para rechazar o negarse a participar en la aplicación de los instrumentos.

Otros aspectos que se suscitaron a partir de que el instrumento haya tenido carácter institucional fueron los siguientes:

- Las autoridades de cada UA acompañaron (al) (a la) encuestador(a) a cada aula.

- Además de la autoridad, (los) (las) docentes en turno fueron otro filtro para permitir la entrada al aula.
- (Los) (Las) estudiantes no cuestionaron la procedencia del instrumento.

5.1.2. Estadísticos descriptivos del IEA/G

Con apoyo del *software* estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), se elaboró la matriz de datos en la que se capturaron 2 358 folios, quedando distribuidos en las distintas Dependencias de Educación Superior (DES) (ver Tabla 5.1). Una DES “es la responsable de uno o varios programas de estudio y comprende un profesorado bien definido” (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 1996, p. 20).

Tabla 5.1

Participantes por DES de la UAEM

	Frecuencia	%
Ciencias Básicas e Ingenierías	232	9.8
Ciencias Naturales	266	11.3
Ciencias Humanas y del Comportamiento	284	12.0
Ciencias de la Salud	353	15.0
Agropecuarias	113	4.8
Artes, Cultura y Diseño	322	13.7
Educación y Humanidades	340	14.4
Ciencias Jurídicas y Administrativas	448	19.0
Total	2358	100.0

(Los) (Las) estudiantes que participaron en el proyecto fueron desde el primer hasta el doceavo semestre, incluso hubo dos egresados(as) (ver Tabla 5.2).

Tabla 5.2*Semestre que cursaban (los) (las) encuestados(as) al momento de aplicación*

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Primer semestre	192	8.2
	Segundo semestre	509	21.7
	Tercer semestre	188	8.0
	Cuarto semestre	430	18.3
	Quinto semestre	180	7.7
	Sexto semestre	363	15.4
	Séptimo semestre	137	5.8
	Octavo semestre	246	10.5
	Noveno semestre	53	2.3
	Décimo semestre	42	1.8
	Onceavo semestre	7	.3
	Doceavo semestre	1	.0
	Egresados(as)	2	.1
	Total	2350	100.0
Perdidos	No respondió	8	
Total		2358	

A quienes participaron en la encuesta se les pidió que señalaran su sexo biológico, de las 2 358 personas, el 37.9% (893) eligieron masculino y 62% (1 461) femenino, el resto no respondió. Del total de (los) (las) participantes 86.9% (2048) se reconocieron como heterosexuales, 6.5% (154) bisexuales, 4.1% (97) homosexuales, el 1.1% (27) se identifican con otro género y el resto, 1.4% (32) no respondió.

En promedio el 67.7% de (los) (las) estudiantes de la UAEM ya rebasaron la escolaridad de su madre y padre ya que llegaron al tipo educativo superior (ver Tabla 5.3).

Tabla 5.3*Escolaridad de madres y padres de (los) (las) encuestados(as)*

		Madres		Padres	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
Válido	Sabe leer y escribir	80	3.4	85	3.7
	Primaria terminada	211	9.0	223	9.6
	Secundaria terminada	607	26.0	556	23.9
	Preparatoria terminada	745	31.9	647	27.8
	Licenciatura terminada	581	24.9	638	27.4
	Posgrado terminado	108	4.6	176	7.6
	Sin estudios	1	.0	0	
	Total	2333	100.0	2325	100
Perdidos	No respondió	25		33	
Total		2358		2358	

La escolaridad reportada entre madres y padres es muy similar en todos los tipos educativos. Las madres que cursaron la preparatoria son 4.2% más que los papás. No obstante, los padres superan a las madres en el tipo superior con licenciatura y posgrado con 2.5% y 2.9% respectivamente. Mendizábal y Escalante (2019), con datos muy cercanos interpretaron la información como una desigualdad en las oportunidades en contra de las mujeres para tener una trayectoria continua que les permitiera alcanzar los niveles más altos de escolarización.

Así como se observa en párrafos anteriores, en la actualidad, por lo menos en la muestra seleccionada, la matrícula escolar femenina va en aumento. Lo que significa que hay cambios estructurales en los roles tradicionales de la mujer, donde anteriormente las mujeres eran relegadas al hogar (Bermúdez-Urbina, 2014), y ahora serán posiblemente el apoyo económico del jefe de familia e incluso quienes llevarán la responsabilidad del sustento familiar.

5.1.3. Estadísticos descriptivos del IEA/G segmentados por sexo

A (los) (las) estudiantes que representaron las DES de la UAEM se les preguntó sobre la molestia que les causa que compañeros(as) del sexo opuesto (los) (las) acaricie sin su consentimiento y el 43.1% respondió que les molesta mucho. Al 59.6% les molesta poco o nada que los acaricie el sexo opuesto. En la misma pregunta anterior pero segmentado por sexo, se encontró que les molesta más a las mujeres que a los hombres, ya que al 59% de ellas les molesta mucho

comparado con un 16.5% de los hombres que les molesta mucho (ver Tabla segmentada 5.4).

Tabla 5.4

Segmentada por sexo biológico: malestar por caricias de compañeros(as) del sexo opuesto sin consentimiento

Sexo biológico de los estudiantes		Frecuencia	Porcentaje válido	
Masculino	Válido	Nada	424	48.7
		Poco	303	34.8
		Mucho	144	16.5
		Total	871	100.0
	Perdidos	No respondió	22	
Total		893		
Femenino	Válido	Nada	237	16.4
		Poco	357	24.6
		Mucho	855	59.0
		Total	1449	100.0
	Perdidos	No respondió	12	
Total		1461		
No respondió	Válido	Nada	1	33.3
		Mucho	2	66.7
		Total	3	100.0
	Perdidos	No respondió	1	
Total		4		

La segunda pregunta se refiere al malestar que les causa que un(a) estudiante del mismo sexo (los) (las) acaricie sin su consentimiento y al 42.5%, les molesta mucho ser acariciados(as), al porcentaje restante les molesta poco o nada. A la misma pregunta, pero segmentada por sexo, se observa que tanto a hombres como a mujeres les molesta mucho con casi el mismo porcentaje 41.4% y un 43.3% respectivamente (ver Tabla segmentada 5.5).

Tabla 5.5

Segmentada por sexo biológico: malestar por caricias de compañeros(as) del mismo sexo sin consentimiento

Sexo biológico de (los) (las) participantes			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Masculino	Válido	Nada	208	23.3	23.8	23.8
		Poco	304	34.0	34.8	58.6
		Mucho	361	40.4	41.4	100.0
		Total	873	97.8	100.0	
	Perdidos	No respondió	20	2.2		
	Total		893	100.0		
Femenino	Válido	Nada	311	21.3	21.4	21.4
		Poco	513	35.1	35.3	56.7
		Mucho	628	43.0	43.3	100.0
		Total	1452	99.4	100.0	
	Perdidos	No respondió	9	.6		
	Total		1461	100.0		
No respondió	Válido	Nada	2	50.0	100.0	100.0
	Perdidos	No respondió	2	50.0		
	Total		4	100.0		

La tercera pregunta se refiere a la molestia que les causan los comentarios en doble sentido de compañeros(as) del sexo opuesto, al 22% les molesta mucho dichos comentarios, al 42.8% no les molesta nada y al 35.1% les molesta poco. Al segmentar la pregunta por sexo se observa que las que se molestan más por los comentarios en doble sentido son principalmente las mujeres con un 29.9% que respondieron que mucho, comparado con un 9% de los hombres (ver Tabla segmentada 5.6).

Tabla 5.6

Segmentada por sexo biológico: malestar por comentarios con doble sentido de compañeros(as) del sexo opuesto

Sexo biológico de (los) (las) participantes			Frecuencia	Porcentaje válido
Masculino	Válido	Nada	567	65.2
		Poco	224	25.8
		Mucho	78	9.0
		Total	869	100.0
	Perdidos	No respondió	24	
Total			893	
Femenino	Válido	Nada	426	29.4
		Poco	591	40.7
		Mucho	434	29.9
		Total	1451	100.0
	Perdidos	No respondió	10	
Total			1461	
No respondió	Válido	Nada	1	50.0
		Poco	1	50.0
		Total	2	100.0
	Perdidos	No respondió	2	
Total			4	

La cuarta pregunta se interesa en medir el malestar que provocan los comentarios con doble sentido de (los) (las) compañeros(as) del mismo sexo, del total de participantes, el 19% señaló que les molesta mucho. Al segmentar los datos por sexo, nuevamente las mujeres se sintieron mayormente molestas ya que el 23.1% seleccionaron mucho y el 12.1% de los hombres seleccionaron la misma respuesta (ver Tabla segmentada 5.7).

Tabla 5.7

Segmentada por sexo biológico: malestar por comentarios con doble sentido de compañeros(as) del mismo sexo

Sexo biológico de (los) (las) participantes			Frecuencia	Porcentaje válido
Masculino	Válido	Nada	552	63.2
		Poco	215	24.6
		Mucho	106	12.1
		Total	873	100.0
	Perdidos	No respondió	20	
	Total	893		
Femenino	Válido	Nada	504	34.8
		Poco	609	42.1
		Mucho	335	23.1
		Total	1448	100.0
	Perdidos	No respondió	13	
	Total	1461		
No respondió	Válido	Nada	1	50.0
		Poco	1	50.0
		Total	2	100.0
	Perdidos	No respondió	2	
		Total	4	

Basados en los datos de las cuatro preguntas anteriormente expuestas, se elaboraron dos tablas para obtener el promedio de las respuestas de (los) (las) estudiantes. La primera de dichas tablas tiene el promedio de la escala de mayor malestar que les provocaban las caricias y los comentarios con doble sentido. Lo mismo se hizo con la segunda tabla, pero con el promedio de (los) (las) que señalaron que no les provocaba ningún malestar. (Los) (Las) estudiantes de una de las DES del área de Ciencias Sociales, seleccionaron en promedio 36.9% la opción “mucho”. Este es el promedio más alto de las DES (ver Tabla 5.8).

Tabla 5.8

Promedio de mayor malestar en (los) (las) estudiantes por caricias y comentarios en doble sentido por DES

	Mucho malestar por caricias de compañeros(as) del sexo opuesto sin consentimiento	Mucho malestar por caricias de compañeros(as) del mismo sexo sin consentimiento	Mucho malestar por comentarios en doble sentido de compañeros(as) del sexo opuesto	Mucho malestar por comentarios en doble sentido de compañeros(as) del mismo sexo	Promedio
Ciencias Básicas E Ingenierías	43.7	51.1	20.1	21.2	34.0
Ciencias Naturales	32.1	31.8	15.9	15.1	23.7
Ciencias Humanas y del Comportamiento	47.9	36.4	20.8	15.2	30.1
Ciencias de la Salud	38.1	42.8	18.4	16.2	28.9
Agropecuarias	33.0	38.9	20.5	21.2	28.4
Artes, Cultura y Diseño	43.6	41.8	22.2	16.8	31.1
Educación y Humanidades	43.8	43.8	28.4	24.9	35.2
Ciencias Jurídicas y Administrativas	51.9	48.5	25.9	21.1	36.9

Caso contrario ocurrió con otra de las DES del área de ingenierías, donde el promedio de (los) (las) que seleccionaron nada fue de 42.5% “nada” en el malestar que les provocaba las mismas variables (ver Tabla 5.9).

Tabla 5.9

Promedio de ningún malestar en (los) (las) participantes por caricias y comentarios en doble sentido por DES

	Nada de malestar por caricias de compañeros(as) del sexo opuesto sin consentimiento	Nada de malestar por caricias de compañeros(as) del sexo opuesto sin consentimiento	Nada de malestar por caricias de compañeros(as) del sexo opuesto sin consentimiento	Nada de malestar por caricias de compañeros(as) del sexo opuesto sin consentimiento	Promedio
Ciencias Básicas E Ingenierías	28.1	19.5	42.8	48.1	34.6
Ciencias Naturales	36.3	28	50.4	49.8	41.1
Ciencias Humanas y del Comportamiento	27.7	24	43.1	45.7	35.1
Ciencias de la Salud	30.7	22.4	46.2	48.4	36.9
Agropecuarias	43.8	30.1	48.2	47.8	42.5
Artes, Cultura y Diseño	25.2	20.4	47	49.5	35.5
Educación y Humanidades	24.6	20.7	33.1	36.5	28.7
Ciencias Jurídicas y Administrativas	24.3	20.2	38.5	42.6	31.4

Los promedios de prevalencia de cada DES, la misma conducta que se ha medido no es lo mismo para cada DES, lo que significa que el acoso es percibido de manera distinta por (los) (las) estudiantes.

Continuando con las preguntas del IEA/G, en la quinta se pregunta sobre la percepción de, si sus compañeros(as) distinguen cuando las bromas afectan a otros(as) compañeros(as). La población participante señaló que solo es 31.8% de sus compañeros(as) se dan cuenta que las bromas están afectando a sus compañeros(as). La mayoría, un 40.4% señala que poco y un 27.8% señala que no se dan cuenta para nada. La segmentación por sexo arrojó que las mujeres son más capaces de distinguir cuando las bromas afectan con un 34.3% de ellas comparado con un 27.7% de los hombres (ver Tabla segmentada 5.10).

Tabla 5.10

Segmentada por sexo biológico: (los) (las) compañeros(as) distinguen cuando las bromas afectan a sus compañeros(as)

Sexo biológico de (los) (las) participantes			Frecuencia	Porcentaje válido
Masculino	Válido	Nada	252	29.0
		Poco	376	43.3
		Mucho	241	27.7
		Total	869	100.0
	Perdidos	No respondió	24	
	Total	893		
Femenino	Válido	Nada	390	27.0
		Poco	559	38.7
		Mucho	496	34.3
		Total	1445	100.0
	Perdidos	No respondió	16	
	Total	1461		
No respondió	Válido	Nada	2	100.0
	Perdidos	No respondió	2	
	Total	4		

La última pregunta de la sección de relaciones interpersonales se interesa en medir la percepción sobre si las bromas fortalecen la amistad. El 64.7% de (los) (las) estudiantes respondieron que las bromas en “nada” fortalecen la amistad. En la misma pregunta segmentada por sexo, las mujeres son las que en un 71.4% respondieron que nada y los hombres tuvieron un porcentaje de 53.6% con la misma respuesta. Los hombres con un 16.4% responden que las bromas en mucho fortalecen la amistad, casi el doble que las mujeres, ellas respondieron mucho en un 7.8% (ver Tabla segmentada 5.11).

Tabla 5.11*Segmentada por sexo biológico: las bromas fortalecen la amistad*

Sexo biológico de (los) (las) participantes			Frecuencia	Porcentaje válido
Masculino	Válido	Nada	467	53.6
		Poco	262	30.0
		Mucho	143	16.4
		Total	872	100.0
	Perdidos	No respondió	21	
Total			893	
Femenino	Válido	Nada	1034	71.4
		Poco	302	20.8
		Mucho	113	7.8
		Total	1449	100.0
	Perdidos	No respondió	12	
Total			1461	
No respondió	Válido	Nada	2	100.0
	Perdidos	No respondió	2	
	Total		4	

5.1.4. Fiabilidad y Validez del Instrumento Exploratorio sobre AEEU / Género

El IEA/G cuenta con dos categorías a las cuales se les aplicó el alfa de Cronbach: relaciones interpersonales y acoso por género. Para el caso de la primera categoría mencionada el resultado del alfa de los seis ítems que la componen arrojó un .619. En cuanto a la categoría acoso por género compuesto 4 ítems su alfa fue de .803. Con dichos coeficientes y de acuerdo con la propuesta de Ruiz (2013), sobre la escala del alfa, dichos reactivos tienen *alta fiabilidad*.

En cuanto a la validez, el estudio obtuvo 2 358 cuestionarios respondidos, por tanto se puede sostener que tiene validez de conclusión estadística. Además, posee validez externa ya que los resultados se pueden generalizar debido a que cuenta con una muestra que supera las 380 personas que se requieren para una muestra aleatoria por cuotas.

5.1.5. Estudiantes participantes en las Dependencias de Educación Superior de la UAEM

De la DES de Ciencias Básicas e Ingenierías participaron principalmente estudiantes del programa de Ingeniería Química, el hecho de ser una ingeniería podría asumir el supuesto de que es un PE tradicionalmente masculinizado, en el

caso de la UAEM, va en contra de dicho supuesto, ya que la mayoría (52.7%) son mujeres. Otras de las DES que tienen la misma característica son las de Agropecuarias y Ciencias Jurídicas y Administrativas, que tienen el 55.9% y 59.2% de mujeres inscritas en su programa respectivamente.

Otra DES que tiene un alto porcentaje de mujeres inscritas, pero que no necesariamente podría ser considerada tradicionalmente masculinizada, es la de Ciencias Humanas y del Comportamiento, con un 86.5%. En ninguna de las DES el hombre fue mayoría. En el caso de la orientación sexual segmentada por hombres y mujeres, los hombres, proporcionalmente, se asumen en mayor medida como homosexuales con un 7.7% a diferencia de las mujeres con el 1.9%.

Los resultados anteriormente expuestos persuadieron a la presente investigación para elegir (los) (las) estudiantes de dos áreas de conocimiento de la UAEM, para que fueran la población objetivo y que por razones de confidencialidad se hará referencias a ellas como área de conocimiento de Ingenierías y área de conocimiento de Ciencias Sociales. A continuación, se presentan los resultados del instrumento virtual adaptado y diseñado para la presente investigación.

5.2. Instrumento virtual sobre la Prueba de Definición de Criterios y la prevalencia de Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as)

5.2.1. Información de la entrada al campo virtual

La Coordinación del Posgrado del ICE apoyó en enviar los oficios que solicitaban la autorización de (los) (las) dos Directores(as) de las unidades académicas de cada área de conocimiento tomadas en cuenta para la muestra. Respecto al trabajo de campo virtual del instrumento final, se tuvo el apoyo de una parte del comité tutorial para gestionar que tanto (el) (la) Directora como algunos(as) profesor(as) permitieran la aplicación del cuestionario. Cabe mencionar que el cuestionario virtual hizo explícito a (los) (las) estudiantes que la información proporcionada sería manejada con estricta confidencialidad y con fines de investigación.

Como se mencionó anteriormente la aplicación se había pronosticado que se llevara a cabo entre el 13 y 22 de enero de 2021, sin embargo, se extendió hasta el 21 de junio del mismo año. La aplicación se llevó a cabo en tres etapas. La primera

fue mediante la invitación que se hizo desde la dirección de cada área en las cuentas oficiales en *Facebook*. Esta etapa culminó el 25 de enero y se tenían 50 cuestionarios, 34 del área de Ingenierías y 16 del área de Ciencias Sociales. En la segunda etapa, el personal administrativo de cada área solicitó el apoyo al cuerpo docente para que a su vez invitaran a participar a (los) (las) estudiantes, con ello se lograron captar 38 cuestionarios del área de Ingenierías. Para el caso del área de Ciencias Sociales no se captaron cuestionarios. Esta etapa finalizó el 17 de febrero. La tercera y última etapa fue mediante el apoyo de cuatro docentes del área de Ciencias Sociales, que culminó el 21 de junio, tres de los cuales permitieron el acceso a sus clases que por la pandemia COVID19 se estaban llevando de manera virtual, con dicho apoyo se captaron 95 cuestionarios. La cuarta docente ya se encontraba en periodo de evaluaciones por lo cual hizo la invitación a (los) (las) estudiantes y respondieron 14.

Otra medida utilizada, en la que no se tuvo éxito, para tratar de captar más cuestionarios fue solicitar el apoyo a dos representantes estudiantiles pero no se tuvo respuesta. Gracias al esfuerzo y colaboración de parte del comité tutorial, en total se captaron 197 cuestionarios. La frecuencia por semestre y área del conocimiento se presenta en la Tabla 5.12.

Tabla 5.12

Participantes por semestre y por áreas del conocimiento

Semestre	Ingenierías	Ciencias Sociales	Total
1er	3	4	7
2do	20	38	58
3er	4	4	8
4to	14	21	35
5to	1	4	5
6to	11	12	23
7mo	1	13	14
8vo	16	22	38
9no	0	8	8
12vo	0	1	1
Total	70	127	197

En la Tabla 5.12 se puede observar que hay semestres que concentraron más estudiantes que otros. Comparando la cantidad promedio de participantes que

respondieron el IEA/Género en las áreas del conocimiento seleccionadas con la cantidad de estudiantes que respondieron el instrumento virtual, encontramos que, para el caso del instrumento virtual, hubo poco más de 30% de mayor participación en el área de conocimiento de Ingenierías. A continuación se presenta la información sociodemográfica.

5.2.2. Información sociodemográfica de (los) (las) estudiantes participantes

En el estudio participaron 197 estudiantes de dos áreas de conocimiento, Ingenierías y Ciencias Sociales, todos(as) tienen la mayoría de edad, (los) (las) estudiantes más jóvenes se situaron en los 18 años y (el) (la) más avanzado(a) tenía 42 años. La media de edad fue de 21.18 años con una desviación estándar de 3.29. En cuanto al sexo, el 44.2% son hombres y 54.3% mujeres, el 1.5% prefirió no decirlo. El 92.9% señaló ser heterosexual, 2% homosexuales, el 4.1% prefirieron no decirlo y el 1% otra orientación sexual.

El 35.5% (70 estudiantes) pertenecen a alguna ingeniería y el 64.5% (127 estudiantes) a alguna licenciatura. Del total de (los) (las) participantes, 24.4% no practican ninguna religión, el 57.4% es ocasional y el 18.3% lo hacen con la frecuencia que su religión o comunidad lo establece. El 17.3% del total de (los) (las) participantes participan en grupos de apoyo o de servicio social distintos a los de la universidad y el resto no participa.

5.2.3. Resultados de la Prueba de Definición de Criterios

El primer apartado del instrumento virtual contiene la PDC (Barba, 2001). Para el procesamiento de la información obtenida en dicha prueba se utilizó el manual de consistencia interna (Barba, 2001), que indica que debían descartarse aquellos cuestionarios que no aprueben cuatro filtros de consistencia que son: tres chequeos de consistencia y otro que recomienda que su puntaje "M" no debe ser de cinco o más (para mayor detalle sobre los filtros ver apartado 4.2.1.), aunque también el manual menciona que se puede ser flexible con los criterios de consistencia interna. Rest (2014) menciona que en aplicaciones previas del DIT se han descartado entre

5 y el 15% de los cuestionarios y que dependiendo el rigor se puede ser más flexible con los chequeos. En el presente estudio se consideró importante tomar en cuenta la rigurosidad sugerida, para dejar un antecedente de aplicaciones virtuales, con la intención de que se tomen las precauciones debidas al realizar trabajo de campo de este tipo. Es así que en el presente estudio, el 44.2% de los cuestionarios aprobó los cuatro filtros de consistencia interna, y más de la mitad (55.8%) aprobó tres filtros o menos, dicho porcentaje de pérdida es casi cuatro veces la máxima estimación de Rest. En otro estudio perdieron el 12.5% (Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago, 2009).

En las distintas fases de la aplicación virtual, el 51.8% (102) de (los) (las) estudiantes respondieron de manera individual, es decir, sin la compañía del aplicador, de (ellos) (ellas) el 34.3% (35) aprobaron los cuatro filtros de consistencia interna y el resto aprobó tres o menos. Para el caso del 48.2% (95) de (los) (las) estudiantes que respondieron el cuestionario en compañía del investigador, el 54.7% (52) de (ellos) (ellas) aprobaron los cuatro filtros, el resto aprobó tres o menos. La diferencia entre el porcentaje de (los) (las) que aprobaron los chequeos de consistencia en presencia del investigador y de (los) (las) que no contaron con el apoyo del aplicador fue de 20.4%. Para saber si esta diferencia está asociada a la presencia o no del investigador se aplicó la prueba de Chi-cuadrado que arrojó .004 de significación asintótica (bilateral), con lo cual se puede sostener que dicha diferencia sí está asociada a la presencia o ausencia del investigador (ver Tabla 5.13).

Tabla 5.13

Prueba de Chi-cuadrado: presencia del investigador asociada con aprobar filtros de consistencia

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.320 ^a	1	.004		
Corrección de continuidad ^b	7.512	1	.006		
Razón de verosimilitud	8.373	1	.004		
Prueba exacta de Fisher				.004	.003
Asociación lineal por lineal	8.278	1	.004		
N de casos válidos	197				

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 41.95.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

5.3.3.1. *Consistencia interna de la Prueba de Definición de Criterios*

En las investigaciones analizadas en el estado de la cuestión del presente estudio, se detectaron cuatro formas de presentar la fiabilidad del DIT o la PDC. Una es la de Moon (1985), que lo hizo mediante la consistencia interna y mediante el alfa de Cronbach (sin informar sobre el conjunto de preguntas que sometió a dicha prueba). La segunda forma fue la de Barba (2004), quien lo hizo mediante la consistencia interna. La tercera fue la de Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago (2009), quienes primero sometieron los cuestionarios a las pruebas de consistencia interna y a los que aprobaron, les aplicaron el estadístico alfa a las 36 preguntas que componen las tres historias. Y finalmente la cuarta forma, es la de Rest (2014), quien lo hizo empleando el estadístico alfa del grupo de preguntas que aportan al nivel Post-Convencional.

Para el análisis de resultados de la presente investigación se decidió seguir estrictamente el manual de consistencia interna (Barba, 2001). Es así que se descartaron 55.8% (110) de los cuestionarios aplicados y se presentan los resultados de los 87 cuestionarios con consistencia interna.

5.3.3.2. *Resultados de la Prueba de Definición de Criterios. Cuestionarios con consistencia interna*

La primera pregunta subsidiaria que se planteó en la presente investigación fue ¿Cuál es el nivel de desarrollo del juicio moral de estudiantes universitarios(as) que se percibieron, y no, acosados(as) con énfasis en dos áreas del conocimiento? Para

responderla, en la Tabla 5.14 se muestran las medias de los porcentajes de cada esquema de la estructura moral, en el que (los) (las) estudiantes reflexionan sobre las historias dilemáticas y valoran cognitivamente las posibilidades de acción.

Tabla 5.14*Media del porcentaje de los esquemas, general y segmentado por área del conocimiento*

NIVELES		Pre-Convencional	Convencional			Post-Convencional				
Estadios y puntajes de M, A y P.		E2	E3	E4	E5A	E5B	E6	Anti-Establecido	Puntaje M	Puntaje P
Ambas áreas	n	87								
	Media	8.3%	15.3%	43.8%	16.1%	4.5%	5.3%	2.6%	4.1%	25.9%
Ingenierías	n	20								
	Media	10%	16.3%	41.8%	12%	4.7%	7.3%	3.2%	4.7%	24%
Ciencias Sociales	n	67								
	Media	7.8%	15%	44.3%	17.4%	4.4%	4.7%	2.5%	3.9%	26.5%

Nota: E= Esquema. n= Número de casos. El 100% se obtiene de la suma de la columna E2 a la columna Puntaje M. El puntaje P se obtiene de la suma de la columna E5A, E5B y E6.

Las medias que se presentan son: general y segmentada por área del conocimiento. En la Tabla 5.14 también se exponen las medias de porcentaje que se presentan en los puntajes Anti-Establecido, M y P. Un resultado esperado en el presente estudio era que la mayoría de (los) (las) estudiantes se concentraran en el esquema 4, que de acuerdo con la estructura teórica de Kohlberg (1984/1992) está en el nivel Convencional. En dicho esquema para la presente investigación fue del 43.8%, superando por 9.4% a los resultados que encontraron Barba y Romo (2005). A pesar de que (los) (las) estudiantes del presente estudio se agruparon principalmente en el esquema 4, no se redujo la media del porcentaje del puntaje P, ya que la media porcentual de dicho puntaje en ambas áreas fue de 25.9%, exactamente igual a los resultados de Barba y Romo. La diferencia se encontró en las medias de los porcentajes de los esquemas 3 y 4, que en el presente estudio fueron de 15.3% y 43.8% respectivamente y en Barba y Romo fueron de 24.6% y 34.39%. Lo que significa que hay casi un 10% más en el esquema 4 del presente estudio comparado con el estudio de Barba y Romo.

Es posible que el avance del esquema tres al cuatro tenga que ver con las reestructuraciones en los planes de estudio de la UAEM, que se dieron aproximadamente en el 2010 en las distintas áreas del conocimiento ya que se incluyó la formación integral (UAEM, 1999). Cabe señalar que las comparaciones realizadas anteriormente solo son descriptivas, ya que metodológicamente dichas comparaciones no pueden ser probadas objetivamente debido a que son muestras y condiciones distintas.

En la Tabla 5.14 se puede observar que existe una diferencia entre las áreas de conocimiento de Ingenierías y Ciencias Sociales en la media porcentual de 2.5%, en el puntaje P (Nivel 3. Post-Convencional). Dado que los grupos no provienen de una distribución normal se empleó la prueba U de Mann-Whitney, que arrojó una significación asintótica (bilateral) de .627 (ver Tabla 5.15), dado que es mayor que .05, se puede interpretar como nula diferencia estadísticamente significativa y se puede inferir que en la muestra considerada, (los) (las) que estudian en el área del conocimiento de Ingenierías comparada con (los) (las) del área de Ciencias Sociales

no tienen mayor o menor DJM. Cabe mencionar que dado que la muestreo se ajustó a una escala de modelo inductivo no se pueden generalizar los resultados obtenidos.

Tabla 5.15

Significación asintótica del puntaje P por área del conocimiento

Estadísticos de prueba ^a	
	Puntaje P
U de Mann-Whitney	622.000
W de Wilcoxon	832.000
Z	-.486
Sig. asintótica(bilateral)	.627

a. Variable de agrupación: Licenciatura / Ingeniería de Participantes

De manera exploratoria se generaron dos grupos: primeros (del primer al cuarto semestre) y últimos semestres (del quinto semestre en adelante), para hacer comparaciones con el nivel 3, Post-Convencional. Los grupos de primeros y últimos semestres no cumplen el supuesto de normalidad, por lo que para compararlos se aplicó la prueba U de Mann-Whitney, en la que se obtuvo una significación asintótica (bilateral) de .275 (ver Tabla 5.16), con lo que se puede interpretar que no existe diferencias entre el Nivel Post-Convencional entre los primeros y últimos semestres. Sin embargo, en el esquema 4, existe una significación asintótica de .045, que indica que (los) (las) estudiantes que participaron y que tienen mayor DJM en dicho esquema son de los últimos semestres.

Tabla 5.16

Significación asintótica del puntaje P / Participantes de primeros y últimos semestres

Estadísticos de prueba ^a	Puntaje P
U de Mann-Whitney	808.500
W de Wilcoxon	1984.500
Z	-1.092
Sig. asintótica(bilateral)	.275

a. Variable de agrupación: Primeros (1ro, 2do, 3er y 4to) y últimos semestres (5to en adelante)

5.2.3.1. *Fiabilidad de la Prueba de Definición de Criterios*

A pesar de que algunas autoras sostienen que la PDC, cuenta con elementos de fiabilidad (Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago, 2009) e incluso validez intercultural (Moon, 1985), fue necesario probarlo en el presente estudio, debido que fue una adaptación a la virtualidad de un instrumento que se aplica con acompañamiento presencial. Es por ello que se aplicó el alfa de Cronbach para los 36 enunciados y para los grupos de 12 enunciados que corresponden a cada una de las tres historias: el alfa de los 36 enunciados fue de .838, en la historia de Armando se obtuvo .753, en la historia del Prisionero se obtuvo .635, en la historia del Periódico .615. De acuerdo con la escala de fiabilidad de Ruiz (2013), el conjunto de los 36 enunciados tendría una fiabilidad muy alta, y por historia tendría una fiabilidad alta. Esto quiere decir que si se aplicara nuevamente la PDC con (los) (las) mismas estudiantes podríamos obtener los mismos resultados.

A continuación, se presentan los resultados del ajuste de muestreo del cuestionario sobre acoso entre estudiantes universitarios(as).

5.2.4. Ajuste de la escala de sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as)

El cuestionario virtual tuvo en su segundo apartado reactivos sobre manifestaciones de acoso entre estudiantes universitarios(as). Como se mencionó anteriormente las preguntas de ese apartado fueron sometidos a cinco procesos de ajuste con la

intención de que se apegaran al diseño de una escala con modelo inductivo. El primer proceso fue el análisis de contenido que a continuación se expone.

5.2.4.1. *Análisis de contenido. Selección de reactivos de escala sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as)*

El cuestionario cuenta con 80 reactivos, 40 favorables y 40 desfavorables para la medición del acoso entre estudiantes con opciones de respuesta de una escala tipo Likert, este tipo de escalas se redactan a manera afirmaciones y buscan conocer la opinión o sentimiento acerca de un suceso (Salkind, 2017). En este análisis se eligieron los reactivos que pudiesen medir la opinión o sentimiento acerca del acoso entre estudiantes universitarios(as). De las preguntas favorables y desfavorables seleccionaron las siguientes preguntas (ver Tabla 5.17).

Tabla 5.17

Reactivos favorables y desfavorables con características de escala

Favorable	Desfavorable
07. p [perseguido deliberadamente]	02. p [hecho compañía dentro de la universidad]
09. s [aislado cuando hacemos equipos en clase]	
13. sx [mirado con morbosidad]	18. sx [mirado amigablemente]
19. s [mostrado desinterés cuando participo en clase]	14. s [mostrado interés en escuchar mi opinión en clase]
29. s [ignorado para herirme emocionalmente]	24. s [integrado a las conversaciones casuales]
33. sx [violado mi intimidad]	38. sx [respetado mi intimidad]
39. s [desacreditado mi capacidad intelectual]	34. s [acreditado mi capacidad intelectual]
	46. f [respetado mi integridad física]
	66. f [respetado mis pertenencias]
	12. p [respetado mis decisiones]
57. p [intimidado]	52. p [generado confianza]
	62. p [hecho crítica constructiva]
	78. sx [apoyado desinteresadamente]
49. s [discriminado por mi sexo biológico]	44. s [respetado mi sexo biológico]
59. s [discriminado por mi orientación sexual]	54. s [respetado mi orientación sexual]
69. s [descalificado por mi apariencia física]	64. s [elevado mi autoestima]
79. s [humillado dentro de la universidad]	74. s [mostrado compañerismo]
45. v ["stalkeado" al grado de que me intimidan]	50. v [seguido en redes sociales con sana distancia]
13 reactivos	17 reactivos

Nota: f = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso físico; p = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso psicológico; sx = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso sexual; s = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso social; v = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso virtual.

En total se seleccionaron 30 reactivos de los 80 que componían el apartado de las categorías del acoso entre estudiantes, mismos que fueron sometidos a una matriz de sesgo psicométrico que a continuación se presenta.

5.2.4.2. Matrices de controles de sesgo psicométrico de los reactivos sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as)

Para el control de sesgo psicométrico se desarrollaron dos matrices, uno para los 13 reactivos favorables y otro para los 17 reactivos desfavorables. Se obtuvo la medida de tendencia central (media), dispersión (desviación estándar), valores percentiles, asimetría, curtosis y se obtuvo el coeficiente de variación. En dichas matrices se detectaron aquellos reactivos que serían candidatos a eliminación por contar con sesgo psicométrico. El criterio de eliminación fue que tuvieran dos o más de los siguientes tres criterios:

- Percentiles mayores a 80% en alguna de las opciones de respuesta de la escala.
- Una curtosis mayor a 10.000
- Un coeficiente de variación mayor a 40%

De las dos matrices desarrolladas y tomando en cuenta el criterio de eliminación de aquellos que tuvieran dos o más de los criterios anteriores, se eliminaron siete reactivos de por tener sesgo psicométrico de preguntas favorables (ver Tabla 5.18).

- 07. p [perseguido deliberadamente]
- 49. s [discriminado por mi sexo biológico]
- 79. s [humillado dentro de la universidad]
- 33. sx [violado mi intimidad]
- 45. v ["stalkeado" al grado de que me intimidan]
- 57. p [intimidado]
- 59. s [discriminado por mi orientación sexual]

Tabla 5.18

Control de sesgo psicométrico de reactivos favorables sobre el acoso entre estudiantes universitarios(as)

Reactivos	Media	Desv. Desviación	Asimetría	Curtosis	CV	CV%	1. Nunca	2. Alguna vez	3. Varias veces	4. Muchas veces	Sesgos
07. p [perseguido deliberadamente]	1.17	0.535	3.562	13.288	0.46	45.64	88.30	7.60	2.50	1.50	3
49. s [discriminado por mi sexo biológico]	1.20	0.644	3.497	11.579	0.54	53.75	89.30	5.10	2.00	3.60	3
79. s [humillado dentro de la universidad]	1.17	0.560	3.908	15.739	0.48	47.97	89.30	7.10	1.00	2.50	3
33. sx [violado mi intimidad]	1.12	0.398	3.942	18.646	0.35	35.49	89.80	8.60	1.00	0.50	2
45. v ["stalkeado" al grado de que me intimidan]	1.34	0.782	2.436	4.993	0.59	58.58	80.70	10.20	4.10	5.10	2
57. p [intimidado]	1.25	0.575	2.700	7.975	0.46	46.05	80.70	15.20	2.50	1.50	2
59. s [discriminado por mi orientación sexual]	1.11	0.438	4.620	23.277	0.39	39.37	92.40	5.10	1.50	1.00	2
09. s [aislado cuando hacemos equipos en clase]	1.27	0.619	2.605	7.078	0.49	48.61	79.70	15.20	3.00	2.00	1
13. sx [mirado con morbosidad]	1.54	0.906	1.575	1.352	0.59	58.83	67.5	17.3	8.6	6.6	1
19. s [mostrado desinterés cuando participo en clase]	1.70	0.868	1.107	0.411	0.51	51.21	52.30	31.00	11.70	5.10	1
29. s [ignorado para herirme emocionalmente]	1.33	0.713	2.326	4.906	0.54	53.59	78.20	13.70	5.10	3.00	1
39. s [desacreditado mi capacidad intelectual]	1.38	0.701	2.026	3.844	0.51	50.93	72.60	19.80	5.10	2.50	1
69. s [descalificado por mi apariencia física]	1.30	0.638	2.138	3.976	0.49	48.89	78.20	14.20	6.60	1.00	1

Nota: CV = Coeficiente de variación, CV% = Porcentaje del coeficiente de variación. f = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso físico; p = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso psicológico; sx = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso sexual; s = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso social; v = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso virtual.

En el caso de la matriz de sesgo psicométrico de reactivos desfavorables, de los 17 ítems ninguno tuvo más de dos criterios de posible eliminación (ver Tabla 5.19).

Tabla 5.19

Control de sesgo psicométrico de reactivos desfavorables sobre el acoso entre estudiantes universitarios(as)

Reactivos	Media	Desv. Desviación	Asimetría	Curtosis	CV	CV%	1. Nunca	2. Alguna vez	3. Varias veces	4. Muchas veces	Sesgos
02. p [hecho compañía dentro de la universidad]	2.73	1.227	-0.316	-1.507	0.45	45.02	25.90	14.70	20.30	39.10	1
34. s [acreditado mi capacidad intelectual]	2.57	1.183	-0.100	-1.493	0.46	46.06	26.90	19.80	22.80	30.50	1
78. sx [apoyado desinteresadamente]	2.42	1.225	0.075	-1.586	0.51	50.58	34.50	16.80	20.80	27.90	1
18. sx [mirado amigablemente]	3.10	1.013	1.575	1.352	0.33	32.68	12.20	10.20	33.5	44.2	0
12. p [respetado mis decisiones]	3.34	0.989	-1.289	0.373	0.30	29.67	9.10	10.20	18.80	61.90	0
14. s [mostrado interés en escuchar mi opinión en clase]	3.08	0.942	-0.782	-0.295	0.31	30.62	8.60	14.70	37.10	39.60	0
24. s [integrado a las conversaciones casuales]	2.92	1.042	-0.630	-0.774	0.36	35.69	14.70	14.20	35.50	35.50	0
38. sx [respetado mi intimidad]	3.26	1.147	-1.219	-0.177	0.35	35.19	17.30	4.10	14.20	64.50	0

Nota: CV = Coeficiente de variación, CV% = Porcentaje del coeficiente de variación. f = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso físico; p = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso psicológico; sx = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso sexual; s = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso social; v = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso virtual.

(Continúa)

Tabla 5.19*Control de sesgo psicométrico de reactivos desfavorables sobre el acoso entre estudiantes universitarios(as)*

Reactivos	Media	Desv. Desviación	Asimetría	Curtosis	CV	CV%	1. Nunca	2. Alguna vez	3. Varias veces	4. Muchas veces	Sesgos
44. s [respetado mi sexo biológico]	3.30	1.138	-1.314	0.038	0.34	34.43	16.80	3.60	12.20	67.50	0
46. f [respetado mi integridad física]	3.29	1.070	-1.281	0.175	0.33	32.54	13.70	5.60	18.80	61.90	0
50. v [seguido en redes sociales con sana distancia]	2.99	1.154	-0.755	-0.933	0.39	38.53	19.30	8.60	25.40	46.70	0
52. p [generado confianza]	3.26	0.959	-1.183	0.357	0.29	29.38	9.10	8.60	28.90	53.30	0
54. s [respetado mi orientación sexual]	3.44	0.976	-1.649	1.389	0.28	28.35	10.20	4.60	16.20	69.00	0
62. p [hecho crítica constructiva]	2.72	0.999	-0.345	-0.915	0.37	36.72	15.20	21.80	38.60	24.40	0
64. s [elevado mi autoestima]	2.95	1.009	-0.681	-0.602	0.34	34.21	13.20	13.70	38.10	35.00	0
66. f [respetado mis pertenencias]	3.28	1.019	-1.284	0.390	0.31	31.08	12.20	5.10	25.40	57.40	0
74. s [mostrado compañerismo]	3.17	1.000	-1.095	0.114	0.32	31.53	12.20	6.10	34.00	47.70	0

Nota: CV = Coeficiente de variación, CV% = Porcentaje del coeficiente de variación. f = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso físico; p = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso psicológico; sx = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso sexual; s = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso social; v = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso virtual.

El siguiente paso para el ajuste de los reactivos a una escala de modelo inductivo, fue someter los seis reactivos favorables y 17 desfavorables restantes al control de sesgo por asociación.

5.2.4.3. *Matriz de control de sesgo por asociación de los reactivos sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as)*

La matriz de sesgo por asociación es un procedimiento bivariado en el que se hace uso del coeficiente de correlación de Pearson, con el que se determina el grado de asociación que existe entre los reactivos. En este proceso se identifican los coeficientes con un alto grado de correlación con otros reactivos, en este caso se sometieron a la matriz los 23 reactivos resultantes que no tuvieron sesgo psicométrico. Mediante este método se detectaron dos reactivos que tenían una alta correlación:

- 29. s [ignorado para herirme emocionalmente]
- 34. s [acreditado mi capacidad intelectual]

Sin embargo, se eliminaron debido a que es posible que su alta correlación se deba a que tuvieron un sesgo, que se ya se había detectado en las matrices de sesgo psicométrico, en el porcentaje del coeficiente de variación que supera el 40% permitido. Los 21 ítems resultantes del ajuste para la escala de acoso entre estudiantes universitarios(as), fueron sometidos a una *prueba T de student* para determinar si tienen capacidad discriminante. Todos los reactivos excepto los dos siguientes tuvieron capacidad discriminante:

- 09. s [aislado cuando hacemos equipos en clase]
- 69. s [descalificado por mi apariencia física]

En la Tabla 5.20 se listan los 19 ítems que no tuvieron sesgo psicométrico, ni por asociación y que además tienen capacidad discriminante.

Tabla 5.20

Ítems favorables y desfavorables sobre acoso entre estudiantes universitarios(as) sin sesgo psicométrico, ni de asociación

Favorable	Desfavorable
	02. p [hecho compañía dentro de la universidad]
13. sx [mirado con morbosidad]	18. sx [mirado amigablemente]
19. s [mostrado desinterés cuando participo en clase]	14. s [mostrado interés en escuchar mi opinión en clase]
	24. s [integrado a las conversaciones casuales]
	38. sx [respetado mi intimidad]
39. s [desacreditado mi capacidad intelectual]	
	46. f [respetado mi integridad física]
	66. f [respetado mis pertenencias]
	12. p [respetado mis decisiones]
	52. p [generado confianza]
	62. p [hecho crítica constructiva]
	78. sx [apoyado desinteresadamente]
	44. s [respetado mi sexo biológico]
	54. s [respetado mi orientación sexual]
	64. s [elevado mi autoestima]
	74. s [mostrado compañerismo]
	50. v [seguido en redes sociales con sana distancia]
3 reactivos	16 reactivos

Nota: f = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso físico; p = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso psicológico; sx = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso sexual; s = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso social; v = Reactivo que pertenece a la categoría empírica acoso virtual.

Finalmente fueron 19 los ítems, de los 80 sobre acoso entre estudiantes universitarios(as), los que se adecuaron a una escala con modelo inductivo, y con ellos se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio que se expone a continuación.

5.2.4.4. Análisis Factorial exploratorio

Para responder a la pregunta subsidiaria ¿Cuáles son los reactivos que pueden dar validez y confiabilidad a la exploración del fenómeno del acoso entre estudiantes universitarios(as)? Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio. La muestra necesaria para llevar a cabo este tipo de análisis es de al menos cinco participantes por reactivo sometido al análisis factorial. Dado que el muestreo se ajustó a una escala con modelo inductivo se espera tener al menos 95 informantes, esta cantidad es porque son 19 reactivos multiplicados por cinco informantes que se requieren para el análisis factorial exploratorio (Thompson, 2004). En este caso, 197 informantes son suficientes para llevar a cabo el análisis. Mediante diversas

aplicaciones del análisis factorial exploratorio se detectó un reactivo (52. p) que covariaba en dos componentes. Es decir, que ofrece casi el mismo peso en su coeficiente en dos componentes, por lo tanto, se considera como un reactivo ambiguo.

- 52. p [generado confianza]

Por último, el resultado final del análisis factorial exploratorio muestra la posibilidad de que la medición del acoso entre estudiantes universitarios(as) sea multidimensional, ya que se conformaron tres componentes (no se forzó para la reducción o aumento de factores), los cuales tienen una varianza total explicada del 57.36%, obteniéndose una Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo de .919. Se puede observar una estructura estable (ver Tabla 5.21), en la que para sostener que se tiene un componente, este debe estar conformado con al menos tres ítems (Thompson, 2004) como fue el caso de los componentes resultantes del análisis factorial exploratorio.

Tabla 5.21*Componentes sobre acoso entre estudiantes universitarios(as)*

	Componente		
	1	2	3
54. s [respetado mi orientación sexual]	.794	.250	
44. s [respetado mi sexo biológico]	.790		
46. f [respetado mi integridad física]	.733	.314	
66. f [respetado mis pertenencias]	.728	.339	
50. v [seguido en redes sociales con sana distancia]	.664	.323	
74. s [mostrado compañerismo]	.644	.533	
38. sx [respetado mi intimidad]	.631	.316	
62. p [hecho crítica constructiva]	.538	.413	
14. s [mostrado interés en escuchar mi opinión en clase]	.291	.735	-.210
24. s [integrado a las conversaciones casuales]	.266	.719	
18. sx [mirado amigablemente]	.354	.696	
12. p [respetado mis decisiones]		.655	-.238
64. s [elevado mi autoestima]	.372	.629	
02. p [hecho compañía dentro de la universidad]	.248	.560	.234
78. sx [apoyado desinteresadamente]	.209	.531	
13. sx [mirado con morbosidad]			.766
19. s [mostrado desinterés cuando participo en clase]			.745
39. s [desacreditado mi capacidad intelectual]			.735

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

El primer componente agrupa ocho de los reactivos desfavorables, y explica el 40.11% de la varianza, el segundo componente absorbió siete reactivos desfavorables y explica el 10.78% de la varianza y el último recuperó tres reactivos favorables y explica el 6.46%. El tercer componente fue el único que tuvo ítems favorables sobre acoso entre estudiantes, esto permite dar cuenta de que el acoso entre estudiantes universitarios(as) es atípico con un 6.46%. En su lugar, se encuentran un 50.89% (porcentaje acumulado del componente 1 y 2) de manifestaciones en contra del acoso entre estudiantes. Sin embargo, hay que tomar los resultados con cuidado ya que el acoso entre estudiantes universitarios(as) es apenas una forma de expresión de violencia escolar. Hay que recordar que el término desfavorable o favorable no está asociada al acoso sino a la técnica que permite evitar sesgos en las respuestas, que se originan cuando (el) (la) participante detecta lo que el instrumento mide.

Ahora bien, ya que se han detectado los componentes del fenómeno de acoso entre estudiantes universitarios(as) se procedió a realizar los índices que se etiquetaron de la siguiente manera:

Componente 1: Respeto

Componente 2: Integración

Componente 3: Desacreditación y lascivia

Para conocer la fiabilidad de los componentes se corrió la prueba alfa de Cronbach para cada grupo de preguntas, el resultado para el primer componente fue de .899, para el segundo fue de .826 y para el tercero fue de .650, que de acuerdo con la escala de Ruiz (2013), los primeros dos componentes tienen una *fiabilidad muy alta* y para el caso del tercero es una *alta fiabilidad*. Thompson (2004) menciona que la fiabilidad de los componentes es un criterio necesario pero no suficiente para darle validez al instrumento y agrega que para consolidar la validez de los ítems, estos no deben tener pesos factoriales dispersos y deben agrupar en componentes. En este sentido, se infiere que los 18 reactivos tienen validez al agruparse en tres componentes. Este es uno de los hallazgos más importantes, dado que otras escalas relacionadas con el tema no lograron pesos factoriales adecuados (López, 2016).

El siguiente procedimiento que se llevó a cabo fue generar el baremo correspondiente a cada índice, con cortes en los percentiles 30 y 70 (ver Tabla 5.22).

Tabla 5.22

Rangos para el baremo

	Respeto percibido	Integración	Desacreditación y lascivia
Bajo	1 - 3	1 - 2.57	1
Medio	3.01 al 3.75	2.58 - 3.43	1.01 - 1.67
Alto	3.76 - 4	3.44 - 4.00	1.68 al 3.67

Nota: Para los rangos del Nivel 1. Preconvencional se corrieron los percentiles del promedio directo del esquema 2. Para los rangos del Nivel Convencional se hizo un índice con los valores porcentuales del esquema 3 y 4 y posteriormente se corrieron los percentiles.

En otras investigaciones sobre la PDC o el DIT, no se encontró que hubiesen utilizado la técnica del baremo. A continuación, se reportan los resultados de los

componentes y se exponen las asociaciones entre los índices sobre el acoso entre estudiantes que se proponen en la presente investigación y con los esquemas del DJM recodificados para el baremo.

5.2.5. Manifestaciones de los índices sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as) y su Desarrollo del Juicio Moral

Para responder a la tercera pregunta subsidiaria de la presente investigación ¿Cuáles son las principales manifestaciones de acoso entre estudiantes que se percibieron acosados(as) y su desarrollo del juicio moral? Se utilizó la información del cuestionario virtual sobre la prevalencia de acoso entre estudiantes universitarios(as), donde se les pidió a (los) (las) estudiantes que en caso de que haber sido víctimas del fenómeno eligieran la categoría de su acosador(a) y que, en caso negativo, eligieran que no consideraban que hubiesen sido víctimas de acoso. De (los) (las) 197 estudiantes, el 12.2% (24) manifestó que sí consideraba que había sido víctima de acoso, ya que eligieron alguna o varias de las categorías. Además, un 4.9% (9) eligió que no se consideraba víctima de acoso, sin embargo, seleccionó alguna categoría de acosadores(as). De (los) (las) 70 participantes del área de Ingenierías, el 7.1% (5) se percibió como víctima de acoso entre estudiantes y de (los) (las) 127 del área de Ciencias Sociales el 15% (19) se consideró víctima, y aunque existen diferencias porcentuales, mediante una prueba de Chi-cuadrado detectamos que la percepción de ser víctima, no está asociado a estar adscrito a alguna de las áreas del conocimiento (ver Tabla 5.23).

Tabla 5.23

Prueba de chi-cuadrado: Participantes que se perciben acosados con área de estudio

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.057 ^a	1	.811		
Corrección de continuidad ^b	.000	1	1.000		
Razón de verosimilitud	.059	1	.809		
Prueba exacta de Fisher				1.000	.585
Asociación lineal por lineal	.056	1	.812		
N de casos válidos	87				

a. 1 casillas (25.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2.30.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Para realizar el análisis solo se tomaron en cuenta las respuestas de (los) (las) 24 participantes que se percibieron víctimas del acoso entre estudiantes, de esas 24, (los) (las) estudiantes respondieron que el 37.5% (9) de (los) (las) perpetradores(as) son sus mismos(as) compañeros(as), el mismo porcentaje son estudiantes de la universidad que no conocen y el 25% son sus mismos(as) compañeros(as) de clase y además estudiantes desconocidos(as) de la universidad. En la Tabla 5.24 se observa que en las respuestas obtenidas, sí existen asociaciones significativas entre los índices de Respeto, Integración y Desacreditación y Lascivia. Es decir, quienes son acosados(as) tienden a ser menos respetados(as); menos integrados(as); y más desacreditados(as) y reciben miradas lascivas.

Tabla 5.24

Significación asintótica de los índices de Respeto, Integración y Desacreditación y lascivia / Estudiantes que se consideran o no acosados(as)

	Índice de Respeto	Índice de Integración	Índice de Desacreditación y lascivia
U de Mann-Whitney	1320.000	1522.500	897.000
W de Wilcoxon	1620.000	1822.500	15948.000
Z	-2.899	-2.120	-4.718
Sig. asintótica(bilateral)	.004	.034	.000

a. Variable de agrupación: Participantes que se consideran acosados(as) y participantes que no se consideran acosados(as).

En la siguiente sección se exponen los resultados de los índices: Respeto, Integración y Desacreditación y lascivia con el DJM. Hay que recordar que del total de (los) (las) 197 participantes solamente 87 aprobaron los cuatro chequeos de consistencia interna de la PDC, de (ellos) (ellas) 77 no se percibieron acosados(as) y 10 manifestaron que sí se consideraban víctimas de acoso entre estudiantes.

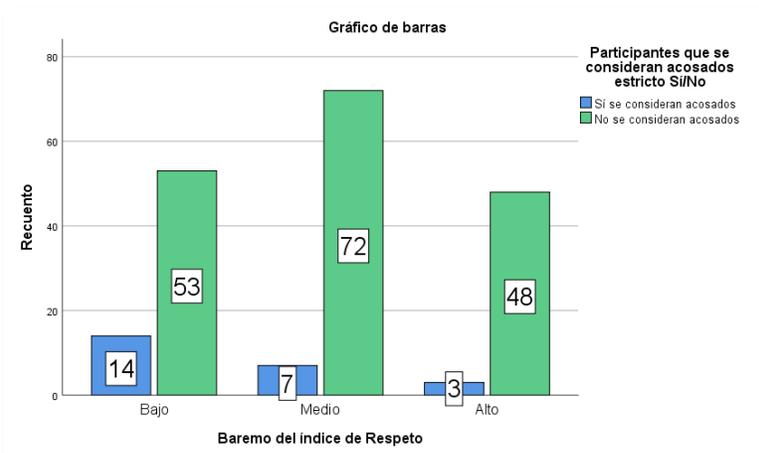
5.2.5.1. Índice y baremo de Respeto entre estudiantes y su Desarrollo del Juicio Moral

El índice de respeto se manifiesta mediante el respeto a la orientación sexual, respeto al sexo biológico, respeto a la integridad física, respeto a las pertenencias, respeto a la intimidad, así como a seguirlo(a) sanamente en redes sociales, mostrando compañerismo y haciendo crítica constructiva.

En cuanto al baremo, cada índice tiene tres valores: bajo, medio y alto. Con ellos se puede describir, por ejemplo, el grado de respeto que percibe cada estudiante por parte de sus compañeros(as). En este sentido se encontró que el baremo de respeto está asociado estadísticamente con percibirse víctima o no, ya que al correr la prueba de chi-cuadrado de Pearson se obtuvo la significación asintótica (bilateral) de .024. Es decir, de (los) (las) 24 que se perciben como víctimas de acoso entre estudiantes, la mayoría (14) recibe un grado bajo de respeto por parte de sus compañeros(as) (ver Figura 5.1).

Figura 5.1

Grado de respeto que tienen (los) (las) estudiantes que no se perciben acosados(as) y los que sí se perciben acosados(as)



En cuanto a la media porcentual del Nivel Post-Convencional, se detecta que quienes se perciben acosados(as) tienen un 10.63% más en dicho nivel, que (los) (las) que no se perciben acosados(as) (ver Tabla 5.25). Y además (los) (las) estudiantes que se percibieron acosados(as) y que recibieron un bajo grado de

respeto tuvieron una media porcentual del 55%, superando con más del 25% a todas las demás medias porcentuales de los grados de respeto.

Tabla 5.25

Grado del baremo del Índice Respeto / Media porcentual del nivel Post-Convencional

Estudiantes que no se perciben acosados(as)			Estudiantes que se perciben acosados(as)		
N = 77			N = 10		
Grado de Respeto			Grado de Respeto		
Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
n = 19	n = 38	n = 20	n = 2	n = 5	n = 3
Media del porcentaje del Nivel Post-Convencional			Media del porcentaje del Nivel Post-Convencional		
24.71			35.33		
22.46	26.49	23.5	55	31.33	28.89

Para conocer si dicha diferencia porcentual es estadísticamente significativa se aplicó la prueba U de Mann-Whitney, ya que el grupo de quienes se perciben acosados(as) y no, no cumplió el supuesto de normalidad. El resultado fue .050 en su significancia asintótica bilateral (ver Tabla 5.26).

Tabla 5.26

Prueba U de Mann-Whitney: Puntaje P / Estudiantes que se consideran o no acosados(as)

Estadísticos de prueba ^a	
	Puntaje P
U de Mann-Whitney	238.000
W de Wilcoxon	3241.000
Z	-1.964
Sig. asintótica(bilateral)	.050

a. Variable de agrupación: Participantes que se consideran acosados(as) estricto Sí/No

El resultado anterior indica que dicha diferencia sí es estadísticamente significativa y con ello se sostiene que quienes se perciben acosados(as) tienen mayor media porcentual en el Nivel Post-Convencional. La diferencia en la media de los porcentajes del Nivel Post-Convencional que se observa en la Tabla 5.25 entre los que perciben acosados(as) y los que no, podría sugerir dos asuntos: uno,

que quienes tienen mayor DJM tienen la capacidad de identificar cuando están siendo víctimas de acoso (más adelante se muestra que quienes tienen un alto grado de desacreditación y lascivia en el baremo, también tienen la media porcentual más alta en el Nivel Post-Convencional). Y dos, que además, ser víctima desarrolla el juicio moral y no necesariamente, (los) (las) convierte en un futuro(s) perpetrador(es), tal y como encontraron Trujillo y Romero-Acosta (2016), por lo menos en la muestra de estudiantes que participaron.

Un ejemplo de cómo se reflejaría el DJM de las víctimas, podría ser el caso de aquellas, que se convierten en activistas y defensoras de otras personas en la misma condición. Quienes se perciben acosados(as) tienen menor grado de respeto, coincide con uno de los hallazgos en las entrevistas que realizaron Romero y Plata (2015), donde (los) (las) participantes narran que el acoso se manifiesta por la ausencia de respeto. En el análisis posterior se presentan los resultados del baremo del índice de Integración.

5.2.5.2. Índice y baremo de integración entre estudiantes y su desarrollo del juicio moral

Referente a las manifestaciones en la integración de (los) (las) estudiantes se expresa mediante el apoyo desinteresado, la inclusión de (el) (la) estudiante a conversaciones casuales, miradas amistosas, contribuyendo a elevar la autoestima, escuchado con atención la participación en clase, respetando sus decisiones y haciéndose compañía dentro de la universidad. En la Tabla 5.27 se observa poca variación con respecto a la Tabla 5.25 sobre respeto en cuanto al grado de integración. Lo que significa que el respeto y la integración están relacionados.

Tabla 5.27

Grado del baremo del índice de Integración / Media porcentual del Nivel Post-Convencional

Estudiantes que no se perciben acosados(as)			Estudiantes que se perciben acosados(as)		
N = 77			N = 10		
Grado de Integración			Grado de Integración		
Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
n = 19	n = 36	n = 22	n = 3	n = 5	n = 2
Media del porcentaje del nivel Post-Convencional			Media del porcentaje del nivel Post-Convencional		
24.71			35.33		
25.96	22.87	26.67	40	32.67	35

A continuación, se presentan los resultados sobre el índice y baremo de desacreditación y lascivia.

5.2.5.3. Índice y baremo de desacreditación y lascivia entre estudiantes y su desarrollo del juicio moral

Finalmente se presentan los resultados del tercer y el único índice que cuenta con tres reactivos favorables sobre el acoso entre estudiantes universitarios(as) y se manifiesta mediante el descredito de la capacidad intelectual, desinterés para escucharlo(a) cuando participa en clase y mediante miradas lascivas. A diferencia de los dos baremos anteriores (Tabla 5.25; Tabla 5.27), casi todos(as) (los) (las) que se perciben acosados(as) se agruparon en un grado alto de desacreditación y lascivia y (los) (las) que no se perciben acosado(as) tienen bajo grado (ver Tabla 5.28). Se observa que además de tener un alto grado de desacreditación también tienen la media porcentual más alta en el Nivel Post-Convencional del DJM.

Tabla 5.28

Grado del baremo del índice de Desacreditación y lascivia / Media porcentual del Nivel Post-Convencional

Estudiantes que no se perciben acosados(as)			Estudiantes que se perciben acosados(as)		
N = 77			N = 10		
Grado de Desacreditación y lascivia			Grado de Desacreditación y lascivia		
Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
n = 37	n = 25	n = 15	n = 1	n = 1	n = 8
Media del porcentaje del nivel Post-Convencional			Media del porcentaje del nivel Post-Convencional		
24.71			35.33		
24.95	23.47	26.22	26.67	23.33	37.92

Como se mostró en la Tabla 5.24, la significancia de la prueba de U de Mann-Whitney, permite expresar que los componentes estarían ofreciendo un tipo de validez concurrente, en las que se compara una variable latente, en este caso los índices, con una variable independiente como lo es la percepción de sentirse o no acosado(a).

CONCLUSIONES

A lo largo de cinco capítulos se desarrollaron exploraciones, caracterizaciones, categorías, conceptualizaciones, análisis, síntesis, instrumentos con la intención de responder a la siguiente pregunta central:

¿Cuál es la relación del acoso entre estudiantes universitarios(as), con énfasis en dos áreas del conocimiento, con su desarrollo del juicio moral?

Antes de poder construir dicha pregunta se transitó por distintas vías de análisis. El proceso de investigación comenzó sin contratiempos, gracias a las coordinadoras del proyecto Diagnóstico 4G (Mendizábal y Escalante, 2019) se logró diseñar, integrar y aplicar el IEA/G a 2 358 integrantes de la comunidad estudiantil de la UAEM. Los resultados mostraron que la matrícula femenina representaba el 60% de la muestra, lo que significa que las condiciones de igualdad en la educación comienzan a ser desfavorables para los masculinos, ya que la matrícula femenina va en aumento.

Otro de los hallazgos obtenidos con el IEA/G fue que las féminas suelen ser doblemente e incluso triplemente más susceptibles que los masculinos cuando el sexo opuesto las acaricia sin su consentimiento, cuando les realizan comentarios en doble sentido y cuando los comentarios con doble sentido de (los) (las) compañeros(as) provienen del mismo sexo en casi un 60%, 30% y 24% respectivamente, mientras que a los masculinos les molesta en casi un 17%, 9% y 12% correspondientemente.

Ambos sexos biológicos coinciden en la mucha molestia que les causa que un(a) estudiante del mismo sexo (los) (las) acaricie sin su consentimiento con un promedio de 42.5%. Otro de los hallazgos es que el 34.3% de las féminas creen que sus compañeros(as) son capaces de darse cuenta cuando las bromas afectan a sus homólogos(as), en esta misma pregunta los hombres tuvieron el 27.7%. Eso podría sugerir que los masculinos suelen ser más incautos a la hora de interrelacionarse con sus compañeros(as). Además, el doble de los masculinos considera que las bromas fortalecen en mucho la amistad, comparado con casi 8% de las femeninas que afirmaron lo mismo.

El efecto de los resultados representó la fase exploratoria de la presente investigación, mismo que persuadió a realizar una investigación transversal que intentaría probar la asociación entre el AEEU y el DJM con respecto de los semestres. En un primer momento se decidió utilizar la modalidad de muestreo por cuotas para seleccionar lo que sería la población objetivo. Dicha decisión se tomó por dos razones. La primera, fue porque a partir de los resultados del IEA/Género de la presente tesis, se seleccionaron dos programas de estudio con los extremos en sus respuestas de menor y mayor malestar que les ocasionaban las caricias y comentarios con doble sentido de sus compañeros(as) y que en teoría, en dichos programas, sería posible conocer la población estudiantil existente en los programas.

La segunda razón se derivó de la intención de comparar los resultados del DJM entre (los) (las) estudiantes de nuevo ingreso y próximos a egresar de las áreas del conocimiento seleccionadas, en los que también, después de las gestiones necesarias, sería posible conocer la población total en dichos semestres. Con la muestra representativa podrían cumplirse algunos supuestos planteados inicialmente.

En la teoría todo funcionaba de adecuadamente, sin embargo, en la práctica se presentaron los siguientes problemas:

- Una pandemia que obligó a suspender las actividades académicas en todos los tipos educativos, convirtiendo el trabajo de campo presencial en virtual.
- Baja tasa de respuesta a pesar de que las autoridades invitaron por Facebook y de que solicitaron el apoyo al cuerpo docente. A pesar, de que parte del comité se involucró a solicitar de manera personal a cuatro docentes, e incluso también se buscó apoyo en los representantes estudiantiles.
- Un trabajo de campo que se había pronosticado terminar en los primeros días de enero se convirtieron en cinco meses de intentos y esfuerzos tanto del comité como del investigador.

- Existe un problema implícito de representatividad en la PDC a grupos pequeños, ya que debido a cuatro filtros que deben aprobar los cuestionarios, no se permite tolerancia de error.
- Aunado a lo anterior en la presente investigación, con la aplicación de campo virtual fue se perdieron 55% de los cuestionarios porque no aprobaron cuatro chequeos de consistencia.
- Al obtener los resultados encontramos que (los) (las) estudiantes pertenecían a distintos semestres y se habían considerado particularmente dos semestres, cuartos y octavos.

En consecuencia, el objetivo de conocer la asociación entre el AEEU y el DJM con respecto de los semestres ya no era viable. Por consiguiente se replanteó el objetivo de la investigación que fue “Conocer el desarrollo del juicio moral de estudiantes universitarios(as) con énfasis en dos áreas del conocimiento”. Para cumplir el objetivo fue necesario realizar un ajuste de la muestra para que se apegara al diseño de una escala con modelo inductivo y los resultados del instrumento virtual fue sometido a cinco filtros: 1. Análisis de contenido de 80 reactivos; 2. Controles de sesgo psicométrico; 3. Control de sesgo por asociación; 4. Pruebas de capacidad discriminante y 5. Análisis factorial Exploratorio.

También fue necesario responder tres preguntas subsidiarias de investigación. La primera fue ¿Cuál es el DJM de (los) (las) estudiantes universitarios(as) que se percibieron, y no, acosados(as) con énfasis en dos áreas del conocimiento? Se arguye que de (los) (las) 197 cuestionarios, 87 aprobaron los cuatro chequeos de consistencia interna que se mencionan en el manual de la PDC (Barba, 2001). (Los) (Las) 87 estudiantes que participaron de ambas áreas del conocimiento, Ingenierías y Ciencias Sociales, tienen una media porcentual de 25.9% en el puntaje P o nivel Post-Convencional. En este sentido no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, sin embargo, no se pueden generalizar los resultados.

Un dato que sobresale es que en el esquema 3, (los) (las) 87 estudiantes tuvieron una media porcentual de 15.3%, esto fue 9.3% menos que en el estudio que hicieron Barba y Romo (2005) y que fue un referente a lo largo de la presente

tesis. Un resultado esperado es que la mayoría de (los) (las) estudiantes se concentraran en el esquema 4, que de acuerdo con la estructura teórica de Kohlberg (1984/1992) es en el nivel Convencional. La media porcentual de dicho esquema fue de 43.93%, esto fue un 9.54% más que en los resultados de Barba y Romo. Aunque los datos no son generalizables ni comparables, cabe la ligera posibilidad que (los) (las) estudiantes estén transitando del esquema 3 al cuatro durante su trayectoria escolar.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación que fue ¿Cuáles son los reactivos que pueden dar validez y confiabilidad a la exploración del fenómeno del acoso entre estudiantes universitarios(as) en dos áreas del conocimiento? se manifiesta que el instrumento tuvo un ajuste de 80 reactivos a 18, los cuales fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio que arrojó tres componentes: 1. Respeto; 2. Integración y 3. Desacreditación y lascivia. La conformación de los tres componentes indica validez ya que demuestra que la información de (los) (las) estudiantes convergen. Es preciso mencionar que la depuración de reactivos es un método de reducción que permite medir realmente lo que se quiere medir.

La confiabilidad de los reactivos se evaluó mediante los alfa de Cronbach de los grupos de preguntas de cada componente: Respeto (ocho preguntas), Integración (siete preguntas) y Desacreditación y lascivia (tres preguntas), que fueron de 0.899, 0.826 y 0.650 respectivamente. Los primeros dos componentes cuentan con una muy alta fiabilidad y el tercero con una fiabilidad alta, ya que sus alfas de Cronbach fueron de .899, .826 y .650 respectivamente. Cabe señalar que la información no es generalizable, sin embargo, permite explorar el fenómeno desde el enfoque cuantitativo.

Y finalmente sobre la tercera pregunta subsidiaria ¿Cuáles son las principales manifestaciones de acoso entre estudiantes que se percibieron, y no, acosados(as) y cuál es su desarrollo del juicio moral? Los resultados indican que las conductas de acoso entre (los) (las) estudiantes universitarios(as) que participaron en el estudio son aisladas y que prevalecen principalmente situaciones de respeto e integración.

En los casos que existen conductas de acoso entre estudiantes universitarios(as) se da principalmente mediante miradas lascivias, desinterés en la participación en clase y la desacreditación intelectual como principales manifestaciones de acoso entre (ellos) (ellas). También existen otras manifestaciones atípicas que son: persecución deliberada, discriminación debido al sexo biológico, discriminación por la orientación sexual, humillaciones dentro de la universidad, violación de la intimidad, seguimiento excesivo en redes sociales y la intimidación. Un hallazgo importante es que aquellos(as) estudiantes que mostraron grados altos en el índice de Desacreditación y lascivia también tuvieron un promedio mayor en el puntaje P o nivel convencional. Lo que podría llegar a sugerir que las condiciones adversas promueven el DJM.

Respecto a las siguientes hipótesis planteadas en el presente estudio:

H_0

No existe asociación entre el desarrollo del juicio moral y las manifestaciones de acoso entre estudiantes universitarios(as).

H_1

Existe asociación entre el desarrollo del juicio moral y las manifestaciones de acoso entre estudiantes universitarios(as).

Se acepta la hipótesis nula, y señalamos que para la muestra participante en la presente tesis **No existe** asociación entre el desarrollo del juicio moral y las manifestaciones de acoso entre estudiantes universitarios(as). A pesar de las vicisitudes experimentadas a lo largo de la investigación, a diferencia de López (2016), el instrumento aquí diseñado sí aprobó criterios de validez y confiabilidad.

Por otro lado, se considera que el principal aporte es un instrumento condensado que permite explorar estadísticamente el fenómeno del acoso entre estudiantes universitarios(as). Otros de los aportes son tres índices: Respeto, Integración y Desacreditación y lascivia, donde los primeros dos podrían fungir como promotores para prevenir el acoso entre estudiantes.

Dichos índices permitirán continuar estudiando el fenómeno mediante un análisis factorial confirmatorio. Las personas que señalaron que se perciben como víctimas de acoso fueron 24 de las 197 que participaron, equivalente al 12.2% del

total y los componentes mostraron una validez concurrente al asociarse significativamente con (los) (las) estudiantes que se percibieron acosados(as) y con (los) (las) que no se perciben víctimas.

Las recomendaciones para futuras investigaciones son:

- Aplicar la PDC en trabajo de campo presencial.
- En caso de que la aplicación de la PDC sea virtual, insistir en la posibilidad de estar presente mientras la responden.

Para cerrar, se considera que un aspecto que puede quedar para futuras investigaciones es la gravedad que (los) (las) estudiantes les asignan a las conductas de acoso ya que se considera que las percepciones de gravedad pueden variar en función del DJM, sexo, área del conocimiento, edad, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Almenara-Barrios, J., García-Ortega, C., González-Caballero, J. L. y Abellán-Hervás, M. J. (2002). Creación de índices de gestión hospitalaria mediante análisis de componentes principales. *Salud pública de México* 44(6), 533-540. <https://www.saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/6422>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1996). *Programa de Mejora del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior*. SEP.
- Avilés Martínez, J. M. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: Claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73. <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/2172.pdf>
- Barba, B. (2001). *Prueba de Definición de Criterios*. Prueba inédita.
- Barba, B. (2004). *Escuela y socialización del Desarrollo Moral*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Barba, B. (2007). Experiencia y Construcción Personal de la Moralidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(35), 1209-1239. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART35005&critorio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n035/pdf/N35E.pdf>
- Barba, B. (2009). Perspectiva personal de la moralización: la experiencia de seis estudiantes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(1), 95-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212412006>
- Barba, B. y Romo, J. M. (2005). Desarrollo del Juicio Moral en la Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(24), 67-92. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00110&critorio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmiev10n24scB02n03es.pdf>
- Barona Ríos, C. (2021). *Seminario Avanzado de Investigación* [Seminario del Instituto de Ciencias en Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos].

- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*. 79(2), 261-286. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rms/article/view/59050/52131>
- Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos* (R. Blatt, Trad.; 3ª ed.). Taurus. (Trabajo original publicado en 1972).
- Bermúdez-Urbina, F. M. (2014). "Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra". Expresiones de la violencia hacia las mujeres en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. *Península*, 9 (2), 15-40. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/article/view/45717/41048>
- Bradt, J. M. (1985). Morality vs. Convention: Is Kohlberg Right? *Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association*, 1-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED259234.pdf>
- Bologna, E. (2011). *Estadística para psicología y educación*. Brujas.
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (J. Melendres y M. Subirats, Trad.; 2ª ed.) Fontamara. (Trabajo original publicado en 1970).
- Calderón Galván, H. (2016). *Bullying en estudiantes de una Universidad Pública: Un estudio exploratorio* [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Carrillo Navarro, J. C., Prieto Quezada, M. T. y Jiménez Mora, J. (2013). Bullying, violencia entre pares en escuelas de México. En A. Furlán Malamud y T. C. Spitzer Schwartz (Coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las Escuelas 2002-2011* (pp. 223-260). COMIE.
- Cea D' Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Cea D' Ancona, M. A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Síntesis.
- Chassey, R. A. (1999). A Comparison of Moral Development of College Student Behavioral Offenders and Non-Offenders. *Reports research*, 1-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435943.pdf>

- Collier, D. (1992). Método Comparativo. *Revista Uruguaya De Ciencia Política*, (5), 21-46.
<http://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/285/218>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2018). *Listado de revistas*. <https://www.conricyt.mx/acervo-editorial/revistas-arbitradas-del-conacyt>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Derryberry, W. P., Wilson, T., Snyder, H., Norman, T. y Barger, B. (2005). Moral Judgment Developmental Differences Between Gifted Youth and College Students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(1), 6–19.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746042.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 2012). *Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*. DOF.
- Domenach, J. M. (1981). La violencia. En J. M. Domenach, H. Laborit, A. Joxe, J. Galtung, D. Senghaas, O. Klineberg, J. D. Halloran, V. P. Shupilov, K. Poklewski-Koziell, R. Khan, P. Spitz, P. Mertens y E. Boulding. *La violencia y sus causas* (pp. 33-45). UNESCO.
- Espinosa, J. (2014). Modos y plataformas de pensamiento. En J. Espinosa y A. D. Robert (Coords.). *Epistemología social, pensamiento crítico. Pensar la educación de otra manera* (pp. 13-39). Juan Pablos Editor, S.A / UAEM / École Doctorale epic Université Lyon.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 61-67). Morata.
- Flores-Garrido, N. y Barreto-Ávila, M. (2018). Violencia en el noviazgo entre estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un análisis mixto. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 42-63.
 doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.290
- Friedman-Erickson, S., Gaa, J. P., Swank, P. R. y Hamilton, R. (1992). Moral Development and Appreciation of Aggressive Humor. *Annual Convention of the Southwestern Psychological Association*, 1-47.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347420.pdf>

- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf
- Goble, C. B. y McCullers, J. C. (1988). Moral Judgment: Intention and Consequence Reconsidered. *Annual Meeting of the Southwestern Society for Research in Human Development*, 1-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED302337.pdf>
- Gómez, M. (2009). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Brujas.
- Gómez Nashiki, A. y Zurita Rivera, Ú. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En A. Furlán Malamud y T. C. Spitzer Schwartz (Coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las Escuelas 2002-2011* (pp. 183-222). COMIE.
- Gómez Orozco, F. M. (2018). *Acoso y formación ciudadana en estudiantes universitarios* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Archivo digital. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/440/GOOFRL02T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez Orozco, F. M. (2021). La prueba de definición de criterios como indicador para evitar el acoso entre estudiantes universitarios. *Coloquio de Investigación Doctorado en Educación generación 2018-2021*.
- Gómez Orozco, F. M. y Escalante Ferrer, A. E. (2021). Validación de la versión en español del *Defining Issues Test* (Propuesta de Lawrence Kohlberg). *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- González Villareal, R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente*. UPN.
- Guerrero, M. E. y Gómez, D. A. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 122-135. <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-grogomez.html>
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Ediciones Península.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mac Graw Hill.
- Hogan, R. y Dickstein, E. (1971). A Dimension of Maturity: Moral Judgement. 1-28.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED052498.pdf>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral* (A. Zubiaur Zárata, Trad.). Descleé de Brouwer. (Trabajo original publicado en 1984).
- Lamas, M. (2018). *Acoso ¿denuncia legítima o victimización?* FCE.
- León, C. M. y Aizpurúa, E. (2019). Prevalencia y denuncia de conductas de acoso en estudiantes universitarios. *InDret*, 1-19.
<http://www.indret.com/pdf/1432.pdf>
- List Reyes, M. (2016). Los universitarios frente a la homofobia. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Sinéctica*, (46), 1-15.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/611/636>
- López Pérez, M. (2016). Características psicométricas de cuatro cuestionarios en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(1), 96-105.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29248180012>
- Loza Gómez, Z. L. (2016). *Estudio exploratorio sobre violencia escolar en una Universidad Pública* [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos].
- Lüdecke-Plümer, S. (2007). Education in values and moral education in vocational colleges. *European journal of vocational training*, (41), 103-115.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ777120.pdf>
- Mayton II, D. M., Diessner, R. y Granby, C. D. (1992). Nonviolence, Values, and Moral Reasoning: Empirical Support for Theoretical Relationships. *25th International Congress of Psychology*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352296.pdf>
- McNamee, S. (1975). Moral Behavior, Moral Development, and Motivation. *Annual Meeting of the American Psychological Association*, 1-15.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED117007.pdf>

- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad* (F. Mazía, Trad., Vol. 3). Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).
- Mendizábal Bermúdez, G. y Escalante Ferrer, A. E. (2019). *Formación universitaria, trabajo y género en la cuarta revolución industrial*. Porrúa.
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles Educativos*, 32(130), 25-48. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214992003>
- Mingo, A. (2016). ¿Ni con el pétalo de una rosa? Discriminación hacia las mujeres en la vida diaria de tres facultades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 24-41. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/174/690>
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37(148), 138-155. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2015-148-el-ocioso-intento-de-tapar-el-sol-con-un-dedo-violencia-de-genero-en-la-universidad.pdf>
- Moon, Y. L. (1985). A Review of Cross Cultural Studies on Moral Judgment Development Using the Defining Issues Test. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. 1-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260121.pdf>
- Olweus, D. (2014). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. https://www.researchgate.net/publication/253157856_ACOSO_ESCOLAR_BULLYING_EN_LAS_ESCUELAS_HECHOS_E_INTERVENCIONES
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2011). CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER, CEDAW. ONU Mujeres. <https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20mexico/documentos/publicaciones/2011/convencionC3%B3n%20pdf.pdf?la=es>
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Organización Panamericana de la Salud (OPS).
- Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). *Revista de Educación*, (313), 7-27. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de->

educacion/articulosre313/re3130100461.pdf?documentId=0901e72b81272c09

- Patiño Domínguez, H. A. M. (2018). Perspectiva ética, pensamiento crítico y sentido de responsabilidad social en los estudiantes universitarios. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2), 1-31. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/200003735-ebfbee5a/18.1.37%20Perspectiva%20%C3%A9tica%20pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y.....pdf>
- Pérez-Olmos, I. y Dussán-Buitrago, M. M. (2009). Validación de la prueba Defining Issues Test con estudiantes de Medicina en la Universidad del Rosario, en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-perezolmos.html>
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño* (N. Vidal, Trad.). Martínez Roca. (Texto original publicado en 1932).
- Piñuel y Zabala, I. (2001). *Mobbing, Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Sal Terrae.
- Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C. y Lucio López, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*. 15(68), 33-47. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n68/v15n68a4.pdf>
- Ramírez Fernández, M. del R. y Barajas Ledesma, E. (2017). Estudio sobre hostigamiento y acoso sexual como una consecuencia de la práctica cultural: el caso de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEM). *Diálogos sobre Educación*, 8(14), 1-29. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i14.215>
- Rest, J., (2014). *Defining Issues Test (Cuestionario de Problemas Sociomorales)*. Nau Llibres.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., y Thoma, S. J. (1999). A Neo-Kohlbergian Approach: The DIT and Schema Theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291-324.

https://www.researchgate.net/publication/226501554_A_Neo-Kohlbergian_approach_The_DIT_and_schema_Theory

- Riegle, S., Frye, A. W., Glenn, J. y Smith, K. L. (2012). Assessing Medical Students' Moral Judgment over the Course of a Four-Year Professionalism and Humanism Curriculum. *American Educational Research Association (AERA) Annual Conference in Vancouver, British Columbia*, 1-19.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534225.pdf>
- Romero Palencia, A. y Plata Santander J. V. (2015). Acoso escolar en universidades. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 20(3), 266-274.
<https://www.redalyc.org/pdf/292/29242800003.pdf>
- Ruiz Bolívar, C. (2013). *Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa*. DANAGA.
- Ruiz Utrilla, A. G., Evangelista García, A. A. y Xolocotzi Yáñez, Á. (2018). ¿Cómo llamarle a lo que tiene muchos nombres? ¿Bullying, violencia de género, homofobia o discriminación contra personas LGBTI? *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4, 1-31.
<http://dx.doi.org/10.24201/eq.v4i0.210>
- Salkind, N. J. (2017). *Exploring Research* (9ª ed.). Inglaterra: Pearson.
- Santos Rego, M. Á. y Lorenzo Moledo, M. del M. (2010). Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Número Especial), 1-17.
<http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-rego.html>
- Saucedo Ramos, C. L. y Guzmán Gómez, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213-245.
<https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Sorel G. (1978). *Reflexiones sobre la violencia*. (L. Ruiz, Trad.). La Pléyade. (Trabajo original publicado en 1908).
- Strauss A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.). Sage Publications, Inc. (Trabajo original publicado en 1990).

- Stroud, S. R. (2000). Universal Elements in Human Nature: The Putative Connection between Moral Development and Formal-Pragmatic Presupposition Awareness. *Annual Meeting of the Western States Communication Association*, 1-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445381.pdf>
- Thomson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. American Psychological Association.
- Trujillo, J. J. y Romero-Acosta, K. (2016). Variables que evidencian el *bullying* en un contexto universitario. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14 (01), pp.41- 54. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.668>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM, 1999). *Lineamientos de diseño y reestructuración curricular*. UAEM.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM L, 20XX). *Plan de Estudios del área de estudio de Ciencias Sociales 20XX*.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM I, 20XXa). *Propuesta de reestructuración curricular de los Programas Educativos del área de Ingenierías*.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM I, 20XXb). *Propuesta de reestructuración curricular de los Programas Educativos del área de Ingenierías*.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM I2, 20XX). *Plan de Estudios del área de Ingenierías 20XX*. Morelos: UAEM.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM, 2010). Modelo Universitario. *Órgano Informativo Universitario de la UAEM: Adolfo Menéndez Samará*, 15(60), 1-80. https://www.uaem.mx/sites/default/files/secretaria-general/rectorado-2007-2012/menendez_samara_60.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM, Septiembre, 2017). Lineamientos de diseño y reestructuración de proyectos curriculares. *Órgano Informativo Universitario (OIU)*, 22(100), 14-33.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM, 2019). *Segundo informe de actividades 2018-2019*. <https://www.uaem.mx/informes-de->

[actividades/segundo-](#)

[informe/2o INFORME DE ACTIVIDADES DGUB EXTENSO.pdf](#)

- Velázquez Reyes, L. M. (2011). Sexting, sexcasting, sextorsión, grooming y cyberbullying: el lado oscuro de las TIC's. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE.
- Yurén, M. T. (coord.), Barba, B., Barona, C., Izquierdo, I., Molina, A. y Osornio, L. (2003). El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado de conocimiento en México (1991-2001). En M. Berteley Busquets (coord.). *La Investigación Educativa en México 1992-2002 Volumen 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad (Tomo III)* (pp. 943-966). COMIE.
- Zapata-Rivera, I. L. y Guerrero-Zapata, Y. N. (2014). Por la ruta trazada: manifestaciones del bullying en bachillerato y superior en la Unidad Regional Centro-Norte de la UAS. *Ra Ximhai*, 10(5), 361-374. <http://uaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014/2/paper/viewFile/255/48>

APENDICE A

Tabla A1

Glosario de siglas y acrónimos

AEEU	Acoso Entre Estudiantes Universitarios
AE-Red	Acoso hacia estudiantes en la red
AERS	Acoso hacia estudiantes por razón de su sexo
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
CONRICYT	Consortio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica
CS	Características
CT	Conductas
DES	Dependencia de Educación Superior
DIT	<i>Defining Issues Test</i>
DJM	Desarrollo del Juicio Moral
<i>ERIC</i>	<i>Education Resources Information Center</i>
ES	Educación Superior
H-Est	Hostigamiento hacia estudiante
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
IEA/G	Instrumento Exploratorio sobre Acoso Entre Estudiantes Universitarios(as) / Género
LGBTI	Lesbianas, <i>Gays</i> , Bisexuales, personas Transgénero e Intersexuales
MIE	Maestría en Investigación Educativa
MC	Formas para observar o medir las conductas del objeto de estudio
OMS	Organización Mundial de la Salud
PE	Plan de Estudios
UA	Unidades Académicas
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos