

**PERFILES DE PARTICIPACIÓN EN EL ACOSO ESCOLAR
ENTRE ADOLESCENTES HABANEROS:
UN ANÁLISIS DESDE LA INTERSECCIONALIDAD**
*PARTICIPATION PROFILES IN BULLYING AMONG HAVANA ADOLESCENTS:
AN INTERSECTIONAL ANALYSIS*

Claudia Isabel Pérez Toledo

Lourdes María Ibarra Mustelier

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba

Recibido: 21-09-2025

Aceptado: 11-10-2025

Publicado: 01-06-2026

Cómo citar este artículo:

Pérez C, Ibarra L. (2026). Perfiles de participación en el acoso escolar entre adolescentes habaneros: un análisis desde la interseccionalidad. *Revista Cubana de Psicología*, 8(13), 163-178. <http://www.psicocuba.uh.cu>

RESUMEN

El acoso escolar es una problemática psicosocial reconocida como un enemigo silencioso, que afecta a uno de cada tres estudiantes en el mundo y en cuya raíz confluyen factores diversos. Este estudio caracteriza perfiles diferenciados de participación en el acoso entre 660 adolescentes habaneros, desde una mirada interseccional. Mediante una metodología cuantitativa, descriptiva-correlacional, se aplicó un Análisis de Componentes Principales (ACP) y se identificaron cinco perfiles, tanto de victimización como de agresión, organizados en un continuo, que va desde la no implicación hasta experiencias sistemáticas de acoso. Los resultados indican un predominio de acoso verbal y físico, aunque en las víctimas muy frecuentes o críticas es significativo el acoso psicológico. Los perfiles más graves concentran condiciones de desventaja, como bajos ingresos y bienestar socioemocional deteriorado, y en

el caso de los agresores, mayor participación de hombres. Se evidencia la necesidad de intervenciones diferenciadas que reconozcan la complejidad estructural y simbólica del fenómeno.

Palabras clave: acoso escolar, adolescentes, perfiles de participación, interseccionalidad.

ABSTRACT

Bullying is a psychosocial problem, recognized as a silent enemy, which affect one in three students worldwide and at whose base multiple factors converge. This study characterizes differentiated profiles of participation in bullying among 660 adolescents from Havana, adopting an intersectional perspective. Using a quantitative methodology with a descriptive-correlational scope, a Principal Component Analysis (PCA) was applied. It led to the identification of five distinct profiles for both victimization and aggression. These profiles are organized along a continuum ranging from non-involvement to systematic experiences of bullying. The results indicate a predominance of verbal and physical bullying, although psychological bullying is significant among critical victim profiles. The most severe profiles are concentrated among adolescents facing conditions of disadvantage, such as low economic family income and deteriorated socioemotional well-being. In the case of aggressors, there is a notably higher participation of males. The findings underscore the need for differentiated interventions that acknowledge the structural and symbolic complexity of this phenomenon.

Keywords: *bullying, adolescents, participation profiles, intersectionality*

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) informa que, mensualmente, uno de cada tres educandos padece acoso escolar en todo el mundo. Más de 36 % se ve afectado por peleas y agresiones físicas, al menos una vez al año (UNESCO, 2024), cifras que reflejan la magnitud de un problema que trasciende fronteras y contextos culturales, constituyéndose en un desafío global para los sistemas educativos.

La evidencia reportada por UNICEF (2018) indica que a escala global, 50 % de los estudiantes de 13 a 15 años de edad —aproximadamente 150 millones de adolescentes—, manifiestan haber sufrido violencia por parte de sus iguales en el entorno escolar y sus inmediaciones; en ese sentido, las instituciones educativas no constituyen espacios seguros para su aprendizaje y desarrollo integral.

Cada vez más, se identifica la violencia, como un problema que compromete la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (pea), deteriorando la convivencia escolar y las dinámicas, tanto en la comunidad educativa como en su interacción con el contexto social. Esta es una lección no necesaria, que vulnera derechos y genera secuelas profundas en la subjetividad individual de los estudiantes, a la vez que afecta dimensiones psicológicas fundamentales, como la autoestima, la motivación, el rendimiento académico y los proyectos de vida, entre otras, que forman parte del desarrollo integral de su personalidad (Domínguez, 2023; Pérez e Ibarra, 2021; Rodney y García, 2020).

La creciente complejidad que caracteriza actualmente a la violencia escolar —entre sus tipos, el acoso escolar—, la sitúan como una problemática de gravedad y atención prioritaria a escala internacional, cuya multicausalidad se explica por la interacción de factores individuales, familiares, comunitarios, culturales y sociales (Cedeño, 2021; OPS, 2003).

Los estudios pioneros de Dan Olweus (1973-1986-1993-2006) iniciaron una línea investigativa sobre maltrato entre iguales, como una forma particular de violencia escolar, en la que identificó incidencia, protagonistas, tipos, manifestaciones, causas, consecuencias y espacios donde ocurre (Ordóñez, 2021), la cual sirvió de base para establecer criterios fundamentales que permiten diferenciar el acoso escolar de otros conflictos entre iguales.

Olweus (2004, p. 26) enfatizó, que para definirlo debe existir un desequilibrio de fuerzas, una relación de poder asimétrica, donde quien es victimizado tiene dificultades para enfrentar las acciones negativas sobre sí, encontrándose en una situación de indefensión. Esta asimetría se complementa con otros dos elementos que han sido ratificados en investigaciones posteriores: la intencionalidad, es decir, el propósito de causar daño, y la persistencia temporal, que convierte hechos aislados en patrones sistemáticos de comportamiento (Ortega y del Rey, 2007; Rodney y García, 2020).

La UNESCO (2021) precisa, además, que para considerar a un estudiante víctima de acoso, las agresiones deben ocurrir una o dos veces en el mes, estableciendo así un criterio de frecuencia para la identificación del fenómeno. Otros resultados indican que alrededor del acoso entre iguales se articulan dos leyes que lo sustentan: la ley del silencio (las personas implicadas, directa o indirectamente, tienden a mantener el silencio de lo que está sucediendo, lo que dificulta que deje de ocurrir) y la ley del dominio-sumisión (las personas implicadas directamente mantienen un vínculo por el cual uno se percibe dominante, superior, y otro aprende a ser sumiso a esta dominación) (Ortega, 1998^a, citado por Ortega y del Rey, 2007; Rodney y García, 2020).

Estos elementos definatorios configuran una dinámica relacional específica, donde las agresiones se convierten en instrumentos de dominación y control social dentro del grupo escolar, lo que denota la naturaleza eminentemente psicosocial del fenómeno.

Los procesos psicosociales no solo devienen fundamentales para sustentar relaciones sociales en un contexto educativo, sino que también generan prácticas y modos de actuar particulares, que permiten a las personas integrarse en un sistema de interacciones más amplias y orientadas hacia su desarrollo y, así mismo, mantener relaciones recíprocas con los demás (Rodríguez y otros, 2024). El uso inadecuado del poder y la fuerza en las relaciones interpersonales entre estudiantes, condiciona el establecimiento de patrones de interacción violentos con multiplicidad de manifestaciones en diversos espacios, los cuales afectan la calidad de la educación y la vida personal.

Krotsch (2014, citado por Ordóñez, 2021) enfatiza la necesidad de examinar los contextos específicos en que emerge el fenómeno, así como la construcción de sus significados, simbolismos y funciones sociales, dado que este se origina en dinámicas de homogenización, negación de la diferencia e invisibilización del otro.

Diversos han sido los modelos teóricos y metodológicos utilizados en los estudios del acoso escolar y las variables personales y contextuales que lo influyen (Postigo y otros, 2013; Rigby, 2024), lo que evidencia la necesidad de trascender abordajes reduccionistas y avanzar en lecturas integrales que permitan encontrar explicaciones más precisas y completas al respecto. A esto contribuye el asumir una mirada interseccional para analizar vínculos interdimensionales, que en su expresión cotidiana crean un terreno fértil para la ocurrencia de acoso y, con este, la vulneración de derechos en el contexto escolar.

De acuerdo con Zabala (2022), el enfoque interseccional viene de los referentes epistemológicos de mayor impacto hoy en día en las ciencias sociales y es una poderosa herramienta analítica para el estudio de las desigualdades y discriminaciones múltiples. Según ParIAmericas (2018), su valor analítico radica en visibilizar las diferencias entre mujeres, hombres o cualquier otro grupo de personas, a la vez que considera los efectos de los sistemas de discriminación, como sexismo, racismo y clasismo.

De acuerdo con Hankivsky (2024), desde una mirada interseccional, las desigualdades nunca son resultado de factores aislados y únicos, sino que surgen de la intersección de diferentes posiciones sociales, relaciones de poder y experiencias. Ello permite hacer otra lectura de esas correlaciones, ir más allá del dato y profundizar en la raíz histórico-cultural, que sostiene la discriminación en el imaginario y el actuar individual y colectivo.

La exclusión, la opresión o la discriminación están perpetuamente marcadas por numerosos factores que se articulan (Roth, 2022). Entonces, es posible afirmar que la violencia —acoso escolar o cualquiera de sus otras manifestaciones—, como hecho que no solo se sustenta en, sino que es *per se* la más grande expresión de opresiones, intolerancias y segregaciones, también lleva esas marcas.

Desde esta lógica, para profundizar en el análisis interseccional del acoso escolar resulta necesario considerar la situación social del desarrollo de la etapa vital donde se estudia. Según lo encontrado por Martín y otros (2017), cada proceso de socialización y el entorno social en su conjunto desempeñan un papel muy relevante en el inicio y la evolución, o no, de la violencia en la adolescencia, inclusive en la opinión de si esta debe considerarse como tal.

La adolescencia deviene etapa crucial de la vida, en tanto ocurren transformaciones a nivel biológico, psicológico y social, las cuales suponen consecuencias vinculadas a la autovaloración y las valoraciones que reciben por parte de coetáneos y figuras adultas. Los adolescentes tienden a clasificar o etiquetar a una persona, a partir de un acto o cualidad aislada, lo que explica la crueldad que en ocasiones muestran, esencialmente en las relaciones con sus iguales (Domínguez, 2023).

La imagen corporal es una de las cuestiones que más influye sobre la subjetividad adolescente, pues cuando su figura provoca una imagen desfavorable pueden ser objeto de burla, discriminación y rechazo en el grupo, hasta llegar a experimentar, en algunos casos, retraimiento, timidez o conductas agresivas (Cruz y otros, 2019). El grupo de iguales constituye un agente de socialización trascendental en esta etapa, la necesidad de ocupar el lugar deseado en este, tiene un impacto importante en el desarrollo armonioso de la personalidad, ya que el equilibrio y bienestar emocional del adolescente dependerá de que logre este propósito y de la aceptación que alcance por sus coetáneos (Domínguez, 2023).

Alpízar y Pino (2018) refieren que, en Cuba, los estudios de caracterización e identificación de factores de riesgo de conductas violentas en los adolescentes son aún insuficientes; sin embargo, resultados de investigaciones indican que la conducta agresiva entre iguales tiene un punto clave entre los 9 y 14 años de edad, es decir, en estudiantes de enseñanza secundaria básica.

Aunque la sociedad cubana no está entre las de más altos índices de acoso escolar a nivel regional, es necesario visibilizar esta problemática creciente, que ya afecta a infancias y adolescencias en el país (Lorente, 2024; UNICEF-Cuba, 2023) y ante la cual aún no se cuenta con suficiente información que permita tanto el conocimiento amplio de la problemática como el concebir estrategias efectivas para su atención y prevención.

En este escenario, dada la prioridad del proyecto social cubano de proteger las infancias y adolescencias, el recién aprobado Código de la Niñez, Adolescencias y Juventudes se proyecta como una herramienta transformadora clave, para avanzar hacia entornos escolares más seguros, justos y respetuosos de la diversidad y dignidad de estas edades (Asamblea Nacional del Poder Popular, 2025). Su aprobación genera un marco legal más robusto para impulsar acciones y políticas de prevención y actuación, con mayor compromiso en la transformación de las situaciones de acoso escolar en las realidades escolares cubanas.

Este artículo se inserta en una investigación de mayor amplitud, cuyo objetivo general ha sido caracterizar el acoso escolar en adolescentes de la enseñanza secundaria básica en La Habana, de 2023 a 2025. De forma específica, se dirige a definir perfiles diferenciados de participación en el acoso escolar en la población estudiada, a partir de sus experiencias como víctimas y agresores, desde una perspectiva interseccional.

Por todo lo referido, la investigación resulta novedosa y relevante, en tanto constituye un aporte pertinente al campo de las investigaciones sociales sobre la problemática en Cuba y contribuye a reducir brechas teóricas existentes en su conocimiento, superando además miradas reduccionistas centradas únicamente en sus manifestaciones observables.

La identificación de tipologías, tanto en las experiencias de victimización como en las conductas de agresión, aporta un análisis más profundo y diferenciado del fenómeno del maltrato entre iguales adolescentes, y ofrece una visión heterogénea de la problemática, que permite visibilizarla a mayor escala y refuerza la necesidad de proyectar políticas públicas específicas para su intervención.

METODOLOGÍA

Se utilizó una metodología cuantitativa, con un alcance descriptivo-correlacional, y un diseño de investigación no experimental, *ex post facto*, ya que los datos fueron recogidos tal como ocurrieron en los contextos naturales de los participantes y con mediciones realizadas en un único momento en el tiempo (Bisquerra, 2009; Hernández y Mendoza, 2018).

Se empleó un muestreo de tipo probabilístico aleatorio estratificado, con afijación no proporcional. Para la estratificación se consideró como criterio el Índice de Desarrollo Humano Municipal (IDHM), quedando dividida la población en seis estratos según sus IDHM. Posteriormente, dentro de cada estrato se aplicó un muestreo aleatorio simple para seleccionar a los participantes. La afijación no proporcional implicó elegir una cantidad fija de 110 sujetos por estrato. Ello permitió garantizar una representación equitativa de los municipios. El tamaño muestral se calculó para un nivel de confianza de 95 %.

En su totalidad, la muestra quedó conformada por 660 adolescentes residentes en los municipios habaneros: Plaza de la Revolución (IDHM = muy alto), Playa (IDHM = alto), Habana Vieja (IDHM = alto), Cerro (IDHM = medio), Diez de Octubre (IDHM = medio) y Centro Habana (IDHM = bajo).

Se aplicó el Cuestionario de Violencia entre Estudiantes desde la Percepción de los Adolescentes (CVEPA), validado en Cuba (2022) por expertos, el cual alcanzó una evaluación muy alta por consenso de 95,2 % y obtuvo un nivel de confiabilidad de 0,917 (Pérez y otros, 2024).

Las tipologías y manifestaciones de acoso evaluadas fueron: acoso físico (empujones, traspies, patadas, bofetadas u otros), acoso psicológico o relacional (chantajes, amenazas restricciones exclusión, coerción, entre otras), acoso verbal (insultos, sobrenombres, burlas, difamación y otros) y *ciberbullying* (intimidación o agresión a través de medios electrónicos, que incluye compartir información sin consentimiento, enviar mensajes ofensivos y otras acciones).

Para la identificación de perfiles se consideraron las subescalas de victimización y agresión, evaluadas mediante una escala Likert con el siguiente continuo de frecuencias: 1-Nunca, 2-La mayoría de las veces no, 3-Algunas veces sí algunas veces no, 4-La mayoría de las veces sí, 5-Siempre. Se establecieron criterios de identificación para los roles contemplados y se consideró participación significativa la respuesta con frecuencia igual o superior a 3 puntos. Las subescalas miden conductas ocurridas durante el último mes y los roles se estimaron de forma independiente. Este criterio se basa en el establecido por UNESCO (2021) y en el estudio de Del Rey y otros (2015), quienes emplean puntos de corte similares para evaluar la prevalencia de los distintos roles, considerando la reiteración mensual de las conductas.

En función de lo anterior, de manera general se definió como víctimas a estudiantes que reportaron haber experimentado al menos una conducta de acoso escolar con puntajes ≥ 3 en la subescala de victimización y como agresores a estudiantes que reportaron haber ejercido al menos una conducta de acoso escolar con puntajes ≥ 3 en la subescala de agresión.

Para el análisis de datos se empleó el programa estadístico Sistema Portable para el Análisis de Datos (SPAD), para realizar un Análisis de Componentes Principales (ACP), el cual permitió identificar diferentes grupos, según las experiencias de victimización y agresión de los sujetos y organizarlos en un continuo, en función de la frecuencia de las manifestaciones de acoso sufridas o perpetradas comunes en cada subgrupo.

En este sentido, se organizaron los sujetos en grupos, a partir de los siguientes criterios:

- Adolescentes no victimizados o no agresores, sin experiencias al menos durante el último mes: responden nunca en todos los ítems.
- Víctimas o agresores ocasionales: puntajes bajos (1-Nunca o 2-La mayoría de las veces no) en la mayoría de los ítems.
- Víctimas o agresores moderados o poco frecuentes: puntajes medios (3-Algunas veces) en varios ítems.
- Víctimas o agresores frecuentes: puntajes medio-altos (3-Algunas veces o 4-La mayoría de las veces sí) en varios ítems.
- Víctimas o agresores críticos o muy frecuentes: puntajes altos (4-La mayoría de las veces sí o 5-Siempre) en varios ítems.

Además, se analizaron los vínculos con variables como la percepción de acoso y el bienestar socioemocional, y variables contextuales (sexo, edad, color de piel, grado escolar, provincia de nacimiento, municipio de residencia, tipologías familiares, nivel de ingresos y tenencia de dispositivos tecnológicos), valorando la significación estadística de sus contribuciones en cada caso.

RESULTADOS

Caracterización sociodemográfica de la muestra

En la muestra se tiene una distribución equilibrada entre sexos, donde 51 % son mujeres y 49 % son hombres. En cuanto al color de la piel, existe un predominio de estudiantes de piel blanca (39 %) y mulata (39 %), seguidos por los de piel negra (22 %). El promedio de edad es de 13,46 años, concentrándose la mayor proporción en el 8º grado escolar (52 %).

Respecto a la estructura familiar, se identifica una prevalencia de familias monoparentales femeninas (49 %), mientras que la familia nuclear representa el 37 %. Otras configuraciones incluyen familias extensas (28 %), reensambladas (13 %) y aquellas donde los abuelos asumen la crianza, en ausencia de madres y padres (8 %).

En cuanto al territorio de procedencia, el 86 % de los participantes nació en La Habana, aunque existe representación de todas las provincias del país. El nivel socioeconómico autopercebido se ubica predominantemente en el rango medio (73 %), seguido por alto (23 %) y bajo (5 %). Se halla que el 94 % de los adolescentes reportan tener acceso a algún dispositivo tecnológico (celular, laptop, PC).

Caracterización de los perfiles de participación en el acoso escolar

Mediante el Análisis de Componentes Principales (ACP) se identificaron patrones diferenciados en las experiencias de victimización y agresión entre los adolescentes, lo que permitió establecer una tipología de participación en el acoso escolar. Esta clasificación facilita una lectura más compleja del fenómeno reconociendo que cada estudiante vivencia la violencia en distinta forma e intensidad.

A continuación, se describen los grupos resultantes ordenados según el nivel de exposición e implicación en la situación de acoso. En la tabla 1 se muestra la prevalencia de victimización y agresión en cada caso.

Tabla 1. Prevalencia de victimización y agresión por grupos

Víctimas	%	Agresores	%
<i>Grupo 1</i>	37,12 %	<i>Grupo 1</i>	59,69 %
<i>Grupo 2</i>	34,09 %	<i>Grupo 2</i>	13,64 %
<i>Grupo 3</i>	11,97 %	<i>Grupo 3</i>	20 %
<i>Grupo 4</i>	6,52 %	<i>Grupo 4</i>	3,79 %
<i>Grupo 5</i>	10,30 %	<i>Grupo 5</i>	2,88 %

(Fuente: elaboración propia)

Perfiles de victimización:

- Grupo 1. Adolescentes no victimizados: se caracteriza por un bajo reconocimiento de la violencia en las relaciones entre coetáneos, definiendo estas como no violentas o poco violentas, y por no referir experiencias recientes de victimización. En estos casos, los adolescentes no reportan haber sido objeto de ninguna de las manifestaciones de acoso consideradas en el estudio. Su bienestar socioemocional se percibe como estable y se asocia con niveles altos de felicidad.
- Grupo 2. Víctimas ocasionales: la percepción de violencia entre iguales es baja, las interacciones se valoran como poco o nada violentas. En general, la mayoría de las veces no argumentan haber sido víctimas, aunque reconocen algunas experiencias de acoso verbal, mediante ofensas, específicamente. Esto indica que, aunque los episodios de victimización son esporádicos, están presentes en su realidad cotidiana.
- Grupo 3. Víctimas moderadas o poco frecuentes: el reconocimiento de la violencia en las relaciones entre compañeros en el último año es bajo-medio, una parte argumenta que no son violentas, otros que sí lo son. Resaltan la vivencia de situaciones de acoso, aunque solo algunas veces y en menor

intensidad. Tienden a minimizar la gravedad de los actos sufridos en los que predominan empujones, traspies o patadas y ofensas, es decir, acoso físico y verbal.

- Grupo 4. Víctimas frecuentes: aunque en este grupo se mantienen valoraciones baja-media, respecto a la presencia de violencia entre sus coetáneos, con dualidad de posturas (no violentas *vs.* algo violentas), la mayoría ha sido víctima de agresiones periódicas de acoso verbal seguido del físico. Se observa una mayor incidencia de gritos, ofensas, empujones y traspies, sobre todo hacia aquellos adolescentes que viven en familias de abuelos, es decir, con ausencia de ambos padres.
- Grupo 5. Víctimas críticas o muy frecuentes: existen valores bajo-medios en cuanto al reconocimiento de la violencia en las relaciones entre iguales. Este grupo está constituido por estudiantes que han sido víctimas de agresiones que combinan las cuatro formas de violencia, reportando altos niveles de victimización. Sin embargo, sobresalen aquí manifestaciones de acoso psicológico o relacional (no tener en cuenta sus opiniones y usar sus artículos personales sin consentimientos), aspecto distintivo a los anteriores grupos. Resulta significativa la presencia de adolescentes que reportan niveles bajos de ingresos familiares. El bienestar socioemocional se encuentra más afectado, con la vivencia de rabia y tristeza durante su último año en la escuela.

Perfiles de agresión:

- Grupo 1. No agresores: se caracteriza por la ausencia de conductas agresivas reconocidas hacia sus compañeros y una percepción baja-media de la violencia en las relaciones entre coetáneos, las que califican como no violentas o algo violentas. Refieren no haber ejercido empujones, ofensas, gritos, exclusiones ni otras formas de agresión. Predominan niveles favorables de bienestar socioemocional, asociados a la felicidad y es significativo el sexo mujer.
- Grupo 2. Agresores ocasionales: califican las relaciones entre compañeros como no violentas o algo violentas y refieren haber ejercido agresiones de forma esporádicas, sobre todo, mediante burlas, empujones o exclusiones. Aunque reconocen acciones violentas tienden a minimizar su frecuencia y gravedad. Muestra afectaciones en el bienestar experimentado en la escuela, destacando la presencia de rabia y tristeza, así como una mayor proporción de hombres.
- Grupo 3. Agresores moderados o poco frecuentes: aunque igual mantienen una percepción baja-media sobre la violencia en los vínculos entre iguales, se reconoce una mayor recurrencia a conductas agresivas, especialmente de tipo verbales y psicológicas. Admiten haber perpetrado con cierta

frecuente burlas, gritos, amenazas y exclusiones. Destacan características como tener 14 años de edad y cursar el 9° grado escolar.

- Grupo 4. Agresores frecuentes: el reconocimiento de la violencia entre pares es variable, sin que llegue a una opinión única significativa en este grupo. Identifican conductas agresivas ejercidas con mayor sistematicidad, sobre todo en forma de empujones, burlas, golpes y apodos, es decir, con acoso de naturaleza verbal y física.
- Grupo 5. Agresores muy frecuentes o graves: la percepción de violencia, al igual que el grupo anterior no resulta significativa en un criterio compartido. Reconocen haber ejercido conductas agresivas con alta frecuencia e intensidad, siendo las principales las ofensas y burlas, seguidas del uso de artículos personales sin consentimiento de su dueño. En este grupo, predominan adolescentes hombres, con bajos niveles de ingresos familiares y con una experiencia emocional de rabia que define un bienestar socioemocional afectado.

Discusión de resultados

Estos hallazgos evidencian patrones específicos, según la frecuencia, el tipo de acoso y la construcción subjetiva de la violencia, así como diferencias significativas en variables sociodemográficas y aspectos emocionales.

Resulta muy significativa la baja percepción de violencia en las dinámicas entre iguales, lo cual es contrario a lo hallado por Cala y Benítez (2018) en otra investigación aplicada al contexto cubano, pero en la región oriental. La elevada frecuencia de estudiantes que niegan o minimizan la existencia de violencia en sus relaciones cotidianas, aun cuando reportan experiencias como víctimas y agresores, da cuenta de la complejidad con la que se construye a nivel simbólico esta problemática, en sus imaginarios. Esto coincide con lo encontrado por Postigo y otros (2019), en cuanto a que en el esquema interpretativo de los adolescentes sobre el acoso escolar, el primer y más usual principio discursivo es la negación de la violencia. Esta disociación entre lo vivido y lo interpretado refuerza la naturalización de prácticas violentas.

El acoso verbal es el más identificado en ambos roles, representando un dato consistente con los de otras investigaciones que señalan la prevelancia de esta tipología en poblaciones infantiles y adolescentes (Ballesteros y otros, 2018; Postigo y otros, 2019). En general, se comprueba que todas las formas de acoso tienen lugar entre los participantes en su contexto escolar. Se destaca que agresiones de carácter psicológico o relacional y de *ciberbullying*, son menos reconocidas por ellos. Las violencias sutiles y

simbólicas son más invisibilizadas, más difíciles de reconocer en estos contextos, ante formas físicas o explícitas de agresión.

Los apodos y las burlas son las manifestaciones más frecuentes referidas por los adolescentes, encontrándose normalizadas en su día a día, lo que coincide con lo hallado por Oliva y otros, (2021). En la sociedad cubana, los apodos muchas veces se interpretan como muestras de cercanía o humor y forman parte del lenguaje cotidiano; no obstante, esta naturalización oculta el daño que pueden causar, sobre todo cuando refuerzan prejuicios sobre el cuerpo, el color de la piel, la identidad de género o la orientación sexual.

Desde una mirada crítica e interseccional es necesario problematizar estos discursos, como mecanismos simbólicos de reproducción de desigualdades y que, aunque comunes, operan como formas de humillación y dominación cotidiana. Asimismo, en la etapa de la adolescencia —caracterizada por la necesidad de pertenencia al grupo, la búsqueda de aceptación y la afirmación del yo en relación con otros—, estas expresiones adquieren una carga emocional mayor. Los adolescentes están especialmente sensibles al juicio de sus coetáneos, por lo que las burlas y los apodos pueden impactar de forma significativa en su autovaloración y bienestar socioemocional (Domínguez, 2023).

En cuanto a los perfiles más críticos de participación en el acoso escolar —tanto en caso de las víctimas como de los agresores—, es posible reconocer que estos grupos tienden a concentrar condiciones de desventaja. Entre las víctimas destacan con frecuencia adolescentes con bajos niveles de ingresos familiares, experiencias marcadas de acoso psicológico y un daño notable del bienestar socioemocional. Así también lo encontraron Campbell y otros (2019). Estos elementos no solo remiten a situaciones individuales, sino a contextos de vulnerabilidad sostenida que limitan sus posibilidades de agencia y protección.

Por su parte, los agresores más habituales coinciden en reportar niveles bajos de ingresos y afectación de su bienestar; sin embargo, es significativo aquí el sexo, siendo mayoritariamente hombres, lo que muestra una reproducción de mandatos culturales de dominación —casi siempre desde la masculinidad—, como forma de responder a carencias personales. El involucramiento en mayor medida de los adolescentes hombres en conductas agresoras, es un resultado que coincide con lo hallado por Cosma y otros (2022), Lozano y Zavala (2023), Oliva y otros (2021), Páez y otros (2020) y Pérez e Ibarra (2025). En ambos perfiles se trata de adolescentes, cuyas trayectorias se cruzan con ejes de desigualdad, como el género, el nivel socioeconómico y la estructura familiar, los que acontecen no solo como factores de riesgo, sino como configuraciones que los colocan de forma diferenciada ante la violencia.

CONCLUSIONES

Esta investigación ha permitido un abordaje holístico del acoso escolar entre adolescentes habaneros de secundaria básica y da cuenta de una heterogeneidad de experiencias y significados en torno a este fenómeno. Los resultados confirman que este no puede reducirse a una dimensión conductual, ni puede ser explicado únicamente por aspectos individuales. Su manifestación adopta diversas formas que se inscriben en un entramado relacional donde los vínculos entre iguales, las jerarquías sociales y los contextos escolares y familiares adquieren gran relevancia.

Los perfiles caracterizados revelan que la participación en estas dinámicas se distribuye en un continuo, que va desde la negación de la violencia hasta formas reiteradas, graves y multifactoriales de acoso escolar. Mientras algunos estudiantes desconocen o minimizan su implicación, otros reportan experiencias persistentes como víctimas o victimarios, que permiten reconocer vivencias más críticas y mayores vulnerabilidades, estas últimas asociadas en gran medida a desigualdades de género y el nivel socioeconómico.

Se constata una baja percepción de violencia, incluso en aquellos casos donde las experiencias de victimización o agresión son frecuentes, como consecuencia, muchas de sus manifestaciones permanecen invisibilizadas. Ello confirma que intervenir en los marcos interpretativos de los adolescentes resulta tan urgente como atender la ocurrencia del acoso en sí. De tal forma, estas clasificaciones constituyen una base sólida para el diseño de intervenciones preventivas diferenciadas e inclusivas, adaptadas a los diversos factores de riesgo y formas de involucramiento en situaciones de acoso escolar, desde la articulación de la escuela, las familias y la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alpízar L, & Pino W (2018). Caracterización de la violencia en adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 47(4), 1-14. Obtenido de <http://scielo.sld.cu>.

Asamblea Nacional del Poder Popular (2025). Anteproyecto del Código de Niñez, Adolescencia y Juventudes. La Habana.

Ballesteros B, Viñaspre S, Díaz D, & Toledano E (2018). III Estudio sobre Acoso Escolar y Cyberbullying según los afectados. Madrid: Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR. Obtenido de www.fundacionmutua.es.

Bisquerra R (2009). Metodología de la Investigación Educativa. La Muralla, S.A.

- Cala C, & Benítez D (2018, mayo). Violencia interpersonal en el marco de las relaciones escolares. Visión sociológica desde los adolescentes. Santiago, Sociología y Universidad, 86-100.
- Campbell M, Straatman V, Lai E, Potier J, Pinto S, Wickham S, & Taylor Robinson, D. (2019, mayo 29). Understanding social inequalities in children being bullied: UK Millennium Cohort Study findings. PLoS ONE, 14(5), 1-15. Obtenido de <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217162>.
- Cedeño W (2021). La violencia escolar una problemática compleja. Revista Universidad y Sociedad, 13(2), 504-511.
- Cosma A, Bjereld Y, Elgar F, Richardson C, Luwdwing D, Craig W, . . . Walsh S (2022). Gender Differences in Bullying Reflect Societal Gender Inequity: A multinivel Study With Adolescents in 46 Countries. Journal of Adolescent Health, 71(5), 601-608. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.05.015>.
- Cruz *et al.* (2019). Manual para la atención a la salud sexual y reproductiva en la adolescencia. La Habana: Editorial Ciencias Médicas (eciMED).
- Del Rey R, Casas L, Ortega Ruiz R, Schultze Krumbholz A, Scheithauer H, Smith P, . . . Plichta P (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. Computers in Human Behavior, 50, 141-147. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>.
- Domínguez L (2023). El desarrollo psicológico humano como proceso de continuidad y ruptura: la situación social del desarrollo. In N. Guerrero, & E. Morales, Infancias, Adolescencias y Juventudes Cubanas. Repensando enfoques para su estudio, 47-80. La Habana: Centro de Estudios Sobre la Juventud, 2023. Casa Editora Abril.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2018). Una lección diaria. Acabar con la violencia en las escuelas #ENDViolence. Nueva York.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, Oficina Cuba (2023). Violencia hacia niños, niñas y adolescentes. Aspectos relevantes de los estudios realizados en Cuba. La Habana: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Oficina Cuba.
- Hankivsky O (2024). Intersectionality 101. The Institute for Intersectionality Research & policy, SFU.
- Hernández Sampieri R, & Mendoza C (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGRAW-HILL. INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C.V.

- Lorente D (2024). La prevención del acoso escolar en el nivel de secundaria básica en San José de las Lajas, Mayabeque. Tesis para optar por el Título Académico de Máster en Criminología, Facultad de Derecho. Universidad de La Habana, Departamento de Ciencias Penales y Criminológicas, La Habana.
- Lozano G, & Zavala J (2023). Violencias: la experiencia de los jóvenes fresnillenses. In G. Lozano, D. Luna, & O. Cruz, *Violencia en los adolescentes y los jóvenes: estudios psicosociales*, 69-96. Fresnillo, Zacateca, México: Colección Montebello UNICACH. Obtenido de www.unicach.mx.
- Martín M J, García Sánchez R, Aramayona B, Almendros C, Jiménez C, & Martínez J M (2017, enero). Young people belonging to violent groups in the Region of Madrid. Psychosocial process model on the onset and evolution of violent identity behaviour. *Anales de Psicología*, 33(1), 120-132. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16749090015>.
- Oliva D, Ortiz M, Vidal B, & Ortiz M (2021). Comportamiento del acoso escolar en adolescentes de 14-17 años del Preuniversitario Saúl Delgado de La Habana. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(2). Obtenido de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/444/4442245032/index.html>.
- Olweus D (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Vol. II, Madrid: EDICIONES MORATA, S. L.
- Ordóñez M (2021). El acoso escolar como constructo psicosocial y educativo. Un estudio sobre las experiencias subjetivas en las infancias y adolescencias. Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata., Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Obtenido de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2160/te.2160.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (5 de Noviembre de 2024). UNESCO. Obtenido de *Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*: Obtenido de <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. París: UNESCO. Obtenido de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7655_d_MasAllaDeLosNumeros.pdf.
- Organización Panamericana de la Salud, OPS (2003). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. Washington D. C.: Publicación Científica y Técnica.

- Ortega R, & del Rey R (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, (10), 77-89.
- Páez E, Astrid N, Ramírez M A, Campos M S, Duarte L M, & Urrea E (2020). Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en adolescentes. *Revista Cuidarte*, 11(3).
- ParlAmericas. (2018). Interseccionalidad. Obtenido de <https://share.google/zhu25cERBetSpHFQ>.
- Pérez C I, & Ibarra M (2025). Acoso escolar en adolescentes de La Habana: una mirada sociodemográfica. *Novedades en Población*, 21(42), 119-145. Obtenido de <http://www.novpob.uh.cu>.
- Pérez M V, & Ibarra L M (2021). La violencia entre iguales en el escenario escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 3(4), 144-157.
- Pérez M, Rodríguez M, & Ibarra L (2024). Validación de contenido y fiabilidad de dos cuestionarios que exploran violencia escolar entre adolescentes. *Revista Cubana de Psicología*, 6(9), 179-193. Obtenido de <http://www.psicocuba.uh.cu>.
- Postigo S, González R, Montoya I, & Ordóñez A (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Annals of Psychology*, 29(2), 413-425. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>.
- Postigo S, Schoeps K, Ordóñez A, & Montoya Castilla I (2019, may). What do adolescents say about bullying? *Annals of Psychology*, 35(2), 251-258. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.2.301201>.
- Rigby K (2024). Theoretical Perspectives and Two Explanatory Models of School Bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 6, 101-109. Obtenido de <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00141-x>.
- Rodney Y, & García M (2020, enero-junio). Acoso escolar en Cuba. ¿Qué dicen las investigaciones? *Novedades en Población*, (31), 200-213. Obtenido de <http://www.novpob.uh.cu>
- Roth J (2022). Interseccionalidades más allá del occidentalismo. In M. d. Zabala, G. Fundora, & F. L. FLACSO-Cuba (Ed.), *Interseccionalidad, Equidad y Políticas Sociales*, (1), 10. La Habana, Cuba: Ediciones Acuario.
- Zabala M D (2022). Presentación. In M. d. Zabala, G. Fundora, & F. L. FLACSO-Cuba (Ed.), *Interseccionalidad, Equidad y Políticas Sociales*, (1), 7-8. La Habana, Cuba: Ediciones Acuario.