

**RELACIÓN DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL
Y LAS EXPERIENCIAS DE OCIO CON EL BULLYING
EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA¹**
**RELATIONSHIP OF SOCIAL INTEGRATION AND LEISURE EXPERIENCES
WITH BULLYING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS**
**RELAÇÃO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL E EXPERIÊNCIAS DE LAZER
COM O BULLYING EM ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO**

Juan Manuel RODRÍGUEZ-ÁLVAREZ*, Raúl NAVARRO OLIVAS**
& Santiago YUBERO JIMÉNEZ**

*Consejería de Educación, Cultura y Deporte, **Universidad de Castilla-La-Mancha

Fecha de recepción: 01.XII.2020
Fecha de revisión: 02.III.2021
Fecha de aceptación: 20.X.2021

PALABRAS CLAVE:

bullying;
ocio;
integración social;
intervención
socioeducativa;
educación primaria

RESUMEN: Las experiencias de ocio son espacios de integración social. La investigación ha mostrado que el aislamiento es un factor relevante en los procesos de bullying. Si entendemos el bullying como un proceso interpersonal se han de ampliar los contextos de análisis más allá de las relaciones de aula, ampliándolo al estudio de las relaciones en los espacios de ocio. La Teoría de estilos de vida y actividades rutinarias afirma que hay actividades de ocio que incrementan la probabilidad de ser víctima y otras que la reducen. El objetivo del presente estudio es analizar la asociación entre las experiencias de ocio y la implicación en el bullying en una muestra de estudiantes españoles de Educación Primaria, a través de un diseño transversal. Han participado en el estudio 2162 estudiantes de 5º y 6º curso de Educación Primaria. Se ha medido la implicación en el bullying según los roles de intervención: víctima, agresor, víctima/agresor y las experiencias de ocio. Los resultados obtenidos indican un patrón similar en ambos sexos en el aislamiento, que les hace más vulnerables a la victimización; la lectura, que reduce la probabilidad de ser agresor/a; y el juego online, que incrementa la probabilidad de ser víctima y agresor/a. Otras experiencias de ocio actúan diferencialmente según el sexo de los menores. En los chicos hacer deporte incrementa la probabilidad de ser víctima y víctima/agresor. El ocio compartido con los padres reduce la probabilidad de victimización y el incremento del tiempo compartido con los amigos, de manera presencial y online, incrementa la probabilidad del rol agresor. En las chicas el mayor uso de las tecnologías como herramienta social incrementa la probabilidad de ser víctima/agresora. Los resultados obtenidos en la investigación nos ofrecen alternativas de prevención e intervención desde la Pedagogía Social basadas en el ocio.

CONTACTO CON LOS AUTORES:

Juan Manuel Rodríguez-Álvarez. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. E-mail: jrodriguezalvarez@edu.jccm.es
¹Financiación: Ministerio de Economía y Competitividad (PS12015-70822-R).

<p>KEY WORDS: bullying; leisure; social integration; socio-educational intervention; primary education; social integration</p>	<p>ABSTRACT: Leisure experiences are spaces for social integration. Research has shown that isolation is a relevant factor in bullying processes. If we understand bullying as an interpersonal process, the contexts of analysis have to be widened beyond classroom relationships, extending it to the study of relationships in leisure spaces. The Theory of Lifestyles and Routine Activities states that there are leisure activities that increase the likelihood of being a victim and others that reduce it. The aim of the present study is to analyse the association between leisure experiences and bullying involvement in a sample of Spanish Primary School students, through a cross-sectional design. A total of 2162 5th and 6th Primary School students participated in the study. Involvement in bullying has been measured according to the intervention roles: victim, aggressor, victim/offender, and leisure experiences. The results obtained indicate a similar pattern in both sexes in isolation, which makes them more vulnerable to victimization; reading, which reduces the likelihood of being an aggressor; and online gaming, which increases the likelihood of being a victim and aggressor. Other leisure experiences act differently according to the sex of the children. For boys, playing sports increases the likelihood of being a victim and a victim/offender. Shared leisure time with parents reduces the likelihood of victimization and increased time spent with friends, both face-to-face and online, increases the likelihood of the aggressor role. In girls, the greater use of technology as a social tool increases the probability of being a victim/offender. The results obtained in the research offer us alternatives for prevention and intervention from Social Pedagogy based on leisure</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: bullying; lazer; integração social; intervenção sócio- educativa; educação primária; integração social</p>	<p>RESUMO: As experiências de lazer são espaços de integração social. A investigação demonstrou que o isolamento é um factor relevante nos processos de bullying. Se entendermos o bullying como um processo interpessoal, os contextos de análise têm de ser alargados para além das relações na sala de aula, estendendo-o ao estudo das relações nos espaços de lazer. A Teoria dos Estilos de Vida e Actividades de Rotina afirma que existem actividades de lazer que aumentam a probabilidade de ser uma vítima e outras que a reduzem. O objectivo do presente estudo é analisar a associação entre experiências de lazer e o envolvimento de bullying numa amostra de alunos de escolas primárias espanholas, através de uma concepção transversal. Um total de 2162 alunos da 5ª e 6ª classe do ensino primário participaram no estudo. O envolvimento no bullying foi medido de acordo com os papéis de intervenção: vítima, agressor, vítima/ofensor e experiências de lazer. Os resultados obtidos indicam um padrão semelhante em ambos os sexos isoladamente, o que os torna mais vulneráveis à vitimização; leitura, que reduz a probabilidade de ser um agressor; e jogos on-line, que aumenta a probabilidade de ser uma vítima e agressor. Outras experiências de lazer agem de forma diferente de acordo com o sexo das crianças. Para os rapazes, a prática desportiva aumenta a probabilidade de ser uma vítima e uma vítima/ofensor. O tempo de lazer partilhado com os pais reduz a probabilidade de vitimização e aumenta o tempo passado com os amigos, tanto presencialmente como online, aumenta a probabilidade do papel de agressor. Nas raparigas, a maior utilização da tecnologia como instrumento social aumenta a probabilidade de ser uma vítima/ofensor. Os resultados obtidos na investigação oferecem-nos alternativas para a prevenção e intervenção da Pedagogia Social baseada no lazer.</p>

1. Introducción

El último informe de la Unesco (2019) informó que uno de cada tres estudiantes había sufrido acoso escolar. Las conductas de acoso escolar entre estudiantes pueden realizarse de modo presencial (bullying) o virtualmente por medio de las redes sociales y otros dispositivos digitales con acceso a Internet (cyberbullying). El bullying se ha definido como un comportamiento agresivo, que infringe daño y malestar, y que es repetido en el tiempo dentro de una relación en la que se produce una clara desigualdad de poder; cuando es infringido a través de medios electrónicos se designa como cyberbullying (Hinduja, & Patchin, 2015). La investigación ha mostrado la relación entre los comportamientos de bullying y de cyberbullying (Herrera-López et al., 2017) también en Educación Primaria (García-Fernández et al., 2016). Resultados que apoyan la consideración del bullying como un único fenómeno que puede producirse

de diversas formas, incluyendo el cyberbullying (Smith et al., 2008).

Diversos estudios han señalado que la victimización en los menores es un factor de riesgo para la victimización en la etapa de Educación Secundaria (Calvete et al., 2018). Consideramos relevante analizar las variables que se relacionan con el bullying en las primeras etapas educativas para poder realizar intervenciones tempranas antes de que, como afirman Monks y Smith (2011), este comportamiento pueda instalarse como una conducta normalizada. Partimos de las premisas de que el refuerzo de la integración entre los compañeros puede reducir el bullying (Méndez et al., 2017; Yubero et al., 2010) y que las experiencias de ocio aumentan la capacidad para establecer relaciones personales (Lazcano, & Madariaga, 2016). Por ello, consideramos relevante extender el estudio de la relación entre la integración social y el bullying al contexto de las experiencias de ocio.

En un reciente estudio de revisión sistemática y metaanálisis (Zych et al., 2018), las relaciones positivas entre iguales fue el factor protector más fuertemente asociado al bullying. En el extremo opuesto, los menores aislados presentan más probabilidad de ser victimizados tanto dentro como fuera de la escuela (Coplan & Bowker, 2014).

Si entendemos el bullying como un proceso interpersonal se han de ampliar los contextos de análisis más allá de las relaciones de aula. Para los jóvenes el ocio es fundamental no solo por su función de evasión, sino porque en este espacio se construyen oportunidades de integración y cohesión social (Cohen, 1991). Por tanto, consideramos relevante estudiar cómo se relacionan las experiencias de ocio con el bullying.

En general a las experiencias de ocio se les atribuyen efectos positivos, aunque también pueden llegar a generar comportamientos negativos y problemáticos. La Teoría de estilos de vida y actividades rutinarias (Cohen et al., 1981) propone una explicación de cómo el estilo de vida y las actividades rutinarias pueden crear oportunidades que facilitan el incremento de la delincuencia; entre las actividades rutinarias se incluyen las actividades de ocio. De acuerdo con esta teoría, en función de la exposición a determinadas situaciones en las que existan delincuentes motivados y que influyan sobre el atractivo de la víctima; y el nivel de supervisión de adultos, hay unas actividades que incrementan la probabilidad de la victimización y otras que la reducen (Cohen, & Felson, 1979). Choi et al. (2019) aplicaron la Teoría de estilos de vida y actividades rutinarias al estudio del acoso en adolescentes. Los resultados indicaron que la victimización por acoso cibernético y no físico tiene similitudes en el estilo de vida y en las actividades rutinarias. Los jóvenes que consumían alcohol o drogas y que tenían una afiliación a bandas que implican violencia, tenían más probabilidades de estar expuestos a posibles agresores; la participación en artes escénicas hacía a los jóvenes más vulnerables a la victimización, los jóvenes que seguían las normas escolares y recibían la atención de los profesores eran menos propensos a ser objeto de acoso.

El bullying se ha vinculado también con distintas actividades de ocio. Concretamente, la investigación ha relacionado los comportamientos de bullying con el ocio tecnológico, con el ocio social y con el ocio académico.

Experiencias de ocio tecnológico

En los últimos años las experiencias de ocio han variado. El cambio más significativo es el incremento del ocio tecnológico debido a la expansión

de internet y al desarrollo de las redes (Rey-López, et al., 2010). Lo que ha ocasionado que se amplíen las actividades de ocio sedentario, hace años se refería a ver la televisión, pero en la actualidad incluye una mayor diversidad de experiencias: jugar con videoconsolas o en el ordenador, conectarse a las redes sociales, etc. (Muñoz-García, 2009). En España, el 94% de los menores entre 10 y 15 años son usuarios de Internet (INE, 2017) y predomina el empleo de las redes sociales (Sánchez-Carbonell et al., 2008).

La mayoría de los autores están de acuerdo en que la sobreexposición a internet incrementa la vulnerabilidad de los menores (Fernández-Montalvo et al., 2015). Los comportamientos de ocio online se han mostrado como predictores de la victimización de bullying y de cyberbullying (Choi et al., 2019). El uso excesivo se relaciona tanto con ser víctima como con ser agresor (Holt et al., 2016).

Los juegos online también se han relacionado con conductas problemáticas en los menores (Giménez et al., 2017). De la Torre-Luque y Valero-Aguayo (2013) han indicado que los videojuegos se asocian con el bullying, potenciando la agresión. En su investigación realizaron un experimento con 47 adolescentes que fueron expuestos a un videojuego violento y a uno no violento durante 30 minutos. Los resultados pusieron de manifiesto la potencia explicativa de la exposición a videojuegos sobre la agresión, pero el factor principal que moduló la respuesta fue la ira previa. Otros autores consideran que los videojuegos multijugador favorecen la socialización y la integración social al incrementar el número de amigos y la mayor posibilidad de establecer interacciones (Fúster et al., 2014).

Respecto a la televisión, ver muchas horas de televisión se asocia con un aumento de riesgo de ser victimizado (Chacón et al., 2018).

Experiencias de ocio social

En cuanto a la relación de la actividad deportiva con el bullying los resultados de las investigaciones son contradictorios. Unos no han encontrado relación con la victimización (Cho et al., 2016; Zurita et al., 2018), otros han informado que la participación en grupos deportivos escolares reduce el riesgo de victimización (Cho, & Wooldredge, 2017) y en otros estudios se ha encontrado mayor riesgo de victimización en jóvenes que participan en actividades deportivas extraescolares (Cho, & Wooldredge, 2017; Schreck, & Fisher 2004). Cho, & Wooldredge, 2017 explicaron esta contradicción de los resultados en fusión de la presencia de adultos supervisores.

Experiencias de ocio académico

Las investigaciones previas han señalado que los agresores presentan un rendimiento más bajo (García-Fernández et al., 2017). En las víctimas, unos estudios no han observado diferencias significativas (Kowalski et al., 2010) mientras que otros han relacionado el bajo rendimiento académico con una mayor probabilidad de ser acosado (Garaigordobil y Machimbarrena, 2017; Ladd et al., 2017). No obstante, algunos estudios han relacionado el alto rendimiento académico con una mayor probabilidad de ser acosador y/o víctima (Goldbach et al., 2017).

En el estudio de Ladd et al. (2017) los estudiantes que sufrían una victimización crónica también se asociaron con un rendimiento lector más bajo que el resto de los compañeros.

Teniendo en cuenta los antecedentes y siendo escasos los estudios sobre el bullying que tienen en cuenta el ocio (tecnológico, social y académico), el objetivo del presente estudio es analizar la asociación entre las experiencias de ocio y la implicación en el bullying, en una muestra de estudiantes españoles del último ciclo de Educación Primaria. Nos planteamos dos objetivos específicos. El primer objetivo específico es conocer las relaciones entre la victimización y la agresión del bullying con el ocio tecnológico, social y académico. En segundo objetivo específico es determinar qué variables (aislamiento y las experiencias de ocio exploradas) son estadísticamente predictoras de los roles de bullying (víctima, agresor y víctima/agresor).

2. Metodología

Participantes

Han participado en el estudio 2162 estudiantes de 5º ($n=1139$, 52.7%) y 6º ($n=1023$, 47.3%) curso de Educación Primaria de las comunidades de Madrid y Castilla-La Mancha. Los participantes tenían una edad comprendida entre 9 y 13 años ($M=10.86$; $SD=0.75$), 50.5% ($n=1092$) chicos y 49.5% ($n=1070$) chicas.

Un 30% de los estudiantes están implicados en el bullying. Se establecieron cuatro grupos de análisis según el rol de participación en el bullying a partir de las respuestas a los ítems de participación en la agresión y en la victimización. El grupo de no participación actuó como categoría de referencia. Las características muestrales para cada una de las categorías fueron:

- 1) Víctima: frecuencia en alguno de los ítems de victimización de al menos una vez a la semana, y ninguna participación como agresor. Son víctimas 436 estudiantes (20.2%), con

una edad media de 10.84 años ($SD=0.78$). Un 50.9% ($n=223$) son chicos (edad $M=10.86$; $SD=0.75$) y un 48.9% ($n=213$) son chicas (edad $M=10.86$; $SD=0.75$).

- 2) Agresor: frecuencia de al menos una vez a la semana en alguno de los ítems de agresión y ninguna participación como víctima. Son agresores 53 estudiantes (2.5%), con una edad media de 11.00 años ($SD=0.68$). Un 73.6% ($n=39$) son chicos (edad $M=10.86$; $SD=0.75$) y un 26.4% ($n=14$) son chicas (edad $M=10.86$; $SD=0.75$).
- 3) Víctima-Agresor: frecuencia de al menos una vez a la semana, tanto en alguno de los ítems de victimización como de agresión. Son víctimas-agresores 169 estudiantes (7.8%), con una edad media de 10.96 años ($SD=0.86$). Un 65.1% ($n=110$) son chicos (edad $M=10.86$; $SD=0.75$) y un 34.9% ($n=59$) son chicas (edad $M=10.86$; $SD=0.75$).
- 4) No participación: frecuencia de menos de una vez a la semana en todos los ítems de participación como víctima y como agresor. No intervienen 1504 estudiantes (69.6%), con una edad media de 10.84 años ($SD=0.73$). Un 47.8% ($n=721$) son chicos (edad $M=10.86$; $SD=0.75$) y un 51.9% ($n=783$) son chicas (edad $M=10.86$; $SD=0.75$).

Instrumentos

Para medir el bullying se utilizó el *Bullying Harassment and Aggression Receipt Measure (Bullyharm)*, Hall, 2016). La escala empleada está compuesta por 14 ítems, de agresión y de victimización de bullying y cyberbullying, de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta desde 0 a 3, 0= no me ha ocurrido, 1= me ha ocurrido 1 o 2 veces, 2= me ha ocurrido al menos una vez a la semana y 3= me ha ocurrido 2 o más veces a la semana. Se solicitaba a los alumnos que evaluaran la frecuencia de participación en los comportamientos durante el último mes. La fiabilidad de la escala original fue elevada, victimización: $\alpha=.93$. El cuestionario ha sido adaptado al castellano para estudiantes de Educación Primaria por Rodríguez-Álvarez et al. (2021). La fiabilidad informada fue óptima, para agresión ($\alpha=.81$) y para victimización ($\alpha=.87$). En estudios previos la adaptación de la escala ha resultado también fiable para estudiantes de Educación Secundaria (escala de agresión $\alpha=.81$, Larrañaga et al., 2018) y universitarios (escala de victimización $\alpha=.77$, Villora et al., 2020).

La integración social se evaluó a través de la *Social Withdrawal Frequency Scale (SWFS-8)*; Kim et al., 2008). Mide la experiencia de ser rechazado a través de 8 ítems que evalúan la realidad objetiva

del rechazo y la percepción subjetiva. Se debe responder la frecuencia en que experimentan los ítems en una escala Likert de 1 (*nunca*) a 7 (*siempre*). La escala mostró buena consistencia interna y en las dos muestras de estudio, estudiantes australianos ($\alpha=.90$) y estudiantes coreanos $\alpha=.89$). El cuestionario ha sido adaptado al castellano por Indias y de Paúl (2016), la fiabilidad informada fue de $\alpha=.83$.

Para analizar las experiencias de ocio se empleó una versión ampliada del *Adolescent Sedentary Activity Questionnaire* (ASAQ, Hardy et al., 2007). El cuestionario registra las experiencias de ocio realizadas fuera del horario escolar. Debían señalar cuánto tiempo habían dedicado a cada una de las actividades en una escala Likert de 1 (*nada*) a 5 (*mucho*). La fiabilidad test-retest informada por los autores es superior a .70. La escala fue adaptada al castellano por Valencia et al. (2016). Para este estudio se han contemplado los mismos factores de ocio que en la adaptación de la escala: ocio tecnológico, ocio social y ocio académico.

Procedimiento

Esta investigación empleó un diseño correlacional y transversal.

Los participantes fueron seleccionados de manera incidental en 22 colegios públicos de las comunidades de Madrid y Castilla-La Mancha. Para llevar a cabo el proceso de selección se contó con la colaboración de las Delegaciones de Educación de cada una de las provincias que participaron en el estudio, que era la que establecía el primer contacto con cada uno de los centros para solicitar su colaboración en la investigación. Con posterioridad, un miembro del equipo de investigación se ponía en contacto con el equipo directivo del centro y se fijaba el día y la hora en la que se podía acceder a cada grupo de clase.

En cada colegio participaron todas las aulas de 5º y 6º. En primer lugar, se procedió a obtener el consentimiento informado de los padres de los menores. El cuestionario fue pasado en las aulas por los miembros del equipo de investigación previo acuerdo con los directores de los centros y los profesores. Todos los procedimientos realizados en este estudio se ajustaron a las normas éticas de la Declaración de Helsinki. Se explicó a los estudiantes el objetivo del estudio, se informó sobre la voluntariedad de su participación y el anonimato de sus respuestas. El tiempo medio aproximado de respuesta fue de 20 minutos.

Análisis de datos

En primer lugar, se analizó la fiabilidad de los cuestionarios a través del Alpha de Crombach. Para

la escala ASAQ, por tratarse de escalas Likert de medición, con un número reducido de ítems en las subescalas, se consideró más adecuado el cálculo de la fiabilidad a través del coeficiente omega de McDonald. En esta escala se realizó un análisis factorial exploratorio para confirmar los factores de ocio.

Para conocer la relación de la agresión y la victimización del bullying con los factores de ocio (tecnológico, social y académico) se realizó un análisis de correlación de Pearson. Posteriormente, se realizó un análisis de regresión logística multinomial para analizar la probabilidad de la asociación entre el aislamiento, las experiencias de ocio y la implicación en el bullying según sexo. Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS (versión 24) a un nivel de significación de .05.

3. Resultados

Análisis de los cuestionarios

La fiabilidad del *Bullying Harassment and Aggression Receipt Measure* fue adecuada para la escala de agresión, $\alpha=.81$ y para la escala de victimización, $\alpha=.87$. La fiabilidad de la *Social Withdrawal Frequency Scale* fue elevada, $\alpha=.85$.

El análisis factorial del *Adolescent Sedentary Activity Questionnaire* confirmó las categorías de la investigación de Valencia et al. (2016): actividades recreativas de ocio tecnológico (ver TV/vídeos/DVDs películas, jugar con el ordenador, la videoconsola y/o el teléfono móvil), explica el 20.23% de varianza; actividades sociales (juntarse con los amigos/as fuera del horario escolar, comunicarse mediante el ordenador o el teléfono móvil, hacer deporte y viajar con sus padres), explica el 15.74% de varianza y actividades productivas o académicas (estudiar o hacer deberes y leer), explica el 14.50% de varianza. En el presente estudio, la fiabilidad de las subescalas fue adecuada: actividades recreativas de ocio tecnológico, $\Omega=.85$, actividades sociales, $\Omega=.84$ y actividades productivas o académicas, $\Omega=.76$.

Relación de los factores de ocio con la victimización y la agresión de bullying

La victimización de bullying se relaciona significativamente en sentido positivo con el aislamiento y el ocio tecnológico, la relación es inversa con el ocio académico. La agresión de bullying se relaciona positivamente de manera significativa con el aislamiento, el ocio tecnológico y el ocio social, la relación es negativa con el ocio académico (tabla 1).

Tabla 1. Correlaciones entre aislamiento, factores ocio, victimización y agresión de bullying

	Aislamiento	Ocio tecnológico	Ocio social	Ocio académico	Bullying
Aislamiento	--	.025	-.129***	-.025	.525***
Ocio tecnológico	.025	--	.239***	-.137***	.132***
Ocio social	-.129***	.239***	--	.073***	.034
Ocio académico	-.025	-.137***	.073***	--	-.051*
Bullying	.235***	.205***	.138***	-.152***	--

Nota. Victimización por encima de la línea de puntos, agresión por debajo de la línea de puntos. *p<.05, **p<.01, ***p<.001.

Relación del aislamiento y de las experiencias de ocio con los roles de bullying

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de regresión logística multinomial para analizar el peso de la asociación entre el aislamiento, las experiencias de ocio y la implicación en los diferentes roles del bullying, segmentado la muestra según sexo. Como muestra la tabla 2, en los chicos

estar aislado y hacer deporte incrementa la probabilidad de ser víctima de bullying, viajar con los padres reduce la probabilidad de ser víctima. Quedar con los amigos y comunicarse con ellos a través de tecnologías incrementa la probabilidad de ser agresor, leer en el tiempo libre reduce la probabilidad de agredir a los compañeros. Estar aislado, jugar con videojuegos y hacer deporte incrementa la probabilidad de ser víctima/agresor.

Tabla 2. Regresión del aislamiento y las experiencias de ocio sobre los roles del bullying en los chicos

	Víctima		Agresor		Víctima/Agresor	
	B	OR	B	OR	B	OR
Aislamiento	.16	1.18***	.01	1.01	.16	1.18***
Ocio tecnológico						
Jugar con el ordenador o la videoconsola	.08	1.09	-.06	0.94	.22	1.25*
Ver programas de televisión, series, películas	-.04	0.96	.03	1.03	.03	1.03
Ocio social						
Quedar con los amigos	-.01	0.98	.36	1.44*	.02	1.02
Comunicarse con otros por teléfono o por ordenador	-.01	0.99	.36	1.44**	.01	1.01
Hacer deporte	.31	1.37**	-.17	0.84	.20	1.23*
Viajar con sus padres	-.56	0.90*	-.10	0.57	.22	1.24
Ocio académico						
Estudiar o hacer deberes	-.02	0.98	-.01	0.99	-.19	0.82
Leer por diversión	-.19	0.83	-.29	0.83*	-.04	0.95
R ² Nagelkerke	.20					

Nota. La categoría de referencia es No intervención en bullying. Modelo: $\chi^2(27) = 185.08, p < .001$. *p<.05, **p<.01, ***p<.001.

En las chicas (tabla 3) estar aislada incrementa la probabilidad de ser víctima de bullying. Jugar on line incrementa la probabilidad del rol agresor y leer en el tiempo libre reduce la probabilidad

de agredir a los compañeros. Estar aislada, jugar online y comunicarse con los amigos a través de tecnologías incrementa la probabilidad de ser víctima/agresora.

Tabla 3: Regresión del aislamiento y las experiencias de ocio sobre los roles del bullying en las chicas

	Víctima		Agresora		Víctima/Agresora	
	B	OR	B	OR	B	OR
Aislamiento	.16	1.17***	.03	1.03	.19	1.21***
Ocio tecnológico						
Jugar con el ordenador o la videoconsola	.03	1.03	.55	1.73*	.28	1.32*
Ver programas de televisión, series, películas	.14	1.14	.56	1.75	.23	1.26
Ocio social						
Quedar con los amigos	.11	1.12	-.07	0.93	.12	1.13
Comunicarse con otros por teléfono o por ordenador	-.10	0.90	.26	1.30	.26	1.30*
Hacer deporte	-.12	0.89	-.23	0.64	.10	1.11
Viajar con sus padres	.15	1.16	.05	1.05	.02	1.02
Ocio académico						
Estudiar o hacer deberes	-.13	0.88	-.59	0.55	-.24	0.78
Leer por diversión	-.05	0.95	-.43	0.85*	-.08	0.92
R ² Nagelkerke	.23					

Nota. La categoría de referencia es No intervención en bullying. Modelo: $\chi^2(27) = 195.03, p < .001$. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue estudiar la relación entre las experiencias de ocio y la implicación en el bullying en estudiantes de Educación Primaria. La eficacia de la prevención y de la intervención temprana depende de poder detectar tanto los factores de riesgo como los factores de protección (Cook et al., 2010). De acuerdo con la teoría de estilos de vida y actividades rutinarias hay experiencias de ocio que pueden incrementar o reducir la implicación en la delincuencia (Cohen, & Felson, 1979). Choi et al. (2019), ya habían aplicado la Teoría de estilos de vida y actividades rutinarias al estudio del acoso en adolescentes, encontrando similitudes en el estilo de vida y en las actividades rutinarias en las víctimas. Entendemos, por tanto, que las experiencias de ocio podrían actuar como factores protectores y/o de riesgo también para el bullying en Educación Primaria y pueden

cobrar relevancia entre los factores de prevención e intervención.

En nuestro estudio un 30% de los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria estaban implicados en el bullying. La mayoría informaron de haber sido víctimas al menos una vez a la semana (20%), casi el 8% habían sido víctimas y también agresores, un 2.5% informaron solamente de comportamientos de agresión de bullying.

Los resultados de la correlación señalan la relación del bullying con el aislamiento y los factores de ocio. El ocio académico se correlaciona negativamente tanto con la victimización como con la agresión. El aislamiento correlaciona positivamente con la victimización. El ocio tecnológico se correlaciona positivamente con la agresión y con la victimización del bullying. El ocio social correlaciona positivamente con la agresión.

El análisis de regresión se realizó para estudiar el peso de las variables de estudio sobre los roles

del bullying. Para comprobar si los predictores son los mismos y con el mismo peso en los chicos y en las chicas, se realizó el análisis separadamente según sexo.

En cuanto a los factores de riesgo, los resultados obtenidos indican que el aislamiento incrementa la vulnerabilidad de victimización en los chicos y en las chicas. La correlación encontrada entre el aislamiento y la agresión ha quedado especificada en el análisis de regresión sobre el rol mixto (víctima/agresor). La influencia del ocio social ha resultado ser significativa de manera diferencial según el sexo de los participantes. La relación del ocio social con la agresión es significativa solamente en rol de víctima/agresor de las chicas. En los chicos tener más relaciones sociales, presenciales y online, incrementa la probabilidad del rol de agresor; la actividad deportiva incrementa la probabilidad de ser víctima y víctima/agresor. La mayor comunicación por teléfono o internet con otros incrementa la probabilidad del rol víctima/agresor en la regresión de las chicas. Respecto al ocio tecnológico, solamente jugar con el ordenador o la videoconsola ha alcanzado significación estadística en los análisis de regresión. Pasar más tiempo de ocio conectado al ordenador o la videoconsola incrementa la probabilidad de ser agresor en los chicos, en ambos sexos incrementa la vulnerabilidad del rol de víctima/agresor.

Siguiendo los principios teóricos de la Teoría de estilos de vida y actividades rutinarias, el aislamiento puede hacer atractivas a las víctimas para los agresores ya que se convierten en un objetivo fácil. Coplan y Bowker (2014) ya habían indicado que el aislamiento incrementa la probabilidad de ser victimizado por los iguales dentro y fuera del contexto escolar.

Choi et al. (2019) ya informaron que la exposición a agresores motivados se relacionaba con el aumento del acoso y que ausencia de supervisión de los profesores incrementaba la probabilidad de la victimización. En la preadolescencia el ocio social compartido con los amigos carece de la supervisión de adultos que controlen las interacciones. La ausencia de supervisión de los padres en las experiencias de ocio también parece actuar como factor de riesgo.

Otros estudios ya habían informado de mayor riesgo de victimización en jóvenes que participan en actividades deportivas extraescolares (Cho, & Wooldredge, 2017; Schreck, & Fisher 2004). Las actividades deportivas de ocio externas al horario escolar, principalmente las competitivas, pueden exponer a los menores a situaciones sin presencia de la tutela de un adulto capaz de controlar los comportamientos de los menores, con agresores motivados que convierten a los adversarios en

víctimas potencialmente atractivas. Incluso en algunos casos, y lo que es peor, con la presencia de adultos motivados hacia la agresión de los adversarios. Debemos tener en cuenta que el fútbol es el deporte que más frecuente practican los chicos en su tiempo de ocio (Zurita, 2018).

En el uso de internet entre los jóvenes predomina el empleo de las redes sociales (Sánchez-Carbonell et al., 2008) y los smartphones facilitan las interacciones online sin la presencia de un adulto que controle los mensajes. La investigación previa ha señalado que el empleo excesivo de internet se asocia con ser tanto víctima como con ser agresor (Holt et al., 2016). En los estudiantes de Educación Primaria, las víctimas utilizan internet en mayor medida que las no víctimas para crear nuevas relaciones que les permita escapar del mundo social presencial de acoso (Navarro et al., 2018). Además, como ya han afirmado otros autores, la mayor interacción con iguales online puede incrementar el bullying si los intercambios se producen con otros que también llevan a cabo acciones de agresión (Twyman et al., 2010) o piensan que también son agresores (Hinduja, & Patchin, 2013), lo que puede aumentar la motivación de los agresores de bullying haciendo más vulnerables a las víctimas. Situación que podemos traspasar a las interacciones presenciales de amigos.

La ausencia de supervisión adulta también puede producirse en los tiempos de ocio de los juegos online. Por otra parte, los videojuegos multijugador favorecen la posibilidad de establecer interacciones (Fúster et al., 2014). Ambos factores podrían contribuir a explicar el incremento de la vulnerabilidad del rol víctima/agresor encontrado en los resultados de las chicas de este estudio. Sin olvidar la influencia de factores personales, como la ira, que ha sido informada por de la Torre-Luque y Valero-Aguayo (2013).

Respecto a los factores de protección, la relación del ocio académico con el bullying se ha mostrado significativa a través de la lectura, las experiencias de estudio no han entrado con peso en las regresiones. El ocio compartido con los padres reduce la probabilidad de ser víctima en los chicos. Leer reduce la probabilidad de ser agresor en los dos sexos.

De acuerdo con la Teoría de estilos de vida y actividades rutinarias la supervisión de adultos reduce la probabilidad de la victimización. La investigación previa ya había indicado que compartir tiempo en familia actúa como factor de protección para la victimización en bullying (Fulkerson et al., 2006; Stevens et al., 2002). El ocio en familia ofrece oportunidades de relación personal y de comunicación, varios autores han indicado que las actividades de ocio compartidas en familia

se relacionan con relaciones familiares positivas (Buswell et al., 2012; Offer, 2013). A su vez, la investigación anterior ha señalado que la buena comunicación familiar es factor de protección de la victimización (Yubero et al., 2018). Nuestra investigación confirma que compartir el tiempo de ocio en familia (lectura y viajes) reduce la probabilidad de la participación en los comportamientos de bullying, posiblemente relacionado con una buena comunicación e integración familiar que podría facilitar la supervisión de los padres.

Entre las limitaciones del trabajo cabe señalar que, aunque el tamaño de la muestra es amplio, los datos se obtuvieron por conveniencia. Además, los datos se han recogido con una técnica de autoinforme, lo que puede presentar cierto sesgo de deseabilidad social; por ello, sería conveniente contar con otras fuentes complementarias de información. También debemos destacar que, al tratarse de un estudio transversal, no podemos determinar si las relaciones de las experiencias del ocio con los roles del bullying son el origen o la consecuencia de la victimización y/o la agresión. Por ejemplo, el bullying puede actuar como factor riesgo en el uso excesivo de los videojuegos (Chacón et al., 2018) o como defensa ante las deficiencias familiares, educativas y/o sociales (Tejeiro et al., 2009).

Consideramos relevante como líneas de futuro de la investigación realizar estudios de carácter longitudinal que puedan especificar la direccionalidad entre las variables de estudio. También sería interesante considerar la influencia de las variables personales tanto en las elecciones de ocio como en su relación con el bullying. Consideramos también de interés poder diferenciar el tipo de actividades deportivas que realizan en su tiempo de ocio, si son grupales y competitivas o individuales. Y diferenciar el tipo de videojuegos a los que dedican su tiempo libre. También puede aportar información relevante recoger una mayor variedad de actividades de ocio.

No obstante, estos resultados pueden tener importantes consecuencias en la intervención. Las investigaciones previas sobre el ocio se centran, casi exclusivamente, en las experiencias concretas de ocio que se vinculaban con comportamientos de riesgo de bullying. Los resultados de nuestro trabajo indican que las experiencias de ocio pueden ser también factores de protección del bullying. Los resultados obtenidos en la investigación nos ofrecen alternativas muy interesantes de prevención e intervención desde el ocio para la potenciación de la integración social y la reducción de los comportamientos de bullying.

Zych et al. (2018) han destacado que las relaciones positivas entre iguales es un factor protector

fuertemente asociado al bullying. Sin duda, una necesidad urgente para la prevención e intervención del bullying es reducir el aislamiento de los menores porque, además, pueden presentar patrones estables de victimización (Veenstra et al., 2010), que se asientan a lo largo de su escolaridad. Para eliminar el aislamiento hay que modificar las respuestas de los iguales (Bierman, 2004); la intervención debe realizarse con el menor aislado, con el resto de los compañeros del grupo fortaleciendo las relaciones entre los compañeros para que puedan establecer amistades (Díaz-Aguado, 2006), con el profesorado y con la familia. Moyano et al. (2019) también han indicado la necesidad de que el centro escolar proporcione acciones para establecer relaciones de amistad que favorezcan la red social y puedan servir de apoyo de las víctimas.

El trabajo cooperativo en el aula se ha mostrado una respuesta eficaz para promover la convivencia entre iguales y reducir el bullying (Valadez, & Martín del Campo, 2008). Como el trabajo cooperativo requiere que los estudiantes tengan acceso los unos a los otros, los compañeros actúan paralelamente como recursos de apoyo académico y de apoyo social (Ovejero, 2018). Pero, son igual de importantes las relaciones entre iguales que se producen fuera del aula, Ovejero (2020) destaca la importancia de ampliar la escuela cooperativa fuera de las aulas, para que llegue a todos sus espacios. Diversas experiencias han mostrado que los juegos cooperativos (Garaigordobil, 2005) y los patios activos (Castillo-Rodríguez et al., 2018) promueven la conducta prosocial y previenen la violencia.

Nuestros resultados apoyan la necesidad de ampliar los contextos de intervención incluyendo los espacios de ocio y de enriquecer las estrategias de interacción entre iguales a través del ocio cooperativo. Experiencias de ocio cooperativo en las que todos participan por el placer de la experiencia de ocio, aunando esfuerzos para llevarla a cabo, cooperando desde sus habilidades para conseguir un objetivo común de disfrute y éxito conjunto. Por otra parte, desde la Teoría de estilos de vida y actividades rutinarias ya se ha indicado que las actividades deportivas y de ocio escolar (Cho et al., 2016) reducen la probabilidad de la victimización si están supervisadas por adultos. Entendiendo la supervisión como dirección en la realización de una actividad, nuestra propuesta se dirige hacia una educación en, para y del ocio (Gradaille et al., 2016) con el acompañamiento adulto, con el objetivo de potenciar las relaciones positivas entre los menores. Experiencias de ocio que les permitan relacionarse en un entorno seguro y encontrarse con amigos. Además,

la intervención de los adultos es más efectiva en Educación Primaria (Holt et al., 2016) por lo que no podemos perder la opción de acompañarlos en las primeras etapas educativas.

Para ello, el centro escolar ha de promover iniciativas de ocio cooperativo en colaboración con las propias familias, tanto dentro como fuera del horario escolar. Lo que no quiere decir que tengan que ser los maestros los que lleven a cabo estas acciones. Como afirma Caride et al. (2012) no podemos enclaustrar la educación en la escuela y sus espacios lectivos. Las experiencias de ocio están presentes en el entorno familiar, social y escolar, la educación del ocio necesita aunar esfuerzos desde la intervención multidisciplinar y las familias con el apoyo de las administraciones públicas. La Pedagogía Social nos permite ampliar los espacios educativos más allá de las aulas escolares llegando a todos los ámbitos sociales (Caballo, & Gradaille, 2008) y articular las medidas de intervención entre los diferentes agentes sociales.

Hacer deporte es la experiencia de ocio más señalada por los menores (Zurita, 2018). Además, las actividades deportivas grupales potencian la inclusión social (Monjas et al., 2015). A partir de estas premisas, se propone realizar programas de deporte monitorizado que, como indican Ortega-Nuere et al. (2015), precisa de una figura adulta cercana para que los menores puedan sentirse libres. Ponce de León et al. (2015) resaltan también la importancia de realizar actividades físicas en familia.

También sería interesante potenciar el tiempo de lectura voluntaria en los espacios de ocio, escolares y extraescolares, a través de talleres y club de lectura, en donde los menores puedan compartir su experiencia cooperativamente y afianzar relaciones personales. Las bibliotecas escolares

y las bibliotecas públicas ocupan un papel relevante como recurso de ocio y pueden ampliar la experiencia lectora y social (Sánchez-García, & Yubero, 2015).

Los menores también aprenden el ocio en la familia y con la familia. Es preciso incrementar las experiencias de ocio compartido en familia y que la familia refuerce su rol como adulto acompañante en las experiencias de ocio de los menores.

A su vez, es necesario intervenir reduciendo las experiencias de ocio tecnológico. Para conseguir una sociedad electrónica segura debemos intervenir desde las primeras etapas educativas (Garaigordobil, 2015). Estamos de acuerdo con Casas et al., (2016), que la intervención debe realizarse desde el uso relacional de Internet para que en las redes sociales se puedan establecer amistades seguras. Sin duda, tenemos que incluir internet en la pedagogía del ocio aprovechando las potencialidades educativas del ocio digital (Valdemoros et al., 2018) y el desarrollo de las relaciones interpersonales en las experiencias de ocio.

En conclusión, a través de las experiencias de ocio podemos ayudar a las víctimas de bullying a incrementar su red de relaciones sociales para reducir el aislamiento y guiar a los agresores para afianzar comportamientos de ocio responsables. Los pedagogos/educadores sociales escolares son los profesionales que pueden aportar a la institución escolar y a las familias los recursos necesarios para dar respuesta al bullying desde la intervención a través del ocio. Las competencias de estos profesionales y su formación en el ámbito socioeducativo y cultural, les capacita para poder cubrir las nuevas necesidades de las escuelas y de las familias (Dapía et al., 2018) tanto en el contexto escolar como extraescolar.

Referencias bibliográficas

- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Buswell, L., Zabriskie, R.B., Lundberg, N. & Hawkins, A.J. (2012). The relationship between father involvement in family leisure and family functioning: The importance of daily family leisure. *Leisure Sciences*, 34(2), 172-190. <https://doi.org/10.1080/01490400.2012.652510>
- Caballo, B., & Gradaille, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 45-55.
- Calvete E., Fernández-González L., González-Cabrera J.M., & Gámez-Guadix M. (2018). Continued bullying victimization in adolescents: Maladaptive schemas as a mediational mechanism. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 650-660. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0677-5>
- Caride, J.A., Lorenzo, J.J., & Rodríguez-Fernández, M.A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 19-60.
- Casas, J.A., del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Entornos virtuales: beneficios y riesgos entre los adolescentes y jóvenes. En S. Yubero, E. Larrañaga, & R. Navarro (eds.), *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor* (pp. 75-92). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Castillo-Rodríguez, G., Picazo, C., & Gil-Madróna, P. (2018). Dinamización del recreo como resolución de conflictos y participación en actividades físico-deportivas. *Revista Electrónica Educare*, 22(2). <http://dx.doi.org/10.15359/ree-22-2.14>
- Chacón, R., Castro, M., González-Campos, G., & Zurita, F. (2018). Victimización en la escuela, ocio digital e irritabilidad: análisis mediante ecuaciones estructurales. *RELIEVE*, 24(1). <http://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12614>
- Chamarro, A., Carbonell, X., Manresa, J.M., Muñoz-Mirallas, R., Ortega-González, R., López-Morrón, M. R., & Toran-Monserrat, P. (2014). El Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV): Un instrumento para detectar el uso problemático de videojuegos en adolescentes españoles. *Revista Adicciones*, 26(4), 303-311. <https://doi.org/10.20882/adicciones.31>
- Cho, S., & Wooldredge, J. (2017). Lifestyles, informal controls, and youth victimization risk in South Korea and the United States. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1358-1371. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0973-4>
- Cho, S., Wooldredge, J., & Park, C.S. (2016). Lifestyles/routine activities and bullying among South Korean youths. *Victims and Offenders*, 11(2), 285-314. <https://doi.org/10.1080/15564886.2014.982235>
- Choi, K.S., Earl, K., Lee, J.R., & Cho, S. (2019). Diagnosis of cyber and non-physical bullying victimization: A lifestyles and routine activities theory approach to constructing effective preventative measures. *Computers in Human Behavior*, 92, 11-19. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.014>
- Cohen, E. (1991). Leisure, the last resort: a comment. En, B.L. Driver, P.J. Brown, & G.L. Peterson, *Benefits of leisure*. Venture.
- Cohen, L.E., & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: A routine activity approach. *American Sociological Review*, 44(4), 588-608. <https://doi.org/10.2307/2094589>
- Cohen, L.E., Kluegel, J.R., & Land, K.C. (1981). Social inequality and predatory criminal victimization: An exposition and test of a formal theory. *American Sociological Review*, 46(5), 505-524. <https://doi.org/10.2307/2094935>
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Coplan, R.J., & Bowker, C. (Eds.) (2014). *The handbook of solitude. Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone*. John Wiley & Sons.
- Dapía, M.D., Fernández-González, M.R. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228.
- De la Torre-Luque, A., & Valero-Aguayo, L. (2013). Factores moduladores de la respuesta agresiva tras la exposición a videojuegos violentos. *Anales de Psicología*, 29(2), 311-318. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.132071>
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Dirección General de Familia.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalba, A., & Irazabal, I. (2015). Internet use habits and risk behaviours in preadolescence. *Comunicar*, 44, 113-121. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Fulkerson, J.A., Story, M., Mellin, A., Leffert, N., Neumark-Sztainer, D., & French, S.A. (2006). Family dinner meal frequency and adolescent development: relationships with developmental assets and high-risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 39, 337-345. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.12.026>
- Fúster, H., Chamarro, A., Carbonell, X., & Vallerand, R.J. (2014). Relationship between passion and motivation for gaming in Massively Multiplayer Online Role-Playing Games. *Cyberpsychology, Behavior, & Social Networking*, 17, 292-297. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0349>
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. MEC.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31, 1069-1077. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J.M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29, 335-340. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.258>
- García-Castilla, F.J., Melendro, M., & Blaya, C. (2018). Preferencias, renuncias y oportunidades en la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 21-32. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.02
- García-Fernández, C.M., Romera, E.M., Ortega-Ruiz, R. (2017). Cyberbullying en Educación Primaria: Factores explicativos relacionados con los distintos roles de implicación. *Psychology, Society, & Education*, 9, 251-262. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.697>
- García-Fernández, C.M., Romera-Félix, E.M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: Prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14, 49-61. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbcp>

- Giménez, A.M., Luengo, J.A., & Bartrina, M.J. (2017). What are young people doing on internet? Use of ICT, parental supervision strategies and exposure to risks. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 533-552. <https://doi.org/10.14204/ejrep.43.16123>
- Goldbach, J.T., Sterzing, P.R., & Stuart M.J. (2017). Challenging conventions of bullying thresholds: Exploring differences between low and high levels of bully-only, victim-only, and bully-victim Roles. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 586-600. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0775-4>
- Gradaille, R., Varela, L., & de Valenzuela, A. (2016). Preocupaciones del profesorado y de las familias sobre los tiempos escolares y de ocio del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86 (2), 49-62.
- Hall, W.J. (2016). Initial development and validation of the BullyHARM: the Bullying, Harassment, and Aggression Receipt Measure. *Psychology in the Schools*, 53, 984-1000. <https://doi.org/10.1002/pits.21957>
- Hardy, L.L., Booth, M.L., & Okely, A.D. (2007). The reliability of the adolescent sedentary activity questionnaire (ASAQ). *Preventive Medicine*, 45, 71-74. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.03.014>
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 711-722. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9902-4>
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to cyberbullying*. Sage Publications.
- Holt, M.K., Green, J.G., Tsay-Vogel, M, Davidson, J., & Brown, C. (2016). Multidisciplinary approaches to research on bullying in adolescence. *Adolescent Research Review*, 2. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0041-0>
- Indias, S., & De Paúl, J. (2016). Spanish adaptation of social withdrawal motivation and frequency scales. *Psicothema*, 28, 487-494. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.18>
- INE (2017). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares. INE. http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t25/p450/base_2011/a2017/10/&file=01005.px
- Kim, J., Rapee, R.M., Oh, K.J., & Moon, H. (2008). Retrospective report of social withdrawal during adolescence and current maladjustment in young adulthood: Cross-cultural comparisons between Australian and South Korean students. *Journal of Adolescence*, 31, 543-563. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.10.011>
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Desclée de Brower.
- Ladd, G.W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from Kindergarten through High School: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 109, 826-841. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000177>
- Larrañaga, E., Navarro, R., & Yubero, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar*, 56, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-02>
- Lazcano, I., & Madariaga, A. (2016). *El valor del ocio en la sociedad actual*. Instituto de Estudios del Ocio. <http://Dialnet-ElValorDelOcioEnLaSociedadActual-6149004.pdf>
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., & López-García, J.J. (2017). Risk and protective factors associated to peer school victimization. *Frontiers in Psychology*, 8, 441. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00441>
- Monjas, R., Ponce, A., & Gea, J.M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos*, 28, 276-284.
- Monks, C.P., & Smith, P.K. (2011). School bullying: Nature and prevention. En M. Veisson, M. Maniganayake, E. Hujala, E. Kikas, & P.K. Smith (Eds.), *Global perspectives in early childhood education: Diversity, challenges and possibilities*. (pp. 457-473). Peter Land.
- Moyano, N., Ayllón, E., Antoñanzas, J.L., & Cano, J. (2019). Children's social integration and low perception of negative relationships as protectors against bullying and cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 643. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00643>
- Muñoz-García, F. (2009). El Impacto de las pantallas: televisión, ordenador y videojuegos. *Pediatría Integral*, 13, 881-890.
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, 7, 235-248. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>
- Navarro, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2018). Differences between preadolescent victims and non-victims of cyberbullying in cyber-relationship motives and coping strategies for handling problems with peers. *Current Psychology*, 37, 116-127. doi: 10.1007/s12144-016-9495-2
- Offer, S. (2013). Family time activities and adolescents' emotional well-being. *Journal of Marriage and Family*, 75, 26-41. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.01025.x>
- Ortega-Nuere, C., Lazcano, I., & Manuel-Baptista, M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 69-89.

- Ovejero, A. (2018). *El aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una mera técnica pedagógica*. Pirámide.
- Ovejero, A. (2019). Aprendizaje cooperativo: un instrumento eficaz para solucionar los principales problemas escolares. En A. Ovejero, J.F. Morales, & S. Yubero (Eds.), *Psicología social de la educación* (pp. 197-229). UOC.
- Ponce de León, A., Sanz-Arazuri, E., & Valdemoros, M.A. (2015). Ocio familiar y actividad física en estudiantes de bachillerato ¿alianza, rivalidad o independencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 51-68.
- Rey-López, J.P., Vicente-Rodríguez G., Ortega, F.B., Ruiz, J.R., Martínez-Gómez, D., De Henauw, S., & Moreno, L.A. (2010). Sedentary patterns and media availability in European adolescents: The HELENA Study. *Preventive Medicine*, 51, 50-55. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.03.013>
- Rodríguez-Álvarez, J.M., Navarro, R., & Yubero, S. (2021). Bullying/cyberbullying en quinto y sexto curso de educación primaria: diferencias entre contextos rurales y urbanos. *Psicología Educativa*. <https://doi.org/10.5093/psed2021a18>
- Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A., & Oberst, U. (2008). La adicción a internet y al móvil: ¿moda o trastorno? *Adicciones*, 20, 149-160. <https://doi.org/10.20882/adicciones.279>
- Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2015). Función social de las bibliotecas públicas: nuevos espacios de aprendizaje y de inserción social. *Profesional de la Información*, 24(2), 103-112. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.mar.03>
- Schreck, C.J., & Fisher, B.S. (2004). Specifying the influence of family and peers on violent victimization: extending routine activities and lifestyles theories. *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 1021-1041. <https://doi.org/10.1177/0886260504268002>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, C., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Stevens V, De Bourdeaudhuij I, Van Oost P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428. <https://doi.org/10.1023/A:1020207003027>
- Tejeiro, R., Pelegrina, M., & Gómez, J.L. (2009). Efectos psicosociales de los videojuegos. *Comunicación*, 7, 235-250.
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L.A., & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2), 195-199. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0137>
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://bit.ly/31AV4pl>
- Valadez, I., & Martín del Campo, S. (2008). El trabajo participativo con docentes: Una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 87-111.
- Valdemoros, M.A., Alonso-Ruiz, R.A., & Codina, N. (2018). Actividades de ocio y su presencia en las redes sociales en jóvenes potencialmente vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 71-80. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.06
- Valencia, A., Devís, J., & Peiró, C. (2016). Implicación en actividades sedentarias y rendimiento académico en adolescentes: diferencias según variables sociodemográficas, *Cultura y Educación*, 28, 301-327. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2016.1158451>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksmá, A., & Dijkstra, J. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance and rejection: Giving special attention to status, affect and sex differences. *Child Development*, 81, 480-486. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01411.x>
- Villora, B., Larrañaga, E., Yubero, A., Alfaro, A., & Navarro, R. (2020). Relations among poly-bullying victimization, subjective well-being and resilience in a sample of late adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 590. doi:10.3390/ijerph17020590
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2018). Los padres ante el ciberacoso: factores de protección. *Bordón*, 70, 141-157. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.58169>
- Yubero, S., Ovejero, A. y Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 25(3), 283-293. <https://doi.org/10.1174/021347410792675589>
- Zurita, F., Castro, M., & Chacón, R. (2018). Análisis de la influencia de la modalidad deportiva sobre la victimización en escolares de Primaria. *Educación, Sport, Health and Physical Activity*, 2(1), 2-15. <http://hdl.handle.net/10481/48262>
- Zych, I., Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2018). Protective factors against bullying and cyberbullying: a systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rodríguez-Álvarez, J.M., Navarro, R., & Yubero, S. (2021). Relación de la integración social y las experiencias de ocio con el bullying en estudiantes de Educación Primaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 167-180. DOI: 10.7179/PSRI_2021.39.11

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

JUAN MANUEL RODRÍGUEZ-ÁLVAREZ. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. E-mail: jrodriguezalvarez@edu.jccm.es

RAÚL NAVARRO OLIVAS. Universidad de Castilla-La Mancha. Departamento de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Campus universitario s/n. 16071 Cuenca. E-mail: Raul.navarro@uclm.es

SANTIAGO YUBERO JIMÉNEZ. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. Campus universitario s/n. 16071 Cuenca. E-mail: Santigo.yubero@uclm.es

PERFIL ACADÉMICO

JUAN MANUEL RODRÍGUEZ-ÁLVAREZ. Maestro en la especialidad de Educación Primaria con Mención en Educación Física, Máster Universitario en Comunicación y Educación en la Red. Con 10 años de experiencia en colegios públicos de la Comunidad de Madrid y de Castilla-La Mancha. Está realizando su tesis sobre los comportamientos de bullying en estudiantes de Educación Primaria.
<https://orcid.org/0000-0001-6458-4699>

RAÚL NAVARRO OLIVAS. Maestro, Licenciado en Psicopedagogía y doctor en Psicología. Es profesor Titular de Psicología Social en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad de Castilla-La Mancha, siendo una de sus líneas preferentes de investigación es el acoso escolar y ciberacoso, sobre los que ha publicado numerosos trabajos a nivel nacional e internacional.
<http://orcid.org/0000-0003-4284-4300>

SANTIAGO YUBERO JIMÉNEZ. Catedrático E.U. de Psicología Social de la Educación, doctor en Psicología y licenciado en Pedagogía. También fue maestro y durante unos años ejerció de orientador escolar. Ahora dirige el Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla-La Mancha y el grupo de investigación Psicología, Educación y Lectura (PEL), de los que son activos miembros todos los autores del artículo.
<http://orcid.org/0000-0002-7148-7958>