UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Fernández Morales, Cèlia. *El ciberassetjament a l'Educació Secundària Obligatòria : percepcions, detecció i bretxa d'implementació dels protocols d'actuació des de la perspectiva del professorat català.* Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Pedagogia). 64 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336890

under the terms of the BY-ND license.

Universitat Autònoma de Barcelona

Grau en Pedagogia

El ciberassetjament a l'Educació Secundària Obligatòria: percepcions, detecció i bretxa d'implementació dels protocols d'actuació des de la perspectiva del professorat català

Treball de Fi de Grau

Autora: Cèlia Fernández Morales

Tutor: Tomás Esper

Convocatoria de setembre, 01/09/2026

Curs 2025-2026

Català

Aquest Treball de Fi de Grau analitza les percepcions del professorat d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) sobre el ciberassetjament a Catalunya, mitjançant un estudi qualitatiu basat en dotze entrevistes semiestructurades a docents de centres catalans. S'examinen la conceptualització del fenomen, els indicadors de detecció, la competència digital docent i l'aplicació dels protocols institucionals. Els resultats evidencien un professorat conscient de la gravetat del ciberbullying, però condicionat per la manca de temps i recursos, una bretxa generacional en la comprensió digital i una distància significativa entre la normativa vigent i la seva aplicació real als centres —fenomen conceptualitzat com a "bretxa d'implementació". L'estudi conclou amb propostes de millora orientades a la prevenció comunitària i la corresponsabilitat institucional.

Paraules clau: ciberassetjament, professorat, ESO, protocols d'actuació, bretxa d'implementació.

Castellano

Este Trabajo de Fin de Grado analiza las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre el ciberacoso en Cataluña, mediante un estudio cualitativo basado en doce entrevistas semiestructuradas a docentes de centros catalanes. Se examinan la conceptualización del fenómeno, los indicadores de detección, la competencia digital docente y la aplicación de los protocolos institucionales. Los resultados evidencian un profesorado consciente de la gravedad del ciberbullying, pero condicionado por la falta de tiempo y recursos, una brecha generacional en la comprensión digital y una distancia significativa entre la normativa vigente y su aplicación real en los centros —fenómeno conceptualizado como "brecha de implementación". El estudio concluye con propuestas de mejora orientadas a la prevención comunitaria y la corresponsabilidad institucional.

Palabras clave: ciberacoso, profesorado, ESO, protocolos de actuación, brecha de implementación.

English

This undergraduate thesis examines Compulsory Secondary Education (ESO) teachers' perceptions of cyberbullying in Catalonia through a qualitative study based on twelve semi-structured interviews with teachers from Catalan schools. It addresses the conceptualization of the phenomenon, detection indicators, teachers' digital competence, and the implementation of institutional protocols. The findings show teachers who are aware of the severity of cyberbullying yet constrained by a lack of time and resources, a generational gap in digital understanding, and a significant gap between existing policy and its actual application in schools —a phenomenon conceptualized as an "implementation gap." The study concludes with improvement proposals oriented toward community-based prevention and shared institutional responsibility.

Keywords: cyberbullying, teachers, secondary education, intervention protocols, implementation gap.

A tots aquells estudiants que han estat victimes

de qualsevol tipus d'assetjament, a aquells que ho han

dit i als que mai han alçat la veu.

Als que hi son per recordar-ho i als que només podem recordar.

Taula de continguts

1. Introducció 3
2. Objectius de recerca 5
3. Contextualització 5
    3.1 Context Europeu 5
    3.2 Context Espanyol 6
    3.3 Context Català 7
    3.4 Marc normatiu i protocols d'actuació a Catalunya 7
        3.4.1 Marc normatiu estatal i català 7
        3.4.2 El Protocol d'actuació davant de qualsevol tipus de violència en l'àmbit educatiu 8
4. Marc teòric 9
    4.1 Definició i conceptualització del ciberbullying 9
    4.2 Efectes i conseqüències del ciberassetjament 11
    4.3 Detecció del ciberassetjament i competències docents 12
    4.4 Bretxa d'implementació 12
5. Metodologia 13
    5.1 Anàlisi de dades 15
    5.2 Limitacions de l'estudi 16
6. Anàlisi i presentació de resultats 17
    6.1 Percepcions del ciberassetjament i conceptualització diferencial respecte al bullying tradicional 17
    6.2 Dinàmiques de detecció i indicadors d'alerta als centres educatius 18
    6.3 Competència digital docent, formació i bretxa generacional 19
    6.4 L'aplicació de protocols i la bretxa d'implementació 20
    6.5 Propostes de prevenció i canvis estructurals sol·licitats pel professorat 21
7. Discussió de resultats 22
8. Conclusions 24
9. Referències bibliogràfiques 26
Annexos 29

1. Introducció

Internet s'ha anat expandint progressivament fins a formar part indestriable del nostre dia a dia. El que va néixer com una eina de comunicació i accés a la informació s'ha convertit, en poc més de dues dècades, en l'espai on una part molt significativa de la vida social, acadèmica i personal dels adolescents té lloc. Les xarxes socials, la missatgeria instantània i les plataformes de joc en línia formen avui part de la quotidianitat juvenil de la mateixa manera que ho fan l'escola o el barri (Prensky, 2001).

Ara bé, internet és un món molt ampli, obert i en constant transformació, que ofereix oportunitats enormes però que, alhora, comporta grans problemàtiques quan no s'acompanya d'una educació digital adequada. Entre aquestes problemàtiques, el ciberbullying s'ha convertit en poc més d'una dècada en una de les principals expressions de la violència escolar contemporània (Kowalski et al., 2014; Smith et al., 2008). La immediatesa de la missatgeria instantània i l'accés cada cop més precoç dels adolescents als dispositius mòbils han transformat radicalment les dinàmiques d'assetjament entre iguals, dotant-les d'una ubiqüitat, una capacitat de difusió i un anonimat percebut que l'assetjament tradicional mai havia tingut. Com s'exposa en l'apartat de contextualització d'aquest treball, els indicadors europeus, estatals i catalans coincideixen a assenyalar una tendència ascendent del fenomen, que afecta cada cop més adolescents i que ha esdevingut un motiu creixent de preocupació institucional i social (OMS/Europa, 2024; Comissió Europea, 2025; Síndic de Greuges de Catalunya, 2025).

Davant d'aquesta realitat, l'Administració educativa catalana ha desplegat en els darrers anys un ampli marc normatiu i un conjunt de protocols d'actuació —articulats principalment al voltant del Protocol d'actuació davant de qualsevol tipus de violència en l'àmbit educatiu— amb l'objectiu de dotar els centres de secundària d'eines de prevenció, detecció i intervenció. Tanmateix, l'existència d'aquest marc normatiu no garanteix, per si sola, la seva traducció efectiva a la pràctica quotidiana de les aules. La literatura sobre implementació de polítiques educatives adverteix, precisament, que sovint es produeix una distància significativa entre el disseny normatiu i la realitat organitzativa, material i cultural de cada centre (Viennet i Pont, 2017; Ball et al., 2012), fenomen que en aquest treball s'identifica com a bretxa d'implementació. Aquest concepte —desenvolupat amb més profunditat a l'apartat 4.4— constitueix el marc teòric principal des del qual s'interpreten tant els resultats com la discussió d'aquest treball, ja que permet entendre el ciberbullying no només com un fenomen a definir, sinó com un problema de traducció pràctica d'una normativa àmpliament desenvolupada.

És en aquest context on el professorat d'Educació Secundària Obligatòria adquireix un paper central, ja que és qui es troba en primera línia a l'hora de detectar indicis d'assetjament, activar els protocols corresponents i gestionar-ne les conseqüències emocionals, familiars i institucionals. A més del que ja s'ha exposat, cal tenir en compte que el professorat presenta sovint una bretxa generacional important respecte a internet i als entorns digitals: mentre que l'alumnat ha crescut immers en xarxes socials, aplicacions de missatgeria i codis de comunicació propis del món en línia, una part significativa del cos docent no domina aquests mateixos codis, la qual cosa pot

dificultar tant la detecció precoç del ciberbullying com la comprensió de la seva gravetat (Prensky, 2001). No obstant això, la veu directa dels docents —les seves percepcions, els seus coneixements, les seves limitacions formatives i les seves demandes— ha estat relativament poc explorada des d'una perspectiva qualitativa que permeti comprendre, més enllà de les xifres, com viuen i afronten el ciberbullying en el seu dia a dia professional.

A partir d'aquesta constatació, aquest treball es planteja la següent pregunta de recerca:

> *Com percep el professorat d'Educació Secundària Obligatòria dels centres catalans el ciberassetjament, i quines limitacions identifica en la seva detecció, gestió i aplicació dels protocols d'actuació?*

Per respondre-la, el present Treball de Fi de Grau es planteja com a objectiu general conèixer la visió del professorat d'Educació Secundària Obligatòria sobre el cyberbullying, prestant especial atenció a la seva conceptualització del fenomen, al grau de coneixement i detecció dels docents, a la seva percepció sobre la pròpia competència digital i formativa, a l'aplicació i eficàcia real dels protocols d'intervenció existents, i a les propostes de millora que el mateix professorat formula. Aquests objectius, que es detallen en l'apartat següent, orienten tot el desplegament teòric, metodològic i analític del treball.

Per assolir-los, s'ha optat per un disseny metodològic qualitatiu basat en dotze entrevistes semiestructurades a docents d'ESO de centres educatius catalans, seleccionats atenent a criteris d'edat, experiència i responsabilitat dins del centre, amb l'objectiu d'obtenir una visió el més polièdrica possible de la realitat docent. Aquesta aproximació permet aprofundir en els significats i els discursos que el professorat construeix entorn del ciberbullying, superant la mera constatació estadística del fenomen.

Avançant alguns dels resultats principals, les entrevistes mostren un professorat plenament conscient de la gravetat i de la naturalesa específica del ciberbullying, però que topa sistemàticament amb tres obstacles pràctics: la manca crònica de temps i de recursos per a la detecció precoç, una bretxa generacional que condiciona de manera desigual la comprensió del fenomen segons l'edat i el rol del docent, i una distància persistent entre uns protocols institucionals ben dissenyats sobre el paper i una aplicació real condicionada per la burocràcia, la manca de suport especialitzat i, en alguns casos, la titularitat del centre. Aquests elements, que es desenvolupen amb detall als apartats de resultats i discussió, confirmen la centralitat de la bretxa d'implementació com a eix interpretatiu del treball.

2. Objectius de recerca

Aquest treball parteix de la pregunta de recerca formulada a la introducció i es planteja el següent objectiu general:

1. Conèixer la visió del professorat d'Educació Secundària Obligatòria sobre el ciberbullying.

A partir d'aquest objectiu general es deriven cinc objectius específics, alineats amb els cinc blocs analítics en què s'organitzen els resultats d'aquest treball (apartat 6):

1.1. Identificar com conceptualitza el professorat d'ESO el ciberassetjament i quins trets el diferencien, segons la seva percepció, de l'assetjament escolar tradicional.

1.2. Descriure les dinàmiques de detecció del ciberassetjament als centres educatius i els indicadors d'alerta que reconeix el professorat.

1.3. Explorar la percepció del professorat sobre la pròpia competència digital i la formació rebuda, i analitzar com hi incideix la bretxa generacional entre docents.

1.4. Analitzar l'aplicació i l'eficàcia real dels protocols d'actuació del Departament d'Educació des del punt de vista del professorat, identificant la bretxa d'implementació entre la norma i la pràctica.

1.5. Recollir les propostes de millora i de prevenció que el professorat formula per fer front al ciberassetjament.

3. Contextualització

El ciberbullying ha emergit en les últimes dècades com una forma d'assetjament que aprofita les tecnologies digitals per a assetjar, intimidar o agredir una persona a través de mitjans electrònics com les xarxes socials, les aplicacions de missatgeria o les plataformes de joc en línia (Kowalski et al., 2014; Smith et al., 2008). Aquest fenomen ha anat incrementant en paral·lel amb l'augment de les xarxes socials i el seu ús globalitzat. Avui dia no només hi ha assetjament escolar, sinó també entre parelles, exparelles, amics, etc., i la pandèmia de la COVID-19 n'ha intensificat la presència (Barlett et al., 2021).

3.1 Context Europeu

La revisió de la literatura mostra un consens creixent entorn de la idea que el ciberbullying constitueix un problema educatiu i social en expansió, especialment entre la població adolescent. Diversos estudis internacionals i europeus n'han documentat l'augment en els últims anys, així com l'estreta relació amb la generalització dels entorns digitals en la vida quotidiana dels joves.

Un dels estudis més rellevants en l'àmbit europeu és l'Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), coordinat per l'Organització Mundial de la Salut (OMS). L'edició més recent, publicada el 2024, es basa en una mostra de més de 279.000 joves d'entre 11 i 15 anys procedents de 44

països i regions europeus, la qual cosa li atorga un alt grau de representativitat i fiabilitat (OMS/Europa, 2024).

Els resultats de l'estudi evidencien un increment del ciberbullying entre el 2018 i el 2022, tant pel que fa a la victimització com a la participació activa en conductes d'assetjament digital. En concret, el percentatge d'adolescents que reconeixen haver exercit ciberbullying va augmentar de l'11-12% al 14% en el cas dels nois, i del 7% al 9% en el cas de les noies, mentre que la mitjana de victimització als 44 països analitzats se situa entorn del 15% en el període 2021-2022, la qual cosa indica que aproximadament un de cada sis adolescents ha estat víctima de ciberbullying (OMS/Europa, 2024). Aquestes dades confirmen que el fenomen no sols afecta les víctimes, sinó que també existeix una normalització progressiva de determinades pràctiques d'agressió en línia. Cal destacar que, dins d'aquest mateix estudi, els adolescents espanyols se situen entre els que menys ciberbullying exerceixen i pateixen del conjunt de països analitzats, tot i que la tendència general segueix sent ascendent.

L'informe subratlla que aquest augment està estretament vinculat a l'ús cada vegada més intensiu d'entorns digitals, com les xarxes socials, les aplicacions de missatgeria instantània i les plataformes d'entreteniment en línia. Des d'una perspectiva educativa, aquest estudi resulta clau perquè posa de manifest que el ciberbullying no pot analitzar-se de forma aïllada, sinó en relació amb els canvis en les formes de socialització juvenil.

Complementant l'evidència empírica del HBSC, la Comissió Europea, en el marc de l'Estratègia per a la Dècada Digital, ha alertat sobre la creixent preocupació social i institucional entorn del ciberbullying. Segons els seus informes, des de 2019 el ciberbullying s'ha convertit en un dels principals motius de contacte amb els Centres d'Internet Segura (Safer Internet Centres) de la Unió Europea, i el 2024 les consultes relacionades amb ciberbullying van representar aproximadament el 14% del total de crides i sol·licituds d'ajuda, la qual cosa el situa per sobre d'altres riscos digitals (Comissió Europea, 2025). Aquesta dada és especialment significativa perquè reflecteix no sols la prevalença del fenomen, sinó també el seu impacte percebut per famílies, docents i menors, que recorren cada vegada més a recursos institucionals a la recerca d'orientació i suport.

3.2 Context Espanyol

En el context espanyol, diversos estudis i informes recents han confirmat la persistència i el creixement del ciberbullying en l'àmbit escolar. Recerques impulsades per la Fundació ANAR i la Fundació Mútua Madrilenya mostren que, en el curs 2024-2025, el 12,3% de l'alumnat afirma que ell o algun company pateix bullying o ciberbullying, la qual cosa suposa un augment significatiu respecte a anys anteriors (Fundació ANAR i Fundació Mútua Madrilenya, 2025). A l'informe sobre la Dècada Digital del 2025, el 95% de les persones enquestades a Espanya va considerar "urgent" que les autoritats públiques actuessin contra el cyberbullying i l'assetjament en línia, una xifra que superava la mitjana europea en 3 punts percentuals; del percentatge restant, un 2% va considerar que no era urgent i un 3% no es va posicionar (Comissió Europea, 2025).

3.3 Context Català

Les dades del Registre de Violències contra l'Alumnat (REVA) de Catalunya, publicades el 3 d'abril de 2026, reflecteixen 5.161 situacions de violència a les escoles des de l'inici del curs 2025-2026, entre les quals la més freqüent és el bullying, amb 1.718 casos registrats; en aquest procés també s'hi inclouen els casos de cyberbullying. En els últims tres cursos s'han registrat 4.056 possibles situacions de bullying (Departament d'Educació i Formació Professional, 2026).

Així mateix, el Síndic de Greuges de Catalunya aborda el ciberassetjament en els seus informes anuals d'infància i en els informes al Parlament, destacant l'increment de queixes en l'àmbit social i educatiu, juntament amb la necessitat de recursos en els centres. En el seu Informe al Parlament del 2025 va situar els problemes de convivència i assetjament escolar com el tercer motiu de queixa, amb un increment del 45,5% respecte a l'any anterior (Síndic de Greuges de Catalunya, 2025).

3.4 Marc normatiu i protocols d'actuació a Catalunya

Aquest apartat presenta, de manera sintètica, el marc legal i institucional que emmarca l'actuació dels centres educatius catalans davant el bullying i el ciberbullying, com a contextualització necessària del cas d'estudi abans d'entrar en el marc teòric pròpiament dit.

3.4.1 Marc normatiu estatal i català

Actualment, Espanya compta amb dues grans lleis estatals que aborden l'assetjament tant presencial com cibernètic: la LOPIVI (Llei orgànica 8/2021, de protecció integral a la infància i l'adolescència enfront de la violència) i la LOMLOE (Llei orgànica 3/2020). La LOPIVI obliga els centres a implementar protocols específics i reconeix l'assetjament com una forma de violència, alhora que marca la competència digital com una via més de prevenció: reconeix el dret dels menors a rebre una educació que inclogui l'"ús segur i responsable de les tecnologies" (art. 33-34), obliga els centres a formar l'alumnat per evitar que sigui víctima o perpetrador de delictes com el grooming, el sèxting sense consentiment o el ciberbullying, i estableix que la competència digital del professorat ha d'incloure la capacitat de detectar violència a les xarxes socials, no només a l'aula física. D'altra banda, els articles 15, 16 i 34 de la mateixa llei obliguen tota persona que adverteixi indicis de violència sobre un menor a comunicar-ho de forma immediata a l'autoritat competent, un deure especialment exigible a qui té encomanada l'assistència, la cura o l'ensenyament de menors, com és el cas del professorat.

La LOMLOE, per la seva banda, estableix en el seu article 124.5 l'obligació de les administracions de regular protocols davant indicis d'assetjament, ciberassetjament i violència de gènere, i reforça la figura del coordinador de benestar i protecció. La llei integra la competència digital com una de les vuit competències clau que tot alumne ha d'assolir en finalitzar l'ESO (no com una assignatura aïllada), i el seu article 121 obliga els centres a incloure en el projecte educatiu l'ús crític de les TIC, ensenyant l'alumnat a distingir notícies falses i a gestionar la seva identitat digital.

A Catalunya, tres lleis autonòmiques aterren aquest marc estatal. La Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (LEC), estableix el model propi del sistema educatiu català i, interpretada amb els nous decrets de currículum, exigeix que la competència digital inclogui no només l'ús d'eines, sinó l'exercici d'una ciutadania digital ètica. La LEC atorga als instituts (art. 90-94) autonomia per elaborar les seves pròpies normes d'organització i funcionament (NOFC), la qual cosa permet que cada centre adapti els protocols d'assetjament al seu context, i obliga que tot centre tingui un Projecte de Convivència que inclogui les estratègies per a la convivència i la cohesió social, alhora que defineix legalment l'assetjament escolar o el ciberbullying com a falta greu (art. 31-37), prioritzant sempre la finalitat educativa i reparadora sobre la punitiva. La Llei 4/2011, de la convivència en un entorn escolar positiu, és la primera normativa catalana centrada en la prevenció i la cultura de la mediació: tipifica l'ús indegut de les xarxes socials com una falta que pot ocórrer fora de l'horari escolar però amb impacte al centre, permetent que l'institut hi intervingui, i promou la creació d'equips de mediació formats pels propis alumnes. Finalment, la Llei 14/2010, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, aterra a la comunitat els drets internacionals convencionats per l'ONU, regeix les actuacions davant situacions de risc i maltractament infantil en l'àmbit educatiu, i el seu article 64 encomana a la Generalitat promoure mesures per evitar que els menors accedeixin a continguts que incitin a la violència, l'odi o els trastorns alimentaris.

3.4.2 El Protocol d'actuació davant de qualsevol tipus de violència en l'àmbit educatiu

Des del curs 2023-2024, els diferents protocols sectorials (assetjament entre iguals, assetjament escolar a persones LGBTI, violència masclista entre l'alumnat, i conductes d'odi i discriminació) han quedat unificats en un de sol: el Protocol d'actuació davant de qualsevol tipus de violència en l'àmbit educatiu. L'objectiu general d'aquest protocol és dotar els centres educatius d'eines per a la prevenció, la detecció i la intervenció davant situacions de violència que afecten l'alumnat, siguin majors o menors d'edat i tant si succeeixen dins com fora del centre educatiu —com és el cas del ciberbullying. Entre els seus objectius específics hi ha sensibilitzar la comunitat escolar, fomentar mesures preventives, promoure la detecció precoç, aportar eines de valoració de les situacions detectades, actuar de manera àgil i efectiva, promoure una mirada restaurativa envers l'alumnat i les seves famílies, i establir un circuit de coordinació entre els diferents membres de la comunitat educativa implicats en cada fase del protocol.

Per donar suport a l'aplicació d'aquest protocol, el Departament d'Educació i Formació Professional articula un ecosistema d'eines i recursos organitzat en tres eixos. En l'àmbit pedagògic, destaca el programa #aquíproubullying, que forma els centres per constituir Equips per la Convivència en què l'alumnat assumeix un paper actiu de mediació i prevenció, articulat mitjançant el Projecte de Convivència integrat en el projecte educatiu de centre; hi complementen aquesta línia programes com l'Enfocament Resolutiu Global —centrat en el diàleg i la reparació del dany per sobre de la sanció— i altres iniciatives de suport emocional com Henka o Benestar per estar bé. En l'àmbit operatiu, la Unitat de Suport a l'Alumnat en Situació de Violència (USAV) funciona com una "finestreta única" que ofereix assessorament tècnic, acompanyament jurídic i suport psicològic, complementada per l'aplicació UsApps, que permet a l'alumnat denunciar de manera confidencial situacions de violència, i pel Portal XTEC, que centralitza l'accés a protocols, guies de detecció precoç i materials didàctics. Finalment, en l'àmbit formatiu, el Pla de

Formació Permanent del Professorat i recursos com Internet Segura (gestionat per l'Agència de Ciberseguretat de Catalunya) o la Plataforma de Prevenció, Detecció i Actuació (PDA Bullying) ofereixen cursos i materials per treballar l'observació conscient, la gestió positiva dels conflictes i la competència digital ètica del professorat.

Aquest protocol també recull indicadors de coneixement o sospita de diversos tipus de violència —físics, conductuals, relacionats amb l'ús d'eines tecnològiques, emocionals i relacionals— que els centres poden completar si ho consideren oportú, i que convé que siguin coneguts no només pel professorat, sinó també per l'alumnat i la resta de membres de la comunitat educativa. Aquest ecosistema normatiu i institucional constitueix el punt de partida des del qual, a l'apartat 4, s'analitza què diu la literatura acadèmica sobre el ciberbullying, la seva detecció i la distància entre aquest disseny normatiu i la seva aplicació real als centres.

4. Marc teòric

Un cop presentat el context normatiu i estadístic del fenomen, aquest apartat desenvolupa el marc teòric pròpiament dit, centrat en tres eixos: la definició i conceptualització del ciberbullying, els seus efectes i la seva detecció, i el concepte de bretxa d'implementació, que —tal com s'ha avançat a la introducció— constitueix la principal lent interpretativa d'aquest treball.

4.1 Definició i conceptualització del ciberbullying

El terme "bullying" és un anglicisme popularitzat per referir-se a l'assetjament. El Diccionari de la Real Acadèmia Espanyola no inclou l'anglicisme però ofereix dues definicions d'"assetjar" que s'hi ajusten: perseguir, sense donar treva ni descans, un animal o una persona, i apremiar de forma insistent algú amb molèsties i requeriments; en l'àmbit escolar, ho concreta com l'assetjament que un o més alumnes exerceixen sobre un altre amb la finalitat de denigrar-lo davant la resta. En una línia similar, l'Enciclopèdia Britànica defineix el bullying com un assetjament o unes lesions intencionades dirigides a objectius vulnerables i que normalment es repeteixen, i inclou dins d'aquesta categoria una àmplia gamma de comportaments agressius com la violència física, les burles verbals, les amenaces, l'ostracisme i els rumors difosos oralment o per mitjans com Internet.

Més enllà d'aquestes aproximacions lexicogràfiques, aquest treball adopta com a definició operativa la proposada per Kowalski, Limber i Agatston (2012), segons la qual el ciberbullying és l'adaptació del bullying tradicional a l'entorn digital, caracteritzada per l'ús d'un mitjà electrònic (xarxes socials, missatgeria instantània, plataformes de joc), un anonimat percebut per part de l'agressor i una amplificació potencial de l'audiència molt superior a la de l'assetjament presencial (Menesini et al., 2012; Slonje i Smith, 2008). Altres autors destaquen, a més, que l'edat dels implicats ha de ser similar perquè es pugui parlar pròpiament de ciberbullying (Aftab, 2010; INTECO, 2009), i que les motivacions que el mouen poden diferir de les del bullying tradicional: mentre que els motius del bullying tendeixen a ser més interpersonals, els del cyberbullying apareixen com a més intrapersonals (Englander et al., 2017; Kowalski et al., 2014). Aftab (2010) hi afegeix una distinció rellevant entre l'assetjament directe —l'enviament de missatges directes a

la víctima— i l'assetjament indirecte o per delegació, en què l'agressor utilitza terceres persones, amb el seu coneixement o sense, per assetjar cibernèticament la víctima.

L'anonimat percebut és una de les característiques motores més importants de la dinàmica del cyberbullying: dona als agressors la sensació que mai se'n descobrirà la identitat, com un escut protector que en cas de ser acusats només caldria negar. Un estudi de Kowalski i Limber (2007) va constatar que en el 50% dels casos de cyberbullying les víctimes no sabien qui hi havia darrere de l'assetjament. A això s'hi suma una diferència encara més marcada respecte al bullying tradicional: les TIC creen un accés constant a la víctima, una disponibilitat que ja no es limita a l'escola, sinó que s'estén a les vint-i-quatre hores del dia, els set dies de la setmana, durant tot el temps que l'agressor vulgui.

Kowalski, Agatston i Limber (2010) van identificar vuit tipologies de ciberassetjament que es fan servir com a referència en aquest treball:

1. Insults electrònics: intercanvi breu i agressiu entre dues o més persones a través de les TIC.
2. Fustigació: missatges ofensius reiterats enviats a la persona triada com a blanc en fòrums públics o al seu telèfon mòbil, a càrrec d'un o més agressors contra una única víctima de manera sostinguda en el temps.
3. Denigració: informació falsa i despectiva difosa per correu electrònic, xarxes socials, etc., sovint amb fotografies alterades o de caire sexual.
4. Suplantació: l'agressor es fa passar per la víctima —sovint accedint a les seves contrasenyes— i es comporta de forma desagradable amb altres usuaris o penja imatges compromeses.
5. Revelació i sostracció: difusió d'informació privada o compromesa de la víctima, enviada per ella mateixa en un àmbit privat o sostreta i compartida posteriorment.
6. Exclusió: no deixar participar la persona en un àmbit digital o xarxa social específica.
7. Ciberpersecució: comunicats electrònics amenaçants enviats de manera reiterada.
8. Happy slapping: una agressió física gravada i penjada a les xarxes com a mode d'humiliació pública.

Cal destacar, finalment, que alguns autors utilitzen els termes bullying/cyberbullying i assetjament/ciberassetjament com a sinònims, mentre que altres investigadors reserven bullying/cyberbullying per a l'assetjament entre iguals d'edat similar, i consideren assetjament/ciberassetjament un constructe més ampli que pot incloure persones adultes i altres tipus d'assetjament (sexual, laboral, etc.). En aquest treball s'utilitzen ambdós termes de manera pràcticament intercanviable, seguint l'ús habitual del professorat entrevistat.

4.2 Efectes i conseqüències del ciberassetjament

La literatura científica evidencia que el ciberbullying no constitueix un fenomen aïllat ni restringit a l'entorn virtual, sinó que genera un impacte profund i multidimensional en el desenvolupament personal, la salut mental i el funcionament acadèmic de l'alumnat implicat. Les investigacions coincideixen a assenyalar que la naturalesa contínua de l'exposició digital i l'absència d'espais de

descans o protecció amplifiquen la gravetat de les seqüeles respecte a l'assetjament presencial tradicional.

En l'àmbit de la salut mental i emocional, les revisions de Garaigordobil (2011) i de Kowalski i Limber (2013) documenten que les víctimes de ciberassetjament manifesten una elevada prevalença de símptomes d'ansietat, depressió, estrès continuat, por i sentiments d'indefensió, que sovint es tradueixen en un descens pronunciat de l'autoestima i de la satisfacció general amb la vida. En els casos de major gravetat, la cibervictimització es vincula directament amb un increment significatiu del risc d'ideació i conducta suïcida: Hinduja i Patchin (2010) indiquen que tant les víctimes com, especialment, els adolescents que combinen el rol de víctima i agressor (bully-victims) presenten una probabilitat notablement superior de desenvolupar pensaments autolesius o suïcides en comparació amb els joves no involucrats en dinàmiques d'assetjament.

L'exposició a entorns digitals hostils altera igualment els processos de desenvolupament afectiu i social. Segons Moya et al. (2022), patir ciberassetjament impacta negativament en la capacitat de regulació emocional de l'alumnat, dificultant la gestió de la frustració, la ira i el malestar, la qual cosa afavoreix l'emergència d'un cicle d'agressivitat recíproca en el qual joves anteriorment victimitzats acaben adoptant comportaments d'agressió virtual com a mecanisme defensiu. Així mateix, l'anàlisi de les seqüeles en els perfils d'agressors revela que la participació activa en conductes de ciberassetjament es correlaciona amb una manca de desenvolupament de l'empatia, l'exhibició de conductes delictives o antisocials i un major risc de consum de substàncies (Garaigordobil, 2011).

Pel que fa al rendiment i la integració en el sistema educatiu, Beran i Li (2007) assenyalen que el ciberbullying provoca una interferència directa en el funcionament escolar de l'alumnat. El patiment emocional associat a la cibervictimització deteriora la capacitat de concentració a l'aula, fa disminuir el rendiment acadèmic i afavoreix episodis d'absentisme escolar motivats pel temor a les reaccions socials o a la continuïtat de les agressions en l'entorn educatiu, la qual cosa acaba per debilitar el vincle de l'estudiant amb el centre i la seva participació en les dinàmiques d'aprenentatge. Com es veurà a l'apartat de resultats, aquests efectes documentats per la literatura es corresponen estretament amb els indicadors que el professorat entrevistat descriu a partir de la seva pràctica quotidiana.

4.3 Detecció del ciberassetjament i competències docents

Des d'una perspectiva teòrica, la detecció precoç del ciberbullying depèn de la capacitat del professorat per reconèixer indicadors d'alerta de naturalesa diversa —acadèmics (caiguda del rendiment, absentisme), conductuals i relacionals (aïllament social, canvis d'humor) i emocionals o somàtics (ansietat, somatitzacions)— i per distingir-los de conflictes puntuals propis del desenvolupament adolescent, diferenciant-los per la intencionalitat, la reiteració i el desequilibri de poder que caracteritzen l'assetjament. A aquesta dimensió conceptual s'hi afegeix la necessitat de comprendre les particularitats dels entorns digitals —anonimat percebut, difusió massiva, accés 24/7— i el funcionament de les plataformes i aplicacions que l'alumnat utilitza, sense la qual cosa la detecció precoç resulta difícilment viable (Departament d'Educació i Formació Professional, 2026).

En termes de competències, els marcs institucionals i pedagògics distingeixen tres àmbits que el professorat hauria de desenvolupar per fer front al fenomen: la competència socioemocional i de gestió d'aula, entesa com la capacitat d'establir entorns d'aprenentatge segurs i una cultura de convivència positiva; la competència d'observació conscient i detecció precoç, és a dir, una mirada atenta i continuada a les dinàmiques de grup capaç d'identificar rols de lideratge negatiu o formes subtils d'humiliació, tant a l'aula com en espais no estructurats; i la competència comunicativa i de mirada restaurativa, centrada en l'escolta activa, la gestió de la comunicació amb les famílies i la priorització de la reparació del dany per sobre d'una orientació exclusivament punitiva (Departament d'Educació i Formació Professional, 2026). Com es discutirà a l'apartat 7, l'existència d'aquest marc competencial no implica, per si sola, que el professorat el domini de manera homogènia: la bretxa generacional i la manca de formació pràctica apareixen, en les entrevistes realitzades, com els principals factors que en condicionen l'aplicació real.

4.4 Bretxa d'implementació

En l'anàlisi de les polítiques educatives i la gestió de la convivència escolar, s'observa una distància persistent entre el marc normatiu dissenyat per l'Administració i la seva traducció efectiva en la pràctica diària dels centres escolars, fenomen conegut com a bretxa d'implementació. Aquesta discrepància posa de manifest que la mera aprovació de lleis, decrets o protocols d'actuació no garanteix automàticament la seva aplicació real ni la transformació de les dinàmiques a les aules. Com s'ha avançat a la introducció, aquest concepte constitueix l'eix interpretatiu principal d'aquest treball, ja que permet llegir de manera integrada els resultats obtinguts a les entrevistes: no com un simple recull de queixes del professorat, sinó com l'evidència empírica d'aquesta distància entre norma i pràctica.

En l'àmbit específic de la prevenció de l'assetjament escolar, el metaanàlisi actualitzat de Gaffney, Ttofi i Farrington (2019) aporta evidència empírica sobre com nombroses iniciatives i protocols perden eficàcia durant el procés d'execució. Segons els autors, la causa principal d'aquesta reducció d'impacte és la manca de fidelitat en l'execució per part del professorat quan ha d'adoptar i aplicar aquestes mesures en el dia a dia de l'aula.

Per comprendre les causes estructurals d'aquesta diferència entre el disseny i la pràctica, la síntesi de literatura elaborada per Viennet i Pont (2017) per a l'OCDE analitza de manera sistemàtica els factors que provoquen desajustos en l'aplicació de les reformes i els protocols educatius. L'estudi identifica tres elements determinants: la sobrecàrrega burocràtica, entesa com la multiplicitat de requisits administratius que acompanyen la gestió de les polítiques educatives; la manca de formació específica, referida al dèficit en la preparació i capacitació del professorat per fer front a les exigències dels protocols; i la desconnexió organitzativa, és a dir, la distància entre el disseny administratiu i la realitat operativa de les aules. A aquesta anàlisi s'hi afegeix la perspectiva de Ball, Maguire i Braun (2012), que situen la pràctica docent en primer pla i sostenen que les polítiques educatives no s'apliquen de manera lineal o automàtica, sinó que són interpretades, traduïdes i "recreades" (enacted) pels actors escolars —docents i equips directius— en funció de les condicions contextuals, materials i culturals pròpies de cada centre educatiu (Ball et al., 2012).

En l'àmbit estatal, el treball d'Escudero (2009) sobre bones pràctiques i programes d'atenció a l'alumnat en risc d'exclusió educativa analitza la distància que separa el marc legal de protecció i inclusió de la realitat diària dels centres, i assenyala com a barreres principals per al compliment efectiu de les normatives la insuficiència de recursos humans i materials, la rigidesa de les estructures escolars tradicionals i les inseguretats professionals del propi professorat quan ha d'assumir situacions complexes derivades de la protecció i l'atenció a la diversitat. Aquesta anàlisi, formulada per a l'àmbit de la inclusió educativa, resulta directament aplicable, com es veurà a la discussió, al cas del ciberbullying.

La conseqüència directa de la bretxa d'implementació en l'àmbit de l'assetjament escolar és que els mecanismes teòrics de protecció previstos en la legislació poden quedar inoperants en la pràctica. Quan el compliment formal se situa per sobre de l'actuació real, o quan es produeix un desconeixement o desconnexió dels procediments, els indicadors i senyals d'alerta d'assetjament poden ser minimitzats o ignorats pels equips docents. Aquesta inoperativitat o dilació en l'activació dels protocols d'actuació té un impacte directe en la seguretat i el benestar de l'alumnat víctima de bullying o ciberbullying. Un exponent tràgic d'aquesta problemàtica en la realitat educativa es troba en supòsits com el de la jove Sandra Peña, el 2025, un cas en què, malgrat l'existència d'indicis o notificacions prèvies de la situació d'assetjament, els protocols d'actuació de prevenció i intervenció establerts per la normativa no es van arribar a activar de manera efectiva al centre escolar.

5. Metodologia

Per tal de comprendre i interpretar la realitat d'aquesta problemàtica i contrastar la teoria i la normativa vigent amb les experiències, vivències i opinions directes del professorat, s'ha optat per un disseny metodològic qualitatiu. La investigació qualitativa permet aprofundir en els significats, les percepcions i els discursos que els agents educatius construeixen entorn del ciberbullying, posant el focus en la complexitat de la bretxa d'implementació dels protocols.

S'utilitza la tècnica de l'entrevista semiestructurada com a instrument principal de recollida d'informació, ja que permet mantenir un fil conductor temàtic basat en els objectius de recerca, alhora que atorga llibertat a les persones entrevistades per introduir matisos, experiències personals i reflexions crítiques sobre la pràctica docent i l'efectivitat dels protocols institucionals (Kvale i Brinkmann, 2009).

El contacte inicial es va establir mitjançant correu electrònic institucional o trucada telefònica, on s'explicava la finalitat de l'estudi. Un cop acceptada la participació, es van concretar les entrevistes, les quals van tenir una durada mitjana d'entre 45 i 60 minuts. La majoria de les dotze entrevistes es van realitzar de manera presencial, en espais reservats dels propis centres educatius que en garantien la privacitat, mentre que una part més reduïda es va dur a terme mitjançant videoconferència (Microsoft Teams / Google Meet) per motius d'agenda. Totes les entrevistes van ser enregistrades en àudio, prèvia autorització, i posteriorment transcrites literalment per al seu tractament analític.

La selecció dels participants s'ha dut a terme mitjançant la tècnica de bola de neu, ja que l'aproximació prèvia i personal a diversos centres educatius no havia obtingut resposta. Amb

l'objectiu d'obtenir una visió polièdrica i diversa del cos docent de secundària, s'han definit criteris de selecció basats en tres eixos de variabilitat principals: l'edat i la generació digital dels docents, per avaluar la bretxa generacional en la comprensió de les xarxes socials i els entorns digitals; els anys d'experiència docent, des de professorat novell (menys de 5 anys) fins a docents consolidats (més de 20 anys d'experiència); i el rol i la responsabilitat dins del centre, combinant docents d'aula/matèria, tutors i tutores de grup, orientadors i membres d'equips directius.

La mostra final està formada per un total de dotze docents d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) que exerceixen en centres educatius de Catalunya (Taula 1), deu dels quals treballen en centres de titularitat pública i dos en centres concertats; per a tres participants no es disposa d'informació explícita sobre la titularitat del seu centre actual. Aquesta distribució, força desigual entre titularitats, s'ha tingut en compte a l'hora d'interpretar els resultats relatius a les diferències per tipus de centre (apartat 6.4), que es presenten com un patró emergent i no com una conclusió generalitzable.

Taula 1. Perfil dels participants en les entrevistes semiestructurades

Codi	Rol principal	Edat	Anys d'experiència	Titularitat del centre
D01	Professor de Matemàtiques i tutor de 4t d'ESO	45	15	Pública
D02	Orientadora educativa i coordinadora de convivència	33	8	Pública
D03	Professor de Llengua i Literatura Catalana	25	2	Pública
D04	Director d'institut i catedràtic de Ciències Socials	No especificada	28	Pública
D05	Professora d'Anglès i tutora de 3r d'ESO	40	11	Concertada
D06	Professor/a de Llengua Castellana i Anglesa (substitucions)	28	3	Pública
D07	Professor de Física i Química i tutor de 2n d'ESO	54	31	No especificada
D08	Orientadora i tutora de 2n d'ESO	46	19	No especificada
D09	Professora d'Anglès i tutora de 1r d'ESO	31	4	Concertada
D10	Professor de Geografia i Història i tutor de 2n d'ESO	26	2	No especificada
D11	Catedràtica de Llengua Catalana i Literatura	59	34	Pública

Codi	Rol principal	Edat	Anys d'experiència	Titularitat del centre
D12	Coordinadora de Benestar i Protecció / Directora d'institut	41	16	Pública

Font: elaboració pròpia a partir de les fitxes de perfil recollides a les entrevistes (N = 12). La modalitat individual de cada entrevista (presencial/telemàtica) no s'ha desagregat per participant en aquesta taula per preservar-ne l'anonimat.

En relació amb els principis ètics, la investigació s'ha regit estrictament per la Declaració de Hèlsinki i la normativa de protecció de dades (LOPDGDD 3/2018). Tots els participants van signar un document de consentiment informat abans de realitzar l'entrevista. Se'ls va informar del caràcter voluntari de la seva participació, del dret a retirar-se en qualsevol moment i de la garantia d'anonimat i confidencialitat absoluta de les dades, raó per la qual s'utilitzen els codis alfanumèrics D01 a D12 i s'han omès els noms reals dels centres educatius.

5.1 Anàlisi de dades

Per a la interpretació i el tractament del material empíric obtingut a través de les transcripcions de les dotze entrevistes semiestructurades, s'ha optat per una anàlisi de contingut temàtica (Braun i Clarke, 2006). Aquesta tècnica qualitativa és especialment adient per identificar, analitzar, organitzar i interpretar patrons de significat a través d'un conjunt de dades textuals. L'anàlisi s'ha desenvolupat combinant un enfocament deductiu i inductiu: deductiu en la mesura que la categorització inicial s'ha articulat al voltant dels objectius específics i les dimensions teòriques prèviament establertes —el coneixement, la detecció, la competència digital i l'eficàcia dels protocols—; i inductiu perquè s'ha permès l'emergència de noves categories i matisos a partir del discurs directe del professorat, com ara la percepció de sobrecàrrega burocràtica o la judicialització dels conflictes.

En primer lloc, es va dur a terme un procés de familiarització amb les dades mitjançant la transcripció literal dels enregistraments d'àudio de les dotze entrevistes, seguida de diverses relectures atentes i actives del corpus textual per obtenir una visió holística del conjunt de dades, prenent notes preliminars sobre idees recurrents i aspectes d'especial rellevància. Un cop consolidada aquesta familiarització, es va procedir a la codificació oberta de les transcripcions, assignant etiquetes o codis a fragments de text o unitats de significat rellevants per als objectius de recerca —per exemple, el desconeixement del llenguatge a les xarxes, la percepció de lentitud institucional, l'anonimat de l'agressor o la por a la reacció de les famílies.

En una etapa posterior, els codis individuals generats es van comparar i agrupar sistemàticament en categories i subcategories temàtiques més àmplies, establint relacions entre el perfil docent i la seva posició respecte al ciberbullying. Aquest procés va donar lloc a un llibre de codis (codebook) que distingeix les categories deductives —derivades directament dels objectius i del marc teòric— de les categories emergents —sorgides inductivament del discurs del professorat—, i que es recull, de manera sintètica, a l'Annex 1 d'aquest treball. A partir d'aquest llibre de codis es van definir els cinc grans blocs analítics que estructuren l'apartat de resultats: la conceptualització

del ciberassetjament, la detecció i els indicadors d'alerta, la competència digital i la formació docent, l'aplicació dels protocols, i les propostes de prevenció i millora.

5.2 Limitacions de l'estudi

Aquest treball presenta certes limitacions metodològiques que cal tenir en compte en la interpretació dels resultats. En primer lloc, la mida reduïda de la mostra (N = 12) i el fet que la selecció s'hagi realitzat mitjançant la tècnica de bola de neu impliquen que els resultats no es puguin generalitzar al conjunt del professorat català, sinó que s'han d'interpretar com una aproximació exploratòria i qualitativa al fenomen. En segon lloc, la circumscripció de l'estudi a centres educatius catalans en limita l'abast a aquest context normatiu i territorial concret. Finalment, la distribució desigual de la mostra segons la titularitat del centre (deu docents de centres públics i dos de centres concertats) fa que les comparacions per titularitat presentades a l'apartat de resultats s'hagin de llegir com a hipòtesis interpretatives emergents, i no com a conclusions consolidades. Futures línies de recerca podrien ampliar la mostra per titularitat de centre i incorporar tècniques quantitatives complementàries que permetin contrastar l'abast d'aquests patrons.

També esmentar que hi ha dades que s'han mantingut ocultes per dessig d'alguns entrevistats i el seu anonimat i fa que alguns resultats no estiguin cent per cent estudiats.

6. Anàlisi i presentació de resultats

Aquest apartat presenta els resultats de la recerca obtinguts mitjançant l'anàlisi de contingut de les dotze entrevistes semiestructurades realitzades a docents d'Educació Secundària Obligatòria (ESO), aplicant el llibre de codis dissenyat per a la investigació (Annex 1) i incorporant de manera inductiva els subcodis emergents que han aportat riquesa interpretativa al corpus. Els resultats s'estructuren en cinc blocs analítics, resumits a la Taula 2, que encreuen les percepcions del professorat amb variables d'atribut clau: el tipus de centre (públic, concertat), la franja d'edat i veterania dels docents (novells, consolidats o veterans) i el rol que exerceixen (docent d'aula, tutor/a, orientador/a o equip directiu). Al llarg de l'apartat s'identifica cada testimoni amb el codi del participant (D01-D12), el seu rol i la titularitat del centre, per tal de mostrar amb claredat quins perfils sostenen cada idea i evitar presentar el professorat com una veu homogènia.

Taula 2. Eixos analítics dels resultats i relació amb els objectius específics

Bloc	Eix analític	Categories principals	Objectiu vinculat
6.1	Conceptualització del ciberassetjament	Ubiqüitat 24/7; amplificació i fals anonimat; banalització ("broma"/"meme")	1.1
6.2	Detecció i indicadors d'alerta	Vies de detecció (família, iguals); indicadors acadèmics, conductuals i somàtics; manca de temps	1.2

Bloc	Eix analític	Categories principals	Objectiu vinculat
6.3	Competència digital i formació	Formació inicial i contínua; bretxa generacional	1.3
6.4	Aplicació de protocols	Burocràcia; titularitat del centre; judicialització	1.4
6.5	Propostes de millora	Aula/centre; famílies; administració; plataformes; regulació estatal	1.5

Font: elaboració pròpia a partir del llibre de codis aplicat a les dotze entrevistes.

6.1 Percepcions del ciberassetjament i conceptualització diferencial respecte al bullying tradicional

L'anàlisi del corpus mostra una coincidència àmplia —encara que no unànime— a l'hora d'identificar el ciberassetjament com una transformació de la violència escolar que transcendeix la mera evolució instrumental del maltractament analògic. Diversos docents conceptualitzen aquest fenomen a partir de quatre trets definitoris diferencials: la deslocalització (ubiqüitat 24/7), l'efecte d'audiència massiva, la persistència del contingut digital i la banalització adolescent del dany infligit.

El primer tret, la pèrdua de l'espai de seguretat, apareix de manera recurrent entre els docents amb més anys d'experiència a la xarxa pública. Com assenyala D01 (professor de Matemàtiques i tutor, centre públic, 15 anys d'experiència):

> *"La diferència és radical. Abans, quan s'acabava la classe a les tres, l'alumne assetjat tornava a casa i tenia un espai de seguretat. Ara l'assetjament és un 24/7. Entra al seu dormitori a través del mòbil."*

Aquesta permeabilitat absoluta és corroborada per D12 (coordinadora de Benestar i Protecció / directora, centre públic, 16 anys d'experiència), que afirma que "l'assetjament tradicional té un espai i un temps; el ciberbullying penetra en l'àmbit privat de la víctima a qualsevol hora i la petjada digital queda gravada de forma indefinida".

El segon element, l'amplificació de l'audiència, es descriu amb especial força pel mateix D01, que n'exemplifica l'efecte multiplicador:

> *"Les xarxes multipliquen la violència per mil: una broma pesada a l'aula queda entre trenta persones; a Instagram o WhatsApp es viralitza i ho veu tot el poble en minuts."*

Aquesta facilitat de difusió es combina, segons diversos docents, amb una falsa sensació d'anonimat o impunitat que rebaixa els filtres morals dels agressors: D07 (professor de Física i Química i tutor, 31 anys d'experiència) assenyala que "els assetjadors tenen una major sensació d'impunitat degut a l'anonimat que et donen les xarxes socials".

Finalment, una preocupació que apareix de manera recurrent entre el professorat entrevistat és la normalització de la violència digital entre el mateix alumnat, que utilitza l'eufemisme de la "broma" (banter) o del "meme" per restar-hi importància. D05 (professora d'Anglès i tutora,

centre concertat, 11 anys d'experiència) ho relata així: "L'alumnat és molt conscient que el ciberassetjament està castigat, per la qual cosa han après a utilitzar plataformes o canals on no queden traces"; en la mateixa línia, D10 (professor novell de Geografia i Història i tutor, 2 anys d'experiència) afegeix que "molts cops no ho veuen com a assetjament, sinó com a 'bromes' (banter) o mems: tenen molt naturalitzat el denigrar o exposar els altres a la xarxa". D06 (professor/a de Llengües, 3 anys d'experiència, xarxa pública) situa l'arrel d'aquest fenomen en l'absència de contacte visual directe, que "afavoreix la deshumanització de la víctima i fa pensar que les accions digitals no tenen una repercussió real", una lectura que genera que el grup d'espectadors toleri, de manera activa o passiva, situacions greus de fustigació.

6.2 Dinàmiques de detecció i indicadors d'alerta als centres educatius

L'anàlisi suggereix que la detecció del ciberassetjament és, per a la majoria dels docents entrevistats, un procés eminentment informal, fragmentat i reactiu, fortament condicionat per la manca crònica de temps i de recursos humans dels centres educatius. El ciberassetjament rarament es detecta a través de la monitorització proactiva de l'equip docent, ja que es desenvolupa en espais digitals invisibles per a l'adult; els principals canals de descobriment són l'alerta de la família de la víctima o el trencament del silenci per part del grup d'iguals. D02 (orientadora educativa i coordinadora de convivència, centre públic, 8 anys d'experiència) destaca el paper clau del grup d'amics:

> *"Com a orientadora m'arriben quan la situació ja ha escalat. Fa un any vam gestionar un cas de grooming i difusió d'imatges d'una alumna de 1r d'ESO. Va saltar l'alarma des de la comunitat de companys: un grup d'amigues va anar a parlar amb la tutora."*

En altres ocasions, la detecció es produeix directament quan la víctima, superada per la pressió emocional, es confessa en una tutoria individualitzada, tal com relata D01: "La tutoria individual va ser la clau: va trencar a plorar i ens va ensenyar les captures d'un grup de WhatsApp paral·lel de la classe on rep insults de forma continuada."

Pel que fa als indicadors d'alerta, els docents coincideixen a assenyalar una sèrie de senyals recurrents que es poden agrupar en quatre categories: indicadors acadèmics (canvis abruptes del rendiment i absentisme selectiu, sobretot els primers dies de la setmana); indicadors conductuals i de socialització (aïllament durant els esbarjos, resistència a treballs cooperatius, incomoditat o por); indicadors somàtics i emocionals (ansietat sobtada, somatitzacions, especialment dolors abdominals abans d'entrar al centre); i canvis en la relació amb el dispositiu mòbil (ús ansiós, defensiu o evitatiu, com ocultar la pantalla ràpidament). D09 (professora d'Anglès i tutora, centre concertat, 4 anys d'experiència) il·lustra aquesta combinació d'indicadors: "L'alumna portava setmanes somatitzant (dolors de ventre abans de venir al centre) i baixant el rendiment escolar. Es tractava d'un cas de fustigació i exclusió deliberada en un grup paral·lel."

Aquesta detecció tardana es vincula, de manera transversal en el discurs de tutors, orientadors i equips directius, amb la manca de temps i la sobrecàrrega de funcions del professorat. D03 (professor novell de Llengua Catalana, 2 anys d'experiència), en substitucions successives que li impedeixen conèixer a fons cada grup, ho expressa amb claredat: "El temps és nul: vas de classe en classe corrent, cobrint substitucions sense conèixer el fons del grup." Des de la direcció, D04

(director d'institut i catedràtic de Ciències Socials, centre públic, 28 anys d'experiència) hi afegeix una crítica al repartiment de funcions: "No podem demanar a un docent de ciències o de llengua que faci d'investigador privat a les xarxes socials dels alumnes", ja que "la feina lectiva i administrativa absorbeix tot el temps del professorat". Aquesta mateixa queixa és formulada, des d'una posició més veterana, per D11 (catedràtica de Llengua Catalana, 34 anys d'experiència), que resumeix el límit de la funció docent: "la feina del professorat d'assignatura és ensenyar la seva matèria. No podem ser ni policies ni detectius digitals."

6.3 Competència digital docent, formació i bretxa generacional

L'anàlisi de les dades revela una asimetria formativa dins dels claustres, així com una valoració àmpliament crítica —encara que no exempta de matisos— sobre la suficiència de la formació institucional rebuda per gestionar els conflictes digitals. La Taula 3 sintetitza, a partir del contrast entre els docents més joves i els més veterans entrevistats, els dos perfils que emergeixen amb més claredat del corpus.

Taula 3. Contrast per perfil generacional en la percepció de la competència digital

Docents novells/joves (< 35 anys)	Docents veterans (> 45 anys)
Alta competència digital instrumental	Competència digital instrumental més limitada
Comprenen millor els codis adolescents (TikTok, Discord, Twitch)	Visió més distanciada de l'entorn digital ("que tanquin el mòbil")
Manca sovint d'autoritat de gestió i seguretat protocol·lària	Autoritat pedagògica consolidada, però tendència a minimitzar la gravetat digital
Expressen desemparament davant la burocràcia i l'àmbit legal	Tendeixen a defensar postures més punitives i la prohibició del mòbil

Font: elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de les entrevistes D01-D12. Aquest contrast il·lustra una tendència identificada en el discurs dels participants i no pretén establir una divisió rígida: el rol, l'experiència i la formació prèvia de cada docent hi incideixen també.

Tant el professorat de nova incorporació com els docents en actiu critiquen que la formació inicial (el Màster de Professorat) i els cursos continuats del Departament d'Educació —habitualment d'unes 30 hores— resulten excessivament teòrics, legalistes i desconnectats de la realitat de l'aula. D03 ho descriu així: "Al màster tot són teories d'aprenentatge molt boniques, però la gestió de conflictes reals i el ciberbullying es tracten de manera anecdòtica. Em sento bastant desemparat si m'hagués d'enfrontar a un cas greu." En la mateixa línia, D09 assenyala que la formació contínua que rep al seu centre "sol ser molt teòrica i poc aterrada als conflictes reals de les xarxes". Diversos docents reclamen formació pràctica centrada en la gestió emocional de les xarxes, la resolució de conflictes legals i la negociació amb famílies enfrontades.

L'edat del docent emergeix, doncs, com una variable —no l'única, però sí rellevant— que condiciona la comprensió del món digital adolescent. D10, com a docent jove, descriu la desconnexió generacional observada en companys de més edat: "És un abisme. El professorat més gran sovint descarta el ciberbullying dient 'són coses de nens' o 'que tanquin el mòbil', sense entendre que per als joves la seva vida digital és tan real com la física." Aquesta desconnexió és reconeguda pels propis docents veterans: D07 admet que "la velocitat a la que s'han desplegat les diferents tecnologies digitals és molt més gran que la velocitat amb la que ens podem formar" i que "la major part de l'alumnat va un pas endavant respecte al professorat".

6.4 L'aplicació de protocols i la bretxa d'implementació

El corpus analitzat evidencia, sobretot en el discurs dels equips directius i de coordinació, l'existència d'una bretxa d'implementació: una distància estructural entre la norma escrita dissenyada per l'Administració i la viabilitat de la seva aplicació pràctica en el dia a dia de les aules. Els dos membres d'equip directiu entrevistats (D04 i D12, n=2) coincideixen a assenyalar que els protocols són excessivament rígids, lents i carregats de feina burocràtica, la qual cosa xoca frontalment amb la immediatesa del món digital. D04 descriu aquesta disfunció organitzativa:

> *"Són protocols hiperregulats, pensats per cobrir legalment l'Administració en cas de denúncia judicial, però molt poc funcionals per al dia a dia escolar. El ciberassetjament va a la velocitat d'un clic i el protocol requereix més temps."*

Aquesta "asfíxia documental" genera, segons D01, que el professorat dediqui més temps a protegir-se a nivell legal que a atendre la crisi emocional de l'alumnat: "Sentim que estem més preocupats per cobrir-nos les esquenes a nivell administratiu que per atendre el patiment de la víctima i reeducar l'agressor." A més, diversos docents denuncien que la Inspecció Educativa actua sota un rol merament fiscalitzador. D11 ho resumeix així: "la Inspecció sovint es preocupa més de l'absència de defectes formals als informes que de protegir l'autoritat del docent".

Una troballa que emergeix de l'encreuament de dades per titularitat del centre —i que, atesa la petita mida de la submostra concertada (2 de 12 participants), cal llegir com a hipòtesi interpretativa i no com a conclusió consolidada— apunta a una diferència en la forma que pren la bretxa d'implementació segons el tipus de centre. En els entorns de nivell socioeconòmic mitjà-alt de les escoles concertades, el protocol sembla veure's frenat pel temor al dany reputacional de la marca escolar i per la por a la pèrdua de matriculació, tal com descriu D09: "A la concertada hi ha molta proximitat amb les famílies, però també una pressió afegida per protegir la imatge i la matrícula del centre davant de conflictes", i afegeix que les principals dificultats són "la resistència o negació de les famílies dels agressors i la por del centre a les conseqüències en la seva reputació si el cas transcendeix". En la xarxa pública, en canvi, el protocol no sembla fallar tant per qüestions d'imatge, sinó per un col·lapse dels recursos humans de suport: D02 denuncia que "el suport dels serveis externs com l'EAP o Salut Mental està col·lapsat. Si demanes una intervenció urgent, pot trigar mesos. Ens trobem molt sols com a centre a l'hora de prendre decisions greus respecte a la convivència."

Un codi emergent de rellevància és el de la judicialització del conflicte escolar per part de les famílies. Diversos docents relaten trobar-se davant d'una actitud hostil i defensiva de determinades famílies, que acudeixen al centre acompanyades d'advocats i s'oposen formalment a qualsevol mediació o sanció envers els seus fills, la qual cosa paralitza l'autoritat del professorat i genera una sensació de desemparament jurídic. D05 ho relata així: "Ens donen protocols i teories, però quan et trobes amb dues famílies enfrontades que t'amenacen amb advocats per un tema de xarxes socials, la formació que hem rebut no ens serveix de res." En aquesta línia, D04 reclama "un marc normatiu clar i protecció jurídica real per als equips directius i docents".

6.5 Propostes de prevenció i canvis estructurals sol·licitats pel professorat

L'últim bloc del llibre de codis recull les propostes que el professorat considera realment operatives per millorar la convivència digital, allunyant-se del model de prevenció puntual vigent actualment. Per facilitar-ne la lectura, s'organitzen segons el nivell d'acció al qual s'adrecen: l'aula i el centre, les famílies, l'Administració educativa, i les plataformes digitals i la regulació estatal.

A escala d'aula i centre, diversos docents coincideixen a assenyalar que les xerrades preventives d'una hora impartides de forma externa (com les dels Mossos d'Esquadra) resulten poc eficaces a mitjà termini, ja que s'obliden l'endemà mateix. En el seu lloc, es demana potenciar programes estables de mediació entre iguals o "cibertutors", ja que els alumnes de cursos superiors assoleixen una recepció del missatge més empàtica que els adults. D07 ho exemplifica: "Aquest curs es va fer una xerrada per part d'alumnes de cursos superiors per parlar d'aquests temes i dels seus riscos. L'aprenentatge entre iguals funciona [...]. Quan són els propis companys de cursos superiors els que expliquen els perills i la responsabilitat digital, el missatge arriba molt més que quan ho fa un docent."

Pel que fa a les famílies, es demana de manera contundent que assumeixin la seva responsabilitat sobre l'ús dels dispositius mòbils fora de l'horari lectiu, exigint un control parental actiu, especialment durant la nit. Respecte a l'Administració, les propostes recollides al llarg d'aquest apartat —agilitat en els protocols, més personal especialitzat, suport jurídic i psicopedagògic immediat— es reprenen aquí com a demanda de fons: que la resposta institucional s'adeqüi a la velocitat pròpia del món digital.

Quant a les plataformes digitals i la regulació estatal, s'exigeix que les empreses propietàries de les xarxes socials (Meta, TikTok, etc.) col·laborin activament amb les autoritats i apliquin algorismes estrictes per evitar la creació de comptes falsos d'assetjament. Dins d'aquest bloc, ha emergit amb força la petició d'una regulació legal severa a nivell estatal per limitar l'accés dels menors a les xarxes socials i als smartphones, aplicant el mateix criteri de salut pública que es fa servir amb altres substàncies o activitats restringides per edat. D06 ho argumenta amb detall:

> *"L'accés a les xarxes socials no s'hauria de permetre fins als 16 anys. Així com la legislació no permet el consum d'alcohol, de tabac o la conducció fins que s'aconsegueix una determinada edat i maduresa legal per entendre la responsabilitat [...], amb les xarxes socials hauria de passar exactament el mateix. Cal una regulació estricta."*

Finalment, els docents veterans i els coordinadors de convivència entrevistats defensen que la prohibició total del mòbil dins dels recintes educatius és una eina que ha demostrat millorar el clima de pati i aula, en forçar la recuperació del contacte visual perdut per la socialització de pantalla.

7. Discussió de resultats

Els resultats obtinguts a través de les entrevistes semiestructurades permeten posar en diàleg el marc teòric exposat en aquest treball amb la pràctica quotidiana dels centres educatius, alhora que en matisen i n'enriqueixen alguns aspectes. Per organitzar aquesta discussió, es recuperen quatre

idees centrals que travessen el conjunt de resultats i que, en conjunt, confirmen la bretxa d'implementació com a principal aportació interpretativa d'aquest treball.

En primer lloc, el professorat entrevistat amplia la conceptualització acadèmica del ciberbullying incorporant-hi una dimensió que la literatura revisada aborda de manera més limitada: la banalització adolescent del dany infligit, sota l'eufemisme de la "broma" o el "meme". Els trets diferencials que identifica el professorat —la ubiqüitat 24/7, l'amplificació de l'audiència i la falsa sensació d'anonimat— coincideixen plenament amb els descrits per Menesini et al. (2012), Slonje i Smith (2008) i Aftab (2010) a l'apartat 4.1, però els docents hi afegeixen aquesta dimensió de desconnexió moral, estretament vinculada a l'absència de contacte visual amb la víctima, que en les entrevistes apareix com un mecanisme explicatiu central de per què l'alumnat tolera situacions greus de fustigació. De manera similar, els indicadors somàtics, emocionals i acadèmics descrits pel professorat —ansietat, somatitzacions, absentisme selectiu i caiguda del rendiment— es corresponen amb els documentats per Garaigordobil (2011) i Kowalski i Limber (2013), però mentre que la literatura científica tendeix a analitzar-los des d'una perspectiva clínica i individual, els testimonis recollits els situen en un pla relacional i institucional: els docents no descriuen tant símptomes aïllats com un procés de detecció fragmentat i tardà, condicionat per la manca de temps i de recursos, que allunya la pràctica real de l'ideal de detecció precoç que el mateix marc normatiu —i la literatura acadèmica— donen per suposat.

En segon lloc, la bretxa generacional identificada a les entrevistes matisa, més que confirma, l'optimisme implícit en el marc legislatiu analitzat. Tant la LOPIVI com la LOMLOE parteixen del pressupòsit que el professorat ha de disposar d'una competència digital suficient per detectar i prevenir la violència en xarxes, i la Generalitat de Catalunya articula aquest mandat mitjançant un ampli ventall de programes i recursos formatius (apartat 3.4.2). No obstant això, les entrevistes revelen una realitat més polaritzada: els docents més joves dominen els codis digitals de l'alumnat però sovint manquen d'autoritat de gestió i de seguretat protocol·lària, mentre que els docents més veterans, amb una autoritat pedagògica més consolidada, tendeixen a minimitzar la gravetat del conflicte digital. Aquesta dualitat suggereix que la resposta normativa, centrada a exigir competència digital, no aborda suficientment la dimensió generacional del problema ni la insuficiència, denunciada de manera reiterada pel professorat, de la formació inicial i contínua rebuda.

En tercer lloc, i de manera més directa, els resultats confirmen empíricament la bretxa d'implementació descrita per Viennet i Pont (2017) i per Gaffney, Ttofi i Farrington (2019): és en l'àmbit dels protocols d'actuació on aquesta distància entre teoria i pràctica es fa més evident. Si bé el Departament d'Educació ha unificat i sistematitzat els protocols d'intervenció —amb eines com el Protocol d'actuació davant de qualsevol tipus de violència en l'àmbit educatiu, la USAV o la plataforma UsApps—, els docents entrevistats els perceben com a excessivament burocràtics i lents en relació amb la immediatesa pròpia dels entorns digitals. Aquesta percepció s'ajusta estretament a la tesi de Ball, Maguire i Braun (2012), segons la qual les polítiques educatives no s'apliquen de manera automàtica, sinó que són reinterpretades pels actors escolars en funció de les condicions materials i culturals de cada centre: en aquest cas, la sobrecàrrega laboral i el col·lapse dels serveis de suport (EAP, salut mental) actuen exactament com els factors institucionals, de recursos i organitzatius que Viennet i Pont (2017) identifiquen com a determinants de la implementació —és a dir, no n'hi ha prou a explicar la bretxa des de la resistència individual del

professorat: hi intervenen també factors polítics i de dotació de recursos que excedeixen la seva responsabilitat directa.

En aquest mateix eix, resulta especialment rellevant —tot i que s'ha de llegir amb la prudència que imposa una submostra de només dos centres concertats— la diferència identificada entre centres públics i concertats, un matís que el marc teòric no recollia de manera explícita i que emergeix de manera inductiva del discurs del professorat. Mentre que als centres públics la bretxa d'implementació s'explica majoritàriament per un col·lapse de recursos humans i de serveis externs, als centres concertats hi intervé, a més, un factor de por reputacional que pot arribar a frenar l'activació formal dels protocols en favor de solucions extraoficials. Aquesta troballa, formulada aquí com a hipòtesi interpretativa i no com a conclusió consolidada, amplia la perspectiva d'Escudero (2009) sobre les barreres a la implementació de polítiques d'atenció a l'alumnat, en incorporar-hi la variable de la titularitat del centre com a element diferenciador que futures recerques, amb mostres més equilibrades, haurien de confirmar.

Finalment, les propostes de millora formulades pel professorat —el reforç de l'educació entre iguals, la coresponsabilització de les famílies i de les plataformes digitals, i una regulació més estricta de l'accés dels menors a les xarxes socials— no es troben explícitament anticipades en el marc teòric revisat, però resulten coherents amb l'orientació restaurativa i comunitària que promouen tant la Llei 4/2011 de la convivència com el mateix Enfocament Resolutiu Global impulsat pel Departament d'Educació (apartat 3.4.2). En conjunt, la triangulació entre la teoria i les entrevistes posa de manifest que el principal repte no és tant l'absència d'un marc conceptual o normatiu sòlid, sinó la distància persistent entre aquest marc i la capacitat material, formativa i organitzativa dels centres per aplicar-lo en el dia a dia.

8. Conclusions

Els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de contingut de les dotze entrevistes realitzades a docents d'Educació Secundària Obligatòria permeten donar resposta a la pregunta de recerca i a l'objectiu general d'aquest treball, consistent a conèixer la visió del professorat sobre el ciberbullying. A partir dels cinc objectius específics, es poden sintetitzar quatre aportacions principals.

En primer lloc, pel que fa a la conceptualització del fenomen, el corpus analitzat mostra un professorat plenament conscient de la magnitud i de la naturalesa específica del ciberbullying, que el conceptualitza com una transformació radical —i no una simple continuació— de l'assetjament tradicional, definida per la ubiqüitat 24/7, l'amplificació de l'audiència, la falsa sensació d'anonimat i la banalització adolescent del dany infligit sota l'eufemisme de la "broma" o el "meme".

En segon lloc, pel que fa a la detecció, es conclou que la identificació de casos de ciberassetjament segueix sent, majoritàriament, un procés informal i reactiu més que fruit d'una monitorització proactiva del professorat. Els resultats evidencien que la detecció depèn en gran manera de canals indirectes —l'alerta de les famílies o el trencament del silenci per part del grup d'iguals— i que els indicadors acadèmics, conductuals i somàtics identificats pel professorat, tot i

ser coherents amb la literatura científica, arriben sovint massa tard a causa de la manca crònica de temps i de recursos humans als centres.

En tercer lloc, pel que fa a la competència digital i la formació, l'estudi confirma l'existència d'una notable bretxa generacional dins dels claustres: el professorat més jove disposa de proximitat cultural amb els entorns digitals de l'alumnat però sovint manca d'autoritat de gestió i de seguretat protocol·lària, mentre que el professorat més veterà, tot i comptar amb una autoritat pedagògica consolidada, tendeix a minimitzar la gravetat del conflicte digital des d'una òptica més punitiva i distanciada. A aquesta asimetria s'hi suma una valoració àmpliament crítica de la formació rebuda, tant inicial com contínua, jutjada de manera generalitzada com a excessivament teòrica i allunyada de la realitat quotidiana de l'aula.

En quart lloc, pel que fa als protocols d'actuació, els resultats posen de manifest una clara bretxa d'implementació entre el marc normatiu, àmpliament desenvolupat, i la seva traducció efectiva a la pràctica diària dels centres. El professorat percep els protocols vigents com a excessivament burocràtics i lents en relació amb la immediatesa pròpia del món digital, alhora que denuncia un col·lapse dels serveis de suport especialitzat i, en determinats casos, una judicialització creixent dels conflictes escolars per part de les famílies, factors que en conjunt paralitzen o retarden una intervenció efectiva. Aquesta bretxa sembla adoptar formes diferents segons la titularitat del centre —desbordament de recursos a la pública, por reputacional a la concertada—, tot i que aquesta darrera troballa s'ha de confirmar amb mostres més àmplies.

En síntesi, la investigació permet concloure que la resposta educativa al ciberbullying no depèn únicament de l'existència d'un marc legal robust, sinó, sobretot, de la capacitat real dels centres i del professorat per traduir-lo en pràctiques efectives, àgils i adaptades a la velocitat pròpia dels entorns digitals. Les propostes formulades pel mateix professorat —el reforç de la mediació entre iguals, la coresponsabilització de les famílies i de les plataformes digitals, i una regulació més estricta de l'accés dels menors a les xarxes socials— apunten cap a un model de prevenció més comunitari i actiu al llarg de l'educació que no tan puntual que l'actualment vigent, i constitueixen, en definitiva, la principal aportació pràctica d'aquest treball de cara a futures línies d'actuació institucional.

9. Referències bibliogràfiques

Aftab, P. (2010). A parent's guide to cyberbullying. WiredSafety.org.

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Routledge.

Barlett, C. P., Simmers, M. M., Roth, B., & Gentile, D. (2021). Comparing cyberbullying prevalence and process before and during the COVID-19 pandemic. The Journal of Social Psychology, 161(4), 408–418.

Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. Journal of Student Wellbeing, 1(2), 15–33.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

Comissió Europea. (2025). Digital Decade 2025: Informe sobre l'estat de la dècada digital. Oficina de Publicacions de la Unió Europea. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/state-digital-decade-2025-report

Departament d'Educació i Formació Professional. (2026). Protocol d'actuació davant de qualsevol tipus de violència en l'àmbit educatiu. Generalitat de Catalunya. https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/protocols/actuacio-davant-violencia-ambit-educatiu/

Departament d'Educació i Formació Professional. (2026). Registre de Violències contra l'Alumnat (REVA): Dades del curs 2025-2026. Generalitat de Catalunya. https://assetjamentescolar.gencat.cat/

Englander, E., Donnerstein, E., Kowalski, R., Lin, C. A., & Parti, K. (2017). Defining cyberbullying. Pediatrics, 140(Supplement 2), S148–S151.

Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13(3), 107–141.

Fundació ANAR, & Fundació Mútua Madrilenya. (2025). Estudio sobre el acoso escolar y el ciberacoso en España: Curso 2024-2025 (VII Informe "La opinión de los estudiantes"). https://www.anar.org/informe/vii-informe-la-opinion-de-los-estudiantes/

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. Aggression and Violent Behavior, 45, 111–133.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11(2), 233–254.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. Archives of Suicide Research, 14(3), 206–221.

INTECO (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación). (2009). Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres. https://www.pantallasamigas.net/estudio-sobre-habitos-seguros-en-el-uso-de-las-tic-por-ninos-y-adolescentes-y-e-confianza-de-sus-padres/

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. Journal of Adolescent Health, 41(6), S22–S30.

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. Journal of Adolescent Health, 53(1), S13–S20.

Kowalski, R. M., Agatston, P. W., & Limber, S. P. (2010). Cyber bullying: El acoso escolar en la era digital. Desclée de Brouwer.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. Psychological Bulletin, 140(4), 1073–1137.

Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012). Cyberbullying: Bullying in the digital age (2a ed.). Wiley-Blackwell.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (2a ed.). Sage Publications.

Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J., & Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15(9), 455–463.

Moya, A., Buelga, S., & Postigo, J. (2022). Cibervictimización y regulación emocional en adolescentes. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 9(1), 32–40.

Organització Mundial de la Salut, Oficina Regional per a Europa. (2024). One in six school-aged children experiences cyberbullying: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study. https://www.who.int/europe/news/item/27-03-2024-one-in-six-school-aged-children-experiences-cyberbullying--finds-new-who-europe-study

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1–6.

Real Acadèmia Espanyola. (s. f.). Assetjar. A Diccionario de la lengua española. Recuperat el 2026, de https://dle.rae.es

Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? Scandinavian Journal of Psychology, 49(2), 147–154.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49(4), 376–385.

Síndic de Greuges de Catalunya. (2025). Informe al Parlament 2025. *https://www.sindic.cat/site/unitFiles/11214/Informe%20al%20Parlament%202025_cat.pdf*

Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework (OECD Education Working Papers, No. 162). OECD Publishing. *https://doi.org/10.1787/fc467a64-en*

Annex 1. Síntesi del llibre de codis (codebook)

Aquesta taula resumeix, de manera sintètica, les categories deductives (derivades dels objectius i del marc teòric) i les categories emergents (sorgides inductivament de l'anàlisi de les entrevistes) utilitzades per codificar el corpus.

Tipus	Categoria	Exemples de codis
Deductiva	Conceptualització del ciberbullying	Ubiqüitat 24/7; amplificació de l'audiència; fals anonimat
Deductiva	Detecció i indicadors	Indicadors acadèmics; indicadors somàtics; vies de detecció
Deductiva	Competència digital i formació	Formació inicial; formació contínua; bretxa generacional
Deductiva	Protocols i resposta institucional	Burocràcia; suport de la Inspecció; recursos externs (EAP)
Deductiva	Propostes de millora	Educació entre iguals; coresponsabilitat familiar; regulació estatal
Emergent	Banalització del dany ("broma"/"meme")	Eufemisme; desconnexió moral
Emergent	Sobrecàrrega burocràtica percebuda	"Cobrir-se les esquenes"; asfixia documental
Emergent	Judicialització del conflicte escolar	Amenaça d'advocats; desemparament jurídic
Emergent	Por reputacional (centres concertats)	Imatge de marca; pèrdua de matriculació

Font: elaboració pròpia a partir del procés de codificació oberta i axial descrit a l'apartat 5.1. Aquesta síntesi és un resum orientatiu.

Annex 2. Entrevistes

D01

E: Bon dia. Per començar, podries resumir breument la teva trajectòria docent?

D: Hola, sí. Porto 15 anys treballant a la xarxa pública de secundària. Soc professor de Matemàtiques i actualment faig de tutor a 4t d'ESO. He estat en tres instituts diferents, sempre en entorns urbans i periurbans de la província de Barcelona.

E: Per començar, volia preguntarte com creus que la tecnologia ha canviat les relacions entre els alumnes, i quines diferències veus respecte al bullying de tota la vida?

D: La diferència és radical. Abans, quan s'acabava la classe a les tres, l'alumne assetjat tornava a casa i tenia un espai de seguretat. Ara l'assetjament és un *24/7*. Entra al seu dormitori a través del mòbil. A més, les xarxes multipliquen la

violència per mil: una broma pesada a l'aula queda entre trenta persones; a Instagram o WhatsApp es viralitza i ho veu tot el poble en minuts.

E: Com creus que ha canviat aquest fenomen en els darrers anys i quina percepció en té l'alumnat?

D: Ha evolucionat cap a eines molt més subtils i efímeres: grups d'autodestrucció de missatges, comptes falsos de TikTok per fer mofa, "stickers" humiliants... Els agressors ho perben sovint com "un joc" o "memes", no són conscients del mal real que fan perquè no li veuen la cara plorant a la víctima. La víctima, en canvi, viu en una paranoia constant.

E: Has hagut de gestionar algun cas directament? Com es va detectar?

D: Sí, fa dos cursos. Es va descobrir perquè una alumna va començar a faltar sobtadament a classe els dilluns i va baixar en picat el seu rendiment. La tutoria individual va ser la clau: va trencar a plorar i ens va ensenyar les captures d'un grup de WhatsApp paral·lel de la classe on rep insults de forma continuada. Vam citar als responsables amb ella i es va fer una mediació on es va arribar a un acord.

E: Tenim els docents el temps i les eines per detectar-ho a temps?

D: En absolut. Anem desbordats. Tenim 30 alumnes per aula, hores de guàrdia i l'obligació de complir un temari. La tutoria és només una hora a la setmana. Identificar un cas de ciberassetjament abans que esclati és quasi impossible per a nosaltres si ningú de l'entorn ens ho diu, perquè passa en el món digital, privat i invisible per a l'adulte.

E: Quina formació tens en aquest àmbit i com et sents de preparat?

D: La formació que tinc és teòrica i voluntària. Alguna xerrada del servei d'educació o cursos puntuals de 20-30 hores. Valoraria la meva preparació com un 5 sobre 10. Si passa, sé a qui he de derivar la feina (a direcció o orientació), però no em sento capacitat per gestionar la part socioemocional o legal del conflicte a la xarxa.

E: Per a tu, on falla la formació actual?

D: Falla en la manca de casos pràctics. Ens donen xerrades genèriques sobre què és el ciberbullying, però no ens ensenyen resolució de conflictes digitals, com actuar jurídicament, o com gestionar les pautes amb pares que neguen l'actitud dels seus fills.

E: Influeix molt l'edat del professorat?

D: Moltíssim. Hi ha una part del professorat que ni tan sols utilitza xarxes socials i no entén com funcionen aplicacions com TikTok. Si no entens l'eina, no entens com s'exerceix la violència a través d'ella.

E: Quin coneixement tens dels protocols del Departament d'Educació?

D: Bueno conec el protocol d'assetjament escolar de forma general. Al centre es presenta a principi de curs a la plantilla, però a la pràctica la gent no el té al cap fins que salta la bomba. La difusió cap a l'alumnat i les famílies és pràcticament nul·la.

E: Quines dificultats teniu quan heu d'aplicar el protocol?

D: La lentitud i la burocràcia. El protocol implica omplir desenes de documents i complir terminis rigorosos. Sentim que estem més preocupats per cobrir-nos les esquenes a nivell administratiu que per atendre el patiment de la víctima i reeducar l'agressor. La Inspecció moltes vegades només demana que la paperassa estigui ben feta.

E: Quines millores faries?

D: Més agilitat i més intervenció directa de personal especialitzat (psicopedagogs o educadors socials) des del minut 1.

E: Per tot lo que hem parlat entenc que la prevenció i l'educació digital que es fa actualment és insuficient?

D: No és suficient. Es fan xerrades puntuals dels Mossos d'Esquadra un cop a l'any, que estan bé, però l'endemà els alumnes ja ho han oblidat. Cal una assignatura o un treball continuat i pràctic.

E: Quin paper tenen les famílies i les empreses tecnològiques?

D: Les famílies tenen una responsabilitat enorme. Sovint els compren el darrer mòbil als 10 anys i no hi ha cap tipus de control parental. I les plataformes haurien de ser penalitzades si no eliminen continguts d'assetjament a menors en poques hores.

E: Quin seria el canvi més urgent?

D: Baixar les ràtios a les aules i dotar els centres de la figura de l'educador social a jornada completa. Solos com a docents no podem cobrir-ho tot.

D02

E: Hola. Quina ha estat la teva trajectòria al sector educatiu?

D: Sóc graduada en Pedagogia i porto 8 anys com a orientadora educativa a secundària. Actualment treballo en un Institut-Escola d'alta complexitat al Baix Llobregat i també assumeixo el rol de coordinadora de convivència del centre.

E: Quina visió tens sobre com la tecnologia ha afectat la convivència?

D: L'entorn digital ha desdibuixat els límits de l'escola. Abans el conflicte es donava al pati o a la sortida. Ara, l'alumnat arriba a l'aula a les vuit del matí completament condicionat pel que ha passat al grup de WhatsApp la nit anterior. La diferència principal és la manca d'empatia: la pantalla actua com a escut i no es percep el dany psicològic que es causa.

E: Com perceben els alumnes aquesta violència digital?

D: Ho tenen tan normalitzat que moltes vegades no ho identifiquen com a assetjament. Creuen que insultar o difondre una foto compromesa és "humor". Les víctimes ho viuen en silenci absolut per por a ser excloses del grup social o que els pares els treguin el mòbil com a "castig".

E: Com a orientadora, com sol ser el procés quan arriben aquests casos?

D: Com a orientadora m'arriben quan la situació ja ha escalat. Fa un any vam gestionar un cas de *grooming* i difusió d'imatges d'una alumna de 1r d'ESO. Va saltar l'alarma des de la comunitat de companys: un grup d'amigues va anar a parlar amb la tutora. Es van activar immediatament els serveis d'atenció a la infància, Mossos i el protocol del Departament.

E: Creus que l'equip docent té les eines suficients?

D: Rotundament no. Els professors estan saturats. Molts d'ells tenen una bona voluntat enorme, però manquen de pautes d'observació clares i de temps per atendre individualment a l'alumnat. La feina d'identificació precoç és molt deficient per falta de recursos humans.

E: Quina valoració fas de la formació docent en aquest camp?

D: En el meu cas, per la meva perfil de pedagoga, he buscat formació especialitzada pel meu compte. Però la preparació mitjana del professorat de secundària és molt deficient. La majoria només té la formació bàsica del Màster de Professorat.

E: Quina és la principal mancarà en els plans formatius?

D: Falta formació en competència digital transversal i gestió emocional de les xarxes. La formació contínua que s'ofereix sol ser opcional i teòrica. Qui la fa sol ser el professorat ja sensibilitzat; la resta es queda al marge.

E: Com afecta la bretxa generacional entre el professorat i l'alumnat?

D: Genera una desconnexió total. Hi ha docents que demonitzen la tecnologia i opten per la prohibició absoluta, la qual cosa fa que l'alumnat no acudeixi a ells i que ells no tinguin, com a professors, eines i coneixements digitals que son necessaris avui dia.

E: Com s'apliquen els protocols del Departament al centre?

D: Conec el Protocol de prevenció, detecció i intervenció davant situacions d'assetjament. L'apliquem quan cal, però la sensació és que està dissenyat des d'un despatx i no des de la realitat de les aules. És extremadament lent i burocràtic.

E: On trobeu les principals pedres al camí?

D: El suport dels serveis externs com l'EAP o Salut Mental està col·lapsat. Si demanes una intervenció urgent, pot trigar mesos. Ens trobem molt sols com a centre a l'hora de prendre decisions greus respecte a la convivència.

E: Què canviaries de la resposta de les institucions?

D: Que el protocol porti associats recursos directes: si s'activa un protocol de ciberassetjament, que el centre rebi automàticament un reforç de personal o d'atenció psicopedagògica per a les parts implicades.

E: Què funciona realment a nivell de prevenció?

D: L'educació entre iguals (alumnat mediador o cibertutors). Quan són els propis companys de cursos superiors els que expliquen els perills i la responsabilitat digital, el missatge arriba molt més que quan ho fa un docent. Si no es així, cal un acompanyament continu.

E: Quin paper tenen la resta d'agents?

D: És clau. L'escola no pot educar en la convivència digital si a casa es dona un mòbil sense cap mena de límit ni revisió. I les xarxes socials haurien de tenir mecanismes fàcils i ràpids de denúncia per a menors.

E: Per tancar, quin canvi estructural demanaries?

D: La creació d'equips de psicopedagogia i educació social fixos a cada institut d'educació secundària, no compartits entre tres o quatre centres com passa ara.

D03

E: Hola! Quin és el teu perfil i quanta experiència tens a secundària?

D: Hola. Sóc novell, porto només dos cursos fent substitucions de Llengua i Literatura Catalana en dos instituts públics de les comarques gironines. Actualment faig classe a 1r i 3r d'ESO.

E: Com que ets jove i fa poc que has sortit del sistema educatiu com a estudiant, com veus la transformació digital del bullying?

D: Ho veig molt de prop. La diferència principal és la permanència de l'assetjament: una imatge o un comentari no desapareix, queda penjat o es reenvia en bucle. Això destrueix l'autoestima de l'alumne perquè no veu el final del problema.

E: Com ho viuen els joves actualment?

D: Com una prolongació natural de la seva vida social. Ells no fan diferència entre la vida "real" i la "digital", en tot cas molts cops prioritzen la digital. Per això, un atac en línia els afecta exactament igual o més que un empeny físic al passadís.

E: N'has detectat cap cas en aquests dos anys?

D: Casos greus no, però sí situacions de micro-assetjament: fer un grup de WhatsApp de la classe i excloure expressament a dos alumnes, o fer "stickers" burlons amb la cara de companys durant les meves classes. Ho em vaig adonar perquè vaig veure riuretes i mirades de complicitat a l'aula mentre miraven sota la taula.

E: Et sents amb eines suficients com a professor novell?

D: Sincerament, no. Salvo la intuïció personal i haver viscut la tecnologia des de jove, ningú no t'ensenya com actuar. I el temps és nul: vas de classe en classe corrent, cobrint substitucions sense conèixer el fons del grup.

E: Com valores la formació del Màster de Secundària en aquest sentit?

D: Molt deficient. Al màster tot són teories d'aprenentatge molt boniques, però la gestió de conflictes reals i el ciberbullying es tracten de manera anecdòtica. Em sento bastant desemparat si m'hagués d'enfrontar a un cas greu.

E: Quines carències destacaries?

D: La falta d'aplicació pràctica i protocol·lària. Ens haurien d'ensenyar: "Si passa X, quins passos legals i pedagògics has de fer exactament pas per pas". Tot és massa ambigu.

E: Notes la diferència de criteri segons l'edat del docent?

D: Sí. Els docents més joves entenem millor la dinàmica de les xarxes, però de vegades ens manca l'autoritat o l'experiència de gestió de l'aula. Els més veterans tenen molta experiència pedagògica però molts cops minimitzen la gravetat d'un conflicte digital.

E: Coneixes els protocols oficials?

D: Sé que existeixen, però com que vaig canviant de centre per substitucions, mai ningú em fa una acollida explicant-me com s'aplica el protocol en aquell institut concret.

E: Quina és la teva visió de la burocràcia institucional?

D: Tot el pes de la gestió i la cerca de proves recau en el docent o l'equip directiu, que no tenim eines d'investigació digital. La sensació és que el Departament només vol papers signats per complir l'expedient.

E: Què demanaries com a millora?

D: Un protocol unificat, molt més simple i visual, i formació obligatòria i pràctica durant la fase de pràctiques o interinitat.

E: Què es pot fer a l'aula per prevenir?

D: Fomentar el debat obert durant les meves classes de llengua, utilitzant lectures o notícies sobre el tema per generar empatia i pensament crític. L'educació digital actual és molt tècnica (com usar l'ordinador) però molt poc ètica.

E: Quina responsabilitat tenen les famílies?

D: Total. Molts pares donen dispositius d'última generació als seus fills sense cap tipus de norma ni horari i després esperen que l'institut ho resolgui tot.

E: Quina mesura proposaries finalment?

D: Incloure l'ètica i la convivència digital com a bloc de contingut avaluable en l'àrea de ciutadania o tutories durant tota l'ESO.

D04

E: Hola. Quina ha estat la teva trajectòria a l'ensenyament secundari?

D: Molt extensa. Porto 28 anys a la docència pública i actualment sóc el director del centre des de fa 6 anys.

E: Com ha canviat la gestió de la convivència des de la perspectiva de la direcció?

D: La transformació ha estat radical. Abans els conflictes eren físics o verbals i es produïen a l'entorn escolar. Ara, el 80% dels conflictes de convivència que arriben al despatx de direcció tenen l'origen en xarxes socials i aplicacions de missatgeria fora de l'horari escolar.

E: Com ha evolucionat aquest tipus de violència?

D: Ha augmentat la crueltat i la capacitat de difusió. L'alumnat no és conscient que el que fa a la xarxa té un reflex en el món real i penal. Els agressors ho minimitzen contínuament dient "només era de broma".

E: Com es gestionen aquests casos quan arriben a Direcció?

D: Ens han arribat diversos casos. Normalment es detecten per la denúncia directa de la família de la víctima, que es presenta al centre desesperada, o bé per l'alerta dels tutors. S'obre la comissió de convivència, es recullen les evidències, es mantenen entrevistes individuals i s'aplica el règim disciplinari (expulsions temporals, canvis de grup o de centre en casos extrems).

E: Disposa el claustre de recursos suficients?

D: No. La feina lectiva i administrativa absorbeix tot el temps del professorat. No podem demanar a un docent de ciències o de llengua que faci d'investigador privat a les xarxes socials dels alumnes.

E: Com valores la formació continuada en convivència digital?

D: L'oferta formativa del Departament existeix, però té una aplicabilitat molt baixa. Es basen en temes teòrics de la norma, però no ofereixen eines reals per gestionar les situacions complexes de crisi o el tracte amb famílies conflictives.

E: Quines són les carències principals?

D: Que no és obligatòria i que no s'actualitza al ritme que ho fan les xarxes socials. El que ens ensenyaven fa tres anys sobre Facebook o Instagram ja no serveix per a l'ús que fan avui de TikTok o Discord.

E: La bretxa d'edat és un obstacle en l'equip docent?

D: Evidentment. Part del professorat veterà mostra certa resistència o por a l'entorn digital, i tendeix a pensar que tot el que passa al mòbil no és responsabilitat del centre educatiu.

E: Com a director, com veus el disseny dels protocols oficials?

D: Els conec perfectament perquè soc qui els ha d'activar i signar. Són protocols hyper-regulats, pensats per cobrir legalment l'Administració en cas de denúncia judicial, però molt poc funcionals per al dia a dia escolar.

E: Quin suport teniu per part d'Inspecció Educativa?

D: La Inspecció actua principalment com a fiscalitzador del procediment administratiu. Es preocupen que les actes i els terminis estiguin perfectes, però no aporten solucions pràctiques o recursos extra al centre per gestionar l'emergència emocional.

E: Què demanaries directament al Departament?

D: Protocols més flexibles adaptats a la gravetat real i més facilitats per prendre mesures disciplinàries contundents quan l'assetjament és continuat.

E: Quines iniciatives preventives tenen èxit?

D: La coordinació amb la Guàrdia Urbana i Mossos per fer tallers pràctics i la feina de la Comissió de Convivència amb el propi alumnat. Però l'educació digital en general és totalment insuficient.

E: Què opinio tens sobre la feina de les famílies?

D: Les famílies han de fer-se d'una vegada responsables dels acts dels seus fills a la xarxa. Molts pares es renten les mans o ataquen el centre quan se'ls informa que el seu fill està ciberassetjant un company.

E: Quin canvi prioritari destacaries?

D: Un marc normatiu clar i protecció jurídica real per als equips directius i docents davant les situacions de conflicte greu amb famílies i alumnat.

D05

E: Com ha estat la teva trajectòria a l'Educació Secundària?

D: La meva trajectòria a l'Educació Secundària comprèn un total de tres anys d'experiència. Durant aquest temps, he passat per diferents centres educatius, realitzant substitucions i cobrint períodes de diversa durada al llarg dels cursos escolars.

Tota la meva experiència s'ha desenvolupat en la xarxa pública d'ensenyament, havent treballat en instituts de municipis com Canovelles, Granollers, Cardedeu i el Masnou. Cal

destacar que en aquest últim centre vaig impartir docència a alumnat de Formació Professional. Pel que fa a les especialitats i matèries que he impartit al llarg d'aquest període, m'he centrat principalment en l'àrea de llengües, concretament en les matèries de Llengua Castellana i Llengua Anglesa.

E: Com creus que l'entorn digital ha transformat les relacions entre l'alumnat i quines diferències clau veus respecte al bullying tradicional?

D: L'entorn digital ha transformat de manera radical la manera com se relacionen els joves. Avui dia, una part molt significativa de les seves interaccions socials ha passat del pla presencial a l'entorn en línia, una realitat molt diferent de la que vivíem quan nosaltres érem estudiants de Secundària.

Aquesta digitalització de les relacions té un impacte directe en la inclusió social: l'alumnat que no disposa de telèfon mòbil o que no té accés a determinades xarxes socials en el mateix moment que el seu grup d'iguals pot patir situacions d'aïllament o desplaçament. Això genera una escletxa i una desigualtat evident entre els companys, sent un dels aspectes més negatius d'aquesta nova dinàmica.

Pel que fa a les diferències amb el bullying tradicional, el factor clau és la deslocalització i la pèrdua de límits temporals i espacials:

Bullying tradicional: Estava delimitat principalment a l'espai i l'horari escolar (o, puntualment, a l'entorn comunitari). Tot i ser igualment dolorós, el domicili particular o el cap de setmana podien actuar com a refugis o espais de desconnexió.

Ciberassetjament (Cyberbullying): Transpassa qualsevol frontera. L'assetjament entra directament a la llar de la víctima a través de les pantalles, les 24 hores del dia i els 7 dies de la setmana. Aquesta impossibilitat de desconnectar impedeix que la persona afectada trobi cap espai de seguretat, generant una sensació d'angoixa i desemparament constant.

E: Des de la teva experiència, com ha evolucionat el ciberassetjament en els darrers anys i com creus que ho viu o ho percep el propi alumnat?

D: En els darrers anys, les plataformes digitals han facilitat i multiplicat les formes d'assetjar, principalment per la falsa sensació d'anonimat i la distància física que ofereix una pantalla. Darrere d'un dispositiu, es dilueix la percepció dels límits morals i de les conseqüències dels propis actes, fent que l'alumnat agressor actuï sobrentenent que gaudeix d'impunitat o que "tot s'hi val".

Aquesta evolució es percep de manera molt diferent segons el rol de l'alumnat:

La víctima: Viu el ciberassetjament com una situació d'angoixa profunda i continuada. El fet que l'agressió no s'aturi quan s'acaben les classes fa que la sensació de vulnerabilitat sigui extrema.

L'agressor/a (o l'entorn que ho tolera): Acostuma a minimitzar la gravetat dels fets. L'absència de contacte visual directe amb el patiment de l'altre afavoreix la deshumanització de la víctima i fa pensar que les accions digitals no tenen una repercussió real en el món físic.

E: Si al llarg de la teva trajectòria has detectat o viscut algun cas de ciberassetjament, com es va descobrir, quins indicadors van saltar i com es va gestionar?

D: Des de la meva experiència —la qual ve condicionada per una trajectòria basada en substitucions—, no m'he trobat amb casos d'extrema gravetat, però sí amb situacions de menor intensitat.

En el cas que vaig viure, la detecció es va produir directament perquè la mateixa víctima ho va comunicar a la seva tutora. A més, va ser clau el paper del grup d'iguals: determinats companys i companyes de classe van fer de xarxa de suport a la persona agredida i van ajudar a posar en coneixement de l'equip docent aquesta situació de violència per poder-hi posar fre.

Pel que fa als indicadors d'alerta, el més evident és el canvi d'actitud de l'alumnat afectat dins de l'aula:

Es perceben senyals clares de por, aïllament, incomoditat o angoixa.

Es genera un clima d'aula enrarit, on l'alumnat agressor exerceix una posició de poder o dominació sobre la resta.

Respecte a la gestió, el procediment sol canalitzar-se a través de la tutoria, l'equip docent i l'equip directiu. Es contacta amb les famílies de les parts implicades i s'apliquen les mesures corresponents (com ara sancions o expulsions si s'escau). No obstant això, la resposta i la manera d'executar aquestes accions poden variar significativament segons la cultura i el funcionament intern de cada centre educatiu.

E: Consideres que el professorat disposa de les eines, el temps i els recursos suficients per identificar aquestes situacions a temps?

D: No, considero que no disposem ni del temps, ni de les eines, ni dels recursos suficients.

Tot i que a l'aula ens podem adonar de certes dinàmiques quan són molt evidents, cal tenir en compte la nostra preparació de base: els docents som especialistes en la nostra matèria i comptem amb la formació pedagògica del Màster de Formació del Professorat, el qual dura un sol any. Darrere d'això hi ha una expectativa social i institutional irreal que pretén que el docent ho abasti tot: que faci de professor, psicòleg, treballador social i integrador social alhora.

Aquesta sobrecàrrega de funcions, sumada a la manca de temps i a una escassetat real de recursos i d'atenció personalitzada, fa que sigui molt difícil fer una detecció precoç i sistemàtica d'aquestes situacions abans que escalin.

E: Quina formació o recursos coneixes per abordar aquests casos i com valores la teva preparació actual (i la del professorat de l'ESO en general) per actuar-hi?

D: Pel que fa als recursos i la formació inicial, la principal base de la qual disposem els docents d'incorporació recent és la continguda en el Màster de Formació del Professorat de Secundària. En el cas del professorat en actiu o amb més trajectòria, les opcions es redueixen majoritàriament a l'oferta de formació contínua que proporciona el Departament d'Educació o als tallers i cursos interns que organitzen els mateixos instituts.

Normalment es tracta de mòduls o cursos breus d'unes 30 hores. Per aquest motiu, considero que la preparació actual del professorat —tant la meva com la de la resta de docents de l'ESO en general— és escassa i insuficient per fer front a la complexitat d'un fenomen com el ciberassetjament. Un curs puntual no permet adquirir les competències necessàries per a una intervenció profunda. Més que encarregar tota la responsabilitat al docent mitjançant formacions curtes, seria imprescindible comptar amb la presència de figures professionals especialitzades als centres que ens ajudessin a gestionar i coordinar aquests casos.

E: Quines mancances principals trobes en la formació docent actual sobre convivència digital?

D: Identifico tres mancances principals en la formació actual sobre convivència digital:

Superficialitat i durada: La majoria de les propostes formatives són de curta durada (al voltant de 30 hores), la qual cosa impedeix aprofundir en aspectes psicopedagògics, jurídics i tècnics clau.

Sobrecàrrega de rols: S'assumeix erròniament que el docent pot i ha d'assumir qualsevol rol educatiu, comunitari i d'intervenció social, sense tenir en compte els límits de la nostra funció pedagògica.

Desconnexió amb la realitat de l'alumnat i manca d'implicació familiar: Sovint es planteja la convivència digital com un contingut exclusivament escolar, quan en realitat l'alumnat entén les pantalles com el seu espai natural de comunicació i sociabilitat les 24 hores del dia. La formació hauria de promoure un treball conjunt i corresponsable entre l'escola i les famílies, en lloc de dipositar tota la càrrega educadora sobre el professorat.

E: De quina manera creus que la bretxa generacional entre els docents influeix a l'hora d'entendre o gestionar l'ús de les tecnologies de l'alumnat?

D: La bretxa generacional influeix de manera molt directa. L'alumnat viu i interactua en l'entorn digital de manera innata, utilitzant aplicacions i codis de comunicació que sovint queden lluny de la realitat del professorat.

Aquesta distància fa que com a docents ens costi dimensionar l'abast real de la seva activitat en línia: no sempre som conscients del tipus de continguts als quals accedeixen, de les plataformes que utilitzen quan no estan supervisats, ni del nivell d'exposició o vulnerabilitat al qual es sotmeten. Aquesta manca de comprensió profunda sobre com viuen la seva vida digital dificulta la prevenció i fa que moltes vegades no detectem els senyals d'alerta a temps o no entenguem la gravetat de certes interaccions.

E: Quins protocols del Departament d'Educació coneixes i quina difusió o aplicació real tenen al teu centre educatiu?

D: Més enllà dels marcs generals que estableix el Departament, a la pràctica la impressió és que cada institut compta amb la seva pròpia autonomia i els seus propis protocols o normes d'organització i funcionament de centre (NOFC) per abordar aquestes situacions.

Pel que fa a la difusió, és molt deficient o pràcticament inexistent. No hi ha una comunicació proactiva o sistemàtica cap a la comunitat educativa; si un docent o una família vol conèixer el protocol exacte d'actuació, ha de fer un treball de recerca pel seu compte o sol·licitar-ho directament a l'equip directiu.

Quant a l'aplicació real, hi ha una escletxa evident entre el que hi ha escrit sobre el paper i el que realment s'executa. Sovint els protocols queden en una mera formalitat burocràtica i, davant de casos reals (no només d'assetjament, sinó d'altres conflictes de convivència), no sempre se segueixen de manera rigorosa ni efectiva.

E: Quines són les principals dificultats, limitacions o manques de suport institucional que us trobeu a l'hora d'aplicar aquests protocols davant d'un cas real?

D: La principal dificultat és la manca estructural de recursos i de personal especialitzat. Les situacions que es viuen als centres educatius són cada cop més complexes i difícils d'abordar, mentre que el professorat pateix una sobrecàrrega de feina constant.

Quant al suport institucional extern, serveis d'assessorament com l'EAP (Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica) o altres recursos d'atenció estan completament col·lapsats i saturats de feina. Van tan desbordats que no poden oferir una atenció personalitzada ni donar una resposta ràpida a tot l'alumnat i centres que ho necessiten. Això fa que, a la pràctica, el centre educatiu i l'equip docent es trobin sols a l'hora de gestionar el cas, havent d'assumir responsabilitats i tasques que sobrepassen la seva funció pedagògica.

E: Quines millores concretes demanaries respecte a la resposta institucional i el disseny dels protocols actuals?

D: Demanaria principalment tres millores estructurals concretes:

Unificació i simplificació dels protocols: Un disseny de protocol clar, unificat i igualitari per a tots els centres educatius de Catalunya, que sigui operable i no un simple procediment burocràtic.

Dotació real de recursos econòmics i humans: Una inversió institucional directa per incorporar professionals especialitzats de la salut mental i de la intervenció social als instituts, així com per reforçar de manera efectiva els serveis d'orientació i suport externs.

Reducció de la càrrega burocràtica docent: Que la gestió d'aquests protocols no recaigui de forma aclaparadora sobre els equips directius i el professorat, permetent que els docents ens puguem centrar en la docència i l'acompanyament pedagògic mentre professionals experts gestionen les situacions de complexitat social i emocional.

E: Quines mesures preventives i eines a l'aula consideres realment eficaces, i si penses que l'educació digital que rep l'alumnat és suficient?

D: Les mesures preventives més eficaces passen per treballar transversalment l'educació emocional, el respecte cap als iguals i cap als docents, i la conscienciació sobre el bon ús de les eines digitals, sempre coordinant aquest treball de manera estreta amb les famílies.

Respecte a si l'educació digital que rep l'alumnat és suficient, considero que no ho és en absolut. Actualment, tant la societat en general com l'alumnat en particular estem aprenent a gestionar l'impacte de les tecnologies a base d'assaig i error. Falta una alfabetització digital real, profunda i continuada que no es limiti a aprendre a utilitzar aplicacions o eines informàtiques, sinó que formi en l'impacte ètic, emocional i social del seu ús.

E: Quin paper de coresponsabilitat creus que haurien d'assumir les famílies i les pròpies plataformes o xarxes socials per afrontar aquest problema?

D: La coresponsabilitat de les famílies és una peça clau i indispensable. L'educació en el bon ús de les eines digitals i la supervisió de l'activitat a la xarxa s'ha d'iniciar i reforçar des de la llar; no es pot delegar ni dipositar tota la responsabilitat sobre els docents i el sistema educatiu.

Pel que fa a les plataformes i la legislació general, crec que cal una intervenció institucional ferma a nivell estatal. Des del meu punt de vista, l'accés a les xarxes socials no s'hauria de permetre fins als 16 anys. Les empreses tecnològiques i les institucions han de garantir sistemes de verificació d'edat efectius i entorns molt més segurs per als menors, evitant l'exposició precoç a continguts o dinàmiques de xarxa per a les quals no tenen la maduresa necessària.

E: Per acabar, quin canvi estructural consideres més urgent en el sistema educatiu per millorar la convivència digital?

D: El canvi estructural més urgent passa per establir una regulació estricta de l'accés dels menors a les xarxes socials, retardant-ne l'ús fins als 16 anys.

Així com la legislació no permet el consum d'alcohol, de tabac o la conducció fins que s'aconsegueix una determinada edat i maduresa legal per entendre la responsabilitat i les conseqüències dels propis actes, amb les xarxes socials hauria de passar exactament el mateix. Aquesta mesura de marc general, acompanyada d'un reforç real de recursos humans i d'un treball conjunt entre escola i famílies, permetria millorar de manera substancial la convivència digital.

D06

E: Bon dia. Per començar, com ha estat la teva trajectòria en el món docent?

D: Hola. Porto 11 anys fent classe d'Anglès a l'ESO i Batxillerat en una escola concertada de Barcelona. He desenvolupat tota la meva carrera al mateix centre, on actualment també soc tutora de 3r d'ESO.

E: Com analitzes l'impacte de les xarxes socials en la convivència del teu centre?

D: En una escola concertada com la nostra, on el nivell socioeconòmic de les famílies és mitjà-alt, l'accés a la tecnologia és primerenc i total. El ciberassetjament aquí es manifesta d'una manera molt refinada i psicològica: exclusió de grups privats, creació de fòrums anònims de crítica, o campanyes de desacreditació de la imatge de la víctima.

E: Com ha canviat aquest fenomen al llarg del temps?

D: Ha passat de ser un conflicte visible a ser completament subreptici. L'alumnat és molt conscient que el ciberassetjament està castigat, per la qual cosa han après a utilitzar plataformes o canals on no queden traces (missatges que s'esborren, comptes secundaris d'Instagram privats). Això augmenta l'angoixa de la víctima perquè sent que no té proves suficients per denunciar-ho.

E: Has hagut de fer front a cap cas en el teu rol de tutora?

D: Sí. Un cas d'assetjament basat en rumors i qualificatius denigrants cap a una alumna a través de TikTok. Es va descobrir perquè la mare va demanar una reunió urgent amb mi al veure que la seva filla tenia atacs d'ansietat abans d'anar a l'escola. Vam reunir el claustre de professors per posar l'alumnat en observació i es va iniciar la mediació amb l'equip d'orientació del centre.

E: Disposau de temps i eines per avançar-vos als fets?

D: No. Tot i tenir una ràtio una mica més baixa o més recursos de tutoria que a la pública en alguns aspectes, el temps continua sent el gran enemic. Les hores de tutoria es van en tasques d'organització, orientació acadèmica i gestió diària; no hi ha marge per fer un seguiment individualitzat i preventiu.

E: Quina formació has rebut per part del centre o d'altres entitats?

D: El centre ens organitza jornades formatives de tant en tant, però sol ser formació molt teòrica o enfocada a la privacitat de dades i no tant a la gestió pedagògica de la violència a les xarxes. La meva preparació és mitjana, apresa bàsicament per l'experiència.

E: On trobes la gran falla formativa?

D: Manca coordinació i continguts pràctics. Ens donen protocols i teories, però quan et trobes amb dues famílies enfrontades que t'amenacen amb advocats per un tema de xarxes socials, la formació que hem rebut no ens serveix de res.

E: Com afecta la bretxa generacional entre els companys?

D: Es nota molt. Hi ha companys que prefereixen "no saber res" del que fan els alumnes al mòbil argumentant que és la seva vida privada i fora de l'escola, sense entendre que la convivència a l'aula n'és una conseqüència directa.

E: Com apliqueu els protocols del Departament en el sector concertat?

D: Fem servir el protocol marc del Departament adaptat al reglament de règim intern del nostre centre. Es coneix a nivell d'equip directiu i tutors, però la majoria del professorat de matèria no el té integrat.

E: Quines són les principals limitacions?

D: La por a les conseqüències reputacionals per al centre i la poca claredat a l'hora de gestionar la participació de les famílies.

E: Quines millores sol·licitaries?

D: Un assessorament jurídic i psicopedagògic immediat i directament vinculat al cas per part de l'Administració, que acompanyi l'escola des de la detecció fins a la resolució.

E: Quines accions preventives creus que funcionen?

D: L'educació digital no pot ser una xerrada aïllada d'una hora. Ha de ser un treball continuat sobre l'ús ètic i la responsabilitat individual. L'educació que reben ara és completament deficient.

E: Quina exigència es hauria de fer a les famílies i xarxes?

D: A les famílies se les ha d'exigir un compromís real i control actiu. No pot ser que pares diguin "no sé què fa el meu fill a la nit amb el mòbil". I les xarxes socials haurien de respondre penalment si no col·laboren en la identificació de comptes anònims que assetgen menors.

E: Quin canvi final consideres més urgent?

D: Un pacte educatiu real entre Administració, famílies i plataformes per limitar per llei l'ús de dispositius i xarxes socials en menors d'edat i formar en ús responsable des de primària.

D07

E: Com ha estat la teva trajectòria a l'Educació Secundària?

D: Porto a l'ensenyament 31 anys, al llarg de la meva trajectòria he passat per 7 centres educatius. He fet classes en ESO, batxillerat i cicles formatius, en l'últim curs he fet classes de física i química a 2n d'ESO i 4t d'ESO i química de primer de batxillerat, també he estat tutor d'un grup de 2n d'ESO.

E: Com creus que l'entorn digital ha transformat les relacions entre l'alumnat i quines diferències clau veus respecte al bullying tradicional?*

D: L'ús de pantalles i especialment l'ús del mòbil ha fet que les relacions hagin canviat. Tot i que sembli que estiguin connectats en tot moment no és cert, falta molt el contacte visual. La prohibició de l'ús del mòbil als centres, potser, ha ajudat a millorar aquest aspecte.

El ciberassetajment pot tenir més persistència que el tradicional, pot perseguir a la víctima fins a qualsevol lloc, sempre que obri el seu dispositiu. Els assetjadors tenen una major sensació d'impunitat degut a l'anonimat que et donen les xarxes socials.

E: Des de la teva experiència, com ha evolucionat el ciberassetjament en els darrers anys i com creus que ho viu o ho percep el propi alumnat?*

D: A mesura que l'ús de mòbils s'ha generalitzat el ciberassetjament també ho ha fet, l'alumnat que ho pateix té més dificultats per la desconnexió. Les vies per rebre diferents accions són molt variades i difícils de controlar i els poden fer patir igual que en l'assetjament tradicional.

E: Si al llarg de la teva trajectòria has detectat o viscut algun cas de ciberassetjament, com es va descobrir, quins indicadors van saltar i com es va gestionar?

D: He conegut alguns casos, la major part de les vegades ha estat la família qui s'ha adreçat a mi com a tutor per explicar el cas. D'altres vegades, algun/a company/a s'apropa a algun/ professor/a per explicar que li està passant al seu company.

De vegades és el propi professorat que detecta algun canvi en el comportament, davallada en els resultats dels exàmens.

Per poder detectar-ho l'alumne ha de sentir que pots fer alguna cosa per ell, s'ha de voler obrir amb el tutor o amb altre professor/a, els vincles que es puguin establir poden ajudar molt.

E: Consideres que el professorat disposa de les eines, el temps i els recursos suficients per identificar aquestes situacions a temps?

D: En general, crec que no disposem de prou eines, el temps que es pot dedicar a cada alumne és molt poc i els recursos són pocs. La incorporació de l'equip d'orientació ha ajudat un poc, però no està prou dimensionat. Aquest curs hem tingut una orientadora per 150 alumnes de 2n d'ESO que també havia de fer les seves classes i era tutora d'un grup. En els cursos anteriors la cosa ha sigut semblant. Tot això, fa que de vegades, es trigui massa temps en adonar-se d'una situació de ciberassetjament.

E: Quina formació o recursos coneixes per abordar aquests casos i com valores la teva preparació actual (i la del professorat de l'ESO en general) per actuar-hi?*

D: Jo no he fet cap formació específica que expliqui com es pot treballar l'assetjament sigui del tipus que sigui, si he fet alguna formació de tutor, però crec que la meva formació en aquest camp no és suficient. En general depèn del tarannà del professorat que passa de cada grup i de la formació que cadascú hagi fet al llarg de la seva carrera professional.

E: Quines mancances principals trobes en la formació docent actual sobre convivència digital?*

D: Falta formació, la velocitat a la que s'han desplegat les diferents tecnologies digitals és molt més gran que la velocitat amb la que ens podem formar. La formació hauria de tenir més casos pràctics que concretessin la forma d'actuar.

E: De quina manera creus que la bretxa generacional entre els docents influeix a l'hora d'entendre o gestionar l'ús de les tecnologies de l'alumnat?

D: Als instituts hi ha professorat d'edats diferents i amb interessos per les tecnologies també diferents i això fa que cadascú tinguem un coneixement diferent d'aquest camp. Jo tinc la sensació que la major part de l'alumnat va un pas endavant respecte al professorat. Utilitzen aquestes eines d'una forma més intuïtiva. L'ús de la IA és un exemple d'això, s'ha generalitzat molt entre l'alumnat.

E: Quins protocols del Departament d'Educació coneixes i quina difusió o aplicació real tenen al teu centre educatiu?

D: Conec el protocol del departament d'educació perquè aquest any he format part d'una comissió per una situació d'assetjament denunciada per una família. Abans d'això no el coneixia i en el centre anterior tampoc.

E: Quines són les principals dificultats, limitacions o manques de suport institucional que us trobeu a l'hora d'aplicar aquests protocols davant d'un cas real?

D:El procés és llarg, has de redactar molta de documentació, s'han de fer moltes accions tenint en compte els drets de l'alumnat. He trobat a faltar acompanyament, assessorament per part d'inspecció o d'algun altre ens que pugui ajudar al professorat que intervé en la comissió i sobre tot que ajudi a la persona assetjada.

És complicat la separació dels assetjadors i de les persones assetjades. Això pot donar una impressió que no s'ha fet res.

E: Quines millores concretes demanaries respecte a la resposta institucional i el disseny dels protocols actuals?

D: Més enllà dels documents que té publicats el Departament, hauria de tenir professionals que ens acompanyessin en la seva aplicació. L'institut haurà de tenir més personal preparat per afrontar aquestes situacions,

E: Quines mesures preventives i eines a l'aula consideres realment eficaces, i si penses que l'educació digital que rep l'alumnat és suficient.

D: L'educació digital que rep l'alumnat no és suficient. Molts han rebut un mòbil des de molt petits i no totes les famílies saben controlar els continguts als que poden accedir. Aquest curs es va fer una xerrada per part d'alumnes de cursos superiors per parlar d'aquests temes i dels seus riscos. L'aprenentatge entre iguals funciona si qui fa la xerrada ho ha explicat prou bé.

E: Quin paper de coresponsabilitat creus que haurien d'assumir les famílies i les pròpies plataformes o xarxes socials per afrontar aquest problema?

D: Les empreses propietàries de les xarxes socials han invertit molt de temps en explicar la seva part més lúdica, positiva i viral, però no parlen d'efectes com és l'addicció a aquestes, l'aïllament que provoca i d'altres efectes.

Les famílies s'han de responsabilitzar de l'acompanyament del seus fills/es. Han de limitar l'ús de les pantalles i han de mantenir el control dels dispositius. Això requereix més formació digital de les famílies

E: Per acabar, quin canvi estructural consideres més urgent en el sistema educatiu per millorar la convivència digital?*

D: S'ha de limitar l'ús dels diferents dispositius mòbils que té l'alumnat al seu abast, seria millor parlar d'un ús responsable però aquest terme és massa flexible.

D'altra banda, el professorat del centre hauríem de tenir un accés més senzill a personal que ens assessori i acompanyi en el procés d'implantar aquest ús responsable de les tecnologies.

D08

E: Com ha estat la teva trajectòria a l'Educació Secundària?

D: Porto 19 anys a l'ensenyament i actualment faig una matèria que hem titulat CREIXEMENT PERSONAL, va molt bé perquè podem tractar temes transversals com un complement de l'hora de tutoria.

E: Com creus que l'entorn digital ha transformat les relacions entre l'alumnat i quines diferències clau veus respecte al bullying tradicional?

D: És una transformació total, sembla un altre món però al final és el mateix, quan un grupet d'alumnes fan el buit en algú, el molesten, es burlen, etc. S'agreuja perquè tot és molt ràpid i virtual i la persona encara es queda més aïllada.

E: Des de la teva experiència, com ha evolucionat el ciberassetjament en els darrers anys i com creus que ho viu o ho percep el propi alumnat?

D: Penso que el més greu és que hi ha una pèrdua de control de l'alumne, així com de la família i equip pedagògic. És molt important que es pugui aturar molt a l'inici.

E: Si al llarg de la teva trajectòria has detectat o viscut algun cas de ciberassetjament, com es va descobrir, quins indicadors van saltar i com es va gestionar?

D: He viscut diversos casos d'alumnes que l'han patit i ho hem detectat a través del diàleg amb aquest alumne, que s'atreveix a explicar-ho o bé d'un amic/ga o bon company que ho explica.

E: Consideres que el professorat disposa de les eines, el temps i els recursos suficients per identificar aquestes situacions a temps?

D: Manca bona formació i temps.

E: Quina formació o recursos coneixes per abordar aquests casos i com valores la teva preparació actual (i la del professorat de l'ESO en general) per actuar-hi?

D: Sobretot és una formació que et doni eines per poder enfortir al grup d'alumnes a aturar qualsevol tipus de violència.

E: Quines mancances principals trobes en la formació docent actual sobre convivència digital?

D: Faltaria més formació, casos pràctics que et facin veure de quina manera podries actuar i en equip, no tú sol/a.

E: De quina manera creus que la bretxa generacional entre els docents influeix a l'hora d'entendre o gestionar l'ús de les tecnologies de l'alumnat?

D: Penso que és bon que hi hagi professorat de totes les edats i que és clau que també hi hagi professorat més jove que té més aprop el que viuen els alumnes dia a dia.

E: Quins protocols del Departament d'Educació coneixes i quina difusió o aplicació real tenen al teu centre educatiu?

D: Bueno ara mateix no sabria dir-te cap mena de protocol actiu al centre ni que jo conegui.

E: Quines són les principals dificultats, limitacions o manques de suport institucional que us trobeu a l'hora d'aplicar aquests protocols davant d'un cas real?

D: Caldria poder fer expedients d'assetjament o disciplinaris més àgils i que l'assetjador/a surti del centre (canvi de centre per exemple).

E: Quines millores concretes demanaries respecte a la resposta institucional i el disseny dels protocols actuals?

D: Suport d'inspecció i departament educació, és clau.

E: Quines mesures preventives i eines a l'aula consideres realment eficaces, i si penses que l'educació digital que rep l'alumnat és suficient.

D: Caldria fer estudi de casos amb els alumnes.

E: Quin paper de coresponsabilitat creus que haurien d'assumir les famílies i les pròpies plataformes o xarxes socials per afrontar aquest problema?

D: És clau, caldria més formació amb les famílies.

E: Per acabar, quin canvi estructural consideres més urgent en el sistema educatiu per millorar la convivència digital?

D: Més professionals per atendre l'alumnat i fer reunions de seguiment i formació amb comunitat educativa.

D09

E: Quants anys fa que treballes com a docent a Educació Secundària?
D: Porto 4 anys treballant com a docent a l'ESO.

E: Quines matèries impartides actualment?
D: Imparteixo Llengua Anglesa a 1r i 3r d'ESO, i soc tutora d'un grup de 1r d'ESO.

E: Has treballat en més d'un centre educatiu?
D: Sí, vaig començar fent una substitució en un centre públic i actualment faig classe en una escola concertada.
A la concertada hi ha molta proximitat amb les famílies, però també una pressió afegida per protegir la imatge i la matrícula del centre davant de conflictes.

E: Quina és la teva visió respecte a la influència d'aquest nou entorn digital en les relacions entre alumnes?
D: L'entorn digital amplifica qualsevol fricció que comença a la classe. Veig que l'alumnat de 1r d'ESO arriba a l'institut amb grups de WhatsApp o canals de Discord oberts des de la primària on es mantenen dinàmiques d'exclusió molt marcades.

E: Des de la teva experiència, creus que el ciberassetjament ha augmentat en els darrers anys? Per què?
D: Sí, ha augmentat considerablement. Des de la pandèmia l'ús del telèfon s'ha avançat en edat; ara tenen smartphone als 10 o 11 anys sense cap mena d'alfabetització digital previsió.

E: Quines diferències consideres que existeixen entre l'assetjament (bullying) tradicional i el ciberassetjament?
D: La principal diferència és la manca de treva (l'accés és 24/7) i l'efecte d'audiència massiva. Una humiliació a l'aula queda entre trenta persones, mentre que un *happy slapping* o una foto denigrant a Instagram pot ser vista per tot l'escola en minuts.

E: Com creus que veuen aquest fenomen els estudiants?
D: Molt sovint no ho perceben com una agressió real. Utilitzen el concepte de "broma" o "postureig" per desresponsabilitzar-se del dolor que provoquen.

E: Has detectat o conegut algun cas de ciberassetjament durant la teva trajectòria professional?
D: Sí, aquest mateix curs he hagut de gestionar un cas directament al meu grup de tutoria.

E: En cas afirmatiu: Com es va detectar? Quins van ser els canals de comunicació establerts? Quins senyals o indicadors van aparèixer? Com es va tractar?
D: Es va detectar perquè la mare de la víctima va demanar una reunió amb mi. L'alumna portava setmanes somatitzant (dolors de ventre abans de venir al centre) i baixant el rendiment escolar. El canal va ser la tutoria i la coordinació pedagògica. Es tractava d'un cas de fustigació i exclusió deliberada en un grup paral·lel. Es va tractar amb l'equip d'orientació, reunions amb les famílies implicades i sessions de mediació i reparació del dany.

E: Quins indicadors consideres més útils para identificar possibles casos de ciberassetjament?
D: Canvis dràstics en la conducta social a l'aula (aïllament en els treballs en grup), somatitzacions i un ús anansiós o evitiu del telèfon mòbil.

E: Creus que el professorat disposa del temps i els recursos suficients per detectar aquestes situacions?
D: No. Les hores de tutoria estan saturades per feines burocràtiques o administratives i no ens queda espai suficient per a l'atenció individualitzada.

E: Coneixes alguna formació, tècnica o recurs per abordar aquests casos? Si és així, quina és i com la vas conèixer?
D: Conec el portal XTEC, materials d'Internet Segura i alguns webinars de la plataforma PDA Bullying que vaig cercar pel meu compte.

E: Consideres que la formació rebuda ha estat suficient i útil per actuar davant d'aquests casos?
D: A la meva formació inicial (Màster de Professorat) la presència del ciberbullying va ser testimonial. La formació contínua que ens dona el centre sol ser molt teòrica i poc aterrada als conflictes reals de les xarxes.

E: Com veus la teva preparació per actuar enfront d'aquesta problemàtica?
D: Em sento competent per detectar i empatitzar amb l'alumnat, però incerta sobre com gestionar la part legal i la negociació amb famílies enfrontades.

E: Quins aspectes creus que falten en la formació docent actual sobre convivència digital?
D: Tècniques directes de mediació restaurativa i protocols clars sobre com gestionar les proves digitals (captures de pantalla, missatges) sens vulnerar la privacitat.

E: Com valoraries, en general, la competència digital del professorat de l'ESO respecte a la prevenció del ciberassetjament?
D: Acceptable en eines d'ensenyament (Moodle, Classroom), però deficient pel que fa a la comprensió de la cultura digital adolescent i la seguretat en xarxes.

E: Com veus la diferència generacional entre docents respecte a l'ús de tecnologies?
D: Els docents joves entenem millor la dinàmica de xarxes com TikTok o Instagram, mentre que el professorat veterà acostuma a reaccionar des del desconeixement o la prohibició absoluta.

E: Quins recursos o eines consideres més útils per prevenir el ciberassetjament a l'aula?
D: L'educació emocional, la creació d'un equip d'alumnat mediador i tallers d'identitat digital responsable des de 1r d'ESO.

E: Quins protocols d'actuació del Departament d'Educació davant de casos de ciberassetjament coneixes?
D: Conec el Protocol Únic d'actuació davant la violència i l'existència de la unitat USAV.

E: Com veus la difusió d'aquests protocols a l'institut?
D: A la meva escola es gestiona principalment a través de l'Equip Directiu i el Departament d'Orientació. Als docents d'aula se'ns informa de la línia general al setembre.

E: Has hagut d'aplicar mai un protocol relacionat amb violència o ciberassetjament? Si és així, quin?
D: He participat en la fase de recollida d'informació i observació en un cas on el centre va obrir el protocol d'assetjament.

E: Segons la teva opinió, els protocols actuals són eficaços o existeixen limitacions importants?
D: Tenent una gran bretxa d'implementació. Són conceptualment bons, però a la pràctica es dilueixen en procediments lents i una alta càrrega de redacció d'informes.

E: Quines dificultats solen aparèixer durant l'aplicació dels protocols?
D: La resistència o negació de les famílies dels agressors i la por del centre a les conseqüències en la seva reputació si el cas transcendeix.

E: Creus que els centres educatius reben prou suport institutional per gestionar aquests casos?
D: Rebem assessorament teòric, però falten recursos humans directes (psicopedagogs i educadors) per fer el seguiment continuat.

E: Què milloraries dels protocols actuals o de la resposta institucional?
D: Agilitzar els canals de notificació i establir figures d'intervenció externa neutra que puguin actuar sense la pressió de l'entorn del centre.

E: Quines mesures preventives consideres més eficaces per reduir el ciberassetjament a l'ESO?
D: Implicar l'alumnat com a agents actius (#aquíproubullying) i fomentar la ciutadania digital transversal a totes les matèries.

E: Creus que l'educació digital actual de l'alumnat és suficient?
D: No. Se'ls ensenya a utilitzar la tecnologia per a tasques acadèmiques o d'oci, però no a reflexionar sobre l'ètica i l'empatia digital.

E: Quin paper haurien de tenir les famílies en la prevenció del ciberassetjament?
D: Un paper clau de supervisió. No poden desentendre's de l'ús que fan els seus fills dels mòbils durant la nit o el cap de setmana.

E: Penses que les xarxes socials i les plataformes digitals haurien d'assumir més responsabilitat?
D: Sens dubte; haurien d'imposar verificacions d'edat reals i sistemes d'eliminació immediata del contingut denunciat per menors.

E: Quins canvis consideres necessaris en el sistema educatiu per afrontar millor aquesta problemàtica?
D: Reduir les ràtios, dotar de més hores de dedicació a la tutoria i integrar la competència digital ètica com a eix vertebrador del currículum.

D10

E: Quants anys fa que treballes com a docent a Educació Secundària?

D: Fa 2 anys que treballo com a docent a l'ESO.

E: Quines matèries impartides actualment?

D: Impartixo Geografia i Història a 1r i 2n d'ESO, i soc tutor d'un grup de 2n d'ESO.

E: Has treballat en més d'un centre educatiu?

D: Sí, aquest és el meu segon centre; l'any passat vaig estar fent una substitució en un altre institut públic.

E: Quina és la teva visió respecte a la influència d'aquest nou entorn digital en les relacions entre alumnes?

D: L'entorn digital ho canvia tot. Ha canviat la forma de relacionar-se perquè la socialització ja no s'acaba quan sonen les tres de la tarda; continua 24/7 a través de les pantalles.

E: Des de la teva experiència, creus que el ciberassetjament ha augmentat en els darrers anys? Per què?

D: I tant que ha augmentat. Cada vegada tenen smartphone a edats més primerenques (10-11 anys) i l'accés a plataformes com TikTok, Discord o Instagram és massiu i sense cap mena de filtres ni supervisió.

E: Quines diferències consideres que existeixen entre l'assetjament (bullying) tradicional i el ciberassetjament?

D: Les principals diferències són l'anonimat percebut, l'amplificació potencial (un contingut arriba a tota l'escola en segons) i l'accés 24/7. La víctima ja no té la casa seva com a refugi segur.

E: Com creus que veuen aquest fenomen els estudiants?

D: Molts cops no ho veuen com a assetjament, sinó com a "bromes" (banter) o mems. Tenen molt naturalitzat el denigrar o exposar els altres a la xarxa.

E: Has detectat o conegut algun cas de ciberassetjament durant la teva trajectòria professional?

D: Sí, el curs passat i aquest mateix curs n'he viscut situacions directes.

E: En cas afirmatiu: Com es va detectar? Quins canals es van establir? Quins senyals van aparèixer? Com es va tractar?

D: Es va detectar de manera informal: una alumna va venir a tutoria a dir-me que hi havia un grup paral·lel de WhatsApp on es feien mems humiliants d'una companya. Els indicadors van ser aïllament a l'aula, mirades de complicitat entre agressors i un descens de notes de la víctima. Es va tractar parlant amb l'orientadora, les famílies i aplicant mesura de mediació i sanció.

E: Quins indicadors consideres més útils per identificar possibles casos?

D: El canvi d'actitud vers el mòbil (mirar-lo amb ansietat o amagar-lo), l'aïllament social als patis i la baixada abrupta del rendiment.

E: Creus que el professorat disposa del temps i els recursos suficients per detectar aquestes situacions?

D: No, en absolut. Tenim ràtios altes, molta càrrega burocràtica i poques hores de tutoria per aprofundir en la relació personal.

E: Coneixes alguna formació, tècnica o recurs per abordar aquests casos? Si és així, quina i com la vas conèixer?

D: Conec els tallers d'Internet Segura i recursos de la xarxa XTEC perquè vaig buscar-los pel meu compte. A la universitat (Master de Professorat) amb prou feines se'n parla.

E: Consideres que la formació rebuda ha estat suficient i útil?

D: No. La formació és massa teòrica i legalista. No t'ensenya com gestionar la realitat de la cultura digital adolescent a l'aula.

E: Com veus la teva preparació per actuar enfront d'aquesta problemàtica?

D: Em sento preparat pel que fa a comprendre la tecnologia i les xarxes, però poc preparat en la gestió de la burocràcia i la coordinació legal de casos.

E: Quins aspectes creus que falten en la formació docent actual sobre convivència digital?
D: Falta formació sobre noves aplicacions (Discord, Twitch, Telegram), ciberseguretat pràctica, psicologia del desenvolupament en entorns digitals i eines d'intervenció ràpida.

E: Com valoraries la competència digital del professorat de l'ESO respecte a la prevenció?
D: Molt desigual. Es confon "saber fer servir la PDI o Google Classroom" amb tenir competència digital per detectar violències a xarxes.

E: Com veus la diferència generacional entre docents respecte a l'ús de tecnologies?

D: És un abisme. El professorat més gran sovint descarta el ciberbullying d'estudi dient "són coses de nens" o "que tanquin el mòbil", sense entendre que per als joves la seva vida digital és tan real com la física.

E: Quins recursos o eines consideres més útils per prevenir el ciberassetjament a l'aula?
D: Debats oberts sobre casos reals, anàlisi de footprint/identitat digital i dinàmiques de grup entre iguals.

E: Quins protocols d'actuació del Departament d'Educació coneixes?

D: Conec el Protocol Únic d'actuació davant de qualsevol tipus de violència i l'aplicació UsApps.

E: Com veus la difusió d'aquests protocols a l'institut?

D: Es presenten al setembre en un claustre inicial molt ràpidament. Es queden penjats en un PDF al Drive del centre i poc més.

E: Has hagut d'aplicar mai un protocol relacionat amb violència o ciberassetjament?

D: Sí, vaig haver d'iniciar el circuit de comunicació a l'equip directiu el curs passat per un cas d'usurpació d'identitat a Instagram.

E: Segons la teva opinió, els protocols actuals són eficaços o existeixen limitacions importants?

D: Són poc eficaços per lentitud. Tenen una limitació enorme: el ciberassetjament va a la velocitat d'un clic i el protocol requereix dies de formularis.

E: Quines dificultats solen aparèixer durant l'aplicació dels protocols?

D: La burocràcia excessiva, la recollida de proves digitals (sovent s'esborren els missatges) i la dificultat d'actuar quan l'assetjament es fa des de comptes anònims.

E: Creus que els centres educatius reben prou suport institucional?

D: No. Quan actives un protocol, sents que l'Administració t'avalua per si fas bé el paperam, en lloc de donar-te suport humà immediat.

E: Què milloraries dels protocols actuals o de la resposta institucional?

D: Digitalització àgil del procés, menys Informis duplicats i intervenció immediata d'equips especialitzats sobre el terreny.

E: Quines mesures preventives consideres més eficaces?

D: Crear espais de diàleg sense jutjar i potenciar la figura de l'alumnat mediador.

E: Creus que l'educació digital actual de l'alumnat és suficient?

D: No. Saben utilitzar les eines per consumisme o xarxes, però tenen zero alfabetització digital ètica.

E: Quin paper haurien de tenir les famílies en la prevenció?

D: Acompanyament real. No es tracta de ser un policia, sinó de saber què fan els teus fills a les pantalles i establir límits d'edat i d'ús.

E: Penses que les xarxes socials i les plataformes digitals haurien d'assumir més responsabilitat?

D: Sens dubte. Meta, TikTok o ByteDance haurien de tenir algorismes de detecció de discurs d'odi entre menors molt més estrictes i verificació d'edat real.

E: Quins canvis consideres necessaris en el sistema educatiu?

D: Menys ràtios, més hores de tutoria efectiva i reducció de la burocràcia perquè els docents puguem estar per les persones.

D11

E: Quants anys fa que treballes com a docent a Educació Secundària?

D: Porto 34 anys dedicats a l'ensenyament públic a Secundària.

E: Quines matèries impartides actualment?

D: Llengua Catalana i Literatura a 3r i 4t d'ESO.

E: Has treballat en més d'un centre educatiu?

D: Sí, al llarg de tres dècades he passat per quatre instituts diferents.

E: Quina és la teva visió respecte a la influència d'aquest nou entorn digital en les relacions entre alumnes?

D: Ha estat bastant negativa. Ha augmentat la superficialitat, la manca d'empatia i la necessitat d'exhibicionisme constant. Ha perdut la capacitat de comunicació cara a cara.

E: Des de la teva experiència, creus que el ciberassetjament ha augmentat en els darrers anys? Per què?

D: Sí, rotundament. Perquè les famílies han dimitit de la seva responsabilitat i donen telèfons d'última generació a nens sense cap maturitat.

E: Quines diferències consideres que existeixen entre l'assetjament (bullying) tradicional i el ciberassetjament?

D: L'assetjament tradicional passava a l'escola o al carrer, es podia tallar físicament. El ciberassetjament és cobard, es fa des de darrere d'una pantalla i no té descans.

E: Com creus que veuen aquest fenomen els estudiants?

D: Ho veuen com un joc o un entreteniment sense mesurar la gravetat ni el dolor que causen a la víctima.

E: Has detectat o conegut algun cas de ciberassetjament durant la teva trajectòria professional?

D: Sí, desgraciadament en conec varis casos.

E: Com es va detectar? Quins canals es van establir? Quins senyals van aparèixer? Com es va tractar?

D: Es detecta a l'aula quan veus que un alumne comença a plorar de cop, es mostra absort, o quan tot el grup es gira a mirar-lo i riure en secret. El canal va ser la meva derivació immediata a la tutora i a la Direcció. Es va tractar citant les famílies i aplicant el reglament de règim interior.

E: Quins indicadors consideres més útils per identificar possibles casos?

D: Els canvis de conducta: aïllament, absències injustificades, baixada de notes i canvis d'humor extrems.

E: Creus que el professorat disposa del temps i els recursos suficients per detectar aquestes situacions?

D: No. La feina del professorat d'assignatura és ensenyar la seva matèria. No podem ser ni policies ni detectius digitals.

E: Coneixes alguna formació, tècnica o recurs per abordar aquests casos? Si és així, quina i com la vas conèixer?

D: Conec els cursos del Pla de Formació Permanent del Departament, informats per correu de l'institut.

E: Consideres que la formació rebuda ha estat suficient i útil?

D: No. Aquests cursos solen ser un "omplir expedients" pedagògic que no aporta solucions disciplinàries reals.

E: Com veus la teva preparació per actuar enfront d'aquesta problemàtica?

D: Em sento preparada per detectar el malestar humà i aplicar les NOFC del centre, però no per investigar delictes informàtics.

E: Quins aspectes creus que falten en la formació docent actual sobre convivència digital?
D: Com enfrontar la mega-protecció i la nega de certes famílies quan se'ls comunica que el seu fill és un agressor.

E: Com valoraries la competència digital del professorat de l'ESO respecte a la prevenció?
D: Tècnicament molts joves dominen les eines, però falta un criteri ferm sobre com imposar autoritat i límits.

E: Com veus la diferència generacional entre docents respecte a l'ús de tecnologies?

D: Els docents veterans som més prudents i veiem els riscos realment; els més joves sovint normalitzen massa certs comportaments a xarxes.

E: Quins recursos o eines consideres més útils per prevenir el ciberassetjament a l'aula?

D: La prohibició absoluta del mòbil als centres educatius i l'exigència de responsabilitat.

E: Quins protocols d'actuació del Departament d'Educació coneixes?

D: Conec el protocol d'assetjament escolar i la normativa sobre faltes greus de la LEC.

E: Com veus la difusió d'aquests protocols a l'institut?

D: Correcta a nivell documental, però aclaparadora. Són massa llargs i burocràtics.

E: Has hagut d'aplicar mai un protocol relacionat amb violència o ciberassetjament?

D: Com a docent d'aula, he fet els informes requerits quan l'equip directiu ha obert una feina d'investigació d'un protocol.

E: Segons la teva opinió, els protocols actuals són eficaços o existeixen limitacions importants?

D: Tenent limitacions greus: pequen d'un excessiu "bonisme". Es busca sempre la mediació quan hi ha casos que requereixen sanció exemplar.

E: Quines dificultats solen aparèixer durant l'aplicació dels protocols?

D: La sobrecàrrega de paperam per als equips directius i la lentitud per poder expulsar o canviar de centre un agressor.

E: Creus que els centres educatius reben prou suport institucional?

D: No, la Inspecció sovint es preocupa més de l'absència de defectes formals als informes que de protegir l'autoritat del docent.

E: Què milloraries dels protocols actuals o de la resposta institucional?

D: Agilitzar les sancions disciplinàries i donar suport jurídic real i ferm als equips directius.

E: Quines mesures preventives consideres más eficaces?

D: Recuperar la disciplina, la disciplina d'estudi i l'educació en valors tradicionals de respecte.

E: Creus que l'educació digital actual de l'alumnat és suficient?

D: No, se'ls dona molta tecnologia però zero valors i responsabilitat.

E: Quin paper haurien de tenir les famílies en la prevenció?

D: El paper principal. La responsabilitat legal i moral del que fa un menor a les 11 de la nit amb el seu mòbil és 100% de la família.

E: Penses que les xarxes socials i les plataformes digitals haurien d'assumir més responsabilitat?

D: I tant, haurien de prohibir l'accés a menors de 16 anys de manera efectiva i penalitzar les empreses que ho incompleixen.

E: Quins canvis consideres necessaris en el sistema educatiu?

D: Retornar l'autoritat al professorat, unificar criteris disciplinaris i desburocratitzar l'ensenyament.

D12

E: Quants anys fa que treballes com a docent a Educació Secundària? D: Fa 16 anys que soc professora a l'ESO.

E: Quines matèries impartides actualment? D: Soc professora de Biologia i Geologia, i actualment assumeixo la direcció del centre i la Coordinació de Benestar.

E: Has treballat en més d'un centre educatiu? D: Sí, he estat en tres instituts públics de Catalunya.

E: Quina és la teva visió respecte a la influència d'aquest nou entorn digital en les relacions entre alumnes? D: És una dimensió paral·lela que condiciona totalment el clima escolar. Els conflictes privats a xarxes es traslladen l'endemà a les aules i viceversa.

E: Des de la teva experiència, creus que el ciberassetjament ha augmentat en els darrers anys? Per què? D: Ha augmentat i ha esdevingut més complex. La pandèmia de la COVID-19 va accelerar l'ús de pantalles i va aprofundir la socialització digital sense acompanyament.

E: Quines diferències consideres que existeixen entre l'assetjament (bullying) tradicional i el ciberassetjament? D: La permeabilitat. L'assetjament tradicional té un espai i un temps; el ciberbullying penetra en l'àmbit privat de la víctima a qualsevol hora i la petjada digital queda gravada de forma indefinida.

E: Com creus que veuen aquest fenomen os estudiants? D: Hi ha un doble discurs: coneixen la teoria sobre l'assetjament, però a la pràctica els costa identificar certs comportaments propis (com compartir una foto o un rumor) como una agressió real.

E: Has detectat o conegut algun cas de ciberassetjament durant la teva trajectòria professional? D: Sí, malgrat la prevenció, cada curs gestionem casos de diferent gravetat.

E: En cas afirmatiu: Com es va detectar? Quins canals es van establir? Quins senyals van aparèixer? Com es va tractar? D: Alguns es detecten per alertes de l'alumnat mitjançant UsApps o per comunicació dels tutors. Els senyals van ser baixada brusca del rendiment, absències repetides i episodis d'ansietat. Es va tractar activant el Protocol Únic, reunint la Comissió de Convivència, atenció psicològica a la víctima i treball restauratiu o sanció a l'agressor.

E: Quins indicadors consideres més útils per identificar possibles casos? D: La modificació de patrons de conducta social a l'institut (no voler anar al pati, estar aïllat) i la somatització del dolor emocional.

E: Creus que el professorat disposa del temps i els recursos suficients per detectar aquestes situacions? D: Anem molt limitats. La figura del Coordinador de Benestar s'ha creat sense un redueix d'hores suficient per gestionar la complexitat real dels casos.

E: Coneixes alguna formació, tècnica o recurs per abordar aquests casos? Si és així, quina i com la vas conèixer? D: Sí, la formació del Departament per a equips directius, el programa #aquíproubullying i la plataforma PDA Bullying.

E: Consideres que la formació rebuda ha estat suficient i útil? D: Ha estat útil a nivell d'estructura legal, però encara resulta insuficient pel que fa a la gestió pràctica de les emocions i de les famílies.

E: Com veus la teva preparació per actuar enfront d'aquesta problemàtica? D: Com a equip directiu ens sentim preparats proceduralment, però requereix un desgast personal i professional altíssim.

E: Quins aspectes creus que falten en la formació docent actual sobre convivència digital? D: Resolució restaurativa de conflictes digitals i eines pràctiques de mediació entre iguals.

E: Com valoraries la competència digital del professorat de l'ESO respecte a la prevenció? D: La competència tècnica és bona, però manca formació en "competència digital ètica i ciutadana" per transmetre-la a l'alumnat.

E: Com veus la diferència generacional entre docents respecte a l'ús de tecnologies? D: Hi ha diferències, però més que un tema d'edat és una qüestió d'actitud vers la innovació i la sensibilitat social.

E: Quins recursos o eines consideres més útils per prevenir el ciberassetjament a l'aula? D: Els Equips per la Convivència (alumnat mediador) i els tallers de la USAV o Internet Segura.

E: Quins protocols d'actuació del Departament d'Educació coneixes? D: Coneixo perfectament el Protocol d'actuació davant de qualsevol tipus de violència en l'àmbit educatiu (que unifica els anteriors).

E: Com veus la difusió d'aquests protocols a l'institut? D: A nivell d'equip directiu la difusió és absoluta, i la fem arribar al claustre mitjançant sessions de formació de centre.

E: Has hagut d'aplicar mai un protocol relacionat amb violència o ciberassetjament? D: Sí, n'he gestionat directament l'obertura, seguiment i tancament en diverses ocasions.

E: Segons la teva opinió, els protocols actuals són eficaços o existeixen limitacions importants? D: Són eficaços perquè donen seguretat jurídica i un marc clar de protecció. Tanmateix, tenen la limitació de la burocràcia i la càrrega de treball.

E: Quines dificultats solen aparèixer durant l'aplicació dels protocols? D: La resistència d'algunes famílies a acceptar les evidències i la lentitud d'alguns recursos externs quan es requereix derivació de salut mental.

E: Creus que els centres educatius reben prou suport institucional? D: Rebem el suport de la USAV, que és excel·lent, però falten recursos humans als propis centres (orientadors i educadors socials).

E: Què milloraries dels protocols actuals o de la resposta institucional? D: Simplificar la càrrega documental a les plataformes digitals i donar més hores de dedicació als Coordinadors de Benestar.

E: Quines mesures preventives consideres més eficaces? D: L'Enfocament Resolutiu Global, la participació activa de l'alumnat en la mediació i el treball de l'educació socioemocional des de 1r d'ESO.

E: Creus que l'educació digital actual de l'alumnat és suficient? D: Encara no. Cal un currículum continu en ciutadania digital al llarg de tota la Primària i l'ESO.

E: Quin paper haurien de tenir les famílies en la prevenció? D: Un paper de coresponsabilitat. L'escola no pot educar en l'ús digital si a casa no hi ha límits, coherència i diàleg.

E: Penses que les xarxes socials i les plataformes digitals haurien d'assumir més responsabilitat? D: I tant. Haurien de col·laborar de forma immediata amb les autoritats quan es detecta assetjament a menors.

E: Quins canvis consideres necessaris en el sistema educatiu? D: Dotar els centres de plantilles estables, reduir la ràtio a l'aula i posar el benestar emocional al mateix nivell que el rendiment acadèmic.