Cómo referenciar este artículo / How to cite this article

Tahull Fort, J. (2025). Interrupciones y autoridad docente en la era digital: impacto del ruido en el tiempo lectivo y la convivencia en los centros educativos. *Espacio, Tiempo y Educación, 12*(1), pp. 278-293. doi: http://dx.doi.org/10.14516/ete.12117

Interrupciones y autoridad docente en la era digital: impacto del ruido en el tiempo lectivo y la convivencia en los centros educativos

Interruptions and Teaching Authority in the Digital Age: The Impact of Noise on Instructional Time and School Coexistence

Joan Tahull Fort
e-mail: joan.tahull@udl.cat
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-4791-1704
Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social, Universidad de Lleida, España

Resumen: La investigación se desarrolla en un contexto de transformación digital y cambio generacional, donde la hiperconectividad repercute en la atención y el clima escolar. El estudio analiza cómo el ruido, el desorden y las interrupciones afectan al tiempo lectivo, a la labor docente y a la percepción de pérdida de autoridad pedagógica. Se emplea una metodología mixta que combina datos cuantitativos del estudio TALIS (2024) con información cualitativa de 3 grupos focales del CIS (2024). Los resultados evidencian que, en España, los niveles de interrupciones son superiores a las medias internacionales. Estas condiciones reducen el tiempo destinado a la enseñanza y generan desgaste emocional y sensación de impotencia en el profesorado. Se destaca la necesidad de reforzar estrategias pedagógicas, mejorar la gestión del aula y redefinir los mecanismos de convivencia para optimizar el tiempo educativo y fortalecer la autoridad docente.

Palabras clave: Interrupciones en el aula, tiempo lectivo, autoridad pedagógica, clima escolar, y gestión del aula.

Abstract: The research is conducted within a context of digital transformation and generational change, where hyperconnectivity affects attention and the school climate. The study examines how noise, disorder and interruptions impact instructional time, teaching practice and the perceived loss of pedagogical authority. A mixed-methods approach is employed, combining quantitative data from the TALIS (2024) survey with qualitative insights from three CIS (2024) focus groups. The findings show that, in Spain, levels of interruptions are higher than international averages. These conditions reduce the time allocated to teaching and generate emotional strain and feelings of powerlessness among teachers. The study highlights the need to strengthen pedagogical strategies, improve classroom management and redefine coexistence mechanisms in order to optimise educational time and reinforce teaching authority.

Keywords: Classroom Interruptions, Instructional Time, Pedagogical Authority, School Climate, Classroom Management.

Received: 20-04-2025
Accepted: 20-06-2025

1. Introducción

La presente investigación se inscribe en un contexto marcado por la transformación digital y el cambio generacional, donde la cultura de la inmediatez y la hiperconectividad configuran nuevos hábitos cognitivos en el alumnado. Estos cambios afectan la atención, la motivación y el rendimiento escolar, lo que supone dificultades para el diseño de estrategias didácticas y la gestión del aula. El estudio analiza cómo el ruido, el desorden y las interrupciones en clase afectan al tiempo efectivo de enseñanza y a la labor docente, factores determinantes para la calidad educativa. Se aborda una problemática compleja, que implica la percepción de pérdida de autoridad del profesorado, la carga emocional y las dinámicas socioculturales en los entornos educativos.

Los objetivos de esta investigación son identificar y comparar, mediante datos cuantitativos y cualitativos, las principales dificultades relacionadas con la convivencia y la gestión del aula a las que debe hacer frente el profesorado en España en comparación con otros países de la OCDE. Asimismo, analizar el impacto de estas dificultades en el clima escolar y en el tiempo que los docentes dedican al mantenimiento de la disciplina. De forma complementaria, se pretende profundizar en las experiencias del profesorado para comprender la dimensión relacional y emocional, aportando una visión más integral de la cotidianidad de los docentes. En última instancia, el estudio pretende generar evidencias que sirvan de base para diseñar estrategias que optimicen el tiempo lectivo, refuercen la autoridad pedagógica y promuevan entornos educativos más inclusivos, pacíficos y eficaces.

Para lograr estos objetivos, la investigación adopta un diseño metodológico mixto, combina el análisis de datos secundarios del estudio TALIS (2024) con información cualitativa obtenida a través de grupos focales de docentes españoles (CIS, 2024). Esta triangulación permite abordar el fenómeno desde una doble perspectiva: por un lado, posibilita un análisis a gran escala de tendencias macroestructurales; por otro, ofrece una comprensión profunda de las vivencias y percepciones del profesorado, integrando dimensiones emocionales y contextuales. En el plano cuantitativo se consideran variables tales como el porcentaje de docentes que informan de ruido e interrupciones en el aula, retrasos en el inicio de las clases y tiempo dedicado al mantenimiento de la disciplina, comparando estos indicadores entre España, diferentes países, el promedio de la OCDE, la Unión Europea y las distintas comunidades autónomas. Los grupos focales ilustran el desgaste emocional del profesorado, la fragmentación de la labor docente y la complejidad de ejercer la autoridad en el entorno educativo.

2. Marco teórico

La transformación digital ha configurado una cultura de la inmediatez que impacta en los procesos educativos (Tahull Fort y Montero Plaza, 2024). Las generaciones actuales de estudiantes presentan hábitos cognitivos caracterizados por la hiperconectividad y una tendencia hacia la gratificación inmediata. El uso de dispositivos digitales fragmenta la atención y reduce la tolerancia a la espera (Herrero-Curiel y La-Rosa, 2022; Pérez-Escoda et al., 2024). En el aula, algunos alumnos tienen dificultades para mantener la atención y manifiestan ansiedad que se traduce en la exigencia de respuestas inmediatas por parte del profesorado. Las distracciones digitales (correos electrónicos, redes sociales, contenido audiovisual…) compiten con las tareas

Espacio, Tiempo y Educación, v. 12, n. 1, January-June / Enero-Junio 2025, pp. 278-293
ISSN: 2340-7263

educativas, reduciendo la atención, la concentración y el rendimiento del alumnado (Fernández-Rodrigo, 2023). Frente a este panorama, el profesorado se ve obligado a rediseñar estrategias didácticas más activas e innovadoras, involucrando el alumnado en las diferentes tareas para mantener su motivación y atención (Tahull Fort, 2025).

2.1. Cambios generacionales y modelos de socialización en los centros educativos

Las transformaciones culturales y tecnológicas han modificado los modelos de socialización y las relaciones de autoridad. La Generación Z y la emergente Alpha han crecido en entornos líquidos y participativos, donde el conocimiento se comparte de forma más horizontal (Feixa, 2020; Pérez-Escoda y Pedrero Esteban, 2021). Esto ha debilitado los modelos adultocéntricos y potenciado una cultura más juvenil que redefine la autoridad tradicional y la docente. Estos ya no son percibidos como fuente exclusiva de saber, sino como mediadores de aprendizaje cuya legitimidad se construye a través del diálogo y la empatía. La educación actual demanda una autoridad basada en el vínculo, sustentada en la confianza y el reconocimiento mutuo (Subero Tomás y Esteban-Guitart, 2020). Al mismo tiempo, los estilos comunicativos de la adolescencia y la juventud, basados en las redes sociales y entornos digitales, introducen nuevas dinámicas informales que reconfiguran el entorno educativo y el clima escolar. Los centros educativos afrontan el reto de canalizar el potencial de las nuevas generaciones hacia fines educativos, aprovechando la familiaridad tecnológica del alumnado para favorecer su capacidad de expresión, responsabilidad y participación (Ballesta Pagán et al., 2020).

Los centros educativos reflejan una diversidad cultural y lingüística debido a los flujos migratorios y la movilidad demográfica. Esta pluralidad enriquece la convivencia, pero plantea tensiones por las diferencias culturales y socioeconómicas (Domínguez Rodríguez, 2023). González Bellido (2021) alerta de mayores riesgos de acoso o exclusión para estudiantes migrantes o de bajos recursos. La desigualdad se manifiesta en la vida cotidiana de los centros educativos (Cabrera y Bianchi, 2023).

2.2. Autoridad docente, trabajo emocional y tiempo efectivo de enseñanza

La autoridad docente se ha desplazado desde el marco institucional hacia una legitimidad relacional (Weber, 1964). La confianza y el afecto son fundamentales en la construcción de la identidad del docente (Rodríguez Buitrago y Sandoval-Estupiñán, 2022). Sin embargo, esta evolución implica una carga emocional. El concepto de trabajo emocional, propuesto por Hochschild (2003), resulta clave para comprender la docencia. Wang et al. (2023) muestran que los profesores regulan permanentemente sus emociones (ira o frustración) para mantener un clima de aprendizaje positivo. Este ejercicio constante de autocontrol puede derivar en agotamiento emocional y burnout, especialmente cuando la autoridad se percibe debilitada (Braun et al., 2020). El “surface acting” o actuación emocional superficial se asocia con mayor fatiga y ansiedad en docentes, por ejemplo, cuando sonríe y habla con calma, aunque esté irritado o agotado (Kariou et al., 2021).

El clima escolar constituye un indicador central de la calidad educativa, al integrar relaciones, normas y valores que sostienen la convivencia. Climas positivos mejoran el rendimiento académico, la satisfacción docente y reducen la violencia (Wang y Degol, 2016). En cambio, entornos conflictivos repercuten en la motivación del alumnado y aumentan el estrés laboral. La gestión de la disciplina ha transitado de modelos

punitivos hacia enfoques basados en la responsabilidad compartida. Las prácticas restaurativas y la disciplina positiva promueven la reflexión y reparación del daño en lugar del castigo (Tahull Fort y Molina-Luque, 2025). Estos enfoques fortalecen la cohesión grupal y reducen la reincidencia en conductas problemáticas. La convivencia en los centros educativos se mejora cuando el alumnado participa en la elaboración de las normas y se fomenta el sentido de pertenencia mediante tutorías, mediación y espacios de diálogo (Vaello Orts y Vaello Pecino, 2012).

El tiempo efectivo de enseñanza (o tiempo realmente dedicado a tareas de aprendizaje) se considera un indicador del rendimiento académico. Sin embargo, interrupciones, distracciones y fluctuaciones en la atención reducen dicho tiempo, dando lugar a una pérdida de aprendizajes (Tahull Fort y Montero Plaza, 2013). Una buena gestión del aula (con rutinas claras, normas consistentes y transiciones breves) maximiza el tiempo útil y mejora los resultados educativos. La gestión del tiempo y la organización actúan como factores facilitadores del aprendizaje. Los centros educativos que reducen las interrupciones no esenciales y promueven ambientes de trabajo continuo muestran mejores resultados educativos y mayor satisfacción docente (Korpershoek et al., 2025; Leek et al., 2024; López-Agudo y Marcenaro Gutiérrez, 2019).

3. Metodología

La investigación tiene un enfoque metodológico mixto, integrando datos cuantitativos y cualitativos, para analizar de manera comprensiva el impacto del ruido, el desorden, las interrupciones y los problemas de disciplina en las aulas de secundaria (también en primaria) y la práctica docente. Este enfoque permite combinar datos estadísticos con la profundidad interpretativa de las experiencias del profesorado recogidas mediante técnicas cualitativas. La triangulación entre datos, métodos y fuentes fortalece la validez y fiabilidad de los resultados.

Desde el enfoque cuantitativo, se utilizan datos secundarios procedentes del informe TALIS (2024), cuyo diseño está basado en encuestas representativas a docentes y directivos de centros educativos de 55 países. Los indicadores analizados incluyen el porcentaje de docentes que destacan ruido, desorden en el aula, tiempo perdido por interrupciones del alumnado, retraso en el inicio de la actividad académica, espera para conseguir silencio y tiempo dedicado al mantenimiento de la disciplina. Estos datos permiten realizar comparaciones entre España y diferentes países, las medias de la OCDE y la UE, así como entre comunidades autónomas. Este componente cuantitativo ofrece una visión macro, permitiendo identificar tendencias y patrones estructurales[1].

Complementariamente, se incorporan datos del Estudio nº11008 del CIS (2024), cuyo diseño muestral probabilístico y representativo permite contextualizar los resultados dentro del sistema educativo español. Este estudio refleja percepciones del profesorado sobre convivencia escolar, clima emocional, disciplina y factores socioculturales relacionados, aportando evidencia empírica que refuerza el valor interpretativo de los datos de TALIS (2024). Presenta una actualización sobre la situación de los centros educativos españoles y las dificultades que debe hacer frente el profesorado. El estudio tiene un enfoque cualitativo, se diseñaron y analizaron

1. Para consultar los detalles de la metodología empleada en la recogida de datos: https://tuit.cat/l93ae

Espacio, Tiempo y Educación, v. 12, n. 1, January-June / Enero-Junio 2025, pp. 278-293
ISSN: 2340-7263

cuatro grupos focales, compuestos por docentes de educación secundaria y formación profesional, procedentes de centros públicos, concertados y privados. Se adoptó una estrategia de muestreo intencional, seleccionando participantes en función de su experiencia docente, diversidad institucional y ubicación geográfica, para obtener una comprensión plural y compleja del fenómeno estudiado. Las sesiones fueron grabadas, transcritas literalmente y analizadas mediante análisis temático con codificación inductiva, permitiendo identificar categorías y patrones discursivos comunes[2].

La combinación metodológica se llevó a cabo mediante triangulación entre resultados cuantitativos y cualitativos. Este enfoque no solo permitió contrastar los datos entre sí, sino también enriquecer su interpretación, identificando coincidencias, tensiones y complementariedades entre las cifras y los relatos del profesorado. De manera coherente, los porcentajes elevados de docentes que declaran perder tiempo por interrupciones fueron corroborados por testimonios que describen cómo en el inicio de la clase deben regular el comportamiento, captar la atención y establecer un clima adecuado para el aprendizaje.

La metodología empleada permite comprender tanto la magnitud como la naturaleza del problema estudiado, integrando evidencias macro (datos comparativos internacionales), meso (comparación entre comunidades autónomas) y micro (testimonios de los docentes). Esta estrategia metodológica resulta adecuada para investigaciones que, como la presente, abordan fenómenos educativos que combinan dimensiones estructurales, institucionales y subjetivas, y contribuye a fundamentar propuestas de mejora del clima escolar desde una perspectiva empírica y crítica.

4. Resultados

Este apartado expone los resultados derivados del análisis de TALIS (2024) relativo a la situación educativa en diversos países de la OCDE, con especial referencia a España. El análisis se centra en la dinámica disruptiva del aula y las dificultades del profesorado con la gestión del comportamiento del alumnado. Asimismo, se incorporan datos procedentes del estudio n.º 11008 del CIS (2024). Se presenta información sobre el porcentaje de docentes que afirman experimentar ruido y desorden en sus aulas; percepción de los docentes en referencia al tiempo perdido en clase por las interrupciones del alumnado; estudiantes que no empiezan a trabajar hasta tiempo después de que empiece la clase; docentes que esperan mucho tiempo a que haya silencio en el aula; y el tiempo que el profesorado dedica a mantener la disciplina en el aula.

El gráfico 1 muestra el porcentaje de docentes que afirman experimentar ruido y desorden en sus aulas:

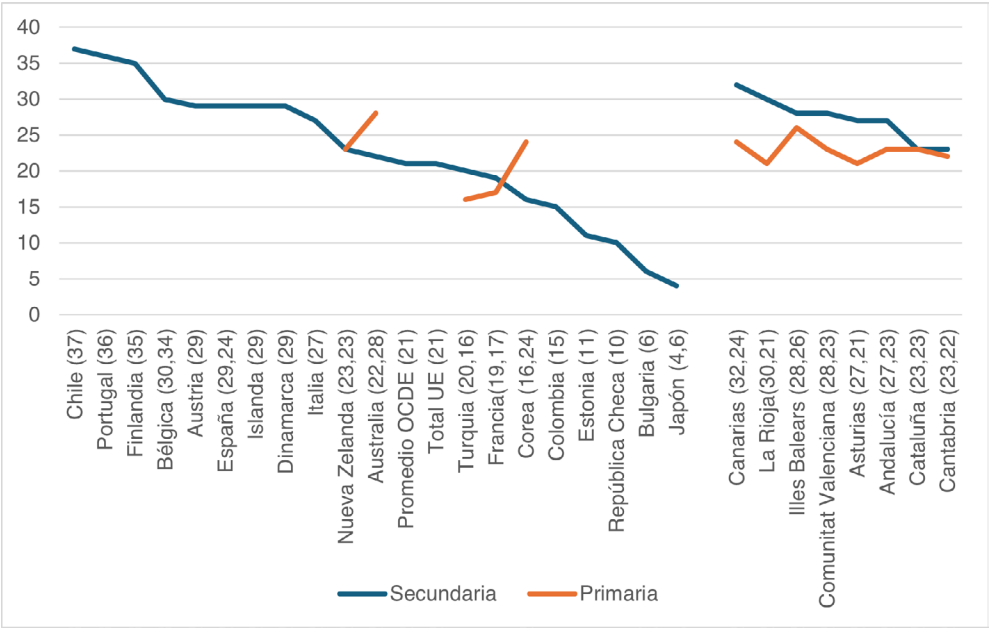
El gráfico muestra el porcentaje de docentes que destacan ruido y desorden en sus aulas, comparando España con diferentes países de la OCDE y entre comunidades autónomas. Los datos ponen de manifiesto ciertas disrupciones en las aulas españolas, especialmente en la educación secundaria, donde el 29 % del profesorado afirma enfrentarse a este tipo de situaciones, superando en ocho puntos porcentuales la media de la OCDE y la UE, ambas en un 21 %. En primaria[3], aunque el porcentaje

2. Para consultar los detalles de la metodología empleada en la recogida de datos y las transcripciones: https://tuit.cat/7SDhJ

3. En las distintas tablas, algunos países no disponen de datos correspondientes al nivel de educación primaria.

baja al 24 %, sigue estando por encima del promedio internacional. Al contrastar estos datos con los de otros países, España comparte características con Bélgica, Austria o Portugal, donde también se registran niveles elevados de ruido en el aula. En el otro extremo, destacan países como Japón, Corea del Sur o Estonia; tienen una cultura disciplinaria más establecida y el profesorado una autoridad más respetada. Todas las comunidades autónomas están por encima del promedio de la OCDE, lo que sugiere un problema estructural que trasciende realidades locales. Sin embargo, existen diferencias significativas entre territorios. Comunidades como Canarias (con un 32 % en secundaria), La Rioja, Baleares y la Comunidad Valenciana registran los niveles más altos, mientras que otras como Cataluña, Cantabria o Asturias presentan cifras más moderadas.

Gráfico 1: Porcentaje de docentes que afirman experimentar ruido y desorden en sus aulas en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas.



Fuente: TALIS (2024), p. 126. Intervalos de confianza al 95%.

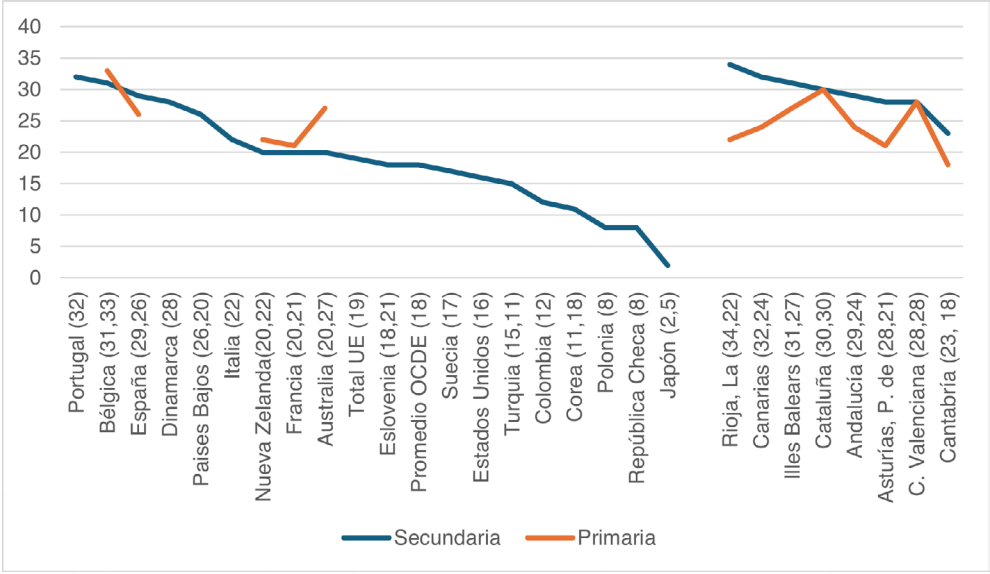
En referencia con los grupos focales, varios docentes describen situaciones de ruido, desorden e interrupciones que dificultan el desarrollo de la actividad educativa. En el grupo de Formación Profesional público, un profesor expone cómo determinadas conductas de los alumnos alteran la dinámica del aula: *"Como no les gusta lo que estás dando, pues te revientan la clase. Y claro, tienes que tenerle ahí…"* (H5, GF 2). Esta afirmación refleja no solo el desorden, sino también la imposibilidad de reconducir la sesión cuando se producen ciertos comportamientos disruptivos. Otro docente del mismo grupo añade que, al inicio de la clase, algunos alumnos adoptan actitudes de dominio que condicionan al grupo, afirmando que *"Nada más llegar a clase hacen el gallo (…) para molestar (…) no se matriculan para estudiar, solo para*

Espacio, Tiempo y Educación, v. 12, n. 1, January-June / Enero-Junio 2025, pp. 278-293
ISSN: 2340-7263

estar y pasar" (H7, M10 GF 2). Esta descripción evidencia un clima de ruido y liderazgo negativo que impide el comienzo ordenado de la sesión. Estos testimonios reflejan la presencia de comportamientos que interrumpen la actividad docente, generando pérdida de tiempo y desgaste emocional en el profesorado. En este sentido, no solo debe gestionar contenidos, sino también dedicar esfuerzos a restablecer y mantener un clima de aula favorable para el aprendizaje. Estas experiencias ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer estrategias de gestión del comportamiento, especialmente en el alumnado con baja tolerancia a la frustración.

En el siguiente gráfico se presenta el porcentaje de docentes que declaran perder mucho tiempo en clase por interrupciones del alumnado:

Gráfico 2: Porcentaje de docentes que declaran perder mucho tiempo en clase por interrupciones del alumnado en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas.



Fuente: TALIS (2024), p. 128. Intervalo de confianza al 95%.

España se sitúa entre los países en los que el profesorado percibe mayores dificultades para asegurar la continuidad de la actividad educativa, a causa de interrupciones del alumnado. Con un 29 % en educación secundaria y un 26 % en primaria, superan el promedio de la OCDE (18 %) y la UE (19 %). Este indicador está vinculado con la gestión del clima escolar y la convivencia en los centros educativos. En la comparación internacional, España tiene cifras similares a las de Portugal, Bélgica y Dinamarca. En contraposición, países como Japón, República Checa y Polonia registran porcentajes considerablemente inferiores, situados entre el 2,5 % y el 10 %. Estos contextos se caracterizan por una elevada legitimidad institucional del profesorado y por una interiorización de las normas de comportamiento en el ámbito educativo, lo cual favorece entornos de enseñanza más estructurados, tranquilos y eficaces. En las comunidades autónomas, todas las regiones españolas presentan valores superiores al promedio internacional, lo que refuerza la hipótesis

de un fenómeno generalizado. No obstante, se observan diferencias territoriales. Comunidades como La Rioja (34 %), Canarias (32 %) e Illes Balears (31 %) encabezan la lista, seguidas por Cataluña (30 %) y Andalucía (29 %), que igualmente presentan valores elevados. En el otro extremo, comunidades como Cantabria (23 %) presentan cifras más moderadas.

En los grupos focales, los docentes describen cómo las interrupciones del alumnado repercuten en el tiempo efectivo de enseñanza. En el grupo de Formación Profesional concertada, una docente explica la pérdida de control de los tiempos educativos: *"Tú en clase ves a alguien que está jugando en el móvil y le dices, ¡eh! tu, pero por favor, ¿no puedes ni dejar el móvil mientras yo estoy a tu lado? (…) Él me contesta, tengo que jugar, es que no puedo perder mi partida…"* (M2, GF 4). En algunas ocasiones, los móviles alteran las dinámicas académicas, obligando a intervenir al profesorado. En este mismo grupo, otra profesora declara que *"cada vez hago menos clase magistral. Es muy cansado para mí como profe, porque voy repitiendo lo mismo 18 veces y no me escuchan, no tienen paciencia para seguir un discurso breve. Rápidamente se cansan…"* (M6, GF4). Esta afirmación explica las dificultades del profesorado para mantener la atención del alumnado. Por otro lado, una profesora de ESO y Bachillerato concertado subraya que parte de estas interrupciones responden a dinámicas sociales entre iguales: *"Es como que la ESO es una extensión de Primaria (…) Los alumnos se hacen los guays en clase (…) Siempre están hablando entre ellos y diciendo y haciendo cosas y les cuesta mucho prestar atención a la clase…"* (M8, GF3). Las relaciones entre iguales son un agente fundamental de socialización en la adolescencia. Cuando dichas conductas se producen de forma disruptiva en el aula con el propósito de obtener reconocimiento grupal, alteran las dinámicas establecidas, generan una pérdida de tiempo y obstaculizan la continuidad del proceso de aprendizaje.

Estos datos pueden interpretarse como parte de un proceso de transformación del sistema educativo español. La autoridad tradicional del docente está cuestionada, mientras que los nuevos modelos de convivencia (basados en la corresponsabilidad y en el desarrollo de competencias socioemocionales) aún no se han consolidado. Las interrupciones durante el horario lectivo implican una pérdida de tiempo de aprendizaje, afectando al rendimiento académico y generan un impacto emocional en el profesorado.

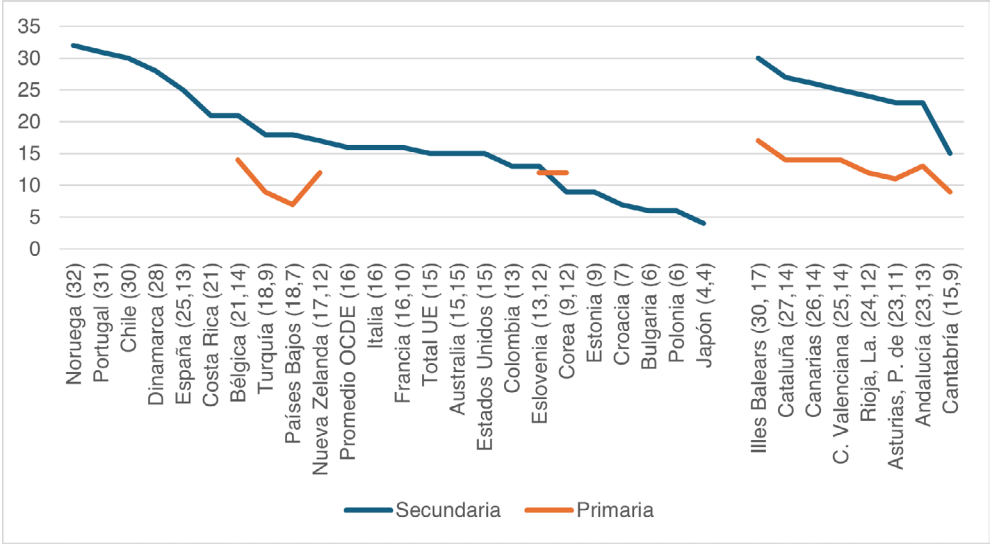
En el siguiente gráfico se muestra el porcentaje de profesorado que declara que muchos estudiantes no empiezan a trabajar hasta mucho después de que empiece la clase:

En España, aproximadamente un 25 % del profesorado de educación secundaria y un 13 % de primaria señala que una proporción significativa de estudiantes no comienza a trabajar hasta transcurrido un tiempo considerable desde el inicio de la clase. Estas cifras superan los promedios tanto de la OCDE (16 % en secundaria) como de la UE (15 % en secundaria), lo que podría indicar una menor implicación del alumnado. Desde una perspectiva comparada, países como Noruega (32 %), Portugal (31 %) o Chile (30 %) presentan porcentajes incluso más elevados, lo cual podría vincularse a contextos educativos donde prevalece una pedagogía más flexible y un mayor grado de informalidad en la organización del aula. En contraste, Japón (4 %), Polonia (6 %) o Bulgaria (6 %) registran niveles inferiores; la puntualidad y el respeto a la dinámica escolar forman parte de una cultura institucional más arraigada. En el análisis por comunidades autónomas se identifican diferencias significativas. Illes Balears (30 %)

Espacio, Tiempo y Educación, v. 12, n. 1, January-June / Enero-Junio 2025, pp. 278-293
ISSN: 2340-7263

y Cataluña (27 %) presentan los porcentajes más elevados en educación secundaria, seguidas por Canarias y la Comunidad Valenciana. En sentido contrario, Cantabria (15 %) muestra el porcentaje más reducido, posiblemente vinculado a entornos educativos más estables y cohesionados.

Gráfico 3: Porcentaje de docentes que declaran que muchos estudiantes no empiezan a trabajar hasta mucho después de que empiece la clase en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas.



Fuente: TALIS (2024), p. 130. Con intervalos de confianza de 95%.

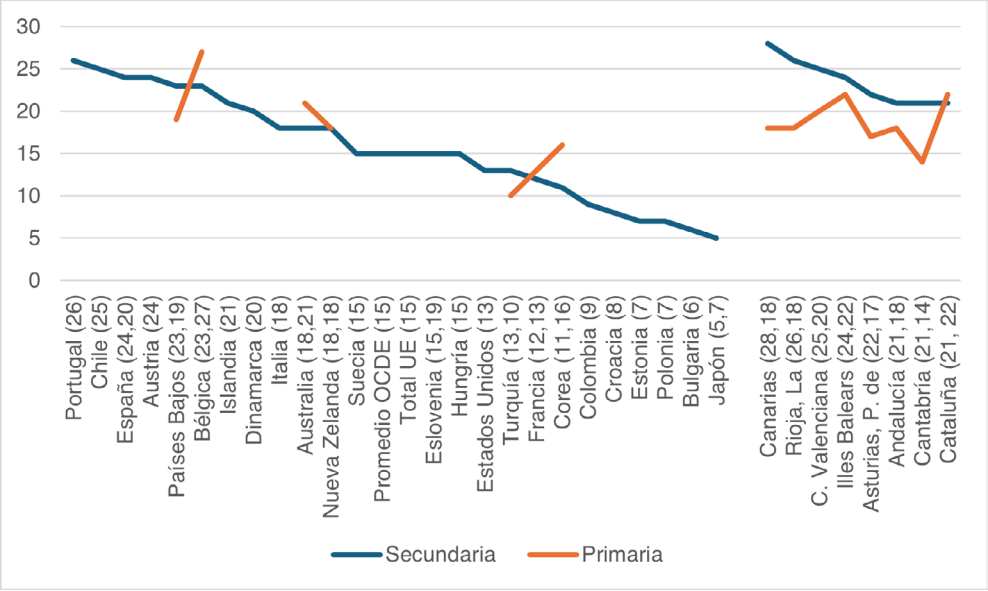
En los grupos focales, varios docentes describen cómo algunos estudiantes requieren un tiempo antes de comenzar a trabajar una vez iniciada la clase. Un profesor de Formación Profesional pública señala que algunos alumnos *"Están en clase y se duermen, que bostezan sin problemas…. Les digo, chico, un poquito de educación (…) pero hasta que se centran, hasta que tú consigues que el chaval entre en la clase… ha pasado un tiempo perdido"* (H5, GF 2). Una parte del tiempo se necesita para activar cognitivamente al alumnado, seguramente por desmotivación y baja autorregulación. En la misma línea, otro docente del mismo grupo percibe una actitud pasiva y acomodada, afirmando que *"No tienen hábitos (…) están acomodados y van pasando sin esforzarse y cada vez nosotros además (…) bajamos el nivel"* (H9, GF 2). La falta de hábitos y esfuerzo refleja una interiorización de expectativas educativas mínimas. Los docentes se ajustan a esta baja exigencia y normalizan la pasividad de los estudiantes. Por su parte, un docente de FP concertada sostiene que el alumnado se ha habituado a la inmediatez tecnológica, evitando involucrarse activamente en las tareas: *"Ellos piensan, yo hago aquí clic y la tarea ya está hecha. (…) pero si se tiene que hacer algo o pensar, que lo haga otro porque ya está hecho"* (H7, GF 4). El comentario muestra una cultura de la inmediatez y dependencia tecnológica que minimiza el esfuerzo cognitivo. Refleja un uso pasivo del conocimiento.

Estos datos apuntan a la existencia de un desajuste entre el ritmo institucional previsto y el ritmo efectivo con que el alumnado se incorpora a las tareas educativas. Este desfase puede estar asociado a múltiples factores: una baja motivación académica, una

dependencia de estímulos externos o una gestión del tiempo poco estructurada, entre otros. Además, podría reflejar el debilitamiento de ciertos códigos de comportamiento que, en tiempos pasados, se asumían de forma automática y generalizada.

En este gráfico se presenta el porcentaje de docentes que declaran tener que esperar mucho tiempo a que haya silencio en su clase:

Gráfico 4: Porcentaje de docentes que declaran tener que esperar mucho tiempo a que haya silencio en su clase en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas.



Fuente: TALIS (2024), p.132. Intervalo de confianza al 95%.

Se presenta una problemática vinculada a la capacidad de los docentes para generar un entorno de atención y orden en clase. En España, un 24 % de los docentes de secundaria y un 20 % de primaria declaran que deben esperar un tiempo considerable para que se produzca silencio y comenzar la clase. Estas cifras son superiores al promedio de la OCDE y de la UE, ambos situados en torno al 15%. En el contexto internacional, España se sitúa en niveles similares a países como Chile, Portugal o Austria, donde las cifras también son elevadas y reflejan una menor interiorización de las normas de convivencia y disciplina por parte del alumnado. En contraste, países como Japón, Bulgaria y Polonia presentan porcentajes muy bajos, entre el 5 y el 7 %. En relación con las comunidades autónomas, Canarias (28 %), La Rioja (26 %), la Comunidad Valenciana (25 %) y les Illes Balears (24 %) destacan por presentar cifras superiores. En contraste, comunidades como Cataluña (21 %), Cantabria (21 %) o Andalucía (21%) muestran cifras inferiores.

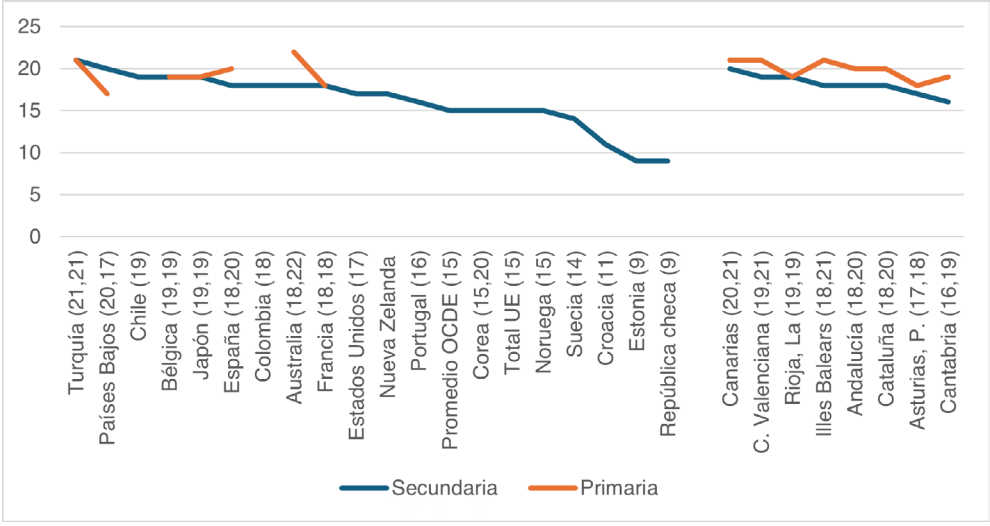
Los docentes reflexionan sobre el incremento de las distracciones y de las conductas irrespetuosas por parte del alumnado. Un profesor de Formación Profesional pública dice que "*Hay una desmotivación absoluta*" (H 5, GF 2). Los alumnos están poco motivados y el docente debe gestionar este desinterés. De modo similar, compara con épocas pasadas: "*Antes era sagrado el profesor, nadie rechistaba… Hoy en día…*

Espacio, Tiempo y Educación, v. 12, n. 1, January-June / Enero-Junio 2025, pp. 278-293
ISSN: 2340-7263

con 10 o 15 (alumnos) es imposible. No tienen educación, no tienen modales como tenían antiguamente". Estas reflexiones muestran un cambio estructural: antes los profesores eran más rígidos (disciplinarios), en la actualidad, incluso con grupos pequeños están desbordados. Además, tienen una pérdida de autoridad moral. Un docente observa que los padres ya no los respaldan automáticamente: "*Antes… el padre decía 'respeta al profesor'; ahora viene el padre a decirte "¿qué le has dicho a mi hijo?*" (H4, GF 1). Ha cambiado la cultura familiar: los límites y el respeto antes indiscutible al docente actualmente se cuestionan, también por parte de la familia. En la misma línea, una profesora explica cómo los alumnos responden con descaro: "*Cuando tú llamas la atención te contestan con chulería… Solo por ser más mayor considero que deberían tener mayor respeto… hemos perdido la autoridad*" (M8, GF3). En algunas ocasiones, las respuestas de los alumnos son desafiantes, lo que evidencia una pérdida de autoridad por parte del docente. Algunos jóvenes interpretan sus derechos como ilimitados, lo que dificulta la aceptación de las normas.

En el gráfico se representa el porcentaje de tiempo que los docentes dedican a mantener la disciplina:

Gráfico 5: Porcentaje de tiempo que los docentes dedican a mantener la disciplina en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas.



Fuente: TALIS (2024), p. 134. Intervalo de confianza al 95%.

España se sitúa entre los países donde los docentes dedican un mayor porcentaje de su tiempo lectivo a mantener la disciplina, especialmente en educación secundaria, con un 18 % del tiempo, frente al promedio de la OCDE y la UE, ambos en torno al 15 %. En primaria, el porcentaje es mayor (20 %), también está por encima de los estándares internacionales. Este dato evidencia la necesidad del profesorado de ejercer un control constante para asegurar cierto orden en el aula. Países como Turquía, Países Bajos o Chile presentan porcentajes similares o superiores, reflejando sistemas educativos donde el mantenimiento del orden ocupa una parte relevante

de la jornada escolar. En contraste, en la República Checa o Estonia, los docentes dedican significativamente menos tiempo a estas tareas (inferior al 10 %), lo que sugiere un contexto más estable y una mayor interiorización de las normas por parte del alumnado. En el análisis por comunidades autónomas, destacan cifras elevadas en Canarias (20 %), Comunidad Valenciana (19 %), La Rioja (19 %), Illes Balears (18 %) y Andalucía (18%). Por el contrario, comunidades como Cantabria (16 %) o Asturias (17 %) tienen valores más moderados.

En los grupos focales, varios docentes describen la dificultad para conseguir un clima adecuado para iniciar y seguir con la actividad educativa. Un profesor de ESO y Bachillerato afirma que *"No es que tengas ningún tipo de poder para hacerles callar ni para nada, ellos siguen y siguen con lo suyo (…) Muchas veces los partes no sirven para nada. Los castigas y no se inmutan, les da igual"* (H9, GF 3). Refleja una pérdida de autoridad simbólica y control disciplinario en el aula. La incapacidad para silenciarlos muestra una ruptura del consenso normativo, donde el alumnado no reconoce, en algunas ocasiones, al docente como figura legítima de autoridad y control. La ineficacia del castigo refleja, además, una desvalorización de los mecanismos tradicionales de gestión. También, una docente de Formación Profesional privada explica que debe impactar desde el principio para captar la atención: *"Tienes que hacer esos primeros momentos que flipen en colores, que les motive, que les encantes tú"* (M6, GF 4). La autoridad docente debe construirse mediante recursos emocionales y performativos. La apelación a "flipar en colores" muestra la presión por generar impacto inmediato, convirtiendo la clase en un producto atractivo que compita con los estímulos externos. Ya no basta el rol institucional: el profesorado debe seducir para captar la atención y legitimarse, adaptándose a lógicas de entretenimiento y consumo emocional propias de la cultura actual. En el mismo sentido, otro docente explica que *"Tienes que convencerles de… un poco de mano izquierda y mano derecha… el equilibrio… para tener autoridad. En caso contrario… les da exactamente lo mismo"* (H2, GF 3), refleja un modelo relacional donde la disciplina no se presupone, sino que debe construirse y ganarse diariamente. Estas intervenciones muestran un cambio estructural: el silencio y la atención del alumnado en clase no es un punto de partida, sino una conquista diaria que consume tiempo y energía del docente.

Estas circunstancias pueden interpretarse como consecuencia de un modelo educativo en transición, donde la autoridad docente no se basa en principios jerárquicos tradicionales, sino que busca construirse mediante dinámicas participativas. No obstante, la falta de consolidación de este nuevo paradigma genera episodios de indisciplina que requieren de una intervención constante del profesorado. A ello se suman factores como la sobreestimulación digital, la falta de autocontrol del alumnado y la creciente diversidad cultural, que requieren estrategias educativas específicas.

5. Conclusiones

El estudio revela una problemática persistente y estructural en el sistema educativo español. Los datos ponen de manifiesto niveles elevados de ruido e interrupciones en el aula, superiores a la media de la OCDE y la UE, especialmente en la educación secundaria. Esta conflictividad repercute en la reducción del tiempo efectivo de enseñanza y en el clima educativo: los docentes afirman perder parte de la clase recuperando el control y motivando a los alumnos. Los grupos focales muestran cómo

Espacio, Tiempo y Educación, v. 12, n. 1, January-June / Enero-Junio 2025, pp. 278-293
ISSN: 2340-7263

genera un desgaste emocional y sensación de impotencia entre el profesorado, que debe dedicar parte de la clase a convencer a los estudiantes para que presten atención. El modelo de autoridad tradicional se ve alterado por relaciones más horizontales y participativas. Las nuevas dinámicas entre iguales en el aula, la diversidad cultural y las exigencias de un aprendizaje activo introducen tensiones: pasando de un control impuesto a una gestión desde la empatía y el vínculo docente-alumno.

España comparte con sistemas occidentales próximos (Bélgica, Portugal y Dinamarca) tensiones derivadas de modelos pedagógicos en tránsito; mientras que países (Japón, Corea del Sur y Estonia) tienen entornos educativos más estables y el tiempo lectivo más garantizado. El ruido y la indisciplina en las aulas en España es una realidad, y afecta negativamente al bienestar docente y al rendimiento del alumnado. Las diferentes comunidades autónomas tienen datos superiores a la media de la OCDE y UE en referencia a docentes que experimentan ruido y desorden en sus aulas; perder mucho tiempo en clase por interrupciones del alumnado; estudiantes no empiezan a trabajar hasta mucho después que empiece la clase; tener que esperar mucho tiempo a que haya silencio en clase; y tiempo que los docentes dedican a mantener la disciplina en el aula.

Al interpretar estos resultados, reconocer las limitaciones de la investigación. TALIS (2024) y el CIS (2024) se basan en percepciones del profesorado, por lo que pueden estar sesgadas por creencias y experiencias subjetivas. No obstante, al tratarse de percepciones compartidas y consistentes, proporcionan una radiografía significativa del clima escolar. Del mismo modo, los grupos focales aportan profundidad y contexto al análisis, aunque sus conclusiones no son estadísticamente extrapolables a toda la población docente. Además, la comparación internacional de indicadores exige prudencia: las diferencias culturales e institucionales entre países (por ejemplo, los modelos de autoridad educativa, el grado de participación familiar, las expectativas sociales sobre el comportamiento del alumnado…) condicionan la interpretación de los datos.

En conclusión, este estudio evidencia la necesidad de abordar los problemas de ruido, indisciplina y dispersión en las aulas españolas desde una perspectiva sistémica y empática con la labor docente. Mejorar el clima escolar y recuperar el tiempo de aprendizaje exige una acción coordinada en varios frentes. Por un lado, conviene apoyar al profesorado con formación continua en gestión del aula y manejo de la diversidad. Por otro, es necesario involucrar a la comunidad educativa (familias, estudiantes y agentes sociales) en la construcción de normas claras y compartidas, reforzando la cohesión grupal. A medio plazo, la evaluación de intervenciones específicas (por ejemplo, programas de resolución de conflictos, nuevas metodologías didácticas…) para identificar prácticas efectivas que puedan generalizarse. Finalmente, investigaciones futuras deberían profundizar en la perspectiva del alumnado y evaluar cómo las transformaciones tecnológicas y culturales afectan la convivencia en los centros educativos.

En síntesis, reforzar la autoridad pedagógica desde la confianza y no desde la imposición constituye el reto central. Solo mediante la innovación metodológica, el acompañamiento emocional y la coherencia institucional se podrá transformar el aula en un espacio de aprendizaje significativo, donde la atención deje de reclamarse y pase a garantizarse.

Bibliografía

Ballesta Pagán, F. J., Lozano Martínez, J., Cerezo Máiquez, M. C. y Castillo Reche, I. S. (2020). Participación en las redes sociales del alumnado de Educación Secundaria. *Educación XX1, 24*(1), 141-162. https://doi.org/10.5944/educxx1.26844

Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A. y Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology, 69*, 101151. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151

Cabrera, L. y Bianchi, D. (2023). La segregación escolar y su impacto en el rendimiento académico del alumnado de educación primaria en España. *Social and Education History, 12*(1), 1-35. https://doi.org/10.17583/hse.8453

CIS. (2024). *Estudi 11008: Estudio cualitativo sobre educación*. Centro de Investigaciones Sociológicas. https://tuit.cat/5i2bS

Domínguez Rodríguez, F. J. (2023). Convivencia, inclusión y éxito educativo a través de la participación educativa de la comunidad en una Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 15*(EspecialII), 116-127. https://doi.org/10.55777/rea.v16i32.4574

Feixa, C. (2020). Generación blockchain: movimientos juveniles en la era de la web semántica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 19*(1), 1-20. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.4584

Fernández-Rodrigo, L. (2023). Teléfono móvil en educación secundaria: Seis interrogantes para su inclusión desde el enfoque del Desarrollo Positivo Adolescente. *Sociedad e Infancias, 7*(2), 299-302. https://doi.org/10.5209/SOCI.91365

González Bellido, A. (2021). Programa TEI: el alumnado como protagonista de la prevención de la violencia y el acoso escolar. Evidencias científicas. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 2*(2), 47-58. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2208

Herrero-Curiel, E. y La-Rosa, L. (2022). Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación. *Comunicar, 73*, 95-106. https://doi.org/10.3916/C73-2022-08

Hochschild, A. R. (2003). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press. https://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pp0cf

Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A. y Lainidi, O. (2021). Emotional Labor and Burnout among Teachers: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(23), 12760. https://doi.org/10.3390/ijerph182312760

Korpershoek, H., de Boer, H. y Mouw, J. M. (2025). An Update of the Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Interventions on Students' Academic,

Behavioral, Social-Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 00346543251361903. https://doi.org/10.3102/00346543251361903

Leek, J., Rojek, M., Dobińska, G. y Kosiorek, M. (2024). Navigating the power of time in classroom practices: teachers' and students' perspectives. *Educational Review, 78*(1), 80-102. https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2438878

López-Agudo, L. A. y Marcenaro Gutiérrez, Ó. D. (2019). The Effect of Weekly Instruction Time on Academic Achievement: The Spanish Case. *Hacienda Pública Española,* (230), 63-93. https://doi.org/10.7866/hpe-rpe.19.3.3

Pérez-Escoda, A., Llovet, C., Borau-Boira, E. y Martínez-Otón, L. (2024). Alfabetización digital, redes, y fake news: percepciones entre universitarios. *index.comunicación, 14*(2), 137-164. https://doi.org/10.62008/ixc/14/02Alfabe

Pérez-Escoda, A. y Pedrero Esteban, L. M. (2021). Retos del periodismo frente a las redes sociales, las fake news y la desconfianza de la generación Z. *Revista Latina de Comunicación Social,* (79), 67-85. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1519

Rodríguez Buitrago, A. G. y Sandoval-Estupiñán, L. Y. (2022). El valor de la confianza en la escuela. *Revista de Investigación en Educación, 20*(1), 40-57. https://doi.org/10.35869/reined.v20i1.3966

Subero Tomás, D. y Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 32*(1), 213-236. https://doi.org/10.14201/teri.20955

Tahull Fort, J. (2025). Orientación educativa en la sociedad posmoderna: estrategias para navegar en la complejidad y la incertidumbre. *Revista Internacional de Desarrollo Humano y Sostenibilidad, 2*(1), 117-133. https://doi.org/10.51660/ridhs21253

Tahull Fort, J. y Molina-Luque, F. (2025). Relacions intergeneracionals i profiguratives a la universitat: innovació educativa per a una societat més cohesionada. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 19*(1), 1-17. https://doi.org/10.1344/reire.50536

Tahull Fort, J. y Montero Plaza, I. (2024). Los adolescentes frente a las tecnologías digitales: ¿Es posible la espiritualidad, la reflexión y la pausa en una sociedad que cada día va más deprisa? *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa, 4*(2), 189-221. https://doi.org/10.51660/ripie42215

Tahull Fort, J. y Montero Plaza, Y. (2013). Reflexionando sobre el concepto de autoridad. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 6*(3), 459-477. https://doi.org/10.7203/RASE.6.3.8672

TALIS. (2024). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://tuit.cat/em73A

Vaello Orts, J. y Vaello Pecino, O. (2012). *Claves para gestionar conflictos escolares: un sistema de diques*. Horsori Editorial. https://hdl.handle.net/2445/209861

Wang, H., Burić, I., Chang, M.-L. y Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education, 26*(6), 1651-1696. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1

Wang, M.-T. y Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315-352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Weber, M. (1964). *The Theory of Social and Economic Organization*. Free Press.