


Teaching in Focus #47

Enseñar habilidades relacionales:
evidencias procedentes de las
aulas para orientar las políticas
educativas



Enseñanza y aprendizaje

Enseñar habilidades relacionales: evidencias procedentes de las aulas para orientar las políticas educativas

- Una parte esencial de la enseñanza consiste en apoyar el desarrollo de las habilidades relacionales del alumnado, como su capacidad de comunicarse con claridad, mostrar empatía y resolver conflictos desde el respeto.
- La mayoría de los docentes utilizan una combinación de estrategias para desarrollar estas competencias, en particular interactuando directamente con el alumnado, pidiendo el consejo de otros miembros del equipo docente con mayor facilidad para relacionarse con el alumnado y observando la evolución del comportamiento de los estudiantes a lo largo del tiempo.
- Las profesoras tienden más a optar por una combinación de estrategias en este ámbito que sus colegas masculinos.
- En general, los docentes que se consideran bien formados para la enseñanza de las competencias socioemocionales tienden más a combinar diversos métodos, lo que sugiere que reforzar la formación inicial del profesorado puede traducirse en un apoyo más sistemático al desarrollo de estas competencias en el alumnado.

Introducción

El alumnado que es capaz de comunicarse con claridad, escuchar a los demás, cooperar y gestionar los conflictos está más capacitado para participar en su aprendizaje. Estas competencias relacionales no solo son una ventaja para el propio alumnado, sino que influyen en el ambiente del aula y en las relaciones entre estudiantes, y permiten al profesorado centrarse en la enseñanza en lugar de en la gestión de comportamientos. Los docentes observan estas habilidades a diario: en la forma en que los estudiantes reaccionan a los comentarios que se les hacen, en cómo trabajan en equipo o en cómo gestionan los desacuerdos.

Lo mismo ocurre cuando estas competencias brillan por su ausencia. Los docentes suelen ser los primeros en detectar que un/a estudiante se retrae, se desvincula o interactúa de forma diferente con sus compañeros y con los adultos. La reacción del docente puede agravar el problema o ayudar al alumnado a adoptar una manera positiva de interactuar con los demás.

El Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS) 2024 trató de comprender mejor cómo responden los docentes ante los retos que plantean las relaciones interpersonales. Para ello, se incluyó en la encuesta una tarea basada en un escenario. En lugar de preguntar a los docentes qué *deberían hacer*, se les preguntó qué harían *realmente* en la práctica. La situación presentaba a un alumno que solía ignorar a sus profesores con frecuencia y apenas les respondía, aunque parecía interactuar mejor con otro miembro del profesorado. Los docentes podían elegir varias respuestas que no fueran mutuamente excluyentes:

- A: Prestar atención a su comportamiento durante las siguientes 2 semanas para ver si mejora
- B: Organizar una reunión con ese otro miembro del profesorado para hablar sobre las estrategias que han utilizado para favorecer una conducta más positiva por su parte
- C: Mantener una conversación con él después de la siguiente clase para indagar las razones de su limitada implicación
- D: Otros

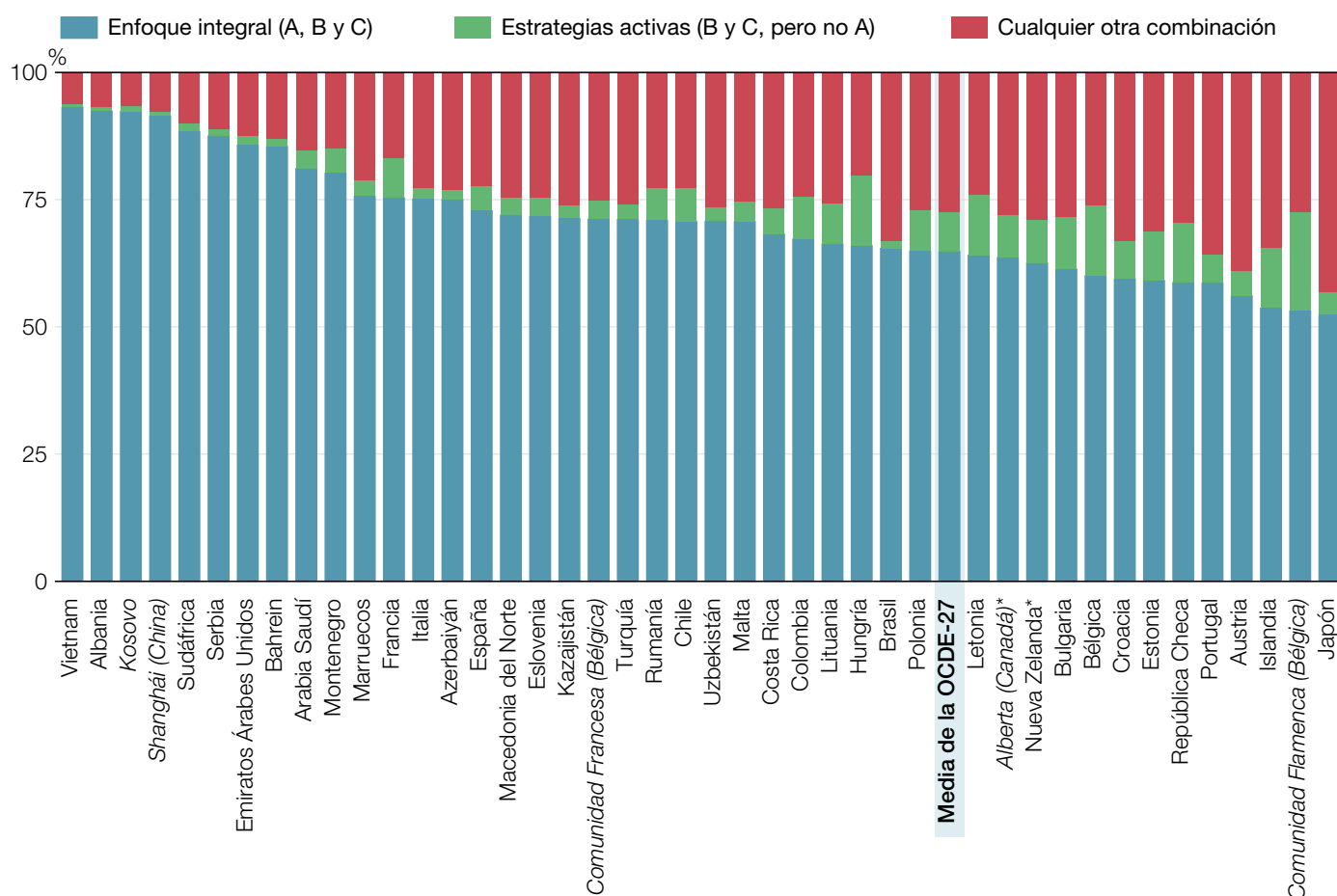
Los docentes tienden a combinar la observación, la colaboración y la interacción directa

En todos los sistemas educativos, la mayoría de los docentes afirma que utilizaría los tres enfoques (Figura 1). El porcentaje de docentes que afirman que “seguramente” o “probablemente” observarían la situación (A), buscarían el apoyo de sus compañeros (B) e interactuarían directamente con el alumno (C) oscila entre el 53% en Japón y el 93% en Vietnam. Esto sugiere que los docentes tienden a combinar la observación con la acción. Las conversaciones directas con el alumnado pueden aclarar malentendidos o necesidades no satisfechas, mientras que buscar el consejo de otros docentes añade otra capa de apoyo, lo cual permite a los docentes aprovechar la experiencia compartida en lugar de trabajar de forma aislada. La observación del comportamiento permite al profesorado evitar reacciones desproporcionadas y proporciona un mecanismo de retroalimentación que permite medir la eficacia de las estrategias activas.

En algunos sistemas, un grupo significativo de docentes optó por estrategias más activas, como la consulta con otro docente e interactuar directamente con el estudiante poco cooperativo, sin una fase de observación prolongada. La mayor proporción de docentes que opta únicamente por estas estrategias activas (B y C, pero no A) se encuentra en la Comunidad Flamenca de Bélgica (19%), Hungría (14%), República Checa (12%), Islandia (12%), Letonia (12%) y Bulgaria (10%). Esta tendencia puede reflejar culturas escolares que fomentan la intervención temprana y el trabajo colaborativo, especialmente cuando los problemas de relación corren el riesgo de afectar al aprendizaje.

Figura 1. Enfoque de los docentes para desarrollar las habilidades relacionales del alumnado

Porcentaje de docentes que afirman que “seguramente” o “probablemente” harían lo siguiente en caso de observar que un/a estudiante interactúa de forma más positiva con otro/a compañero/a docente.



*Las estimaciones deben interpretarse con cautela debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

Nota: En el escenario presentado en TALIS 2024, se pidió a los docentes que indicaran en qué medida serían propensos a elegir cada una de las siguientes respuestas, que no son mutuamente excluyentes: observar la situación (A), buscar el apoyo de compañeros docentes (B), interactuar directamente con el/la estudiante (C) y otros (D).

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2024, tabla 1, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/tifs-additional-analyses/TIF-47-Data_Teaching_Relationship_Skills.xlsx

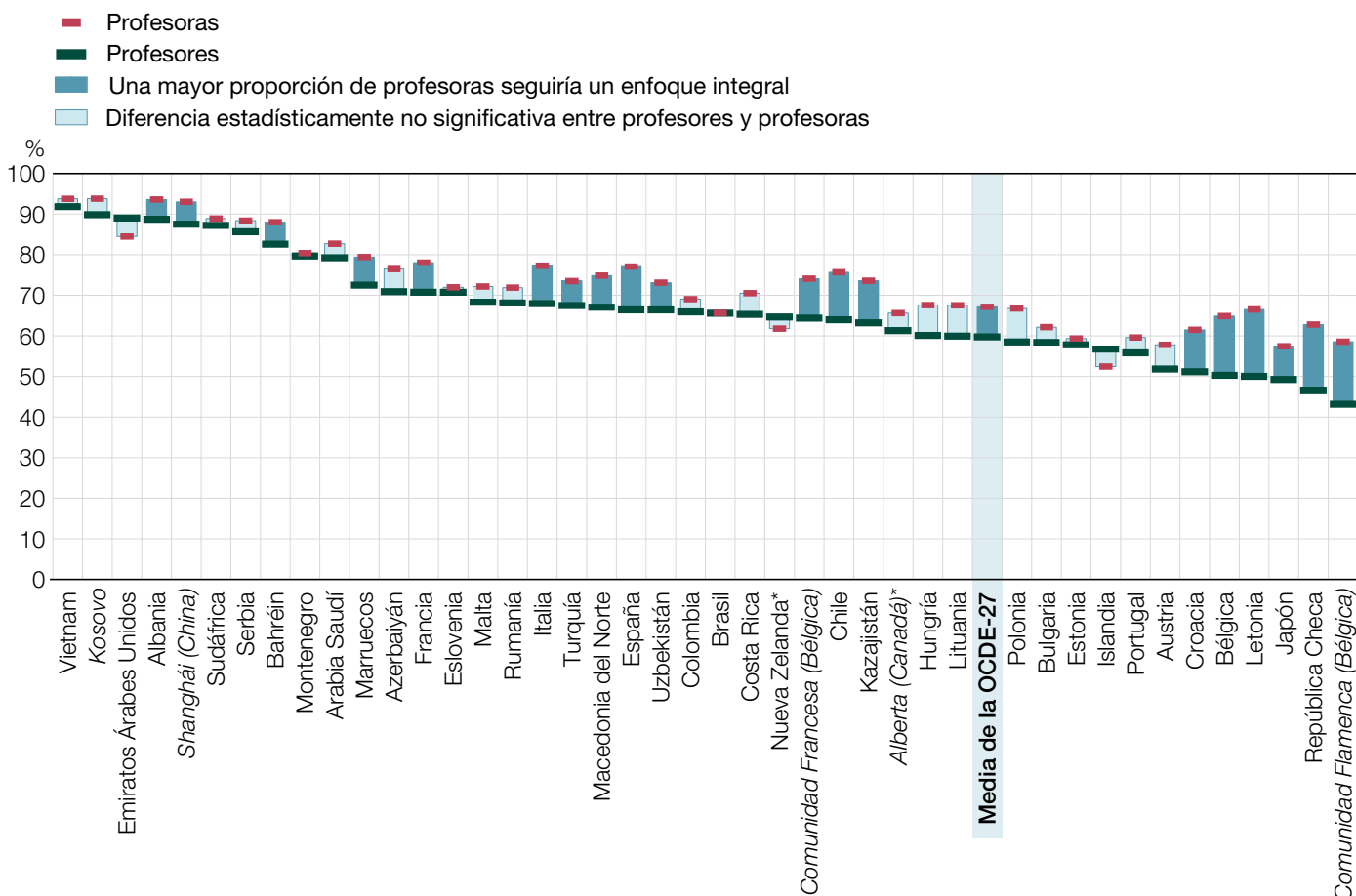
Diferencias entre profesores y profesoras

Los datos de TALIS muestran que los profesores tienen menos probabilidades que las profesoras de declarar un enfoque integral y multidimensional (Figura 2). Esto puede reflejar diferencias en la forma en que los hombres perciben su papel en el apoyo a las habilidades sociales y emocionales del alumnado, o diferencias más amplias de género en cuanto a la propensión a la empatía. Los resultados de TALIS 2024 señalan que, en promedio, los profesores declaran tener menos empatía con el alumnado que sus compañeras y también tienden a recurrir con menos frecuencia a prácticas que fomenten las habilidades sociales y emocionales del alumnado.

Para desarrollar habilidades relacionales, se requiere empatía, escucha activa y diálogo constante. Si algunos docentes se sienten menos seguros o consideran que estas cualidades son secundarias en su función, corren el riesgo de ofrecer al alumnado un apoyo desigual. Estos resultados subrayan la necesidad de integrar explícitamente la dimensión relacional en la formación del profesorado, para todos los profesionales de la educación, independientemente de su género o de la materia que impartan.

Figura 2. Enfoque integral del profesorado para desarrollar las habilidades relacionales del alumnado, según género

Porcentaje del profesorado que declara que, en un escenario donde observa que un/a estudiante se relaciona de forma más positiva con otro/a compañero/a “seguramente” o “probablemente” observaría la situación (A), buscaría el apoyo de un/a compañero/a docente (B) e interactuaría directamente con el/la estudiante (C).



*Las estimaciones deben interpretarse con cautela debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2024, tabla 2, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/tifs-additional-analyses/TIF-47-Data_Teaching_Relationship_Skills.xlsx

El papel de la formación inicial y continua del profesorado

Las diferencias de género observadas anteriormente ponen de manifiesto que la confianza del profesorado y el papel que percibe que desempeña en el apoyo al desarrollo social y emocional del alumnado pueden influir en su forma de actuar en la práctica. La formación inicial parece ser un factor clave: el profesorado que se siente bien formado al finalizar su formación inicial es más propenso a adoptar un enfoque que combine varias estrategias (Figura 3). Esta relación positiva se mantiene, independientemente del género del profesorado, en aproximadamente la mitad de los sistemas educativos (23 de 43).

Esto tiene consecuencia en las aulas. El profesorado que se considera bien preparado es más propenso a entablar conversaciones con el alumnado, a recurrir a sus compañeros docentes y a abordar las cuestiones relacionales en lugar de dejarlas de lado. Por el contrario, una preparación limitada puede llevar al profesorado a recurrir a menos estrategias o a retrasar su intervención.

La participación en actividades de aprendizaje profesional continuo centradas en el desarrollo de las competencias socioemocionales sigue una tendencia similar. El profesorado que participa en este tipo de formación es más propenso a recurrir a diversas estrategias para reforzar las competencias relacionales del alumnado, lo que indica que el desarrollo profesional también puede resultar útil para que el profesorado acompañe el aprendizaje socioemocional del alumnado.

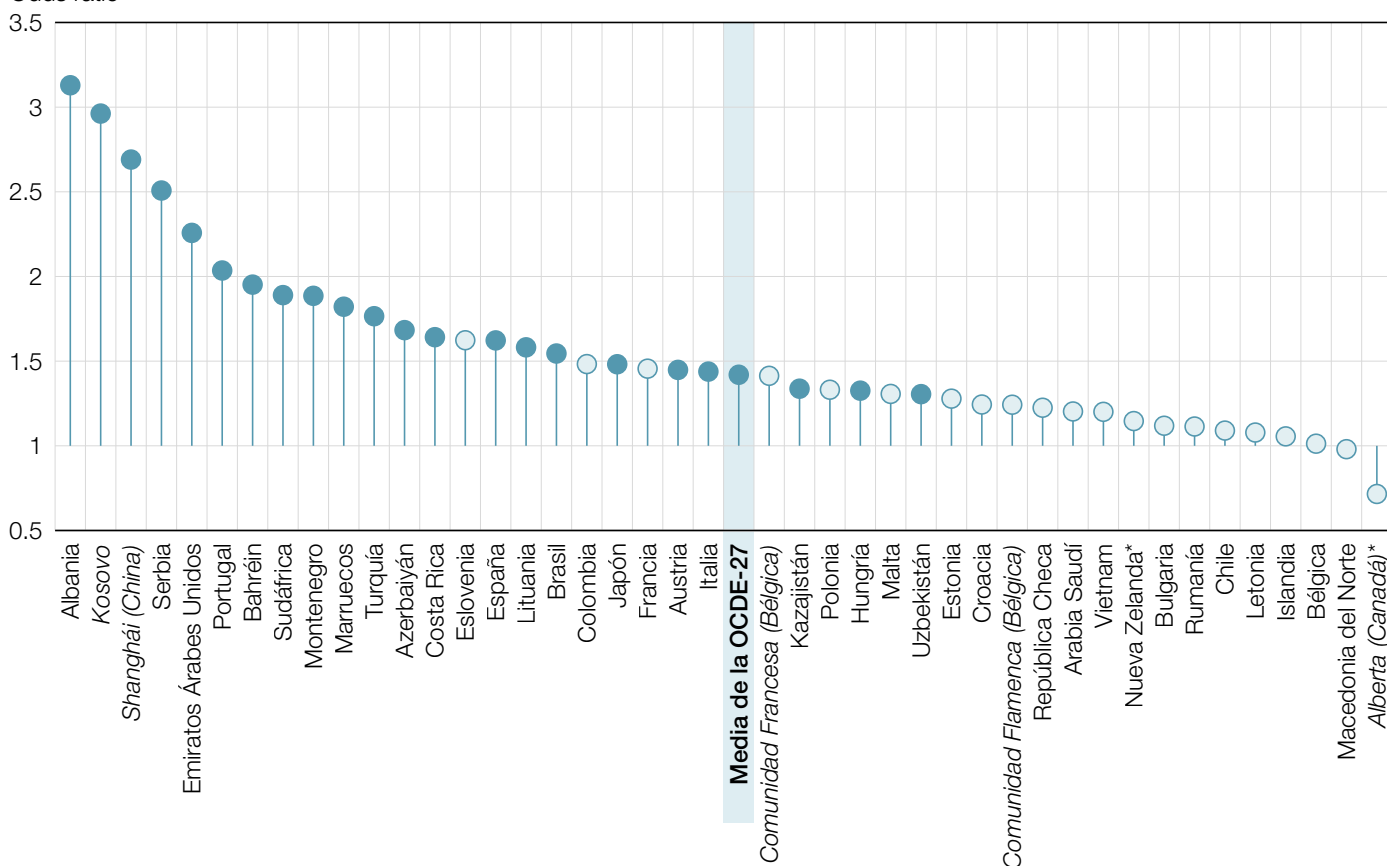
Para los responsables políticos, estos resultados subrayan la importancia de integrar el aprendizaje socioemocional tanto en la formación inicial como en el aprendizaje profesional continuo. Para los equipos directivos de los centros, confirman la importancia de proporcionar tiempo y espacio para que el profesorado reflexione de forma conjunta sobre las relaciones y los comportamientos del alumnado, con el fin de reducir el aislamiento y mejorar la coherencia entre las aulas.

Figura 3. Relación entre seguir un enfoque integral para desarrollar las habilidades relacionales del alumnado y la percepción de tener una buena formación en el aprendizaje social y emocional

Evolución de la probabilidad de que el profesorado, en un escenario donde nota que un/a estudiante interactúa de manera más positiva con otro/a estudiante, “sin duda” o “probablemente” observaría la situación (A), buscaría el apoyo de un/a compañero/a docente (B) e interactuaría directamente con el/la estudiante (C)¹ asociado a sentirse preparado para apoyar el desarrollo social y emocional de los estudiantes como resultado de la formación inicial recibida.^{2,3}

Cambio positivo estadísticamente significativo

Odds ratio



*Las estimaciones deben interpretarse con cautela debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

1. Variable binaria: la categoría de referencia se basa en “no lo haría” o “probablemente no lo haría”.

2. Variable binaria: la categoría de referencia se basa en “en absoluto” y “en cierta medida”.

3. Resultados basados en una regresión logística binaria. La *odds ratio* indica que el grado de asociación entre una variable explicativa y una variable categórica de resultado.

Una *odds ratio* inferior a uno denota una asociación negativa; si es superior a uno, indica una asociación positiva; una *odds ratio* de uno implica que no hay asociación. Una vez controladas las características del profesorado (es decir, el género, la edad y el número de años de experiencia en la enseñanza) y de los centros (es decir, la ubicación geográfica del centro, el tipo de gestión del centro, así como la proporción de estudiantes procedentes de un entorno socioeconómico desfavorecido, de estudiantes con dificultades para comprender la lengua o lenguas de enseñanza y de estudiantes con necesidades educativas específicas).

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2024, tabla 4, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/tifs-additional-analyses/TIF-47-Data_Teaching_Relationship_Skills.xlsx

Conclusiones

La mayoría de los docentes de todos los sistemas educativos afirman utilizar un amplio conjunto de estrategias para ayudar al alumnado a desarrollar sus habilidades relacionales, tales como el diálogo directo con el alumnado, la búsqueda de consejo de otros docentes y la observación del comportamiento del alumnado a lo largo del tiempo. Este enfoque integral es menos común entre los docentes varones y más común entre aquellos que se sienten bien formados en el desarrollo de las competencias socioemocionales del alumnado. Reforzar la formación inicial del profesorado en este sentido puede permitir que todo el profesorado desarrolle las capacidades necesarias para apoyar el desarrollo de las competencias socioemocionales del alumnado. Esto, a su vez, puede fomentar entornos de aprendizaje inclusivos basados en la confianza, la comunicación y el respeto mutuo.

¿Qué es TALIS?

Puede obtener más información sobre el Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS): <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html>

Contacto

Gabor Fulop (gabor.fulop@oecd.org) y edutaliscontact@oecd.org

Nota

Los datos a los que se refiere este número de *Teaching in Focus* puede encontrarse en:

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/tifs-additional-analyses/TIF-47-Data_Teaching_Relationship_Skills.xlsx

Más información:

OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>

Este documento se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en este documento no reflejan necesariamente los puntos de vista oficiales de los países miembros de la OCDE.

Este *Teaching in Focus* ha sido autorizado por Andreas Schleicher, director de la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE. Este documento, así como cualquier dato y mapa incluidos en el mismo se entienden sin perjuicio del estatuto o de la soberanía de ningún territorio, a la delimitación de las fronteras y límites internacionales, ni al nombre de ningún territorio, ciudad o zona.

Puede copiar, descargar o imprimir el contenido generado por la OCDE para su propio uso, así como incluir extractos de las publicaciones, bases de datos y productos multimedia de la OCDE en sus propios documentos, presentaciones, blogs, páginas web y materiales de enseñanza, siempre que se cite adecuadamente a la OCDE como fuente y titular de los derechos de autor. Las solicitudes de uso comercial y derechos de traducción deben enviarse a rights@oecd.org.

Créditos fotográficos: Portada © Rawpixel; contraportada © Rawpixel, © wavebreakmedia, © Rawpixel.

Las erratas de las publicaciones de la OCDE se encuentran en línea en: <https://www.oecd.org/en/publications/support/corrigenda.html>

© OCDE 2026



Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Este trabajo se publica bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. Al utilizar este trabajo, acepta estar sujeto a los términos de esta licencia (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Atribución – debe citar el trabajo.

Traducciones – debe citar la obra original, identificar cambios al original y agregar el siguiente texto: En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, solo se considerará válido el texto de la obra original.

Adaptaciones – debe citar el trabajo original y añadir el siguiente texto: Esta es una adaptación de un trabajo original de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en esta adaptación no deben considerarse representativos de los puntos de vista oficiales de la OCDE o de sus países miembros.

Material de terceros – la licencia no se aplica al material de terceros en la obra. Si utiliza dicho material, usted es responsable de obtener el permiso del tercero y de cualquier reclamación por infracción.

No debe utilizar el logotipo, la identidad visual o la imagen de portada de la OCDE sin permiso expreso ni sugerir que la OCDE respalda su uso del trabajo. Cualquier disputa que surja bajo esta licencia se resolverá mediante arbitraje de conformidad con el Reglamento de Arbitraje de la Corte Permanente de Arbitraje (PCA) de 2012. El lugar del arbitraje será París (Francia). El número de árbitros será de uno.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL



Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Ministerio de Educación y Formación Profesional
Paseo del Prado, 28 • 28014 Madrid • España

INEE en Blog: <https://inee.educacion.es/> INEE en Twitter: @educaINEE
NIPO en línea: 164-26-065-9

