

**Formación inicial docente y relacionalidad pedagógica:
una revisión narrativa de la literatura (2007–2025)**

Initial Teacher Education and Pedagogical Relationality: a Narrative Review of the Literature (2007–2025)

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0515>

Castro Neyra, Lizardo David^{*1}

<https://orcid.org/0009-0007-4957-5445>
lcastro@ispa.edu.pe

Martínez Zumarán, Ana Cecilia¹

<https://orcid.org/0009-0001-8908-2799>
amartínez@ispa.edu.pe

Montesinos Chávez, María Elena¹

<https://orcid.org/0009-0003-3934-701X>
mmontesinos@ispa.edu.pe

Pariente Arenas, Ivette¹

<https://orcid.org/0000-0002-1352-9160>
ipariente@ispa.edu.pe

Ticona Oviedo, Flor Amparo¹

<https://orcid.org/0000-0002-8186-872X>
fticona@ispa.edu.pe

Recibido: 15/03/2026

Aceptado: 28/06/2026

RESUMEN

Pese a la evidencia acumulada sobre la influencia del vínculo docente-estudiante en los resultados educativos la formación inicial docente priorizó históricamente el dominio disciplinar y didáctico por encima de la dimensión relacional. La presente revisión narrativa, con orientación sistemática, sintetizó 35 estudios publicados entre 2007 y 2025, identificados mediante búsquedas en seis bases de datos indexadas y seleccionados conforme a las directrices PRISMA 2020. El análisis se organizó en cuatro categorías temáticas: marcos teóricos de la pedagogía relacional, competencia relacional y socioemocional en la FID, práctica reflexiva y dispositivos pedagógicos en el prácticum, y vínculo docente-estudiante en contexto. Los resultados reflejan que el campo dispone de marcos conceptuales articulados y de evidencia creciente sobre la eficacia de las intervenciones socioemocionales. A pesar de esto persiste una brecha entre los desarrollos teóricos y su traducción curricular en los programas de formación docente, siendo esta pronunciada en el ámbito regional. Se concluye que la formación relacional requiere trayectorias formativas longitudinales, dispositivos que promuevan la reflexión colectiva sobre los objetos concretos y también una reorientación curricular que reconozca la relacionalidad como condición estructural de la enseñanza.

Palabras Clave: formación inicial docente; pedagogía relacional; competencia socioemocional; vínculo docente-estudiante; práctica reflexiva.

1. ¹Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Arequipa

* Autor de correspondencia: lcastro@ispa.edu.pe

ABSTRACT

Despite the growing body of evidence regarding the influence of the teacher-student relationship on educational outcomes, initial teacher education has historically prioritized subject-matter and pedagogical expertise over the relational dimension. This systematic narrative review synthesized 35 studies published between 2007 and 2025, identified through searches of six indexed databases and selected in accordance with the PRISMA 2020 guidelines. The analysis was organized into four thematic categories: theoretical frameworks of relational pedagogy; relational and socioemotional competence in initial teacher education; reflective practice and pedagogical strategies in practicum settings; and the teacher-student relationship in context. The results indicate that the field possesses well-articulated conceptual frameworks and growing evidence regarding the effectiveness of socioemotional interventions. Despite this, a gap persists between theoretical developments and their curricular translation in teacher education programs, with this gap being particularly pronounced at the regional level. It is concluded that relational training requires longitudinal training pathways, pedagogical strategies that promote collective reflection on specific topics, and a curricular reorientation that recognizes relationality as a structural condition of teaching.

Keywords: initial teacher education; relational pedagogy; socio-emotional competence; teacher-student relationship; reflective practice.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza es en su núcleo una práctica de encuentro, premisa esta desarrollada por Aspelin & Jonsson (2019) a través del marco PeRT (Pedagogical Relational Teachership), y que recoge un consenso que la investigación educativa consolidó durante las últimas dos décadas. Parte del supuesto que la calidad del vínculo entre el docente y el estudiante constituye la condición de posibilidad de su efectividad y no opera como un factor auxiliar del proceso de aprendizaje. No obstante, los programas de formación inicial docente en la región han tardado en incorporar esta premisa en sus diseños curriculares. Aspectos como el dominio disciplinar y las competencias didácticas, así como el conocimiento del currículo, continúan concentrando la mayor parte del tiempo formativo. La dimensión relacional aparece como una disposición actitudinal deseable pero no como una competencia que deba desarrollarse de forma intencional y sistemática.

Las consecuencias de esta omisión son rastreables en la evidencia reciente, por lo que Di Lisio et al. (2025a) señalaron que las relaciones positivas entre docentes y estudiantes predicen el compromiso académico y el rendimiento de manera sostenida, efecto que Di Lisio et al. (2025b) confirmaron en trayectorias longitudinales, con particular intensidad en poblaciones estudiantiles en situación de vulnerabilidad. En una síntesis de 27 revisiones sistemáticas, König et al. (2025), precisó que las intervenciones en formación inicial producían efectos moderados pero apreciables, aunque los efectos que alcanzan el aprendizaje real del estudiante

resultan generalmente más débiles que los proximales sobre el propio docente en formación. Por tanto, la cadena formación-práctica-impacto no se cierra de manera automática. Algo se interrumpe en el tránsito entre el aula formativa y el aula real.

Las revisiones provenientes de América Latina hacen este diagnóstico más urgente y de acuerdo con Garay Alemany et al. (2023) la dimensión relacional aparece de forma implícita en los programas orientados a la diversidad, pero rara vez como un objeto explícito de formación. Paidican Soto & Arredondo Herrera (2025) confirmaron dicho patrón en los programas de formación de docentes de educación básica en Chile, donde la presión de las políticas estandarizadas actúa como un obstáculo adicional para la incorporación curricular de la relacionalidad. Miotto et al. (2022) añadieron que la integración tecnológica en la formación inicial reproduce la misma lógica observándose que se priorizan las herramientas por encima de los vínculos pedagógicos, perpetuando esto la omisión de lo relacional.

Esta revisión narrativa tiene una orientación sistemática y persiguió sintetizar la evidencia sobre la relacionalidad pedagógica en la formación inicial docente (FID), con el foco en tres dimensiones interdependientes que son las competencias emocionales y relacionales del futuro docente, los dispositivos pedagógicos que permiten desarrollarlas durante el prácticum, y el vínculo docente-estudiante como condición y resultado de la práctica relacional. La pregunta orientadora es: ¿qué sabe el campo sobre cómo formar docentes con competencia relacional y qué vacíos persisten en ese conocimiento? El objetivo general fue sintetizar la evidencia publicada entre 2007 y 2025 sobre la relacionalidad pedagógica en la FID, identificando convergencias, tensiones y líneas de investigación pendientes.

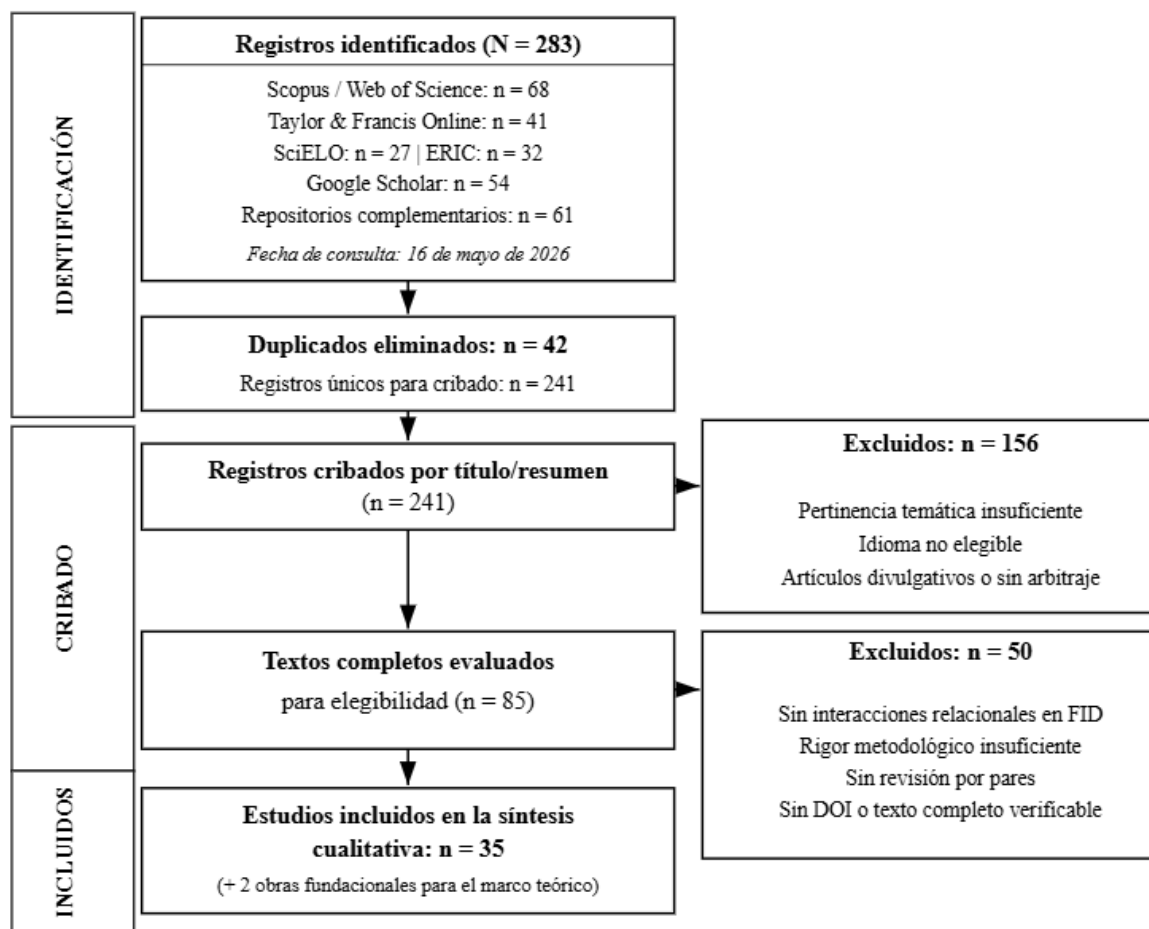
METODOLOGÍA

La investigación corresponde a una revisión narrativa con orientación sistemática, desarrollada conforme a las directrices de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Este enfoque combina la profundidad interpretativa de las revisiones narrativas con procedimientos sistemáticos de búsqueda, selección y análisis documental. A diferencia de las revisiones con metaanálisis, el objetivo fue generar una comprensión crítica e integradora de las convergencias, las tensiones y los vacíos.

La estrategia de búsqueda se inició a partir del artículo semilla de Aspelin & Jonsson (2019), cuya relevancia teórica y red de citación permitieron mapear el campo mediante la herramienta Connected Papers. Se realizaron búsquedas sistemáticas el 16 de mayo de 2026 en Scopus y Web of Science (n= 68), Taylor & Francis Online (n= 41), SciELO (n= 27), ERIC (n= 32), Google Scholar (n= 54) y repositorios complementarios (n= 61). Los descriptores empleados fueron “relational pedagogy”, “teacher education”, “teacher-student relationship”, “socio-emotional competence” y “relational competence”, junto con sus equivalentes en español, combinados mediante operadores booleanos. La gestión de referencias se realizó con Zotero.

Figura 1

Flujo de selección de estudios para la revisión narrativa (PRISMA 2020).



Nota. Elaboración propia conforme a las directrices PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Nota. Elaboración propia a partir de las directrices PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Los criterios de inclusión fueron: artículos científicos revisados por pares, relacionados con la relacionalidad pedagógica y la FID, publicados entre 2007 y 2025, disponibles en inglés o español. Se excluyeron aquellos artículos de divulgación, prepublicaciones y documentos sin acceso verificable al texto completo. De los 283 registros identificados, 42 duplicados fueron eliminados. Los 241 restantes pasaron por el cribado del título y resumen, con 156 exclusiones por la falta de pertinencia temática.

Los 85 artículos restantes fueron evaluados mediante una lectura completa, de los cuales 50 fueron descartados por no abordar explícitamente las interacciones relacionales en la FID o por insuficiencia metodológica. El corpus final comprendió 35 artículos, a los que se incorporaron dos trabajos fundacionales que fueron Hattie

& Timperley (2007) y Grossman et al. (2009), por su influencia decisiva en el campo (ver Figura 1). El análisis del corpus se organizó en cuatro categorías temáticas definidas inductivamente: a. marcos teóricos y conceptuales de la pedagogía relacional; b. competencia relacional y socioemocional en la FID; c. práctica reflexiva, mentoría y dispositivos pedagógicos en el prácticum; y d. vínculo docente-estudiante, resultados educativos y FID en contexto. Los estudios se presentan por sus convergencias, y aspectos como tensiones y vacíos.

RESULTADOS

El análisis temático del corpus permitió identificar patrones recurrentes y líneas de diatriba que permean las cuatro categorías definidas. La tabla 1 sintetiza los 35 estudios incluidos con sus atributos metodológicos y temáticos. En la tabla 2 se presenta la comparación multidimensional entre las categorías y las dimensiones transversales del campo.

Marcos teóricos y conceptuales de la pedagogía relacional

El marco PeRT de Aspelin & Jonsson (2019), que se encuentra anclado en la filosofía del encuentro, define la relacionalidad situándola como su núcleo estructurante articulado en dimensiones como el encuentro genuino, la confirmación del otro y la reciprocidad asimétrica entre el docente y los estudiantes. Riddle & Hickey (2024) operacionalizaron este planteamiento en cuatro dimensiones que son la informalidad pedagógica, la interfaz relacional, el intercambio dialógico y la promulgación del encuentro. Hickey & Riddle (2023) han sido críticos al señalar que la pedagogía relacional puede convertirse en un significativo vacío cuando se emplea retóricamente sin traducirse en actos pedagógicos verificables. Esta crítica resulta decisiva para la formación docente donde el lenguaje de la relacionalidad abunda en los documentos curriculares aunque en la práctica formativa apenas se considere (ver tablas 1 y 2).

La evolución posterior de Hickey et al. (2025) demostró que la relacionalidad puede exhibir resiliencia en contextos de crisis y que su efectividad depende también del clima relacional de la institución en su conjunto. Aportes anteriores como el de Grossman et al. (2009) tendieron el puente entre la teoría y el diseño curricular al proponer representaciones y aproximaciones de la práctica como herramientas para hacer observable cualquier competencia docente incluida la relacional. Más recientemente, Ewe & Fjellkner Pihl (2024) y Rangarajan (2025) cuestionaban la transferibilidad automática de estos marcos desde el Norte global hacia los contextos educativos que tienen condicionamientos culturales e institucionales distintos. El vacío persistente de la categoría reside en la escasa articulación entre los marcos multirrelacionales disponibles y su traducción curricular explícita en los programas de FID (ver tablas 1 y 2).

Competencia relacional y socioemocional en la FID

Los progresos medibles en la sensibilidad relacional reportados por Borremans et al. (2024) en una trayectoria longitudinal de tres años confirmaron que el diseño formativo que combinaba la intervención explícita, una práctica supervisada y una retroalimentación estructurada producía avances apreciables y duraderos. La revisión de Borremans et al. (2025) amplió esta lectura al mapa de programas socioemocionales disponibles al identificar los componentes que con mayor frecuencia se asocian a la efectividad. Cervellione et al. (2025) añadieron que la integración de dispositivos individuales como la atención plena con espacios grupales de supervisión reflexiva prolongaba la duración de los efectos más allá de la formación inicial (ver tablas 1 y 2).

En contraste, Ewe & Fjellkner Pihl (2025), cuestionaron la validez de los instrumentos utilizados para medir estas competencias señalando que la capacidad relacional no es un rasgo generalizable del docente, pues este se activa como una respuesta situada en microepisodios concretos, con especial demanda cuando se trabaja con estudiantes con síntomas del neurodesarrollo. Gidalevich & Mirkin (2024) destacaron que una intervención basada en la regulación emocional combinada con metacognición generaba efectos superiores a los de cada componente por separado. Añaden Keys et al. (2024) que las creencias previas sobre el aprendizaje socioemocional modulan la disposición de los futuros docentes a aplicar prácticas relacionales. Todo esto apunta a la necesidad de generar trayectorias formativas que atiendan también las representaciones implícitas del aprendizaje (ver tablas 1 y 2).

Tabla 1

Matriz de síntesis de los estudios seleccionados (E01–E35)

Cód.	Autoría/Año	País	Diseño	Muestra	Objeto analizado	Cat.
E01	Aspelin (2019)	Suecia	Conceptual/inter vención	Docentes en FID	Competencia socioemocional en FID	2
E02	Aspelin (2025)	Suecia	Estudio de caso	Docentes en FID (ed. especial)	Simulaciones virtuales con avatares	3
E03	Aspelin & Jonsson (2019)	Suecia	Teórico	—	Marco PeRT de pedagogía relacional	1
E04	Aspelin et al. (2024)	Suecia	Mixto	Docentes en FID (ed. especial)	Simulaciones con avatares en prácticum	3
E05	Borremans et al. (2024)	Bélgica	Emp.	Docentes en FID (preescolar/prim aria)	Trayectoria formativa 3 años en RDE	2
E06	Borremans et al. (2025)	Bélgica	RS	Programas de FID	Intervenciones socioemocionales en FID	2
E07	Catala (2024)	Australia	Estudio de caso	Docentes en formación	Blogs como dispositivo de práctica reflexiva	3

E08	Cervellione et al. (2025)	Italia	RS	Docentes/futuros docentes	Recursos e intervenciones en competencia emocional	2
E09	Fentim Darkwa et al. (2024)	Ghana	Estudio de caso	Docentes en FID (contabilidad)	Pedagogías interactivas en el prácticum	3
E10	Dascalu et al. (2024)	Rumania	RS	FID primaria/preescolar	Práctica pedagógica en FID	3
E11	Di Lisio et al. (2025a)	España	RS	Estudiantes K-12 / docentes	Relación docente-estudiante y resultados educativos	4
E12	Di Lisio et al. (2025b)	España	RS	Poblaciones estudiantiles vulnerables	Efectos longitudinales de la RDE	4
E13	Ewe & Fjelkner Pihl (2024)	Intern.	RS	Educación superior	Competencia relacional en educación superior	1
E14	Ewe & Fjelkner Pihl (2025)	Intern.	Análisis microrelacional	Docentes/estudiantes antes con síntomas de neurodesarrollo	Competencia relacional situada	2
E15	Garay Alemany et al. (2023)	Chile	RS	Programas FID (enfoque diversidad)	Dimensión relacional en FID orientada a la inclusión	4
E16	Gidalevich & Mirkin (2024)	Israel	Emp.	Docentes en FID (ed. especial)	Regulación emocional y metacognición en FID	2
E17	Grossman et al. (2009)	EE. UU.	Conceptual	Programas de FID	Redefinición de la práctica en formación docente	1
E18	Hattie & Timperley (2007)	Intern.	Meta-análisis	Estudiantes / docentes	El poder de la retroalimentación en el aprendizaje	3
E19	Hickey & Riddle (2023)	Australia	Conceptual	Docentes	Pedagogía relacional como significativo vacío	1
E20	Keys et al. (2024)	Australia	Quan	Docentes en FID	Creencias sobre el aprendizaje socioemocional	2
E21	Li (2025)	China	Mixto	Docentes en FID	Práctica reflexiva para el desarrollo profesional	3
E22	Longobardi et al. (2024)	Italia	Conceptual	Investigadores del campo	Perspectivas sobre la RDE en educación	4
E23	Mamas & Trautman (2025)	R. Unido/EE. UU.	Mixto	Estudiantes de primaria	Dimensiones de la inclusividad relacional	4
E24	Marmet (2023)	EE. UU.	Mixto	Estudiantes universitarios	Estrategias pedagógicas y construcción relacional	4
E25	Marttila et al. (2024)	Finlandia	Emp.	Docentes en FID (ECE)	Intervención online de mentalización	2
E26	Miotto et al. (2022)	Brasil/España/Perú	RS	Programas de FID	TIC y formación inicial docente	4

E27	Nguyen et al. (2024)	Dinamarca	Mixto	Docentes en formación/tutores	Herramientas observacionales en prácticum	3
E28	Orland-Barak & Wang (2021)	Intern.	RS	Docentes en FID / tutores	Mentoría en servicio de la FID	3
E29	Paidican Soto & Arredondo (2025)	Chile	RS	Programas FID (educación básica)	Dimensión relacional en FID chilena	4
E30	Rangarajan (2025)	India	Etnografía	Escuela rural primaria	Pedagogía relacional bajo presión evaluadora	1
E31	Riddle & Hickey (2024)	Australia	Marco conceptual	Educación inclusiva	Marco de cuatro dimensiones de la pedagogía relacional	1
E32	French et al. (2025)	Australia	Cualitativo	Docentes de educación superior	Pedagogía relacional post-COVID	4
E33	Hickey et al. (2025)	Australia	Conceptual/empírico	Comunidad escolar ampliada	Pedagogía relacional de toda la institución	4
E34	König et al. (2025)	Alemania	Síntesis de revisiones	Programas FID (2010–2024)	Efectividad de las intervenciones en FID	2
E35	Sohdi (2025)	R. Unido	Investigación basada en diseño	Programas de FID	Articulación universidad-aula en FID	3

Nota. FID= formación inicial docente; RDE= relación docente-estudiante; ECE= educación de la primera infancia; ed. especial = educación especial. Categorías: 1= Marcos teóricos; 2= Competencia relacional/socioemocional; 3= Práctica reflexiva/mentoría/dispositivos; 4= Vínculo docente-estudiante/contexto.

Práctica reflexiva, mentoría y dispositivos pedagógicos en el prácticum

La reflexión genuina requiere de estructuras de apoyo institucional que favorezcan el análisis compartido de la experiencia como muestra Li (2025), y no emerge de la disposición individual del futuro docente. El principio que subyace a esta categoría lo articularon Grossman et al. (2009) y Hattie & Timperley (2007) precisando en conjunto que el prácticum se convierte en espacio de aprendizaje cuando existe un ciclo intencional entre una actuación, la retroalimentación situada y el necesario reajuste reflexivo.

Nguyen et al. (2024) consideraron que el uso compartido de herramientas observacionales entre el mentor y el aprendiz favorecía un lenguaje común para reconocer eventos relacionales en tiempo real. Por otro lado, Catala (2024) documentó que los blogs como un recurso de escritura reflexiva terminan facilitando el tránsito desde la reflexión individual hacia la interacción comunicativa colectiva; por lo que lo decisivo no es solo reflexionar más, pues lo que transformaría la práctica sería reflexionar con otros y sobre otros objetos pedagógicos concretos.

Aspelin et al. (2024) y Aspelin (2025) exploraron el potencial de las simulaciones virtuales con avatares para entrenar la empatía y la escucha activa en condiciones de bajo riesgo. Sin embargo, ambos reconocen que la simulación no sustituye la complejidad de la sensibilidad contextual que demanda la práctica real. En situaciones como la señalada por Darkwa et al. (2024) en Ghana, la eficacia de los dispositivos pedagógicos dependería del capital pedagógico previo del futuro

docente. Orland-Barak & Wang (2021) valoran la mentoría al decir que cuando está bien diseñada puede operar como puente entre la dimensión relacional teórica y su traducción en práctica docente auténtica. Otra vía es propuesta por Sohdi (2025) quien posiciona la investigación basada en diseño como una vía para adaptar los dispositivos formativos a realidades locales sin sacrificar el rigor metodológico.

Vínculo docente-estudiante, resultados educativos y FID en contexto

Di Lisio et al. (2025a, 2025b) establecieron que las relaciones positivas entre los docentes y los estudiantes predicen el compromiso académico con una consistencia que se mantiene a lo largo del tiempo y que varía según la trayectoria de vulnerabilidad del estudiante. Cuanto mayor es la adversidad acumulada más determinante resulta la calidad del vínculo. Advierten otros autores que los estudios transversales tienden a subestimar la bidireccionalidad y la dinámica temporal del vínculo por lo que se requieren perspectivas longitudinales y transculturales de mayor alcance (Longobardi et al., 2024).

En la síntesis más amplia metodológicamente del corpus analizado, König et al. (2025) piensan que los efectos proximales de las intervenciones en FID son mayores que los efectos distales sobre el aprendizaje y que no bastaría con desarrollar competencia relacional durante la formación, pues sería preciso asegurar que esa competencia se traduzca en prácticas de aula con impacto real en los estudiantes. Decisiones de rediseño pedagógico como el aula invertida o el aprendizaje basado en equipos también modifican la dinámica relacional de manera estructural (Marmet, 2023). Las revisiones de Garay Alemany et al. (2023), Miotto et al. (2022) y Paidican Soto & Arredondo Herrera (2025) convergen en un diagnóstico regional que indica que la dimensión relacional continúa siendo implícita o periférica en los programas latinoamericanos de FID, con independencia de que los marcos curriculares formales la mencionen o no.

Tabla 2

Análisis multidimensional de las cuatro categorías temáticas del corpus

Dimensión de análisis	Cat. 1: Marcos teóricos	Cat. 2: Competencia relacional	Cat. 3: Práctica reflexiva	Cat. 4: Vínculo y contexto
Fundamento teórico	Filosofía del encuentro; teoría de la práctica pedagógica multirrelacional	Aprendizaje socioemocional; regulación emocional; metacognición	Práctica reflexiva; retroalimentación; ciclo actuación-reajuste	Ecología del aula; perspectiva longitudinal; inclusión
Tipo de evidencia predominante	Estudios conceptuales, revisiones sistemáticas	Cuasiexperimentales, longitudinales, revisiones	Estudios de caso, mixtos, revisiones	Revisiones, estudios longitudinales, mixtos
Principales convergencias	Relacionalidad como condición estructural; riesgo de vaciamiento retórico	Longitudinalidad e intencionalidad formativa como condiciones de eficacia	Reflexión colectiva sobre objetos concretos como motor de cambio	Efectos diferenciados según la vulnerabilidad estudiantil

Tensiones identificadas	Transferibilidad cultural limitada de los marcos europeos y australianos	Validez de los instrumentos de medición de la competencia relacional	Condiciones institucionales difíciles de garantizar en contextos periféricos	Brecha entre los efectos proximales y los distales sobre el aprendizaje
Vacío en América Latina	Ausencia de marcos situados para la FID latinoamericana	Escasez de programas longitudinales validados en la región	Mentoría débilmente articulada en los programas de prácticum	Dimensión relacional implícita o ausente en los diseños curriculares

Nota. Las síntesis por celda derivan del análisis cualitativo del corpus completo (E01–E35). Cat.= categoría temática emergente. Los patrones descritos son recurrentes en más del 60 % de los estudios de cada categoría.

DISCUSIÓN

La revisión permite precisar el vacío de conocimiento que justificó su realización centrado este en la carencia de marcos comparativos capaces de articular, de manera simultánea, los desarrollos teóricos de la pedagogía relacional con la evidencia sobre su traducción curricular en los programas de FID, particularmente esto en el contexto latinoamericano entre 2007↔2025. Las síntesis previas habían abordado componentes aislados del campo como la competencia socioemocional, la mentoría o el vínculo docente-estudiante, pero ninguna los había integrado bajo el eje común de la relacionalidad pedagógica en la formación inicial, prestando atención explícita a la dispersión metodológica del corpus y a la especificidad del contexto regional.

La primera convergencia que atraviesa manera axial las cuatro categorías es la longitudinalidad como condición de eficacia. La evidencia acumulada desde la trayectoria de tres años documentada por Borremans et al. (2024) hasta la síntesis de König et al. (2025) indica que la competencia relacional no se desarrolla adecuadamente cuando se concentra en un curso aislado o en una fase del prácticum. Por el contrario, la relacionalidad debe concebirse como eje transversal que articula cada fase del programa demandando así una reorientación curricular de envergadura y voluntad institucional sostenida.

La segunda concurrencia detectada concierne a los objetos concretos de reflexión. La literatura exhibe los cambios en la práctica docente que emergen cuando la reflexión se apoya en mediadores observables tipo herramientas de registro, videos de clase, blogs o simulaciones. Nguyen et al. (2024) y Catala (2024) ilustraron este punto con nitidez señalando que lo que transforma la práctica reside en reflexionar con otros y sobre situaciones pedagógicas específicas. La propuesta de Grossman et al. (2009) de descomponer la práctica en representaciones verificables ofrece el marco operacional más transferible para este diseño.

La última remite a la contextualidad de la competencia relacional, que basada en Ewe & Fjelkner Pihl (2025) y Rangarajan (2025) refleja que la capacidad relacional no es transferible sin mediaciones culturales e institucionales puesto que se aprende y se activa en situaciones concretas y dentro de entornos específicos. Esto cuestiona la aplicación directa de dispositivos foráneos concebidos en Europa del Norte o Australia hacia los programas latinoamericanos, y refuerza la propuesta

de Sohdi (2025) de desarrollar enfoques de investigación basados en diseños que sean sensibles al contexto local.

Un aspecto que la revisión no resuelve plenamente es la coexistencia de dos agendas todavía poco articuladas entre sí. Se tiene la que acumula evidencia sobre qué intervenciones producen efectos apreciables y aquella que problematiza la validez conceptual de las categorías e instrumentos con que se mide la competencia relacional. Mientras ambas posturas no dialoguen con mayor profundidad el campo seguirá avanzando de manera fragmentada.

Entre las limitaciones del estudio cabe señalar la concentración geográfica del corpus en Europa del Norte, Australia y los Estados Unidos, con una presencia latinoamericana restringida a trabajos de síntesis. La exclusión de investigaciones centradas en docentes en ejercicio impide contrastar los efectos de la FID con los del desarrollo profesional continuo. Dichas limitaciones señalan el contorno de una agenda de investigación regional todavía pendiente.

CONCLUSIONES

La revisión narrativa demostró que la competencia relacional en la FID es entrenable. También que es contextualmente situada y dependiente de condiciones institucionales que van más allá de la voluntad individual del docente en formación. La evidencia examinada indicó que los programas formativos producen progresos medibles cuando articulan la continuidad temporal, una retroalimentación estructurada y se estimula la reflexión colectiva sobre los objetos pedagógicos concretos.

La brecha identificada entre el acervo conceptual disponible y su traducción curricular en los programas latinoamericanos responde a condiciones estructurales que incluyen la presión de las políticas estandarizadas y la insuficiencia de los recursos destinados a la mentoría; pero de igual forma a la ausencia de definiciones curriculares explícitas que reconozcan la relacionalidad como eje formativo.

En lo pedagógico, las implicaciones apuntan a la incorporación de la relacionalidad como componente estructural y no periférico de la FID. Esto podrá ser mediante trayectorias formativas longitudinales que articulen la teoría de la pedagogía relacional con los dispositivos situados de práctica reflexiva. Institucionalmente, los programas de FID latinoamericanos requieren de definiciones curriculares explícitas que traten el vínculo docente-estudiante como una condición estructural de la enseñanza y no como un simple atributo deseable del buen docente.

La pregunta que esta revisión deja abierta atañe a los mecanismos institucionales mínimos de política educativa, pasando por la mentoría y la evaluación formativa capaces de asegurar que la competencia relacional desarrollada en la formación inicial persista y se active en las aulas de los sistemas educativos de la región.

REFERENCIAS

- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 11(2), 78–90. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1213620>
- Aspelin, J. (2025). Using virtual simulations with avatars to train pre-service special needs teachers' relational competence: Possibilities and limitations. *Cogent Education*, 12(1), Article 2457290. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2457290>
- Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Pedagogical relational teachership (PeRT): A multi-relational perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1033–1044. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1581280>
- Aspelin, J., Lindberg, S., Östlund, D., & Jonsson, A. (2024). Preservice special educators' relational competence in virtual simulations with avatars. *The Teacher Educator*, 59(4), 471–489. <https://doi.org/10.1080/08878730.2024.2385381>
- Borremans, L. F. N., Koomen, H. M. Y., & Spilt, J. L. (2024). Fostering teacher–student relationship-building competence: A three-year learning trajectory for initial pre-primary and primary teacher education. *Frontiers in Education*, 9, Article 1349532. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1349532>
- Borremans, L. F. N., Roosen, I., Mondelaers, J., Vandenberghe, L., & Spilt, J. L. (2025). Intervention programmes on socio-emotional competencies in pre-service teachers: A systematic review. *Education Sciences*, 15(12), Article 1588. <https://doi.org/10.3390/educsci15121588>
- Catala, A. B. (2024). From reflective practice to communicative interaction: A case study on the use of blogs by student teachers. *The Australian Educational Researcher*, 51(5), 1947–1964. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00784-3>
- Cervellione, B., Lombardo, E. M. C., & Iacolino, C. (2025). Psychological resources and interventions for teachers' emotional competence and well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1640968. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1640968>
- Di Lisio, G., Halty, A., Berástegui, A., Couso Losada, A., & Pitillas, C. (2025b). The longitudinal associations between teacher–student relationships and school outcomes in typical and vulnerable student populations: A systematic review. *Social Psychology of Education*, 28, Article 10107. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10107-8>
- Di Lisio, G., Mila Roa, A., Halty, A., Berástegui, A., Couso Losada, A., & Pitillas, C. (2025a). Nurturing bonds that empower learning: A systematic review of the significance of teacher–student relationship in education. *Frontiers in Education*, 10, Article 1522997. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1522997>
- Ewe, L. P., & Fjelkner Pihl, A. (2024). Relational competence in higher education: A systematic review. *Cogent Education*, 11(1), Article 2331354. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2331354>
- Ewe, L. P., & Fjelkner Pihl, A. (2025). Teachers' relational competence towards students with neurodevelopmental symptoms: A microscopic relational analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(1), 45–60. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12721>
- Fentim Darkwa, B., Darko Agyei, D., & Tufuor Kwarteng, J. (2024). Developing interactive pedagogies: A case of accounting pre-service teachers from Ghana. *African Journal of Teacher Education*, 13(1), 105–125. <https://doi.org/10.21083/ajote.v13i1.7218>

- French, S., Bone, E., Deneen, C., & Prosser, M. (2025). Reaffirming the importance of relational pedagogies in higher education: educators' experiences during the COVID-19 pandemic. *Teaching in Higher Education*, 30(8). <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2507262>
- Garay Alemany, V., Lagos San Martín, N., Díaz Suazo, P., & Morales Mejías, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: Una revisión sistemática. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 12–31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- Gidalevich, S., & Mirkin, E. (2024). The effect of a SEL (Social–Emotional Learning) intervention program based on emotional regulation and metacognitive awareness for special education preservice teachers experiencing adapted teaching in mathematics. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(7), 1996–2012. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14070133>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hickey, A., & Riddle, S. (2023). The practice of relationality in classrooms: Beyond relational pedagogy as empty signifier. *Teachers and Teaching*, 29(6), 577–591. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2202389>
- Hickey, A., Curthoys, W., Wright, T., y Riddle, S. (2025). Whole-school relational pedagogy: Establishing the climate for effective student engagement. *Teachers and Teaching*, 32(2), 272–288. DOI 10.1080/13540602.2025.2500037
- Keys, T. D., Skouteris, H., & Greenwood, C. J. (2024). Pre-service teachers' relationship skills and beliefs about social-emotional learning. *Teaching and Teacher Education*, 144, Article 104752. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104752>
- König, J., Heine, S., Weyers, J. et al. (2025). Effectiveness of interventions in teacher education: Synthesis of reviews (2010–2024). *Z Erziehungswiss* 28, 1345–1388 <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01319-x>
- Li, H. (2025). Reflective practice for pre-service teachers' professional development. *SAGE Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251363136>
- Longobardi, C., Sagone, E., & Crescentini, A. (2024). Highlights in educational psychology: Teacher–student relationship [Editorial]. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1529198. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1529198>
- Mamas, C., & Trautman, D. (2025). Defining and exploring relational inclusivity: Attending to inclusion across four dimensions of schooling. *Frontiers in Education*, 10, Article 1544512. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1544512>
- Marmet, M. D. (2023). Bridging the power gap: The impact of pedagogical strategies and relationship-building on student success. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 16(3), 340–358. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2023-0009>
- Martila, J., Fukkink, R., & Silvén, M. (2024). Enhancing early childhood education student teachers' mentalization, interaction, and relationships: An online intervention. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(4), 545–561. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2266782>
- Miotto, A. I., da Costa Polonia, A., & Suyó-Vega, J. A. (2022). Revisión sistemática sobre la formación inicial del profesorado en tecnologías digitales: Iniciativas y posibilidades. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(2), 61–77. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90806>

- Nguyen, T. D., Sorensen, A. L., Andersen, C. B., & Simonsen, M. (2024). Mentoring in practicum: Supporting student teachers' learning to notice with collaborative observational tools. *Professional Development in Education*, 50(5), 920–934. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2441837>
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86–99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Paidican Soto, M. A., & Arredondo Herrera, P. A. (2025). Revisión de alcance de la formación inicial docente en pedagogía de educación básica en Chile. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 7(1), Article e701124. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/e701124>
- Rangarajan, R. (2025). Relational pedagogy for inclusion in (in)action: Exploring relational encounters in teaching and learning at a rural small school in India. *International Journal of Educational Research*, 130, Article 102620. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102620>
- Riddle, S., & Hickey, A. (2024). Proposing a conceptual framework for relational pedagogy: Pedagogical informality, interface, exchange and enactment. *International Journal of Inclusive Education*, 27(13), 1564–1577. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2259906>
- Sohdi, R. (2025). A design-based approach to bridging the gap between university learning and classroom pedagogy in initial teacher education. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (34), 1-27. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi34.1376>