



Políticas de capacitación docente como eje de mejora educativa en sistemas públicos. Un enfoque comparativo internacional

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16424286>

Delgado Vela, Eliana Abigail¹

Correo: elianad@ucvvirtual.edu.pe

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6325-0574>

Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

Resumen

El estudio realiza una revisión sistemática sobre políticas de capacitación docente en sistemas educativos públicos, con el propósito de identificar sus componentes clave, diferencias contextuales y efectos sobre la equidad e inclusión. Se empleó el protocolo PRISMA para seleccionar artículos publicados entre 2020 y 2024 en bases de datos como Scopus, Web of Science, ScienceDirect y ProQuest. De 1546 registros iniciales, se incluyeron 15 estudios que cumplían con criterios metodológicos y temáticos. Los resultados revelan que las políticas más eficaces integran formación continua, apoyo pedagógico, tecnologías inclusivas y evaluación docente contextualizada. No obstante, persisten brechas entre zonas urbanas y rurales, asociadas a recursos, conectividad y planificación. Se concluye que las políticas deben ser sostenibles, adaptativas y diseñadas con enfoque territorial para garantizar calidad e inclusión educativa.

Palabras clave: capacitación docente, educación pública, inclusión, políticas educativas.

¹ Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú.

*Teacher training policies as a cornerstone of educational improvement in
public systems. A comparative international approach*

Abstract

This study presents a systematic review of teacher training policies in public education systems, aiming to identify their key components, contextual differences, and effects on equity and inclusion. Using the PRISMA protocol, articles published between 2020 and 2024 were selected from Scopus, Web of Science, ScienceDirect, and ProQuest. From 1546 initial records, 15 studies met methodological and thematic criteria. Results show that effective policies include continuous training, pedagogical support, inclusive technologies, and contextualized teacher assessment. However, disparities remain between urban and rural areas due to unequal resources, connectivity, and planning. The study concludes that policies must be sustainable, adaptive, and territorially focused to ensure educational quality and inclusion.

Keywords: teacher training, public education, inclusion, educational policy, comparative approach

Introducción

La calidad de la educación pública se encuentra estrechamente vinculada al desarrollo profesional docente, un eje fundamental sobre el cual se sostiene la mejora continua de los sistemas educativos (Bernilla, 2024). En este escenario, la gestión pública tiene el reto y la responsabilidad de formular, implementar y evaluar políticas de capacitación docente que sean sostenibles, pertinentes y capaces de responder a los desafíos actuales: bajos niveles de aprendizaje, desigualdad educativa, brecha digital, y desmotivación del profesorado (Andrade et al., 2020). El diseño adecuado de estas políticas, desde una mirada de gobernanza educativa, no solo impacta en el desempeño del docente, sino

también en los resultados educativos de miles de estudiantes que dependen del sistema público (Andrade et al., 2020)

A pesar de su importancia estratégica, muchas políticas de formación docente han mostrado limitaciones estructurales y de gestión (Laundon & Grant-Smith, 2023). En primer lugar, predomina un enfoque de capacitación puntual, que no garantiza procesos continuos ni articulados a las necesidades reales del aula (Igwe & Ligaya, 2024). Además, los sistemas de gestión pública enfrentan problemas de fragmentación institucional, escasa planificación multianual, y una débil coordinación intersectorial, lo cual reduce la eficacia de los programas implementados (Beatty et al., 2024; Huang et al., 2024; Mufidah et al., 2024). Esto se traduce en baja participación del profesorado en el diseño de las políticas, ausencia de criterios claros de evaluación y retroalimentación, y limitada cobertura de aspectos cruciales como la alfabetización en evaluación, el uso pedagógico de las tecnologías y el acompañamiento profesional (Genç & Kırmızıbayrak, 2024; Lutz et al., 2024; Tamrin et al., 2024).

1. Fundamentos teóricos

Los estudios más recientes destacan que una política eficaz de formación docente debe integrar componentes como programas de inducción estructurada, desarrollo profesional continuo, coaching con retroalimentación contextualizada, comunidades de aprendizaje profesional, uso pedagógico de TIC y mecanismos de evaluación del desempeño docente (Chetty et al., 2014; Wu & Wang, 2024).

Asimismo, se resalta la necesidad de contar con marcos normativos claros, mecanismos de rendición de cuentas y la participación activa de los docentes en los procesos de toma de decisiones. Estos elementos deben ser gestionados desde

una administración pública educativa que priorice la eficiencia, la pertinencia territorial, la sostenibilidad financiera y la equidad de oportunidades para todos los actores del sistema (Fjortoft, 2025; Ome et al., 2017; Whippy, 2021)

El estudio se justifica por la necesidad de generar evidencia científica que permita comprender cómo las políticas de capacitación docente, gestionadas desde el sector público, contribuyen a mejorar la calidad educativa. En contextos donde predomina una formación puntual y desarticulada, resulta fundamental identificar enfoques eficaces que integren componentes clave como el desarrollo profesional continuo, la inducción estructurada, el uso de TIC, la evaluación formativa y la participación docente en el diseño de políticas, a fin de responder a las debilidades persistentes en la gestión pública educativa como la falta de planificación multianual, marcos normativos frágiles y escasa articulación interinstitucional que afectan la sostenibilidad y efectividad de los programas de formación.

Por lo cual se ha formulado los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los componentes clave de una política eficaz de formación docente?; ¿En qué se diferencian las políticas de formación docente entre los sistemas escolares públicos urbanos y rurales?; ¿Qué papel juegan las políticas de formación docente para abordar la equidad y la inclusión en la educación pública?

Los objetivos planteados en el estudio fueron: Identificar los componentes clave de una política eficaz de formación docente en sistemas educativos públicos. Analizar las diferencias entre las políticas de formación docente implementadas en sistemas escolares públicos urbanos y rurales. Explorar el papel que desempeñan las políticas de formación docente para promover la equidad y la inclusión en la educación pública.

Las políticas de capacitación docente juegan un papel crucial en la mejora de la calidad educativa dentro de los sistemas públicos (Lema et al., 2023). A medida que los sistemas educativos enfrentan nuevos desafíos, tales como el acceso equitativo a la educación y la mejora de los estándares de enseñanza, la formación continua de los docentes se convierte en un aspecto fundamental para asegurar una enseñanza de calidad (Bentri & Hidayati, 2023). La capacitación docente no solo abarca el conocimiento técnico de las materias que se enseñan, sino también las habilidades pedagógicas, la gestión del aula, y la adaptación a las nuevas metodologías de enseñanza (Laundon & Grant-Smith, 2023; Lutz et al., 2024; Wu & Wang, 2024).

En este sentido, las políticas de capacitación deben ser diseñadas de manera que respondan a las necesidades tanto de los docentes como de los estudiantes, garantizando que los primeros cuenten con las herramientas necesarias para impartir una educación efectiva (Narawaty & Puspitasari, 2024).

En muchos países, la capacitación docente se ha convertido en una prioridad dentro de las agendas educativas, siendo considerada una estrategia clave para mejorar la calidad educativa (Hui et al., 2023). Las políticas públicas orientadas a la formación y actualización de los docentes pueden tener un impacto directo en el desempeño de los estudiantes, ya que un maestro bien capacitado es capaz de emplear metodologías innovadoras y adaptarse a los cambios constantes en los programas educativos (Cruz et al., 2021). Sin embargo, la implementación de estas políticas enfrenta numerosos desafíos, tales como la falta de recursos, la resistencia al cambio y la falta de coordinación entre las diferentes entidades educativas (Ablanedo-Rosasa et al., 2011; Beatty et al., 2024; Genç & Kırmızıbayrak, 2024). Esto genera disparidades en la efectividad

de las políticas de capacitación, que varían en función del contexto social, económico y político de cada región (Faudiah et al., 2023).

Las políticas de capacitación docente en los sistemas públicos deben ser entendidas dentro de un enfoque integral que contemple no solo la formación inicial de los maestros, sino también su desarrollo profesional a lo largo de toda su carrera (Saavedra, 2023). El concepto de formación continua es esencial, ya que las necesidades educativas evolucionan con el tiempo y los docentes deben estar preparados para abordar los nuevos retos que surgen en el aula (Valverde-Berrosco et al., 2021). Las políticas efectivas no solo deben enfocarse en los contenidos curriculares, sino también en el desarrollo de habilidades blandas, como la resolución de conflictos, la gestión del aula, y el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes (Amhag et al., 2019).

Sin embargo, la efectividad de las políticas de capacitación docente depende en gran medida de su diseño y ejecución (Vieira & Pedro, 2023). Las políticas deben estar alineadas con las necesidades reales de los docentes y las características del entorno educativo (González & González, 2024). Es crucial que las políticas de formación no sean uniformes, sino que se adapten a las realidades y necesidades de cada contexto, teniendo en cuenta aspectos como el nivel educativo, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y los recursos disponibles para la capacitación (Mokhlis & Abdullah, 2024; Talib et al., 2024; Tambak & Sukenti, 2024). La falta de personal especializado, el tiempo limitado para realizar los programas de formación y las barreras estructurales dentro de los sistemas educativos son factores que influyen en la efectividad de las políticas de capacitación en muchos países (Mercado-López, 2022; Tabroni et al., 2022)

El artículo realiza una revisión sistemática de las políticas de capacitación docente implementadas en los sistemas educativos públicos, analizando su impacto en la mejora de la calidad educativa. A través de la recopilación y análisis de los estudios más relevantes en esta área, se busca proporcionar una visión integral de las mejores prácticas y los desafíos más comunes en la implementación de políticas de capacitación docente en diferentes contextos.

2. Metodología

Para la realización de este estudio, se utilizó el enfoque metodológico de revisión sistemática, que permite analizar de manera rigurosa y objetiva la literatura existente sobre un tema específico. En particular, se siguió el protocolo PRISMA, el cual proporciona directrices claras para garantizar que el proceso de selección y análisis de los artículos sea transparente y reproducible (Livia et al., 2022). Este enfoque permite obtener una visión completa y precisa de las políticas de capacitación docente en sistemas educativos públicos.

La búsqueda de artículos relevantes se realizó en bases de datos académicas reconocidas, como Scopus, Web of Science, ScienceDirect y ProQuest. Los criterios de inclusión se centraron en artículos que abordaran políticas de capacitación docente dentro de sistemas educativos públicos y su impacto en la mejora educativa. Los estudios seleccionados debían ser publicados entre 2020 y 2024, y estar disponibles en inglés o español. Para asegurar que los artículos fueran pertinentes, se utilizó la ecuación de búsqueda como ("teacher training policies" OR "teacher development policies") AND ("educational improvement" OR "educational enhancement") AND ("public

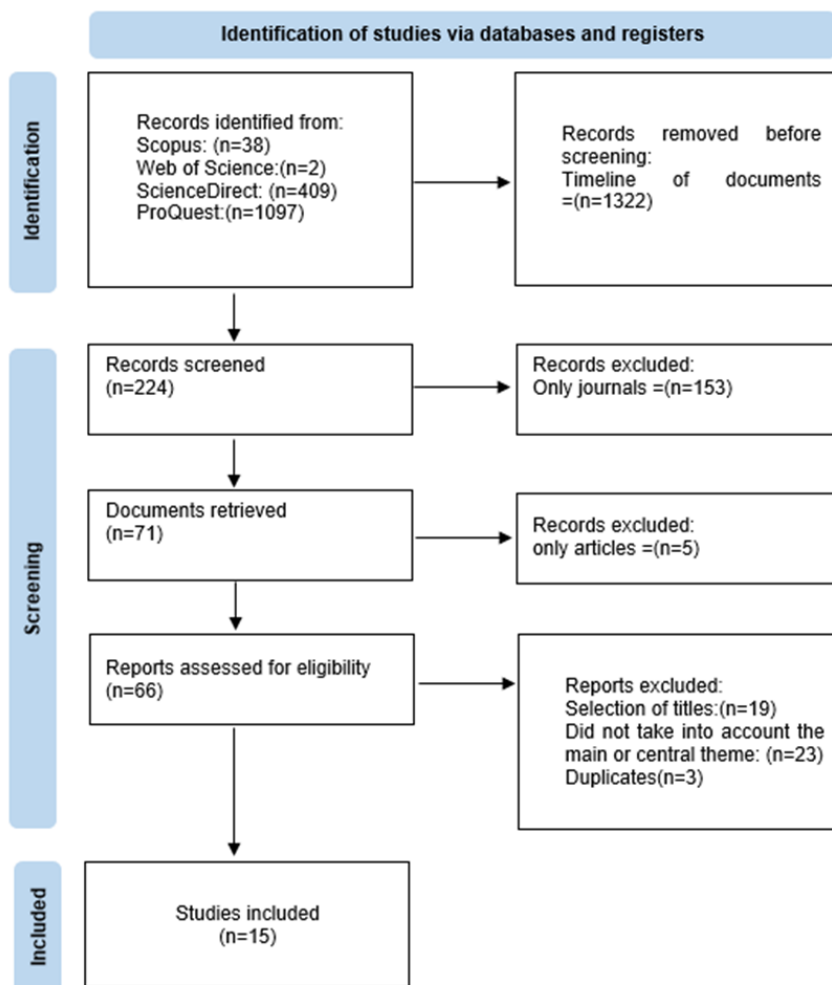
systems" OR "public education Systems") AND ("public sector" OR "public education")

En la fase de selección, se aplicaron criterios estrictos para garantizar que solo los estudios más relevantes fueran incluidos. Se excluyeron aquellos que no trataban específicamente las políticas de capacitación docente en contextos públicos, así como los que se centraban en contextos educativos privados o en áreas diferentes a la formación docente. Además, se descartaron los artículos que no estaban disponibles en acceso abierto o que no presentaban un enfoque riguroso en su metodología de investigación.

En la fase de elegibilidad, se evaluaron los estudios seleccionados con base en su calidad metodológica. Se revisaron aspectos como el diseño de la investigación, los métodos de recolección de datos, el tamaño de la muestra, y la validez de los resultados obtenidos. Esta evaluación permitió identificar aquellos estudios que proporcionaban evidencia sólida y significativa sobre el impacto de las políticas de capacitación docente en la mejora educativa. Los estudios que no cumplían con estos estándares fueron descartados de la revisión final.

Por último, los estudios seleccionados fueron analizados en detalle, identificando las principales estrategias y enfoques utilizados en las políticas de capacitación docente. Se clasificaron los hallazgos en función de los contextos educativos en los que se implementaron las políticas, los resultados alcanzados en términos de mejora educativa y los principales obstáculos enfrentados durante su implementación. Tal proceso se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Diagrama PRISMA



Fuente: elaborado por la autora (2025)

3. Resultados

En la Tabla 1, se aprecia la cantidad de artículos identificados en cada una de las bases de datos revisadas durante la búsqueda preliminar. De la base de datos ProQuest se obtuvieron 1,097 registros; en ScienceDirect, 409; en Scopus, 38; y en Web of Science, únicamente 2. Todos estos documentos correspondieron a la etapa inicial de recolección, sin haber sido clasificados aún según los criterios de elegibilidad definidos para el estudio. Esta etapa permitió reunir una muestra amplia de literatura científica sobre políticas de capacitación docente, la cual fue posteriormente depurada mediante filtros de inclusión, exclusión y análisis de pertinencia temática y metodológica.

Tabla 1. Búsqueda preliminar

Base de datos	Cantidad
Scopus	38
Web of Science	2
ScienceDirect	409
ProQuest	1097
Total	1546

Fuente: elaborado por la autora (2025)

Seguidamente, se llevó a cabo un proceso de cribado donde se consideraron un total de 1546 artículos científicos, recopilados durante la búsqueda preliminar en las bases de datos Scopus, Web of Science, ScienceDirect y ProQuest. Este proceso se realizó conforme a los criterios previamente establecidos tanto de inclusión como de exclusión. Durante la etapa de elegibilidad, se examinó el texto completo de los artículos preseleccionados para verificar su pertinencia con respecto a los objetivos del estudio. En esta

fase, se descartaron aquellos documentos que no abordaban políticas de capacitación docente en sistemas públicos o que no cumplieran con una metodología rigurosa. Finalmente, en la etapa de inclusión, se seleccionaron los estudios más relevantes y con evidencia científica sólida, los cuales fueron utilizados para desarrollar la revisión sistemática de la literatura (Ver Figura 1).

Luego de la búsqueda preliminar, 1322 registros fueron eliminados por no encontrarse dentro del rango temporal establecido (2020–2024), conforme a los criterios definidos en la selección. Además, se descartaron 153 documentos que correspondían únicamente a revistas y no contenían artículos individuales. Seguidamente, se eliminaron 5 registros que no cumplieran con el tipo documental requerido, ya que no eran artículos académicos.

Asimismo, 25 estudios fueron excluidos tras la revisión de títulos y resúmenes, por no estar alineados al objetivo principal de la investigación. También se descartaron 23 artículos que, al ser revisados en profundidad, no abordaban el tema central relacionado con las políticas de capacitación docente en sistemas públicos. Finalmente, se identificaron 3 artículos duplicados entre las bases de datos revisadas.

De esta manera, tras el proceso de cribado y evaluación de elegibilidad, se incluyeron 15 artículos que cumplieron con los criterios de calidad metodológica, pertinencia temática y relevancia contextual, los cuales fueron considerados para el análisis final en la presente revisión sistemática.

Tabla 2. Artículos incluidos en el estudio

Autor, año y país	Enfoque	Diseño	Resultados
Abdulayeva (2024, Uzbekistán)	Cualitativo	No experimental	Propone que una política eficaz debe integrar tecnologías emergentes en la formación docente, adaptadas al contexto rural y urbano. Identifica como componentes clave la capacitación en herramientas digitales y metodologías activas. Las políticas que promueven el acceso equitativo a tecnología favorecen la inclusión educativa.
Acharya et al. (2024, Nepal)	Mixto	No experimental	Destacan diferencias entre zonas urbanas y rurales en cuanto al acceso a formación continua y recursos pedagógicos. Las políticas inclusivas deben adaptarse a las condiciones locales. La equidad se promueve mediante incentivos para docentes rurales y actualización constante de contenidos.
Ahmad (2023, India)	Cualitativo	No experimental	Identifica como elementos esenciales de una política eficaz la flexibilidad, accesibilidad y enfoque en competencias digitales. Resalta el papel de la formación a distancia como alternativa en regiones desfavorecidas.
Ali et al. (2025, Somalilandia)	Cualitativo	Estudio de caso	Evidencian que la formación docente en educación inicial mejora la inclusión educativa. Se destacan políticas con enfoque comunitario, formación en diversidad cultural y participación de actores locales.
Carroll-Meehan (2021, Reino Unido)	Cualitativo	No experimental	Identifica que una política efectiva combina formación práctica, tutoría y evaluación continua. Las diferencias entre contextos urbanos y rurales requieren enfoques adaptativos. La inclusión se potencia mediante formación en equidad, diversidad e integración social.
Chen (2025, EE.UU.)	Cualitativo	No experimental	Las políticas deben considerar el uso crítico de la tecnología en la formación docente. La inclusión se promueve al reducir brechas digitales entre contextos urbanos y rurales, capacitando a docentes en entornos con acceso limitado.

Autor, año y país	Enfoque	Diseño	Resultados
Darling-Hammond & Lieberman (2013, Internacional)	Cualitativo	Revisión comparativa	Establecen como componentes clave la formación centrada en la práctica, colaboración profesional y evaluación formativa. Las políticas urbanas tienen más recursos; las rurales requieren compensaciones e incentivos. La equidad se garantiza a través de programas nacionales integradores.
Evans & Mendez Acosta (2023, Internacional)	Mixto	Revisión sistemática	Las políticas efectivas consideran condiciones laborales, formación continua y apoyo institucional. Existen grandes diferencias en retención docente entre zonas urbanas y rurales. Se sugiere ofrecer incentivos, vivienda y programas de inducción específicos.
García et al. (2023, España)	Cuantitativo	No experimental	Exploran el rol de la formación docente en competencia digital como mecanismo de inclusión. La capacitación tecnológica mejora el acceso a contenidos diversos y permite atender necesidades de estudiantes con discapacidad o en zonas remotas.
Good et al. (2017, EE.UU.)	Cualitativo	No experimental	Se identifican como componentes clave el desarrollo de liderazgo pedagógico y el reconocimiento del rol político del docente. Las diferencias urbano-rural exigen enfoques descentralizados. Se destaca que políticas participativas promueven mayor equidad y compromiso social.
Himonides (2017, Reino Unido)	Cualitativo	No experimental	Plantea la necesidad de políticas que incorporen el desarrollo profesional en TIC y creatividad. La inclusión mejora cuando los docentes están preparados para personalizar el aprendizaje en contextos variados.
Idris et al. (2025, Somalia)	Cuantitativo	No experimental	La implementación de políticas curriculares y pedagógicas debe estar alineada con la capacitación docente. Componentes clave incluyen coherencia curricular, acceso a materiales y evaluación de desempeño docente.

Autor, año y país	Enfoque	Diseño	Resultados
Jaleel (2023, India)	Cualitativo	Comparativo	Las políticas urbanas ofrecen formación continua estructurada; las rurales dependen de apoyo gubernamental. La inclusión se promueve con formación en atención a la diversidad, adaptaciones curriculares y equidad de recursos.
Klar et al. (2020, EE.UU.)	Cualitativo	Estudio de caso	Destacan el papel de la cooperación entre autoridades educativas y escuelas. Las políticas eficaces fomentan redes de aprendizaje, liderazgo distribuido y formación situada.
Menter & Prata-Linhares, (2024, EE.UU.)	Cualitativo	No experimental	Destaca la importancia de la implementación de políticas, como herramientas fundamentales en el impacto considerable en la formación docente

Fuente: elaborado por la autora (2025)

3.1. Análisis y discusión de los resultados

Los hallazgos de esta revisión sistemática permiten responder a los tres objetivos propuestos, proporcionando una visión comparativa y crítica sobre cómo se configuran y aplican las políticas de capacitación docente en sistemas educativos públicos de diversos contextos. En su conjunto, los resultados muestran que las políticas eficaces de formación docente deben ser integrales, continuas y adaptativas, características que solo se concretan plenamente cuando existe una articulación entre el diseño técnico, la implementación contextualizada y el compromiso político.

Respecto al primer objetivo, identificar los componentes clave de una política eficaz de formación docente, se observa un consenso general entre los estudios en cuanto a que estas políticas deben integrar dimensiones técnicas, pedagógicas, tecnológicas y evaluativas. En particular, la formación continua

basada en la práctica docente real, el desarrollo profesional contextualizado, la inducción estructurada para nuevos maestros, y el acceso a tecnologías educativas son elementos comúnmente valorados (Chetty et al., 2014; Wu & Wang, 2024). Las propuestas de Darling-Hammond & Lieberman (2013) refuerzan la importancia de comunidades de aprendizaje profesional y la colaboración interinstitucional como componentes estructurales que garantizan una mejora sostenida en la práctica educativa.

No obstante, la revisión muestra diferencias significativas en la aplicación real de estos componentes según la capacidad institucional y la voluntad política de los sistemas educativos. Por ejemplo, mientras que países como Reino Unido o EE.UU. muestran políticas robustas con apoyo estructural e inversión pública en capacitación (Good et al., 2017; Carroll-Meehan, 2021; Menter & Prata-Linhares., 2024), otros contextos como Somalia o India evidencian una implementación limitada, marcada por la escasez de recursos, problemas de conectividad y baja cobertura programática (Idris et al., 2025; Ahmad, 2023). Estas brechas dan cuenta de una contradicción estructural: se reconoce la relevancia del desarrollo docente, pero en la práctica, se ejecuta de forma desigual y muchas veces, simbólica.

En relación con el segundo objetivo, analizar las diferencias entre políticas de formación en zonas urbanas y rurales, la evidencia recopilada permite afirmar que la equidad territorial sigue siendo una deuda pendiente. En general, las zonas urbanas acceden a mayor cantidad y calidad de programas formativos, debido a su cercanía con centros académicos, conectividad estable y disponibilidad de recursos humanos capacitados. En cambio, las zonas rurales enfrentan limitaciones como la ausencia de conectividad, la rotación frecuente del personal

docente y la falta de incentivos profesionales, lo cual repercute directamente en la calidad de la educación (Acharya et al., 2024; Evans & Méndez Acosta, 2023).

Varios estudios resaltan la necesidad de políticas diferenciadas, con enfoque territorial, que reconozcan las particularidades geográficas, culturales y sociales de las comunidades. Chen (2025) propone que la integración de tecnologías debe ser flexible y adaptada a cada contexto, incorporando recursos asincrónicos y estrategias de formación a distancia. Asimismo, Abdulayeva (2024) argumenta que, para garantizar resultados equitativos, es necesario brindar formación docente situada, orientada a problemas reales de la escuela rural, con acompañamiento continuo y pertinencia cultural.

El tercer objetivo, vinculado al papel de las políticas de formación docente en la promoción de la equidad e inclusión, reveló un aspecto crítico de la revisión: si bien la mayoría de las políticas analizadas mencionan estos principios, no todas los materializan en acciones concretas. La inclusión se promueve cuando los docentes reciben formación en atención a la diversidad, prácticas inclusivas, uso de recursos digitales accesibles y adaptación curricular (Ali et al., 2025; García et al., 2023). Sin embargo, esta formación suele ser escasa, con baja frecuencia y cobertura limitada, lo cual debilita su impacto real.

Una de las tensiones más relevantes que emerge de la revisión es la contradicción entre el diseño inclusivo de muchas políticas y su limitada implementación. Esta distancia entre el discurso normativo y la práctica operativa evidencia la necesidad de fortalecer los mecanismos de evaluación, seguimiento y mejora continua. En ese sentido, estudios como los de Klar et al. (2020) y Ome et al. (2017) insisten en que la sostenibilidad de las políticas

depende de una administración pública sólida, con capacidad de coordinación multisectorial, financiamiento sostenido y participación activa del profesorado.

Finalmente, cabe destacar que la revisión permite reflexionar sobre un aspecto poco discutido en la literatura: el rol político de las políticas de formación docente. Más allá de su dimensión técnica, estas políticas son herramientas de transformación del sistema educativo, con capacidad para incidir en la cultura escolar, las relaciones de poder, y la visión que se tiene del rol docente en la sociedad. Promover una política pública integral en esta materia implica reconocer al docente no solo como ejecutor de contenidos, sino como agente clave de cambio social y democratización educativa.

En conclusión, esta revisión sistemática evidencia que las políticas de formación docente constituyen una piedra angular en la mejora de la calidad educativa pública. No obstante, su efectividad depende del grado de articulación entre el diseño técnico, la implementación operativa y la voluntad política. La equidad, la inclusión y la sostenibilidad no deben ser principios retóricos, sino dimensiones concretas y evaluables de toda política educativa. Fortalecer la formación docente desde un enfoque integral, territorial y transformador es, sin duda, una tarea prioritaria para avanzar hacia sistemas públicos más justos, eficaces y resilientes.

Consideraciones finales

Las políticas de capacitación docente son fundamentales para la mejora de los sistemas educativos públicos. Este estudio ha mostrado que una política eficaz debe integrar elementos como el desarrollo profesional continuo, la inducción estructurada, el uso de tecnologías pedagógicas y la evaluación

formativa, favoreciendo así el desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, persisten desigualdades, especialmente entre los contextos urbanos y rurales, donde las zonas urbanas reciben más recursos y oportunidades formativas, mientras que en áreas rurales estas políticas son intermitentes y mal adaptadas a las realidades locales.

Esto recalca la necesidad de diseñar estrategias con un enfoque territorial y sociocultural. Además, las políticas de capacitación son más efectivas cuando incluyen la atención a la diversidad, el uso de tecnologías accesibles y la formación en equidad de género, pero su éxito depende de la voluntad política, financiamiento constante y un sistema de seguimiento riguroso. En términos prácticos, se debe garantizar un acceso equitativo a recursos, promover el desarrollo profesional continuo mediante programas de actualización y establecer sistemas de evaluación continua para medir el impacto de las políticas. Para futuras investigaciones, es esencial realizar estudios longitudinales para evaluar el impacto a largo plazo de estas políticas, investigar las barreras en zonas rurales para acceder a la capacitación, y explorar la efectividad de las políticas en términos de inclusión educativa, particularmente en cuanto a diversidad cultural y de género.

Referencias

Abdulayeva, A. B. (2024). Rapid foresight: Information technologies in Physics lessons. *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 2871, Issue 1). Institute of Physics. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2871/1/012012>

- Ablanado-Rosasa, J. H., Blevins, R. C., Gao, H., Teng, W. Y., & White, J. (2011). The impact of occupational stress on academic and administrative staff, and on students: An empirical case analysis. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(5), 553–564. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.605255>
- Acharya, B., Kharel, K. R., Upadhyaya, Y. M., & Kharel, S. (2024). A critical appraisal of education policy practices ensuring free and compulsory school education: Insights from Nepal. *International Journal of Education and Practice*, 12(2), 146 – 162. <https://doi.org/10.18488/61.v12i2.3629>
- Ahmad, B. (2023). Teacher Education Through Distance and Online Learning. In *Teaching and Teacher Education in India: Perspectives, Concerns and Trends*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4985-4_18
- Ali, J. A., Golga, D. N., Abdi, M. K., Ali, T. A., Cumar, M. A., Ali, N., & Muse, A. H. (2025). Advancing early childhood education policy: a transformative case study in Hargeisa, Somaliland—insights from preprimary education development. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2442189>
- Amhag, L., Hellström, L., & Stigmar, M. (2019). Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203–220. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1646169>
- Andrade, C. F., Siguenza, J. P., & Chitacapa, J. P. (2020). Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. *Revista ESPACIOS*, 41(33).
- Beatty, J., Hill, P., & Spengler, M. (2024). Sense of purpose and social-emotional-behavioral skills during university. *Personality and Individual Differences*, 233(March 2024), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112870>
- Bentri, A., & Hidayati, A. (2023). Improving Digital Pedagogy Competence Through In- Service Training for Elementary School Teacher. *Journal of Physics: Conference Series*, 2582(1), 012064. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2582/1/012064>

- Bernilla, E. (2024). Docentes ante la inteligencia artificial en una universidad pública del norte del Perú. *Educación*, 33(64), 8–28. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.M001>
- Carroll-Meehan, C. (2021). Early Childhood Teachers and Teaching in the UK. In *International Perspectives on Early Childhood Teacher Education in the 21st Century*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5739-9_14
- Chen, D. (2025). Technologies of Knowledge in the Service of Education: Disaster or Solution? *Leadership and Policy in Schools*, 24(1), 200 – 209. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2331029>
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633 – 2679. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Cruz, L., Matos, E. C., & Marriott, H. M. (2021). La meta enseñanza-aprendizaje del idioma inglés con fines didácticos. *Frontiers in Neuroscience*, 14(1), 1–13. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2640>
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2013). Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices. In *Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203817551>
- Evans, D. K., & Mendez Acosta, A. (2023). How to recruit teachers for hard-to-staff schools: A systematic review of evidence from low- and middle-income countries. *Economics of Education Review*, 95. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102430>
- Faudiah, N., Fadhilah, F., Fitriana, F., & Dewi, R. (2023). The Impact of Training and Development on Teacher Performance. *Nidhomul Haq : Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 8(3), 454–467. <https://doi.org/10.31538/ndh.v8i3.4361>
- Fjortoft, H. (2025). The Role of Alignment in Teacher Leaders' System Improvement Work. In *Understanding Teacher Leadership in Educational Change: An International Perspective*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781032712574-8>

- García, V. M., Méndez, V. G., & Chacón, J. P. (2023). Training and digital competence of secondary education teachers in Spain. *Texto Livre, 16*.
<https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.44851>
- Genç, G., & Kırmızıbayrak, Ö. (2024). Enhancing pre-service English as a foreign language teachers' self-efficacious belief in the use of Web 2.0 tools. *Journal of Education and Learning, 19*(1), 210–220.
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21639>
- González, F., & González, S. (2024). Importancia de la Inteligencia Artificial en la Formación de Docentes en Escuelas Normalistas en México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(6), 8610–8623.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9488
- Good, A. G., Fox Barocas, S., Chávez-Moreno, L. C., Feldman, R., & Canela, C. (2017). A Seat at the Table: How the Work of Teaching Impacts Teachers as Policy Agents. *Peabody Journal of Education, 92*(4), 505 – 520.
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1349490>
- Himonides, E. (2017). Educators' roles and professional development. In *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199372133.001.0001>
- Huang, Y., Nalipay, M. J. N., & Wang, H. (2024). Profiles of occupational well-being among Chinese teachers: Associations with basic psychological needs satisfaction and teaching quality. *Teaching and Teacher Education, 139*(September 2023), 104461. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104461>
- Hui, W., Hung, C., & Chun, Y. (2023). Exploring the Predictors of Teacher Well-Being: An Analysis of Teacher Training Preparedness, Autonomy, and Workload. *Sustainability, 15*(7), 21–34.
- Idris, M. O. A., Omar, A. M., Mohamed, M. J., Hussein, A. A., & Mohamed, M. M. O. (2025). Impact of pedagogical and curriculum policy implementation on quality education in Mogadishu, Somalia. *International Journal of Advanced and Applied Sciences, 12*(1), 87 – 96.
<https://doi.org/10.21833/ijaas.2025.01.008>
- Igwe, M., & Ligaya, M. (2024). Students' performance in English: effects of teachers' leadership behavior and students' motivation. *Journal of Education and Learning, 19*(1), 91–102.
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21680>

- Jaleel, S. (2023). Teacher Education in Some Developed Countries. In *Teaching and Teacher Education in India: Perspectives, Concerns and Trends*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4985-4_4
- Klar, H. W., D'Andrea, K. L., & Young, S. D. (2020). South Carolina, USA: Educational Authorities and the Schools: Conflict and Cooperation in South Carolina. *Educational Governance Research*, 13, 289 – 307. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38759-4_16
- Laundon, M., & Grant-Smith, D. (2023). Defining and Advancing a Systems Approach to Achieving Educator Wellbeing: An Integrative Review of Wellbeing in Higher Education. *Student Success*, 14(3), 104–119. <https://doi.org/10.5204/ssj.3191>
- Lema, J., Proaño, H., Vázquez, G., & Tapia, T. (2023). La capacitación docente como apoyo para la gamificación en la asignatura de Lengua y Literatura. *Revista VICTEC*, 5(8), 1–20.
- Livia, J., Merino, C., & Livia, R. (2022). Producción Científica en la Base de Datos Scopus de una Universidad Privada del Perú. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 16(1), 1–14. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2022.1500>
- Lutz, P. K., Newman, David., & Zelenski, J. (2024). Belief in a just world and well-being: A daily diary perspective. *Personality and Individual Differences*, 233(October 2024), 112886. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112886>
- Menter, I., Valeeva, R. A., & Prata-Linhares, M. (2024). Globalisation and Teacher Education in the BRICS Countries: The Positioning of Research and Practice in Comparative Perspective. In *Globalisation and Teacher Education in the BRICS Countries: The Positioning of Research and Practice in Comparative Perspective*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003388173>
- Mercado-López, E. P. (2022). Conocimiento y uso de las tecnologías de información y comunicación en docentes de Educación Secundaria. *Transdigital*, 3(6), 1–22. <https://doi.org/10.56162/transdigital149>
- Mokhlis, S., & Abdullah, A. (2024). The impact of teacher empowerment on schools' innovation climate. *Journal of Education and Learning*, 19(1), 322–329. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21633>

- Mufidah, A., Yusuf, M., & Widyastono, H. (2024). The correlation between total quality management with teacher performance in special education. *Journal of Education and Learning*, 19(1), 416–421. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21198>
- Narawaty, D., & Puspitasari, M. T. (2024). Integrating Jazz Chants Techniques in High School English Teacher Competency Training at English Teachers' Learning Community, Tangerang Regency in 2023. *Journal of Learning and Instructional Studies*, 4(1), 44–61. <https://doi.org/10.46637/jlis.v4i1.56>
- Ome, A., Menendez, A., & Elise Le, H. (2017). Improving teaching quality through training: Evidence from the Caucasus. *Economics of Education Review*, 61, 1 – 8. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.09.003>
- Saavedra, N. (2023). Competencia Digital y Desarrollo Profesional en Docentes de Ayacucho. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 281–288. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.415>
- Tabroni, I., Maryani, A. H., & Sari, R. P. (2022). Teacher Performance Improvement In Building Quality Education. *Al-Abshar: Journal of Islamic Education Management*, 1(1), 1–16. <https://doi.org/10.58223/al-abshar.v1i1.6>
- Talib, S., Alias, B. S., Matore, M., & Abdullah, A. (2024). Empowering STEM education through the role of principals: a systematic literature review. *Journal of Education and Learning*, 19(1), 570–578. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21889>
- Tambak, S., & Sukenti, D. (2024). Islamic professional madrasa teachers and motivation for continuous development: a phenomenological approach. *Journal of Education and Learning*, 19(1), 81–90. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21301>
- Tamrin, A. G., Triyono, M., Saputro, I., Sucipto, T., & Asnur, L. (2024). Enhancing creative teaching behavior of vocational school teachers: structural equation modeling analysis. *Journal of Education and Learning*, 19(1), 221–231. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21812>

- Valverde-Berrocoso, J., Fernández-Sánchez, M., Revuelta, F., & Sosa-Díaz, M. (2021). The educational integration of digital technologies preCovid-19: Lessons for teacher education. *PLOS ONE*, *16*(8), 1–22. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0256283>
- Vieira, C. R., & Pedro, N. (2023). Weaknesses of ICT integration in the initial teacher education curriculum. *Computers and Education Open*, *5*(1), 100150. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100150>
- Whippy, K. (2021). Early Childhood Teacher Education Programs in the Republic of the Marshall Islands. In *International Perspectives on Early Childhood Teacher Education in the 21st Century*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5739-9_10
- Wu, H., & Wang, H. (2024). Is being intrinsically motivated a mixed blessing? The differential effects of daily intrinsic motivation on employee functioning. *Tourism Management*, *107*(178), 105073. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2024.105073>

Declaración de conflicto de interés y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en *Revista Clío*, la autora **Delgado Vela, Eliana Abigail**, declara al Comité Editorial que no tiene situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo: ***Políticas de capacitación docente como eje de mejora educativa en sistemas públicos. Un enfoque comparativo internacional***, en relación con su publicación. De igual manera, declara que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiente que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.