PH PRO HOMINUM
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Artículo original

Gestión estratégica y calidad de la formación docente: Una revisión narrativa sistematizada (2008–2026)

Strategic Management and Quality of Teacher Training: A Systematized Narrative Review (2008–2026)

https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0516

Silvia Dolores Quispe-Flores[1*]
https://orcid.org/0000-0002-6400-0435
squispef@eesppa.edu.pe

Felipe Mario Zapata-Delgado[1]
https://orcid.org/0000-0001-6354-226X
mzapata1@unsa.edu.pe

Norma Yanet Tintaya-Paredes[1]
https://orcid.org/0000-0001-9984-5748
ntintaya@eesppa.edu.pe

Débora Díaz-Flores [1]
https://orcid.org/0000-0002-7694-3203
ddiaz@eesppa.edu.pe

Wilmer More-Santos [1]
https://orcid.org/0009-0007-4921-9045
wmore@eesppa.edu.pe

Recibido: 20/04/2026 **Aceptado:** 04/07/2026

RESUMEN

La relación entre la gestión estratégica institucional y la calidad de los programas de formación docente ha adquirido una presencia creciente en la literatura durante las últimas dos décadas, impulsada por las presiones de la acreditación, la rendición de cuentas y la transformación curricular. El presente artículo reporta una revisión narrativa sistematizada de la literatura publicada entre 2008 y 2026, con base en 347 registros exportados de Scopus y ScienceDirect. Tras las fases de depuración, cribado y evaluación de elegibilidad conforme a la lógica PRISMA 2020, la síntesis cualitativa incorporó 41 documentos procedentes de cuatro continentes. El análisis se organizó en torno a tres objetivos: sistematizar los fundamentos conceptuales que articulan la gestión estratégica con la calidad educativa; examinar las herramientas institucionales de planificación y aseguramiento de la calidad en programas de formación docente; y analizar el desarrollo profesional docente como condición y resultado de una formación de calidad. Se reveló que la calidad formativa emerge de la capacidad institucional para articular el diagnóstico, la planificación, la evaluación y la cultura organizacional orientada a la mejora continua. La evidencia mostró también que el desarrollo profesional docente sostenido constituye tanto una condición de partida como un producto observable de los sistemas de aseguramiento de la calidad más maduros.

Palabras Clave: gestión estratégica; formación docente; calidad educativa; aseguramiento de la calidad; desarrollo profesional docente; educación superior.

1. [1]Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Arequipa
∗ Autor de correspondencia: squispef@eesppa.edu.pe

ABSTRACT

The relationship between institutional strategic management and the quality of teacher education programs has gained increasing prominence in the literature over the past two decades, driven by pressures related to accreditation, accountability, and curricular transformation. This article presents a systematic narrative review of the literature published between 2008 and 2026, based on 347 records exported from Scopus and ScienceDirect. Following the phases of data cleaning, screening, and eligibility assessment in accordance with the PRISMA 2020 guidelines, the qualitative synthesis included 41 documents from four continents. The analysis was organized around three objectives: to systematize the conceptual foundations linking strategic management with educational quality; to examine institutional tools for planning and quality assurance in teacher training programs; and to analyze teacher professional development as both a condition and an outcome of quality training. It was revealed that training quality emerges from the institutional capacity to integrate diagnosis, planning, evaluation, and an organizational culture oriented toward continuous improvement. The evidence also showed that sustained teacher professional development constitutes both a prerequisite and an observable outcome of the most mature quality assurance systems.

Keywords: strategic management; teacher training; educational quality; quality assurance; teacher professional development; higher education.

INTRODUCCIÓN

La gestión estratégica (GE) ha dejado de ser un dominio exclusivo de la administración empresarial para convertirse en una dimensión constitutiva de la dirección institucional en la Educación Superior (ES). Las instituciones formadoras de docentes enfrentan exigencias de acreditación, pertinencia curricular y una rendición de cuentas que ya no admiten respuestas improvisadas. La formación inicial y continua de maestros precisa analizarse desde los marcos organizacionales que la orientan y la evalúan.

La calidad de la formación docente (Livingston, 2023), puede leerse desde la lógica de los estándares de acreditación, desde la perspectiva de las competencias profesionales observables, o también desde la investigación educativa que nutre la práctica pedagógica. La polisemia conceptual exige marcos analíticos capaces de integrar las dimensiones pedagógica-organizacional y política del problema. Para Tatto (2015) la investigación cumple un papel central en la política de la formación docente de calidad, pues sin evidencia acumulada los sistemas de mejora tienden a reducirse a cumplimientos ceremoniales.

Desde la perspectiva de los procesos cognitivos institucionales, la GE ofrece estructuras que reducen la ambigüedad decisional en organizaciones complejas (Krooi et al., 2024), integrando los propósitos, los procesos, así como a las personas en torno a metas de mejora verificables.

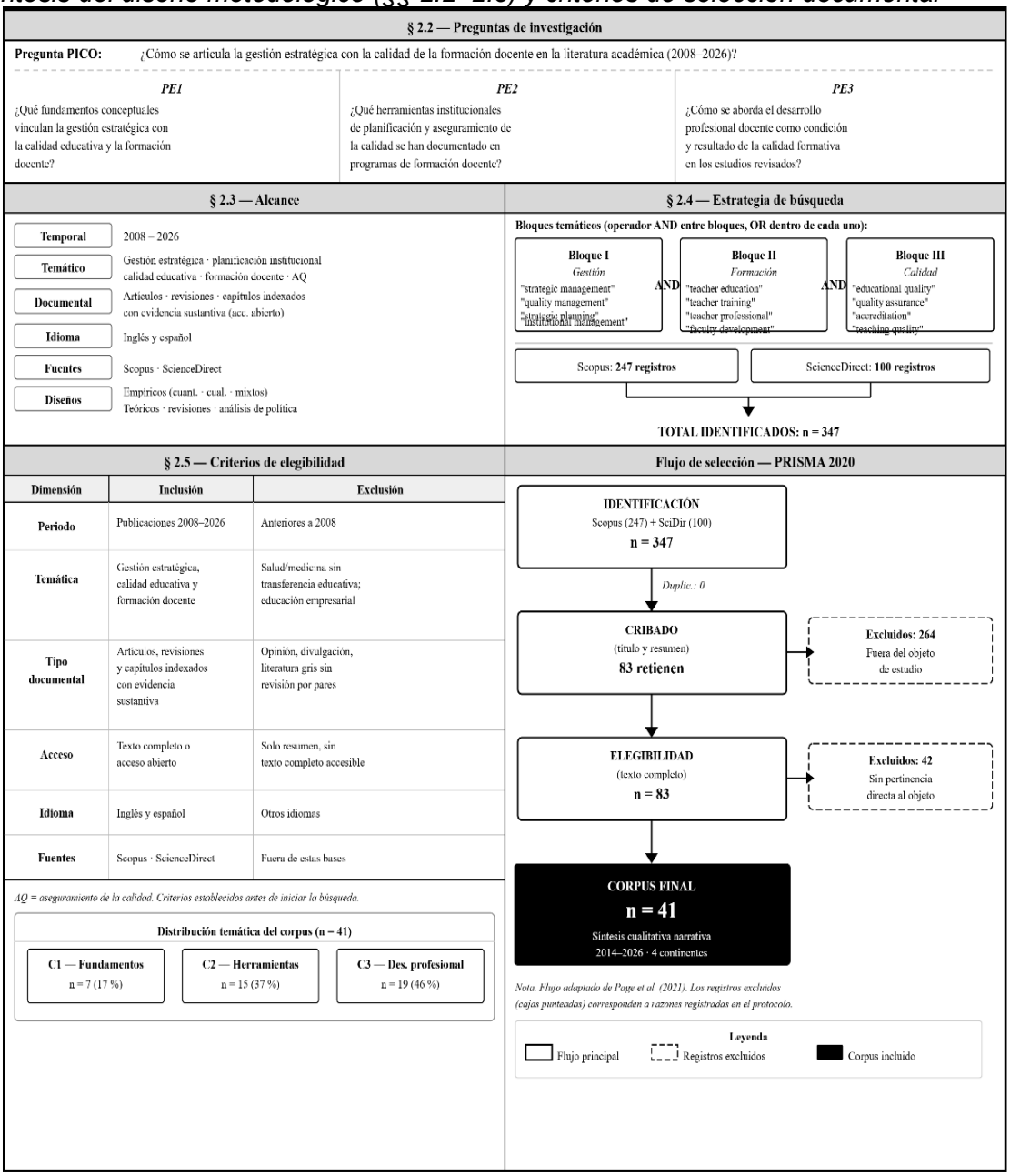
La pregunta PICO que apunta al problema de esta revisión: ¿Cómo se articula la GE con la calidad de la formación docente en la literatura publicada entre 2008 y 2026? La revisión persiguió tres objetivos: a. Sistematizar los fundamentos conceptuales que vinculan la GE con la calidad educativa; b. Examinar las herramientas institucionales de planificación, gestión y aseguramiento de la calidad aplicadas a programas de formación docente; y, c. Analizar el desarrollo profesional docente como condición y resultado de una formación de calidad sostenida.

METODOLOGÍA

El estudio adoptó el diseño de revisión narrativa sistematizada orientada a la síntesis cualitativa. El protocolo contempló la definición de las preguntas de investigación, la delimitación temporal, la selección de bases de datos, la construcción de ecuaciones booleanas, los criterios de elegibilidad, la depuración, el cribado y la evaluación de elegibilidad. El flujo de selección se basó en PRISMA 2020 (ver figura 1).

Figura 1

Síntesis del diseño metodológico (§§ 2.2–2.5) y criterios de selección documental



Alcance temporal y temático y estrategia de búsqueda

La ventana temporal fue 2008 ↔ 2026. El alcance temático cubrió la gestión estratégica, la planificación institucional, la gestión de la calidad, el aseguramiento de la calidad, la formación docente inicial, el desarrollo profesional docente, las competencias docentes y la calidad educativa.

La restricción documental se aplicó a registros académicos recuperados en Scopus y ScienceDirect. La ecuación para Scopus combinó mediante operadores AND tres bloques temáticos dentro del campo TITLE-ABS-KEY.

El primero recogió los términos *strategic management*, *strategic planning*, *quality management* y *academic management*; el segundo agrupó *teacher education*, *teacher training*, *initial teacher education*, *pre-service teacher*, *teacher professional development*, *pedagogical education* y *teacher preparation*; el tercero incluyó *educational quality*, *quality assurance*, *quality improvement*, *accreditation*, *quality standards* y *higher education quality*. Se aplicaron los filtros de año (> 2007), tipo de documento (artículo, revisión o actas académicas) e idioma (inglés y español), obteniendo 247 registros.

En ScienceDirect se empleó una ecuación reducida con los términos centrales de cada bloque por las restricciones de la plataforma para procesar conectores booleanos extensos. Los criterios de inclusión y exclusión se discriminan en la figura 1.

Los registros exportados se organizaron en archivos RIS. La deduplicación se realizó por DOI y título normalizado. El cribado por título y resumen excluyó 264 registros por no cumplir los criterios de pertinencia temática.

De los 83 documentos evaluados para elegibilidad, 42 fueron excluidos con razones registradas (ver figura 1). Los 41 documentos restantes conforman el corpus de la síntesis cualitativa. No se realizó metaanálisis dada la heterogeneidad de diseños.

RESULTADOS

Caracterización del corpus

El corpus final incorporó 41 documentos de entre 2014 y 2026, aunque la búsqueda preliminar cubrió el rango 2008↔2026. La concentración más alta se observó entre 2022 y 2026, confirmando la visibilidad creciente de la articulación entre la gestión institucional, el aseguramiento de la calidad y la formación docente.

La procedencia geográfica incluyó estudios de Europa, Asia, África y América Latina, así como análisis comparativos internacionales.

No se asumió representatividad estadística y predominan los artículos y revisiones académicas indexadas, junto a estudios cualitativos, cuantitativos, mixtos y teórico-conceptuales.

Las categorías asignadas fueron: C1 (fundamentos conceptuales que vinculan GE y calidad educativa), C2 (herramientas institucionales de planificación y aseguramiento de calidad) y C3 (desarrollo profesional docente como condición y resultado de la calidad formativa) (ver tabla 1).

Tabla 1

Matriz de síntesis de los estudios seleccionados (E01-E41)

ID	Autoría / Año	País	Diseño	Foco del estudio	Cat.
E01	Chong (2014)	Singapur	Mixto	Calidad en formación docente	C1
E02	Tatto (2015)	Internac.	Rev. Sist.	Formación docente de calidad	C1

ID	Autoría / Año	País	Diseño	Foco del estudio	Cat.
E03	Krooi et al. (2024)	Internac.	Rev. Sist.	Modelo 3P y calidad en ES	C1
E04	Livingston (2023)	Internac.	Conceptual	Calidad en formación docente	C1
E05	Gabdrakhmanova et al. (2016)	Rusia	Cuanti	Calidad en formación docente	C1
E06	Rinne (2020)	Internac.	Teórico	Consecuencias de la evaluación	C1
E07	Çikrikçi et al. (2020)	Turquía	Análisis	Pedagogía y calidad	C1
E08	Altynnikova et al. (2022)	Rusia	Cuanti	Calidad y diagnóstico de déficits	C2
E09	Biehl & Koerber (2025)	Alemania	Cuali	Gestión de calidad por estándares	C2
E10	Almurayh et al. (2022)	Arabia	Mixto	Calidad y acreditación académica	C2
E11	Sato & Abbiss (2026)	Internac.	Conceptual	Calidad en formación docente	C2
E12	Barra-Ranni et al. (2023)	Chile	Cuali	Ley y calidad docente	C2
E13	Vilà et al. (2019)	España	Conceptual	Participación estudiantil y calidad	C2
E14	Aquino (2025)	Filipinas	Cuali	Liderazgo y calidad asegurada	C2
E15	Ansari & Jonathan (2024)	Internac.	Conceptual	Capacidades para acreditación	C2
E16	Le et al. (2025)	Vietnam	Cuanti	Calidad del personal y acreditación	C2
E17	Abdraeva et al. (2026)	Internac.	Conceptual	Innovación y gestión de la calidad	C2
E18	Biloshchytskyi et al. (2025)	Internac.	Teórica	Competencias del personal	C2
E19	Isa & Hadijaya (2024)	Indonesia	Cuali	Calidad y desarrollo profesional	C2
E20	Tobroni et al. (2024)	Internac.	Análisis	Marco jurídico y política educativa	C2
E21	Idris et al. (2026)	Somalia	Mixto	Política educativa y calidad	C2
E22	Elgueta et al. (2018)	Chile	Cuali	Formación docente universitaria	C2
E23	Hennessy et al. (2022)	Internac.	Rev. Sist.	Tics y desarrollo docente	C3
E24	Mgaiwa & Milinga (2024)	Tanzania	Rev. Sist.	Formación inicial y DP	C3
E25	Herut & Setlhako (2025)	Etiopía	Cualitativo	Competencia pedagógica	C3
E26	Caspersen & Smeby (2023)	Noruega	Emp.	Educación docente e investigación	C3
E27	Georgiou et al. (2023)	Alemania	Mixto	Enseñanza basada en evidencia	C3
E28	Hogg et al. (2023)	Internac.	Rev. Sist.	Reconversión y formación	C3
E29	Bacus et al. (2024)	Filipinas	Cuanti	Desempeño de los maestros	C3
E30	Morales (2016)	Internac.	Rev. de liter.	IAP en el desarrollo profesional	C3
E31	Liyanage et al. (2015)	Australia	Conceptual	Estándares profesionales TESOL	C3
E32	Van Dusen et al. (2021)	USA/Alem.	Conceptual	Formación de profesores	C3
E33	Achmad & Miolo (2021)	Indonesia	Mixto	Desarrollo de docentes EFL	C3
E34	Gong et al. (2025)	China	Cuali	Docentes supervisados	C3

ID	Autoría / Año	País	Diseño	Foco del estudio	Cat.
E35	Tatik et al. (2025)	Indonesia	Cuali	Estándares e inducción docente	C3
E36	Latva-aho et al. (2024)	Finlandia	Cuali	Aprendizaje autorregulado	C3
E37	Uworwabayeho et al. (2020)	Ruanda	Mixto	Desarrollo de la capacidad de líderes	C3
E38	de Putter et al. (2025)	Países Bajos	Cuali	IAG en programas de formación	C3
E39	Wiese et al. (2024)	Noruega	Cuali	Calidad de la práctica en formación	C3
E40	Liechti & Sesé (2026)	España	Cuanti	Gestión del talento docente	C3
E41	Vergara et al. (2025)	España	Mixto	Educación para el desarrollo	C3

Nota. C1= fundamentos conceptuales; C2= herramientas institucionales; C3= desarrollo profesional docente. DP= desarrollo profesional; IES= institución de ES; Cuali= cualitativo; ES= ES; Emp.= empírico; Rev. Sist.= revisión sistemática; Internac.= internacional; Cuanti: cuantitativo.

Fundamentos conceptuales que vinculan la GE y la calidad educativa

La evidencia del primer eje sostiene que la calidad de la formación docente debe entenderse como un constructo institucional y pedagógico. Chong (2014) argumentó que la gestión académica de la calidad en los programas de formación de maestros exige revisar simultáneamente el contenido curricular, la modalidad de entrega y el desarrollo sostenido de los programas, desplazando así el debate desde el control formal hacia la mejora continua de los procesos formativos.

Tatto (2015) reforzó la perspectiva al documentar que los programas capaces de generar y usar evidencia desarrollan mayor capacidad de adaptación frente a los que se limitan a cumplir estándares declarados.

Krooi et al. (2024) ampliaron el marco analítico mediante el modelo 3P de aseguramiento interno de la calidad en la ES, donde se integran propósitos, procesos y actores en torno a metas de mejora verificables.

La dimensión regulatoria apareció con nitidez en Rinne (2020), quien trabajó las consecuencias no previstas de la gobernanza educativa basada en la evaluación estandarizada, y en Gabdrakhmanova et al. (2016), cuyo análisis de la gestión pedagógica identificó conflictos entre los marcos de control y el desarrollo de la profesionalidad. Çikrikçi et al. (2020) aportó la experiencia turca como caso de articulación entre enfoques pedagógicos y sistemas de aseguramiento de la calidad.

Herramientas institucionales de planificación, gestión y aseguramiento de la calidad

Del segundo eje surgió que las herramientas institucionales de calidad adquieren valor cuando se integran con un diagnóstico interno, la planificación prospectiva, el seguimiento sistemático y sobre todo una retroalimentación orientada a la mejora. Altynnikova et al. (2022) propusieron gestionar la calidad educativa a partir del diagnóstico de los déficits profesionales docentes, guiando las decisiones institucionales sobre el desarrollo de competencias con base en la evidencia.

Biehl & Koerber (2025) analizaron la implementación de la gestión de calidad basada en estándares para la formación docente en Alemania, evidenciando allí resistencias culturales y las condiciones organizacionales que facilitaron la apropiación progresiva del sistema.

Los trabajos sobre acreditación y política educativa demuestran que los sistemas de calidad pueden fortalecer la formación docente cuando no se reducen al cumplimiento de requisitos externos.

Almurayh et al. (2022) mostró que la acreditación universitaria en Arabia Saudita funcionó como un catalizador de mejora sostenible cuando las instituciones la conectaron con decisiones internas de planificación curricular.

Sato & Abbiss (2026) desde una perspectiva comparada internacional sobre el aseguramiento de la calidad en la formación inicial, identificaron modelos que combinan la regulación externa con mecanismos participativos de evaluación interna.

Barra et al. (2023) por su parte examinó el impacto de la Ley 20.903 en la calidad de los programas de formación docente en una universidad chilena, revelando la diatriba entre los estándares impuestos desde la política pública y las culturas pedagógicas locales preexistentes.

Desarrollo profesional docente como condición y resultado de la calidad formativa

El tercer eje confirmó que el desarrollo profesional docente opera en simultaneo como condición de entrada y producto observable de los sistemas de formación de calidad. Hennessy et al. (2022), señaló que la eficacia de las intervenciones depende de la contextualización, el acompañamiento sistemático y sostenido, y de las condiciones institucionales de implementación. Y no solamente de la plataforma tecnológica utilizada.

Mgaiwa & Milinga (2024) identificaron la ausencia de vínculos entre la formación inicial y el desarrollo profesional continuo, cuestionando de esta forma los modelos fragmentados que separan la preparación inicial e inducción de la actualización permanente.

Caspersen & Smeby (2023) analizaron la educación docente basada en la investigación en Noruega desde una perspectiva longitudinal, puntualizando que la integración entre la actividad investigadora y la práctica de aula es un proceso gradual condicionado por la cultura académica institucional.

Georgiou et al. (2023) evaluaron las actitudes de los formadores de maestros hacia la enseñanza basada en la evidencia, hallando que la disponibilidad de tiempo, el acceso a datos de calidad y el apoyo institucional constituyen las condiciones habilitadoras ineludibles.

Herut & Setlhako (2025) evaluaron cualitativamente los mecanismos de desarrollo de la competencia pedagógica en la formación de docentes preescolares en Etiopía, subrayando el papel del *mentoring* situado y de la retroalimentación estructurada.

Adicionalmente, De Putter-Smits et al. (2025) exploraron el papel emergente de la IAG en los programas de formación de profesores de ciencias en los Países Bajos, un estudio que puso en evidencia la capacidad adaptativa que las instituciones educativas deben cultivar ante las transformaciones tecnológicas aceleradas.

En la tabla 2 se contrastan tres condiciones de gestión y aseguramiento de la calidad en formación docente frente a cuatro dimensiones analíticas derivadas del corpus.

CC BY NC SA

Tabla 2

Matriz comparativa multidimensional: GE articulada, aseguramiento formal sin integración y desarrollo profesional sin marco sistémico

Dimensión analítica	(A) GE articulada con aseguramiento de calidad	(B) Aseguramiento formal sin integración estratégica	(C) Desarrollo profesional sin marco sistémico
Diagnóstico y planificación institucional	Diagnóstico de déficits y capacidades; planificación y metas de mejora (Altynnikova et al., 2022; Aquino, 2025; Biehl & Koerber, 2025).	Diagnóstico y acreditación; planificación orientada al cumplimiento de indicadores; (Almurayh et al., 2022; Vilà et al., 2019).	Diagnóstico y planificación; mejora dependiente del personal del docente (Mgaiwa & Milinga, 2024; Morales, 2016).
Acreditación y evaluación de programas	Acreditación y ciclos de mejora interna; evaluación y decisiones curriculares; cultura de la revisión continua (Biehl & Koerber, 2025; Le et al., 2025; Sato & Abbiss, 2026).	Acreditación y evaluación de carácter externo; beneficios limitados y procesos internos de mejora (Barra et al., 2023; Rinne, 2020).	Evaluación y desempeño individual; ausencia de marcos institucionales de acreditación de la formación continua;(Bacus et al., 2024; Liyanage et al., 2015).
Competencias y desarrollo profesional docente	Desarrollo de competencias y metas estratégicas; acompañamiento y mentoría; formación y el desarrollo profesional (Caspersen & Smeby, 2023; Herut & Setlhako, 2025; Wiese et al., 2024).	Desarrollo y requisitos de certificación formal; competencias definidas por estándares externos; formación continua (Ansari & Jonathan, 2024; Isa & Hadijaya, 2024).	Desarrollo autónomo y los recursos del docente individual; marcos de calidad; trayectorias discontinuas (Hennessy et al., 2022; Hogg et al., 2023; Tatik et al., 2025).
Cultura organizacional y mejora sostenida	Cultura de mejora continua institucionalizada; uso sistemático de la evidencia en las decisiones de gestión; liderazgo pedagógico comprometido con la calidad formativa (Krooi et al., 2024; Livingston, 2023; Uworwabayeho et al., 2020).	Cultura orientada al cumplimiento normativo; mejora condicionada a los ciclos de evaluación externa; liderazgo centrado en la conformidad regulatoria (Çikrikçi et al., 2020; Idris et al., 2026).	Cultura de autonomía individual; mejora y motivación del docente; mecanismos colectivos de aprendizaje organizacional (Gabdrakhmanova et al., 2016; Georgiou et al., 2023; Latva-aho et al., 2024).

Nota. Las síntesis por celda derivan del análisis cualitativo del corpus (E01-E41). Los efectos descritos son patrones recurrentes en la literatura analizada; no implican magnitudes de efecto cuantitativas.

DISCUSIÓN

La GE y la calidad de la formación docente no resulta ser lineal ni automática. La evidencia acumulada mostró que la calidad emerge de la interacción entre los estándares, los procesos internos, el desarrollo profesional, la evaluación de competencias y la capacidad institucional para sostener mejoras a lo largo del tiempo. El aporte diferencial de esta revisión radica en su carácter comparativo.

Al contrastar tres condiciones de gestión con cuatro dimensiones de la formación docente, se procuró visibilizar los mecanismos que la literatura previa tendía a describir de forma fragmentada. Muchos trabajos previos analizaban el aseguramiento de la calidad, la acreditación o el desarrollo profesional de forma fragmentada, sin que mediasen marcos capaces de discriminar los efectos de la GE frente a los del aseguramiento puramente formal. Esa laguna es la que la presente revisión viene a solventar.

Una primera convergencia reside en el valor del aseguramiento interno de la calidad. Krooi et al. (2024) señalaron que la calidad en la ES requiere de integrar propósitos, procesos y personas. La perspectiva resulta compatible con los estudios sobre formación docente, donde la mejora depende de la articulación entre los programas, los formadores, los estudiantes, los estándares y la cultura organizacional. Una segunda convergencia se observó en torno a la función habilitadora de la acreditación cuando esta se vincula con la planificación interna.

Almurayh et al. (2022) y Biehl & Koerber (2025) revelaron que la acreditación funciona como un catalizador de mejora sostenible únicamente cuando las instituciones la procesan como oportunidad de reorganización interna, y no como cumplimiento orientado a satisfacer al regulador externo.

La tercera convergencia concierne al desarrollo profesional docente. Hennessy et al. (2022), Mgaiwa & Milinga (2024) y Hogg et al. (2023) concurren en que la mejora docente exige continuidad, acompañamiento, método sistemático y uso de la evidencia, lo que permite afirmar que la formación de calidad no concluye en la certificación inicial normativa.

Más allá de la heterogeneidad metodológica del corpus, la agenda de investigación futura debería priorizar estudios longitudinales que rastreen los mecanismos concretos mediante los cuales la GE transforma los modelos, las prácticas docentes, el currículo y el desempeño institucional medible a lo largo del tiempo.

CONCLUSIONES

El análisis comparativo evidenció que la calidad de la formación docente se configuró como resultado de la articulación entre la GE institucional, el aseguramiento de la calidad, la acreditación orientada hacia la mejora interna, el diagnóstico de competencias y el desarrollo profesional docente sostenido. Los sistemas que integran estas dimensiones producen programas más adaptativos, formadores con mayor profundidad profesional y egresados con mayor capacidad para actuar en contextos pedagógicos complejos.

Las implicaciones pedagógicas e institucionales de los hallazgos señalan que la formación docente de calidad requiere de la construcción de culturas institucionales capaces de reflexionar sobre la propia práctica y de usar la evidencia interna como insumo para las decisiones de planificación.

Los marcos de aseguramiento de la calidad deben integrar la acreditación, la evaluación interna, el acompañamiento de los docentes en formación y los mecanismos de mentoría, evitando así la fragmentación que la literatura identifica como la fuente más frecuente de deterioro de la calidad formativa. La pregunta que permanece interroga sobre las condiciones mínimas de gobernanza estratégica que permiten sostener la mejora de la calidad docente cuando los recursos son limitados y los contextos cambian con mayor rapidez que las políticas educativas vigentes.

REFERENCIAS

Abdraeva, A., & kyzy, B.R., & Chaldanbaeva, A., & Usengazieva, G., & Albanbaeva, D. (2026). Innovative Approaches to Quality Management in Higher Education. *Cultural Management: Science and Education*, 10 (0), 9-21. doi:10.30819/cmse.10-0.01

Achmad, S., & Miolo, S. (2021). Preparing prospective and sustainable EFL professional teacher development by applying blended lesson study and clinical supervision. *European Journal of Educational Research*, *10*(3), 1449–1470. https://doi.org/10.12973/EU-JER.10.3.1449

Almurayh, A., Saeed, S., Aldhafferi, N., Alqahtani, A., & Saqib, M. (2022). Sustainable education quality improvement using academic accreditation: Findings from a university in Saudi Arabia. *Sustainability*, *14*(24), Article 16968. https://doi.org/10.3390/su142416968

Altynnikova, N. V., Dorofeev, A. V., Muzaev, A. A., & Sagitov, S. T. (2022). Quality management in pedagogical education based on the diagnostics of teachers' professional deficits: Theoretical and methodological aspect. *Psychological Science and Education*, *27*(1), 37–52. https://doi.org/10.17759/pse.2022270106

Ansari, M. S. A., & Jonathan, H. (2024). Significance of capacity building through professional development programs: Pathways to accreditation in HEIs. En A. Naim, A. Saklani, S. A. Khan, & P. K. Malik (Eds.), *Evaluating global accreditation standards for higher education* (pp. 265–277). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1698-6.ch018

Aquino, J. M. D. R. (2025). Best practices of high performing higher education institutions in the Philippines towards the development of harmonized quality-assured instructional leadership framework. *Frontiers in Education*, *10*, Article 1663289. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1663289

Bacus, R. C., Picardal, M. T., Perez, N. B., & Balo, V. T. M. (2024). Predictors of beginning teachers' teaching performance. *Frontiers in Education*, *9*, Article 1375726. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1375726

Barra, M., Guerrero, G., Saavedra, H., & Soto, I. (2023). A qualitative approach of the impact of the 20.903 Law on the quality of initial teaching training programs at Universidad de Los Lagos. *Education Policy Analysis Archives*, *31*, Article 7959. https://doi.org/10.14507/epaa.31.7959

Biehl, J., & Koerber, R. (2025). "I had imagined it would be worse": Implementing a standard-based quality management system for teacher education. *Frontiers in Education*, *10*, Article 1644378. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1644378

Biloshchytskyi, A., Kuchanskyi, O., Andrashko, Y., Mukhatayev, A., & Kassenov, K. (2025). Conceptual model of sustainable development of pedagogical staff competences in quality assurance of higher education. *Frontiers in Education*, *10*, Article 1528924. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1528924

Caspersen, J., & Smeby, J.-C. (2023). Research-based teacher education in Norway: A longitudinal perspective. *International Journal of Educational Research*, *119*, Article 102177. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102177

Chong, S. (2014). Academic quality management in teacher education: A Singapore perspective. *Quality Assurance in Education*, *22*(1), 53–64. https://doi.org/10.1108/QAE-05-2012-0023

Çikrikçi, N., Suna, H. E., & Günal, Y. (2020). Pedagogical approaches and initiatives for educational quality assurance in Turkey. En H. E. Suna, Y. Günal, & H. Flavian (Eds.), *From pedagogy to quality assurance in education: An international perspective* (pp. 63–85). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-83867-106-820201007

De Putter, L. G. A., Pols, C. F. J., Dekkers, P. J. J. M., Runhaar, P. R., Timmer, M., & Van der Veen, J. T. (2025). Exploring the role of generative AI in science teacher education programs: A qualitative study. *International Journal of Educational Research Open*, *7*, Article 100492. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100492

Elgueta, M. Q., Reyes, R. C., Maldonado, A. R., Carvajal, C. H., & Guarda, C. P. (2018). Context and challenges in teacher's formation, Los Lagos university, Chile. *Opción*. 34(86):450-480. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7338182

Gabdrakhmanova, R. G., Kalimullina, G. I., & Ignatovich, V. G. (2016). Professional pedagogical education quality management. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, *11*(1), 103–112. https://doi.org/10.29333/iejme/315

Georgiou, D., Diery, A., Mok, S. Y., Fischer, F., & Seidel, T. (2023). Turning research evidence into teaching action: Teacher educators' attitudes toward evidence-based teaching. *International Journal of Educational Research Open*, *5*, Article 100240. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100240

Gong, W., Xu, C., & Ye, J.-H. (2025). Good or bad visits? An interpretative phenomenological analysis of the experience of supervised college teachers in Central China. *Humanities and Social Sciences Communications*. [VERIFICAR número de artículo y volumen en SpringerLink] https://doi.org/10.1057/s41599-025-05655-5

Hennessy, S., D'Angelo, S., McIntyre, N., Koomar, S., Kreimeia, A., Cao, L., Brugha, M., & Zubairi, A. (2022). Technology use for teacher professional development in low- and middle-income countries: A systematic review. *Computers and Education Open*, *3*(3), Article 100080. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100080

Herut, A. H., & Setlhako, M. A. (2025). Shaping future preschool teachers in Ethiopia: A qualitative evaluation of pedagogical competence development mechanisms. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, Article 101218. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101218

Hogg, L., Elvira, Q., & Yates, A. (2023). What can teacher educators learn from career-change teachers' perceptions and experiences: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, *125*, Article 104208. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104208

Idris, M. O. A., Omar, A. M., Mohamed, M. J., Hussein, A. A., & Mohamed, M. A. M. O. (2026). Examining the effects of education policy implementation on teaching and learning quality in Mogadishu's secondary schools. *Frontiers in Education*, *11*, Article 1783883. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1783883

Isa, M., Neliwati, N., & Hadijaya, Y. (2024). Quality Improvement Management in Teacher Professional Development. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, *5*(2), 136–147. https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v5i2.782

Krooi, M., Whittingham, J., & Beausaert, S. (2024). Introducing the 3P conceptual model of internal quality assurance in higher education: A systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation*, *81*, Article 101360. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101360

Latva-aho, J., Näykki, P., Pyykkönen, S., Laitinen-Väänänen, S., Hirsto, L., & Veermans, M. (2024). Pre-service teachers' ways of understanding, observing, and supporting self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, *143*, Article 104719. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104719

Le, L., Quy Nguyen, T., Nguyen, C. H., Doan, L. N., Le, H. T., & Ta, H. T. T. (2025). Academic staff quality in higher education: Evidence from program accreditation in Vietnam. *Cogent Education*. [VERIFICAR volumen y número de artículo en Taylor & Francis Online] https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2554318

Liechti, N., & Sesé, A. (2026). Teachers' talent management in Spain. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 31(1), Article 500175. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2025.500175

Livingston, K. (2023). What does quality teacher education mean and how can the preparation of future teachers be quality assured? En J. Madalinska-Michalak (Ed.), *Quality in teaching and teacher education: International perspectives from a*

changing world (Key Issues in Teacher Education, Vol. 2, pp. 11–31). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004536609_002

Liyanage, I., Walker, T., & Singh, P. (2015). TESOL professional standards in the "Asian century": Dilemmas facing Australian TESOL teacher education. *Asia Pacific Journal of Education*, *35*(4), 485–497. https://doi.org/10.1080/02188791.2013.876388

Mgaiwa, S. J., & Milinga, J. R. (2024). Teacher preparation and continuous professional development: A review of "missing links". *Social Sciences & Humanities Open*, *9*, Article 100990. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100990

Morales, M. P. E. (2016). Participatory action research (PAR) cum action research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science*, *2*(1), 156–165. https://doi.org/10.21890/ijres.01395

Rinne, R. (2020). The unintended consequences of governance of education at a distance through assessment and standardization. En J. Zajda (Ed.), *Globalisation, ideology and education reforms: Emerging paradigms* (Globalisation, Comparative Education and Policy Research, Vol. 20, pp. 25–42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1743-2_3

Sato, M., & Abbiss, J. (2026). International insights on initial teacher education quality assurance. *Teaching Education*. 1–17. https://doi.org/10.1080/10476210.2026.2625717

Tatik, T., Nguyen, H. T. M., & Loughland, T. (2025). Exploring factors influencing Indonesian novice teachers' achievement of teacher professional standards during induction: A cultural-historical activity theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, *149*, Article 105013. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105013

Tatto, M. T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: An international review. *Oxford Review of Education*, *41*(2), 171–201. https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017405

Tobroni,, T., Abu Bakar, M. Y., Firmansyah, E., & Abdeljelil, M. B. (2024). Legal Framework Analysis of Islamic Religious Education Policy Implementation. *International Journal of Law and Society* , *3*(3), 217–237. https://doi.org/10.59683/ijls.v3i3.143

Uworwabayeho, A., Flink, I., Nyirahabimana, A., Peeraer, J., Muhire, I., & Gasozi, A. N. (2020). Developing the capacity of education local leaders for sustaining professional learning communities in Rwanda. *Social Sciences & Humanities Open*, *2*(1), Article 100092. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100092

Van Dusen, B., Vogelsang, C., Taylor, J., & Cauet, E. (2021). How to teach a teacher: Challenges and opportunities in physics teacher education in Germany and the USA. En H. E. Fischer & R. Girwidz (Eds.), *Physics education* (pp. 55–81). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-87391-2_3

Vergara, M., Albareda, S., Graell, M., & Fuentes, M. (2025). Spanish teachers' perceptions of motivations, opportunities, and barriers regarding Education for Sustainable Development: An exploratory study. *Frontiers in Education*, *10*, Article 1662244. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1662244

Vilà, R., Aneas, A., Rubio, M. J., & Freixa, M. (2019). The value of student engagement for higher education quality assurance: Moving away from the regulatory approach. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *17*(2), 107–122. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.006

Wiese, E., Hatlevik, I. K. R., & Daza, V. (2024). How can universities ensure quality of practice in initial teacher education? *Teaching and Teacher Education*, *140*, Article 104462. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104462