

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA POLICIAL: APORTES DESDE LAS EXPERIENCIAS DE SUS ACTORES

*Quality assessment in police university training: contributions from the
experiences of its actors*

Recibido 12-07-2026

Aceptado 26-08-2026

Publicado 25-09-2026

DOI: <https://doi.org/10.53485/rsu.v9i3.784>

Katherine Azbeck Campos

Universidad Metropolitana de Educación,
Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá

katherinecampos.est@umecit.edu.pa

 <https://orcid.org/0009-0006-5627-1151>

Resumen

Objetivo: analizar, desde las experiencias de actores vinculados con un programa universitario de formación policial en Panamá, las particularidades que adquieren relevancia para la evaluación de su calidad. **Metodología:** se desarrolló un estudio cualitativo correspondiente al componente cualitativo de una investigación doctoral. Participaron intencionalmente 13 actores distribuidos en cinco perfiles: directivo, administrativos, docentes, estudiantes-cadetes y egresados. La información se produjo mediante entrevistas semiestructuradas individuales. El corpus comprendió 106 registros de respuesta y 663 segmentos de significado, examinados mediante dos ciclos de codificación, comparación intra e interperfil, preservación de casos discrepantes y control de las intervenciones del entrevistador. **Resultados:** se identificaron cuatro hallazgos: articulación diferenciada entre formación universitaria y preparación profesional policial; relaciones entre rutina formativa y condiciones de la experiencia académica; necesidad de contextualizar los procesos docentes y evaluativos; y significados heterogéneos de la disciplina, vinculados con presión externa, convicción, interiorización, legalidad y responsabilidad profesional. Las perspectivas actorales permitieron reconocer convergencias, tensiones y discrepancias susceptibles de contraste con otras evidencias. **Conclusiones:** la especificidad profesional puede incorporarse como condición interpretativa de la calidad programática sin constituir una excepción frente a los referentes de la educación superior. La evidencia cualitativa fortalece la autoevaluación cuando conserva su alcance situado, diferencia percepción de constatación institucional y orienta preguntas que requieren triangulación documental, normativa y académica antes de sustentar juicios sobre la calidad. El estudio aporta una lectura evaluativa sensible al contexto, preserva estándares universitarios comunes y delimita el uso de las voces de los actores como fuente diagnóstica para procesos de mejoramiento institucional continuo.

Palabras clave: aseguramiento de la calidad; autoevaluación; educación superior; formación policial; actores educativos.

Abstract

Objective: to analyze, through the experiences of actors linked to a university police education program in Panama, the particularities that become relevant to the evaluation of its quality.

Methodology: a qualitative study was conducted as the qualitative component of a broader doctoral investigation. Thirteen participants were purposively selected across five profiles: one director, administrative staff, faculty members, student cadets, and graduates. Data were generated through individual semi-structured interviews. The corpus comprised 106 response records and 663 meaning segments, examined through two coding cycles, within-profile and cross-profile comparison, preservation of discrepant cases, and control of interviewer interventions. **Results:** four findings were identified: differentiated articulation between university education and professional police preparation; relationships between the training routine and conditions of the academic experience; the need to contextualize teaching and evaluation processes; and heterogeneous meanings of discipline associated with external pressure, conviction, internalization, legality, and professional responsibility. Actor perspectives revealed convergences, tensions, and discrepancies that require comparison with other forms of evidence. **Conclusions:** professional specificity can be incorporated as an interpretive condition of program quality without constituting an exception to higher education standards. Qualitative evidence strengthens self-evaluation when its situated scope is preserved, perceptions are distinguished from institutional verification, and questions requiring documentary, regulatory, and academic triangulation are identified before judgments about quality are supported. The study offers a context-sensitive evaluative reading that preserves common university standards and defines actor voices as diagnostic evidence for continuous institutional improvement, while deliberately avoiding causal, statistical, or institutional claims that the interview corpus cannot independently substantiate.

Keywords: quality assurance; self-evaluation; higher education; police education; educational stakeholders.

Introducción

En los sistemas contemporáneos de educación superior, la evaluación de la calidad ocupa una posición central debido a su relación con el mejoramiento institucional, la rendición de cuentas y la capacidad de las universidades para examinar el cumplimiento de sus propósitos formativos. El desarrollo internacional del campo evidencia una producción científica creciente y, al mismo tiempo, diferencias entre regiones, sistemas e instituciones respecto de la manera en que se conciben y desarrollan los procesos de aseguramiento de la calidad. Tran et al. (2025) documentan esta expansión y muestran la diversidad que caracteriza su evolución en la educación superior.

Dentro de este escenario, la evaluación adquiere mayor capacidad explicativa cuando trasciende la comprobación de requisitos y permite comprender cómo funcionan los procesos educativos. López et al. (2022), al examinar la evaluación externa de la calidad universitaria en Chile, identifican efectos favorables asociados con el aseguramiento de la calidad, aunque advierten el peso que pueden alcanzar las dimensiones administrativas de cumplimiento. Esta tensión resulta relevante para la autoevaluación, cuya utilidad depende de producir conocimiento

que contribuya a interpretar el funcionamiento del programa y sustentar decisiones de mejoramiento.

Desde la perspectiva del aseguramiento interno, esa capacidad exige relacionar los propósitos institucionales con los actores y los procesos mediante los cuales se desarrolla la actividad educativa. Krooi et al. (2024) proponen precisamente una estructura conceptual articulada alrededor de propósito, personas y procesos, cuya alineación permite comprender la calidad dentro de las condiciones en que opera cada institución. En América Latina, Pacheco Barros et al. (2026) destacan igualmente la relación entre marcos regulatorios, prácticas evaluativas, gestión universitaria y mejoramiento, dentro de sistemas que presentan configuraciones institucionales diversas.

Quienes participan en los procesos educativos constituyen una fuente diferenciada para comprender la calidad. Su incorporación ha adquirido relevancia dentro de sistemas que buscan complementar los procedimientos formales de aseguramiento con información acerca de cómo se desarrollan y experimentan los procesos institucionales. La revisión sistemática de Miranda (2025) confirma la expansión de la investigación sobre acreditación y aseguramiento de la calidad y muestra la diversidad de enfoques mediante los cuales las instituciones examinan sus procesos y resultados.

Entre los actores universitarios, la participación estudiantil ha recibido atención específica. Serrano et al. (2025), mediante una revisión sistemática, distinguen diferentes niveles y formas de contribución de los estudiantes al aseguramiento de la calidad, mientras Stensaker y Matear (2025) señalan que su participación puede trascender la representación formal cuando se reconoce el conocimiento derivado de la experiencia educativa.

Chan y Chen (2023) muestran, además, que la asociación con estudiantes puede extenderse al diseño, la ejecución, el aseguramiento de la calidad y la definición de políticas de evaluación. Esta perspectiva sitúa las voces estudiantiles como una fuente con alcance propio, cuya interpretación debe conservar las condiciones desde las cuales se produce.

Al incorporar posiciones institucionales diversas, se amplía esa posibilidad analítica. Bloch et al. (2023) muestran que estudiantes, docentes y responsables de gestión pueden comprender y desarrollar el trabajo de calidad de maneras diferenciadas. Desde otra perspectiva profesional, Attree (2026) identifica aportes de actores vinculados con consejos asesores de programas a procesos de currículo, acreditación y aseguramiento. Tales antecedentes respaldan una concepción

multiactor de la evaluación en la que las perspectivas adquieren valor por la información específica que proporcionan, sin asumir que todas poseen la misma función ni el mismo alcance probatorio.

Los programas universitarios vinculados con profesiones que incorporan exigencias formativas específicas intensifican esta necesidad. En la educación policial convergen propósitos académicos y requerimientos asociados con la preparación para el servicio. Pepper et al. (2025), al comparar las prácticas de California, Inglaterra y Gales, Ontario y Tasmania, muestran configuraciones diferentes para articular educación superior y formación policial, condicionadas por factores curriculares, institucionales y operativos. La diversidad internacional refuerza la necesidad de examinar estas relaciones dentro de las condiciones concretas en que funciona cada programa.

Un desarrollo adicional del problema aparece en los referentes académicos específicos para este campo. Pepper et al. (2024) analizan la elaboración del primer referente británico de estándares académicos para la educación superior en el ámbito policial, construido mediante colaboración entre universidades, organismos profesionales y actores policiales. Esta experiencia evidencia que la especificidad profesional puede reconocerse dentro de estructuras universitarias de calidad mediante la definición contextualizada de expectativas académicas, sin desvincular la formación policial de los referentes propios de la educación superior.

Wang (2022) propone, desde una aproximación evaluativa diferente, un sistema multidimensional para valorar la formación profesional en instituciones policiales mediante información procedente de estudiantes, unidades policiales, institución educativa y actores sociales. Aunque su orientación metodológica difiere de la adoptada en este estudio, la pluralidad de fuentes resulta significativa porque reconoce que la valoración de una formación profesional compleja puede requerir perspectivas producidas desde posiciones distintas.

Durante los últimos años, la comprensión de la preparación policial ha experimentado transformaciones. Martin (2024) examina las tensiones asociadas con los procesos de academización y profesionalización, mientras Honess y Clarke (2023) muestran dificultades para integrar componentes de educación superior dentro de la formación policial inicial. Desde el contexto australiano, Miles-Johnson (2024) plantea igualmente la tensión entre entrenamiento ocupacional y educación terciaria.

A su vez, Parker-McLeod (2026) identifica una creciente atención al aprendizaje reflexivo, experiencial y auténtico. Estas contribuciones revelan que la relación entre universidad y

preparación policial involucra currículo, conocimiento profesional, organización formativa y concepciones sobre el aprendizaje, dimensiones cuya expresión puede variar entre instituciones y sistemas.

Panamá dispone de un sistema de evaluación y acreditación de la educación superior universitaria establecido mediante la Ley 52 de 2015 (República de Panamá, 2015), orientado al mejoramiento de la calidad. Para las carreras pertenecientes al campo de las Ciencias Sociales, la Resolución N.º 38 de 2023 del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA, 2023) aprueba la matriz correspondiente de evaluación y acreditación. Este marco proporciona referentes comunes para valorar los programas y, simultáneamente, sitúa su aplicación dentro de realidades institucionales que presentan características diferenciadas.

Bajo ese escenario se ubican los programas universitarios destinados a la formación de profesionales policiales. Su condición universitaria los vincula con referentes académicos y evaluativos de la educación superior, mientras su finalidad profesional incorpora dinámicas relacionadas con disciplina, preparación física, formación doctrinal, internado y aproximación progresiva al ejercicio policial. Estas características forman parte del contexto en que ocurren los procesos educativos y pueden adquirir relevancia evaluativa cuando se relacionan con los propósitos, condiciones y resultados de la formación.

Dos campos de estudio convergen en el problema examinado: el aseguramiento de la calidad en educación superior y la integración entre educación universitaria y formación policial. Los trabajos disponibles muestran avances en estándares académicos, articulación entre universidad y preparación profesional, evaluación multidimensional y participación de distintos actores. Sin embargo, permanece menos examinada la función que pueden desempeñar las experiencias de actores situados en distintas posiciones institucionales para interpretar las particularidades relevantes en la evaluación de la calidad de un programa universitario policial.

Examinar esas experiencias permite identificar convergencias, discrepancias y relaciones que pueden permanecer menos visibles en fuentes exclusivamente normativas o documentales. Su valor evaluativo reside en contribuir a la comprensión del funcionamiento del programa y en orientar aspectos susceptibles de contraste mediante otras evidencias. Desde esta perspectiva, contextualizar la evaluación implica reconocer las condiciones particulares en las que se desarrolla la formación y analizar su relación con los propósitos universitarios y profesionales.

Con este problema delimitado, el objetivo del estudio fue analizar, desde las experiencias de actores vinculados con un programa universitario de formación policial en Panamá, las particularidades que adquieren relevancia para la evaluación de su calidad.

Metodología

Se desarrolló un estudio cualitativo orientado a comprender las experiencias de actores vinculados con un programa universitario de formación policial en Panamá y su relevancia para la evaluación de la calidad. El recorte corresponde al componente cualitativo de una investigación doctoral de mayor alcance y conserva autonomía analítica respecto de las restantes fases. La unidad de análisis fue la Licenciatura en Administración Policial, delimitada como caso institucional en el que convergen procesos académicos universitarios y condiciones propias de la preparación profesional policial.

Mediante selección intencional por pertinencia y capacidad informativa participaron 13 actores: un directivo, dos administrativos, dos docentes, seis estudiantes-cadetes y dos egresados. La composición permitió incorporar posiciones institucionales y momentos diferentes de la trayectoria formativa.

La selección respondió a la relación de cada participante con el fenómeno estudiado y a su capacidad para aportar información vinculada con las dimensiones examinadas, criterio congruente con la flexibilidad y coherencia analítica que Ahmad y Wilkins (2025) atribuyen al muestreo intencional cualitativo. Czernek-Marszałek y McCabe (2024) subrayan, asimismo, que la justificación del muestreo en estudios basados en entrevistas forma parte del rigor y de la transparencia metodológica. La suficiencia del corpus se sustentó en la cobertura analítica proporcionada por los perfiles y en la pertinencia de sus experiencias respecto del objeto examinado, sin recurrir a criterios de representatividad estadística.

Para producir la información se recurrió a entrevistas individuales semiestructuradas realizadas en mayo de 2026. Se emplearon cinco guías diferenciadas para directivos, administrativos, docentes, estudiantes-cadetes y egresados, con preguntas ajustadas a la relación de cada perfil con el programa. La modalidad individual respondió además a las condiciones jerárquicas del contexto institucional, pues redujo la exposición de las respuestas a la presencia de pares o superiores y favoreció la expresión de desacuerdos y experiencias diferenciadas.

Antes del análisis definitivo se efectuó una auditoría retrospectiva de las guías efectivamente aplicadas. Este procedimiento examinó su correspondencia con el propósito

cualitativo, las incidencias de formulación e interacción y los límites inferenciales asociados con determinadas preguntas. De las 37 preguntas auditadas, 35 presentaron cobertura adecuada y dos cobertura parcial; 24 requirieron límites inferenciales explícitos. La auditoría mantuvo intactas las preguntas y respuestas originales y delimitó la forma en que podían utilizarse analíticamente.

A partir del corpus se obtuvieron 106 registros de respuesta y 663 segmentos de significado codificados. El análisis se desarrolló en dos ciclos. Durante el primero se identificaron situaciones, significados, valoraciones y experiencias; el segundo relacionó patrones, tensiones y divergencias relevantes para comprender el programa. La comparación se realizó dentro de cada perfil y entre perfiles, de modo que las coincidencias pudieran examinarse junto con perspectivas minoritarias y casos discrepantes. La lógica de codificación en ciclos se apoyó en Saldaña (2021).

Las frecuencias de codificación describieron la densidad temática del corpus y no se interpretaron como prevalencia entre participantes. El peso analítico de los hallazgos atendió al contenido y profundidad de las respuestas, su pertinencia respecto del problema, las convergencias entre perfiles y el valor explicativo de las discrepancias. De esta manera, una perspectiva minoritaria podía conservar relevancia cuando permitía cuestionar una interpretación aparentemente uniforme o identificar una condición que requiriera contraste posterior.

Especial atención recibió la interacción producida durante las entrevistas. Las intervenciones del entrevistador se conservaron cuando podían modificar el sentido o la fuerza de una respuesta. Esta decisión responde al carácter interactivo de la entrevista cualitativa y a la necesidad de examinar reflexivamente cómo las condiciones de producción del discurso pueden incidir en su interpretación, aspecto destacado por Muthanna y Alduais (2023). En consecuencia, se distinguieron las elaboraciones espontáneas de aquellas formuladas después de una aclaración conceptual.

Este criterio adquirió especial importancia en preguntas relacionadas con disciplina reflexiva y con la distinción entre convicción y coacción, para las cuales la auditoría estableció límites interpretativos específicos. Las respuestas desarrolladas después de una explicación del entrevistador conservaron valor como material producido durante la interacción, pero no se interpretaron como evidencia de una comprensión conceptual previamente formulada por el participante.

Respecto de las condiciones institucionales, las afirmaciones mantuvieron el estatuto epistemológico de la fuente que las originó. Una experiencia narrada se interpretó como

experiencia; una percepción, como percepción; y los hechos cuya constatación exigía documentación no se consideraron demostrados mediante el testimonio. Esta regla permitió utilizar las entrevistas para comprender significados, tensiones y prioridades sin transformarlas en prueba de cumplimiento normativo, existencia documental, responsabilidad individual o representatividad estadística.

Mediante las guías auditadas, el libro de códigos, la matriz maestra de codificación y la síntesis transversal se preservó la trazabilidad del proceso. Cada inferencia relevante pudo relacionarse con los segmentos que la sustentaban y con las decisiones analíticas correspondientes. Además, un auditor metodológico externo examinó un corpus estratificado y las inferencias decisivas; sus observaciones y las respuestas de la investigadora quedaron consignadas mediante memorandos.

Como la codificación fue realizada por una sola investigadora, no se estimó un coeficiente de acuerdo intercodificador que hubiera requerido dos procesos analíticos independientes. La consistencia del procedimiento se examinó mediante trazabilidad, revisión de las decisiones y auditoría metodológica, preservando la responsabilidad interpretativa de la investigadora. La transferibilidad quedó delimitada por la descripción del caso y de las condiciones que circunscriben los resultados, sin atribuirles generalización estadística.

El estudio aplicó consentimiento informado, confidencialidad y protección de la identidad. Los participantes se identificaron mediante códigos por perfil y las situaciones sensibles se presentaron de forma agregada cuando su exposición podía comprometer la identidad o posición institucional. Los testimonios incorporados al artículo se limitan a los fragmentos necesarios para sustentar las interpretaciones presentadas.

Resultados

Articulación entre formación universitaria y preparación profesional policial

Al comparar las distintas posiciones de los participantes emerge una valoración diferenciada de la relación entre los componentes universitarios del programa y las exigencias atribuidas al ejercicio profesional. Los relatos reconocen aportes de la formación académica, jurídica, doctrinal y disciplinaria, aunque la suficiencia de esos componentes recibe apreciaciones distintas según el perfil y la trayectoria desde la cual se examina el programa.

Entre los egresados, la heterogeneidad resulta particularmente visible. Ambos destacaron la utilidad de los procedimientos policiales y los fundamentos jurídicos, pero identificaron

necesidades diferentes en gestión administrativa, recursos humanos, logística, derechos humanos, derecho internacional y apoyo psicológico. La coincidencia sobre la utilidad de determinados contenidos convive, por tanto, con valoraciones distintas acerca de aquello que habría requerido mayor desarrollo durante la formación.

Entre los cadetes también se relacionaron componentes académicos con la preparación para el servicio. En algunos testimonios, la enseñanza sobre derechos humanos, disciplina y valores aparece vinculada con responsabilidad, autocontrol y respeto hacia la ciudadanía. Al mismo tiempo, se expresaron necesidades de mayor preparación en procedimientos policiales y fundamentos legales para la actuación profesional. Uno de los participantes señaló que los contenidos sobre derechos humanos proporcionaban una base, aunque consideraba necesario reforzarlos y complementarlos con procedimientos policiales.

Evaluativamente, estas apreciaciones permiten reconocer correspondencias percibidas entre currículo y desempeño profesional, pero presentan diferencias que impiden tratarlas como un juicio uniforme sobre la pertinencia curricular. La investigación doctoral delimita esta relación como una cuestión evaluable que exige vincular currículo, perfil de egreso, programas analíticos, prácticas y desempeño profesional. En consecuencia, la valoración positiva o crítica de un contenido constituye evidencia sobre la experiencia formativa y orienta aspectos que requieren contraste con otras fuentes programáticas.

A partir de estas experiencias emerge una articulación reconocible entre formación universitaria y preparación policial, acompañada por diferencias acerca de la suficiencia con que determinados contenidos responden a las exigencias profesionales. La diversidad de experiencias adquiere relevancia para la evaluación porque permite identificar puntos de convergencia y necesidades percibidas sin convertir la preferencia individual por una asignatura o área de conocimiento en una medida directa de calidad curricular.

Rutina formativa y condiciones de la experiencia académica

En los relatos, las condiciones cotidianas de la formación aparecen vinculadas con la manera en que los cadetes desarrollan sus actividades académicas. El internado, los entrenamientos, las misiones institucionales y la distribución del tiempo forman parte de una dinámica en la que las responsabilidades universitarias coexisten con exigencias físicas y organizativas propias del contexto policial. Los testimonios muestran que esta simultaneidad constituye un componente relevante de la experiencia formativa.

Entre los cadetes se describieron episodios de cansancio, disponibilidad limitada para el estudio y dificultades asociadas con la continuidad de determinadas actividades académicas. La participación en entrenamientos o misiones puede modificar la organización prevista de la jornada y reducir, desde la experiencia relatada, el tiempo disponible para descanso o trabajo autónomo. La investigación doctoral identifica estas relaciones entre fatiga, interrupciones, exigencias físicas, distribución temporal y posibilidades de atención y estudio, manteniendo su interpretación dentro del alcance de las narrativas producidas.

Dentro de esta dinámica, el internado adquiere un significado particular. Su presencia organiza una parte importante de la vida cotidiana y amplía el tiempo durante el cual los cadetes permanecen sujetos a responsabilidades institucionales. Las experiencias recogidas muestran que las condiciones de descanso, los espacios disponibles y la organización de las actividades pueden relacionarse con las posibilidades de responder a las exigencias académicas. La coexistencia entre ambas dimensiones forma parte del contexto en que se desarrolla el programa y, por ello, resulta pertinente para comprender la experiencia universitaria de sus participantes.

También se identificaron diferencias en la manera de valorar estas condiciones. Las exigencias físicas y organizativas no fueron descritas únicamente como obstáculos, pues algunos relatos las relacionaron con preparación, adaptación y responsabilidades inherentes a la formación policial. Esta diversidad impide atribuirles un significado académico uniforme y muestra que una misma característica institucional puede adquirir sentidos diferentes según la experiencia desde la cual se interpreta.

Evaluativamente, el hallazgo sitúa la atención en las relaciones entre organización institucional y desarrollo de los procesos académicos. Los testimonios permiten identificar condiciones que los participantes asocian con continuidad de clases, descanso, atención y disponibilidad para el estudio; determinar su alcance programático requiere contrastarlas con horarios, planificaciones, registros de interrupciones, asistencia, desempeño y otras evidencias institucionales.

Por consiguiente, la relevancia evaluativa de la rutina formativa procede de su articulación con los propósitos académicos del programa. Internado, entrenamiento, misiones y exigencias físicas constituyen características del contexto profesional cuya valoración requiere examinar las condiciones bajo las cuales se integran con la actividad universitaria. Los relatos aportan evidencia

para reconocer esas relaciones y delimitar aspectos susceptibles de contraste, sin establecer por sí mismos efectos causales sobre el aprendizaje.

Contextualización de los procesos docentes y evaluativos

Al valorar la docencia, las experiencias muestran una combinación de atributos académicos y características asociadas con el contexto profesional. Entre los participantes adquieren relevancia el dominio de los contenidos, la capacidad pedagógica, la aplicación práctica y la comprensión de las condiciones en que se desarrolla la formación. La idoneidad docente aparece así vinculada con la articulación entre conocimiento disciplinar, enseñanza y particularidades del entorno policial.

Según las funciones atribuidas al profesorado, la valoración presenta matices. Los testimonios reconocen la importancia de la preparación académica, pero también conceden valor a la experiencia profesional cuando contribuye a relacionar los contenidos con situaciones propias del ejercicio policial. Desde esta perspectiva, la experiencia práctica adquiere sentido educativo por su capacidad para favorecer la conexión entre conocimiento y actuación profesional, sin sustituir las competencias pedagógicas requeridas para la enseñanza universitaria.

Respecto de las estrategias docentes, las apreciaciones también revelan diferencias. Dinamismo, explicación, aplicación de contenidos y capacidad para mantener la atención aparecen entre los aspectos considerados relevantes por los participantes. Tales valoraciones describen la experiencia de quienes reciben o conocen el proceso formativo y permiten identificar atributos susceptibles de análisis; su presencia en los testimonios no constituye por sí misma una valoración técnica del desempeño docente.

Una situación especialmente significativa surgió al abordar los mecanismos institucionales de evaluación. Uno de los participantes caracterizó la evaluación docente como “demasiado universitaria”, expresión que evidencia una distancia percibida entre determinados atributos considerados relevantes para la formación policial y aquellos que, desde su experiencia, estarían representados en el procedimiento. El testimonio adquiere valor como señal evaluativa, pues permite formular una pregunta acerca de la correspondencia entre el mecanismo utilizado, los propósitos de la evaluación y las condiciones particulares del programa.

Su alcance exige una delimitación precisa. La experiencia de un participante no permite establecer la adecuación o insuficiencia técnica del instrumento de evaluación docente. Para sustentar ese juicio sería necesario examinar su contenido, criterios, evidencias de validez, procedimientos de aplicación y relación con las funciones que pretende valorar. En el análisis

cualitativo, el señalamiento conserva su condición de percepción situada y orienta un aspecto susceptible de contraste.

Los relatos sugieren, desde una perspectiva programática, que contextualizar la evaluación implica examinar la correspondencia entre los propósitos universitarios, las características de la formación profesional y los procedimientos mediante los cuales se valoran los procesos académicos. La investigación doctoral sitúa precisamente la idoneidad docente en la relación entre preparación académica, experiencia, pedagogía y comprensión del entorno formativo, manteniendo la necesidad de contrastar las percepciones con otras fuentes antes de formular conclusiones institucionales.

Evaluativamente, el hallazgo pone de relieve que la especificidad del contexto puede aportar información para interpretar los procesos docentes y evaluativos sin modificar anticipadamente los referentes universitarios. Las perspectivas actorales permiten reconocer atributos considerados significativos, discrepancias y posibles áreas de revisión; su función consiste en ampliar la evidencia disponible para la autoevaluación y orientar contrastes posteriores.

Disciplina como experiencia formativa diferenciada

Entre los resultados analizados, la disciplina presenta la mayor diversidad interpretativa. Los testimonios la relacionan con obediencia, cumplimiento de normas, presión externa, convicción, autorregulación y preparación para el ejercicio profesional. Estas diferencias muestran que su experiencia no permanece invariable durante la formación ni adquiere el mismo significado para todos los participantes.

Entre los cadetes aparecen con particular claridad las tensiones entre exigencia externa e interiorización. C2 reconoce la coexistencia de ambas al señalar que existe “mucha obediencia por coacción”, junto con actuaciones realizadas “por convicción”. C5 incorpora una dimensión temporal al describir una mayor presión externa durante las etapas iniciales y una apropiación progresiva de la disciplina conforme avanza la trayectoria formativa. Los relatos permiten identificar, por tanto, experiencias que transitan entre cumplimiento impuesto y regulación asumida.

Al relacionarse la disciplina con el ejercicio profesional, la diferenciación adquiere otro matiz. Algunos participantes incorporaron espontáneamente referencias a legalidad, razonabilidad de las órdenes, consecuencias de las decisiones y criterio para actuar. E1, por ejemplo, vinculó la disciplina con la legitimidad de las instrucciones recibidas y con la necesidad de valorar su

correspondencia con el marco legal. En estos testimonios, el cumplimiento aparece relacionado con procesos de valoración que trascienden la ejecución inmediata de una orden.

No todas las elaboraciones sobre esta dimensión surgieron de manera espontánea. Ante la expresión disciplina reflexiva, E2 manifestó inicialmente desconocer el concepto y desarrolló posteriormente una interpretación después de recibir una explicación durante la entrevista. Esta secuencia se conservó durante el análisis porque atribuir la elaboración posterior a una comprensión previa habría incrementado indebidamente la fuerza de la evidencia.

Frente a una oposición rígida entre coerción y convicción, los relatos describen posiciones diversas y posibles procesos de interiorización. Dentro de ese continuo, el cumplimiento puede relacionarse con presión externa, apropiación progresiva, legalidad y responsabilidad profesional. La investigación doctoral sintetiza este patrón entre convicción, autorregulación y preparación para el servicio, por una parte, y presión externa, obediencia y adaptación a la autoridad, por otra.

Para la evaluación, esta heterogeneidad amplía el significado de la disciplina como dimensión formativa. Su análisis requiere atender tanto las normas y mecanismos mediante los cuales se organiza el comportamiento como las formas en que los participantes comprenden, interiorizan y relacionan esas exigencias con su futura actuación profesional. La diversidad de experiencias constituye aquí un resultado sustantivo, pues muestra que la presencia de regulación disciplinaria no describe por sí sola el significado educativo que adquiere durante la formación.

El hallazgo permite reconocer una dimensión cuya interpretación demanda evidencia diferenciada. Cumplimiento observable, convicción, autorregulación, razonamiento sobre la legalidad y adaptación a la autoridad representan aspectos relacionados, aunque conceptualmente distintos. Su consideración dentro de la autoevaluación puede contribuir a examinar la correspondencia entre experiencia disciplinaria y propósitos formativos sin atribuir al corpus una valoración global sobre la disciplina institucional.

Discusión

Al examinar los resultados, las particularidades de la formación policial adquieren relevancia evaluativa por su relación con los procesos universitarios. Preparación profesional, actividad académica, condiciones institucionales, docencia, evaluación y disciplina aparecen interrelacionadas en las experiencias analizadas. Su consideración permite ampliar la comprensión del funcionamiento programático, siempre que estas particularidades se interpreten respecto de los propósitos formativos y de los referentes de calidad aplicables a la educación superior.

Krooi et al. (2024) respaldan esta lectura mediante una concepción del aseguramiento interno que articula propósito, personas y procesos. Desde esa perspectiva, contextualizar la evaluación supone comprender las condiciones bajo las cuales se desarrollan las funciones académicas y valorar su correspondencia con los objetivos institucionales. En el caso estudiado, las características asociadas con la preparación policial adquieren significado precisamente por la forma en que interactúan con los procesos universitarios.

Como primera implicación aparece la articulación entre formación universitaria y preparación profesional. Cadetes y egresados reconocen utilidad en distintos conocimientos académicos y policiales, aunque difieren en sus apreciaciones sobre la suficiencia de determinados componentes. Pepper et al. (2025) sitúan esta relación dentro de un problema más amplio al mostrar que la incorporación de educación superior a la preparación policial adopta configuraciones diferentes entre sistemas y exige articular expectativas académicas con requerimientos profesionales.

Hazen et al. (2025) ofrecen un contraste directo mediante un programa integrado de educación universitaria y formación policial, donde identifican percepciones diferenciadas sobre calidad académica, currículo, estructura y disciplina. La proximidad temática no supone equivalencia entre contextos; muestra que las posiciones actorales dificultan reducir la experiencia formativa a una valoración homogénea.

Evaluativamente, esta heterogeneidad exige distinguir utilidad percibida y pertinencia curricular demostrada. Considerar valioso un contenido aporta información sobre la relación que un actor establece entre formación y desempeño, pero la pertinencia requiere contrastar esas apreciaciones con perfil de egreso, resultados de aprendizaje, estructura curricular y evidencias sobre el desarrollo del programa. Las experiencias funcionan entonces como una vía para identificar relaciones que necesitan examen adicional.

La comparación internacional refuerza esta exigencia de articulación. Bragason y Damen (2025) muestran que la transición de la educación policial islandesa al ámbito universitario modifica la forma de configurar y valorar la preparación profesional; Honess y Clarke (2023) identifican, en Inglaterra y Gales, dificultades para integrar plenamente los componentes de educación superior. Ambos antecedentes sitúan la correspondencia entre expectativas académicas y profesionales como objeto evaluable.

Una segunda implicación surge de las condiciones cotidianas de la formación. Internado, entrenamientos, misiones y distribución del tiempo aparecen relacionados por los participantes con descanso, continuidad académica, atención y disponibilidad para el estudio. Los resultados no establecen efectos causales de esas condiciones sobre el aprendizaje; permiten reconocer, en cambio, que la organización de la experiencia profesional puede intersectar con las condiciones bajo las cuales se desarrolla la actividad universitaria.

Parker-McLeod (2026) aporta un contraste pertinente al identificar en la educación policial contemporánea una mayor atención a formas de aprendizaje reflexivo, experiencial y auténtico. Tales enfoques requieren articular experiencia profesional y procesos educativos, lo que desplaza la pregunta desde la presencia de actividades prácticas hacia las condiciones en que estas contribuyen a los propósitos formativos. En el caso analizado, la cuestión evaluativa reside precisamente en examinar cómo las exigencias organizativas y profesionales se relacionan con las oportunidades de aprendizaje.

Dos simplificaciones deben evitarse al interpretar estas condiciones. Considerar las exigencias propias de la formación policial únicamente como interferencias desconocería los testimonios que les atribuyen funciones de preparación y adaptación profesional. Asumirlas automáticamente como necesarias tampoco permitiría examinar sus posibles relaciones con la actividad académica. Su valoración exige evidencia sobre horarios, continuidad de clases, bienestar, desempeño, recursos y organización institucional, además de las experiencias recogidas mediante entrevistas.

Aplin y Atkin (2026) identifican beneficios y dificultades de la provisión universitaria de educación policial, mientras Martin (2024) advierte relaciones complejas entre conocimiento académico, práctica profesional e instituciones policiales. Estos antecedentes permiten interpretar internado, entrenamiento, misiones y organización temporal como condiciones cuya relevancia evaluativa depende de su relación con los procesos académicos, sin presuponer efectos favorables o desfavorables.

Precisar el significado de la contextualización exige mantener esta distinción. Las particularidades académicas, doctrinales, disciplinarias, físicas y operativas describen condiciones del objeto evaluado; su existencia no establece por sí misma calidad ni deficiencia. Incorporarlas a la autoevaluación supone analizar cómo se relacionan con criterios universitarios comunes y con

los propósitos declarados del programa. De esta manera, el contexto amplía la interpretación sin constituirse en fundamento para reducir las exigencias académicas.

Respecto de la docencia, los participantes conceden importancia al conocimiento disciplinar, la capacidad pedagógica, la aplicación práctica y la comprensión del entorno profesional. Estos atributos muestran que la valoración de la experiencia docente incorpora expectativas relacionadas con la doble condición universitaria y policial del programa. Su significado evaluativo requiere, sin embargo, examinar en qué medida tales expectativas corresponden con las funciones docentes, los mecanismos institucionales de selección y evaluación y los resultados formativos esperados.

Particularmente reveladora resulta la apreciación de una evaluación docente como “demasiado universitaria”. El interés analítico del testimonio reside en la discrepancia que plantea entre los atributos que un participante considera importantes y aquellos que percibe representados en el procedimiento evaluativo. Desde la articulación entre propósito, personas y procesos propuesta por Krooi et al. (2024), esa distancia constituye una señal para examinar la correspondencia del mecanismo con sus objetivos y con las características del programa.

Una experiencia individual no determina la validez ni la pertinencia técnica del instrumento. Esa valoración exigiría analizar su contenido, criterios, evidencias de validez, aplicación y uso de resultados. Precisamente aquí se observa una de las funciones de la evidencia actuarial: formular preguntas evaluativas que otras fuentes deben ayudar a resolver. La perspectiva del participante adquiere valor porque revela una discrepancia susceptible de examen, no porque sustituya la comprobación requerida para sustentar un juicio institucional.

La evaluación multiactor encuentra apoyo en Macabrey et al. (2025), quienes muestran aportes diferenciados de distintos grupos de interés en programas profesionales. Molina-Alpizar et al. (2026) evidencian, en el ámbito latinoamericano, el valor de examinar cómo los actores experimentan los procesos de autoevaluación y acreditación. Su utilidad reside en la información específica que cada posición aporta al diagnóstico.

Bloch et al. (2023) muestran, desde una perspectiva multiactor, que estudiantes, docentes y gestores pueden desarrollar concepciones diferenciadas sobre el trabajo de calidad, mientras Attree (2026) identifica contribuciones específicas de actores profesionales al currículo, la acreditación y el aseguramiento.

Respecto de la participación estudiantil, Stensaker y Matear (2025) destacan el valor del conocimiento derivado de la experiencia educativa. García-Domingo et al. (2025) muestran, a su vez, que conocimiento y participación condicionan la percepción del impacto de la acreditación sobre la organización y gestión de las titulaciones. La procedencia de cada perspectiva debe preservarse porque su utilidad no depende de la coincidencia entre actores.

Respecto de la disciplina, el hallazgo profundiza la necesidad de conservar la heterogeneidad. Coacción, convicción, interiorización progresiva, legalidad y responsabilidad profesional aparecen con significados diferentes entre los participantes. Reducirlos a una oposición entre obediencia y reflexión perdería parte de la complejidad del corpus. Las experiencias sugieren que el cumplimiento puede adquirir sentidos distintos a lo largo de la trayectoria formativa y en relación con la comprensión de las responsabilidades asociadas al ejercicio policial.

Parker-McLeod (2026) aporta un marco de contraste para interpretar esta dimensión al documentar la creciente atención a aprendizaje reflexivo, experiencial y auténtico en la preparación policial. El resultado obtenido no permite afirmar que una modalidad disciplinaria produzca mejores resultados profesionales. Sí permite reconocer que razonamiento, legalidad, consecuencias y criterio aparecen en determinadas experiencias como elementos asociados con la comprensión del ejercicio profesional, mientras otros testimonios conceden mayor peso a presión externa, obediencia o adaptación.

Otro control analítico decisivo reside en distinguir las elaboraciones espontáneas de las respuestas producidas después de una explicación del entrevistador. Preservar esa diferencia evita atribuir a los participantes conceptos que no habían formulado previamente y muestra cómo la calidad de la inferencia depende también de examinar las condiciones de producción de la evidencia. Esta precaución fortalece el uso evaluativo de las entrevistas al impedir que la interpretación exceda aquello que el corpus permite sostener.

Al considerar transversalmente los cuatro resultados, la participación de actores adquiere una función distinta de la simple recopilación de opiniones. Una convergencia puede señalar un aspecto que merece contrastarse; una discrepancia puede cuestionar una interpretación aparentemente uniforme; una experiencia minoritaria puede revelar condiciones invisibles en una lectura agregada. El valor de estas perspectivas depende, por ello, de preservar su procedencia y relacionarlas con la evidencia necesaria para responder a cada cuestión evaluativa.

López et al. (2022) permiten precisar la relación entre autoevaluación y cumplimiento al mostrar, en el contexto chileno, que los procesos de aseguramiento pueden asociarse con efectos positivos y, simultáneamente, presentar un peso considerable de dimensiones administrativas. El contraste resulta pertinente porque la comprobación de requisitos constituye una función necesaria, aunque insuficiente para comprender por sí sola cómo se experimentan y articulan los procesos formativos.

En América Latina, Pacheco Barros et al. (2026) describen sistemas de aseguramiento configurados por marcos regulatorios y prácticas evaluativas diversas; Duque (2022) vincula su legitimidad con la evolución institucional y la relación entre regulación, actores y procedimientos; y Marquina et al. (2022) documentan reconfiguraciones de estructuras y roles universitarios. Estos antecedentes refuerzan la necesidad de interpretar los referentes nacionales dentro de cada configuración institucional.

Como referente nacional aplicable a las carreras de Ciencias Sociales, la Resolución N.º 38 de 2023 establece la matriz correspondiente de evaluación y acreditación (CONEAUPA, 2023). Su contextualización en un programa de formación policial requiere examinar cómo las características del programa se relacionan con los factores, componentes y criterios mediante los cuales se valora la calidad, manteniendo simultáneamente la especificidad del objeto y su pertenencia al sistema universitario.

De esta relación emerge el principal aporte interpretativo del estudio: la especificidad profesional puede funcionar como condición interpretativa de la calidad programática. El planteamiento mantiene los referentes de la educación superior y reconoce que su aplicación requiere comprender las condiciones concretas en las que se desarrollan los procesos formativos. Las experiencias de los actores aportan evidencia para esa comprensión al identificar relaciones, tensiones y discrepancias susceptibles de contraste.

Tal contribución debe mantenerse dentro de los límites del estudio. Los resultados no determinan el nivel de calidad del programa, no establecen nuevos estándares para la educación policial y tampoco permiten generalizar estadísticamente las experiencias observadas. Su alcance consiste en mostrar una vía para incorporar evidencia actuarial a la autoevaluación de programas universitarios desarrollados en contextos profesionales especializados, preservando la diferencia entre experiencia, interpretación y juicio evaluativo.

Conclusiones

A partir de las experiencias de los actores se identifican particularidades de la formación universitaria policial que adquieren relevancia cuando se relacionan con los procesos académicos y los propósitos profesionales del programa. Su incorporación a la evaluación amplía la comprensión del contexto en que se desarrolla la formación, aunque no proporciona por sí sola evidencia suficiente para determinar la calidad institucional.

Entre los hallazgos destaca la relación entre formación universitaria y preparación para el ejercicio policial. Cadetes y egresados reconocen la utilidad de distintos componentes académicos y profesionales, pero difieren en sus apreciaciones sobre suficiencia y pertinencia. Estas valoraciones permiten reconocer correspondencias percibidas y posibles áreas de indagación, cuya evaluación requiere contrastarlas con el perfil de egreso, el currículo, los resultados de aprendizaje y otras evidencias programáticas.

Respecto de la rutina formativa, sus condiciones adquieren significado evaluativo por las relaciones que los participantes establecen con la experiencia académica. Entrenamientos, misiones, internado, disponibilidad temporal y condiciones de estudio aparecen vinculados con continuidad de las clases, descanso, atención y cumplimiento de responsabilidades. Tales relaciones constituyen indicios relevantes para la autoevaluación, pero su alcance institucional requiere corroboración mediante fuentes adicionales.

Respecto de los procesos docentes y evaluativos, las perspectivas recogidas muestran la importancia atribuida al dominio disciplinar, la aplicación práctica, el dinamismo y la comprensión del contexto formativo. Las discrepancias entre participantes resultan particularmente informativas porque permiten reconocer aspectos cuya interpretación no puede resolverse mediante una experiencia individual. De este modo, las voces actorales contribuyen al diagnóstico al generar preguntas y orientar contrastes posteriores.

Entre los hallazgos, la disciplina presenta la mayor heterogeneidad interpretativa. Convicción, presión externa, interiorización, legalidad y preparación profesional adquieren significados distintos entre los participantes, lo que impide caracterizar esta dimensión mediante una experiencia uniforme. Para la evaluación, su relevancia se encuentra en la relación que mantiene con los propósitos educativos y profesionales y en las diferentes formas en que es experimentada durante la trayectoria formativa.

A partir de estos resultados, la contextualización se configura como un criterio interpretativo para la evaluación de programas universitarios desarrollados en entornos profesionales especializados. Reconocer las particularidades de la formación policial permite comprender mejor las condiciones bajo las cuales operan los procesos académicos, sin convertir esas singularidades en excepciones frente a los referentes de calidad de la educación superior.

Como contribución principal, el estudio muestra que la especificidad profesional puede incorporarse como condición interpretativa de la calidad programática. Esta perspectiva conserva los referentes universitarios y, simultáneamente, reconoce el valor de las experiencias de los actores para identificar relaciones, tensiones y discrepancias que pueden permanecer menos visibles mediante evidencias exclusivamente documentales o procedimentales.

Sobre el alcance, los resultados proceden de 13 participantes vinculados con un programa universitario policial y permiten comprender significados y relaciones dentro del contexto estudiado; no permiten estimar su frecuencia poblacional ni generalizarlos estadísticamente. Asimismo, las condiciones institucionales relatadas requieren contraste con documentos, indicadores u otras fuentes antes de sustentar juicios sobre su funcionamiento.

Futuras investigaciones podrían contrastar estas relaciones mediante diseños que integren evidencia documental, indicadores académicos y perspectivas de otros actores, así como examinar su expresión en programas universitarios vinculados con diferentes profesiones reguladas. Este desarrollo permitiría valorar la transferibilidad analítica del criterio de contextualización y profundizar en las formas mediante las cuales la evidencia actuarial puede contribuir a procesos de autoevaluación orientados al mejoramiento.

Referencias

- Ahmad, M., & Wilkins, S. (2025). Purposive sampling in qualitative research: A framework for the entire journey. *Quality & Quantity*, 59(2), 1461–1479. <https://doi.org/10.1007/s11135-024-02022-5>
- Aplin, R., & Atkin, H. N. (2026). Exploring the benefits and challenges of providing police education within the higher education sector. *The Police Journal*, 99(2), 342–361. <https://doi.org/10.1177/0032258X251360185>
- Attree, K. J. (2026). Stakeholder engagement in accreditation and quality assurance via the program advisory board: Contributions and benefits. *Quality Assurance in Education*, 34(1), 70–85. <https://doi.org/10.1108/QAE-04-2025-0112>
- Bloch, C. W., Fuglsang, S., Grøndahl Glavind, J., & Bendtsen, A.-K. (2023). Quality work in higher education: A multi-stakeholder study. *Quality in Higher Education*, 29(3), 340–357. <https://doi.org/10.1080/13538322.2022.2123267>
- Bragason, Ó. Ö., & Damen, M. L. (2025). Reforming police education in Iceland: A comparative analysis of students' competence valuations before and after the transition to university. *Policing and Society*, 35(8), 1084–1099. <https://doi.org/10.1080/10439463.2024.2448704>
- Chan, C. K. Y., & Chen, S. W. (2023). Student partnership in assessment in higher education: A systematic review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(8), 1402–1414. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2224948>
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá. (2023, 13 de diciembre). Resolución N.º 38 de 2023, por la cual se aprueba la Matriz de Evaluación y Acreditación de Carreras de Ciencias Sociales. *Gaceta Oficial Digital*, 29945-A, 8 de enero de 2024. https://www.gacetaoficial.gob.pa/storage/gacetas/2024/01/29945_A/GacetaNo_29945a_20240108.pdf
- Czernek-Marszałek, K., & McCabe, S. (2024). Sampling in qualitative interview research: Criteria, considerations and guidelines for success. *Annals of Tourism Research*, 104, 103711. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2023.103711>
- Duque, J. F. (2022). The evolving legitimacy of external quality assurance in Colombian higher education. *Quality Assurance in Education*, 30(3), 289–303. <https://doi.org/10.1108/QAE-09-2021-0145>

- García-Domingo, B., López-Escribano, C., & Rodríguez-Mantilla, J. M. (2025). Accreditation processes and their impact on improvements in the organisation and management of Spanish university degrees: student assessment. *Quality in Higher Education*, 31(3), 321–341. <https://doi.org/10.1080/13538322.2025.2576322>
- Hazen, K. P., Miner, Z., Kirk, E., McCutcheon, M., & Bobea, L. (2025). The Fitchburg State University 4 + 1 Police Program: Examining perceptions of an academic-academy integrated training program. *Journal of Criminal Justice Education*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10511253.2025.2576825>
- Honess, R., & Clarke, S. (2023). ‘It’s not “uni” work, it’s essential learning to be a police officer’: Examining the higher education elements of Police Education Qualifications Framework programmes. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 17, paad023. <https://doi.org/10.1093/polic/paad023>
- 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*, 82, 101360. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101360>
- López, D. A., Espinoza, O., Rojas, M. J., & Crovetto, M. (2022). External evaluation of university quality in Chile: An overview. *Quality Assurance in Education*, 30(3), 272–288. <https://doi.org/10.1108/QAE-08-2021-0141>
- Macabrey, J., Wuest, L.-L., & Buetti, D. (2025). Who’s at the table? A scoping review of stakeholder engagement in medical education program evaluation. *Evaluation & the Health Professions*, 48(4), 387–416. <https://doi.org/10.1177/01632787241286911>
- Marquina, M., Giménez, G., Rodríguez, W., & Mazzeo, I. (2022). Implicancias del aseguramiento de la calidad (AC) en las universidades argentinas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 104–130. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.577>
- Martin, D. (2024). The re-emergence of police education. *International Journal of Police Science & Management*, 26(4), 452–459. <https://doi.org/10.1177/14613557241298821>
- Miles-Johnson, T. (2024). To train or educate? Or train and educate?: The Australian police recruit training versus tertiary education dilemma. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 18, paae067. <https://doi.org/10.1093/polic/paee067>

- Miranda, F. J. (2025). Accreditation and quality assurance in higher education institutions: A systematic literature review and a research agenda. *Quality in Higher Education*, 31(3), 304–320. <https://doi.org/10.1080/13538322.2025.2553983>
- Molina-Alpizar, J., Calvo-González, I., & Chavarría-Briceño, R. (2026). Perspectivas estudiantiles en la educación superior sobre los procesos de autoevaluación y acreditación en la carrera de Planificación Económica y Social, 2024. Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 17(1), 344–375. <https://doi.org/10.22458/caes.v17i1.6347>
- Muthanna, A., & Alduais, A. (2023). The interrelationship of reflexivity, sensitivity and integrity in conducting interviews. *Behavioral Sciences*, 13(3), 218. <https://doi.org/10.3390/bs13030218>
- Pacheco Barros, M. C., Guzmán Murillo, H. J., & Torres Ortega, J. M. (2026). Sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior latinoamericana: análisis comparativo y perspectivas para la gestión universitaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(2), 797–818. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5672>
- Parker-McLeod, J. (2026). Moving towards a professional police workforce: A scoping review of reflective, experiential and authentic learning in initial education. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 20, paag006. <https://doi.org/10.1093/police/paag006>
- Pepper, I., Cox, C., Fee, R., Horgan, S., Jarman, R., Jones, M., Policek, N., Rogers, C., & Tattum, C. (2024). The first national subject benchmark statement for UK higher education in policing: The importance of effective partnership and collaboration. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 14(5), 1106–1120. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2023-0042>
- Pepper, I., Gardiner, C., Dwyer, J., Bartkowiak-Théron, I., & O'Connor, C. D. (2025). Incorporating higher education into initial police training: An international comparison of practices and challenges. *Journal of Criminal Justice Education*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10511253.2025.2460812>
- República de Panamá. (2015, 26 de junio). Ley 52 de 2015, que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá y deroga la Ley 30 de 2006. *Gaceta Oficial Digital*, 27813-B, 30 de junio de 2015. https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/27813_B/51278.pdf

- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE.
<https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/the-coding-manual-for-qualitative-researchers-4-273583>
- Serrano, O. M. E., Miranda González, F. J., Mourato, J. A. B., & Lourenço, R. T. (2025). Student contributions to quality assurance in higher education: A systematic literature review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(4), 632–648.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2445727>
- Stensaker, B., & Matear, S. (2025). Student involvement in quality assurance: Perspectives and practices towards persistent partnerships. *Quality in Higher Education*, 31(1), 8–22.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2346358>
- Tran, C. A., Van, D. H., Nguyen, T. T. P., Nguyen, T. T. T., & Nguyen, T. M. (2025). Research in higher education quality assurance worldwide (2003–2023): A bibliometric analysis from the Scopus database. *Cogent Education*, 12(1), 2479405.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2479405>
- Wang, Q. (2022). Designing an evaluation system to assess professional ability training in police colleges. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9, 379.
<https://doi.org/10.1057/s41599-022-01395-y>