

| N°1/2016 |

ISSN
0719-7896

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

La función de Vinculación o Tercera Misión
en el contexto de la Educación Superior Chilena

Leonor Adán, Francisca Poblete,
Carmen Angulo, Luis Loncomilla y Zita Muñoz



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

Aseguramiento
de la Calidad
en Educación
Superior



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

ISSN 0719-7896

Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad
N°1 Año 2016

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Santa Lucía 360, Piso 6 - Santiago, Chile

Teléfono: (56-2) 226201100

estudios@cnachile.cl

Directora Paula Beale Sepúlveda

Editor General Pablo Baeza Virgilio

Coordinadora Editorial Débora Jana Aguirre

Equipo Técnico

Luciano Mariño Beltrán, Gonzalo Serrano Solís, Nicole Droguett Sarmiento,
Manuela Jiménez Quiñe-Arista y Claudia Celis González

Diseño y realización gráfica Carlos Ríos Hidalgo

Impresión

Matching Deals Ltda.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.



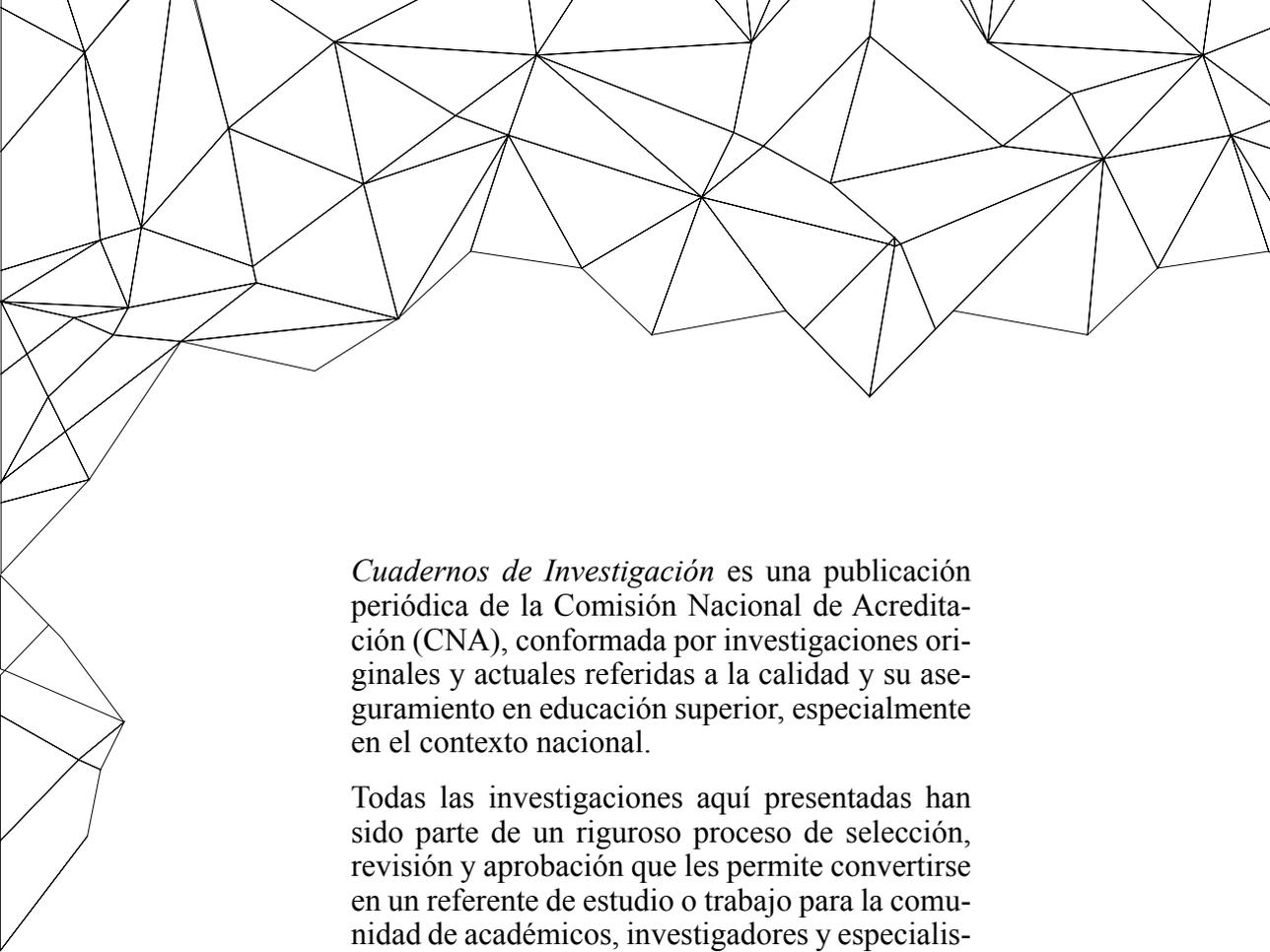
Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.



No Comercial. No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

Para citar este documento: Adán, L.; Poblete, F.; Angulo, C.; Loncomilla, L.; Muñoz, Z. (2016). La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior Chilena. Cuadernos de Investigación N°1. Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

Disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>



Cuadernos de Investigación es una publicación periódica de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), conformada por investigaciones originales y actuales referidas a la calidad y su aseguramiento en educación superior, especialmente en el contexto nacional.

Todas las investigaciones aquí presentadas han sido parte de un riguroso proceso de selección, revisión y aprobación que les permite convertirse en un referente de estudio o trabajo para la comunidad de académicos, investigadores y especialistas en la materia.

Los *Cuadernos de Investigación* de la CNA pretenden fomentar el desarrollo y creación de nuevo conocimiento en el ámbito del aseguramiento de la calidad en educación superior, difundir sus resultados y contribuir al debate y reflexión en la materia.

CONTENIDOS

Presentación

Alfonso Muga, Presidente de CNA 11

Prólogo

Enrique Montenegro, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso 13

Resumen/Abstract 14

Introducción 15

Capítulo I 19

Antecedentes conceptuales

I.1. Autonomía universitaria y posicionamiento en el medio: antecedentes en los modelos europeos y norteamericanos 21

I.2. Autonomía universitaria en América Latina. La Extensión como concepto fundante de la Tercera Misión Universitaria 25

I.3. Nuevos antecedentes: la articulación con el sector productivo como una dimensión relevante en la generación de nexos con el medio 31

I.4. Extensión y Vinculación con el Medio: reelaboraciones conceptuales en el marco de las transformaciones de la relación Universidad-Estado 34

Capítulo II

Marco Metodológico 45

Capítulo III

Resultados	51
III.1. Experiencias y nociones de Vinculación con el Medio en las universidades nacionales	53
III.1.1. Debilidades y fortalezas en el área de Vinculación con el Medio: una aproximación a partir de la revisión de acuerdos de acreditación, documentación institucional y entrevistas semiestructuradas	53
III.1.2. ¿Qué es la Vinculación con el Medio? Definiciones generales y operativas en transformación	69
III.1.3. El registro: modalidades en curso, componentes e indicadores identificados y percepción de los entrevistados	81
III.1.4. Estructura organizacional y gestión del área	95
III.1.5. Formulaciones conceptuales, estructura y modelos de registro desde los casos abordados	98
III.2. El rol de la vinculación en el contexto del aseguramiento de la calidad de la educación superior	102
III.3. Medición y valoración del impacto de la función de vinculación de las universidades.	110
III.3.1. Propuestas integradas de autoevaluación	114
III.3.2. Evaluación y análisis de las actividades de Vinculación a partir de conjuntos organizados de indicadores	123
III.4. El impacto de las acciones de vinculación de las universidades: discusión y operacionalización del concepto	131
III.5. Propuesta de evaluación y medición de la función de vinculación universitaria: Matriz IIAR, Indicadores Institucionales, de Integralidad, Actividad y Resultados	135

Capítulo IV

Conclusiones	157
--------------	-----

Referencias bibliográficas	165
Anexos	177
Anexo 1. Matriz de Holland	179
Anexo 2. Propuesta de Gelmon et al (2005)	181
Anexo 3. Propuesta de Gelmon et al (2005) Dimensión Community Engaged Scholarship	184
Anexo 4. Campus Compact`S Indicators Engagement	192
Anexo 5. Evaluating the regional contribution of an HEI. A Benchmarking approach. Propuesta metodológica de la Higher Education Funding Council For England, 2002	196
Anexo 6. Proyecto School of Lifelong Education and Development, evaluado mediante la propuesta REAP	200
Anexo 7. Propuesta del Russel Group de Métricas e Indicadores para la evaluación de las third stream activities	203
Anexo 8. E3M Project European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission	208
Anexo 9. Manual de Valencia, Indicadores de Actividad	229
Sobre los autores	232
Contexto de los Cuadernos de Investigación	233

Índice de Tablas

Tabla 1. Nomeclaturas casos de estudio	48
Tabla 2. Instituciones acreditadas en el área de Vinculación con el Medio	54
Tabla 3. Fortalezas y debilidades en los Acuerdos de Acreditación del Área de Vinculación con el Medio	56
Tabla 4. Fortalezas en el área de la Vinculación con el Medio: principales aspectos destacados	59
Tabla 5. Debilidades en el área de Vinculación con el Medio	63
Tabla 6. Dimensiones de Vinculación con el Medio declaradas según institución	76
Tabla 7. Componente de interacción Creación-Extensión Arte y Cultura	85
Tabla 8. Componente de interacción Orientación Social	87
Tabla 9. Componente de interacción Producción Académica y Transferencia de Conocimientos y Tecnologías	90
Tabla 10. Componente de interacción Educación Continua	93
Tabla 11. Propuestas de medición y valoración de la función de vinculación universitaria	113
Tabla 12. Propuesta de Community Engagement de la Universidad de Bradford	122
Tabla 13. Variables e Indicadores AUSJAL	127
Tabla 14. Indicadores Institucionales Vinculación con el Medio	139
Tabla 15. Indicadores de Integralidad de Vinculación con el Medio	144
Tabla 16. Indicadores de Actividad y Resultado de Vinculación con el Medio	148

Índice de Figuras

Figura 1. Categorías para el análisis de actividades de la Tercera Misión 124

PRESENTACIÓN

El contexto en el que está inmersa la educación superior hoy, las transformaciones que ella misma experimenta y la relevancia que en la discusión pública adquieren los conceptos de aseguramiento de la calidad y mejora continua, impulsan a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) a continuar promoviendo la discusión y reflexión en torno a estos temas.

Con este propósito, la Comisión da comienzo a la Serie *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior*, la cual procurará servir de eje articulador de investigadores, académicos y centros de investigación a nivel nacional y a ser una referencia de estudios novedosos que apoyen el trabajo y el debate de la comunidad de especialistas en la materia. De esta forma, la CNA da un paso más en el cumplimiento de su misión, fomenta la investigación a nivel nacional, promueve la difusión y aporta en el desarrollo de conocimiento especializado en el ámbito de la educación superior.

Los Cuadernos para el año 2016 contendrán los principales resultados de 4 investigaciones realizadas en el contexto nacional. Los estudios tratan temas diversos, considerando la realidad del aseguramiento de la calidad: impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión académica; percepciones de estudiantes sobre la calidad de sus doctorados y la evaluación de la CNA; criterios e indicadores de calidad en los juicios de agencias de acreditación; así como la función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la educación superior chilena.

El Cuaderno N°1 se titula “La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena. Una mirada diagnóstica y propuestas para el fortalecimiento de los sistemas de seguimiento y valoración”. El estudio fue conducido por la investigadora y directora de la unidad de Vinculación con el Medio de la Universidad Austral de Chile, Dra. Leonor Adán. Entre los principales aportes del

estudio destaca la profunda revisión del concepto de Vinculación con el Medio y su incorporación al contexto chileno así como una propuesta de indicadores que contribuyan al mejoramiento de la calidad del área en cuestión.

La Comisión espera que esta colección de cuadernos se constituya en una herramienta que favorezca una mayor comprensión sobre la operación de los instrumentos de aseguramiento de la calidad y, especialmente, sobre los

impactos, efectos y resultados que éstos han tenido y están teniendo en el ámbito de la educación superior del país y muy especialmente en las instituciones formadoras de este nivel.

Alfonso Muga

Presidente Comisión Nacional de Acreditación

PRÓLOGO

En plena concordancia con sus objetivos y para propender en un grado cada vez mayor al mejoramiento de los procesos de aseguramiento de la calidad a su cargo, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) ha incorporado a su quehacer y especial gestión un necesario y muy pertinente programa de investigación, convocando a investigadores en la búsqueda de nuevo conocimiento para optimizar los procesos de acreditación de instituciones de educación superior.

Conforme a dichos principios, la investigación aquí presentada sin duda se constituye como un aporte significativo que contribuye al fortalecimiento y desarrollo de los sistemas de seguimiento y valoración de las funciones de Vinculación con el Medio de las instituciones de educación superior.

Los investigadores han realizado un notable trabajo, inédito a nuestro juicio, con una prolija presentación sobre el estado del arte y la diversidad de modelos atingentes y de la bibliografía nacional y extranjera.

Sobresale también el profundo análisis comparado realizado sobre la diversidad de funciones que las instituciones presentan como Vinculación con el Medio, con juicios de valor de base investigativa sobre las mismas, tanto en nuestro país como en otros, lo que en conjunto con otros importantes antecedentes recopilados y analizados, da un soporte sustantivo a las conclusiones y propuestas que presentan.

Párrafo aparte merece la completa propuesta jerarquizada de indicador es que contribuirán significativamente a una mejor comprensión y alcance de las funciones que los autores plantean y fundamentan como constitutivas de la Tercera Misión de las instituciones de educación superior.

Enrique Montenegro

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la educación superior chilena. Una mirada diagnóstica y propuestas para el fortalecimiento de los sistemas de seguimiento y valoración

RESUMEN

En el contexto latinoamericano, la Tercera Misión Universitaria cuenta con antecedentes importantes, con una marcada vocación pública y social. Sin embargo, su desarrollo ha sido desigual, observando una institucionalización incipiente y escasa articulación conceptual. En Chile, si bien el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior incorpora la Vinculación con el Medio como área adicional de acreditación, predomina la diversidad de enfoques, incidiendo en múltiples sistemas de seguimiento y dificultades a la hora de valorar y planificar el área. El estudio atiende a este escenario, llevando a cabo una revisión crítica de políticas, definiciones y estrategias en el contexto de las instituciones de educación superior chilenas, proponiendo un conjunto de indicadores con un grado de flexibilidad acorde a la diversidad nacional.

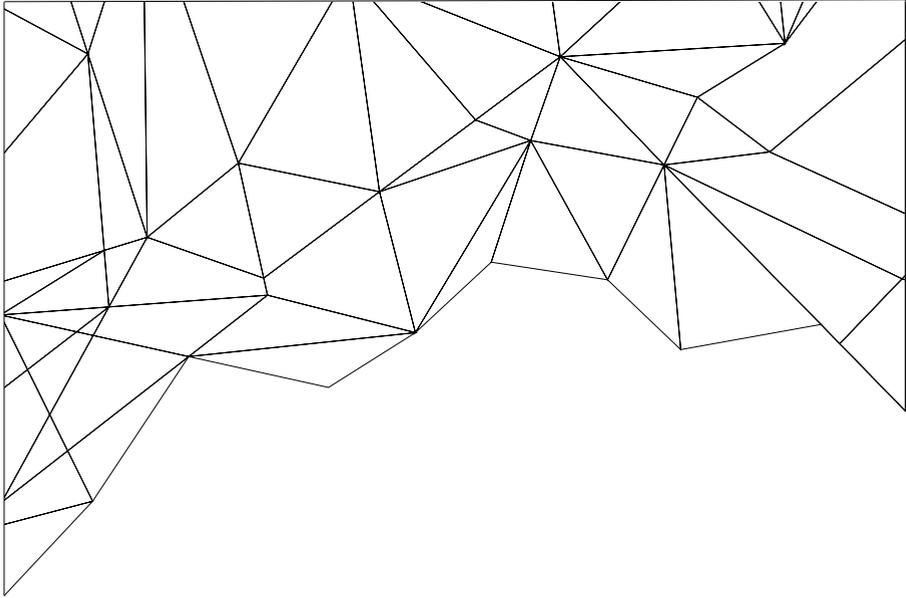
Palabras clave: Tercera Misión universitaria, Vinculación con el Medio, sistemas de registro, indicadores, monitoreo del impacto.

University-community engagement or Third Mission in the context of higher education in Chile. An evaluative look and proposals for the strengthening of monitoring and assessment systems

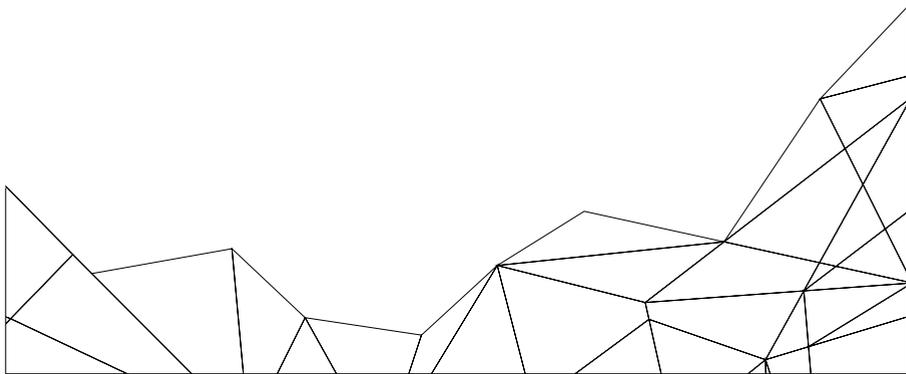
ABSTRACT

In the Latin American context, the Third Mission has important background with a pronounced public and social vocation. However, its development has been uneven, noting an incipient institutionalization and limited conceptual articulation. In Chile, while the National System of Quality Assurance in Higher Education incorporates the University-community Engagement as an additional area of accreditation, the diversity of approaches predominates, having an impact on multiple monitoring systems and generating difficulties in assessing and encouraging the area. The study attempts an approach to this scenario, carrying out a critical review of policies, definitions and strategies in the context of higher education institutions in Chile, proposing a set of indicators with a degree of flexibility according to the national diversity.

Key words: *Universities' Third Mission, university-community engagement, register system, indicators, impact monitoring*



INTRODUCCIÓN



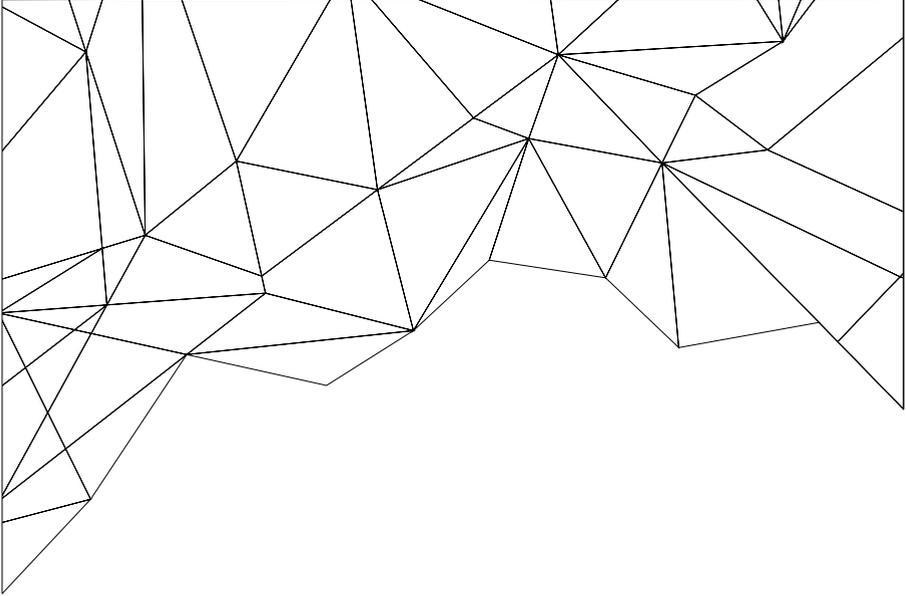
El presente estudio busca contribuir al mejoramiento de la calidad de la función de Vinculación con el Medio o Tercera Misión Universitaria a través de una aproximación a las políticas, estrategias, y sistemas de información para el área en el contexto de la actual gestión de las instituciones de Educación Superior en Chile, proponiendo un conjunto de indicadores con un grado de flexibilidad acorde a la diversidad nacional.

La iniciativa parte de la premisa que el desarrollo de nexos entre las universidades y las comunidades y territorios de los cuales forman parte tiene larga data. Se trata de un proceso que ha ido de la mano de la progresiva consecución de autonomía universitaria, contando con trayectorias diversas. A grandes rasgos, la historia de cada región orienta la forma en que se dibuja la posición de la universidad, pasando por conglomerados que se definen en función de sus miembros y trascienden fronteras territoriales, entidades al servicio de los nuevos proyectos republicanos o estructuras híbridas que integran actores del sector público y privado, entre otras articulaciones posibles. En consecuencia, el desarrollo de estos nexos, al modo de una Tercera Misión Universitaria, reviste igualmente de multiplicidad, contando con modelos y conceptualizaciones variadas.

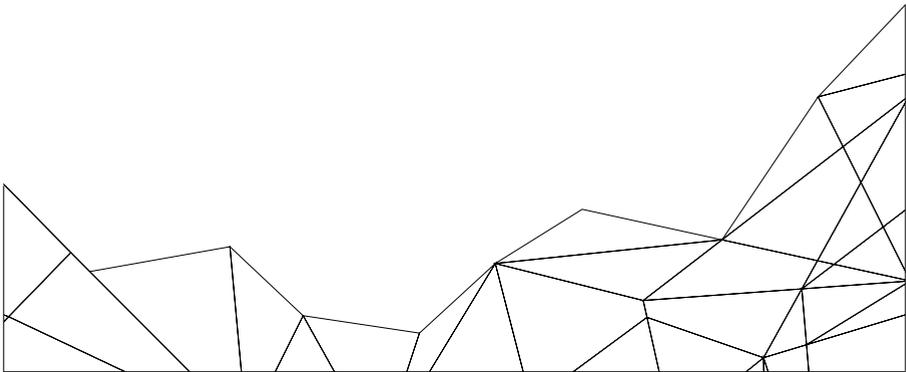
Más allá de la diversidad de enfoques, existe consenso respecto del carácter subalterno de esta Tercera Misión, considerando su articulación con las misiones de Docencia e Investigación. Se trata de una impresión que tiene un correlato en la exploración que hemos realizado, destacando de manera transversal su desigual desarrollo. Si bien en la mayor parte de los casos nacionales las declaraciones de política e historia de las instituciones relevan su rol público, en la práctica, la Vinculación con el Medio es vista y atendida como un área de menor relevancia, contando con definiciones amplias, criterios poco claros, menor valoración institucional y/o formal y, en consecuencia, una débil apropiación por parte de la comunidad universitaria.

El estudio que presentamos responde a este escenario, esperando contribuir a una mejor definición y práctica del ejercicio de vinculación universitaria. Tanto las definiciones conceptuales como la adopción de sistemas de registro y seguimiento aparecen como labores clave, requiriendo de una revisión que, teniendo en cuenta la diversidad nacional, establezca orientaciones generales que contribuyan a un mejor desempeño en el área. De esta manera, apostamos por la indagación en el escenario nacional y la profundización en los conceptos que orientan el área de Vinculación con el Medio, considerando una revisión de literatura nacional e internacional, documentación institucional, y exploración en percepciones de académicos relacionados al área. Además de llevar a cabo una primera aproximación a partir de los 33 acuerdos de acreditación que incluyen el área vigente a agosto del 2015, se profundizó en 8 casos nacionales, desarrollando una propuesta de indicadores de carácter flexible, al modo de carta de navegación.

A continuación se exponen los resultados del estudio, iniciando con la revisión de antecedentes sobre el concepto de Vinculación con el Medio y su desarrollo en América Latina y, luego, con la metodología utilizada. Posteriormente damos cuenta de la exploración en casos nacionales, considerando la revisión de acuerdos de acreditación, el análisis de documentación institucional y la profundización mediante entrevistas con académicos de 8 casas de estudio chilenas. Seguidamente, se problematiza la noción de impacto, abordando diversos modelos de registro, para finalizar con una propuesta de indicadores, al modo de una formulación base que permita orientar el desarrollo y evaluación del área de Vinculación con el Medio en el contexto de las Instituciones de Educación Superior chilenas.



CAPÍTULO I
ANTECEDENTES CONCEPTUALES



I.1. Autonomía universitaria y posicionamiento en el medio: antecedentes en los modelos europeos y norteamericano

Una de las nociones que mantiene estrecha relación con la de Tercera Misión es la de autonomía universitaria, considerando que los procesos de independización institucional constituyen un antecedente clave en su consolidación.

En términos generales, la consecución de autonomía universitaria alude a procesos continuos y graduales que inciden en la consolidación de verdaderas comunidades de sentido, con creciente presencia en el escenario político, económico y social de los territorios donde se emplazan. Si en un inicio las demandas de autonomía de las corporaciones universitarias se centraban en garantizar su autogobierno, los procesos aparejados trascendieron esta aspiración, afectando su orientación general. Ellos provocaron cambios a nivel de normativa y estructura organizacional, mientras que la progresiva independización propició la construcción de pertenencias identitarias, orientando el posicionamiento de las universidades en un marco más amplio (Vacarezza, 2006).

Desde esta perspectiva, autonomía, autodefinición e interacción con otros van de la mano, en un juego de implicaciones mutuas: la idea de autogobierno se ve desbordada, apuntando al establecimiento de nexos mucho más en línea con el concepto de gobernanza y contribuyendo, así, al desarrollo de nexos con el entorno como una dimensión fundamental del quehacer universitario. Básicamente, se va haciendo evidente la necesidad de explicitar e intencionar estructuras y procesos de toma de decisiones que involucran de manera simultánea a múltiples entidades, y no únicamente a la universidad como un ente definido y

¹A modo ilustrativo, Brunner propone una síntesis de modelos de gobernanza universitaria, destacando al menos cuatro orientaciones clave. Por un lado, los modelos alemán y francés como precursores de la universidad moderna (al modo de dispositivo estrechamente ligado al aparato estatal). Por otro, el modelo colegial o de autonomía

aislado (Gayle et al, 2003; Brunner, 2011)¹. Ello supone el reconocimiento de escenarios complejos respecto de los cuales se vuelve necesario posicionarse, teniendo en cuenta la generación de relaciones de interdependencia en función de campos o sectores, que remiten a “procesos de regulación y coordinación orientados al bienestar, que ayudan a resolver problemas sociales” (Kehm, 2012: 21).

Este posicionamiento tiene varias aristas, entre las cuales destaca la inserción territorial como proceso que genera sentido de identidad y pertenencia. Además de aludir a una organización caracterizada por la interdependencia de múltiples entidades, la universidad se caracteriza por su calidad de fenómeno urbano, con especial intensidad en territorios alejados de los centros nacionales de administración. La universidad se implica en un juego donde la creación de espacios universitarios y sus relaciones con los demás espacios de la ciudad producen identificaciones mutuas. Por otro, propicia el desarrollo de estilos y prácticas particulares de creación, apropiación y transmisión de conocimiento, posicionándose como un espacio de sociabilidad donde destaca la noción de cultura y comunidad universitarias. Básicamente, la universidad no es el territorio neutro de una relación con sentido único entre productores activos de cultura y consumidores pasivos. Muy al contrario: la universidad o, mejor, el espacio de la enseñanza superior, forma un lugar de mediación cultural (Frijhoff, 2010: 58).

La consecución de autonomía así entendida tiene larga data, contando con trayectorias y articulaciones diversas. Mantiene consenso el origen de las universidades tradicionales en territorio europeo; iniciando su desarrollo a lo largo del siglo XIII, su consolidación se realiza en forma gradual, en permanente tensión con las autoridades laicas y eclesiásticas (Le Goff, 1990 [1985]). El proceso se vio marcado por dos modelos universitarios que impactaron en la creación de nuevas universidades entre los siglos XIII y XV.

universitaria, donde prima la idea de independencia moral y oligarquía académica. Luego, el modelo del emprendimiento privado donde la universidad se orienta a la operación en mercados de profesores, estudiantes y productos de conocimiento, con énfasis en la diversificación de fuentes de financiamiento. Finalmente, el modelo de las partes interesadas, donde se combina emprendimiento y modelo colegial, atendiendo a una gobernanza que integra disposiciones internas y requerimientos de actores interesados (Brunner, 2011).

Por un lado, la Universitas Magistrorum (con la Universidad de París como principal referente), modelo que mantuvo directa relación con las autoridades eclesiásticas.

Por otro, la Universitas Scholarium (con la Universidad de Bolonia como referente clave), surgida de agrupaciones de estudiantes, en su mayoría extranjeros, quienes se hicieron cargo de las universidades a las cuales habían contribuido a formar, contando con el respaldo de las autoridades monárquicas (Malagón, 2005).

Ambos modelos compartían una vocación universalista, aspirando al desarrollo de un saber integral y enaltecido, sin desarrollar una tendencia significativa hacia la aplicación. Estas orientaciones se van a ver tensionadas una vez se debiliten los poderes imperial y papal, y surjan los nuevos estados nacionales, los cuales demandan la nacionalización de las universidades, requiriendo profesionales afines a los nuevos proyectos nacionales. A lo largo del siglo XIX, la inserción de la Universidad en los nuevos territorios apela a su posicionamiento como entidades políticas con un papel activo, integrándolas en las estructuras de los estados nacionales. El proceso introduce cambios importantes en los modelos universitarios consolidados a la fecha, con sellos distintivos. Se habla, en general, de tres modelos definidos: la universidad francesa, donde se desarrolla el denominado modelo napoleónico (Arocena y Sutz, 2000), con protagonismo de la figura de la universidad estatal y/o el Estado Docente; el modelo alemán, que apuesta por la universidades de investigación, integrando esta segunda misión con la tradicional misión de docencia (con Friedrich Humboldt como uno de los referentes clave); y el modelo inglés, que se orienta a partir de las ideas del cardenal John Henry Newman, dando protagonismo a la misión de docencia y al cultivo de las artes liberales, en un esfuerzo por difundir conocimientos universales en una élite culta (Mollis, 2010).

Cabe destacar que serán los dos primeros modelos, el alemán y el francés, los que sienten las bases de la universidad moderna, tratándose de sus dos paradigmas más difundidos –“la universidad de investigación y la universidad estatal de formación especializada” (Brunner, 2011: 142). En ambos casos, se irá consolidando una creciente dependencia del aparato estatal, posicionándose como instrumentos del Estado con una marcada función pública, donde la realización profesional

pasa por el desarrollo de las ciencias al servicio del interés general (Brunner, 2011).

En Norteamérica se observa una integración irregular de estas orientaciones que resultan en un escenario complejo. En un primer momento se adopta el modelo inglés, en el marco de la creación de universidades en el Este de Estados Unidos por parte de diversas entidades privadas, con altos costos e importantes niveles de exclusión. Sin embargo, para la segunda mitad del siglo XIX (en el marco de la guerra civil), se aprueba la ley Morrill, posibilitando la donación de terrenos a los Estados que formaban parte de la Unión, con el propósito de emplazar instituciones destinadas al aprendizaje de la ingeniería y la agricultura. Así, se suman a las instituciones de élite, un gran número de Escuelas de Agricultura y Artes Mecánicas creadas por el Gobierno Federal², sentando bases para gran parte de las actuales universidades Estatales en Estados Unidos (Grande Covián, 1988), además de sumar antecedentes al desarrollo de la Tercera Misión universitaria en el contexto norteamericano, mediante la definición de la misión de servicio público (Roper y Hirth, 2005: 5).

De esta manera, la diversidad de entidades de educación superior aumenta, manteniendo una mayor desregulación si se compara con el escenario europeo para los mismos años. El campo de la medicina, como destaca Grande Covián (1988), marca un precedente clave en este sentido. Para comienzos del siglo XX, la desregulación de la práctica médica era tal, que motiva la elaboración de un informe diagnóstico. Encargado por la Asociación Médica Americana, las recomendaciones del Informe Flexner dan protagonismo a la incorporación de elementos desde el modelo alemán, con énfasis en el desarrollo de investigación.

La universidad norteamericana moderna se consolida, entonces, en los años que van de la Guerra Civil a la primera Guerra Mundial, como un híbrido de la tradición inglesa y el modelo alemán, apostando a partir de los años 20 por una mayor autonomía y libertad académica (Roper y Hirth, 2005). El resultado es complejo, con un sistema que si bien integra estos elementos desde el modelo alemán, se desmarca de la tradición humboldtiana de “soledad y libertad del profesor o investigador individual (...) la idea de Humboldt, y especialmente su indivi

² Denominadas despectivamente como Cow Colleges (Grande Covian, 1988).

dualismo, era lo más apropiado en el siglo XIX, mientras que el institucionalismo de la universidad americana es más adecuado en el siglo XX” (Kehm, 2012: 11). Así, se sientan las bases para la consolidación de nuevos regímenes de gobernanza, con protagonismo de relaciones simultáneas entre actores diversos.

Kehm (2012) destaca al menos tres enfoques asociados; la idea de una universidad empresarial, la de universidad en red, y la de multiversidad. Las dos primeras, en sintonía con la noción de modelo de partes interesadas expuesto por Brunner (2011), aluden por un lado a una institución con una dirección reforzada que expande sus actividades periféricas y se sostiene en un financiamiento diversificado, mientras la universidad en red remite a una organización más amplia, con mayor diversidad estructural. La noción de multiversidad (acuñada en la década el 60 por el rector de la universidad de California, Clark Kerr), en cambio, pone el acento en una mirada crítica sobre la disgregación que caracteriza el proceso de diversificación de la educación superior en Norteamérica, acusando una apertura desregulada a los intereses mercantiles y supeditando, por ende, el quehacer universitario a los intereses del sector productivo (Kerr, en Sacristán, 1985).

La diversidad de la institucionalidad asociada a la educación superior norteamericana, junto con incidir en la educación superior en otros países, va motivando su abordaje a nivel conceptual. Además, propiciará a partir de la década del 90 la instalación de sistemas de regulación importados desde el sector empresarial, al modo de mecanismos de aseguramiento de la calidad que serán integrados por las instituciones de educación superior a nivel global.

I.2. Autonomía universitaria en América Latina. La Extensión como concepto fundante de la Tercera Misión Universitaria

Las universidades en contexto colonial.

El proceso en las universidades latinoamericanas es marcadamente distinto del de las universidades europeas y norteamericanas. El marco de referencia es el de las universidades españolas en un contexto colonial, distantes de la revolución industrial y científica que impactaba al resto de Europa. Entre ellas, destacaban la Universidad Alcalá de Henares y

la Universidad de Salamanca, siendo esta última la que más se acercaba al modelo de la Universidad de Bolonia, con un sistema de elección de docentes por parte de los estudiantes, y monopolio docente bajo la autoridad real. El modelo salamantino (Arocena y Sutz, 2000:15) orientó tres de las seis universidades creadas el siglo XVI en América Latina, constituyendo el primer referente de las universidades públicas en la región. Entre 1553 y 1812, se fundaron cerca de treinta universidades, todas de carácter pontificio o real (Rodríguez, 1977). A diferencia de las corporaciones universitarias en Europa:

La universidad americana no preexistió pues, a su consagración formal. Ella nació, más bien, de un acto de decisión de la autoridad. Quedó así estrechamente ligada, desde su propio inicio, a los poderes de la Audiencia y del Virrey, o de la Iglesia y de las órdenes religiosas. A cambio, se reservaba a la corporación el derecho de llevar escuelas y el monopolio para la concesión de grados superiores. (Brunner, 1990: 14)

Una parte importante de estas universidades mantuvieron una existencia nominal. Las que efectivamente desarrollaron funciones como centros de formación, lo hicieron con dificultades, contando con escasos recursos y una baja dotación de catedráticos. Además, se consolidaron como centros de carácter restringido, limitándose con el tiempo a la formación de la elite criolla y peninsular, como eclesiásticos y funcionarios de la administración colonial.

En el marco de los procesos de independización, se demandan reformas sobre estas universidades, sumando nuevas fundaciones. Así, en América Latina la consecución de autonomía universitaria iniciaba recién a comienzos del siglo XIX, orientada por la consolidación del nuevo orden republicano. Las corporaciones se alinean con los estados nacionales, financiadas con recursos fiscales, y gozando de “amplísima autonomía para gobernar y resolver sus asuntos” (Brunner, 2005:37). Pese a los cambios, se mantuvo la orientación profesionalizante, reforzada por la adopción del modelo napoleónico: mientras en Europa se consolida y difunde el modelo alemán, integrando elementos del mismo a las instituciones norteamericanas, en América Latina se sostiene el carácter de academias señoriales. De acceso restringido, se organizan como conglomerados de escuelas profesionales, dedicadas a la

formación de abogados, médicos, ingenieros y militares, en sintonía con los requerimientos de los nuevos proyectos nacionales, incluyendo la consolidación de las nuevas élites republicanas (Tünnermann, 2003).

El Movimiento y la Reforma de Córdoba.

Estas orientaciones van suscitando crecientes críticas, destacando la demanda de apertura y mayor protagonismo en el desarrollo de los nuevos proyectos republicanos. Las críticas se expresan en instancias colectivas, entre las que se cuentan el Primer Congreso Americano de Estudiantes de 1908, y los Congresos Internacionales de Buenos Aires y Lima (1910 y 1912) (Brunner, 1990: 11). El punto de inflexión lo constituye el Movimiento y la Reforma de Córdoba, en 1918, donde se aboga por el desarrollo de relaciones extrauniversitarias, entendiendo la Universidad como entidad para la transformación social (Vacarezza, 2006), e introduciendo el concepto de extensión, en directa relación a la idea de justicia social (Ortiz y Morales, 2011).

Recogiendo y articulando cuestionamientos expresados a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XX, el Movimiento de Córdoba apela a una reforma universitaria que quedó expresada en el Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918, escrito por Deodoro Roca y firmado por los dirigentes de la Federación de Estudiantes de Córdoba. En el documento y la subsecuente reforma, se trascendía la mera reorganización institucional, abogando por una autonomía universitaria que incluía el cogobierno de los estudiantes, docencia libre, reorganización académica, democratización del ingreso de estudiantes, participación de la comunidad universitaria en los órganos de gobierno, integración latinoamericana, y desarrollo de extensión universitaria. Esta última era entendida como una función eminentemente social, aludiendo a la proyección de la cultura universitaria al pueblo y la consideración de los problemas nacionales. Ello, siempre en el marco de los nuevos proyectos republicanos, donde la emergente clase media (representada en parte importante por los nuevos estudiantes de estas mismas corporaciones), esperaba contar con un rol protagónico, integrándose en las estructuras de administración y toma de decisiones (Tünnermann, 1998).

El manifiesto y los resultados de la reforma se difundieron con velocidad, influyendo de manera importante en otros movimientos re-

formistas. Los planteamientos se integraron en distintas universidades latinoamericanas, consolidándose para la década del 30, años en los que la legislación de la mayoría de las universidades latinoamericanas ya incorporaba esta Tercera Función sin declararla aún con esa denominación.

Consolidada a nivel normativo, esta Tercera Función va siendo profundizada y ratificada en nuevas instancias colectivas. Destacan el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas (1949) y las dos Conferencias Latinoamericanas de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (1957 y 1972). El Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas se llevó a cabo en la Universidad de San Carlos de Guatemala, centrándose en el concepto de Universidad en América Latina. Junto con crear la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), se aprobó la Carta de las Universidades Latinoamericanas, al modo de ideario. En ella se establecen lineamientos afines a la noción de Tercera Función, en la medida en que la finalidad de la universidad latinoamericana consiste en apoyar:

El derecho de todos los hombres a participar en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a compartir los progresos científicos y sus beneficios; contribuir a la elevación del nivel espiritual de los habitantes de la comunidad latinoamericana, promoviendo, difundiendo y transmitiendo la cultura; mantener sus actividades en constante dirección a las realidades y problemas de su núcleo nacional, a efecto de que la Universidad sea la expresión real de su momento histórico y el perfil auténtico de la comunidad en que actúa; y para que no sea sólo una entidad y que acumula cultura y transmite el saber, sino un sistema activo de funciones que benefician a la colectividad en que encuentra su génesis vital. (Tünnermann, 2003: 271)

Con posterioridad se realiza en Santiago de Chile la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, convocada por la UDUAL el año 1957. Ratificando los contenidos de la Carta de las Universidades Latinoamericanas, se propone una primera definición de Extensión Universitaria, considerando objetivos, contenidos, y finalidades. Además de aludir a un desarrollo transversal e interdisciplinario (destaca que la extensión universitaria se basa en conocimientos de diversas disciplinas, aunando las ciencias,

el arte, y la filosofía), se vuelve a relevar su orientación pública y social. La extensión universitaria:

Debe procurar estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, intelectual y técnico de la nación, proponiendo imparcial y objetivamente ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general. Así entendida, la extensión universitaria tiene por misión proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual técnico. (Tünnermann, 2003: 272)

La Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural: primeras críticas y redefinición conceptual.

Los planteamientos de la Primera Conferencia y el desarrollo efectivo de esta función van suscitando crecientes críticas, con las reflexiones de Paulo Freire como un referente importante (Tünnerman, 2003). Se acusa un enfoque paternalista y asistencialista, donde la figura de la Universidad se mantiene al margen de la sociedad, en una relación mecánica donde ésta se reviste de superioridad. El desarrollo de la extensión universitaria se articula en instancias donde los actores extrauniversitarios mantienen un rol pasivo, sin participación en la toma de decisiones y el desarrollo de los conocimientos y técnicas involucrados.

En un artículo ampliamente conocido “¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural”, Freire (1984 [1971]), inicia con un análisis semántico del término extensión, donde expone parte de los cuestionamientos respecto del carácter iluminista y vertical de la noción. En el texto, y reflejando los postulados de la pedagogía de la liberación, propone el desarrollo de procesos de comunicación horizontal a través de la doble vía Universidad-Comunidad, con énfasis en una relación “dialógica (...) en que el educador-educando y educando-educador, se solidarizan, problematizados en torno del objeto cognoscible” (Freire, 1984 [1971]: 100). De esta manera, el autor marca un precedente clave en torno a la noción de bidireccionalidad que destaca actualmente desde las definiciones de la Comisión Nacional de

Acreditación (CNA) en Chile (Von Baer, 2009), en la medida en que da protagonismo al diálogo entre sujetos, superando la cosificación del otro y admitiendo el desarrollo de colaboraciones e influencias mutuas, en un proceso de co-creación de conocimientos.

Se trata de ideas que dialogan con las críticas del momento, recogidas en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, convocada por la UDUAL el año 1972 en Ciudad de México. En el encuentro se delinean otra vez objetivos y orientaciones, llevando a cabo una nueva definición de Extensión. Ésta mantiene estrecha relación con las funciones de investigación y docencia, y se centra en el desarrollo de procesos de acción y cambio social, sostenidos en relaciones de comunicación horizontal donde se integra a la comunidad en la toma de decisiones y la producción de conocimientos:

Extensión Universitaria es la interacción entre universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional. (Valadés, 1972: 344)

Con el tiempo, se realizan nuevas instancias colectivas de reflexión, contando, por ejemplo, con la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (1996), y la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) (UNESCO). En ellas se aboga por la integración de perspectivas, en un intento por desarrollar identidades nacionales y una inserción internacional con equidad, primando el desarrollo e interpretación local de la Extensión adaptada a cada contexto. Por lo demás, estas adaptaciones se han realizado en el marco de una reorientación de los modelos universitarios, integrando elementos anglosajones, y respondiendo a cambios profundos en la relación con el Estado.

I.3. Nuevos antecedentes: la articulación con el sector productivo como una dimensión relevante en la generación de nexos con el medio

Antecedentes en Latinoamérica: el Triángulo de Sábado como propuesta para la articulación Universidad- Estado- Sector Productivo.

Como fuera señalado, el proceso de consecución de autonomía universitaria en América Latina comienza recién a inicios del siglo XX, marcado por una idea de Extensión que se explicita y desarrolla con una fuerte orientación social, apostando por la contribución a los sectores y grupos más desfavorecidos. Con el tiempo, se van integrando recomendaciones respecto a la necesidad de articular el quehacer universitario con el sector productivo, respondiendo a intereses diversos que mantienen, por un lado, continuidad con este enfoque social, y se orientan, por otro, a la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento y posicionarse en contextos de creciente complejidad.

En primer lugar, cabe destacar un antecedente relevante en la generación de modelos para el fomento de la innovación, conocido como Triángulo de Sábado, y propuesto por Sábado y Botana en Argentina el año 1968 (Cortés, 2006). Aludiendo a la experiencia norteamericana como marco referencial, y reconociendo el modelo del triángulo en referentes previos, los autores abogan por el desarrollo de capacidades técnicas y científicas en las universidades latinoamericanas en estrecha relación con el gobierno, el sector productivo, y la infraestructura científico-tecnológica. En términos generales, el modelo apuesta por una investigación que integre las demás misiones universitarias “otorgando un sentido social a la existencia del individuo y garantizando el desarrollo de su vocación” (Sábado y Botana, 1968: 33-34). Ello, siempre en el marco de una apuesta por la universidad como agente relevante en los procesos de desarrollo en Latinoamérica, considerando que:

En las naciones latinoamericanas no existen triángulos de relaciones en la sociedad global; aún los países más desarrollados en la región no han logrado establecer un sistema global de relaciones entre gobierno, ciencia-tecnología y estructura productiva (...) La elección de una vía de acción que tenga en cuenta este presupuesto, nos indica que la estrategia adecuada es la de establecer sistemas de relaciones científicas

co-tecnológicas en unidades limitadas, como instituciones particulares, o bien, conglomerados industriales públicos o privados que puedan servir de modelos para implantar nuevos triángulos con dimensiones más amplias. (Sábato y Botana, 1968: 31)

La propuesta apunta de manera explícita a la superación del subdesarrollo de los países latinoamericanos, orientando el quehacer universitario al bienestar de la sociedad en su conjunto. En este sentido, los autores llamaban a considerar la investigación científico-tecnológica como una “poderosa herramienta de transformación” (Sábato y Botana, 1968: 15). En el artículo publicado para 1968, ambos autores retoman una discusión desarrollada en Chile el año 1967 denominada “Primera Reunión del Comité de Patrocinio y Política del Estudio Prospectivo sobre América Latina y el Orden Mundial en la década del 1990”, donde se proyectó la participación activa de las universidades latinoamericanas en el desarrollo científico y tecnológico para el año 2000. Para lograrlo, proponen el fortalecimiento de una infraestructura científico tecnológica y procesos de innovación asociados (considerando la transferencia de resultados, en una suerte de acople entre esta estructura y el sector productivo), en el marco de políticas públicas que orienten la articulación en función de definiciones estratégicas. De esta manera, se dibuja un triángulo donde universidad, sector productivo y Estado ocupan los vértices de la figura.

Antecedentes anglosajones: el modelo de la Triple Hélice como propuesta para la articulación de Universidad- Estado- Empresa.

Mayormente conocido es el modelo de la Triple Hélice, el cual también participa de este enfoque, abordando la interacción entre Estado, Universidad y Empresa. El modelo responde a un escenario caracterizado por la creciente diversidad y flexibilidad de las funciones universitarias, en el marco de regímenes de gobernanza que ponen el acento en la coordinación de un número diverso de entidades, trascendiendo el autogobierno de la universidad como ente definido que mantiene relaciones de cuasi exclusividad con el aparato de Estado.

Frente a la presencia de articulaciones del tipo universidad emprendedora o universidad en red, se van desarrollando abordajes respecto a la manera en que se establecen las relaciones con el sector productivo. En un inicio, se proponen modelos explicativos sobre las relaciones existentes, para pasar, progresivamente, al desarrollo de miradas en torno a la posibilidad de fomentarlas, contribuyendo a la generación de nexos con alto potencial de innovación. En este sentido, Etzkowitz y Leydesdorff (2001, en González, 2009) distinguen al menos tres modalidades de articulación: el predominio del Estado (abarcando las funciones de la universidad); la separación rígida de las tres dimensiones (universidad, Estado y empresa); y la articulación de organizaciones híbridas donde se superponen distintas instituciones en un permanente estado de transición y mutua implicación, actuando la universidad como centro de investigación y desarrollo, la industria como proveedora de demanda, y el gobierno como gestor de condiciones políticas y un marco regulador afín. Esta última modalidad se aleja de la propuesta de Sábato y Botana, en la medida en que el Estado pierde protagonismo como entidad orientadora, focalizándose en una “red superpuesta de comunicaciones y expectativas que remodelan los acuerdos entre las universidades las industrias, y las agencias gubernamentales” (Eskowitz y Leydersdorff, 2000: 109).

Como destacan ambos autores, si la primera revolución académica supuso la integración de la misión de investigación a la de docencia a fines del siglo XIX, una segunda revolución académica se habría desarrollado a partir del período de postguerra, aludiendo a la adopción, por parte de las universidades norteamericanas y europeas, de una Tercera Misión universitaria, orientada al desarrollo económico de los territorios. El énfasis marca distancias respecto de la conceptualización de esta Tercera Misión en Latinoamérica, tratándose de una propuesta que será integrada de manera irregular, con especial intensidad a partir de la década de los 80.

I.4. Extensión y Vinculación con el Medio: reelaboraciones conceptuales en el marco de las transformaciones de la relación Universidad-Estado

El contexto: integración de modelos y propuestas en un escenario de masificación y diversificación de la enseñanza superior.

Como señalamos, en América Latina la desigual articulación de las misiones de docencia, investigación y extensión, responde en parte importante a la irregular incorporación de elementos desde modelos europeos y norteamericanos a los enfoques regionales, especialmente a partir de las décadas de los 70 y 80, pasando por profundos cambios en el sistema de educación superior desde mediados del siglo XX. Como destacara Brunner (1990), entre 1950 y 1975 se multiplican y diversifican los establecimientos de educación superior, masificando sus servicios y marcando, así, la obsolescencia de la universidad de élite con orientación profesionalizante (figura dominante hasta mediados de siglo). El proceso implica una progresiva especialización y diferenciación, en directa relación con los sistemas de gobierno y organización del trabajo de cada nación. Autores como Herrera (2010) destacan la promoción directa del vínculo entre empresa privada y universidad por parte del Estado, mediando el impacto de las dictaduras militares a partir de los 70, junto a la crisis del financiamiento público en los 80.

La adopción de nuevos modelos fue veloz e irregular, propiciando la regionalización de las políticas públicas de educación superior. De manera transversal, se puso énfasis en la regulación vía procesos de acreditación, mecanismos de rendición de cuentas, control de acceso y permanencia de matrícula, consolidando políticas financieras que, frente al debilitamiento del financiamiento público, apostaban por aumentar y diversificar recursos complementarios. En el proceso se fueron integrando elementos del modelo alemán, considerando nuevas elaboraciones desde Europa, Estados Unidos y Japón, con el modelo norteamericano como referente central. Cabe destacar la dificultad de seguir el proceso, considerando que se trata de “el surgimiento de los modernos sistemas de educación superiores tributarios, a nivel mundial y latinoamericano, de un encadenamiento de procesos de transferencia que (...) sólo podemos esbozar” (Brunner, 1990: 23).

El modelo norteamericano, que constituye uno de los principales referentes en el proceso, se caracteriza, como fuera señalado, por un sistema de educación superior altamente diversificado, suscitando críticas. Algunas de ellas se expresan en la noción de multiversidad, refiriendo a un conjunto de comunidades de escasa orgánica, al absoluto servicio de los requerimientos del medio (el cultivo del conocimiento se desarrolla en su totalidad en función a fines instrumentales, perdiendo así su autonomía). El escenario alude a un “conglomerado de funciones que intentan establecer un equilibrio entre educación para pregraduados, actividad en el campus, facultades y escuelas e investigación, además de llegar a la comunidad y satisfacer las demandas y expectativas de la sociedad en general” (Kehm, 2012: 13-14).

La dispersión del sistema demanda mecanismos de regulación, por lo que éstos se van incorporando, en Estados Unidos, desde la gestión empresarial, al modo de mecanismos de aseguramiento de la calidad. En América Latina, su adopción va de la mano de la integración del enfoque en general, consolidando a lo largo de la década del 90 la figura del Estado evaluador y el establecimiento de una autonomía responsable y limitada, en el sentido de que se orienta la gestión al interés general (público), y se ve sometida a la evaluación del Estado (Vacarezza, 2006).

Se trata de un modelo que en los países industrializados observa discontinuidades y divergencias. En el caso de los países latinoamericanos ello se ve agudizado cada vez que su integración se desarrolló con escasa atención al contexto local, observando dificultades que incidieron en el menor impacto a nivel global. Un factor relevante lo constituye la baja respuesta por parte del sector productivo, tradicionalmente separado del sistema de educación superior, y con un menor desarrollo si se compara con países industriales de Europa y Norteamérica (Velho, Velho y Davyt, 1998). Además, y como señalara Schwartzmann (1993: 33), se suma el hecho de que los países latinoamericanos van enfrentando “el problema de la gran expansión de la demanda por educación superior con el hecho de que no llegamos a poner en funcionamiento ninguno de los modelos europeos en su plenitud”.

La Tercera Misión Universitaria en el actual contexto de las universidades latinoamericanas: la Integralidad como noción que retoma tradiciones fundantes.

En este escenario, pasando por procesos de masificación, especialización y diversificación del sistema de educación superior en Latinoamérica, el desarrollo de la Tercera Misión Universitaria se ha visto supeditado a las funciones de docencia e investigación. Por un lado, se ha mantenido la orientación hacia una de las principales demandas sociales desde la década del 60, esto es, la formación de una población en aumento, manteniendo la vocación profesionalizante de los principios republicanos. Ello, en el marco de la creciente incorporación a las dinámicas de mercado, el uso de instrumentos de financiamiento que favorecen la competencia, y una insuficiente implementación de mecanismos de regulación que aseguren la calidad de los servicios, especialmente en establecimientos de carácter privado (Brunner, 2013). Por otro lado, y en sintonía con el escenario global, la crisis del financiamiento público y la demanda de roles protagónicos en el desarrollo productivo regional y nacional han favorecido la articulación de la investigación con la docencia, contando ambas con un rol cada vez más definido y protagónico, en desmedro de la Tercera Misión:

Las actividades de extensión se han desdibujado con frecuencia en la oferta de cursos pagos, servicios y consultorías accesibles a restringidos sectores de la sociedad, contradiciendo su misión democratizadora original (...) La extensión ha perdido gravitación, además, como consecuencia de los criterios de evaluación de productividad adoptados por las universidades (...) Al tender a asociar la producción de calidad a la investigación vinculada a problemas definidos por el avance de la ciencia mundial (...) las actividades vinculadas a problemas locales específicos, de los que muchas veces se ocupó la extensión, han pasado a ser considerados, aunque no siempre explícitamente, como “ciencia de segunda categoría”. (Invernizzi, 2004: 77)

De esta manera, sujeta a múltiples definiciones y aplicaciones, la Tercera Misión Universitaria mantiene un menor estatus. Pese a ello, destacan tendencias generales: en América Latina se mantiene la continuidad con la vocación social que caracteriza la tradicional noción de

Extensión, destacando como un sello particular. Como hemos señalado, este desarrollo implica el permanente diálogo con enfoques propios de los modelos universitarios europeos y norteamericanos, desde los cuales, si bien se ha trabajado más recientemente en función de la noción de *Community y Scholarship Engagement* (Gelmon et al. 2005), se cuenta con una tradición ligada a la noción de servicios y, progresivamente, a la orientación al sector productivo (Roper y Hirth, 2005). A modo ilustrativo, en un estudio comparado reciente (Alfonsi, 2014) se da cuenta de esta diferencia de perspectiva: de entre 22 universidades encuestadas, aquellas de procedencia europea, si bien realizan actividades que caben dentro de la concepción de Extensión (por ejemplo, gestión de museos), tienden a obviarlas a la hora de explicitar los principales sectores de intervención asociados a la Tercera Misión, registrando en cambio, actividades alusivas a la transferencia tecnológica e innovación. Básicamente, las actividades orientadas a la comunidad son percibidas de manera fragmentada y dispersa, sin contar muchas veces con un reconocimiento formal que propicie su distinción respecto de las demás iniciativas universitarias.

Ello tiene estrecha relación, como fuera señalado, con trayectorias históricas disímiles, donde los procesos europeos y norteamericanos desarrollan primero una Segunda Misión universitaria abocada a la investigación. La idea de una Tercera Misión asociada a los nexos con el medio, se integra de manera gradual y en una cada vez más estrecha relación con la investigación, fuertemente orientada al sector productivo a lo largo del siglo XX. Para el caso de las universidades latinoamericanas, en cambio, la función social mantiene protagonismo. Ortiz y Morales (2011), por ejemplo, han destacado múltiples desarrollos, considerando un marcado énfasis, a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI, en la generación de nexos con comunidades marginadas o vulnerables. En este sentido, se identifican al menos cuatro grandes modelos, incluyendo orientaciones altruistas (de las cuales se originan, por ejemplo, brigadas de salud, consultorios jurídicos y pasantías sociales); divulgativas (transfiriendo avances técnicos y manifestaciones culturales producidas por la universidad); concientizadoras (en línea con las ideas de Paulo Freire antes expuestas) y de vinculación empresarial (mediando una mirada crítica sobre la integración de enfoques internacionales orientados a la satisfacción de demandas productivas) (Serna, 2007, en Ortiz y Morales, 2011).

En el contexto actual, cabe destacar la labor que desarrollan autores como Humberto Tommasino (2010), Rodrigo Arocena (2010, 2000) y Judith Sutz (2010, 2000), en estrecha relación con la red Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), donde, integrando universidades públicas de Brasil, Uruguay, Argentina, Chile, Paraguay y Bolivia, se realiza el intercambio de experiencias y reflexiones en torno a la Tercera Misión Universitaria.

Una de las nociones que se ha trabajado con especial intensidad es la de integralidad, que plantea como fundamental la “curricularización de la extensión (como) parte medular del avance hacia la llamada “integración de funciones, que apunta a una más efectiva combinación de enseñanza, investigación y extensión” (Arocena, 2010:16). En este sentido, se entiende que la misión de Extensión o Vinculación no constituye una función separada de las demás, sino que reviste un carácter transversal, donde “la integralidad implica que la investigación, también adquiera una relevancia mucho mayor en todos los espacios de la formación de los estudiantes y del trabajo docente; al igual que la extensión se debe naturalizar como una forma de aprendizaje” (Tommasino y Rodríguez, 2010: 23).

El concepto retoma de manera explícita los cuestionamientos y las propuestas desarrolladas a partir de la década del 70, reconociendo antecedentes directos en los postulados de la pedagogía de la liberación y la teoría del desarrollo. Intentando una reformulación que atienda al contexto actual, integrando propuestas más recientes en la línea de la investigación-acción, por ejemplo, se apela siempre al rol social de la universidad, reconociendo con especial énfasis la trayectoria singular de las universidades latinoamericanas:

La universidad latinoamericana constituye una institución original, fruto de una construcción histórica específica, cuya tradición la liga tanto a la crítica del conocimiento —de sus contenidos y de sus usos— como a la búsqueda de caminos propios para el desarrollo latinoamericano. Pues bien, quizás nunca en nuestra historia hemos necesitado con tanta urgencia como hoy capacidades para generar, transmitir y usar masivamente conocimientos del más alto nivel en formas críticas y originales. (Arocena y Sutz, 2000:4)

Con énfasis en la práctica pedagógica, destacan desafíos y dimensiones en los que la extensión tiene un rol protagónico, manteniendo transversalidad respecto de las funciones de docencia e investigación. Primero, la necesidad de activar esta función a nivel de cultura universitaria, considerando ejercicios integrales de docencia: la función de extensión no puede ser entendida como algo aislado, encapsulada en un gueto, sino que debe ponerse en interacción en el acto educativo y formar parte de manera naturalizada en el mismo (Tommasino y Rodríguez, 2010: 22). En términos de docencia, se trataría de “poner en juego en un espacio de aprendizaje más allá del aula y más allá de la práctica profesional (...) No se trata solamente de aprehender el oficio o la profesión sino que tiene más que ver con la producción de conocimientos con otros, de ese saber que no se tiene” (Romano, 2010: 91).

Alude igualmente a la práctica investigativa: por un lado, en el sentido que debiera tener un protagonismo creciente en los espacios formativos y de trabajo docente, entendida como herramienta de aprendizaje. Por otro, como actividad que construye parte de su agenda en relación con actores extrauniversitarios:

La consolidación de la demanda requiere la efectiva articulación entre demanda e investigación, para luego implementar resultados; para lograrlo hay que salir de la Universidad. Porque no alcanza con hacer preguntas, no alcanza con responderlas: los resultados, además, deben ser utilizados. Esto tiene que ver con la política del afuera de la Universidad, de las comunidades, de las zonas urbanas, del trabajo, de la seguridad social. Y esto significa integrar al interior de la Universidad pero también integrar Universidad y sociedad, lo que es en definitiva un desafío muy grande. (Sutz, 2010: 57-58)

De esta manera, se distingue una suerte de dimensión externa e interna de la integralidad, donde se alude no sólo a la articulación equilibrada de las funciones universitarias, sino también a su articulación respecto de los actores sociales involucrados. Esta articulación interna-externa debiera, por lo demás, constituirse como un ejercicio propio del quehacer universitario. En este sentido, se consideran esfuerzos para intencionar el enfoque, entendiendo que en una buena parte de los casos se trata de orientaciones que ya se desarrollan, requiriendo de

un esfuerzo especial para su valoración y consecuente visibilización, mejorando, claro está, el ejercicio:

Con esto queremos plantear que, algunas innovaciones para pensar la integralidad no siempre tienen que ver con la creación de nuevos dispositivos, sino que en realidad, desde el propio trabajo docente, en los dispositivos existentes, es posible plantearse otras formas de relacionarse con el conocimiento y otras formas de participación de los estudiantes en estas actividades (...) Y esto no implicó necesariamente la creación de grandes dispositivos sino que se piensan otras formas y criterios de evaluación y otras formas de aprendizaje. (Romano, 2010: 99)

Se trata de una noción que mantiene sintonía con otras propuestas en Latinoamérica. A modo ilustrativo, en el Informe de Autoevaluación de Responsabilidad Social de la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL, 2011), se destacan las nociones de impacto educativo, impacto cognoscitivo y epistemológico, e impacto social. Todos ellos en directa relación a indicadores institucionales tales como el porcentaje de asignaturas con enfoque de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), el porcentaje de estudiantes, docentes y administrativos que participan en proyectos y prácticas con enfoque RSU, la proporción de proyectos de investigación que generan o refuerzan espacios formativos o de docencia, los programas y proyectos de extensión o proyección social que integran el aporte de distintas disciplinas, o los proyectos de extensión que han producido modificaciones académicas y/o institucionales al interior de la universidad.

A su vez, en el escenario anglosajón también se desarrollan ideas afines. Roper y Hirth (2005) destacan la transición, en las últimas décadas del siglo XX, de una Tercera Misión Universitaria estrechamente asociada a la investigación y la noción de servicios, a un enfoque ligado a la actual noción de *Community Engagement*. Pasando por una fuerte reorientación hacia la resolución de problemas económicos en la década del 80, para la década del 90 se demanda otra vez el desarrollo de servicios comunitarios, con una mayor diversidad de funciones y roles. Atendiendo a esta creciente demanda, Ernest Boyer (quien fuera presidente de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Tea-*

ching, entre otros cargos) acuña el término y la noción de compromiso académico (*scholarship engagement*), sustituyendo los de extensión y servicios, entre otros (ver Boyer 1990, 1996). Para 1999 la Comisión Kellog propone un modelo de alianzas colaborativas donde la universidad y otras entidades establecen relaciones bidireccionales de mutuo beneficio, y el año 2005, el Comité de Cooperación Institucional³ con colaboración de la *National Association of State Universities and Land Grant Colleges* destacan su abordaje desde los roles que cumplen las facultades, el aprendizaje de los estudiantes, y las metas institucionales, considerando, entre otras, evidencia sobre la participación de estudiantes y académicos. Así entendida, la idea de una academia comprometida también apunta, mediante la alianza con el sector público y privado, “al enriquecimiento de la academia, la investigación, y la actividad creativa; mejorar el currículo, la docencia y el aprendizaje” (Roper y Hirth, 2005: 13). Gelmon (2005), en otra aproximación, define la noción de *Community Engagement* como la aplicación de recursos institucionales tales como infraestructura, conocimiento y experticias, a la resolución de los desafíos de las comunidades extrauniversitarias, a través de la colaboración con ellas, incluyendo servicio comunitario, aprendizaje más servicio, investigación participativa, instalación de capacidades, desarrollo económico, y asistencia técnica.

La noción de Vinculación con el Medio como una propuesta que recoge miradas críticas y orientaciones internacionales.

Hemos visto como la articulación de trayectorias disímiles y profundos cambios en las relaciones con el Estado, se ha traducido en la multiplicación de funciones por parte de las universidades, en el marco de una importante diversidad de enfoques y modelos resultantes. Esta multiplicación de funciones incluye roles protagónicos, especialmente en aquellas universidades de carácter regional en contextos de alta centralización político administrativa. A las tradicionales misiones de docencia e investigación, y a las de la extensión en su acepción más conservadora, se suman crecientes demandas respecto del rol de la universidad a la hora de “retener población, requerir de servicios, propor-

³ Creado en 1958, el comité agrupa 15 universidades norteamericanas, entre las que se cuenta la Universidad de Chicago como una de las primeras casas de estudio miembros de la entidad.

cionar infraestructura, aportar liderazgo de elite, generar conocimiento al servicio de la región, apoyar con asesorías para el desarrollo regional, (y) ser empleadores significativos, entre otros” (Von Baer, 2009: 469).

Así, se observa una preocupación creciente por el establecimiento de nexos territoriales, apostando por la participación activa en procesos de desarrollo local y regional. La noción de Vinculación con el Medio, consolidada en el contexto chileno, responde a este desbordamiento de la noción tradicional de Extensión, apuntando a la amplitud de la labor por desarrollar. Autores como Campos y Sánchez destacan el carácter difuso del concepto en el escenario latinoamericano, señalando la existencia de al menos tres énfasis generales en la génesis de la noción de vinculación universitaria. Por un lado, miradas centradas en aspectos económicos o productivos, incluyendo transferencia, emprendimientos y prestación de servicios (en estrecha relación con los procesos de diversificación, masificación y pérdida de financiamiento público comentados). Por otro, una mirada asistencialista que remite a la presencia y contacto directo con comunidades desaventajadas. Por último, una mirada integral que conceptualiza la vinculación como parte de la Tercera Misión universitaria, aludiendo a una “nueva visión de la vinculación (...) bastante más compleja (que) está ligada a estructuras de soporte institucional” (Campos y Sánchez, 2005:11). A modo de ejemplo, los autores sitúan el desarrollo de esta última mirada a mediados de los 80 en México, planteando de manera explícita, en un informe de la UNAM de 1984, la superación de la noción de Extensión.

En Chile, la formulación de la noción de Vinculación con el Medio se desarrolla al alero de la Comisión Nacional de Acreditación, contando con Heinrich Von Baer como uno de los referentes clave. El autor recoge de manera explícita aportes de autores como Trow, Habermas, Clark y Delnaty sobre el concepto de universidad y sus relaciones con el medio interno y externo, sumando referencias sobre la creciente complejización del escenario actual. Ello, considerando la crisis del modelo universitario tradicional, junto a fenómenos vinculados a la idea de sociedad del conocimiento y el protagonismo de las universidades en este nuevo marco (incluyendo aportes y referencias desde autores como Brunner, Castells, y Marginson). En cuanto a aportes directos sobre vinculación universitaria desde Europa y Norteamérica, destaca la incorporación de recomendaciones sobre generación de redes cola-

borativas desde la UNESCO (2009) y la OCDE (2007), mencionando reflexiones y experiencias de desarrollo participativo en universidades del Reino Unido, Canadá, Brasil, Tailandia y Australia, junto a experiencias de desarrollo territorial e investigación acción participativa en universidades Iberoamericanas.

En relación al concepto de vinculación, destaca el establecimiento de una nueva forma de vinculación que supere aquella unidireccional:

La nueva forma en que las universidades se han vinculado con su medio debiera transitar desde un modo tradicional, caracterizado principalmente por una relación unidireccional desde la universidad hacia un medio compuesto por grupos e instituciones acotadas, a un modo bidireccional, donde el medio, compuesto ahora por grupos de interés más amplios, debe ser incorporado en la definición estratégica y funcionamiento de la universidad. (Von Baer, 2009: 455)

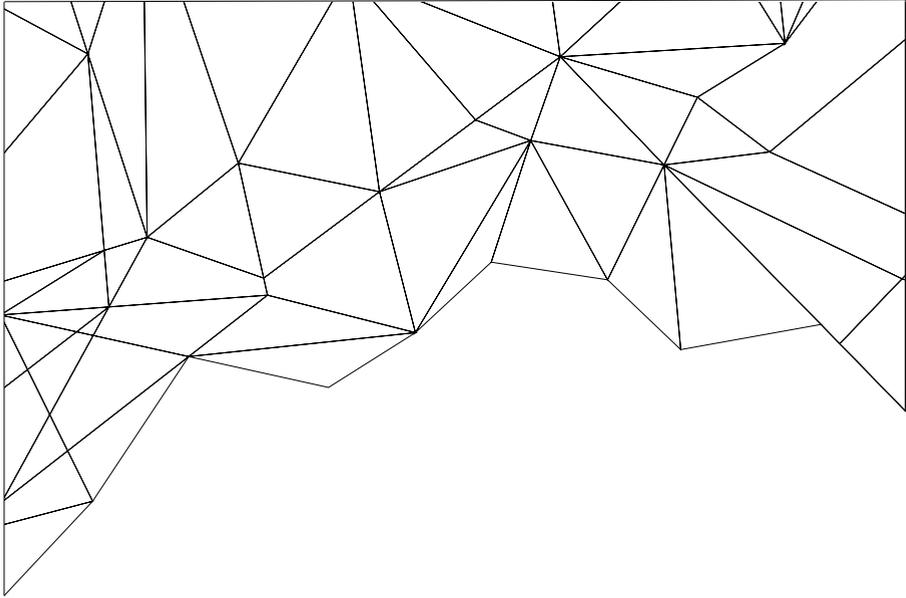
Así entendida, la Vinculación con el Medio mantiene sintonía con nociones propias de la tradición latinoamericana, tales como las de comunicación horizontal y doble vía universidad-comunidad, considerando una mirada crítica que, desarrollada con especial intensidad en la década del 70, aboga por la superación de la extensión como relación vertical y paternalista. Tiene además evidente similitud con propuestas desarrolladas por la *Comission Kellogg on the Future of State and Land-Grant Universities* con textos como “*Third Working Paper: The Engaged Institution: Profiles and Data* y *Returning to our roots. The Engaged Institution*”, ambos de 1999. En ellos, junto con mantener nociones tradicionales tales como extensión, servicios y *outreach*, se consideran nuevas tendencias y alude a un modelo donde: las universidades y otras entidades establecen relaciones bidireccionales de beneficio mutuo, marcando un cambio de la universidad como torre de marfil, o de las facultades como modelos de expertos (Roper y Hirth, 2005: 13).

A grandes rasgos, se plantea la necesidad de asumir que el medio se caracteriza actualmente por grupos de interés más amplios que los tradicionalmente reconocidos. En este marco, y recogiendo diversos antecedentes, se asume que el conocimiento no es generado de manera vertical, sino que remite a procesos horizontales caracterizados por la

bi o multidireccionalidad de los nexos, en pos de un conocimiento relacional (Von Baer, 2009: 463). Ello demanda la integración coordinada de diversas áreas y actividades, evitando su fragmentación en iniciativas aisladas, apostando por el fortalecimiento de:

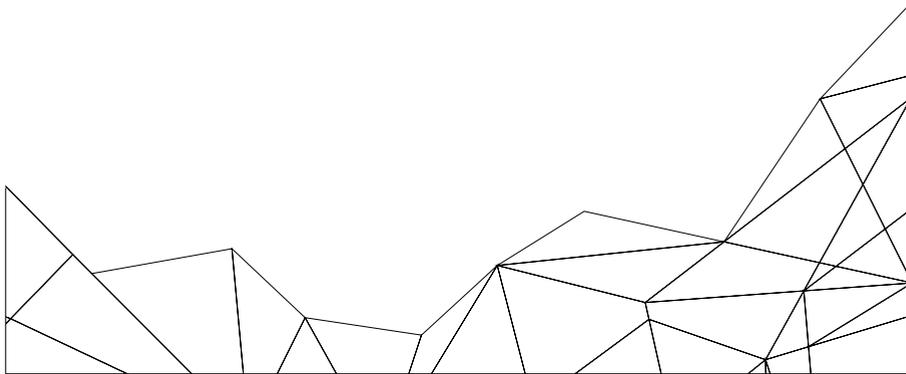
El conjunto de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales, de facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de la institución y su actualización y perfeccionamiento, o de obtener recursos. (CNA, 2013: 10)

Junto con recomendar una planificación a largo plazo, la adopción de metodologías de seguimiento y participación se vuelven claves, incluyendo una operacionalización que cautele la identificación de procesos o ámbitos de vinculación (transferencia de conocimientos, extensión cultural, educación continua, emprendimiento, entre otros), junto a áreas de impacto directamente asociadas a la medición de resultados (que variarán según el contexto). Como salta a la vista, la operacionalización se mantiene abierta, sin que a la fecha se haya traducido en una propuesta clara sobre el concepto de impacto para el área de Vinculación con el Medio, y menos aún en indicadores definidos.



CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO



Dada la diversidad del escenario y el carácter exploratorio del tema en evaluación, se optó por un abordaje al modo de estudio de caso, enfoque metodológico que privilegia la aproximación a un fenómeno a partir de muchas propiedades y desde diversas fuentes. Se trata, más que de una opción metodológica específica, de una aproximación que, manteniendo abierta la selección de las técnicas a desarrollar, se ajusta a la elección del objeto de estudio, focalizando la atención en éste y desarrollando proposiciones inductivas a partir de la profundización en lo datos (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

Específicamente, apostamos por el desarrollo de un estudio de caso colectivo, de carácter comparado (Stake, 1994), considerando una primera entrada desde los acuerdos de acreditación de 33 instituciones de educación superior, para profundizar, desde allí, en 8 casos nacionales. Tratándose de una estrategia que alude a aproximaciones desde diversas técnicas, se contempló tanto el análisis de documentación institucional de acuerdo a matrices diseñadas a partir de la revisión de la literatura sobre el tema, como la ejecución de 8 entrevistas semi estructuradas, complementando datos recogidos desde fuentes primarias y secundarias.

La selección de casos estuvo condicionada por la disposición a participar de la investigación. Se envió una invitación que detallaba las características de la investigación a 33 universidades acreditadas en Vinculación con el Medio, de las cuales 10 manifestaron su intención de participar, concretando nexos con 8 de ellas. Finalmente los casos correspondieron a universidades públicas, privadas y tradicionales del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), con una mayor representación de universidades públicas y privadas pertenecientes al CRUCH.

Utilizamos en el transcurso del texto la nomenclatura desarrollada por Reyes y Rosso (2013) que clasifica las universidades chilenas en cuatro grupos de acuerdo a sus perfiles académicos. En base a la

cantidad de publicaciones indexadas internacionalmente y cantidad de doctorados, los autores distinguen entre (1) universidades docentes, (2) universidades docentes con proyección en investigación, (3) universidades con investigación y doctorados en áreas selectivas y (4) universidades de investigación y doctorados. El uso de esta clasificación pretende contextualizar los casos de acuerdo al perfil institucional al que pertenecen, reconociendo la heterogeneidad y diversidad del sistema de educación superior chileno.

Para resguardar la confidencialidad y el compromiso adquirido con cada institución, se opta por identificar el caso de manera general de acuerdo al tipo de institución, usando el ordenamiento propuesto por Reyes y Rosso (2013). De esta manera el estudio desarrolla un análisis general a partir de la revisión de los acuerdos de acreditación, para profundizar luego en 8 casos cuya nomenclatura y clasificación general se presenta en la Tabla 1:

Tabla 1
Nomeclaturas Casos de Estudio

Nomenclatura	Tipos de Universidades
Caso 1. IES ⁴ Privada CRUCH	(4) Universidades de investigación y doctorados
Caso 2. IES Pública	(2) Universidades docentes con proyección en investigación
Caso 3. IES Privada	(2) Universidades docentes con proyección en investigación
Caso 4. IES Privada	(1) Universidades docentes
Caso 5. IES Privada CRUCH	(4) Universidades de investigación y doctorados
Caso 6. IES Pública	(4) Universidades de investigación y doctorados
Caso 7. IES Pública	(3) universidades con investigación y doctorados en áreas selectivas
Caso 8. IES Privada CRUCH	(4) Universidades de investigación y doctorados

Fuente: Elaboración propia, en base a clasificación de Reyes y Rosso (2013).

⁴ Intituciones de Educación Superior

El estudio se organizó en 3 etapas, que combinan técnicas de revisión documental y entrevistas semiestructuradas.

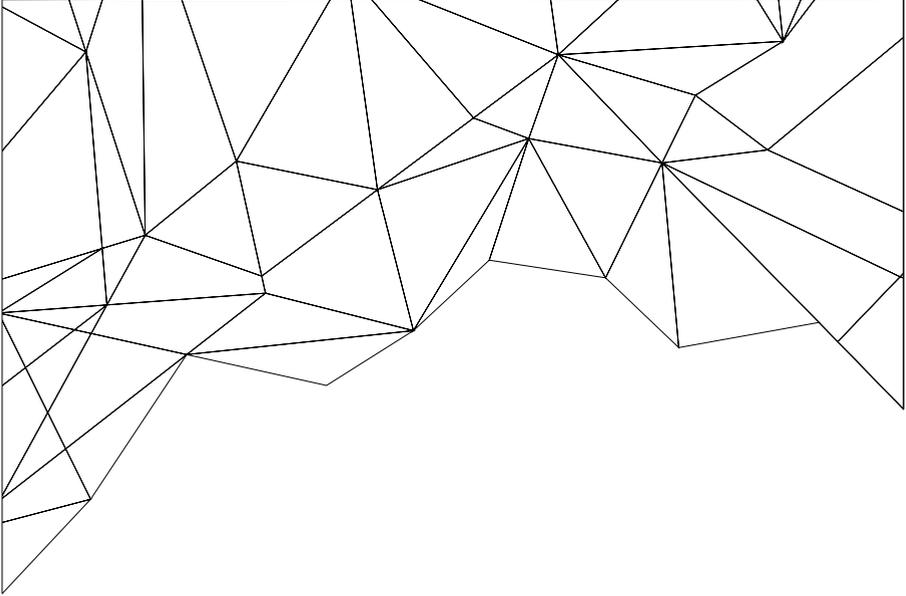
1. Análisis crítico y revisión de fuentes: como proceso inicial, se contempló el estudio crítico de bibliografía nacional e internacional disponible, recogiendo conceptualizaciones y experiencias diversas que permitan problematizar el abordaje del área de Vinculación con el Medio en las siguientes temáticas:
 - Nociones y conceptos sobre Vinculación, Extensión y Tercera Misión.
 - Metodologías y propuestas de indicadores para la medición y evaluación de la función de vinculación.
 - Discusión de las nociones de impacto y evaluación de impacto.
2. Análisis y sistematización de los Acuerdos de Acreditación de las 33 universidades acreditadas en el área de vinculación a agosto de 2015. Se determinaron aspectos referidos a fortalezas y debilidades señaladas en los acuerdos de acreditación que dan luces respecto al desarrollo de modelos de Vinculación con el Medio en el contexto universitario nacional tanto respecto de las propias universidades como de los evaluadores o pares.
3. Recolección y análisis de datos: análisis de documentación institucional y ejecución de entrevistas semi estructuradas y en profundidad en diversos lugares del país, de acuerdo a instrumentos elaborados para guiar la producción y el análisis de los datos.

La documentación institucional analizada correspondió a: a) Informes de Autoevaluación para el área de Vinculación con el Medio (8); b) Fichas Institucionales Introductorias (5); c) Políticas de Vinculación con el Medio (6); d) Planes Estratégicos, Planes de Desarrollo Institucional, y Reportes de Sustentabilidad facilitados por algunas de las casas de estudio participantes (3).

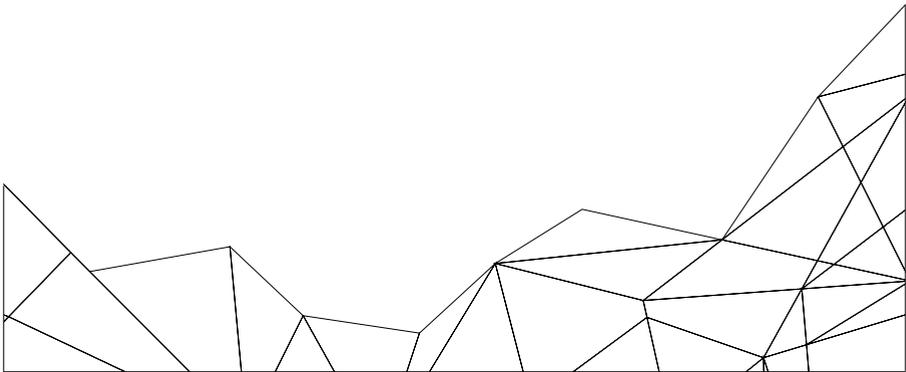
La ejecución de las entrevistas semi-estructuradas se supeditó a un protocolo de consentimiento informado, mediando una carta de compromiso institucional que estableció los términos de confidencialidad y los requerimientos mínimos de participación. Con excepción de una sesión realizada a distancia, las entrevistas fueron llevadas a cabo en

las mismas casas de estudio, contando con la participación de académicos y académicas que dirigen unidades de Vinculación con el Medio o afines⁵. Las sesiones se registraron en audio y se transcribieron de manera integral. Luego, fueron codificadas con apoyo del software de análisis cualitativo MAQXDA, integrando datos de acuerdo a las temáticas desarrolladas.

⁵ Esto requiere de una lectura adicional al considerar los resultados, pues se trata de una mirada desde la gestión directiva de las universidades, que puede ser distinta de la que presentaría, por ejemplo, un académico, un estudiante u otro miembro de la comunidad universitaria.



CAPÍTULO III
RESULTADOS



III.1. Experiencias y nociones de Vinculación con el Medio en las universidades nacionales

A continuación presentamos los principales resultados obtenidos. Para ello comenzamos con la identificación de fortalezas y debilidades respecto del área a partir de la revisión de los 33 acuerdos de acreditación vigentes a agosto del 2015, para luego centrarnos en los 8 casos abordados considerando las síntesis evaluativas de los Informes de Autoevaluación Institucional, junto a contenidos recogidos mediante las entrevistas semiestructuradas. Enseguida, se aborda el desarrollo conceptual para el área, la existencia de mecanismos de registro y seguimiento, y la estructura organizacional y gestión, integrando la revisión de documentos institucionales y análisis de entrevistas. Por último, se presenta una síntesis, dando cuenta de problemáticas y aspectos transversales y/o recurrentes.

III.1.1. Debilidades y fortalezas en el área de Vinculación con el Medio: una aproximación a partir de la revisión de acuerdos de acreditación, documentación institucional y entrevistas semiestructuradas

Los acuerdos de acreditación: identificación de fortalezas y debilidades según criterio de evaluación.

A modo de primera aproximación al desarrollo del área de Vinculación con el Medio en el contexto de las instituciones de educación superior chilenas, se llevó a cabo una revisión de los acuerdos de acreditación disponibles en la página web de la CNA Chile al 30 de agosto de 2015. Se consideran, por ende, 55 universidades que habían desarrollado procesos de acreditación institucional a la fecha, de las cuales 33 contaban con acreditación en el área.

Del total de instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) sometidas a acreditación,

solo una institución privada y una institución estatal, ambas con acreditación vigente, no cuentan con acreditación en Vinculación con el Medio. A diferencia de lo anterior, solo un 33% de las instituciones privadas fuera del CRUCH sometidas a acreditación, lo que equivale a 10 instituciones, cuentan con acreditación en el área. Esto puede reflejar una diferencia importante entre las instituciones tradicionales y las privadas creadas con posterioridad al año 1981, respecto a la orientación, propósitos, fines y políticas institucionales.

Tabla 2
Instituciones acreditadas en el área de Vinculación con el Medio

Situación acreditación	Ues privadas CRUCH	Ues estatales	Ues privadas	Total
Con procesos de acreditación realizados	9	16	30	55
Acreditadas	9	16	19	44
No acreditadas	0	0	11	11
Acreditadas en Vinculación con el Medio	8	15	10	33
% Acreditadas en Vinculación con el Medio	89%	94%	33%	60%

Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por CNA (agosto 2015).

El grupo de universidades acreditadas en Vinculación con el Medio refleja la diversidad de instituciones tanto por el número de años de acreditación como por la cantidad de áreas acreditadas. Cabe destacar que todas las instituciones acreditadas en el área de investigación o docencia de postgrado también lo están en el área de Vinculación con el Medio, considerando el grupo de 12 universidades que presentan acreditación en todas las áreas.

La revisión de los acuerdos se realizó en base a una matriz que consideraba los cinco criterios definidos para la acreditación del área:

1. Diseño y aplicación de una política institucional de Vinculación con el Medio, que incluya al menos la identificación del medio externo relevante y la utilización de los resultados de la vinculación para el mejoramiento de la actividad institucional.
2. Instancias y mecanismos formales y sistemáticos de Vinculación con el Medio externo.
3. Asignación de recursos suficientes para asegurar el desarrollo de actividades de Vinculación con el Medio.
4. Vinculación de estas actividades con las funciones de docencia de pre o postgrado, o con las actividades de investigación cuando corresponda.
5. Impacto de la Vinculación con el Medio en la institución y en el medio externo.

Se identificaron debilidades y fortalezas relacionadas con cada criterio de evaluación, expresadas en el último acuerdo de acreditación vigente de la institución. Estas fortalezas y debilidades fueron organizadas según la cantidad de menciones para identificar aquellas más recurrentes.

Una primera aproximación evidencia que, salvo lo relativo al diseño y aplicación de una política institucional, no todos los criterios eran expresamente abordados en los acuerdos de acreditación. Así, en el criterio referido a instancias y mecanismos formales y sistemáticos de Vinculación con el Medio externo, en 6 acuerdos no se hace mención de ello, mientras en materia de asignación de recursos, 4 instituciones no presentan en su acuerdo observaciones al respecto. En relación a los vínculos con las actividades de docencia o investigación, esta omisión es particularmente notoria, considerando que en 15 de los 31 acuerdos revisados no hay un pronunciamiento asociado. Finalmente, en cuanto al impacto de las actividades de Vinculación con el Medio en 5 instituciones no se precisaron indicaciones.

La Tabla 3 sistematiza las fortalezas y debilidades más recurrentes según criterio, considerando las menciones declaradas en los acuerdos de acreditación.

Tabla 3
Fortalezas y debilidades en los Acuerdos de Acreditación del Área de Vinculación con el Medio

Crterios	Fortalezas	Debilidades
1. Diseño y aplicación de una política institucional de Vinculación con el Medio	<ul style="list-style-type: none"> • Propósitos definidos • Políticas claras y explícitas 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación entre políticas definidas y acciones desarrolladas por las unidades
2. Instancias y mecanismos formales y sistemáticos de Vinculación con el Medio externo	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de mecanismos formales y sistemáticos • Unidades de coordinación 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación entre unidades
3. Asignación de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de políticas y mecanismos de asignación de recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasos recursos asignados o asignación dispar entre unidades
4. Vinculación con las funciones de docencia de pre o postgrado, o investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de mecanismos de vinculación con la docencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación heterogénea o asistemática • Insuficientes mecanismos de retroalimentación o monitoreo de la vinculación con las funciones de docencia o investigación
5. Impacto de la Vinculación con el Medio en la institución y en el medio externo	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de las actividades de Vinculación con el Medio por el entorno 	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficientes mecanismos de monitoreo o evaluación del impacto de las actividades de Vinculación con el Medio en la institución y en el medio externo

Fuente: Elaboración propia.

Las fortalezas y debilidades mencionadas sugieren una práctica de la Vinculación con el Medio que, si bien presenta diferencias entre instituciones, parece desarrollarse dentro de una lógica común que dice relación con distintos tipo de actividades y mecanismos que se desarrollan de forma principalmente desarticulada y que obedecen al accionar y tradición de cada universidad. Las menciones a la escasa articulación entre unidades o a la desconexión de la política con las actividades de Vinculación con el Medio refuerzan esta tesis.

En relación al criterio 5: el Reglamento sobre Áreas de Acreditación (Res. Ex. DJ 01, febrero de 2013) titula el punto como impacto de la Vinculación con el Medio en la institución y en el medio externo y luego explicita que se debe evaluar, si la institución cuenta con mecanismos de monitoreo del impacto de la Vinculación con el Medio en la institución y en el medio externo, los que se aplican sistemáticamente y se utilizan para retroalimentar la definición de políticas y actividades al respecto. Es importante precisar que, tal como se analizará en apartados siguientes, el concepto de monitoreo del impacto difiere de la noción de evaluación de impacto, esta última referida expresamente en algunos acuerdos, particularmente como debilidad de la gestión del área. Si aceptamos que el monitoreo y la evaluación de impacto comportan procesos complementarios, pero obedecen a una lógica y conceptualización distinta, cabe señalar que los acuerdos de acreditación evidencian juicios dispares en la evaluación de este criterio. El concepto más utilizado es el referido expresamente a la medición del impacto de las actividades de vinculación, el cual se precisa en 8 de los 25 acuerdos en los que se hace mención explícita al criterio. Le sigue la noción de evaluación del impacto, referida en 5 acuerdos, y que podría clasificarse también bajo el concepto de medición de impacto. En tanto, la noción de monitoreo del impacto está presente solo en 4 de los acuerdos revisados.

Esta diversidad indicaría una imprecisión conceptual respecto al criterio a evaluar; por un lado centrado en el proceso (monitoreo), y por otro, centrado en el resultado (impacto). Esto es relevante si consideramos que las características de la medición de impacto, tal como se desarrolla, por ejemplo, en la evaluación de programas públicos, hacen que sea muy difícil de aplicar en el caso de instituciones de educación superior, sobre todo considerando la gran cantidad y diversidad de actividades de Vinculación con el Medio en desarrollo.

Las síntesis evaluativas: fortalezas y debilidades destacadas en los Informes de Autoevaluación Institucional.

Como parte del proceso de autoevaluación institucional, las 8 universidades consideradas llevaron a cabo síntesis evaluativas que dan cuenta de las principales fortalezas y debilidades para el área de Vinculación con el Medio. Se trata de los aspectos que se explicitan y declaran en

este nivel, sin desmedro de otros contenidos que igualmente se desarrollan y son comentados a lo largo de los informes.

Como muestra la Tabla 4, entre las principales fortalezas consignadas, destaca por su transversalidad y concentración de menciones la vinculación efectiva con el medio externo, aludiendo al desarrollo de actividades y la consolidación de nexos. Todas las universidades abordadas resaltan en términos generales la realización de un gran número y diversidad de actividades, destacando alternadamente sellos particulares (orientaciones, alcances territoriales, entre otros). A modo ilustrativo, destaca la participación en redes regionales, nacionales y extranjeras, a través de convenios y contratos con instituciones públicas y privadas, en el ámbito académico, científico, tecnológico y cultural (Caso 2. IES Pública), el accionar sistemático de centros, unidades, programas y proyectos de la universidad, sean ellos de investigación, vinculación o extensión, y que la relacionan con millares de usuarios y beneficiarios que participan anualmente (Caso 5. IES Privada CRUCH), o el amplio número de convenios con organismos nacionales, regionales y locales en temas de capacitación laboral, servicios comunitarios, seminarios, entre otros; con fuerte compromiso social con sectores urbanos y rurales (Caso 3. IES Privada).

Respecto del desarrollo de estas actividades, también cabe resaltar la alusión a su pertinencia e innovación. Al menos cuatro casas de estudio destacan su capacidad de innovación (3) o la creación de unidades y programas del área (1), atendiendo a las tendencias y requerimientos del medio externo. Asimismo, cuatro Universidades relevan su flexibilidad y capacidad de orientación a las necesidades del medio externo, destacando en las regionales el foco territorial como fortaleza a considerar en la medida en que se concentran en contribuciones significativas en materia de desarrollo e identidad regional. Resaltan también aspectos asociados al estatus institucional del área, aludiendo a la existencia de instrumentos que reconocen y orientan el área de Vinculación con el Medio al interior de la universidad. Junto con contar, en la mayoría de los casos, “con una Política de Vinculación con el Medio revisada, socializada e implementada, consistente con la Misión, propósitos institucionales, las líneas estratégicas y el modelo formativo” (Caso 4. IES Privada), también se valora la presencia de estatutos, modelos curriculares y planes estratégicos y de desarrollo afines. En el mismo sentido, se consigna la coherencia interna respecto

del área, la cual se asocia, en algunos casos, a una adecuada asignación de recursos y, en otros, con una suerte de carácter inherente o natural al accionar de la institución, en estrecha relación con el realce de su trayectoria y tradición histórica.

Con menor frecuencia, se destaca la valoración de parte del medio externo (considerando de manera especial el reconocimiento de actores extrauniversitarios); el compromiso de la comunidad universitaria (aludiendo a la participación activa y desinteresada de académicos y estudiantes, a través tanto de iniciativas individuales como de la labor de escuelas y agrupaciones estudiantiles); y algunos aspectos relativos a la orgánica institucional (relevando dos universidades las figuras adoptadas –Vicerrectoría y Dirección- y su posicionamiento y coordinación interna; mientras otras dos destacan de manera especial el desarrollo de un modelo descentralizado, con fuerte asiento en las unidades académicas que ejecutan acciones de Vinculación con el Medio).

Tabla 4
Fortalezas en el área de la VcM: principales aspectos destacados

Categorías	Dimensiones específicas	N° IES	N° menciones
Orgánica institucional	Modelo descentralizado	2	2
	Estructura orgánica	2	3
Subtotal		4	5
Estatus Institucional del área	Recursos asignados (general)	1	1
	Inherencia y “consistencia institucional”	4	4
	Asignación presupuestaria y/o modelo de gestión	3	3
	Instrumentos institucionales (políticas, estatutos, definiciones, etc.)	4	7
Subtotal		5	15
Valoración	Reconocimiento del medio externo	4	4
	Estrategias de comunicación e instancias de difusión	1	2
Subtotal		4	6
Compromiso comunidad universitaria	Compromiso académico	3	3
	Participación y compromiso de estudiantes	2	2
Subtotal		4	5

continúa

Categorías	Dimensiones específicas	N° IES	N° menciones	
Vinculación efectiva (desarrollo de actividades y consolidación de nexos)	Trayectoria y tradición histórica	3	4	
	Desarrollo de amplia gama de actividades y consolidación de nexos	8	15	
	Innovación en el desarrollo de actividades de VcM	4	4	
	Pertinencia	Flexibilidad y pertinencia	1	1
		Foco territorial	3	7
	Consolidación institucional del accionar	Procedimientos, modalidades y reglamentos claros y definidos	1	3
		Personal de apoyo altamente calificado	1	1
		Desarrollo social	1	1
	Contribuciones específicas	Desarrollo artístico- cultural y patrimonio nacional	1	1
		Identidad y patrimonio regional-local	2	2
		Comunidad escolar	1	1
		Identidad y patrimonio regional-local	2	2
		Comunidad escolar	1	1
	Contribución a través egresados	1	1	
Subtotal		8	41	

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las principales debilidades, destaca en primer lugar la necesidad de mejorar los sistemas de registro, seguimiento y evaluación para el área, con al menos 6 de las 8 universidades abordadas que consignan carencias o posibilidades de mejora en este sentido. A grandes rasgos, todas ellas señalan contar con sistemas de registro y monitoreo de las actividades para el área. Sin embargo, se alude tanto a la posibilidad de diversificar y ampliar la cobertura de los indicadores utilizados, como, sobre todo, a la de mejorar los sistemas de registro,

estandarizando y haciendo más eficiente la recogida y análisis de los datos.

También respecto de los sistemas de registro, seguimiento y evaluación, se da cuenta de la dificultad de medir el impacto de las actividades de Vinculación con el Medio, atendiendo a los requerimientos de la acreditación institucional. Si bien se han implementado instancias sistemáticas para el registro y análisis de información, éstas “se centran en los registros y poco en los impactos. Es necesario avanzar en formas eficientes y efectivas de dar cuenta de los efectos que los proyectos, iniciativas, servicios, misiones y trabajos tienen” (Caso 1. IES Privada CRUCH).

En sintonía con los acuerdos de acreditación, se reconocen avances significativos en el diseño de indicadores y el desarrollo de aproximaciones a los efectos del quehacer universitario, especialmente en lo que respecta a las percepciones y valoraciones de actores del medio externo. De todas maneras, estos avances no llegan a satisfacer la noción de impacto: “se ha hecho un esfuerzo importante por mejorar sustantivamente los mecanismos de monitoreo y seguimiento de las acciones de Vinculación con el Medio, (pero) éstos deben intensificarse y sistematizarse en pro de un mejoramiento continuo de la calidad del servicio prestado y la medición de su impacto real” (Caso 7. IES Pública).

Luego, siempre en línea con los acuerdos de acreditación revisados, 5 de las 8 casas de estudio señalan posibilidades de mejora en cuanto a la coordinación y comunicación interna, articulando de mejor manera la gran cantidad de actividades que se realizan. Por un lado, se apunta a la diversidad de nexos y coordinaciones entre las distintas unidades académicas e instancias de comunicación y difusión, requiriendo de alguna instancia o mecanismo que integre esta labor, coordinando de mejor manera el flujo de información. También se consignan debilidades en la comunicación relativa a la realización de actividades de Vinculación con el Medio, redundando en su escasa articulación y en su menor valoración al interior de la comunidad universitaria dado su desconocimiento. La articulación interna se vuelve deseable, atendiendo a la necesidad de “favorecer un adecuado conocimiento y valoración mutua de las actividades que realizan las diferentes unidades académicas” (Caso 6. IES Pública). En este sentido, una de las casas

de estudio abordadas adelanta consideraciones a nivel de orgánica, aludiendo al posicionamiento de la coordinación de Vinculación con el Medio respecto de las unidades académicas, favoreciendo “una relación más técnica y cercana al medio académico” (Caso 3. IES Privada).

Se destaca también entre las debilidades, la escasa valoración de las actividades de vinculación a nivel de carrera académica. Si bien en las síntesis evaluativas de los Informes de Autoevaluación esta problemática adquiere una baja representación (3 de las universidades abordadas), se trata de un tema que veremos es desarrollado en las entrevistas, adquiriendo especial intensidad. Respecto de las 3 universidades que destacan esta debilidad, se hace hincapié en las síntesis evaluativas que “si bien se cuenta con mecanismos para la valoración e incentivo de la labor de Vinculación con el Medio y reconocimiento a nivel de Carrera Académica, aún se mantiene en un estatus menor al del área de docencia y, sobre todo, al del área de investigación” (Caso 5. IES Privada CRUCH), siendo “urgente en este sentido avanzar hacia la consolidación de los mecanismos de incentivos propuestos, generando nuevas formas de valorar el trabajo académico relacionado con estos temas” (Caso 4. IES Privada).

Por último, 2 de las universidades consignan la necesidad de avanzar en las definiciones y orientaciones generales, mejorando la operacionalización de los conceptos asociados, en directa relación con los actores del medio externo. De esta manera, se apuesta por el desarrollo de orientaciones que posibiliten una mejor articulación de las actividades efectivas, además de propiciar la priorización de iniciativas. A la hora de realizar la autoevaluación institucional, se habría hecho evidente la carencia de “una articulación más fina y una gestión más integral en la vinculación de la institución con el medio. Esto dificulta la identificación de áreas y proyectos relevantes en los cuales la Universidad debe comprometer esfuerzos y recursos” (Caso 6. IES Pública), considerando relevante “optimizar los mecanismos e instrumentos definidos, estableciendo priorizaciones, lineamientos, modalidades” (Caso 5. IES privada CRUCH).

En la Tabla 5, se observan las principales debilidades en el área de Vinculación con el Medio.

Tabla 5
Debilidades en el área de Vinculación con el Medio

Categorías	Dimensiones específicas	N°IES	N°menciones
Desarrollo conceptual: operacionalización	Avanzar en las definiciones, priorizando respecto de las áreas o sectores de interacción	2	2
Subtotal		2	2
Valoración	Valoración de las actividades de VcM en las evaluaciones de desempeño	3	3
Subtotal		3	3
Registro, seguimiento y evaluación	Medición de impacto	5	5
	Sistemas de información (registro, sistematización y análisis)	5	6
Subtotal		6	11
Articulación y coordinación interna	Posicionamiento unidades en estamento académico	1	1
	Baja coordinación instrumentos internos	1	1
	Desarticulación múltiples actividades	2	2
	Coordinación y comunicación interna	4	4
Subtotal		5	8

continúa

Categorías	Dimensiones específicas	N°IES	N°menciones
Otros aspectos específicos	Política de Comunicación (medio externo-interno)	1	1
	Relación con egresados	1	1
	Desarrollo de iniciativas en torno a patrimonio y bienes simbólicos	1	1
	Estrategia de internacionalización	1	1
	Consolidación EC pertinente y articulada al interior universidad	1	1
	Insuficiente nivel de transferencia tecnológica en algunas unidades	1	1
	Insuficiente capacitación en gestión (extensión académica, sello editorial y difusión cultural)	1	1
	Seguimiento de publicaciones no adscritas al Sello Editorial	1	1
Subtotal		4	8

Fuente: Elaboración propia.

Desafíos y aspectos a mejorar: una aproximación a partir de las entrevistas semiestructuradas.

- **El registro y la noción de impacto.**

Desde las entrevistas semiestructuradas también destaca de manera recurrente la posibilidad de mejorar los registros asociados al área, dando cuenta de avances considerables, en el marco de procesos que en algunos casos han sido lentos y complejos. En primer lugar, la comentada heterogeneidad de los conceptos dificulta el esclarecimiento de criterios para registrar y, de esta manera, visibilizar la labor de Vinculación con el Medio. De esta manera, a la ya compleja implementación de instancias de registro, se suman dificultades a la hora de consignar actividades por parte de los mismos académicos, quienes tienden a aplicar criterios disímiles, configurando un abanico misceláneo de actividades.

Entre las entrevistas realizadas, en 4 casas de estudio señalan contar con indicadores estandarizados, pero difieren en la modalidad de gestión. Resulta interesante que en 2 de los casos se trata de instituciones con una estructura organizacional dispersa en cuanto a la función de Vinculación con el Medio, sin presencia de unidades centralizadas. Se trata de instituciones cuyo modelo de gestión de calidad facilita y asegura que las actividades se registren y evalúen a través de indicadores. En otro de los casos analizados se trata de una macrounidad de reciente creación que engloba las unidades del área y que ha estructurado su gestión a través de un plan de desarrollo que establece metas e indicadores de actividad, señalando que:

“Vuelvo a recalcar que en esta Universidad nada se hace al azar, cada programa que se ejecuta tiene su matriz de objetivos, de acción y de actividad, y en base a eso se obtienen los indicadores pertinentes al nivel de cumplimiento de cada uno de estos objetivos con su instrumento que lo mide”. (Caso 7. IES Pública)

En las demás entrevistas destaca que se está en proceso de construcción de indicadores consensuados y estandarizados, o se plantea como un proceso lejano, pero deseable, con dificultades dada la diversidad de actividades.

Junto con lo anterior, y frente al abordaje de la noción de impacto, si bien en algunos casos el tema es soslayado, se dan a entender dificultades en su abordaje, con precisiones que aportan algunos de los entrevistados. Cabe destacar la relación con la noción de bidireccionalidad, donde la idea de impacto, en tanto acciones y efectos medibles, tiende a evocar una relación unidireccional que se aleja de la manera en que se concibe el área:

“Justamente estamos tensionando el concepto de impacto; por eso estamos trabajando con más indicadores, con más ideas que tienen que ver con el quehacer más bien bidireccional (...) tiene que ver con tensionar el concepto de investigación también. Es tensionar el concepto de impacto de la investigación y el impacto de la extensión. Porque el impacto tiene que ser bidireccional. Uno no puede llegar, no somos los iluminados que llegamos a una comunidad a estudiarla y decirles –aquí les vamos a cambiar la vida- y nos vamos. Sino que es trabajar en conjunto”. (Caso 6. IES Pública)

De hecho, es interesante constatar cómo solo en una de las universidades abordadas el acuerdo de acreditación reconoce la aplicación de indicadores que efectivamente evalúan el impacto de su quehacer en el medio extrauniversitario, lo cual en lo concreto refiere a la existencia y aplicación de un set de instrumentos, entre los cuales se cuenta el impacto medido a través de encuestas de satisfacción. Se trata de la exploración en datos de percepción, la cual también es referida en otra entrevista, aludiendo a una aproximación cualitativa a la noción de impacto. En todos los casos, se trata de un requerimiento complejo que no ha llegado a ser resuelto de manera satisfactoria y que requiere de una aproximación que problematice el término.

- **La valoración de las actividades de Vinculación con el Medio.**

Otro aspecto que a nivel de entrevistas adquiere especial relevancia es el de la valoración de las actividades de Vinculación con el Medio. En general, destaca cómo la centralidad de la investigación, en aquellas instituciones denominadas complejas, se traduce en la menor valoración de otras actividades. Esta situación afecta particularmente

a la acción de Vinculación con el Medio y se constata en los casos analizados, en los cuales existe una nula o mínima valoración a nivel de carrera académica. Esta situación parece ser una limitante a la hora de motivar o intencionar acciones de vinculación con los académicos, considerando que, “hay bastante disposición a colaborar, el problema es que sobre todo en una universidad como ésta, el académico tiene pocas horas y necesita escribir *papers*, necesita hacer buena docencia y esto al final no tiene mucho reconocimiento académico” (Caso 1. IES Privada CRUCH).

En los casos analizados, de universidades que cuentan con carreras académicas, si bien las actividades de vinculación son requeridas y en ciertas maneras valoradas en los procesos de promoción académica, no cuentan con procesos de valoración estandarizada y sistemática o definición de estándares para calificación. En algunas universidades se han establecido reconocimientos a la labor de Vinculación con el Medio u otros mecanismos de incentivo, ninguno de los cuales supone un cambio significativo en la estructuración de la trayectoria académica. En este sentido, destaca el trabajo que lleva adelante una de las universidades de investigación y postgrado, donde se está discutiendo, participativamente y con apoyo de otras unidades centrales de la institución, una propuesta de valoración de la Vinculación con el Medio en la calificación académica. En otras dos universidades de investigación y postgrado, esta misma iniciativa se presenta como desafío futuro:

“Desde ese año se decidió trabajar (...) para ir creando todo un sistema de evaluación compartido por la universidad, que valorara la extensión, digamos, y la Vinculación con el Medio que realizan los académicos. La idea es que dentro de la calificación académica, donde ahora se valora la investigación, se valora la docencia, y la extensión, que debería valorarse de acuerdo a las jerarquías académicas”. (Caso 6. IES Pública)

Desde otra mirada, en las universidades complejas la Vinculación con el Medio se desarrolla a través de la investigación. Ello implica que estas actividades se gestionan, registran y valoran desde unidades o áreas de investigación, escapando muchas veces a la puesta en valor del área de vinculación:

“Acá los incentivos, como universidad de alta complejidad, están en primer lugar en el número de publicaciones y en la calidad de esas publicaciones del quintil que pertenezcan, de mayor o menor impacto. El académico entiende que la forma de vincularse con el medio es la investigación, porque entiende que en algún momento su investigación va a tener una fase aplicada. Entonces, por ejemplo, esa fase aplicada se da a través de la Vicerrectoría de Innovación y los Centros Tecnológicos, en ciertas disciplinas, no en todas”. (Caso 8. IES Privada CRUCH)

Por lo demás, se entiende que la valoración de la Vinculación con el Medio en la carrera académica, se inserta en procesos de cambio asociados al modelo educativo y a lo que se considera un cambio de paradigma en la relación con el entorno; desde la extensión unidireccional a la vinculación bidireccional:

“Dirección de Pregrado y Postgrado, que son actividades curriculares que tienden...que están incentivando a que la reforma curricular incluya actividades académicas que vinculen a los estudiantes con el medio y que sean valoradas. Porque hay mucho trabajo con el medio, pero no es valorado en tanto actividades de extensión, digamos, propia de la docencia”. (Caso 6. IES Pública)

En los casos de universidades de investigación y postgrado, se propone en algunos casos alterar o discutir el predominio de la investigación como la actividad central de los académicos universitarios, fomentando u orientando esta función hacia el cumplimiento del compromiso de la universidad con el país y la solución de problemáticas concretas. Se trata de iniciativas puntuales o de proyecciones futuras, en el actual escenario de transformaciones asociadas al área.

“Se está revitalizando la impronta de [nombre de la universidad], y es que la Universidad se debe al país. Y al deberse al país, la Vinculación con el Medio es fundamental. Y por lo tanto cada proyecto, cada actividad curricular debería tener un correlato, digamos, que se pueda medir, que sea medible y de calidad, en los espacios públicos (...) también es un hecho económico: si se valora la extensión, y la vinculación y las comunicaciones, al punto que nosotros queremos, se tiene que entender

a nivel central de la universidad, que estas unidades requieren de financiamiento mayor, de base”. (Caso 6. IES Pública)

- **La coordinación interna.**

Por último, y tal como destacó a nivel de síntesis evaluativas, se plantea -en clave de desafíos y dando cuenta de los avances desarrollados a la fecha- la necesidad de optimizar la coordinación interna, en estrecha relación con la mejora de los sistemas de información. Asumiendo la transversalidad del área, se vuelve importante mejorar los flujos de información y los canales de comunicación interna, considerando tanto el registro y consiguiente puesta en valor del área, como su desarrollo efectivo:

“Ese es uno de los desafíos que tiene este comité de Vinculación, y por eso es que está en este comité la Dirección de Tecnologías de la Información, porque hoy en día si no se sistematiza y si no está en el sistema, no existe, no hay forma de coordinar”. (Caso 7. IES Pública)

III.1.2. ¿Qué es la Vinculación con el Medio? Definiciones generales y operativas en transformación

La Vinculación con el Medio como noción compartida y su relación con las nociones de extensión y bidireccionalidad.

La revisión de la documentación institucional da cuenta, en una primera lectura, de nociones compartidas en el nivel de las formulaciones más amplias. A nivel de informes de autoevaluación (y documentos complementarios aportados por dos casas de estudio), se desarrollan aproximaciones generales y, en cuatro casos, formulaciones explícitas que retoman la definición de la CNA⁶ y/o la de las políticas de Vinculación con el Medio de la misma casa de estudios. A grandes rasgos, se comparte la idea que la Vinculación con el Medio alude a un quehacer que las universidades han venido desarrollando desde su fundación,

⁶ Reglamento sobre Áreas de Acreditación acorde al Artículo 17° de la Ley 20.129, resolución exenta DJ n° 01, 5 de febrero del 2013.

respondiendo a una suerte de inclinación o tendencia natural a la hora de insertarse en un territorio específico. Declarando la mayoría una vocación pública que mantiene directa relación con el proyecto nacional, y sumando en algunos casos orientaciones regionales y locales (4), destaca que el proceso de acreditación visibiliza una labor que forma parte inherente del quehacer universitario.

De esta manera, y en sintonía con la amplitud del concepto tal como se retoma desde la CNA, la consideración del área alude a “una política consistente en el tiempo que fue reconocida en la acreditación institucional previa” (Caso 1. IES Privada CRUCH); contribuyendo a “evidenciar y poner en valor lo que ya se venía realizando desde los inicios de la [nombre de la institución]” (Caso 3. IES Privada). De esta manera, se comparte la noción de que la Vinculación con el Medio es inherente a la trayectoria y el ejercicio de la institución:

“Se desprende que la vinculación de [nombre de la institución] con el medio externo es una acción natural, pues es parte de su quehacer y se proyecta en todos sus ámbitos, más que como una política impuesta, como una expresión natural de las capacidades que tienen las personas que integran su comunidad”. (Caso 6. IES Pública)

“Consecuentemente, con lo anterior y en forma natural, las distintas unidades académicas, científicas, administrativas, gremiales y estudiantiles, desarrollan actividades con la comunidad desde su respectivo ámbito de acción”. (Caso 2. IES Pública)

Esta noción se expresa estrechamente relacionada con la idea de la superación de una mirada tradicional, ampliando la conceptualización de la Tercera Misión o función universitaria (términos usado en tres de las casas de estudio abordadas) y de la denominada Extensión (referida en todos los casos). Respecto de esta última, si bien no se profundiza en los documentos, se la entiende como proyección de las definiciones de la década del 50, haciéndose eco, de alguna manera (no se explicitan antecedentes) de los cuestionamientos y las reformulacio-

nes de comienzos de la década de los 70 y las propuestas anglosajonas de fines de los 90⁷.

En tal sentido, se declara que “se trata de sumar a la ya tradicional extensión universitaria, el desafío de interactuar con los principales actores públicos y privados del país, para enfrentar los desafíos que involucra el desarrollo integral de la sociedad” (Caso 1. IES Privada CRUCH), enfatizando que se “deja atrás la idea de relación unidireccional desde la institución hacia la comunidad que entraña el término extensión, para tomar la de una retroalimentación mutua a partir de la Vinculación con el Medio” (Caso 2. IES Pública), concretando “la transición del enfoque reduccionista de la extensión a la Vinculación con el Medio, (que) ha permeado el diseño estratégico institucional” (Caso 3. IES Privada).

Pese a esta transición, todas las casas de estudio abordadas mantienen, en términos más o menos críticos, la noción de Extensión, la cual tiende a coexistir con la de Vinculación con el Medio. La diferencia se sitúa en la unidireccionalidad de los nexos, y se señala que esta relación tradicional, donde el actor externo mantiene un rol pasivo (al modo de depositario o receptor), alude a actividades de difusión y divulgación que la universidad mantiene vigentes:

“Aun cuando las actividades de Vinculación con el Medio de la Universidad se encuentran presentes en todas las áreas del quehacer académico, el Plan Estratégico Institucional establece como actividades explícitas de este ámbito la extensión académica, la difusión cultural y la transferencia tecnológica”. (Caso 8. IES Privada CRUCH)

En su gran mayoría, éstas se asocian a iniciativas ligadas a la cultura, las artes visuales y las artes escénicas, considerando en muchos casos una cantidad significativa de actividades, además de la existencia de unidades especializadas dedicadas a estos fines de extensión cultural. La extensión así entendida, forma parte de la Vinculación con el Medio, como una de las versiones que ésta puede asumir.

⁷ Considerando las reflexiones sobre extensión latinoamericana recogidas en la 2ª Conferencia convocada por la UDUAL, y la noción de *community/ scholarship engagement* desarrolladas desde Norteamérica a partir de mediados de los 90.

Estas definiciones tienen un correlato, como es de esperar, a nivel de Políticas de Vinculación con el Medio. 6 de las universidades abordadas cuentan con este instrumento, llevando a cabo definiciones generales que aluden en términos amplios a un conjunto de interacciones o actividades sistemáticas de beneficio mutuo, que relacionan a la universidad con actores del medio externo, destacando el sector público y privado, y, luego, la sociedad civil o comunidad. Una de las casas de estudio releva, además, a la comunidad profesional y científica como parte del medio externo a impactar.

Los instrumentos de política destacan dimensiones de vinculación, las cuales se caracterizan por su diversidad, sin llegar a coincidir con las definiciones operativas que estructuran la presentación de resultados a nivel de Informes de Autoevaluación. Se mencionan, por ejemplo, los “ámbitos de las humanidades, las ciencias, las tecnologías y las artes” (Caso 2. IES Pública); “el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo o profesional” (Caso 4. IES Privada); o el “servicio educacional, científico y cultural” (Caso 5. IES Privada CRUCH). De todas maneras, todas ellas declaran la orientación social del área, con al menos dos formulaciones donde se resalta la noción de responsabilidad social universitaria como concepto clave para la extensión y vinculación. A grandes rasgos, ésta es entendida como una orientación que se desarrolla de manera más o menos fluida a partir del quehacer universitario, cada vez que se actúa en relación con requerimientos del territorio regional y/o nacional, o se atiende a temas públicos. Sólo en una de las políticas revisadas se declara respecto de esta noción, el desarrollo de iniciativas extracurriculares, señalando que “además, la Universidad desea abordar temáticas que, no estando estrictamente vinculadas a su quehacer académico, representan para su entorno inmediato déficits relevantes que limitan sus posibilidades de desarrollo y del bienestar de la población” (Caso 4. IES Privada).

De esta manera, las definiciones se aproximan a la noción de integralidad. Sin llegar a ser formulada, en todas las políticas se asume el beneficio mutuo de las actividades a desarrollar, considerando de manera especial el fortalecimiento y la contribución a través de la docencia. En una de las casas de estudio, de orientación eminentemente docente, este énfasis llega a estructurar la definición de las políticas, considerando que:

“Articular las necesidades propias de la formación de sus estudiantes con el servicio social es una prioridad, como se desprende de su Misión, y, por tanto, cualquier actividad práctica de sus alumnos, sean estos de pregrado o de posgrado, propenderá a que el estudiante no sólo viva una experiencia formativa, sino también de contribución a la sociedad”. (Caso 4. IES Privada)

En las demás casas de estudio, sin llegar a adquirir protagonismo, se integra esta idea, aludiendo al fortalecimiento de la docencia en general (5), la deseable participación de estudiantes en actividades de extensión (3), y la contribución a través de la formación de profesionales (aludiendo al nexo con los egresados de la institución (2)). Además, 3 de estas universidades declaran también el desarrollo de contribuciones a través de la producción investigativa, resaltando siempre la ideal integración de las funciones universitarias: “la Universidad establece vínculos permanentes con cada uno de estos actores; fortaleciendo y potenciando la docencia de pre-grado y la investigación, así como manteniendo una activa presencia e incidencia en el desarrollo humano integral de la macro región” (Caso 2. IES Pública); “los mecanismos y las actividades vinculantes con el medio deberán referirse al quehacer propio de la Universidad, es decir, a los ámbitos de la docencia de pregrado y posgrado, a la investigación científica y tecnológica o a la creación artística” (Caso 5. IES Privada CRUCH).

Ello tiene un correlato con los objetivos en al menos 5 de las políticas revisadas. Luego de variadas menciones a la contribución al medio (donde se integran alternadamente las dimensiones de vinculación antes referidas), destaca la apuesta por el desarrollo de actividades de beneficio mutuo (en sintonía con la idea de bidireccionalidad o multidireccionalidad, 2 veces explicitada), en directa relación con el fortalecimiento de la investigación aplicada y el desarrollo de conocimientos (3), y la formación de estudiantes (4).

Afinando los conceptos: ejes, ámbitos y componentes de vinculación.

A partir de estas aproximaciones generales, la totalidad de las universidades abordadas desarrollan una primera operacionalización, distinguiendo componentes, ámbitos, ejes o procesos en torno a los cuales se

articulan las actividades de Vinculación con el Medio. Se trata de entradas que posibilitan una aproximación analítica, estructurando gran parte de la presentación de contenidos en los Informes de Autoevaluación Institucional.

Como destaca la Tabla 6, en la definición de dimensiones que articulan la Vinculación con el Medio se tiende a imbricar el quehacer universitario (procesos, modalidades de interacción, formas e instancias de trabajo propias de las instituciones de educación superior), con temáticas o sectores donde se espera realizar contribuciones significativas. Siguiendo la propuesta de Aequalis (2013), algunas casas de estudio integran en un mismo nivel componentes de interacción (extensión, educación continua, investigación aplicada, investigación y creación, responsabilidad social universitaria, asistencia técnica y servicios profesionales), con dimensiones más afines a la idea de campos de interacción, en la medida en que ponen el centro de la atención en grupos o temáticas a impactar (contribuciones al sistema productivo nacional, bioética y familia, políticas públicas, aporte a la educación, desarrollo social, entre otras). Esto configura un conjunto misceláneo de dimensiones, en sintonía con la amplitud y diversidad de nociones asociadas al área.

En este contexto algunas de las áreas recurrentemente abordadas son en primer lugar, Cultura, Patrimonio y Artes. Éstas, son destacadas de manera transversal con la identificación de las dimensiones Desarrollo Cultural, Contribución a la Construcción de la Cultura en el País, Ámbito Artístico, Extensión en Artes y Cultura, Extensión Artístico Cultural, Creación y Extensión Artístico Cultural/Arte y Cultura, y Desarrollo Cultural y Difusión Cultural. Se trata de un área que ha sido tradicionalmente asociada a la noción de Extensión, aludiendo en primer lugar al desarrollo de programas y actividades orientados al público general, incluyendo, por ejemplo, el “conjunto de programas y actividades de producción y difusión artística, generado dentro de la institución y/o en conjunto con instituciones externas, ya sean estas públicas o privadas” (Caso 4. IES Privada), o “actividades como conciertos, exposiciones, obras de teatro, entre otras” (Caso 1. IES Privada CRUCH).

Luego, van destacando cuestiones referidas al desarrollo del patrimonio e identidad nacional/regional, integrando al menos 4 casas

de estudio la noción de investigación y/o creación como parte fundamental (y explícita) de esta dimensión. A modo ilustrativo, destaca el reconocimiento, en una de ellas, de al menos dos áreas: la “difusión y fomento del arte y la cultura y facilitación de intercambio de experiencias artísticas”, junto a la “investigación en arte y formación de público” (Caso 1. IES Privada CRUCH). En la misma línea, otra de las casas de estudio abordadas incluye “todos aquellos procesos de investigación y creación artística, cultural y patrimonial que, desarrollando aportes disciplinarios y/o temas de interés público y alto impacto territorial, involucran a la comunidad escolar, artística y/o actores del sector público y privado” (Caso 5. IES Privada CRUCH).

A la inclusión de la Cultura, el Patrimonio y las Artes a nivel de dimensiones que articulan la Vinculación con el Medio, le sigue la Orientación Social y Pública de las iniciativas, con al menos 7 casas de estudio que explicitan su abordaje al modo de una dimensión definida. Ello responde, también, a una tradición histórica sobre el área en Latinoamérica, considerando que la vocación pública y social ha orientado la noción de Extensión desde sus primeras formulaciones a inicios del siglo XX. Los planteamientos revisados no constituyen una excepción, destacando contribuciones al desarrollo social y la formulación de políticas públicas a nivel nacional y, en el caso de aquellas regionales, al de territorios específicos, considerado el desarrollo ideal de “una región sin pobreza, cohesionada, empoderada y con capacidad de incidir en los ámbitos que se vinculan a su bienestar (...) la protección de nuestros ecosistemas, las sociedades equitativas e inclusivas, y el fortalecimiento de las instituciones públicas y privadas lejanas al centro nacional” (Caso 2. IES Pública); y la proyección de “iniciativas para una mayor integración territorial, considerando la generación de redes de trabajo y espacios de interacción y socialización, colaborando de manera directa con instancias de la administración pública a nivel regional y comunal” (Caso 5. IES Privada CRUCH).

Además, en 5 de las casas de estudio abordadas se alude a la Producción Investigativa y la Transferencia de Conocimientos y Tecnologías como dimensión a considerar, tratándose de casas de estudio de orientación diversa. Destaca, en este sentido, la consideración del trabajo investigativo que se desarrolla desde las facultades y centros especializados, junto a la suma de publicaciones que facilitan la socialización de resultados. De todas maneras, cabe señalar que ello no

excluye la producción investigativa como actividad relevante de Vinculación con el Medio en las tres casas de estudio restantes⁸.

Por último, la Educación Continua es destacada en al menos 4 casas de estudio, atendiendo a la transferencia de conocimientos y la respuesta a los requerimientos de formación profesional y especialización técnica del medio. Nuevamente, ello no excluye la consideración de actividades e instancias afines en las demás casas de estudio. Si bien 4 de ellas no declaran la Educación Continua como una dimensión específica, se incluyen y comentan iniciativas en el marco de los Informes de Autoevaluación, dando cuenta de su desarrollo y de su asociación con el área de la Vinculación con el Medio.

Tabla 6
Dimensiones de Vinculación con el Medio declaradas según institución

Caracterización general (IES)	Dimensiones	Nº	Contenidos
Caso 3. IES, Privada	Ejes o componentes de interacción	5	Educación Continua Desarrollo Cultural Deporte, Recreación o Actividad Física Investigación Aplicada y/o Productividad Académica Asistencia Técnica y Consultorías Extensión

continúa

Caracterización general (IES)	Dimensiones	Nº	Contenidos
Caso 6. IES Pública	Áreas estratégicas	5	Contribución al estudio y a la propuesta de soluciones a problemas nacionales y regionales Contribución al desarrollo del sistema productivo nacional Contribución al desarrollo y aplicación de políticas públicas Contribución a la entrega de servicios a la comunidad, tanto a nivel nacional como regional y local Contribución la construcción de la cultura en el país
Caso 4. IES privada	Ámbitos o núcleos	6	Artístico Reflexión Sociocultural Religión Católica, bioética y familia Apoyo Social Formación Continua Investigación, creación y publicaciones
Caso 1. IES Privada CRUCH	Ámbitos	6	Extensión en Artes y Cultura Educación Continua Políticas Públicas Aporte a la Educación Iniciativas Sociales Servicios Profesionales
Caso 7. IES Pública	Acciones o ambitos	Abierta	Extensión Académica Extensión Artístico Cultural Responsabilidad social universitaria Transferencia Tecnológica Relaciones Internacionales

continúa

Caracterización general (IES)	Dimensiones	Nº	Contenidos	
Caso 5. IES Privada CRUCH	Ámbitos y áreas de impacto	4/5	Transferencia y Aplicación de Tecnologías y Conocimientos Extensión Artístico y Cultural Innovación y Emprendimiento Educación Continua	<ul style="list-style-type: none"> • Educación • Arte y Cultura • Desarrollo Productivo • Medio Ambiente y Sostenibilidad • Iniciativas Sociales y Temas Públicos
Caso 2. IES Pública	Procesos (IAI)/procesos institucionales (políticas)	4/4	Desarrollo cultural Desarrollo político Desarrollo económico Desarrollo social	<ul style="list-style-type: none"> • Extensión • Vinculación con la región • Vinculación con la empresa • Vinculación con responsabilidad social
Caso 8. IES Privada CRUCH	Actividades explícitas/ áreas temáticas prioritarias	3/3	Extensión Académica Difusión Cultural Transferencia Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo Desarrollo productivo y crecimiento económico • Desarrollo humano y social • Desarrollo cultural y artístico.

Fuente: Elaboración propia.

La noción de Vinculación con el Medio desde la perspectiva de los entrevistados: equilibrio de funciones universitarias, vocación pública y cambio de paradigma.

- **Integralidad y vocación pública.**

En sintonía con las definiciones más amplias desarrolladas en los documentos revisados, la definición de Vinculación con el Medio refleja la diversidad y heterogeneidad institucional. En términos esquemáticos, estas definiciones han seguido uno o más de los siguientes caminos:

- Definiciones establecidas utilizando la propuesta entregada por la Comisión Nacional de Acreditación.
- Definiciones establecidas en concordancia con la misión, visión o planificación institucional en línea con la propuesta CNA.
- Definiciones en proceso de discusión a partir del cual se espera delimitar, organizar y estructurar de mejor manera el área.

Los discursos sobre definiciones y modelos de vinculación se organizan en torno a dos líneas generales; una centrada en su conexión al modelo educativo y otra que releva el papel de la universidad en su entorno. En el primero de los casos existe una fuerte orientación hacia la integralidad, entendida como la articulación de las funciones universitarias. Esta línea argumentativa es desarrollada mayormente por entrevistados que forman parte de universidades privadas docentes que destacan el papel de la Vinculación con el Medio, como parte integral del modelo educativo:

“La idea de Vinculación con el Medio es que justamente sea sostenida, sea enraizada en cada uno de los planes de estudio de las carreras o programas de posgrado o diplomado, que justamente vayan alimentando eso porque la universidad entiende la Vinculación con el Medio como una actividad académica, no netamente de extensión o posicionamiento comunicacional, es un proceso de crecimiento académico”. (Caso 4. IES Privada)

Como también el énfasis puesto en que:

“La universidad está interesada, o se compromete a formar profesionales cultos y emprendedores al servicio del país. Ahí está claramente definida la opción de relacionarse con el medio, porque si yo quiero, quiero servir al país, no puedo abstraerme del medio, y nosotros construimos esta universidad reuniéndonos con los colegios profesionales, con las instituciones, preguntándoles las necesidades”. (Caso 3. IES Privada)

En las universidades de investigación y postgrado prima la línea argumentativa que ve la Vinculación con el Medio como una función asociada al papel de la Universidad en su entorno, destacando que “la Universidad se debe al país. Y al deberse al país, la Vinculación con el Medio es fundamental” (Caso 6. IES Pública). Así, con definiciones tales como compromiso público, vocación pública, responsabilidad, entre otros, se busca, en algunos casos, cambiar ciertas prácticas instaladas para favorecer la materialización de este compromiso:

“La *expertise* se trata ahora de que ya no quede en la cabeza del profesor, en que no se traduzca sólo en un artículo indexado o no indexado, o que el profesor solamente gane méritos para él, sino que esos conocimientos que se adquieren y que se producen en las universidades entren a la sociedad y puedan impactar positivamente”. (Caso 8. IES privada CRUCH)

En los casos en que la definición se orienta hacia el compromiso para con el desarrollo del país, la noción de integralidad se asocia a instancias específicas para la articulación con la docencia. En estos casos, la Vinculación con el Medio se une a la docencia a través de metodologías de enseñanza aprendizaje; en tres instituciones se alude al aprendizaje y servicio como la manera en que se estructura esta relación, mientras en otra de las universidades en esta línea se menciona que la reforma curricular en proceso motivará la participación de los estudiantes en actividades de extensión o vinculación, entendiendo que esta será una dinámica que facilitará la integración entre las funciones de docencia y Vinculación con el Medio.

La bidireccionalidad al modo de un cambio de paradigma.

El concepto bidireccionalidad aparece como una noción instalada en los discursos de todos los entrevistados. Se alude a una nueva forma de relacionar la universidad con su medio, en una suerte de cambio de paradigma en la definición de una de las funciones universitarias tradicionales: la Extensión. Así visto, se aprecia que:

“La Extensión era más bien una razón unilateral, desde la universidad hacia la sociedad, como que la universidad tenía que transmitir cultura. Después se habló de la transferencia tecnológica, pero ahora se está hablando de un puente de ida y vuelta, una relación de entrada y de salida, de la bidireccionalidad (...) O sea, la vinculación con la sociedad ya no es algo secundario, no es algo como que ahí están las sociedades y nosotros como universidad vamos a brillar, vamos a iluminar un poco la sociedad, sino que ahora la sociedad quiere algo de la universidad. A qué se debe esto. Bueno, yo tengo la hipótesis de que estamos viviendo un momento, un cambio epocal”. (Caso 8. IES privada CRUCH)

De esta manera, el concepto de Extensión se asocia a la noción de unidireccionalidad, en oposición a la bidireccionalidad que comportaría la Vinculación con el Medio. No obstante, la extensión sigue formando parte de la segunda, como modalidad de interacción que debe seguir existiendo, con sus características particulares.

III.1.3. El registro: modalidades en curso, componentes e indicadores identificados y percepción de los entrevistados

Respecto de los mecanismos de registro y seguimiento, en todas las casas de estudio abordadas se declara el desarrollo descentralizado de la mayor parte de las actividades asociadas al área, optando la mayoría por la creación de macrounidades (3) o unidades (3) abocadas a su coordinación y/o seguimiento. En la mayoría de ellas (5) se opta por un modelo participativo donde se admite el desarrollo independiente de las unidades académicas respecto del área. La función de sistematización y evaluación de los datos recae en estas macrounidades o unidades recientemente creadas, apelando al registro de cada una de las unidades ejecutoras (unidades académicas, junto a centros y programas especializados):

“Para fortalecer la coordinación transversal de las actividades de Vinculación con el Medio, la [nombre de la unidad asociada] asume como función principal: la integración sistemática de aquellos campos estratégicos de vinculación y el seguimiento y evaluación de los resultados de los programas consolidados en las facultades y centros especializados”. (Caso 3. IES Privada)

En aquellos casos que no cuentan con una macro unidad o unidad especializada, se lleva a cabo un monitoreo por parte de una unidad que, sin estar especializada ni ser exclusiva del área de Vinculación con el Medio, recoge los datos correspondientes, contando con los compromisos de desempeño individual como una instancia adicional de apoyo.

Cualquiera sea el caso, el registro adquiere formas diversas, mediante representantes de facultades en instancias colectivas de coordinación interna y, al menos en tres casos, la sistematización centralizada de los datos que informan los académicos de manera individual (con un caso de una plataforma virtual para ello). Desde los documentos, destacan al menos dos modalidades que orientan el registro:

1. Registro descentralizado y sistematización - evaluación centralizada, con criterios específicos para la ejecución de actividades de Vinculación con el Medio: las unidades ejecutoras desarrollan y registran actividades afines al área de Vinculación con el Medio, orientándose mediante instrumentos centralizados para su desarrollo y/o rendición anual (plan anual de desarrollo para el área; instrumentos de monitoreo). Se trata de la modalidad menos observada, contando con tres casas de estudio en esta línea, al menos en dos de ellas, en estrecha relación con los procesos de acreditación:

“Como consecuencia de la autoevaluación, se tomó la decisión de realizar una nueva modificación del área (...) Adicionalmente, se llegó al convencimiento que la unidad encargada de Vinculación con el Medio debía estar más cercana al ámbito académico, de modo de avanzar hacia una mayor sistematización desde las propias unidades académicas, con un énfasis en el seguimiento y control de resultados (...) Cada unidad propone actividades específicas, en alguno de los componentes de interacción, según su misión y funciones, debiendo responder a los criterios de la política institucional. Realizadas las actividades, las unidades responsables las evalúan”. (Caso 3. IES Privada)

2. Registro descentralizado y sistematización - evaluación centralizada, sin criterios específicos para la ejecución de actividades de Vinculación con el Medio: las unidades ejecutoras se orientan por medio de planes de desarrollo institucional de carácter amplio, desarrollando iniciativas mediante orientaciones generales o locales, entregando insumos a los coordinadores de facultades y/o a las macrounidades o unidades correspondientes.

“Las formas y mecanismos que adopta internamente la política general antes enunciadas, pasa por la definición de productos que tengan una aplicación concreta en bienes o servicios de beneficio hacia la comunidad, las que son aprobadas por las instancias que corresponden ya sea de nivel local o central”. (Caso 6. IES Pública)

En este sentido, se declaran posibilidades de mejora y, en algunos casos, el inicio de procesos que apuntan a ello, trabajando en la actualización de indicadores consensuados con la comunidad universitaria. Se enfatiza que es un proceso lento, ya que requiere la instalación de criterios definidos al interior de la universidad, para una función de suyo diversa.

La revisión de los indicadores y actividades destacados en los documentos institucionales da cuenta de esta heterogeneidad. Con un desfase importante entre los datos informados en las Fichas Institucionales Introdutorias y aquellos comentados en los Informes de Autoevaluación Institucional, la visión global de la Universidad se conforma de la complementación de ambas fuentes. Adicionalmente, junto con los indicadores asociados de manera explícita a las dimensiones de vinculación declaradas, se recoge una cantidad importante que no tiene relación directa con ellas⁹.

En cuanto a los indicadores e instancias comentadas para cada dimensión (considerando únicamente aquellas de mayor frecuencia en las definiciones generales), destacan los siguientes aspectos:

⁹ No se desarrolla un análisis cuantitativo dado que una parte importante de las actividades integradas se recogen desde comentarios extensos en los informes, sin llegar a ser presentados como indicadores propiamente tales.

1. Producción y Extensión Artístico Cultural¹⁰ (Tabla 7): todas las casas de estudio declaran la existencia de centros o unidades especializadas, junto a programas y elencos estables. También se informa un gran número de actividades misceláneas, muchas de ellas afines a la idea tradicional de extensión (asociadas a veces al conteo de beneficiarios y participantes directos).

Luego, 6 casas de estudio incluyen acciones y medios de comunicación institucionales respecto de este componente. Asimismo, 6 dan cuenta de la realización de proyectos de financiamiento externo e interno, considerando tanto iniciativas de extensión, como proyectos asociativos y de investigación. Les siguen indicadores e instancias asociados a nexos con el medio externo (con cinco casas de estudio que refieren a convenios y alianzas). En menor medida (4 casas de estudio), se da cuenta de recursos asociados al componente, incluyendo datos sobre inversión y apalancamiento de recursos financieros. Algunas dan cuenta de la conservación y acceso a bienes patrimoniales e infraestructura cultural. Cabe destacar, al respecto, una universidad que extiende la mirada al espacio urbano donde se emplaza, considerando la consolidación de espacios públicos y cívicos en estrecha relación con su presencia y accionar en el sector.

Por último, 2 casas de estudio incluyen indicadores de percepción, aludiendo a encuestas realizadas en el medio interno (una de ellas) y externo (la otra). Se trataría de iniciativas que mantienen una periodicidad regular, trascendiendo los requerimientos del proceso de acreditación.

¹⁰ Bajo los enunciados Desarrollo Cultural, Contribución a la Construcción de la Cultura en el País, Ámbito Artístico, Extensión en Artes y Cultura, Extensión Artístico Cultural, Creación y Extensión Artístico Cultural/Arte y Cultura, Desarrollo Cultural y Difusión Cultural.

Tabla 7
Componente de interacción Creación-Extensión Arte y Cultura

Síntesis aspectos declarados	N° casos IES ¹¹	Principales contenidos (destacados)	
Organización	8	Indicadores	N° centros, unidades, programas, elencos
		Instancias comentadas	Centros, unidades, programas, elencos
Actividades	8	Indicadores	N° actividades/N° participantes % cobertura población regional
		Instancias comentadas	Eventos en general (muestras, ferias, ciclos, exposiciones, etc.), actividades de divulgación Programas formación audiencias y profesionalización, cátedras Actividades deportivas N° revistas y publicaciones N° libros publicados
Medios y publicaciones	6	Indicadores	N° registros ISBN N°/% notas y noticias en medios (cobertura)
		Instancias comentadas	Radioemisoras, Canales de T.V., Página Web, Revistas
Proyectos	6	Indicadores	N° proyectos de creación/investigación/extensión N° beneficiarios proyectos N° docentes y estudiantes participantes de proyectos
		Instancias comentadas	Proyectos asociativos Proyectos de investigación Asesorías y colaboraciones

continúa

¹¹Es en esta dimensión donde suele darse cuenta de la participación de estudiantes y el fortalecimiento de la docencia de pregrado.

Síntesis aspectos declarados	N° casos IES	Principales contenidos (destacados)	
		Indicadores	N° convenios
Nexos	5	Instancias comentadas	Alianzas con entidades y grupos en general
Recursos y bienes	4	Indicadores	Recursos obtenidos/invertidos N° auspiciadores
		Instancias comentadas	Colecciones Infraestructura cultural
Valoración	2	Indicadores	% reconocimiento encuesta ciudadana permanente

Fuente: Elaboración propia.

- Acción Social y Compromiso Público¹² (Tabla 8): constituyendo la dimensión con la mayor variedad de aspectos declarados, 7 casas de estudio consignan la existencia de Centros, Unidades y/o Programas especializados. Junto con recoger indicadores heterogéneos que parecen dar cuenta de una gran cantidad de actores universitarios involucrados en iniciativas sociales, se observa la profesionalización del área, sumando una cantidad significativa de menciones al desarrollo de proyectos de investigación, trabajos colaborativos, e instancias de formación y capacitación en temáticas y políticas públicas. Esta labor se suele articular en programas, centros o unidades especializados, declarando nexos con el sector público y las comunidades locales.

Cabe destacar, por lo demás, la concentración de instancias e indicadores que dan cuenta de la participación estudiantil en esta dimensión. Ello se asocia a la existencia de programas o unidades de res-

¹² Enmarcados en los siguientes enunciados: Apoyo Social, Políticas Públicas-Iniciativas Sociales, Iniciativas Sociales y Temas Públicos, Desarrollo Social, Contribución a: el desarrollo y aplicación de políticas públicas/ el estudio y propuesta de soluciones a problemas nacionales y regionales/la entrega de servicios a la comunidad, Responsabilidad Social Universitaria, Desarrollo Humano y Social.

ponsabilidad social universitaria en algunas casas de estudio, pero se extiende a múltiples iniciativas, considerando programas de voluntariado, instancias de trabajo orientado a la comunidad general y educativa, apoyo a comunidades desaventajadas, y participación en proyectos asociados, entre otras. Al respecto, se integran comentarios abiertos con indicadores de actividad, dando cuenta del número de estudiantes y docentes involucrados en las iniciativas, y, en un caso, de prácticas profesionales asociadas a programas de vinculación especializados.

Tabla 8
Componente de interacción Orientación Social

Síntesis aspectos declarados	N° casos IES	Principales contenidos (destacados)	
Organización	7	Indicadores	N° centros, unidades, programas especializados
		Instancias comentadas	Centros, unidades, programas especializados
Proyectos e iniciativas orientadas a la comunidad	7	Indicadores	N° actividades (talleres, cursos, escuelas, etc.)/ N° participantes y/o beneficiarios por segmento, grupo o tipo entidad (municipios, sindicatos, juntas de vecinos, etc.) N° socios comunitarios N° docentes y estudiantes participantes N° comunas involucradas N° proyectos N° estudiantes y docentes en proyectos N° prácticas asociadas a proyectos o programas
		Instancias comentadas	Talleres e instancias formativas Eventos y actividades deportivas y recreativas Proyectos con orientación social Asesorías, asistencia y encargos de/a la comunidad

continúa

Síntesis aspectos declarados	N° casos IES	Principales contenidos (destacados)	
Iniciativas orientadas a comunidades o personas desaventajadas	8	Indicadores	N° actividades (atenciones gratuitas, jornadas, etc.) N° beneficiarios o personas atendidas N° estudiantes participantes N° becas/ N° hogares estudiantiles
		Instancias comentadas	Actividades de programas especializados Instancias formativas en sectores rurales y/o vulnerables Oferta recreativa y cultural focalizada
Iniciativas en políticas o temáticas públicas	6	Indicadores	N° proyectos, licitaciones y consultorías N° de docentes y estudiantes participantes N° de publicaciones en temáticas públicas % académicos investigando en políticas públicas y % de académicos que usan artículos en cursos
		Instancias comentadas	Asesoramiento nivel nacional (articulación con Estado) Articulación intersectorial Redes colaborativas y alianzas Campañas y programas de bien público (salud, sustentabilidad, discapacidad, otros temas sociales) Servicios y asesorías a actores locales Concursos e instancias internas de fomento

continúa

Síntesis aspectos declarados	N° casos IES	Principales contenidos (destacados)	
Responsabilidad Social Universitaria	5	Indicadores	N° de docentes capacitados y asesorados en RS y A+S N° de estudiantes en instancias formativas de RS N° de cursos pregrado con enfoque RS
		Instancias comentadas	Actividades de programas asociados Proyectos de RS desarrollados por la comunidad universitaria
Voluntariado proyectos estudiantiles	4	Indicadores	N° actividades N° docentes, funcionarios y estudiantes participantes
		Instancias comentadas	Trabajos de Verano/Invierno Recursos invertidos Países y universidades participantes
Medios orientados a la comunidad	4	Instancias comentadas	Periódicos y semanarios, redes sociales, Web, radioemisoras, canales de T.V, editoriales universitarias

Fuente: Elaboración propia.

3. Producción Académica y Transferencia de Conocimientos y Tecnologías¹³ (Tabla 9): si bien solo 5 de las casas de estudio destacan esta dimensión, en las tres restantes se da cuenta de indicadores e iniciativas que aluden a su desarrollo, asociadas a las nociones de sistema productivo o el desarrollo de servicios (contribuciones y desarrollo económico). Todas declaran contar con centros especializados, entre los que se mencionan centros de transferencia tecnológica e institutos especializados.

¹³ Denominadas como Investigación Aplicada y/o Productividad Académica, Investigación, creación y publicaciones, Transferencia Tecnológica y Transferencia y Aplicación de Tecnologías y Conocimientos.

Destaca luego la realización de proyectos I+D, o de I+D+i, la consolidación de alianzas y redes colaborativas, y los recursos asociados incluyendo ingresos financieros generados e infraestructura (con seis casas de estudio que relevan estos aspectos). Les siguen diversas asesorías, servicios y labores de asistencia técnico profesional, según las experticias de cada casa de estudio (con cinco de ellas destacando estas actividades). A continuación, se da cuenta de actividades de emprendimiento, entre las que priman proyectos en la línea, junto a la creación o incubación de empresas. Por último, se consignan publicaciones asociadas a esta dimensión (dos casas de estudio), sumando una casa de estudio con indicadores de actividad que dan cuenta de propiedad industrial. La participación de estudiantes se circunscribe a las actividades asociadas a emprendimiento (programas orientados a ellos, números de estudiantes en proyectos), y, en una casa de estudios, a proyectos de título al alero de centros especializados.

Tabla 9

Componente de interacción Producción Académica y la Transferencia de Conocimientos y Tecnologías

Síntesis aspectos declarados	Nº casos IES	Principales contenidos (destacados)	
Organización	8	Indicadores	Nº centros, unidades, programas
		Instancias comentadas	Centros, unidades, programas
Proyectos	6	Indicadores	Nº proyectos I+D
		Instancias comentadas	Proyectos I+D Programas y centros asociados
Tesis asociadas	1	Indicadores	Nº proyectos de título asociados a centros o proyectos I+D
Alianzas y redes	6	Indicadores	Nº Convenios % vínculos con empresas e instituciones Nº instituciones por área de desarrollo
		Instancias comentadas	Convenios Redes colaborativas

continúa

Síntesis aspectos declarados	N° casos IES	Principales contenidos (destacados)	
Recursos	6	Indicadores	Ingresos generados (proyectos y/o servicios)
		Instancias comentadas	Infraestructura centros especializados
Asesorías servicios y asistencia técnico profesional	5	Indicadores	N° proyectos y servicios por clientes N° servicios por área productiva N° Proyectos colaborativos y de asesoría técnica N° Asesorías técnicas y capacitaciones en innovación y emprendimiento N° empresas y/o clientes N° atenciones N° beneficiarios
		Instancias comentadas	Creación OTEC Actividades programas y centros asociados Proyectos y asesorías Investigación clínica
Emprendimiento	4	Indicadores	Proyectos de emprendimiento local aprobados/apoyados N° empresas incubadas/creadas N° académicos participantes N° alumnos
		Instancias comentadas	Programas de emprendimiento orientados a estudiantes Actividades de programas y centros asociados
Publicaciones	2	Indicadores	N° publicaciones
		Instancias comentadas	Programa de publicaciones y editoriales universitarias

continúa

Síntesis aspectos declarados	Nº casos IES	Principales contenidos (destacados)	
Propiedad Industrial	1	Indicadores	Nº de solicitudes de patentes Nº de patentes concedidas Nº de solicitudes de derechos de autor
		Instancias comentadas	Centros asociados
Valoración	1	Indicadores	Puntaje satisfacción usuaria (encuesta)

Fuente: Elaboración propia.

4. Educación Continua¹⁴ (Tabla 10): destacan indicadores tradicionales asociados a la oferta y la progresión de los estudiantes, donde solo una casa de estudios presenta índices relativos a la demanda y cobertura regional. Se trata de un componente estrechamente ligado a la función de docencia, sin llegar a integrar indicadores que den cuenta de los nexos establecidos con el medio de manera significativa, ya sea respecto de la cobertura, retroalimentación con actores externos, o atención a temáticas de interés público.

Básicamente, se da cuenta de la existencia de centros, unidades y programas especializados, junto a indicadores e instancias relacionados a la oferta de formación continua (6 casas de estudio, respectivamente). En menor medida, se incluyen indicadores relacionados con la progresión de los estudiantes, considerando número de inscritos y/o matriculados versus número de titulados y/o aprobados (3 casas de estudio). Como señalamos, sólo una de las casa de estudio abordadas da cuenta de indicadores que aluden a la relación con el medio externo en términos de sectores de desarrollo, para el caso, de nivel regional (respuesta a demandas por sector productivo).

¹⁴ Considerando los enunciados Educación Continua y Formación Continua.

Tabla 10
Componente de interacción Educación Continua

Síntesis aspectos declarados	N° casos IES	Principales contenidos (destacados)	
Organización	6	Indicadores	N° centros, unidades, programas
		Instancias comentadas	Centros, unidades, programas
Oferta	6	Indicadores	N° de cursos, postítulos y diplomados ofrecidos N° acciones académicas y de perfeccionamiento/beneficiarios N° cursos de capacitación/asistentes N° programas y proyectos de educación y perfeccionamiento escolar/beneficiarios N° cursos realizados por sector económico N° de cursos demandados por sector económico % cobertura sector económico capacitado
		Instancias comentadas	Oferta de extensión y formación continua abierta a comunidad Oferta de formación continua profesionales y egresados Oferta de educación continua a comunidad educativa Oferta de formación continua al sector productivo
Progresión Estudiantes	3	Indicadores	N° de alumnos inscritos/matriculados N° de alumnos aprobados N° de alumnos retirados
Recursos	1	Indicadores	Recursos asociados (financieros)

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la percepción de los entrevistados respecto de las actividades de registro se explicita que se trata de un tema de gestión en desarrollo que presenta distintas dificultades. Una de ellas se relaciona con los múltiples usos que se hacen del concepto de Vinculación con el Medio, incidiendo en la disparidad de criterios utilizados para caracterizar las actividades, la cual suele presentar límites confusos: una actividad realizada a solicitud de un liceo o colegio, ¿es difusión o Vinculación con el Medio?, ¿la difusión es Vinculación con el Medio?

“La Vinculación con el Medio no es muy claro qué es lo que es. Todo el mundo sabe más o menos lo que es docencia, todo el mundo sabe lo que es investigación y lo que es gestión institucional”. (Caso 1. IES Privada CRUCH)

Ejemplo gráfico de esta diversidad de miradas de inclusión/exclusión de actividades es la discusión referente a las prácticas profesionales como actividad de Vinculación con el Medio. Mientras para algunos informantes es un ejemplo significativo de una forma de Vinculación con el Medio, que además cumple con el criterio de bidireccionalidad, para otros, se enmarcan en la función de docencia, pues responden prioritariamente a la necesidad de la universidad de establecer adecuados procesos de formación.

Esta disparidad o diversidad de interpretaciones ha dado origen a propuestas de trabajo desde las unidades centrales en una búsqueda por establecer un marco común de orientación. De esta manera, se han realizado esfuerzos por definir el tipo de actividades que se entenderán por Vinculación con el Medio, socializando contenidos al interior de la institución. La categorización de actividades se ha establecido siguiendo distintas modalidades, que pasan por la discusión en comité para la búsqueda de consensos o maneras centralizadas de decisión. En uno de los casos analizados, además se ha intentado jerarquizar los tipos de actividades según criterios de temporalidad (actividad versus programa), los que determinarán la valoración y formas de evaluación. Para algunos, destaca una actividad básica de socialización y búsqueda de consenso.

Al interior de la institución: “todo este proceso de evangelización en cuanto al concepto de Vinculación con el Medio es lo que he estado haciendo hasta ahora” (Caso 4. IES Privada). Para otros, la definición y precisión del campo debiera ser abordada por la CNA ya que, refiriéndose a los criterios de evaluación para la acreditación se señala “por qué no me dice en el fondo cuál es el foco de la Vinculación con el Medio, está como muy vago, se centra solo en procesos y la definición es muy genérica” (Caso 4. IES Privada CRUCH).

Junto a lo anterior, el carácter descentralizado del quehacer asociado al área dificulta su seguimiento, dada la escasa instalación de una dinámica o cultura del registro a nivel de comunidad universitaria. En términos generales, las entrevistas dan cuenta de las siguientes dinámicas en curso:

- Cada unidad mantiene un sistema de información propio, sin contar con criterios comunes o estandarizados para el uso, registro o presentación de los datos.
- Cada unidad mantiene un sistema de información propio sin contar con criterios comunes o estandarizados para el uso, registro o presentación de los datos, estando en proceso el desarrollo de un registro centralizado, con criterios uniformes, que contempla el uso de una plataforma informática de apoyo.
- Cada unidad mantiene su registro, pero se apoya en procesos de gestión centralizados, asociados a una fuerte presencia de sistemas de control y gestión interna.
- Registro centralizado, organizado en función de los estándares de los procesos de acreditación a los que se adscribe la institución.

III.1.4. Estructura organizacional y gestión del área

Por último, la revisión de los Informes de Autoevaluación Institucional, políticas y otros documentos institucionales, dan cuenta de la diversidad que asume el área de Vinculación con el Medio en las estructuras orgánicas.

En términos generales, todas ellas declaran el desarrollo permanente y descentralizado del área de Vinculación con el Medio: si bien

se cuenta con unidades, centros y/o institutos especializados, destaca su carácter transversal, con protagonismo del quehacer de académicos y, luego, estudiantes, quienes sostienen parte importante de las actividades desde las escuelas, institutos y facultades correspondientes:

“Las acciones y tareas relacionadas con el ámbito de la Vinculación con el Medio se desarrollan en todos los niveles organizacionales de la Corporación, pudiendo éstas estar circunscritas a una unidad académica, ser transversales a más de una, o bien, emanar desde el nivel central a través de las direcciones adscritas a Rectoría. Independiente de donde se gesté o se desarrolle el proyecto o actividades de vinculación, las acciones se expresan a través de un conjunto de interacciones formales y sistemáticas entre la Institución y los distintos grupos de interés y audiencias del medio externo e interno”. (Caso 7. IES Pública)

Frente a este desarrollo efectivo del quehacer de vinculación, se han estructurado distintas orgánicas, transitando en medio de procesos de cambio institucional, incentivados por la lógica de la acreditación y la orientación hacia el cumplimiento de la misión institucional.

Evidencia de ellos es que en 5 de los 8 casos analizados se han realizado reestructuraciones en los últimos dos años, orientados a establecer una unidad articuladora del área. Se trata de nuevas unidades de gestión que en su mayoría dan respuesta a debilidades detectadas durante los procesos de autoevaluación, las que dicen relación con la escasa coordinación de las actividades del área o las dificultades en el registro asociado.

En 2 casos se trata de nuevas Vicerreectorías en las que podemos observar las diferentes formas en que se gestiona el área en las instituciones chilenas. Una de ellas se ha organizado como una macrounidad que junto con crear nuevas unidades de gestión, engloba las unidades ya existentes relacionadas con Vinculación con el Medio. En el otro caso se trata de una unidad que aunque no incluye otras unidades pre-existentes, se proyecta como articuladora de la acción de Vinculación con el Medio, particularmente en áreas relativas a la resolución de problemáticas locales.

Además de las nuevas unidades o macrounidades, destaca de manera general la creación de instancias de articulación interna. En 6 de los 8 casos analizados, una modalidad utilizada para efectos de coordinar el área es la creación de comités/consejos que agrupan a diferentes instancias internas para la discusión y estructuración del área. Por lo demás, en 3 casos existe o se proyecta la creación de un consejo consultivo conformado por actores externos a la institución, lo que facilitaría un canal de retroalimentación directa con el medio¹⁵.

A estas instancias de articulación interna se suma la figura del representante o coordinador de Facultad, generando un espacio de coordinación con las unidades académicas, en el que se discuten las definiciones asociadas al área y/o se recoge información. Se trata de un nuevo componente en la gestión que con distinto nivel de estructuración corresponde a una modalidad participativa. A grandes rasgos, se trata de una modalidad de articulación que responde a la idea de una universidad comprometida, que desarrolla un importante número de actividades, desde sus unidades académicas (ya sean facultades, escuelas o centros). En el caso de las unidades centralizadas que coordinan el área, todas de reciente creación, realizan una labor de articulación y conexión de las demandas: si bien en algunos casos desarrollan iniciativas con sus equipos profesionales, se vinculan o se proyectan como un nexo para que las unidades respondan a inquietudes o demandas del medio.

Una tercera modalidad, intermedia entre la lógica participativa de los comités y la centralización de las decisiones, es la gestión orientada según modelos de aseguramiento de la calidad. Esta refiere a una dinámica que utiliza el comité como medio de discusión, pero que presenta una estructura ya definida para la acción con un sistema de seguimiento y evaluación definidos.

Se trata, de todas formas, de orgánicas que en su mayoría se encuentran en medio de procesos de transición, considerando el mejoramiento de las definiciones, mecanismos de seguimiento e instancias

¹⁵ A estas instancias de retroalimentación directa, se suman la creación de centros de estudios abocados a la realidad regional o políticas públicas en general. Se trataría de otra estrategia de Vinculación con el Medio, desde el ámbito de la investigación, pero en áreas relacionadas con desarrollo, políticas públicas y otras áreas de análisis del entorno nacional y regional.

de articulación interna, donde en algunos casos se proyecta la reestructuración y creación de nuevas unidades:

“Otro aspecto que, a juicio del Comité Institucional de Autoevaluación, se debe reforzar es la coordinación entre las instancias centrales y unidades académicas que gestionan y hacen posible que esta área sea una función efectiva del quehacer universitario. Se refiere a las facultades y escuelas, donde es posible optimizar los recursos y potenciar el impacto de los componentes de interacción. Para que lo anterior sea posible un aspecto que ha surgido como acción del plan de mejora propuesto (...) es la reestructuración del área (...) de modo de incorporar en los equipos una nueva Coordinación de Vinculación con el Medio más técnica y cercana al medio académico (...) de modo de potenciar el impacto de los componentes de interacción en la docencia de pregrado y postgrado y la relación de estos con el mundo externo”. (Caso 3. IES Privada)

III.1.5. Formulaciones conceptuales, estructura y modelos de registro desde los casos abordados

La aproximación realizada permite destacar algunos aspectos transversales a las casas de estudio abordadas, dando cuenta de un momento de transición y cambios significativos respecto de formulaciones conceptuales y organización del área al interior de las universidades.

En primer lugar, cabe destacar aspectos asociados a la formulación conceptual para el área de Vinculación con el Medio, en estrecha relación con los antecedentes históricos expuestos. La revisión documental y las entrevistas con académicos de los casos abordados, dan cuenta de definiciones que se caracterizan por su amplitud, asociadas en primer lugar al quehacer efectivo de la institución, y a definiciones de la CNA e inclusión de contenidos desde autores puntuales y entidades externas. A grandes rasgos, destacan los siguientes aspectos:

- Carácter tradicional de la vinculación universitaria: la Vinculación con el Medio alude a un quehacer intrínseco a las universidades, al modo de una orientación natural que responde a la inserción en el territorio regional y nacional. En este sentido, se mantiene sintonía con aproximaciones latinoamericanas que

autores como Campos y Sánchez (2005) asocian a una mirada más conservadora, desde la cual se atribuye naturalidad y se tiende a un concepto homogéneo y transversal a las universidades, cualquiera sea su orientación (frente a otras miradas que ponen la atención en procesos históricos de consolidación, distinguiendo etapas y estilos singulares).

- Vocación pública y social: la inserción de la universidad en el territorio se asocia con la atención al proyecto nacional, sumando en algunos casos marcadas orientaciones regionales y locales. A nivel de definiciones generales, todas las casas de estudio abordadas declaran responder a las demandas y problemáticas del país, manteniendo nexos con el sector público, privado, y la sociedad civil o comunidad. De esta manera, junto con integrar formulaciones recientes desde el escenario anglosajón, se mantiene sintonía con la tradición latinoamericana de extensión, cuyo sello radica en una marcada orientación social, consolidada partir de inicios del siglo XX.
- Integralidad: al abordar la Vinculación con el Medio en relación a la misma comunidad universitaria (vale decir, el medio interno), todas las casas de estudio tienden a aludir al área de la docencia, considerado aspectos tales como el fortalecimiento del área y la contribución a la sociedad mediante recursos humanos calificados. Si bien no se desarrolla la noción de integralidad, ni tampoco este aspecto llega a adquirir centralidad en las definiciones, se trata de una asociación recurrente.
- Renovación de enfoques: en todos los casos, la Vinculación con el Medio alude a la superación de una mirada tradicional sobre la relación universidad-medio. Esta aproximación, asociada a la noción de extensión (ligada a nexos de carácter vertical y unidireccional), si bien superada, tiende a coexistir con la noción de vinculación, considerando líneas de acción tradicionales, especialmente en materia de difusión artística y cultural. Nuevamente, la idea alude a antecedentes claros en la tradición de las universidades latinoamericanas, incorporándose también el concepto de *scholarship engagement* desarrollado a partir de mediados de los 90.
- Definiciones operativas. Componentes y campos de interacción: todas las casas de estudio avanzan desde las nociones generales a una primera operacionalización, distinguiendo dimensiones

de Vinculación con el Medio, en línea con las orientaciones y el quehacer de cada institución. Si bien todas desarrollan el ejercicio, se observan diferencias en la conceptualización de estas dimensiones, contando con casas de estudio que distinguen entre componentes y campos de interacción (Aequalis, 2013), junto a otras que tienden a considerar ambas en el mismo nivel. Ello dificulta el desarrollo de análisis sobre los datos asociados al área (indicadores e instancias comentadas), si se tiene en cuenta que los componentes de interacción aluden a las formas o modalidades en las que las universidades se vinculan con el medio, mientras los campos refieren a sectores o temáticas sobre las que se espera impactar.

- Definiciones operativas. Dimensiones de vinculación compartidas: más allá de las diferencias en los niveles de análisis a considerar, se observan algunas dimensiones comunes o frecuentes (sea como componentes o campos). A modo transversal, destaca el desarrollo la Extensión, Difusión y Creación Artístico Cultural, en línea con la vinculación tradicional de este campo a la noción de Extensión (en su versión más conservadora)¹⁶. De todas maneras, se observa una transición de esta consideración tradicional, integrando (siempre al modo de coexistencias) aspectos de investigación y creación asociativa. Luego destaca el desarrollo de Orientaciones Sociales y Públicas, también en línea, como hemos señalado, con tradiciones de largo alcance. Le sigue la Producción Académica y Transferencia de Conocimientos y Tecnologías, que si bien no se declara como una dimensión en todas las casas de estudio, es rendida a nivel de indicadores y actividades en todas ellas, haciéndose eco de las recomendaciones y necesidades de vinculación con el sector productivo (integradas con fuerza a partir de la década de los 80). Por último, y en menor medida, se declara como dimensión definida la Educación Continua.

¹⁶ Donde, curiosamente, no destaca la extensión respecto de sectores rurales, línea de trabajo que también se desarrolló en el contexto de la tradición de Extensión latinoamericana (Arocena y Sutz, 2000).

En relación a la estructura organizacional, el registro y seguimiento, destaca en primer lugar la consolidación de unidades o macrounidades especializadas, en el marco de modelos descentralizados respecto de la gestión del área. Algunas de estas, desde subunidades específicas, desarrollan programas y actividades propias, además de abocarse a la coordinación y seguimiento de actividades ejecutadas por otras unidades. Se destaca en general la heterogeneidad de las actividades consideradas, y, si bien, ello no supone un problema por sí mismo, la escasez de criterios compartidos dificulta su registro y el abordaje desde una mirada evaluativa.

En este sentido, si bien todas las casas de estudio señalan contar con sistemas e indicadores de registro, se reconocen la mayor parte de las veces problemas, considerando tanto la falta de definiciones orientadoras, como la ausencia de una cultura de registro. En general, se observan las siguientes dificultades y características:

- Estructura y modelo de registro. Unidades especializadas y descentralización: con excepción de una casa de estudio, el registro de los datos de vinculación queda en manos de las unidades ejecutoras, centralizando información y desarrollando un análisis a posteriori. Para lograrlo, se cuenta con unidades o macrounidades que se han ido creando de la mano de los procesos de acreditación, sumando figuras intermedias (coordinadores o departamentos de coordinación de vinculación y/o extensión en las unidades académicas y centros especializados) y asesoras (consejos internos, observando una creciente tendencia a la creación de instancias de coordinación con el medio externo). El aspecto que genera problemas tiene que ver, más que con la forma en que se desarrolla el registro, con la ausencia de canales de comunicación fluidos y criterios claros y compartidos, resultando muchas veces en conjuntos misceláneos de actividades, difícilmente abordables a la hora de evaluar de manera integral.
- Procesos de transformación. Criterios y valoración: respecto de la carencia de criterios compartidos, destaca en algunas casas de estudio el actual desarrollo de procesos participativos, precisamente con el fin de definir criterios e indicadores comunes. Como parte del proceso, se alude a la posibilidad de optimizar la gestión del área en cuanto a valoración interna, integrando

criterios a los procesos de promoción académica (aspecto que a nivel de documentos tiene baja representación, pero que destaca en la mayoría de las entrevistas). Cabe señalar que esta reformulación de criterios tiene un correlato en procesos más amplios, considerando, también, la definición de políticas en algunos casos, y la reestructuración del área a nivel organizacional.

- Evaluación de impacto: tanto a nivel de debilidades consignadas en los documentos, como desde las apreciaciones de los entrevistados, se acusan dificultades en la evaluación del impacto del área en el medio externo, adoleciendo de indicadores adecuados. La revisión de los documentos presentados da cuenta de ello, con escasos indicadores, un evidente desfase entre las fichas institucionales introductorias (en los 4 casos donde aplica) y los informes de autoevaluación, y el predominio de indicadores de actividad (numéricos).
- Integralidad: en cuanto a diferencias significativas (más allá de la heterogeneidad de los contenidos informados por las distintas universidades), destacan las actividades de docencia (prácticas y ejercicios docentes) como un aspecto relevante de la Vinculación con el Medio en aquellas casas de estudio de orientación docente, mientras aquellas orientadas a la investigación se distancian de esta consideración. A nivel de indicadores e instancias declaradas se observan registros dispares, incluyendo la participación de estudiantes preferentemente en la dimensión de Acción Social y Compromiso Público.

III.2. El rol de la vinculación en el contexto del aseguramiento de la calidad de la educación superior

El informe de la OCDE (2008) “*Tertiary Education for the Knowledge Society*” analiza las tendencias que han surgido en la educación universitaria identificando el desarrollo de sistemas oficiales de control de calidad en la educación universitaria, asociados al desarrollo de políticas de calidad desde principios de los 80, como una de las tendencias más significativas en los últimos decenios. Con un sentido similar, el comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO “*La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*”, realizada en 2009,

señala que “la mundialización ha puesto de relieve la necesidad de establecer sistemas nacionales de acreditación de estudios y de garantía de calidad, y de promover la creación de redes entre ellos” (UNESCO, 2009: 2).

Algunos años más tarde, el informe sobre educación superior del Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA (2012) menciona que esta tendencia evidencia una relevancia social no considerada con anterioridad respecto de la calidad. Una lectura posible es que la serie de cambios sociales que provocan la modificación de los sistemas de educación superior erosionan la confianza en la calidad de estos servicios ante una diversidad de instituciones y estudiantes. Como consecuencia, señala el informe, “la mayoría de los países ha instalado, o se encuentra instalando, mecanismos de aseguramiento que den garantía pública acerca de la calidad de las instituciones de educación superior y de las carreras y programas que ofrecen” (CINDA, 2012: 26). Estos mecanismos de aseguramiento de la calidad engloban múltiples acciones que pueden tener, a su vez, múltiples propósitos. De modo general se identifican como propósitos el control, la garantía y el mejoramiento, esta distinción no significa que no puedan coexistir “de hecho, la mayoría de los sistemas tiene elementos de todos ellos” (CINDA, 2012: 28).

Los sistemas de acreditación son los mecanismos de aseguramiento de la calidad más utilizados en Latinoamérica en los últimos años. Estos contribuyen a dar garantía pública de la calidad de una institución o programa, en base a una evaluación que regularmente incorpora los propósitos declarados y la adecuación a ciertos estándares o criterios que se definen como pertinentes en un contexto dado. La definición de los criterios y estándares hace explícitos los requerimientos deseables, siendo relevante que dicha definición se realice con la participación de actores pertinentes al contexto educativo (CINDA, 2012).

Para la educación superior, los procesos de evaluación han significado una reconfiguración de las relaciones entre Estado y universidades. De hecho, ha sido el Estado el principal promotor de las políticas de evaluación para programas e instituciones de educación superior (Kent, 1997). Ello convierte al ámbito de la evaluación superior en una política pública que se ha sostenido y masificado, de tal modo que a mediados de los noventa se señalaba que la emergencia de políticas de evaluación era un fenómeno internacional (Brunner, 1997).

Pero la acreditación no es un fin sino un medio para asegurar la calidad de las instituciones, por ello un ámbito recurrente de estudio es el de los efectos o el impacto de estas políticas. La elección de una modalidad o enfoque de aseguramiento de la calidad presenta siempre una discusión, una vez adoptada, respecto al impacto que genera,

Mientras para algunos estos mecanismos han movilizadо significativamente a las instituciones de educación superior impactando visiblemente en el control y/o mejoramiento de la calidad, para otros, aunque reconocen ciertos avances, se observa más bien una tendencia a la burocratización de los procesos y una excesiva carga rutinaria que poco contribuye a la cultura de la calidad. (Torre y Zapata, 2012: 120)

En general, los análisis concuerdan en que el éxito de los sistemas de aseguramiento de la calidad dependerá de un conjunto de factores: sistema de educación superior en el que se inserta, contextos de organización, así como las finalidades que cada país ha determinado para estos mecanismos. A ello se suma la diversidad sociocultural que hará que el tratamiento del tema pudiese ser radicalmente distinto. Como dice Brunner (1997: 18):

El tratamiento que reciban dichas cuestiones tenderá a ser muy distinto en una sociedad altamente competitiva, acostumbrada a obtener *value for money* a medir la calidad de los productos por las preferencias expresadas a través del mercado, que en una sociedad que valora antes que todo la equidad, habituada a un activo rol compensador y benefactor del Estado y a distribuir sus productos por medio de canales públicos.

Los posibles efectos constituyen una importante fuente de investigación si consideramos, como plantea Lemaitre (2009: 80), que “la calidad es responsabilidad de las instituciones y que los mecanismos de aseguramiento de la calidad sólo tienen sentido cuanto contribuyen a mejorarla”. Hay que considerar que la complejidad y posible diversidad de los efectos de la acreditación a nivel país, es también reproducible a las instituciones, cada una de las cuales mantiene una

cultura organizacional determinada. Zapata y Tejeda (2009) plantean que las instituciones pueden operar, ante un mismo proceso, de manera diferente. Un proceso de acreditación, por ejemplo, puede ser visto con resistencia, puede ser asumido como instrumento de mejoramiento o puede ser desarrollado de modo ritual, situación que ha sido confirmada por algunos estudios de casos desarrollados en el ámbito internacional (Newton citado en Zapata y Tejeda, 2009). La problemática que se genera en esta diversidad de posiciones radica en el posible riesgo de burocratización de los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación, en la medida en que pueden ser muy poco efectivos con ciertas instituciones (Barrow, citado en Zapata y Tejeda, 2009).

La reflexión sobre los efectos de la acreditación ha sido un camino necesario para un sistema que se basa en la evaluación como mecanismo para el mejoramiento de la calidad. Nuestro tema de análisis refiere a un área de acreditación que se inserta en un sistema que tiene un recorrido ya realizado y los análisis de ese recorrido permiten no solo contextualizar el estudio sino proyectar una intervención pertinente. En función de lo planteado, resulta interesante detenernos en algunas investigaciones sobre el impacto de los procesos de acreditación en las instituciones de educación superior y las sugerencias realizadas para la mejora del mismo. Nos detendremos sobre un área en la que se espera contribuir: el avance hacia indicadores de calidad más precisos en el área de Vinculación con el Medio. Esto implica abordar lo que sucede con los procesos de gestión de la información al interior de la institución pues el análisis de nuestros casos de estudio señala la ausencia de canales de comunicación fluidos y criterios claros y compartidos lo que deriva en restricciones o dificultades en la gestión de la información, aspecto que es trascendental para la evaluación y seguimiento del área.

Particularmente en materias de gestión de la información, un estudio exploratorio sobre los impactos del aseguramiento de la calidad, desarrollado por CINDA nos aporta algunos antecedentes. Dicho estudio se realizó levantando opiniones, de diversos actores, en una selección de siete países incluyendo Chile. Un resultado asociado se refiere al consenso en los distintos países consultados en que el aseguramiento de la calidad trae aparejado el desarrollo de sistemas de información en las instituciones de educación superior, ya sea a modo de

instalación o perfeccionamiento, siendo Chile uno de los países en que se observa una magnitud y valoración mayor de este tipo de impacto¹⁷.

Las aproximaciones en Chile sobre el impacto del aseguramiento externo de la calidad aluden a transformaciones en la cultura de las instituciones de educación superior, siendo la gestión de la información una de sus aristas (Silva, 2006; Lemaitre, 2005; González, 2008 en Torre y Zapata, 2012). El estudio desarrollado en Chile por Lemaitre et al. (2012), reporta algunos cambios en la gestión institucional de las organizaciones del sistema universitario chileno como producto de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad. Con similitudes y divergencias, las instituciones chilenas parecen transitar por un camino que va desde la revisión de la misión y su incorporación en procesos de planificación, en una primera instancia orientada por criterios externos, pasando por la formalización de su normativa y reglamentos internos hasta culminar en la consolidación de un organismo de análisis institucional. Todo este recorrido presenta singularidades entre un proceso de acreditación y otro, observando ciertas dinámicas particulares que van consolidando procesos de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones.

El estudio exploratorio sobre efectos de la acreditación institucional en la calidad de la educación superior en Chile, realizado por IPSOS (2010) a solicitud de CNA Chile, va en línea con estos análisis. La visión de los expertos entrevistados en el marco de la investigación, señala que el mayor impacto de la acreditación se daría a nivel de políticas y mecanismos, en este sentido un cambio importante sería la creación de sistemas integrados de información que dan respuesta a las necesidades institucionales de evaluación y toma de decisiones.

¹⁷ No obstante, la valoración sobre el desarrollo de estos sistemas no es del todo compartida entre los distintos actores de la comunidad universitaria. En el caso de los docentes estos no siempre perciben su uso o utilidad “Su percepción es que se les exige reportar datos, pero luego no siempre tienen acceso a la información generada o bien no responde ésta a sus necesidades. Se constataron diversas opiniones críticas entre académicos y docentes por el exceso de presión y burocracia en la generación de la información” (Torre y Zapata, 2012; 136). Un tema interesante es la tensión que se genera entre la acumulación de información y la mejor gestión académica, aspecto en que parecen existir diferentes percepciones. El mismo estudio reporta que tanto directivos como autoridades manifestaron dificultades asociadas al acceso, confiabilidad, uso e integración de los sistemas de información.

Como se mencionó en el apartado anterior, la gestión de la información es un tema que aparece reflejado -en las entrevistas y documentos analizados- como una debilidad que impide generar información más precisa sobre un ámbito que se entiende como inherente al accionar universitario. Es interesante que sea esta misma área una de las que reporta más avances significativos como efecto del proceso de acreditación. Muy probablemente estos avances sean más consistentes con los parámetros en áreas de Docencia, Gestión Institucional y Postgrado, no así en el ámbito de Vinculación con el Medio.

En una mirada más proyectiva, el Informe sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior chilena realizado por un equipo OCDE (2013) a petición del Gobierno de Chile, señala que el sistema, si bien está cimentado en su base, debe ser mejorado. Entre otros aspectos asociados a los procesos acreditación, refieren como preocupante la falta de normas y directrices de calidad claras y específicas que orienten a las instituciones en sus aspiraciones en materia de calidad, ello, a juicio de los expertos, reduce la transparencia y la comprensión de las decisiones de acreditación. Reconociendo que el gran propósito de la acreditación es el desarrollo de una cultura de la calidad que promueva la mejora continua, el informe ofrece una serie de propuestas de mejora entre las que se menciona la atención a la diversidad institucional existente.

Una visión similar plantea el equipo del Centro de Políticas Públicas UC, quienes dan una mirada al sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior señalando aspectos críticos y desafíos de mejoramiento. Como desafío señala, entre otros temas, la necesidad de avanzar hacia la evaluación de resultados con base en indicadores que permitan elevar la vara de la evaluación de la calidad, sugiriendo que se debe avanzar hacia el establecimiento de parámetros objetivos y comparables en paralelo a la verificación de procesos.

Entre los aspectos críticos, destacan la falta de parámetros concisos de evaluación dado el carácter cualitativo de los actuales criterios. Esta falta de precisión dificulta su aplicación y facilita la diversidad de interpretaciones; ello ocurriría a nivel de carreras y en los procesos de acreditación institucional, particularmente en las áreas electivas:

En este sentido, la normativa deja bastante indefinido lo que se puede acreditar en estas áreas electivas, sin una descripción más precisa de lo que se entiende por cada una de ellas, lo que se hace más evidente en especial en relación al área de Vinculación con el Medio. (Centro de Políticas Públicas UC, 2011: 9)

Coincide con esta evaluación el grupo de expertos consultados en el marco del estudio realizado por IPSOS. Al referirse al área de Vinculación con el Medio señalan que presenta una definición muy general por parte de la CNA con criterios que generan confusiones tanto para las instituciones como para los pares evaluadores. Al no existir claridad de los elementos que involucra la Vinculación con el Medio, las instituciones realizan distintas interpretaciones conceptualizándola como Vinculación con el Medio profesional o bien como vinculación con el entorno y la realidad comunitaria o regional (IPSOS, 2010: 22).

Pese a esta ambigüedad, algunos expertos valoran la existencia de esta área de acreditación, pues permite instalar la temática y relevar su importancia a la hora de definir el proyecto institucional.

Esta situación acompaña una ya comentada diversidad de nociones asociadas a la Tercera Misión Universitaria, que en Chile destaca por su desarrollo desigual, primando las misiones de Docencia e Investigación a la hora de valorar la labor universitaria. Como se ha señalado, el marco regulatorio del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20.129, año 2006) introduce la Vinculación con el Medio como un área adicional de acreditación, marcando un precedente en cuanto a su valoración como dimensión fundamental del quehacer universitario. Ello se va reflejando en la progresiva consideración por parte de las universidades nacionales: mientras para el año 2010 se consignan 20 acreditaciones en el área, con predominio de universidades regionales (Cancino y Shmal, 2014), para el año 2015 se registran 33 acuerdos de acreditación en el área.

Sin embargo, destaca como debilidad recurrente la desarticulación del accionar asociado, su desvinculación de políticas atingentes, y la carencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de impacto. En buena parte, esto responde a que, si bien se cuenta con un reconocimiento y definición general del área, se observan carencias al interior de las universidades y a nivel de políticas públicas e instrumentos de

financiamiento. El escenario es complejo: paralelo a la disminución del financiamiento público se consolida la figura de una universidad como agente del desarrollo nacional y local, contando con múltiples modelos de gestión y financiamiento. La consecuente complejización del sistema de educación superior chileno ha sido destacada por autores como Brunner (2013), considerando el tránsito, en un lapso de aproximadamente 30 años, a un período de alta flexibilidad, contando actualmente con más de 150 instituciones de diversa índole, entre las cuales se incluyen universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica y academias.

Esta diversidad y heterogeneidad de instituciones navega en un entorno que valora el modelo de universidad que deviene de la tradición Humboldtiana que une docencia e investigación (Clark, 1997). En Chile la manera en que se desarrolla este modelo ha sido abordada por estudios que evidencian las similitudes en la estructuración de la academia chilena con las tendencias mundiales (Brunner y Salazar, 2009; Bernasconi, 2008, 2009, 2010; Theurillat y Gareca, 2015).

Brunner y Salazar (2009) analizan la forma en que el predominio de las prácticas de medición bibliométrica basadas en la contabilidad de artículos registrados en las bases de Thomson-ISI, determinan el entorno evaluativo en que se desenvuelve la actividad científica e inciden en muchos aspectos de la vida académica: la amplia difusión de estas métricas, su modelo de base y tecnología, determinan hoy, casi sin contrapeso, el entorno evaluativo global dentro del cual se desenvuelve la actividad científica (Brunner y Salazar, 2009: 5). En línea con este análisis, Bernasconi (2009, 2010) observa la influencia que ejerce la figura del académico investigador sobre el conjunto de la profesión académica, aun cuando son un grupo minoritario al interior de las instituciones, y la manera en que las autoridades de universidades tradicionales y privadas van asumiendo la centralidad de la investigación en las instituciones universitarias. En la experiencia chilena, de acuerdo a lo planteado por Bernasconi (2008, 2009, 2010), los académicos investigadores pasan a controlar el acceso al ejercicio de la profesión, las normas de buenas prácticas del oficio y lo que cuenta como conocimiento válido. La profesión académica fija los estándares para el postgrado, incide en el ingreso a pregrado, diseña el currículum y los cursos, define los departamentos y elige a las autoridades departamentales.

Theurillat y Gareca (2015), documentan la tensión entre investigación y docencia concluyendo que la estructuración del sistema chileno está en sintonía con los postulados de la Nueva Gestión Pública siendo los criterios de desempeño del Aporte Fiscal Directo uno de los parámetros que evidencian esta lógica. El peso de la investigación en los parámetros de financiamiento estatal se traduce en que las universidades generen estímulos primordialmente en torno a la actividad de investigación, provocando una cadena que centraliza la actividad de investigación en tensión con otras funciones como la de Docencia o Vinculación con el Medio. Tal como señala Von Baer (2009: 465):

En relación, específicamente, a la actividad universitaria de Vinculación con el Medio, en el sistema de educación superior persiste una situación un tanto ambigua y paradójica: la sociedad chilena necesita y demanda de aportes relevantes de parte de las universidades, e instituye la Vinculación con el Medio como área de acreditación institucional, pero no crea las correspondientes políticas e instrumentos públicos.

Como se desprende de lo expuesto en párrafos anteriores, la ambigüedad de esta función universitaria también tiene su correlato en las experiencias y nociones de Vinculación con el Medio en universidades nacionales. Parece necesario entonces avanzar en precisar esta relación, aportando luces sobre posibles caminos para la vinculación efectiva del área con las funciones universitarias y la sociedad en su conjunto.

III.3. Medición y valoración del impacto de la función de vinculación de las universidades

El desarrollo de propuestas metodológicas para registrar, cuantificar, valorar y evaluar la función de vinculación de las instituciones de educación superior cuenta con antecedentes relevantes desde mediados de la década de 1990 en el contexto de universidades norteamericanas. Tales formulaciones se desarrollaron al amparo de lineamientos teóricos y políticos sobre el rol público de las universidades, mediando un tránsito conceptual entre el rol de servicio público de las universidades y el concepto de *engagement* “para describir una aproximación bidirec-

cional para actuar con los socios comunitarios con el objeto de atender necesidades sociales” (Weerts 2007b: 85, trad. propia)¹⁸.

Algunas conclusiones que emanan de la revisión efectuada y que integramos luego en la propuesta de indicadores -o Matriz de Indicadores de Vinculación IIAR- son: primero, la necesaria conceptualización del quehacer de vinculación de las universidades en las formas en las que ocurre esa vinculación, o componentes de interacción según Aequalis (2013: 19), y las áreas, segmentos o actores sociales con los que se desarrolla la vinculación, o campos de interacción según el mismo informe. Tal conceptualización es necesaria con fines estratégicos y políticos, en el sentido que recogen las prioridades y principios de las universidades y la forma en como éstas se alinean o encuentran con problemáticas y prioridades sociales, mientras que, su declaración explícita y compartida asegura la posibilidad de su evaluación y autoevaluación. En este contexto, es esperable y deseable propuestas de vinculación diversas, acorde a la diversidad de las instituciones de educación superior, como a los entornos sociales y territoriales en los que se prioriza y dirige su quehacer de vinculación.

Una segunda cuestión relevante que destaca de las propuestas que presentamos son los objetivos o propósitos de éstas. De forma general todas ellas apuntan a procesos autoevaluativos y a la definición de orientaciones que permitan fortalecer el quehacer de vinculación

¹⁸ El estudio de Patricia Crosson “Public Services in Higher Education: practices and priorities” evaluaba en 1983 las diferentes áreas de servicio público en relación con el receptor externo: servicio hacia las comunidades, servicios hacia el estado y los gobiernos locales, y hacia la industria y los negocios. La práctica del servicio público al interior de las universidades se vincularía y reflejaría formas de entender el servicio público que la autora sistematiza como metáforas acerca del rol social de las Universidades: la torre de marfil, la estación de servicios sociales y el *culture mart*. Otros autores que avanzaron en la definición de los servicios públicos de las universidades fueron Boyer (1990), Lynton (1995), Driscoll & Lynton (1999), entre otros. La noción de *engagement*, con la orientación señalada por Weerts fue discutida y comentada por Edgerton (1994, 1995), Boyer (1996), como también abordada en estudios específicos sobre el aporte de las estrategias de *service-learning* en las comunidades, estudiantes, facultades e instituciones (Driscoll et al. 1996). Algunas iniciativas y proyectos destacados desde la década de los 80 son el proyecto *Campus Compact* (1985) la *Wingspread Declaration on Renewing the Civic Mission of the American Research Universities* (1999) y la clasificación de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching de Community Engaged Institutions* (2006).

y priorizar acciones acorde a sus planteamientos de política¹⁹. En tal sentido, sus resultados son de interés para la evaluación de la gestión universitaria interna, comparada entre diferentes instituciones o para la administración pública educativa interesada en el quehacer de dichas universidades, sobretodo en razón del financiamiento público que muchas de ellas reciben. En algunos casos -como el de HEFCE- se trata de reportes orientados a divulgar la contribución regional de las universidades, útil tanto para las universidades y el ámbito educativo de la administración pública, con los fines descritos anteriormente, como para actores específicos del contexto social, cultural y económico, que se embarcan en proyectos de colaboración y trabajo con las universidades.

En tercer lugar destaca la temática de la documentación y el registro ya que ninguna de las propuestas que analizamos es posible sin ejercicios sistemáticos e institucionales dedicados a estos fines (Cfr. Informe Hanover, 2011). Volveremos a este punto en las conclusiones del trabajo, dejando acá señalada la centralidad de este aspecto en los procesos de fortalecimiento del quehacer de vinculación de las universidades y la forma en que su abordaje al interior de las universidades expresa de manera concreta su compromiso con el rol social y público de las universidades.

¹⁹ Hart et al. (2009), junto con presentar una buena síntesis de las metodologías vigentes, efectúa una diferenciación metodológica entre una auditoría, un *benchmarking* y una evaluación. La auditoría queda definida como “esencialmente un proceso de mejora de calidad, donde se mide el desempeño en comparación con los estándares o criterios predeterminados, los cuales son elegidos como “indicadores” importantes del rendimiento global (...) en la auditoría habrán estándares predeterminados dentro de los parámetros definidos, contra los cuales se evaluará el rendimiento. Posteriormente, los cambios podrán ser implementados para mejorar los estándares” (Hart et al. 2009: 7, trad. propia). Las labores seguidas por la Quality Assurance Agency for Higher Education UK (QAA) constituyen una forma de auditoría. *Benchmarking* es un proceso usado en administración, incluyendo las IES, para evaluar diversos aspectos de sus procesos en relación con buenas prácticas, usualmente al interior de su propio sector. Su empleo tiene un importante propósito comparativo. En un benchmark deben existir un conjunto de estándares asentados por un cuerpo u organización acreditada. La posibilidad de efectuar un *benchmarking* depende de la existencia de sistemas de auditoría, una buena línea de base que permita medir progresos e impactos institucionales. La evaluación por su parte, a diferencia de una auditoría y un *benchmarking* eminentemente descriptivos, busca estimar el valor o mérito de una actividad, es decir sus resultados o impactos en términos económicos o sociales.

A continuación, se sistematiza un conjunto de propuestas que han abordado la tarea de evaluar la función de Tercera Misión universitaria principalmente de origen norteamericano y europeo (Tabla 11).

Tabla 11
Propuestas de medición y valoración de la función de vinculación universitaria

Propuesta/metodología	Año creación	Descripción y características básicas
Campus Compact	1985	Autoevaluación, sistematiza un conjunto de indicadores en torno a 13 dimensiones o áreas de evaluación
Matriz de Holland	1997	Autoevaluación, medida escalar
Russel Group o The Higher Community Engagement Model	2002	Establece indicadores para las capacidades y actividades de <i>third stream</i>
HEFCE Benchmarking Tool	2002	Evalúa la contribución regional de las Universidades
Propuesta Gelmon et al. Institutional Capacity for Community Engagement: Institutional Self-Assesment	2005	Autoevaluación, medida escalar
Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching	2006	Autoevaluación, se trata de un sello o clasificación electiva denominada Community Engagement Campuses, en el que se identifican una serie de criterios a través de los cuales se analiza el desempeño institucional
REAP Approach	2007	Permite el análisis de proyectos en particular, relevante para la definición de estrategias de valoración sobre iniciativas específicas
NCCP	2009	Identifica las labores de auditoría, <i>benchmarking</i> y evaluación de dimensiones del <i>engagement</i> o compromiso de las IES con sus entornos

continúa

Propuesta/metodología	Año creación	Descripción y características básicas
E3M	2008-2012	Propone un conjunto de indicadores de Tercera Misión organizados en torno a las áreas de educación continua, transferencia de tecnologías e innovación, y <i>social engagement</i>
Hanover Research	2011	Actualiza la revisión de propuestas de medición desde Hart et al. (2009) (NCCPE), y expone metodologías y prácticas de registro.
Sistema AUSJAL de Evaluación de la Responsabilidad Social Universitaria	2011	Considera cinco impactos asociados al área de la Responsabilidad Social (educativo, epistemológico y cognitivo, social, organizacional, y ambiental) definiendo indicadores para cada uno de ellos
Manual de Valencia	2014	Se enfoca en indicadores de Vinculación con el Medio económico identificando indicadores institucionales e indicadores de actividad

Fuente: Elaboración propia.

III.3.1. Propuestas integradas de autoevaluación

Matriz de Holland.

Holland publica en 1997, siendo en ese entonces la Vicerrectora de Academic Affairs de la Universidad de Portland State, un estudio sobre el compromiso institucional de las IES hacia el servicio centrándose en los factores organizacionales clave. Su propuesta se apoya en la noción del *engaged campus* y del *service-learning* o aprendizaje y servicio. Puede ser útil destacar el estado del arte que observa la autora a la fecha de su publicación cuando declara, siguiendo a Lynton y Elman (1987), que, “un tema central en estas discusiones es que el desafío de

diversificar las estrategias y formas organizacionales en la educación superior se hace mucho más complejo por la ausencia de experiencia nacional con interpretaciones alternativas acerca de los roles y responsabilidades de las facultades. Los elementos académicos del servicio y su relación legítima con una visión integrada con la docencia y la investigación han recibido poca atención tanto en el ambiente académico como en la literatura académica, aunque es visto como clave para la creación de instituciones distintivas y responsivas sensibles” (citado en Holland 1997: 31, trad. propia).

Asumiendo tal desafío se propone una matriz que identifica niveles de compromiso hacia el servicio en 7 factores organizacionales clave:

- Misión Institucional
- Promoción y carrera académica
- Estructura organizacional
- Involucramiento de los estudiantes
- Involucramiento de las facultades
- Participación de la comunidad
- Publicaciones de los campus

Los niveles identificados son 4, desde una baja relevancia a una completa integración, sin la intención de juzgar las opciones en términos valorativas de correcto o bueno sino permitir a la institución una evaluación global del cumplimiento de su vinculación con la comunidad (ver Anexo 1).

Matriz de Gelmon.

La propuesta de Gelmon et al., publicada en 2005, se presenta como una herramienta de autoevaluación, similar a la de Holland publicada 10 años antes, con un nivel mayor de desarrollo²⁰ (ver Anexo 2). La propuesta permite a una universidad o una unidad la evaluación de su vinculación con la comunidad, estableciendo una línea de base y la identificación de oportunidades para la acción. De acuerdo a los autores, por community engagement (CE más abajo), “nos referimos a la aplicación de recursos institucionales (por ejemplo, conocimiento y experiencia de los estudiantes, profesorado y personal, posiciones políticas, edificios y terreno) para abordar y resolver desafíos enfrentados por las comunidades mediante la colaboración con estas mismas. Los métodos de compromiso con la comunidad de instituciones académicas incluyen servicio a la comunidad, servicio-aprendizaje, investigación participativa basada en la comunidad, capacitación y asistencia técnica, formación de capacidades y desarrollo económico” (Gelmon et al. 2005: 1, trad. propia). Como en el caso anterior se distinguen dimensiones y en cada una de estas subcriterios para su evaluación en niveles de alcance o logro (de 1 a 4, donde 1 es el más bajo)²¹. Las dimensiones abordadas son:

- Definición y aplicación de la vinculación y compromiso con la comunidad
- Apoyo y participación de las facultades en CE
- Participación de los estudiantes
- Participación de la Comunidad en el desarrollo institucional de CE
- Liderazgo institucional y apoyo para CE
- Community Engaged Scholarship (CES)

²⁰ El emparentamiento de estas propuestas tiene base en el trabajo conjunto de las autoras en la publicación anterior de Driscoll et al. (1996). Los trabajos de Gelmon toman como base propuestas del proyecto *Campus Compact* una coalición de 1.100 universidades y *university colleges* (www.compact.org). A su vez, Driscoll publica en 1999 junto a Ernest Lynton, actor clave del Forum on Faculty Roles and Rewards de la American Association for Higher Education (AAHE), misma asociación desde cuyo boletín publica Edgerton. Actualmente la AAHEA (www.aahea.org).

²¹ Se trata formalmente de una encuesta que se propone sea llenada por un equipo que refleje la diversidad institucional. Idealmente debe ser completado en dos fases: una por cada miembro del equipo independientemente y luego consensuadamente por el equipo constituido.

En el caso de esta última dimensión, importa destacar la asociación con los conceptos de integralidad expuestos por Tommaso y Rodríguez (2010) y Arocena y Sutz (2000). *Community engaged scholarship* en esta propuesta de autoevaluación se define como “la enseñanza, el descubrimiento, la integración, la aplicación y el compromiso que involucra al miembro del profesorado en una asociación mutuamente beneficiosa con la comunidad, y posee las siguientes características: metas claras, preparación adecuada, métodos apropiados, resultados significativos, presentación efectiva, crítica reflexiva, rigor y revisión de pares” (Gelmon et al. 2005: 1, citando al Linking Scholarship and Communities. Report of the Commission on Community-Engaged Scholarship in the Health Professions. (2005) Seattle, WA: Community-Campus Partnership for Health, trad. propia). Los niveles de cumplimiento de diferentes criterios en esta dimensión apuntan a la integración del cuerpo académico como la incorporación de criterios explícitos y sistemáticos en los procesos de promoción académica, la categoría de los académicos involucrados siendo deseables una mezcla homogénea de seniors y juniors, la diversidad de productos académicos, entre otros (ver Anexo 3).

Campus Compact y la Clasificación Community Engagement de la Carnegie Foundation.

Campus Compact es una coalición nacional estadounidense dedicada exclusivamente al fomento de la orientación pública y responsabilidad social de las universidades. Fue creada en 1985 con la participación de los presidentes de las universidades de Stanford, Browne, Georgetown y el presidente de la Education Comission of the States. Su propósito apunta a “ayudar a las instituciones de educación superior y universidades en la creación de estructuras de soporte. Esto incluye a las oficinas y personal para coordinar los esfuerzos de participación comunitaria, capacitación para ayudar a que los miembros del profesorado integren el trabajo comunitario en su enseñanza e investigación, becas y otros incentivos para los estudiantes, además de la voluntad institucional de hacer del compromiso cívico y comunitario una prioridad”²².

²² <http://compact.org/who-we-are/mission-and-vision/>, consultada el 6 de febrero de 2016. Traducción propia.

Actualmente sistematizan un conjunto de 13 indicadores para las Community College Universities que consideran los siguientes aspectos, subdivididos a su vez en una serie de subcriterios cada uno de ellos (Anexo 4)²³:

1. Misión y Propósito
2. Liderazgo académico y administrativo
3. Disciplinas, departamentos y trabajo interdisciplinario
4. Docencia y aprendizaje
5. Desarrollo en las facultades
6. Roles e incentivos en las facultades
7. Estructura organizacional y recursos
8. Presupuesto interno y asignación de recursos
9. Participación de la comunidad
10. Asignación de recursos para la comunidad
11. Coordinación de actividades con la comunidad
12. Diálogo público
13. Participación de los estudiantes

Por su parte, la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching ha desarrollado el sello o Clasificación electiva Community Engagement Campuses. La obtención y aplicación a este reconocimiento asume la definición de community engagement como “la colaboración entre instituciones de educación superior y sus comunidades más amplias (a nivel local, regional/estado, nacional, global) para el intercambio mutuamente beneficioso de conocimientos y recursos en un contexto de colaboración y reciprocidad. El propósito del compromiso universitario es la asociación de los recursos y conocimientos universitarios con aquellos de los sectores públicos y privados, con el propósito de enriquecer la actividad académica, la investigación y creatividad; mejorar el currículo, la enseñanza y el aprendizaje; preparar a ciudadanos educados y comprometidos; fortalecer los valores democráticos y responsabilidad cívica; abordar temáticas sociales críticas; y contribuir al bien público”²⁴.

²³<http://compact.org/resource-posts/indicators-of-engagement-revised-for-community-colleges/3510/>

²⁴http://nerche.org/index.php?option=com_content&view=article&id=341&Itemid=618, consultada el 6 de febrero de 2016. Traducción propia.

Se trata de una clasificación a la que las universidades se someten voluntariamente y que requiere que la institución documente y analice su desempeño: “es una documentación de la práctica institucional basada en la evidencia, para ser utilizada en un proceso de autoevaluación y mejora de la calidad”²⁵. Actualmente se encuentra reconocida la clasificación 2015 y la próxima postulación se realizará el año 2020. Los criterios considerados para las universidades que aplican en primeras instancias y los que reclasifican ²⁶ son:

1. Indicadores Fundacionales
 - a. Declaración del Presidente o Chancelor
 - b. Cultura e identidad institucional
 - c. Compromiso institucional
 - i. Infraestructura
 - ii. Financiamiento
 - iii. Documentación y aseguramiento
 - iv. Impacto en los estudiantes
 - v. Impacto en la Facultad
 - vi. Impacto en la comunidad
 - vii. Impacto en la institución
 - d. Desarrollo profesional
 - e. Roles e incentivos de las Facultades
2. Categorías de Community Engagement
 - a. Vinculación curricular
 - b. Resultados y socios externos

Evaluación comparativa de la Contribución Regional.

Con énfasis en la contribución regional de las instituciones de educación superior contamos con otra metodología desarrollada por Charles y Benneworth (2002) para la Higher Education Funding Council for England (HEFCE). La propuesta fue desarrollada para identificar y comunicar la contribución regional hecha por las universidades inglesas

²⁵http://nerche.org/index.php?option=com_content&view=article&id=341&Itemid=92, consultada el 6 de febrero de 2016. Traducción propia

²⁶ Cfr. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching Electie Community Engagement Classification. Re-classification Documentation Framework. En: http://nerche.org/images/stories/projects/Carnegie/2015/2015_reclassification_framework.pdf, consultado el 6 de febrero.

y como una manera de enfrentar una autoevaluación para cada universidad, identificando prioridades y buenas prácticas. El instrumento se diseñó para cumplir con tres funciones: mejorar la estrategia, actuación y resultados de las IES con su medio regional, ayudar a las IES a definir sus propias prioridades estratégicas y apoyar estrategias conjuntas con socios regionales²⁷.

El *Benchmarking approach* presentado por HEFCE en 2002 identifica un conjunto de criterios o parámetros a ser evaluados, los cuales son organizados en 7 áreas que identifican procesos de fortalecimiento de la competitividad regional (ver Anexo 5):

- Mejora de la infraestructura regional
- Procesos de desarrollo de capital humano
- Procesos de desarrollo de negocios
- Procesos de desarrollo de aprendizaje interactivo y capital social
- Procesos de desarrollo comunitario
- Desarrollo cultural
- Promoción de la sustentabilidad
- Promoción del compromiso al interior de la universidad

El enfoque REAP para la evaluación del compromiso de la Universidad con su entorno a partir del análisis de proyectos particulares.

La propuesta denominada REAP es desarrollada por Pearce y Pearson (2007) para su aplicación en la Universidad de Bradford -británica, fundada en 1966 a partir de la modificación del Instituto de Tecnología de Bradford, en una región de relevancia en el desarrollo de la industria textil. La propuesta se basa en la noción de *community engagement* bajo la cual adhieren y amplían en parte la formulación que la HEFCE efectúa el 2006 sobre las llamadas *Third Stream Activities*: “las actividades de la Tercera Misión poseen el potencial de crear empleos y

²⁷ Propuesta emparentada con el Survey Higher Education Business and Community Interaction Survey, llevada adelante desde el año 2000. Para el informe del período 2013-2014 las áreas que aborda la encuesta son: Estrategia e Infraestructura, Interacciones basadas en la investigación (Investigación Colaborativa, Contratos de Investigación), Consultorías, Instalaciones y Equipamiento, Propiedad Intelectual y Emprendimiento, Actividades Sociales, Culturales y Comunitarias, Regeneración, Desarrollo Profesional Continuo. <http://www.hefce.ac.uk/kess/hebci/>

generar riqueza, al igual que mejorar la calidad de vida de las personas, apoyar la regeneración social y económica, e inculcar valores cívicos. De esta forma, el objetivo estratégico de mejorar la contribución que la educación superior (HE) hace a la economía y sociedad otorga valor agregado a nuestros otros objetivos. Lleva los beneficios de la excelencia en la enseñanza e investigación directamente a la vida económica, cultural, cívica y en comunidad de la nación. Además apunta a que el sector de la educación superior (HE) recuerde las necesidades sociales y de mercado de la comunidad en la formación de futuras agendas de investigación y enseñanza” (HEFCE, Strategic Plan 2006-11: 30, citado en Pearce et. al. 2007: 24, traducción propia).

La propuesta de Community Engagement de la Universidad de Bradford que los autores sistematizan se basa en 4 principios o buenas prácticas buscadas, que le otorgan la denominación al instrumento: reciprocidad, externalidades, acceso y la colaboración o asociación (Partnership) (Tabla 12 y Anexo 6). Su diseño está planeado para ser aplicado sobre proyectos o iniciativas en particular y nos pareció de interés justamente por este foco casuístico que permitiría evaluar el quehacer de académicos en proyectos o productos de vinculación para procesos de promoción académica que como hemos visto es señalado en diversas aproximaciones como un indicador a tratar.

De acuerdo a la propuesta, la evaluación considera los siguientes aspectos: recursos implicados tanto por la universidad como por los socios (apunta al principio de reciprocidad), también al modo de un input; el acceso que la universidad proporciona al conocimiento o a la infraestructura (atiende al principio del acceso); como resultados, éstos se plantean como compartidos en la asociación y colaboración y la participación en beneficios mutuos; y por último las externalidades que el proyecto genera de manera igualmente compartida.

Tabla 12

Propuesta de Community Engagement de la Universidad de Bradford

Input	Socios/Compañeros	Universidad	Output	Compartido por socios/as de la universidad y comunidad
Reciprocidad	Espacio/cultura intelectual Validación Experiencia Ideas accesibles	Capacidad de organizar proyectos Acceso a redes de personas Conocimiento de la comunidad Confianza de las comunidades Asociaciones no académicas Credibilidad	Asociaciones	Relaciones más fuertes e identificación de beneficios mutuos a través de la colaboración entre los socios y el distrito
Acceso	Espacio físico y recursos Comprensión mayor de cómo funciona la universidad y a quien contactar		Externalidades	Tiempo extra (se asume no medido): más redes sociales, mayor confianza social y mayor difusión de habilidades para el beneficio de la localidad

Fuente: Pearce et al. 2007: 3-4, traducción nuestra.

El instrumento desarrollado contempla la consideración de los siguientes criterios:

- Actividades desarrolladas
- Cumplimiento de Objetivos
- Socios Participantes
- Valor añadido a los socios comunitarios

- Valor añadido a la Universidad
- Costos
- Resultados cuantificables
- Resultados no cuantificables
- Evidencia de indicadores

III.3.2. Evaluación y análisis de las actividades de Vinculación a partir de conjuntos organizados de indicadores

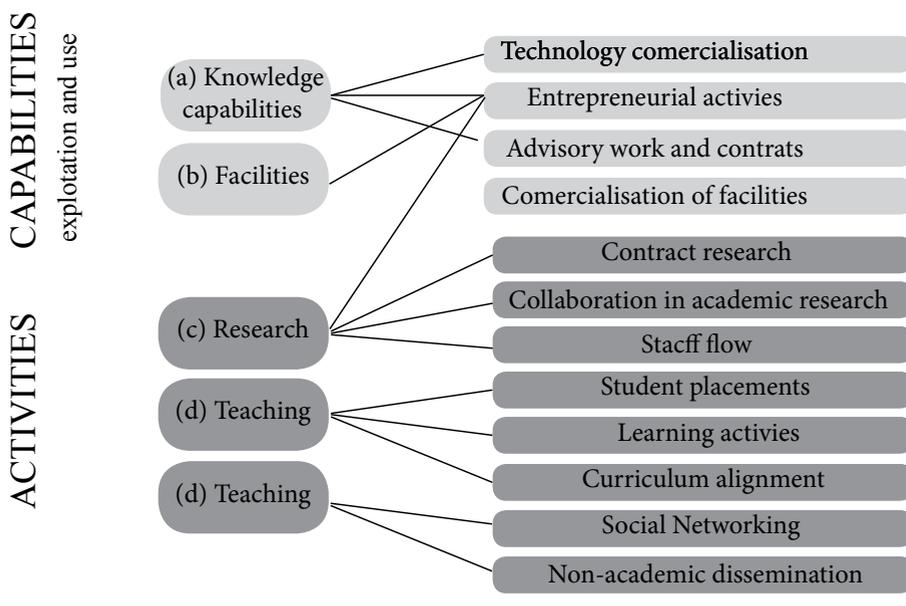
La propuesta del Russel Group of Universities.

La siguiente propuesta fue desarrollada por el Russel Group of Universities, agrupación que congrega 24 universidades del Reino Unido bajo el propósito de “mantener la mejor investigación, una experiencia de enseñanza y aprendizaje destacadas y vínculos sobresalientes con las empresas y el sector público”²⁸. La propuesta desarrolla una distinción inicial para analizar las contribuciones de las *third stream activities*²⁹ en lo que las universidades tienen o sus capacidades y lo que las universidades hacen o sus actividades (Figura 1). Entre las primeras se cuentan las capacidades en el campo del conocimiento y las capacidades físicas o materiales. Entre las segundas se distinguen las actividades propias de la enseñanza, la investigación y la comunicación (Molas Gallart et al. 2002: 5).

²⁸ Extraído de: <http://russellgroup.ac.uk/about/>, consultado el 5-09-2015, traducción propia.

²⁹ Definidas como “relaciones universitarias externas y comerciales...Las actividades de la “tercera misión” se enfocan principalmente en la generación, uso, aplicación y explotación de conocimiento y otras capacidades universitarias fuera de ambientes académicos. En otras palabras, las actividades de la “tercera misión” expresan la interacción establecida ente las universidades y el resto de la sociedad” (Molas Gallart et al. 2002: 2, trad. propia).

Figura 1. Categorías para el análisis de actividades de la Tercera Misión



Fuente: Molas Gallart et al. (2002)

Lo anterior les permite identificar 12 áreas o modos de interacción con indicadores específicos para cada una de éstas (ver Anexo 7).

- Comercialización de Tecnología
- Actividades de Emprendimiento
- Difusión
- Comercialización y uso de instalaciones de la Universidad
- Contratos de investigación con socios no académicos
- Colaboración no académica en investigaciones académicas
- Movilidad del personal académico, científico y técnico
- Participación de Estudiantes
- Alineamiento activo de la enseñanza con las necesidad económicas y sociales
- Actividades de Enseñanza
- Redes
- Divulgación Académica

El proyecto E3M European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission.

La propuesta del proyecto E3M³⁰ define 3 campos en los que mide el desarrollo de la Tercera Misión universitaria: educación continua, innovación y transferencia tecnológica y *social engagement* (Conceptual Framework for Third Mission Indicator Definition)³¹. El estudio identifica estas 3 áreas luego de analizar un conjunto de proyectos dedicados a la identificación, delineación y gestión de las actividades de Tercera Misión.

El área de educación continua queda definida como “toda actividad de aprendizaje emprendida a lo largo de la vida, con el propósito de mejorar conocimientos, habilidades y competencias, con fines personales, cívicos, sociales y/o relativas al empleo” (European Commission 2001, citado en el reporte “Needs and constraints analysis of the three dimensions of third mission activities”, del proyecto E3M, traducción nuestra). La innovación y transferencia tecnológica queda definida como “el movimiento de una idea, práctica, objeto, conocimiento tácito, sabercomo, conocimiento técnico, propiedad intelectual, descubrimientos o inventos resultado de investigaciones desarrolladas en las universidades (con o sin participación de socios externos) hacia un ambiente no académico donde éste puede conducir a beneficios sociales y comerciales en contextos locales, regionales, nacionales o globales” (Needs and constraints, traducción nuestra). El campo denominado *social engagement* queda definido como “la colaboración del conocimiento y recursos universitarios con aquellos del sector público o privado para enriquecer la escolaridad, la actividad creativa y de investigación; fortalecer el curriculum, docencia y aprendizaje; contribuir a la formación de ciudades educadas y comprometidas; fortalecer

³⁰ El proyecto E3M fue un proyecto de 3 años cofundado por la Comisión Europea bajo el programa de Lifelong Learning y desarrollado con la participación de 8 países europeos: España, a través de la Universidad Politécnica de Valencia y la Universidad de León; Portugal a través de la Universidad de Porto; Eslovenia con la Universidad de Maribor; Austria con la Danube University Krems; Irlanda con el Dublin Institute of Technology; Italia en el Istituto Superiore Mario Boella; y Finlandia a través de la Universidad de Helsinki. El proyecto fue desarrollado entre los años 2008-2012. Información recuperada de www.e3mproject.eu

³¹ El documento anota la fecha del grant, 2008, que no sabemos si es la misma de la creación del documento que citamos.

valores democráticos y de responsabilidad cívica; aportar a temáticas sociales críticas; y contribuir al bien público (Committee on Institutional Cooperation (CIC) Committee on Engagement 2005, citado en Needs and constraints, traducción nuestra). En forma sucinta se establece que “hemos elaborado una clasificación de esta Tercera Misión: actividades relacionadas con la investigación (transferencia de tecnología e innovación, etc.), con la enseñanza (aprendizaje permanente/ educación continua, formación, etc.) y el compromiso social (acceso público a museos, conciertos y conferencias; trabajo voluntario y de asesoría por parte del personal y los estudiantes, etc.). Es decir una variedad de actividades que implican a muchos componentes de la universidad” (E3M Project, 2008-2012)³².

La generación de indicadores se centra en las diferentes etapas del proceso de cada una de estas áreas, definiendo indicadores específicos y su forma de medida para cada uno de éstos: 27 para Educación Continua, 31 para Transferencia de Tecnología e Innovación y 29 para *Social Engagement* (Ver Anexo 8).

El Sistema AUSJAL de Autoevaluación en Responsabilidad Social Universitaria.

La sigla AUSJAL, Agrupación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en Latinoamérica, alude a una asociación de 31 universidades en 15 países latinoamericanos, quienes crean, para el año 2007, una Red de homólogos de RSU-AUSJAL, abocada al fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria. Como parte de su gestión, desarrollan un sistema y procesos de autoevaluación y gestión del área, en función de definiciones e indicadores propios. En este sentido, declaran que “frente a sistemas de autoevaluación institucional externos que centran su mirada en criterios y parámetros estrictamente científico-académicos, la apuesta de la Red RSU-AUSJAL ha sido atreverse a ofrecer herramientas que permitan mirarnos y dar cuentas de lo que decimos querer alcanzar” (AUSJAL, 2011: 8).

³² Idéntica observación sobre el año de producción del documento, éste debe considerarse en el rango entre los años 2008-2012.

Para el 2011 publican el Informe Final del Proceso de Autoevaluación de la *Responsabilidad Social Universitaria* (AUSJAL), presentando indicadores para 14 de las 19 casas de estudios que participaron de la iniciativa. Los resultados se articulan en torno a cinco dimensiones o área de impacto definidas, considerando un total de 23 variables y 52 indicadores institucionales. Cabe destacar que la noción de impacto alude a procesos antes que a efectos. En términos generales, se habla de impacto educativo, cognitivo y epistemológico, social, organizacional, y medioambiental, entendiendo como resultados la instalación de una cultura de transparencia institucional y de sustentabilidad, la formación de egresados responsables socialmente, y el aporte de conocimientos fuera del medio universitario. Ello, considerando indicadores institucionales y de percepción, tal como destaca en la siguiente tabla de síntesis.

Tabla 13
Variables e Indicadores AUSJAL

Impacto	Variables	Indicadores Institucionales		Indicadores de percepción: encuesta opinión	
		Nº	Tipo	Nº	Tipo
Educativo	Integración de la RSU en el Currículo	1	Porcentual	1	Porcentual
	Experiencia Vivencial	1	Porcentual	1	Porcentual
	Reflexión y Análisis Crítico	3	Porcentual / Valoración	1	Porcentual
	Perfil del Egresado	1	Valoración	1	Porcentual
Cognitivo y Epistemológico	Orientación de la Agenda	2	Valoración/ Porcentual	1	Porcentual
	Metodología con principios éticos	2	Valoración/ Porcentual	1	Porcentual
	Interacción de conocimientos	3	Porcentual	1	Porcentual
	Socialización	3	Porcentual	0	-
	Incidencia	2	Porcentual	0	-

continúa

Impacto	Variables	Indicadores Institucionales		Indicadores de percepción: encuesta opinión	
		Nº	Tipo	Nº	Tipo
Social	Planificación y presupuesto asignado	3	Valoración/ Porcentual	2	Porcentual
	Alcance de programas y proyectos	2	Porcentual / Numérico	1	Porcentual
	Articulación con otros actores sociales	2	Porcentual	1	Porcentual
	Articulación disciplinaria	1	Porcentual	1	Porcentual
	Aprendizajes generados	3	Valoración/ Porcentual	3	Porcentual
Organizacional	Clima organizacional	2	Valoración	1	Porcentual
	Desarrollo de talento humano	3	Valoración/ Porcentual	3	Porcentual
	Relación con proveedores	2	Valoración/ Porcentual	1	Porcentual
	Inclusión	7	Valoración/ Porcentual	1	Porcentual
	Comunicación responsable	2	Valoración	1	Porcentual
	Participación	2	Valoración/ Porcentual	1	Porcentual
	Cultura de transparencia y mejora continua	2	Valoración	2	Porcentual
Ambienta- l	Gestión de recursos ambientales	2	Valoración	1	Porcentual
	Cultura y educación ambiental	1	Valoración	1	Porcentual

Fuente: Elaboración propia a partir de Informe Final del Proceso de Autoevaluación de la RSU (AUSJAL, 2011).

El Manual de Valencia para la valoración de las actividades de vinculación con el entorno económico.

El llamado *Manual de Valencia* es una de las más recientes formulaciones para medir y evaluar un área de las funciones de Tercera Misión que es la vinculación con el entorno económico. La propuesta parte del marco propuesto por Molas-Gallart et al. (2002) y usada en la propuesta del Russel Group de Universidades británicas en las que se identifican las capacidades que una universidad pone en ejecución para implementar programas o actividades de vinculación y las actividades desarrolladas. Su propuesta distingue indicadores institucionales e indicadores de actividad como se explicita en los cuadros más abajo. Se rescata la diversidad de universidades, estableciendo que este modelo no pretende ser un modelo único “muy al contrario: el diseño que se propone en este documento pretende ser extraordinariamente respetuoso con el hecho diferencial de cada universidad, reconociendo que cada universidad es producto de un proceso específico de desarrollo social, económico e intelectual, que ha conducido a un equilibrio propio entre las misiones de docencia, investigación y vinculación con el entorno” (D’Este et al. 2014: 11).

Entre los indicadores institucionales se rescatan nociones presentes desde la Matriz de Holland quedando como sigue:

1. Presencia de la vinculación en prioridades políticas
2. Consideración en los sistemas de selección y promoción del personal
3. Dedicación de recursos
 - Proyectos de investigación
 - Programas de extensión universitaria
 - Estímulos para que los profesores participen en actividades de vinculación tecnológica
 - Proyectos de transferencia de conocimiento
 - Divulgación social de la ciencia
 - Dotación de estructuras
 - Unidad para la gestión de la investigación
 - Unidad para la gestión de los programas de extensión
 - Unidad de gestión de la vinculación tecnológica
 - Parque científico
 - Parque tecnológico

- Incubadora de empresas
- Unidad de cultura científica
- 4. Procesos y documentación de las actividades de vinculación
Evaluación de la investigación
 - Evaluación de las actividades de vinculación
 - Gestión de la propiedad industrial
 - Gestión de la propiedad intelectual
 - Gestión de otros tipos de sistemas de protección de la actividad inventiva (variedades vegetales, software)
 - Implicación de los becarios en actividades de I+D
 - Contratos de I+D con empresas y otras entidades sociales
 - Creación de empresas basadas en el conocimiento (EBC)
 - Conflictos de interés
 - Prácticas de los estudiantes en empresas y otras entidades
 - Cátedras universidad-empresa
 - Programas de extensión
 - Actividades de divulgación científica

Para el caso de los indicadores de actividad se identifican siete áreas de medición de indicadores (Ver Anexo 9):

1. Comercialización de tecnología
2. Emprendimiento
3. Asesoramiento y consultoría
4. Comercialización de Infraestructura física
5. Contratos de investigación
6. Colaboración en investigación con entidades no-académicas
7. Movilidad del personal
8. Prácticas en empresas
9. Cursos y actividades de formación
10. Alineamiento curricular
11. Participación en programas o redes sociales
12. Difusión no académica

III.4. El impacto de las acciones de vinculación de las universidades: discusión y operacionalización del concepto

Tal como fuera comentado, la noción de impacto asociada a la evaluación del área de Vinculación con el Medio parece generar confusiones tanto para las instituciones como para los pares evaluadores. Esto hace necesario discutir el concepto a fin de delimitar su alcance y clarificar su utilización en el marco de los procesos de acreditación.

Aunque la evaluación de impacto no tiene una definición única, en términos generales esta refiere a la medición del efecto producido por una determinada acción. Se trata de un tipo de evaluación en la cual se ha hecho hincapié por su utilidad en el diseño de programas, la toma de decisiones y por su carácter de mecanismo de rendición de cuentas, a través del cual es posible reportar efectividad³³.

Los organismos internacionales han promovido la adopción de metodologías evaluativas o de gestión por resultados a fin de asegurar que las actividades ejecutadas contribuyan efectivamente al desarrollo, volviéndose cada vez más exigentes respecto a la evaluación de los impactos de los proyectos financiados.

En este sentido las evaluaciones de impacto se insertan en un contexto más amplio de formulación de políticas basadas en evidencia que sugieren el cambio desde un enfoque de insumos a uno de resultados (Gertler et al., 2011).

Las agencias internacionales han adoptado métodos de evaluación tales como los Informes de Seguimiento de Desempeño de Proyectos del BID, la Gestión para el Logro de Resultados y el Sistema de Seguimiento y Evaluación del Banco Mundial o la Evaluación de Programas Gubernamentales de CEPAL que incorpora la evaluación del impacto y la evaluación comprehensiva del gasto (Guanziroli, et al. 2007).

³³ Ello se da en un contexto de reformas al Estado orientadas por los postulados de la denominada Nueva Gestión Pública, modelo que ha guiado las reformas al Estado (Morales, 2014, García, 2007, Araya y Cerpa, 2009). Desde esta óptica, las reformas administrativas deben centrarse en la competencia, elección, transparencia y control, promoviendo la creación de una administración eficiente y eficaz. Para ello sugiere la introducción de mecanismos de mercado amparados en sistemas de control, donde los instrumentos de evaluación se transforman en una herramienta fundamental para legitimar y mejorar las acciones de política pública.

Este es el contexto general en el que se introduce la evaluación de impacto como mecanismo para determinar si programas, proyectos y/o políticas públicas, producen los efectos deseados y obtener una estimación cuantitativa de estos beneficios evaluando si son o no atribuibles a la intervención analizada (Aedo, 2005).

No obstante, se trata de una modalidad de evaluación que genera discusión tanto en el nivel operacional como en su finalidad práctica. Una de las aristas de esta discusión se relaciona con un área en la que las instituciones de educación superior chilenas mantienen un rol importante: la ciencia y la innovación tecnológica.

El impacto de la ciencia y la tecnología ha sido analizado y discutido desde diversos enfoques bajo una mirada consensuada respecto de su importancia para el desarrollo. Una de las definiciones esbozadas señala que el impacto de la ciencia y la innovación tecnológica es “el cambio o conjunto de cambios duraderos que se producen en la sociedad, la economía, la ciencia, la tecnología y el medio ambiente, que mejoran sus indicadores, como resultado de la ejecución de acciones de I+D+i que introducen valor agregado a los productos, servicios, procesos y tecnologías” (Quevedo V, et al. 2002; 85).

Acercándose a los alcances y limitaciones de la noción de impacto social de la ciencia y la tecnología, Albornoz y colaboradores (2005) discuten la propia noción de impacto social en la que subyace una concepción de ciencia como esfera separada de la sociedad que impacta sobre ella. Con la noción de impacto se alude a una concepción de ciencia autónoma y a un modelo lineal de producción de conocimiento que es antagónico a los enfoques que se centran en la innovación y en la dimensión social. Esta manera de comprender la relación ciencia y sociedad contrasta con los enfoques que enfatizan que en la producción, circulación y apropiación social de los conocimientos científicos y tecnológicos intervienen una multiplicidad de factores que lo caracterizan como un proceso complejo en el que no solo intervienen los investigadores o las instituciones. Teorías como las de actor-red o los estudios de innovación dan cuenta de los entramados de relaciones que se dan en la práctica científica, por ello, la posibilidad de medir el impacto bajo la noción causa-efecto parece poco pertinente incluso en este ámbito.

Las dificultades de la medición de impacto se expresan inclusive en aquellos indicadores que se consideran como medida de efecto, tales como las patentes. Se critica la utilización de patentes como forma de medición de la innovación puesto que produce un sesgo en contra de otros esfuerzos de gran importancia. Se ha documentado que hay sectores en los que innovaciones de importancia no se patentan, situación que cobra relevancia en tanto nuestra realidad latinoamericana ofrece un contexto de cambio técnico incremental, adaptativo y difusivo en el que no todas las categorías evaluativas, desarrolladas para países desarrollados, tienen pertinencia (Jaramillo et al., 2001). Desde esta mirada, la noción de impacto pierde sentido pues desconoce la complejidad de los procesos sociales en áreas y contextos específicos.

Evaluación, evaluación de impacto y monitoreo del impacto.

La evaluación como tal presenta diversos modelos y metodologías. Desde una óptica se ocuparía del análisis de la eficiencia (Musto, 1975) o de fijar el valor de una cosa mediante un procedimiento que compara lo que se va a evaluar con respecto a un criterio o patrón previamente definido (Franco, 1971)³⁴.

Existen diferentes tipos de evaluación que pueden clasificarse según criterios relacionados con el periodo en que se desarrollen (ex ante, ex post); los objetivos u orientación (evaluación de procesos o evaluación de impacto); procedencia de la evaluación (externa, interna, mixta, participativa) entre otras clasificaciones (Cohen y Franco, 1992; Correa et al., 1996).

La evaluación de impacto es considerada un tipo de evaluación (Correa et al., 1996, Gertler et al., 2011) cuyo componente central consiste en determinar las relaciones causa efecto entre los resultados y el programa o proyecto evaluado: “La estimación del impacto de un programa sobre un participante, intenta establecer la diferencia, en alguna variable que se ha escogido como indicador de resultados del progra-

³⁴ Las metodologías evaluativas comportan una larga discusión respecto de sus métodos y teorías relacionadas. Una de las críticas señala que las evaluaciones centradas en estimar el grado o el efecto de un programa en términos cuantitativos resultan de la traslación acrítica de técnicas de evaluación del campo económico al campo social (Cohen y Franco, 1992)

ma, entre la situación que presenta un individuo (o el cambio en ésta) después de haber participado en el programa, versus la situación en que se encontraría (o el cambio en ésta) si no hubiese sido beneficiario (estado contrafactual)” (Aedo 2005: 8). La característica distintiva de las evaluaciones de impacto es que las metodologías a utilizar están determinadas por un enfoque en la causalidad y atribución. Así, “la pregunta fundamental de las evaluaciones de impacto es ¿cuál es el impacto (o efecto causal) de un programa sobre un resultado de interés?” (Gertler et al., 2011; 8).

Con esta base general las evaluaciones de impacto utilizan diferentes metodologías, siendo las más referenciadas las relacionadas con el diseño experimental y cuasi experimental. Un ejemplo de esta lógica es la definición propuesta por el Banco Interamericano de Desarrollo, que define la evaluación de impacto como un tipo de evaluación que busca medir los cambios directamente atribuibles a un programa, proyecto o política, para lo cual utiliza métodos experimentales y cuasi-experimentales.

El monitoreo, en cambio, suele entenderse como una revisión continua de la manera en que se ejecuta cierta actividad para asegurar que se alcancen los efectos esperados. Es, por tanto, una etapa permanente durante la ejecución de la actividad. Utiliza regularmente datos administrativos que permiten ir evaluando el desempeño y se centra, comúnmente, en los insumos, actividades y productos incluyendo en algunas ocasiones los resultados (Gertler et al., 2011).

La ONU Mujeres define el monitoreo como “una forma de evaluación o apreciación, aunque a diferencia de la evaluación de resultado o impacto, tiene lugar poco después que comenzó una intervención (evaluación formativa), en el curso de la intervención (evaluación del proceso) o a mitad de camino en la intervención (evaluación de mitad de período)”³⁵, cuya finalidad es aportar elementos para que los programas realicen ajustes que aseguren que se alcancen los objetivos programados. Una perspectiva similar adopta la OIT que señala que el monitoreo se desarrolla durante la ejecución de una actividad, centrándose en detectar oportunamente “deficiencias, obstáculos y/o necesidades

³⁵ <http://www.endvawnow.org/es/articles/340-tipos-de-evaluacion-monitoreo-resultado-e-impacto.html> consultada el 28 de enero de 2016

de ajuste para optimizar la gestión y los resultados esperados³⁶. Desde esta perspectiva el impacto se mediría al final del proceso.

Aplicado a la evaluación del área de Vinculación con el Medio, y como se planteó previamente, el Reglamento sobre áreas de acreditación institucional (CNA, Res. Exenta DJ 01, 05 de febrero de 2013) plantea este aspecto de manera poco clara. En efecto, en el punto 5 del artículo 10 se enuncia, al modo de un título, “Impacto de la Vinculación con el Medio en la institución” y en el medio externo, y en el desarrollo de tal indicación se alude a que se debe evaluar la existencia de mecanismos de monitoreo del impacto. Como resulta evidente, identificar y evaluar la existencia de monitoreo del impacto es diferente a evaluar el impacto en el medio interno y externo. En el caso del monitoreo, se buscaría instalar una revisión continua de los procesos que permita generar ajustes orientados a la mejora, permitiendo allanar el camino a la consecución de los objetivos planteados.

Dada la multiplicidad de iniciativas y campos de interacción que conforman el quehacer de vinculación de una Universidad, se hace inviable la evaluación del impacto global de este quehacer en los términos de las metodologías de evaluación de impacto social, toda vez que los objetivos y metas son múltiples y en algunos casos inexistentes. No obstante, consideramos que el énfasis en el monitoreo del impacto nos permite proyectar un camino cuyo nudo central está en el fortalecimiento de los procesos institucionales y la gestión de la información como insumo para que las propias instituciones vayan evaluando su quehacer en esta área.

III.5. Propuesta de Evaluación y Medición de la función de vinculación universitaria: Matriz IIAR, Indicadores Institucionales, de Integralidad, Actividad y Resultados

La propuesta de valoración y medición de la función de vinculación universitaria que presentamos, matriz IIAR, es resultado de la investigación que hemos desarrollado, en la que se consideraron antecedentes nacionales e internacionales respecto de las formas de medir y evaluar la actuación global de una institución de educación superior en el cam-

³⁶<http://guia.oitcinterfor.org/conceptualizacion/diferencia-monitoreo-intermedia-evaluacion-impacto> consultada el 20 de enero de 2016

po de la Tercera Misión, como la conceptualización, práctica y experiencia de un conjunto de universidades nacionales que sistematizamos a partir de un conjunto de fuentes primarias (Ver Capítulo III). Subyace nuestra experiencia académica y administrativa en una de las universidades que conforman el análisis, el caso de la Universidad Austral de Chile, y los procesos de vinculación, aseguramiento de la calidad y autoevaluación institucional en los que hemos participado él y las autoras del presente trabajo.

La orientación de la propuesta gira en torno a la instalación de un mecanismo de monitoreo del impacto que permita realizar ajustes y proyectar acciones en pos de consolidar los objetivos que las propias instituciones se han propuesto.

Este conjunto de indicadores constituye un instrumento para el seguimiento y monitoreo del quehacer de vinculación universitaria, por medio de la documentación, sistematización y exposición de dimensiones de vinculación -Institucional, Integralidad, Actividades y Resultados- lo que facilita el análisis riguroso de la actividad y la rendición de cuentas sobre esta misión universitaria. Con ello se busca promover la consolidación de los sistemas de información y análisis institucional, y por otro, abordar la crítica presente en las universidades respecto de la ambigüedad en la evaluación del área.

La formulación que presentamos considera los antecedentes del contexto nacional que hemos explorado a partir de la revisión de fuentes y entrevistas, así como las experiencias internacionales de propuestas de autoevaluación e indicadores. La revisión crítica de estos antecedentes permitió la definición y estructuración de la propuesta. La propuesta de indicadores se estructura en tres dimensiones de evaluación: Indicadores institucionales (Tabla 14), Indicadores de integralidad (Tabla 15) e Indicadores de Actividad y Resultado (Tabla 16).

- Indicadores Institucionales: refieren a los mecanismos de aseguramiento de la calidad que la institución desarrolla, bajo los criterios de:
 - a) Incorporación de la función de Vinculación con el Medio en las políticas y directrices institucionales
 - b) Existencia de una estructura organizativa adecuada y con recursos suficientes para el desarrollo de las actividades de Vinculación con el Medio

- c) Delimitación de un marco de acción para Vinculación con el Medio
- d) Existencia de mecanismos de retroalimentación sistemáticos y permanentes con el medio externo
- e) Existencia de mecanismos de seguimiento y evaluación de las actividades
- f) Existencia de mecanismos de valoración de las actividades de Vinculación con el Medio
- Indicadores de Integralidad: recogiendo los aportes de diversos autores, se incorpora la noción de integralidad en directa alusión a la articulación equilibrada tanto de las funciones universitarias como respecto de los actores sociales involucrados. Se trata de un concepto que busca avanzar hacia la articulación efectiva de la Docencia, Investigación y Vinculación con el Medio, a nivel interno y externo, orientando el quehacer universitario hacia el cumplimiento de la vocación o compromiso público que se ha definido. En esta dimensión se operacionalizan los criterios referidos a los puntos 2 y 4 del Reglamento³⁷, quedando estructurada del modo siguiente:
 - a) Integración del área de la Vinculación con el Medio en la comunidad universitaria, considerando la participación de sus distintos estamentos.
 - b) Integración efectiva del área de la Vinculación con el Medio con la Investigación
 - c) Integración efectiva del área de la Vinculación con el Medio con la Docencia
 - Actividad y Resultado: se enfoca en abordar algunos aspectos relativos a las actividades y resultados de la Vinculación con el Medio en las instituciones universitarias. Abordando crite-

³⁷1) Diseño y aplicación de una política institucional de Vinculación con el Medio, que incluya al menos la identificación del medio externo relevante y la utilización de los resultados de la vinculación para el mejoramiento de la actividad institucional; 2) Instancias y mecanismos formales y sistemáticos de Vinculación con el Medio externo; 3) Asignación de recursos suficientes para asegurar el desarrollo de actividades de Vinculación con el Medio; 4) Vinculación de estas actividades con las funciones de docencia de pre o postgrado, o con las actividades de investigación cuando corresponda; 5) Impacto de la Vinculación con el Medio en la institución y en el medio externo.

rios transversales, se constituye como una guía que las universidades deberán adaptar de acuerdo a su propia definición de componentes y campos de interacción. En la revisión de casos se destacaron como componentes transversales el área de arte y cultura, seguida por la transferencia y aplicación de conocimientos y la educación continua, por ello se presentan propuestas de indicadores para dichos componentes.

Buena parte de los indicadores se orienta a una evaluación de tipo binaria. Su aplicación permitirá la comparabilidad entre instituciones y el análisis del desarrollo del área, proyectando una posible definición de estándares que definan más acotadamente lo que se entenderá como calidad de esta misión universitaria. En algunos casos, se proponen indicadores *binarios / porcentuales* con la idea de establecer una gradualidad en la evaluación para que, con base en la experiencia y aplicación de esta matriz, se puedan establecer indicadores porcentuales que permitan medir el papel de esta área en el conjunto de las actividades institucionales. De este modo los indicadores porcentuales sugieren establecer la relación entre el aspecto a evaluar y el comportamiento del mismo aspecto a nivel institucional.

En cada uno de los indicadores se ha explicitado la forma en que contribuyen a criterios de evaluación definidos el Reglamento de Acreditación Institucional³⁷, los referentes empleados de formulaciones existentes, el carácter del indicador (binario, numérico y porcentual), y los medios de verificación que requiere su documentación.

Esta propuesta distingue indicadores de tipo obligatorio. Se trata de aquellos aspectos que en el contexto de los procesos de acreditación institucional, entendemos elementos mínimos para optar a la acreditación del área. La definición de esta categoría es un elemento más que ponemos a discusión para avanzar en el mejoramiento de la calidad de la función de Vinculación con el Medio o Tercera Misión universitaria.

Tabla 14
Indicadores institucionales Vinculación con el Medio

Criterio	N°	Indicador	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
Incorporación de la función de Vinculación con el Medio en las políticas y directrices institucionales	1	Incorporación de la función de VcM como una función fundamental y permanente en la Misión (obligatorio)	Binario	Documentación institucional	1-PVM	(1) (2) (3) (4) (6) (7) (8)
	2	Incorporación de la misión en los instrumentos de planificación institucional (obligatorio)	Binario	Documentación institucional	1-PVM	
	3	Incorporación de la Vinculación con el Medio en el Modelo Educativo (obligatorio)	Binario	Documentación institucional y análisis de su incorporación en los programas y cursos (estudio especializado)	4-VDI	(1) (3) (4) (5) (7)
	4	Incorporación de la VcM en las Políticas de Investigación I (obligatorio)	Binario	Documentación institucional	4-VDI	(1) (2) (3) (4) (7)
	5	Definición de una Política de VcM (obligatorio)	Binario	Documentación institucional	1-PVM	(1) (2) (3) (4) (6) (7)
						<i>continúa</i>

Criterio	Nº	Indicador	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
Delimitación de un marco de acción para Vinculación con el Medio	6	Conceptualización del área de VcM acorde a la orientación de la IES, definiendo ámbitos o componentes de interacción y alcance territorial (obligatorio)	Binario	Política u otra documentación institucional	2-IMFV	(3) (6) (7)
	7	Definición de un Plan de Acción Institucional	Binario	Documentación institucional	1-PVM	(1) (2) (3) (4) (6) (7)
Existencia de una estructura organizativa adecuada y con recursos suficientes para el desarrollo de las actividades de Vinculación con el Medio	8	Existencia de una unidad o macrounidad responsable de la coordinación y puesta en marcha de la Política Institucional de VcM	Binario	Estructura organizacional formalizada	2-IMFV	(1) (2) (4) (8)
	9	Existencia de instancias de coordinación interna para cumplimiento de la Política y Planes de Acción de VcM (obligatorio)	Binario	Estructura organizacional formalizada	2-IMFV	(1) (2) (3) (4)
	10	Recursos asignados para llevar a cabo el Plan de VcM (obligatorio)	Númérico / Porcentual	Información Presupuestaria	3-ARS	(1) (2) (6) (10)

continúa

Criterio	N°	Indicador	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
Existencia de mecanismos de retroalimentación sistémicos y permanentes con el medio externo	11	Participación de actores externos de la IES en instancias de toma de decisión de los Planes de VcM	Binario	Estructura organizacional formalizada	2-IMFV	(1) (3) (4) (5) (6) (7) (10)
	12	Informes de Monitoreo de las actividades de VcM hacia la comunidad externa	Binario	Documentación institucional	2-IMFV	(3) (4)
	13	Alineamiento de las políticas y Plan de Acción Institucional en VcM con las problemáticas públicas regionales o nacionales (obligatorio)	Binario	Documentación institucional	1-PVM	(10)
Existencia de mecanismos de seguimiento y evaluación de las actividades	14	Existencia de mecanismos de retroalimentación con egresados (obligatorio)	Binario	Documentación institucional	2-IMFV 4-VDI	(10)
	15	Mecanismos de Evaluación de la Percepción e Intereses de los actores del medio externo	Binario	Documentación institucional, Estudio	1-PVM 2-IMFV	(3) (4)
	16	Mecanismos de Registro y Documentación de las actividades de VcM (obligatorio)	Binario	Instrumentos de registro y datos del registro	2-IMFV	(2)

continúa

Criterio	Nº	Indicador	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
Existencia de mecanismos de seguimiento y evaluación de las actividades	17	Existencia de indicadores de cobertura territorial en concordancia con la conceptualización del área (obligatorio)	Binario	Documentación institucional	1-PVM / 5-IEI	
	18	Existencia de indicadores para las dimensiones de vinculación definidas (obligatorio)	Binario	Documentación institucional	5-IEI	

continúa

Criterio	N°	Indicador	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
	22	Existencia de mecanismos de valoración o estímulo de las actividades de VcM realizadas por funcionarios	Binario	Documentación institucional	1-PVM / 4VDI	(3) (8)

* Relación con criterios de evaluación establecidos en el Reglamento sobre Áreas de Acreditación expuestas en apartado anterior (CNA, Resolución Exenta DJ N° 01 del 5 de febrero de 2013)

** Propuestas de Medición y valoración del impacto que incluyen indicadores relacionados:

- (1) E3M Project
- (2) Manual de Valencia.
- (3) Matriz de Gelmon
- (4) Matriz de Holland
- (5) Informe del Russel Group of Universities
- (6) HEFCE, Higher Education Funding Council, Charles y Beneworth 2002
- (7) Cuadernos de extensión editados por R. Arocena, 2010
- (8) Campus Compact Engagement Indicators
- (9) Carnegie Foundation Community Engagement Elective Classification
- (10) AUSJAL

Tabla 15
Indicadores Integralidad Vinculación con el Medio

Criterio	N°	Indicador	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
Integración efectiva del área de la Vinculación con el Medio con la Docencia	1	% de Tesis de pre y postgrado en entidades extrauniversitarias	Porcentual	Documentos de análisis institucional	2-IMFV / 4-VDI / 5-IEI	(7) (8)
	2	% de Tesis de pre y postgrado asociadas a proyectos formales de investigación, extensión artístico cultural o desarrollo social	Porcentual	Documentos de análisis institucional	2-IMFV / 4-VDI / 5-IEI	(8)
	3	% de Prácticas Profesionales insertas en programas de vinculación institucional	Porcentual	Documentos de análisis institucional	2-IMFV / 4-VDI / 5-IEI	(2) (4) (5) (7) (10)
	4	Asignaturas que desarrollan ejercicios docentes en Vinculación con el Medio con metodologías participativas (obligatorio)	Binario / Porcentual	Documentos de análisis institucional	2-IMFV / 4-VDI / 5-IEI	(4) (5) (7) (8) (10)
	5	Planes de estudio actualizados con participación del medio externo (obligatorio)	Binario / Porcentual	Documentos de análisis institucional	4-VDI	(2) (3) (5) (7) (10)

continúa

Criterio	N°	Indicador	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
Integración efectiva del área de la Vinculación con el Medio con la Investigación (criterio electivo según definiciones institucionales)	6	Proyectos de investigación aplicada (obligatorio)	Binario / Numérico	Documentos de análisis institucional	2-IMFV / 4-VDI	(2)
	7	Proyectos de investigación en el ámbito de las políticas y gestión pública, y/o el desarrollo social (obligatorio)	Binario / Numérico	Documentos de análisis institucional	2-IMFV / 4-VDI	(7) (10)
	8	Proyectos institucionales en el ámbito de la creación y/o extensión artístico cultural (obligatorio)	Binario / Numérico	Documentos de análisis institucional	2-IMFV / 4-VDI	(2) (10)
	9	Estudiantes que participan en proyectos de investigación, extensión artístico cultural o desarrollo social (obligatorio)	Binario / Porcentual	Documentos de análisis institucional	2-IMFV / 4-VDI	(2) (10)

continúa

Criterio	N°	Indicador	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
Participación de la comunidad universitaria en el área de la Vinculación con el Medio.	10	% de Estudiantes que participan en actividades de Vinculación con el Medio (obligatorio)	Porcentual	Documentos de análisis institucional	2-IMFV / 4-VDI / 5-IEI	(2) (3) (4) (7) (10)
	11	N° de Agrupaciones Estudiantiles que desarrollan actividades de VcM	Númérico	Documentos de análisis institucional/ Documentos de las agrupaciones (actas, estatutos)	2-IMFV / 4-VDI / 5-IEI	(3) (4) (7)
	12	% Académicos participando en organizaciones externas, redes, consejos consultivos, comités asesores y otros	Porcentual	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(1) (2)
	13	% Académicos jornada completa que participan en actividades de Vinculación con el Medio (obligatorio)	Porcentual	Documentos de análisis institucional	2-IMFV / 4-VDI // 5-IEI	(2)
	14	% de Académicos que participan en actividades de Vinculación con el Medio según jerarquía académica	Porcentual	Documentos de análisis institucional	2-IMFV / 4-VDI / 5-IEI	(2) (3)

continúa

Criterio	N°	Indicador	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
	15	% Funcionarios que participan en actividades de Vinculación con el Medio (obligatorio)	Porcentual	Documentos de análisis institucional	2-IMFV / 4-VDI / 5-IEI	(2) (10)

* Relación con criterios de evaluación establecidos en el Reglamento sobre Áreas de Acreditación expuestas en apartado anterior (CNA, Resolución Exenta DJ N° 01 del 5 de febrero de 2013)

** Propuestas de Medición y valoración del impacto que incluyen indicadores relacionados:

- (1) E3M Project
- (2) Manual de Valencia.
- (3) Matriz de Gelmon
- (4) Matriz de Holland
- (5) Informe del Russel Group of Universities
- (6) HEFCE, Higher Education Funding Council, Charles y Beneworth 2002
- (7) Cuadernos de extensión editados por R. Arocena, 2010
- (8) Campus Compact Engagement Indicators
- (9) Carnegie Foundation Community Engagement Elective Classification
- (10) AUSJAL

Tabla 16
Indicadores Actividad y resultado Vinculación con el Medio

Criterio	Nº	Indicador	Área	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
Aproximación transversal al ejercicio de la IES en el medio externo	1	Nº de centros, y/o unidades especializadas por componente de interacción (dar cuenta del indicador para cada uno de los componentes declarados) (obligatorio)	Instancias de VcM por componentes de interacción	Numérico	Documentación institucional	1-PVM / 5-IEI	(1) (2) (3) (4) (6) (7)
	2	Nº de programas especializados por componente de interacción (dar cuenta del indicador para cada uno de los componentes declarados) (obligatorio)	Instancias de VcM por componentes de interacción	Numérico	Documentación institucional	2-IMFV / 4-VDI	(10)

continúa

Criterio	N°	Indicador	Área	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
Aproximación transversal al ejercicio de la IES en el medio externo	3	N° de proyectos financiamiento interno/externo por componente de interacción (dar cuenta del indicador para cada uno de los componentes declarados) (obligatorio)	Instancias de VcM por componentes de interacción	Numérico	Documentación institucional	4-VDI / 5-IEI	(1) (3) (4) (5) (7) (10)
	4	N° de convenios vigentes por componente de interacción (dar cuenta del indicador para cada uno de los componentes declarados) (obligatorio)	Instancias de VcM por componentes de interacción	Numérico	Documentación institucional	4-VDI / 5-IEI	(1) (2) (3) (4) (7) (10)
	5	N° de actividades asociadas a los convenios vigentes, por componente de interacción	Instancias de VcM por componentes de interacción	Numérico	Documentación institucional	4-VDI / 5-IEI	(10)

continúa

Criterio	N°	Indicador	Área	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
Aproximación transversal al alcance del ejercicio de la IES en el medio externo (cobertura según definiciones institucionales y beneficiarios)	6	N° de beneficiarios y/o participantes directos por componente de interacción (dar cuenta del indicador para cada uno de los componentes declarados) (obligatorio)	Beneficiarios y participantes directos	N Numérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(10)
	7	N° convenios según alcance (comunal, regional, nacional o internacional) por componente de interacción (dar cuenta del indicador para cada uno de los componentes declarados) (obligatorio)	Alcance territorial	N Numérico	Documentación institucional	5-IEI	

continúa

Criterio	N°	Indicador	Área	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
Aproximación transversal al alcance del ejercicio de la IES en el medio externo (cobertura según definiciones institucionales y beneficiarios)	8	N° de actividades asociadas a los convenios vigentes, según alcance (comunal, regional, nacional o internacional) por componente de interacción	Alcance territorial	N Numérico	Documentación institucional	5-IEI	
	9	N° de proyectos financiados por el Estado, nacional o internacional, por componente de interacción (obligatorio)	Alcance territorial	N Numérico	Documentación institucional	5-IEI	

continúa

Criterio	N°	Indicador	Área	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
Otros indicadores básicos y/o específicos por componentes de interacción ^{38, 39}	10	Infraestructura cultural: n° de espacios de conservación patrimonial y/o desarrollo artístico-co-cultural abiertos a la comunidad	Extensión artístico-cultural	Númérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(1) (9)
	11	N° de personas y beneficiarios directos que usan espacios de conservación patrimonial y/o desarrollo artístico-co-cultural	Extensión artístico-cultural	Númérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(1) (10)
	12	N° de actividades de formación de audiencias	Extensión artístico-cultural	Númérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(1) <i>continúa</i>

³⁸ Los indicadores presentados en esta sección son una propuesta para cuatro componentes de interacción específicos (Creación y Extensión Artístico y Cultural, Responsabilidad Social y Compromiso Público, Transferencia Tecnológica y de Conocimientos y Educación Continua). Esta selección responde a la revisión de ocho experiencias nacionales en las que se explicitan estos componentes, con distinta nomenclatura, en la definición de vinculación. El orden en que se presentan los componentes corresponde a la frecuencia con que fueron mencionados por estas casas de estudio.

³⁹ Se considera obligatorio identificar al menos dos indicadores por cada componente de interacción definido por la institución.

Criterio	N°	Indicador	Área	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
	13	N° de participantes actividades de formación audiencias	Extensión artística cultural	Númérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(1)
Otros indicadores básicos y/o específicos	14	N° de productos de creación artística cultural con registro de propiedad intelectual	Extensión artística cultural	Númérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(1)
por componentes de interacción	15	N° de publicaciones de divulgación con registro ISBN	Extensión artística cultural	Númérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(9)
	16	N° de temporadas y ciclos artísticos abiertos a la comunidad	Extensión artística cultural	Númérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(10)
	17	N° de espectadores temporadas y ciclos artísticos	Extensión artística cultural	Númérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(1)
	18	N° de espacios e instalaciones recreativas y deportivas abiertas a la comunidad	Acción Social y Com-promiso Público	Númérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(9)

continúa

Criterio	N°	Indicador	Área	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
Otros indicadores básicos y/o específicos por componentes de interacción	19	N° de personas y beneficiarios que hacen uso de espacios e instalaciones recreativas y deportivas	Responsabilidad Social y Compromiso Público	Numérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(1) (10)
	20	Número de iniciativas desarrolladas para estudiantes o comunidades desaventajadas	Responsabilidad Social y Compromiso Público	Numérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(1) (10)
	21	N° beneficiarios/participantes directos en iniciativas para estudiantes y/o comunidades desaventajadas	Responsabilidad Social y Compromiso Público	Numérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(10)
	22	N° de consultorías y asesorías a entidades externas	Transferencia Tecnológica e Innovación	Numérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(2)

continúa

Criterio	N°	Indicador	Área	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
	23	N° de servicios técnicos y profesionales realizados	Transferencia Tecnológica e Innovación	Númérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(1)
	24	N° de empresas basadas en el conocimiento creadas	Transferencia Tecnológica e Innovación	Númérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(1) (2)
Otros indicadores básicos	25	N° de emprendimientos apoyados/incubados	Transferencia Tecnológica e Innovación	Númérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(2)
por componentes de interacción	26	N° de capacitaciones, cursos, diplomados y programas de postítulo	Educación Continua	Númérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(1)
	27	N° de inscritos /egresados-titulados de capacitaciones, cursos, diplomados y programas de postítulo	Educación Continua	Númérico	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(1)

continúa

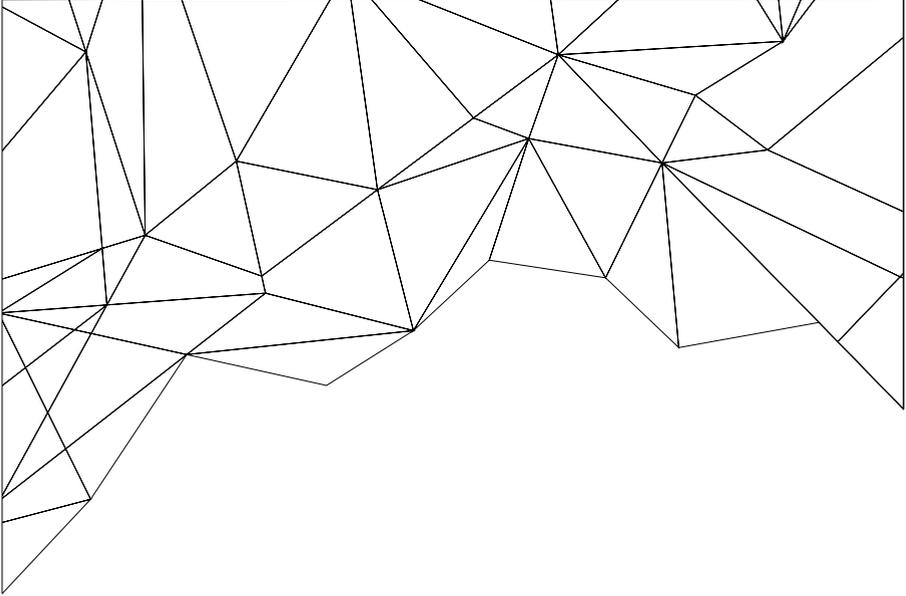
Criterio	Nº	Indicador	Área	Tipo de indicador	Medio de verificación	Relación con RA*	Referencias**
Otros indicadores básicos y/o específicos por componentes de interacción	28	% de capacitaciones, cursos, diplomados y programas de postítulo creados con participación del medio	Educación Continua	Porcentual	Documentos de análisis institucional	5-IEI	(1) (10)

* Relación con criterios de evaluación establecidos en el Reglamento sobre Áreas de Acreditación expuestas en apartado anterior (CNA, Resolución

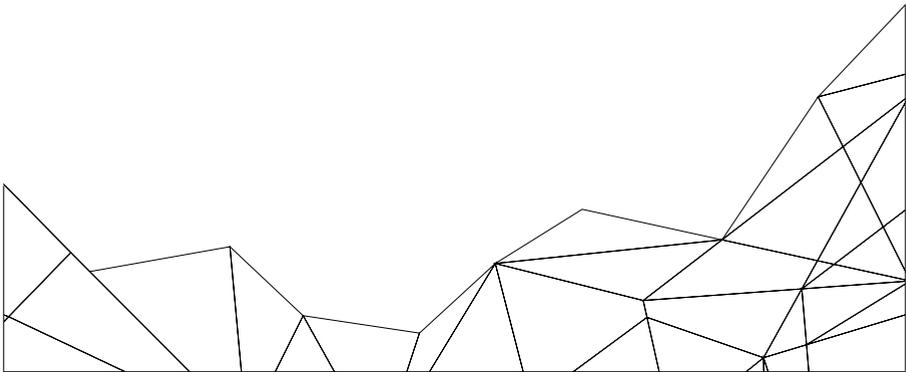
Exenta DJ N° 01 del 5 de febrero de 2013)

** Propuestas de Medición y valoración del impacto que incluyen indicadores relacionados:

- (1) E3M Project
- (2) Manual de Valencia
- (3) Matriz de Gelmon
- (4) Matriz de Holland
- (5) Informe del Russel Group of Universities
- (6) HEFCE, Higher Education Funding Council, Charles y Beneworth 2002
- (7) Cuadernos de extensión editados por R. Arocena, 2010
- (8) Campus Compact Engagement Indicators
- (9) Carnegie Foundation Community Engagement Elective Classification
- (10) AUSJAL



CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES



La presente investigación se propuso contribuir al mejoramiento de la calidad de la función de Vinculación con el Medio, por medio de la evaluación del contexto nacional, la sistematización de antecedentes regionales e internacionales y la proposición de un conjunto de indicadores y modelo de registro con un grado de flexibilidad acorde a la diversidad nacional. Los resultados que acabamos de exponer presentan un avance en tales objetivos, así como la posibilidad de profundizar y explorar en algunas temáticas que se desprenden de los resultados y las conclusiones a las que hemos llegado.

En relación con la conceptualización de la función de Vinculación con el Medio o Tercera Misión universitaria observamos, a partir de la discusión y sistematización de antecedentes, tanto la convergencia de nociones propias de la realidad social latinoamericana y el desarrollo de las Universidades en este contexto, como la incorporación paulatina en el quehacer del área, de lineamientos establecidos por metodologías de autoevaluación y aseguramiento de la calidad. El recorrido histórico que hemos reseñado muestra importantes antecedentes y discusiones precedentes que deben ser identificadas al momento de reconocer el área, sobre todo en aquellos aspectos relativos a la retroalimentación, beneficio mutuo o bidireccionalidad. Dicho de otra manera, la gestación de una crítica consistente en torno a la escasa coordinación con el medio externo y las recurrentes prácticas que no consideraron las necesidades y requerimientos del medio, se fortalecen con el masivo uso del concepto de bidireccionalidad pero no aparecen cuando éste es referido. Puntualizamos lo anterior porque indudablemente lo importante no es sólo modificar o renovar la terminología, sino desde la perspectiva que ha estimulado este estudio, generar y promover acciones que fortalezcan prácticas y procesos respetuosos e interesados sistemática y activamente en el desarrollo social y que, por otra parte, reconozcan las limitaciones del quehacer universitario a objeto de no contribuir a una visión reciclada pero igualmente iluminista del rol social de las universidades.

En efecto, el rol social o público de las universidades nacionales, tal como se observa en la documentación institucional y en las entrevistas realizadas, resulta constantemente declarado, así también la relevancia asignada a esta función universitaria (más allá de los problemas para su implementación o valoración). Lo anterior se enmarca en una tradición latinoamericana que asume el desafío de contribuir al desarrollo social desde el conocimiento y recursos de variada índole, generados y sostenidos en las universidades. Aspecto clave resulta la forma de evaluar el beneficio mutuo o bidireccionalidad que ha requerido esfuerzos de conceptualización y de organización de las estructuras universitarias internas para dar respuesta a tal demanda. En gran parte de los casos analizados se estableció la necesidad de consensuar una visión al interior de las casas de estudio y de comunicar, “evangelizar”, en torno a la temática.

Los postulados del conjunto de las universidades analizadas, los antecedentes y tendencias internacionales estudiados, los esfuerzos analíticos efectuados en las casas de estudio, como los indicadores disponibles sobre la relevancia del quehacer de vinculación en los entornos y al interior de las universidades, nos permiten concordar con los planteamientos generales de la Comisión Nacional de Acreditación en junio de 2015⁴⁰, respecto de la pertinencia de considerar el área de Vinculación con el medio como una de carácter obligatorio en los procesos de acreditación institucional. Las necesarias mejoras que el área requiere pueden ser poderosamente incentivadas por este mecanismo de aseguramiento de la calidad.

Entre los aspectos que deben ser fortalecidos, como lo destaca la experiencia internacional y las observaciones de las universidades nacionales, se encuentran al menos tres. Por una parte, la necesidad de elaborar, consensuar, compartir una visión de la Vinculación con el Medio, para lo cual diferentes universidades han comprometido con-

⁴⁰ Comisión Nacional de Acreditación-Chile, El aseguramiento de la calidad en el contexto de la reforma al sistema: algunos planteamientos generales, junio de 2015, ver punto 26. Véase también “La Comisión Nacional de Acreditación sobre el aseguramiento de la calidad en el contexto de la reforma al sistema”, de abril del 2016, puntos 25 y 26.

sejos o equipos *ad-hoc*. Tal definición indudablemente atenderá a la diversidad de historias, experiencias y enfoques de las universidades y su correcta explicitación debiera facilitar la actuación de los pares que los evalúan en los procesos de acreditación, grupo en el que igualmente se observa una diversidad de opiniones y valoraciones diversas para los distintos criterios de evaluación. Adicionalmente, tal conceptualización, como hemos destacado a lo largo del texto y lo corroboran las propuestas existentes de indicadores, es indispensable para orientar procesos de autoevaluación y definir métricas o indicadores que interesa sistematizar y comunicar.

Por otra parte, la necesidad de mejorar los mecanismos y procedimientos de documentación y sistematización de la información. Si bien esta área ha sido fortalecida en los procesos de acreditación en términos genéricos, mediante la formación de estructuras y unidades especializadas que lo abordan, se han enfocado principalmente en áreas obligadas de acreditación. La coordinación al interior de las universidades, tanto respecto del registro y documentación como para el funcionamiento y articulación de un accionar integrado, resulta igualmente un desafío destacado.

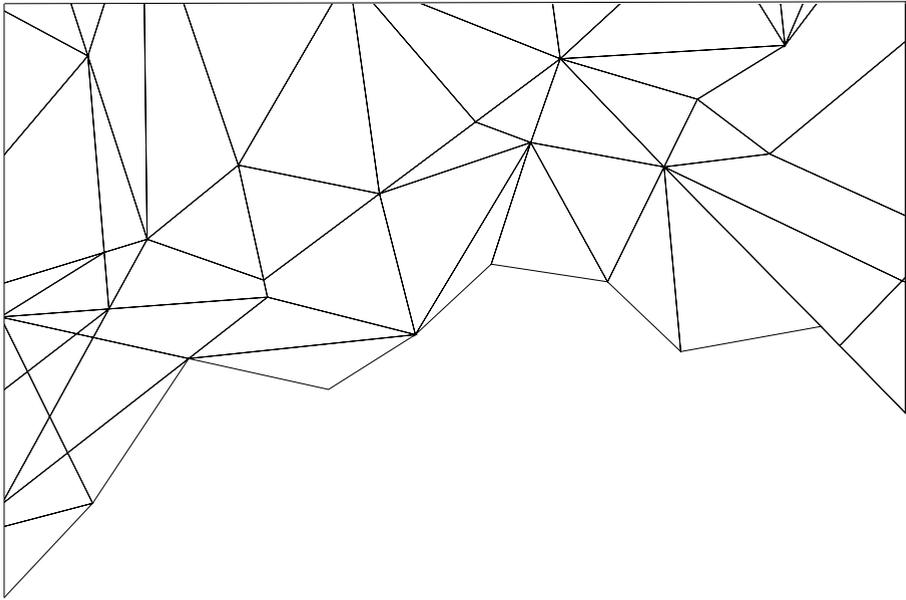
Evidenciamos igualmente la preocupación acerca de la valoración de las actividades de vinculación en los procesos de promoción académica, entendiéndose además que un conjunto significativo del quehacer de vinculación es desarrollado por este estamento. Las propuestas internacionales de indicadores e instrumentos de autoevaluación señalan igualmente la creación de indicadores y métricas que buscan representar e intencionar el abordaje de esta problemática. Tanto en lo que se refiere al rol de la vinculación universitaria en el desarrollo social, como en el papel de la investigación para la innovación (económica o social), el panorama actual es indudablemente paradójico puesto que privilegia e incentiva preferencialmente los resultados de investigación que apliquen a ciertas indizaciones internacionales (Publicaciones WoS) y, en cambio, no estimula ni reconoce suficientemente el quehacer de vinculación de los académicos. Lo anterior se dificulta, evidentemente, ante la inexistencia de estrategias sistemáticas de valoración de los resultados o productos de vinculación, acorde a los requerimientos del entorno y su contribución a la universidad. Se trata de una temática que acá sólo intencionamos con algunos indicadores, pero que indudablemente requiere un tratamiento dirigido como problemática.

Sintomáticas son las escasas referencias en los casos nacionales de dificultades respecto de los mecanismos o formas en que se genera la retroalimentación. Es probable que ello se deba a la posición institucional de los entrevistados como a la naturaleza de la documentación revisada, elaborada principalmente para procesos de acreditación. La generación de mecanismos para asumir este desafío constituye evidentemente un aporte al desarrollo del área. También es interesante que se aluda escasamente a la integración de la función de Vinculación, con las de Docencia e Investigación, lo que algunos han llamado integralidad o curricularización de la vinculación. A modo de conjetura, suponemos que ello puede deberse a un criterio escasamente compartido o conocido, como a la complejidad que conlleva su aplicación que insta a no abordarlo sin haber atendido otras problemáticas previas.

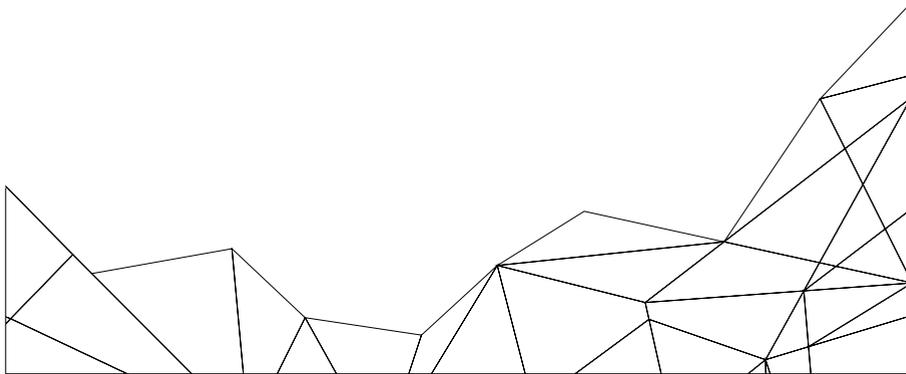
Debemos notar que la perspectiva del estudio realizado en lo referido a los casos universitarios analizados, consideró documentación institucional producida eminentemente con fines de acreditación, como la opinión de directivos del área de Vinculación, razón por la cual las ideas y percepciones acerca del rol, relevancia y desafíos de la práctica de Vinculación pueden ser más diversas si se consulta un conjunto académico amplio, al modo del estudio desarrollado por Boyer (1990). Igualmente, si esto se amplía a estudiantes, funcionarios y comunidad externa.

La propuesta de indicadores que presentamos -que hemos denominado por sus iniciales IIAR- ha sido construida considerando la información reportada por los casos analizados y las propuestas aplicadas y conocidas en el contexto norteamericano, europeo y latinoamericano. La consideración de tales antecedentes ha sido crítica en el sentido que hemos priorizado aquellos criterios posibles de ser documentados y sistematizados y que aportan valor al desarrollo de las universidades y comunidades, como a la relación que éstas establecen. La propuesta tiene como propósito central mejorar la actuación de las Universidades en el campo de esta función universitaria y visibilizar el aporte público de las instituciones de educación superior tanto para el medio educativo y universitario como hacia los socios externos. En tal sentido busca incentivar procesos que requieren avances, como aquellos que hemos mencionado más arriba: registro y documentación, organización conceptual y estructural del área, articulación y coordinación con el entorno, fortalecimiento de la noción de integralidad, valoración de

las actividades de Vinculación en los procesos de promoción académica. La presentamos como un documento de trabajo, que con seguridad requiere modificaciones, para que efectivamente se convierta en una contribución al objetivo general que propusimos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Aedo, C. (2005). *Evaluación de impacto*. Santiago, Chile: CEPAL-GTZ.
- Aequalis (2013). *Vinculación del desarrollo regional y la educación superior en Chile: diagnóstico y propuestas*. Recuperado de <http://www.aequalis.cl/libros-aequalis/>
- Albornoz, M., Estébanez, M. y Alfaraz, C. (2005). Alcances y limitaciones de la noción de impacto social de la ciencia y la tecnología. *Revista CTS*, 2(4), 73-95.
- Alfonsi, C. (Coord.) (2014). Las actividades de extensión y de Tercera Misión en las Universidades del proyecto CID- en Centroamérica, Sudamérica y en Europa: Una profundización. Recuperado de <http://docplayer.es/8282570-Las-actividades-de-extension-y-de-tercera-mision-en-las-en-centroamerica-sudamerica-y-en-europa-una-profundizacion.html>
- Arocena, R. (2010). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Cuadernos de Extensión*, 1, 9-18. Recuperado de http://www.extension.edu.uy/system/files_force/Cuaderno_integralidad.pdf
- Arocena, R, y Sutz, J. (2000). *La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias, escenarios, alternativas*. México: UDUAL.
- Araya E., Cerpa, A. (2008). La nueva gestión pública y las reformas en la Administración Pública Chilena. *Polytechnical Studies Review*, 7(11)19-47.
- AUSJAL (2011). Informe Final Informe final del proceso de autoevaluación de la responsabilidad social Universitaria en AUSJAL. Recuperado de http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/images/contenido/Documentos/Publicaciones/Investigaciones%20Publicadas/InformeFinalRSU2011.pdf
- Bernasconi, A. (2010). La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile. *ESE Estudios sobre educación*, 19, 139-163.
- _____ (2009). *Gestión del cuerpo académico en las universidades chilenas: la institucionalización de la profesión académica en un contexto de mercado*. Ponencia presentada al Seminario Internacional El futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina.

- _____ (2008). Prefacio La profesionalización de la academia en Chile. *Calidad en la educación* 28, 15-27.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- _____ (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* 1, 11-20.
- Brunner, J. J. (2013). ¿Cómo se viene la mano? Posibles escenarios futuros de la educación superior chilena, *Claves de Políticas Públicas*, 16. Recuperado de <http://www.brunner.cl/?p=8554>
- _____ (2012). La idea de Universidad en tiempos de masificación, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3 (7), 130-143.
- _____ (2011) Gobernanza Universitaria. Tipología, dinámicas y tendencias, *Revista de Educación*, 5(355), 137-159.
- _____ (1997) Calidad y evaluación en la educación superior. En E. Martínez & M. Letelier (Comp), *Evaluación y acreditación universitaria metodología y experiencia* (pp. 9-45). Venezuela: UNESCO, Organización Interamericana Universitaria-OUI, Universidad de Santiago de Chile-USACH.
- _____ (1990) *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J., Salazar, F. (2009). *La investigación educacional en Chile: Una aproximación bibliométrica no convencional*. Documento de Trabajo CPCE 1. Recuperado de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Publication3_bibliomet.pdf
- Campos, G., Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507205>
- Cancino, V., Shmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos*, 40 (1), 41-60.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Educación Superior Informe 2012*. Recuperado de <http://www.universia.net/nosotros/files/CINDA-2012-Informe-de-Educaci%C3%B3n-Superior.pdf>

- Centro de Políticas Públicas UC (2011). Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior: aspectos críticos y desafíos de mejoramiento. *Temas de la Agenda Pública*. 6(45), / No 45. Recuperado de <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior.pdf>
- Charles, D., Benneworth P. (2002). *Evaluating the regional contribution of an HEI. A benchmarking approach*. England: University of Newcastle.
- Clark, B. (1991 [1983]). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Cohen, E., Franco, R. (1992). *Evaluación de Proyectos Sociales*. México: Siglo veintiuno editores.
- Comisión Nacional de Acreditación (2007). *CNAP 1999-2007: el Modelo Chileno de Acreditación de la Educación Superior*. https://www.cna-chile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/LIBRO_CNAP.pdf
- Correa, S, Puerta, A, Restrepo, B. (1996). *Investigación Evaluativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, IC-FES.
- Cortés, F. (2006). La Relación Universidad-Entorno Socioeconómico y la Innovación. *Ingeniería e Investigación*, (94) 101, 94-101.
- Crosson, P. (1983). *Public Service in Higher Education: Practices and Priorities*. Washington DC: AHSE-ERIC Higher Education Report.
- D'Este, P., Castro, E., Molas-Gallart, J. (2014). *Documento de base para un Manual de indicadores de vinculación de la universidad con el entorno socioeconómico (Manual de Valencia)*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Driscoll, A. y E. Lynton, (1999). *Making outreach visible: a guide to documenting professional service and outreach*. Washington DC: American Association for Higher Education Forum on Faculty Roles and Rewards.
- Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S. y S. Kerrigan, (1996). An assesment model of service-learning: comprehensive case studies of impact on faculty, students, community, and Institution. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall 1996, p. 66-71.

E3M Project (2008-2012). Conceptual Framework for Third Mission Indicator Definition. Recuperado de <http://e3mproject.eu/Concep-Framework-Third-Mission-Indicator.pdf>

_____ (2008-2012). *Libro Verde. El fomento y la medición de la Tercera Misión en las instituciones de Educación Superior*. Recuperado de <http://e3mproject.eu/Green%20paper-p-C.pdf>.

_____ (2008-2012). *Needs and constraints analysis of the three dimensions of third mission activities*. Recuperado de <http://e3mproject.eu/Three-dim-third-mission-act.pdf>

Edgerton, R. (1994). The engaged campus: organizing to serve society needs. *AAHE Bulletin*, 47 (1), 2-3.

E3M Project (1995). Crossing boundaries: pathways to productive learning and community renewal. *AAHE Bulletin*, 48 (1), 7-10.

Eskowitz, H.; y Leydersdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29, 109-123.

García, I. (2007). La nueva gestión pública: evolución y tendencias. *Presupuesto y Gasto Público* 47: 37-64

Franco, R. (1971). *Algunas reflexiones sobre la evaluación del desarrollo*. Santiago: ILPES.

Freire, P. (1984 [1973]). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.

Frijhoff, W. (2010 [1986]) La Universidad como espacio de mediación cultural. *Historia de la Educación*, 5, 41- 60.

Gayle, J. C., Tewarie, B., y White, A. Q. (2003). *Governance in the Twenty-First Century University: Approaches to Effective Leadership and Strategic Management*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gelmon, S.B., Seifer, S. D., Kauper-Brown, J y Mikkelsen M. (2005). *Building Capacity for community engagement institutional self assesment*. Seattle. WA: Community-Campus Partnerships for Health.

Gertler, P. J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., Vermeersch, C. M. J. (2011). *La evaluación de impacto en la práctica*. Washington DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.

Grande Covian, F. (1988). Las tres raíces de la Universidad Norteamericana. *Cuenta y Razón*, 39, 7-12.

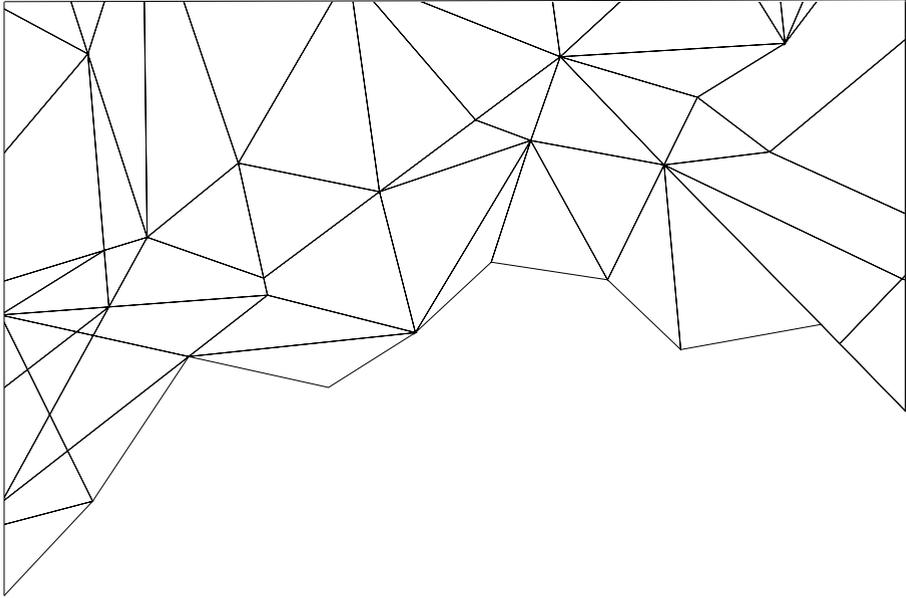
- Guanziroli, C., Buainain, A., Meirelles, H. (2007). *Metodología de evaluación del impacto y de los Resultados de los proyectos de cooperación técnica*. Brasilia: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).
- Hanover Research (2011). *Best Practices in Measuring University-Community Engagement*. Washington, DC.
- Hart, A., Northmore, S. y Gerhardt C. (2009). *Briefing Paper: Auditing, benchmarking and evaluating public engagement*. Recuperado de <http://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/AuditingBenchmarkingandEvaluatingPublicEngagement.pdf>
- Herrera, A. (2010). Responsabilidad Social: Eje de la transformación de la universidad en la era de la globalización. *Revista Universidades*, 60 (545), 19-32.
- Holland, B. (1997). Analyzing Institutional Commitment to Service: A model of Key Organizational Factors. *Michigan Journal of Community Service Learning*: 30-41.
- Invernizzi, N. (2004). Participación en Ciencia y Tecnología en América Latina: una oportunidad para refundar el compromiso social de la universidad pública. *Revista CTS*, 1 (2), 67-83.
- IPSOS (2010). *Informe Final Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Estudio%20IPSOS%20-%20Informe%20Final.pdf>
- Jaramillo, H.; Lugones, G.; Salazar, M. (2001). Normalización de Indicadores de Innovación Tecnológica en América Latina y el Caribe. Manual de Bogotá. RICYT / OEA / CYTED COLCIENCIAS/OCYT
- Kehm, B. (compiladora). (2012). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. Barcelona: Octaedro.
- Kent, R. (compilador). (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 2: Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Goff, J. (1990 [1985]). *Los Intelectuales en la Edad Media*. España: Gedisa.

- Lemaitre, M. (2009). Nuevos enfoques sobre aseguramiento de la calidad en un contexto de cambios. *Calidad en la Educación* 31, 170-189.
- Lemaitre, M., Maturana, M., Zenteno, E., Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena. *Calidad en la Educación* (36), 22-52.
- Lynton, E. A. (1995) Making the case for professional service. Washington DC: American Association for Higher Education.
- Malagón, L. (2005). Cambios y Conflictos en los Discursos Político-Pedagógicos sobre la Universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-19.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. I. (2007). *Metodología en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A. Duran, X. (2002). Measuring Third Stream Activities. Final Report to the Russel Group of Universities. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/246796517_Measuring_Third_Stream_Activities
- Mollis, M. (2010). Las transformaciones de la Educación Superior en América Latina: Identidades en construcción. *Educación Superior y Sociedad*, 15 (1), 11-23.
- Morales, M. (2014). Nueva Gestión Pública en Chile: Orígenes y efectos. *Revista de Ciencia Política* 34 (2), 417 – 438.
- Musto, S. (1975). *Análisis de eficiencia. Metodología de la evaluación de proyectos sociales de desarrollo*. Madrid: Tecnos.
- Norambuena, C, E. Morales, J. Gautier, J. Serón y R. Santander. (2014). *Educación Superior: una visión de universidad de Clase Mundial*. Santiago, Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- ONU Mujer (2016). Tipos de evaluación: monitoreo, resultado e impacto <http://www.endvawnow.org/es/articles/340-tipos-de-evaluacion-monitoreo-resultado-e-impacto.html>. consultada el 28 de enero de 2016.
- Oficina Internacional del Trabajo (2016). Guía para la Evaluación de Impacto <http://guia.oitinterfor.org/conceptualizacion/diferencia-monitoreo-intermedia-evaluacion-impacto>. consultada el 20 de enero de 2016.
- Ortiz, M., y Morales, M. (2011). La educación universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educ. Educ.*, 14 (2), 349-366.

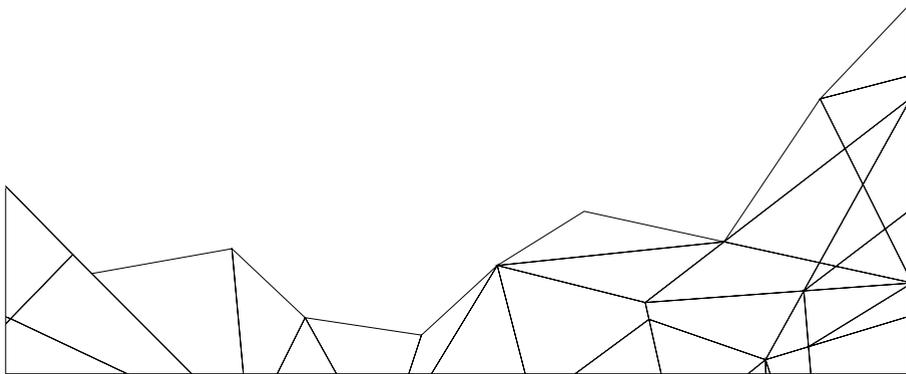
- Pearce, J. Pearson, M. y S. Cameron. (2007). *The Ivory Tower and Beyond: Bradford University at the heart of its communities*. The Bradford University's REAP Approach to Measuring and Evaluating Community Engagement. Recuperado de <http://communityresearchcanada.ca/res/download.php?id=4221>
- Pinto, M.; Pedruzzi, L. (2013). Profundizando en la comprensión de los Living Labs de Brasil. *Revista CTS*, 23 (8), 231-247.
- Quevedo Rodríguez V., Chía Garzón J., Rodríguez Batista A. (2002). Midiendo el impacto. *Ciencia, Innovación y Desarrollo* 2002; 7(1) ,13-8.
- Reyes, C., Rosso, P.P. (2013). Una nueva clasificación de las universidades chilenas. En M. Santelices, J.J. Ugarte, J., Salmi (Eds). *Clasificación de Instituciones de Educación Superior*. (Pp. 135 -152). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Rodríguez, Á. (1977). *La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*. España: Universidad de Salamanca.
- Romano, A. (2010). Sobre los espacios de formación integral en la Universidad. Una perspectiva pedagógica. *Cuadernos de Extensión* 1, 85-101.
- Roper, C., Hirth, M. (2005). A History of Change in the Third Mission of Higher Education: The Evolution of One-way service to Interactive Engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 10 (3), 3-21.
- Sacristán, M. (1985). *Intervenciones Políticas. Panfletos y Materiales III*. Barcelona: ed. Icaria.
- Sábato, J., y Botana, N. (1968). La Ciencia y la Tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. *Revista de la Integración*, INTAL, 1 (3), 15-36.
- Santiago P., Tremblay K., Basri E. and Arnal E. (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society. Vol 1. OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266690.pdf>
- Schwartzmann, S. (1993). Conferencia: Políticas de Educación Superior en América Latina. En: MacLauchlan (editora), *Educación Superior en América Latina: Políticas Comparadas*, (Pp28-40), Lima, Perú: GRADE.
- Silva, C. (2006). Aseguramiento de calidad en gestión de instituciones de educación superior: expectativas y desafíos. *Calidad en la Educación* 24: 117-132.

- Stake, R.E. (1994) Case Study, en Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Taylor, S.J, Bogdan R. (1987). *Introducción de los métodos cualitativos de investigación* (2ª Ed.). España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Theurillat y Gareca, (2015). Organización de docencia e investigación en universidades: Una exploración al caso chileno. *Calidad en la Educación* 42: 123-160.
- Tomassino, H., Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión*, (1), 19-42.
- Torre, D., Zapata, G. (2012). Impacto de procesos de aseguramiento de la calidad sobre las instituciones de educación superior: un estudio en siete países. En M. Lemaitre & M. Zenteno (Edit.), *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior Informe 2012* (Pp.115 – 152). Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) - Universia.
- Tünnerman, C. (2003). *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: UDUAL.
- _____ (1998). La Reforma Universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9 (1), 103-127.
- UNESCO (2009). La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior -- 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Vacarezza, L. (2006). Autonomía Universitaria, Reformas y Transformación Social. En Hebe Vessuri (compilador), *Universidad e Investigación Científica*, (Pp.33-50).Buenos Aires: CLACSO, UNESCO.
- Valadés, D. (1972). Información. Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 5(13-14), 342-345. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/revista/DerechoComparado/indice.htm?n=13>
- Valera, R. (2005). Hacia una Universidad con Espíritu Empresarial. *Forum Empresarial*, 10 (1), 71-84.
- Velho, L.; Velho, P.; Davyt, A. (1998). Las políticas e instrumentos de vinculación Universidad- Empresa en los países del Mercosur. *Educación Superior y Sociedad*, 9 (1), 57-76.

- Von Baer, H. (2009). Vinculación con el Medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad?: En Nicolás Fleet (editor), *Desafíos y Perspectivas de la Dirección Estratégica de las Instituciones Universitarias* (Faltan Páginas), Santiago, Chile: Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
- Weerts, D. (2007). Guest Editorial. Public Engagement and emerging roles for institutional advancement. *International Journal of Educational Advancement*, 7(2), 75-78.
- Zapata, G., Tejada, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. *Revista Calidad en la Educación* 31: 192-210.



ANEXOS



Anexo 1
Matriz de Holland (1997)

	Level One Low Relevance	Level Two Medium Relevance	Level Three High Relevance	Level Four Full Integration
Mission	No mention or undefined rhetorical reference	Service is part of what we do as citizens	Service is an element of our academic agenda.	Service is a central and defining characteristic
Promotion, Tenure, Hiring	Service to campus committees or to discipline	Community service mentioned; may count in certain cases	Formal guidelines for documenting and rewarding community service/service-learning	Community based research and teaching are key criteria for hiring and rewards
Organization Structure	None that are focused on service or volunteerism	Units may exist to foster volunteerism	Centers and institutes are organized to provide service	Flexible unit(s) support; widespread faculty and student participation
Matriz de Holland (1997)				
Student Involvement	Part of extracurricular student activities	Organized support for volunteer work	Opportunity for extra credit, internships, practical experiences	Service-learning courses integrated in curriculum; student involvement in community based research

continúa

	Level One Low Relevance	Level Two Medium Relevance	Level Three High Relevance	Level Four Full Integration
Faculty Involvement	Campus duties; committees; disciplinary focus	Pro bono consulting; community volunteerism	Tenured/senior faculty pursue community-based research; some teach service-learning courses	Community research and service-learning a high priority; interdisciplinary and collaborative work
Community Involvement	Random or limited individual or group involvement	Community representation on advisory boards for departments or schools	Community influences campus through active partnership or part-time teaching	Community involved in designing, conducting and evaluating research and service-learning
Campus Publications	Not an emphasis	Stories of student volunteerism or alumni as good citizens	Emphasis on economic impact, links between community and campus centers/institutes	Community connection as central element; fundraising has community service as a focus

Anexo 2.**Propuesta de Gelmon et al. (2005)**

Dimensión	Criterios de autoevaluación
Definición y aplicación de la vinculación y compromiso con la comunidad	Definición institucional de “Community Engagement” (CE a continuación)
	Promoción de la CE en la misión institucional
	CE como un componente esencial de la docencia
	CE como un componente esencial de la investigación
	CE como un componente esencial de los servicios
	Planificación Estratégica para CE
	Alineación de la CE con los objetivos e iniciativas estratégicas
Apoyo y participación de las facultades en CE	Aplicación del CE
	Conocimiento de las facultades de la CE
	Involucramiento de la Facultad y participación en CE
	Líderes de la facultad participan en actividades de CE
	Participación de líderes comunitarios en la Facultad
	Apoyo institucional a la Facultad para sus actividades de CE
Participación de los estudiantes	Incentivos para el involucramiento en CE
	Conocimiento de los estudiantes de la CE
	Involucramiento de los estudiantes en actividades de CE
Participación de la Comunidad en el desarrollo institucional de CE	Incentivos y premios para los estudiantes
	La comunidad reconoce al Engaged Campus
	Naturaleza y extensión de las relaciones con la comunidad (retroalimentación)
	Acceso de la comunidad a los recursos institucionales
	Participación de socios comunitarios en la vida universitaria
	Incentivos a los socios
Reconocimiento de los socios comunitarios	

continúa

Dimensión	Criterios de autoevaluación
Liderazgo institucional y apoyo para CE	Compromiso institucional para CE
	Soporte administrativo para CE
	Existencia de políticas para CE como un objetivo institucional
	Estructuras de coordinación para CE
	Equipo profesional para CE
	Valoración del CE en los criterios de reclutamiento de académicos y funcionarios
	Reconocimiento del CE en los procesos de promoción académica
	Evaluación del CE
	Divulgación de los resultados de CE

Dimensión	Criterios de autoevaluación
Community Engaged Scholarship (CES) ⁴¹	Definición de CES
	Valoración de la CES
	Jornada de los académicos involucrados en CE
	Jerarquía de los académicos involucrados en CE
	Inclusión y revisión de las actividades de CE en los procesos de promoción académica
	Valoración de los líderes institucionales de CES
	Valoración de los productos de CES
	Valoración de las publicaciones interdisciplinarias y con autores múltiples
	Fuentes de Financiamiento
	Capacitación y orientación a los miembros de los comités que toman decisiones sobre las promociones sobre el CE
	Participación comunitaria en los procesos de promoción académica
	Consideración del impacto en la comunidad de las actividades de CE en los procesos de promoción académica y asignación de jornadas

⁴¹ De acuerdo a los autores por Community-engaged scholarship se entiende “teaching, discovery, intergration, aplication and engagement that involves the faculty member in a mutually beneficial partnership with the community and has the following characteristics: clear goals, adequate preparation, appropriate methods, significant results, effective presentation, reflective critique, rigor and peer-review” (Gelman et al. 2005: 1, citando al Linking Sholarship and Communities. Reportt of the Commission on Community-Engaged Sholarship in the Health Profesiones. 2005 Seattle, WA: Community-Campus Partnership for Health).

Anexo 3.

Propuesta de Gelmon et al. (2005) Dimensión Community Engaged Scholarship

Corresponde a la Dimensión 6: Community-Engaged Scholarship. Directions: For each element (row), choose the stage that best represents the current status of community-engaged scholarship in your school and university as whole.

	Level One	Level Two	Level Three	Level Four
6.1 Definition of Community Engaged Scholarship	There is no definition for community-engaged scholarship. The distinctions between the <i>practice</i> of community engagement and community-engaged <i>scholarship</i> are not clear. Terms are used inconsistently to describe a variety of community-based teaching, research and service activities.	There is a definition for community-engaged scholarship, but the distinctions between the <i>practice</i> of community engagement and community-engaged <i>scholarship</i> are not clear. Terms are used inconsistently to describe a variety of community-based teaching, research and service activities.	There is a formal definition for community-engaged scholarship, but it is not universally accepted or used. Some inconsistency in use persists across the institution.	There is a formal, universally accepted definition for community-engaged scholarship that is used consistently and is distinct from community engagement. Terms are used consistently to describe a variety of community-based teaching, research and service activities.
			1 2 3 4	Unable to assess
			1 2 3 4	Unable to assess

continúa

	Level One	Level Two	Level Three	Level Four
6.2 Valuing of Community-Engaged Scholarship	Community-engaged scholarship is not valued in any faculty appointment categories.	Community-engaged scholarship is only valued for those faculty appointed in clinical, teaching and/or practice tracks.	Community-engaged scholarship is recognized as a potential area of emphasis for those faculty in tenure tracks, and is valued for those faculty in clinical, teaching and/or practice tracks.	Community-engaged scholarship is recognized and valued for all categories of appointments, regardless of tenure and/or clinical, teaching and/or practice emphasis.
Scholarship				
	Choose the stage that characterizes your school:		1 2 3 4	Unable to assess
	Choose the stage that characterizes your university as a whole:		1 2 3 4	Unable to assess
6.3 Tenure-Track Appointments	None of the community-engaged faculty are in tenure or tenure track positions.	Some of the community-engaged faculty are in tenure or tenure track positions.	Many of the community-engaged faculty are in tenure or tenure track positions.	Almost all of the community-engaged faculty are in tenure or tenure track positions.
	Choose the stage that characterizes your school:		1 2 3 4	Unable to assess
	Choose the stage that characterizes your university as a whole:		1 2 3 4	Unable to assess

continúa

	Level One	Level Two	Level Three	Level Four
6.4 Rank and Seniority	Most of the community-engaged faculty are junior in rank (e.g. instructor, assistant professor).	Many but not all of the community-engaged faculty are junior in rank (e.g. instructor, assistant professor).	Some of the community-engaged faculty are junior in rank (e.g. instructor, assistant professor), but many are more senior in rank (e.g. associate or full professor).	There is a mix of seniority and rank among the community-engaged faculty are junior in rank.
	Choose the stage that characterizes your school:		1 2 3 4	Unable to assess
	Choose the stage that characterizes your university as a whole:		1 2 3 4	Unable to assess
6.5 Review, Tenure and Promotion Policies Regarding Community-Engaged Scholarship	Community-engaged scholarship is not recognized or considered during the review, tenure or promotion process.	Community-engaged scholarship is somewhat recognized and considered during the review, tenure or promotion process, but is not explicitly included in the review, tenure and promotion policies and procedures.	Community-engaged scholarship is significantly recognized and considered during the review, tenure or promotion process and is explicitly included in the review, tenure and promotion policies and procedures.	Community-engaged scholarship is substantially recognized and rewarded during the review, tenure or promotion process. It is explicitly included in the review, tenure and promotion policies and procedures.
	Choose the stage that characterizes your school:		1 2 3 4	Unable to assess
	Choose the stage that characterizes your university as a whole:		1 2 3 4	Unable to assess

continúa

	Level One	Level Two	Level Three	Level Four
6.6 Institutional Leaders Value Community-Engaged Scholarship	The president, chief academic officer, trustees and deans do not support community-engaged scholarship as an integral form of scholarship at this institution.	The president, chief academic officer, trustees and deans do not collectively support community-engaged scholarship as an integral form of scholarship at this institution, although some may express individual support for this form of scholarship.	The president, chief academic officer, trustees and deans support community-engaged scholarship as an integral form of scholarship at this institution, but they do not visibly and routinely support this form of scholarship through their words and actions.	The president, chief academic officer, trustees and deans visibly support community-engaged scholarship as an integral form of scholarship at this institution, and demonstrate this support through their words and their actions.
			1 2 3 4	Unable to assess
		Choose the stage that characterizes your school:	1 2 3 4	Unable to assess
6.7 Valuing of Various Products of Scholarship	Review, promotion and tenure policies only recognize and value traditional products of scholarship such as publication in peer-reviewed journals.	Review, promotion and tenure policies allow for dissemination of scholarship through a range of venues, but in practice only publication in peer-reviewed journals is valued.	Review, promotion and tenure policies indicate support for dissemination of scholarship through a range of venues, and in practice these products of scholarship are valued.	Review, promotion and tenure policies support and encourage dissemination of scholarship through multiple venues, and in practice these products of scholarship are valued.

continúa

Level One	Level Two	Level Three	Level Four
	Choose the stage that characterizes your school:	1 2 3 4	Unable to assess
	Choose the stage that characterizes your university as a whole:	1 2 3 4	Unable to assess
6.8 Value of Nature of Scholarship	The review, promotion and tenure process places the highest value on disciplinary scholarship, rewarding faculty only for first-authored or single authored papers in disciplinary journals.	The review, promotion and tenure process recognizes interdisciplinary scholarship and in practice faculty are rewarded for multiple authored papers in journals that are interdisciplinary or outside of the faculty member's discipline.	The review, promotion and tenure process actively supports and encourages interdisciplinary scholarship, and in practice multiple authored papers in journals that are interdisciplinary of outside of the faculty member's expertise are given at least equal weight to first-authored or single authored papers in disciplinary journals.
	Choose the stage that characterizes your school:	1 2 3 4	Unable to assess
	Choose the stage that characterizes your university as a whole:	1 2 3 4	Unable to assess

continúa

	Level One	Level Two	Level Three	Level Four
6.9 Range of Acceptable Funding Sources	The review, promotion and tenure policies place the highest value on research grants from the National Institutes of Health and/or the Agency for Healthcare Research and Quality, and in practice only these grants are valued.	The review, promotion and tenure policies acknowledge the potential of funding of community-engaged scholarship from a variety of funding sources, but in practice only research grants from the National Institutes of Health and/or the Agency for Healthcare Research and Quality are valued.	The review, promotion and tenure policies recognize and value funding of community-engaged scholarship from a wide variety of sources, but in practice recognition for such funding varies across units within the institution.	The review, promotion and tenure policies recognize and value funding of community-engaged scholarship from a wide variety of sources. In practice, faculty are recognized and valued for receiving funding from these sources.
	Choose the stage that characterizes your school:		1 2 3 4	Unable to assess
6.10 Training and Orientation of Review, Promotion and Tenure Committee Members	There is no training provided for review, promotion and tenure committee members with respect to community-engaged scholarship.	There is no formal training provided for review, promotion and tenure committee members with respect to community-engaged scholarship, although some schools/departments do spend time discussing this as part of the review process.	There is some formal training provided for members of review, promotion and tenure committees to ensure a broad understanding of the definition, nature, documentation and assessment of community-engaged scholarship.	There is mandatory training for members of review, promotion and tenure committees to ensure a broad understanding of the definition, nature, documentation and assessment of community-engaged scholarship.

continúa

	Level One	Level Two	Level Three	Level Four
	Choose the stage that characterizes your school:		1 2 3 4	Unable to assess
	Choose the stage that characterizes your university as a whole:		1 2 3 4	Unable to assess
6.11 Com- mu- ni- ty Part- ner Partici- pa- tion in the Review, Tenure and Promotion Process	There is no role for com- munity partners in the review, tenure or pro- motion process for com- munity-engaged faculty members.	Community partners are allowed to participate in the review, promotion or tenure process of community- en- gaged faculty members by writing letters of support. In practice, these letters are not seriously considered.	Community partners are allowed to participate in the review, tenure or promotion process of community-engaged faculty members by writ- ing letters of support. In practice, these letters are seriously considered.	Community partners are regularly invited to participate in the review, tenure or promotion processes in ways that go be- yond writing letters of support (e.g., serving on a faculty review committee). In practice, these community partner contributions to the process are serious- ly considered and valued.
	Choose the stage that characterizes your school:		1 2 3 4	Unable to assess
	Choose the stage that characterizes your university as a whole:		1 2 3 4	Unable to assess

continúa

	Level One	Level Two	Level Three	Level Four
6.12 Scope of Community Impact	Community impact of community-engaged scholarship is not considered or valued in the review, promotion and tenure process.	Community impact of community-engaged scholarship is occasionally considered or valued in the review, promotion and tenure process.	Community impact of community-engaged scholarship is valued in the review, promotion and tenure process. However, the emphasis is on broad- scale impact affecting multiple populations, with little emphasis on local community impact.	Community impact of community-engaged scholarship is valued and rewarded in the review, promotion and tenure process, with at least equal emphasis placed upon local community impact as that placed on regional, national and/or international impact.

Fuente: Gelmon SB, Seifer SD, Kauper-Brown J and Mikkelsen M. (2005) Building Capacity for Community Engagement: Institutional Self-Assessment. Seattle, WA: Community- Campus Partnerships for Health. www.ccpf.info

Anexo 4

Campus Compact's Indicators Engagement

A. Mission and Purpose

- The institution's mission statement explicitly articulates its commitment to the public purposes of higher education and is deliberate about educating students for lifelong participation in their communities.
- This aspect of the mission is openly valued and is explicitly used to promote and to explain the civic engagement and community building activities on and off campus.
- The institution demonstrates a genuine willingness to review, discuss, and strengthen its commitment to civic engagement and community building.
- All members of the campus community demonstrate their familiarity with and ownership of the institution's mission.

B. Academic and Administrative Leadership

- The president, the chief academic officer, and the trustees visibly support the campus's civic engagement and community building efforts, in both their words and their actions.
- The president and the institution's academic leaders have played a visible and committed role in helping the institution sustain and expand its community building efforts and evolve into a genuinely engaged institution.
- The campus is publicly regarded as an important and reliable partner in local community development efforts.
- High-level administrators include community-based and service-learning in their strategic plans for enhanced academic learning.

C. Disciplines, Departments, and Interdisciplinary work

- Community-based learning opportunities can be found across the entire curriculum. It is as much the concern of the arts and humanities, the natural sciences, technical disciplines, pre-professional studies, and interdisciplinary programs as it is of the social sciences.
- Students have multiple opportunities to do community-based work in their disciplinary and general education curricula.
- Formal opportunities exist for capstone experiences (including group reflection meetings, forums, and variable credit courses) focused on community-based problems or issues in most disciplines.
- Academic units (i.e., departments and programs) rather than individual faculty members have assumed ownership of partnering activities.

- Course-based community initiatives are structured and/or coordinated across disciplines.

D. Teaching and Learning

- The institution recognizes that course content can be delivered in many ways and allows faculty sufficient freedom to utilize community-based strategies.
- Multiple cultural and historical perspectives on the meanings of community-based work are integrated throughout the students' curricular and co-curricular experiences.
- Community-based work provides an opportunity for students to generate knowledge, develop critical thinking skills, and grapple with the ambiguity of social problems.
- Community knowledge and community expertise are valued as essential to the education of students for meaningful participation in their communities and are incorporated in various ways throughout the curriculum.
- Experiential learning is valued both by faculty and administrators as an academically credible method of creating meaning and understanding.
- Students are formally introduced to the concepts and skills necessary for civic engagement and community-based work early on in their academic careers.

E. Faculty Development

- The institution regularly provides faculty with campus-based opportunities to become familiar with teaching methods and practices related to service-learning and community-based education.
- Mechanisms have been developed to help faculty mentor and support each other in learning to design and implement service-learning and other community-based courses.
- To enhance their ability to offer quality community-based or service-learning courses, faculty have access to curriculum development grants, reductions in teaching loads, and/or travel grants to attend relevant regional and national conferences.

F. Faculty Roles and Rewards

- The institution's tenure, promotion, and/or retention guidelines reward a range of scholarly activities such as those proposed by Ernest Boyer (1990), including community-based teaching and scholarship.
- Faculty data forms, annual reports, and mandatory evaluations all include sections related to civic engagement, community-based teaching and research, professional service, and/or other forms of academically based public work.

- The institution explicitly encourages academic departments to include community-based interests and experience as criteria in their faculty recruiting efforts.

G. Support Structures and Resources

- Faculty and students are kept well informed of the resources available to support community-based work. These resources are effectively included in all faculty and student orientation programs.
- The institution has developed a full range of forms and procedures that allow it to organize and document community-based work.
- The institution recognizes the unpredictable nature of work in the community and attempts to provide flexible scheduling options for faculty and students.
- The institution maintains a centralized office or center that is clearly aligned with academic affairs and is committed to community-based teaching and learning.

H. Internal Budget & Resource Allocations

- Adequate funding is provided to support, enhance, and deepen involvement by faculty, students, and staff in community-based work.
- The institution regularly draws upon already existing resources to strengthen community-based and civic engagement activities. Such activities are seen as priorities in the allocation of those resources.
- The institution provides sufficient long-term staffing to support all core partnerships and community-based and civic activities. It also provides adequate office space for that staff to do its work.

I. Community Voice

- Local knowledge and expertise are honored through on-campus celebrations of and for the community. The keepers of local history and knowledge are invited to share their expertise with campus students, faculty, and staff.
- The community is deeply and regularly involved in determining its role in, and contribution, to community-based learning.
- The community plays a significant role in helping shape institutional involvement in the community.
- The community is well represented on all relevant institutional committees.
- The community provides feedback on the development and maintenance of engagement programs and community-based work and is involved in all relevant strategic planning.
- The institution allocates resources to compensate community partners for their participation in service-learning courses and other forms of teaching and research.

J. External Resource Allocation

- The institution helps the community create a richer learning environment for students working with it and assists it in accessing human, technical, and intellectual resources on campus.
- The institution makes resources available for community-building efforts in local neighborhoods.
- Campus mechanisms have been designed and developed to serve both the campus and the local community (e.g. shared-use buildings).
- The institution has developed purchasing and hiring policies that intentionally favor local residents and businesses.

K. Coordination of Community-Based Activities

- The institution effectively coordinates community-based activities across academic, co-curricular, and non-academic programs.
- The institution helps community partners understand, access, and navigate all of its community-based activities (practica, service-learning and other community-based courses, volunteers, etc.).

L. Forums for Fostering Public Dialogue

- The institution plays a visible and effective role in facilitating dialogue around important public issues.
- The institution helps to bring together stakeholders from all sectors of the community.

M. Student Voice

- Students participate on major institutional committees, including those that make personnel decisions.
- The institution provides a venue for students to discuss and act upon issues important to them and their communities.
- The institution recruits and trains student leaders to work with faculty and community partners.
- Students are formally introduced to the concepts and skills necessary for community-based work early in their academic careers.
- The institution recognizes student-initiated advocacy campaigns as legitimate forms of civic engagement.

**Anexo 5
Evaluating the regional contribution of an HEI. A Benchmarking approach. Propuesta metodológica de la Higher Education Funding Council For England, 2002.**

Area	Criterio
Enhancing regional infrastructure	Benchmark 1.1 Engagement in regional infrastructure planning and assessment
	Benchmark 1.2 Using university demand as lever to upgrade infrastructure
	Benchmark 1.3 Investment in a high quality campus
	Benchmark 1.4 University involvement in multi-partner knowledge precincts
	Benchmark 1.5 University participation in provision of public transport or other services
	Benchmark 1.6 University provision of core public services
Human capital development processes	Benchmark 2.1 Access for students from disadvantaged groups
	Benchmark 2.2 Retention of graduates in the region
	Benchmark 2.3 Involvement in regional skills strategies
	Benchmark 2.4 Responsiveness to regional labour market demands
	Benchmark 2.5 Involvement of employers in developing the curriculum
	Benchmark 2.6 Course provision for employers and employees
	Benchmark 2.7 Supportive relationships with local schools
	Benchmark 2.8 Tailored training programmes for local policy organisations

continúa

Área	Criterio
Business development processes	Benchmark 3.1 Strategic plan for business support
	Benchmark 3.2 Creation of spin-off firms
	Benchmark 3.3 Engagement in investment attraction
	Benchmark 3.4 Promoting graduate entrepreneurship
	Benchmark 3.5 Graduate start-ups arising from university programmes
	Benchmark 3.6 Availability of entrepreneurship modules
	Benchmark 3.7 Student placements with local employers
	Benchmark 3.8 Incentives for staff to engage with business
Interactive learning and social capital development processes	Benchmark 4.1 Involvement in regional governance
	Benchmark 4.2 Contribution to regional economic analysis
	Benchmark 4.3 Analysis of regional futures
	Benchmark 4.4 Staff exchanges
	Benchmark 4.5 Participation in learning region strategies
	Benchmark 4.6 Hosting policy seminars and workshops with local partners
	Benchmark 4.7 Connecting regional partners to international networks
	Benchmark 4.8 Supporting collective leadership of regional learning culture

continúa

Área	Criterio
Community development processes	Benchmark 5.1 Contributing to healthy cities and health promotion
	Benchmark 5.2 Support for community-based regeneration
	Benchmark 5.3 Student community action
	Benchmark 5.4 Opening up university facilities to the community
	Benchmark 5.5 Organising and hosting events and festivals for the community
	Benchmark 5.6 Coproduction of community-relevant research with community partners
	Benchmark 5.7 Supporting community and social development through the curriculum
	Benchmark 5.8 Leading debates around the university/ society compact
Cultural development	Benchmark 6.1 Cultural strategy
	Benchmark 6.2 Provision of cultural facilities
	Benchmark 6.3 Impact on local tourism
	Benchmark 6.4 Levels of participation by the community
	Benchmark 6.5 Fostering regional cultural identities
	Benchmark 6.6 University spin-offs to the cultural sector

continúa

Área	Criterio
Promoting sustainability	Benchmark 7.1 Universities leading societal responses to the challenges of sustainability
	Benchmark 7.2 Sustainability at the heart of university governance
	Benchmark 7.3 Universities managing research to focus on core societal challenges
	Benchmark 7.4 Universities creating new models for sustainable societies
	Benchmark 7.5 Promoting sustainability through the curriculum
	Benchmark 7.6 Promoting education for sustainable development
	Benchmark 7.7 Performance against environmental management systems
Promoting engagement within the university	Benchmark 8.1 Engagement embedded in university vision and mission
	Benchmark 8.2 Strategic plan for engagement
	Benchmark 8.3 Developing staff skills for engagement
	Benchmark 8.4 Rewarding and valuing engagement
	Benchmark 8.5 Resources for engagement
	Benchmark 8.6 Community involvement in governance of the university

Anexo 6
Proyecto School of Lifelong Education and Development, evaluado mediante la propuesta REAP.
School of Lifelong Education and Development (SLED)

Project Name	CE Activity	Partnership Mem- bers	Agreed Objectives
<ul style="list-style-type: none"> Poland Auschwitz Project – Development of Support to Youth Workers 	<ul style="list-style-type: none"> Developing an Anti-Racist support materials and approaches to increase the capacity of Youth workers in Bradford and Keighley 	<ul style="list-style-type: none"> Bradford Youth Service Keighley Youth Service 	<ul style="list-style-type: none"> Building the capacity of Youth Workers in Bradford and Keighley to deal with far-right discourse <p>Keighley Youth Service only</p> <ul style="list-style-type: none"> Develop and evaluate informal education methods of challenging the influence of racist thought on young people

continúa

Value Added: Community Partner	Value Added: University	Costs	Outputs
<ul style="list-style-type: none"> ● Experience of working on the ground with youth dealing with the different discourses in the locality 	<ul style="list-style-type: none"> ● Supporting opportunities for debate and discussion 		
<ul style="list-style-type: none"> ● Capacity to organise the trip to Poland 	<ul style="list-style-type: none"> ● Presence of a University representative focused the debate of the development workers 	<ul style="list-style-type: none"> ● Direct costs covered by the Youth Services 	<ul style="list-style-type: none"> ● Production of the resource materials
<ul style="list-style-type: none"> ● Provide a good network to disseminate the findings and development of new materials 	<ul style="list-style-type: none"> ● Some staff in SLED were able to direct Community Associate to useful resources 		<ul style="list-style-type: none"> ● DVD of the Development workers' experience which can be used as a resource tool ● 20 youth development workers meeting together and going to visit Auschwitz
<ul style="list-style-type: none"> ● Can provide recent and local examples of concerns and context 	<ul style="list-style-type: none"> ● A neutral partner in the politicised context of Bradford 	<ul style="list-style-type: none"> ● Community Associate's time 	<ul style="list-style-type: none"> ● Delivery of 8 training sessions with young people in Keighley ● Evaluation of training methods used

continúa

Outcomes	Indicators	Evidence	Quality Assurance Method
<ul style="list-style-type: none"> ● Development workers have developed a greater understanding of far-right racist thought and its roots 	<ul style="list-style-type: none"> ● Workers are more able to engage in discussions concerning the roots of far-right thought 	<ul style="list-style-type: none"> ● Vox populi contribution made on the video and follow-up interviews with the participants AND observational material 	<p>2 Sections</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Development workers gain a greater awareness of different methods to challenge racist attitudes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Materials and information gained from visit are used in visits and discussions with young people 	<ul style="list-style-type: none"> ● A log of use of the materials 	<ul style="list-style-type: none"> ● Poland Visit - informal evaluation session and discussion will be recorded on the video
<ul style="list-style-type: none"> ● Youth service saw a future for the relationship between itself and the University 	<ul style="list-style-type: none"> ● Future local research needs are identified between the Youth Service and the Community Associate 	<ul style="list-style-type: none"> ● Preliminary proposal for research submitted to the Community Associate from the Youth Service(s) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Informal - an informal evaluation of the University's role will be carried out with the participants

Anexo 7
Propuesta del Russel Group de Métricas e Indicadores para la evaluación de las third stream activities

Third Stream Area	Posibles indicadores
Comercialización de Tecnología	N° de patentes postuladas N° de patentes obtenidas N° de licencias beneficiadas Ingresos por pago de derechos Valor medio del pago por derechos
Actividades de Emprendimiento	N° de spin-offs creadas en los últimos 5 años N° de empleados en las spin-offs creadas en los últimos 5 años Beneficios desde los spin-offs Financiamientos o créditos provistos por las universidades para apoyar start-ups
Difusión	N° de invitaciones para conferencias o charlas en ámbitos no académicos N° de invitaciones para asistir a comités de organizaciones no académicas

continúa

Third Stream Area	Posibles indicadores
Comercialización y uso de instalaciones de la Universidad	Ingresos obtenidos por el uso de instalaciones de la Universidad Total de días empleados en laboratorios u otras instalaciones de la universidad sin pago Ingresos derivados por uso de infraestructura cultural, deportiva u otra N° de eventos organizados por la Universidad para beneficio público Ingresos derivados de arriendos de oficinas, bibliotecas para uso de la industria o de grupos sociales
Contratos de investigación con clientes no académicos	Total de días empleados por visitantes externos usando oficinas o bibliotecas sin mediar pago Valor del total de contratos de investigación contraídos por la Universidad
Colaboración no académica en investigaciones académicas	N° de contratos ejecutados con organizaciones no académicas N° de publicaciones con autores no académicos N° de organizaciones no académicas colaborando en proyectos de investigación Valor de la contribución provista por los colaboradores no académicos

continúa

Third Stream Area	Posibles indicadores
Movilidad del personal académico: científico y técnico	N° de profesionales con posiciones temporales en cargos no académicos N° de empleados provenientes de organizaciones no académicas tomando posiciones de docencia o investigación en las universidades
Estudiantes	N° de estudiantes participando en “sandwich-courses”, internados o prácticas organizadas por la universidad
Alineamiento activo de la enseñanza con las necesidades económicas y sociales	N° de créditos en cursos establecidos por directa solicitud de organizaciones no académicas % del total de los recién graduados que a los 18 meses están sin buscar trabajo (empleabilidad) % del total de los recién graduados y empleadores satisfechos con las habilidades y formación recibida N° de estudiantes de posgrado financiados por la empresa
Actividades de Enseñanza	Ingresos recibidos por actividades educativas sin créditos N° de instituciones que han sido atendidas en actividades de enseñanza gratuitas
Redes	N° de veces que los académicos participan en conferencias profesionales no académicas
Divulgación no académica	N° de apariciones de los académicos en medios N° de menciones de los académicos en diarios de circulación nacional

Fuente: Molas Gallart et al. (2002)

Anexo 8
E3M PROJECT European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission.
Indicadores Educación Continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Fórmula
Compromiso Institucional	EC0-i1	Inclusión de la EC en la misión de la IES	Medir el status y compromiso de la EC en la IES	Binaria	No aplica
	EC0-i2	Inclusión de la EC en la estrategia de la IES	Medir el status y compromiso de la EC en la IES	Binaria	No aplica
	EC0-i3	Existencia de un plan de acción institucional para la EC	Medir la implementación práctica de la EC en la IES y medir la participación de la IES en la práctica de la EC	Binaria	No aplica
	EC0-i4	Existencia de procedimientos de aseguramiento de la calidad para las actividades de EC	Medir el esfuerzo efectuado por la institución para asegurar la calidad de la EC	Binaria	No aplica

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Fórmula
	EC1-i1	Número total de programas activos en el año	Medir el nivel de actividad de la EC	Numérica	N° de programas de EC
	EC1-i2	Número de programas que constan de un mayor award bajo el sistema europeo de educación superior	Medir el nivel académico de la actividad de EC	Numérica	N° de Programas de Grado
Análisis de la demanda y diseño curricular	EC1-i3	Número de colaboraciones con socios públicos y privados	Medir los resultados cuantitativos y la cantidad de socios en las actividades de EC	Numérica	N° de programas coorganizados con socios externos
	EC1-i4	Número de programas internacionales	Medir los resultados cuantitativos y la internacionalización de las actividades de EC	Numérica	N° de programas de EC internacionales
	EC1-i5	Número de capacitaciones financiadas	Medir resultados cuantitativos y el acceso a financiamiento externo de la actividad de EC	Numérica	N proyectos de capacitación financiados
	EC1-i6	Número total de créditos ECTS que entregan los programas	Medir la extensión de los programas de EC via el total de ECTS que los programas reportan	Numérica	N ECTS

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Fórmula
Implementación de Actividades	EC2-i1	Número de horas docentes registradas	Medir la cantidad de horas de enseñanza implementadas por los programas	N Numérica	N de horas de docencia registradas
	EC2-i2	Número de contratos con profesores externos	Medir la cantidad de horas de docencia en programas de EC impartidos	N Numérica	N de horas de docencia registradas
	ECD-i3	Número de horas de profesores externos	Medir la extensión en la incorporación de recursos docentes externos	N Numérica	N de contratos con profesores externos
Información y Difusión	EC3-i1	Porcentaje del presupuesto invertido en difusión dedicado a la difusión de los programas de EC	Medir la difusión de las actividades de EC en relación con otras actividades de difusión	P Porcentaje	Presupuesto invertido en actividades de difusión de EC/ Total del presupuesto invertido en actividades de difusión * 100
	EC4-i1	Número de créditos ECTS enrolados en programas de EC	Medir el volumen total de actividades de EC en la IES	N Numérica	N de créditos ECTS de los estudiantes enrolados
Gestión de la postulación y admisión	EC4-i2	Número de registros en programas de EC del año	Medir el total de personas registradas en actividades de EC	N Numérica	N de estudiantes registrados en programas de EC durante el año en curso
	EC4-i3	Porcentaje de las matrículas y aranceles recibidos en programas de EC en comparación con el presupuesto total de aranceles y matrículas de la IES	Medir la importancia relativa de las actividades de EC para el presupuesto de aranceles totales	P Porcentaje	Matrículas y aranceles de estudiantes de EC/Total de matrículas y aranceles de estudiantes de la IES *100 <i>continúa</i>

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Fórmula
Gestión financiera	EC5-i1	Porcentaje del costo del personal que labora en EC del presupuesto de la IES	Medir el involucramiento de personal académico en actividades de EC	Porcentaje	Total del monto pagado por actividades de enseñanza de EC/Total del presupuesto de la IES * 100
	EC5-i2	Ingresos de congresos y talleres en el presupuesto de EC	Medir las actividades non-degree	Porcentaje	Ingresos por concepto de congresos o talleres / total de los ingresos de EC * 100
	EC5-i3	Ingresos por capacitaciones en el presupuesto de EC	Medir las actividades non-degree	Porcentaje	Ingresos por concepto de capacitaciones/ Total de los ingresos de EC * 100
	EC5-i4	Excedente anual generado por la EC	Medir la actividad de la EC y la importancia fiscal del centro de EC	Numérica	Total de los ingresos menos los egresos
Enseñanza y aprendizaje	EC6-i1	Número de qualifications issued	Medir los resultados de los programas de EC	Numérica	N qualifications issued
Evaluación de la calidad	EC7-i1	Satisfacción de los estudiantes	Medir la percepción global de los estudiantes sobre la institución	Porcentaje	No aplica
	EC7-i2	Satisfacción de los socios/ stakeholders clave	Medir la percepción global de los socios sobre la institución	Porcentaje	No aplica

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Fórmula
Evaluación final y continuidad	EC8-i1	Tasa de finalización de los programas	Medir la eficiencia de los programas para sus asistentes	Porcentaje	No aplica
	EC8-i2	Número de programas de EC con acreditaciones externas	Medir la calidad de los programas de EC	N Numérica	N programas con acreditaciones externas vigentes
	EC8-i3	Existencia de un Club de alumnos de EC	Identificar cuan extensa es la comunidad de EC de la IES	Binaria	No aplica

Indicadores de Transferencia Tecnológica e Innovación

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Licenciamiento de Patentes de la Universidad para Compañías	TT1-i1	Número de licencias, opciones y misiones (activas y ejecutadas, exclusivas y no exclusivas) para start-ups/spin-off y compañías existentes	Medir mecanismos específicos de TTI dirigida a la comercialización de conocimiento generado en IES	Numérica	$N \text{ licencias} + n \text{ opciones} + n \text{ misiones}$
	TT1-i2	Ingresos por derecho de licencias	Medir mecanismos específicos de TTI dirigida a la comercialización de conocimiento generado en IES	Numérica	Total de ingresos por pago de derecho de licencias u otros
	TT1-i3	Ingresos y utilidades	Medir mecanismos específicos de TTI dirigida a la comercialización de conocimiento generado en IES	Numérica	Total de ingresos y utilidades por comercialización de conocimiento generado en la IES
Formación de spin-offs o start-ups	TT2-i1	Número de start-ups y spin-offs establecidas	Medir mecanismos específicos de TTI dirigida a la comercialización de conocimiento generado en IES	Numérica	$N \text{ start-ups} + N \text{ spin-offs}$ <i>continúa</i>

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Formación de spin-offs o start-ups	TT2-i2	Número de start-ups y spin-offs que incluyen un funcionario de la IES como fundador	Medir mecanismos específicos de TTI dirigida a la comercialización de conocimiento generado en IES	Numérica	N start-ups + N spin-offs que incluyan un funcionario de la IES como fundador
	TT2-i3	Número de start-ups y spin-offs fundadas por graduados antes o inmediatamente después de su graduación	Medir mecanismos específicos de TTI dirigida a la comercialización de conocimiento generado en IES	Numérica	N start-ups + N spin-offs fundadas por graduados antes o inmediatamente después de su graduación
Innovaciones en software o productos no patentados para uso público	TT3-i1	Número de creative commons y proyectos de innovación social en que funcionarios de la IES están involucrados	Medir el compromiso de los profesionales de la IES en dominios de innovación pública, actividades de emprendimiento, incluyendo creative commons e innovación social	Numérica	N creative commons + N proyectos de innovación social que cuentan con profesionales de la IES involucrados
	TT3-i2	Número de funcionarios de la IES involucrados en proyectos de innovación pública y creative commons	Medir el compromiso de los profesionales de la IES en dominios de innovación pública, actividades de emprendimiento, incluyendo creative commons e innovación social	Numérica	N de funcionarios de la IES involucrados en proyectos

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Resolución de problemas y cooperación en I+D	TT4-i1	Número de acuerdos de confidencialidad (NDA en inglés) con socios no académicos	Medir la cooperación y actividad en solución de problemas a partir de I+D. Este proceso puede ser visto como un input (estímulo) o una mejora de desarrollos tecnológicos.	Numérica	N acuerdos de confidencialidad con socios no académicos
	TT4-i2	Número de acuerdos financiados, contratos y proyectos colaborativos con socios no académicos	Medir la cooperación y actividad en solución de problemas a partir de I+D. Este proceso puede ser visto como un input (estímulo) o una mejora de desarrollos tecnológicos.	Numérica	N acuerdos financiados + N contratos + N proyectos colaborativos con socios no académicos
	TT4-i3	Valor de los contratos financiados y proyectos colaborativos	Medir la cooperación y actividad en solución de problemas a partir de I+D. Este proceso puede ser visto como un input (estímulo) o una mejora de desarrollos tecnológicos.	Numérica	Total de ingresos por contratos financiados + Total de ingresos por proyectos colaborativos

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
	TT4-i4	Número de contratos de consultorías	Medir la cooperación y actividad en solución de problemas a partir de I+D. Este proceso puede ser visto como un input (estímulo) o una mejora de desarrollos tecnológicos.	Numérica	N contratos de consultorías
Resolución de problemas y cooperación en I+D	TT4-i5	Número de estudiantes posgraduados o investigadores postdoctorales financiados o co-financiados por empresas públicas y privadas	Medir la cooperación y actividad en solución de problemas a partir de I+D. Este proceso puede ser visto como un input (estímulo) o una mejora de desarrollos tecnológicos.	Numérica	N estudiantes de posgrado N investigadores de postdoctorado financiados o co-financiados por empresas públicas y privadas
	TT4-i6	Porcentaje del total de ingresos de I+D y Consultorías	Medir la cooperación y actividad en solución de problemas a partir de I+D. Este proceso puede ser visto como un input (estímulo) o una mejora de desarrollos tecnológicos.	Numérica	$\frac{\text{(Total de ingresos de I+D y consultorías)}}{\text{(Total de ingresos para investigación)}} * 100$

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Espacios públicos, equipamientos, redes	TT5-i1	Número de laboratorios o edificios co-creados o cofundados con otros socios	Medir la colaboración y acceso a servicios, equipamiento, instalaciones y espacios de I+D. Este proceso puede ser visto como un input (estimulo) o una mejora de desarrollos tecnológicos.	Numérica	N laboratorios creados (co fundados) o compartidos + N espacios compartidos creados o cofundados
	TT5-i2	Número de profesionales (académicos y no académicos) con acceso a espacios de investigación cofundados y colaborativos	Medir la colaboración y acceso a servicios, equipamiento, instalaciones y espacios de I+D. Este proceso puede ser visto como un input (estimulo) o una mejora de desarrollos tecnológicos.	Numérica	N profesionales académicos y no académicos con acceso a instalaciones compartidas de I+D + N profesionales académicos y no académicos con acceso a equipamiento de I+D
	TT5-i3	Número de ferias organizadas para empleadores	Medir interacciones oficiales con socios no académicos y potenciales empleadores.	Numérica	N de ferias organizadas para empleadores

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
	TT5-i4	Número de conferencias, talleres en las que participan organizaciones no académicas, participando o financiando	Medir interacciones oficiales con socios no académicos y potenciales empleadores.	Numérica	N conferencias y talleres con participación de organizaciones no académicas
Espacios públicos, equipamientos, redes	TT5-i5	Número de profesionales participantes en conferencias, talleres, ferias con organizaciones no académicas	Medir interacciones oficiales con socios no académicos y potenciales empleadores.	Numérica	N profesionales participantes en conferencias, talleres, ferias con organizaciones no académicas
	TT5-i6	Número de académicos en conferencias o talleres de organizaciones no académicas y socios no académicos dando conferencias o talleres en la IES	Medir interacciones oficiales con socios no académicos y potenciales empleadores.	Numérica	N académicos en conferencias o talleres de organizaciones no académicas + N socios no académicos dando conferencias o talleres en la IES
	TT5-i7	Número de académicos y funcionarios participando en redes (tipo linkedin) orientadas a los negocios	Medir interacciones oficiales con socios no académicos y potenciales empleadores.	Numérica	N funcionarios participando en redes de trabajo y negocios

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Movilidad y educación	TT6-i1	Número de individuos no académicos participando en cursos de desarrollo profesional	Medir la interacción con socios no académicos.	Numérica	N individuos no académicos participando en cursos de perfeccionamiento
	TT6-i2	Número de compañías participando en cursos de perfeccionamiento	Medir la interacción con socios no académicos.	Numérica	N compañías participando en cursos de perfeccionamiento
	TT6-i3	Número de académicos de la IES con posiciones temporales fuera de la academia	Medir la movilidad del profesional académico.	Numérica	N de funcionarios de la IES con cargos temporales fuera de la academia
	TT6-i4	Número de funcionarios de la IES con posiciones temporales fuera de la IES	Medir la movilidad del personal no académico.	Numérica	N funcionarios de la IES con posiciones temporales fuera de la IES
	TT6-i5	Número de tesis de posgrado o proyectos con supervisores no académicos	Medir la colaboración con socios no académicos.	Numérica	N tesis de posgrado + N proyectos de posgrado con co-supervisión no académica

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Movilidad y educación	TT6-i6	Número de double appointments (profesionales y académicos que forman parte de la IES y además tienen posiciones con socios externos)	Medir la colaboración y movilidad con socios no académicos.	Numérica	N de posiciones dobles
	TT6-i7	Número de publicaciones con autores no académicos	Medir la colaboración con socios no académicos.	Numérica	N publicaciones con autores no académicos
	TT6-i8	Número de profesionales académicos participando en cuerpos profesionales, redes, organizaciones y directorios	Medir la colaboración y movilidad con socios no académicos.	Numérica	N académicos participando en cuerpos profesionales, redes, organizaciones y directorios

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Movilidad y educación	TT6-i9	Número de individuos y organizaciones externas participando en la asesoría, dirección, validación, revisión de los consejos/directorios de la IES, institutos, centros o programas de pensamiento	Medir la colaboración y movilidad con socios no académicos.	Numérica	N individuos + N organizaciones externas participando en los consejos o directorios de las IES, institutos o centros
	TT6-i10	Número de premios o reconocimientos prestigiosos recibidos desde el sector público o privado	Medir la colaboración con socios no académicos.	Numérica	N premios o reconocimientos prestigiosos recibidos desde el sector público o privado

Indicadores de actividades de Social Engagement

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Involucramiento institucional en actividades de social engagement	SE0-i1	Existencia del SE en la misión de la IES	Medir el compromiso de largo alcance de la IES con el SE	Binaria	No aplica
	SE0-i2	Evidencia de una política para el SE en la IES	Medir el involucramiento específico de la IES con el SE	Binaria	No aplica
	SE0-i3	Existencia del SE en la estrategia de la IES	Medir la gestión práctica de las actividades de SE en la IES	Binaria	No aplica
Voluntarios no disciplinarios	SE1-i1	Número de académicos participantes en voluntariados no disciplinarios	Medir el involucramiento de académicos en voluntariados no disciplinarios hacia la comunidad	Numérica	N académicos participantes en voluntariados no disciplinarios
	SE1-i2	Número de técnicos o profesionales administrativos no académicos involucrados en voluntariados no disciplinarios	Medir el involucramiento de funcionarios y técnicos en voluntariados no disciplinarios hacia la comunidad	Numérica	N funcionarios y técnicos participantes en voluntariados no disciplinarios

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Voluntarios no disciplinarios	SE1-i3	Número de estudiantes involucrados en voluntarios no disciplinarios	Medir el involucramiento de estudiantes en voluntarios no disciplinarios hacia la comunidad	Númérica	N estudiantes participantes en voluntarios no disciplinarios
	SE1-i4	Estimación del valor económico del voluntario no disciplinario en ONGs	Estimar económicamente el valor del voluntario no disciplinario en ONGs	Númérica	Total monto del voluntario no disciplinario hacia las ONGs
	SE1-i5	Número de ONGs beneficiadas con voluntarios no disciplinarios provenientes del personal o estudiantes de la IES	Medir el número de ONGs en las cuales estudiantes y personal participan como voluntarios	Númérica	N Ongs con participación voluntaria no disciplinaria de estudiantes y personal de las IES
	SE1-i6	Tiempo dedicado por el personal y estudiantes de la IES en voluntarios no disciplinarios	Medir el involucramiento de estudiantes y personal de las IES en voluntarios no disciplinarios hacia la comunidad	Númérica	N horas dedicadas a voluntarios no disciplinarios por estudiantes y personal de la IES

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Voluntarios no disciplinarios	SE1-i7	Número de horas del personal en oficinas de coordinación dedicadas al SE	Medir el involucramiento de la IES como institución en el voluntariado hacia la comunidad	N Numérica	N horas del personal dedicadas a tareas de coordinación en oficinas dedicadas al SE
	SE2-i1	Número de académicos involucrados en asesorías o consultorías voluntarias	Medir el involucramiento de los académicos en consultorías voluntarias hacia la comunidad	N Numérica	N académicos participantes en consultorías voluntarias
Participación Experta en Consultorías o Asesorías Voluntarias	SE2-i2	Número de académicos, técnicos o administrativos involucrados en asesorías o consultorías voluntarias	Medir el involucramiento de los académicos, técnicos y administrativos en consultorías voluntarias hacia la comunidad	N Numérica	N académicos, técnicos y administrativos participantes en consultorías voluntarias
	SE2-i3	Número de estudiantes involucrados en asesorías o consultorías voluntarias	Medir el involucramiento de los estudiantes en consultorías voluntarias hacia la comunidad	N Numérica	N estudiantes participantes en consultorías voluntarias
	SE2-i4	Estimación del valor económico de las asesorías o consultorías voluntarias para ONGs	Estimar económicamente el valor de las asesorías o consultorías voluntarias para ONGs	N Numérica	Total monto de las asesorías o consultorías voluntarias

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Participación en Consultorías o Asesorías Voluntarias	SE2-i5	Tiempo dedicado por el personal y estudiantes de la IES en las asesorías o consultorías voluntarias	Medir el involucramiento de estudiantes y personal de las IES en asesorías o consultorías voluntarias	Numérica	N horas dedicadas a consultorías y asesorías por estudiantes y personal de la IES
Consultorías o Asesorías Voluntarias	SE2-i6	Apariciones en los medios con noticias sobre voluntariado ejecutado por la IES	Medir las apariciones en los medios de la IES respecto de trabajos de asesorías o consultorías voluntarias hacia la comunidad	Numérica	N apariciones en los medios
Servicios y equipamiento para la comunidad	SE2-i7	Número de policy submissions cumplidas	Medir el involucramiento del personal y estudiantes de la IES y sus implicancias en el proceso europeo de toma de decisiones	Numérica	N policy submissions cumplidas
Servicios y equipamiento para la comunidad	SE3-i1	Número de eventos abiertos a la comunidad	Medir el número de eventos realizados por la IES abiertos para la comunidad	Numérica	N eventos anuales
Equipamiento para la comunidad	SE3-i2	Número de iniciativas de investigación con directo impacto en la comunidad	Medir la investigación participativa y la investigación que genera beneficios directos hacia la comunidad	Numérica	N proyectos de investigación

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Servicios y equipamiento para la comunidad	SE3-i3	Número de instalaciones disponibles Número/costo de las horas del personal y los estudiantes disponibles para proporcionar servicios e instalaciones para la comunidad	Medir la disponibilidad de instalaciones para la comunidad	Numérica	N de instalaciones disponibles
	SE3-i4		Medir el número/costo de las horas del personal y los estudiantes disponible para la proporción de servicios hacia la comunidad	Numérica	N personal, x horas \times costo de la hora + N estudiantes \times hora \times $1/4$ del costo hora del personal
Servicios y equipamiento para la comunidad	SE3-i5	Número de personas usando instalaciones Estimación del valor económico por el uso de instalaciones gratis o a costo reducido por parte de la comunidad	Medir la extensión en la provisión de servicios por la IES y su relevancia para el público mediante la cuantificación de los atendidos	Numérica	N personas usando/atendidas en las instalaciones
	SE3-i6		Medir el valor económico para la comunidad del uso liberado o a costo reducido de las instalaciones	Numérica	No aplica

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Colaboración e Inclusion	SE4-i1	Número de proyectos de colaboración y apoyo educativo	Medir la actividad de proyectos de colaboración educativa en población no estudiante	Numérica	N proyectos de colaboración educativa
	SE4-i2	Número de estudiantes, personal de facultades involucrados en actividades de colaboración educativa	Medir el esfuerzo del personal de la facultad en proyectos de colaboración educativa	Numérica	N personal de la Facultad y estudiantes participantes en proyectos de colaboración educativa
	SE4-i3	Fondos externos obtenidos	Medir la capacidad de levantamiento de fondos de la IES para actividades de apoyo educativo. Cuantifica los recursos externos para estas actividades.	Numérica	No aplica
	SE4-i4	Fondos internos dirigidos a proyectos de apoyo educativo	Medir el esfuerzo económico de la institución para la realización de actividades de apoyo educativo.	Numérica	No aplica

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Colaboración educativa e Inclusión	SE4-i5	Número de participantes comunitarios en actividades de colaboración educativa	Medir la habilidad de la IES para atraer y movilizar ciudadanos externos en las actividades de colaboración educativa. Cuantifica el número de personas fuera de la IES comprometida con proyectos de colaboración educativa.	N Numérica	N de participantes comunitarios
	SE4-i6	Número de módulos educativos para comunidades ofrecidos por las IES	Medir el esfuerzo de la IES para comprometer a la comunidad en actividades de “community based learning” ⁴²	N Numérica	N módulos

continúa

42 Community based learning cuenta con la siguiente definición: “El aprendizaje basado en la comunidad se refiere a una amplia variedad de métodos instruccionales y programas que los educadores utilizan para conectar aquello que está siendo enseñado en las escuelas a las comunidades de sus alrededores, incluyendo instituciones locales, historia, literatura, patrimonio cultural, y entornos naturales. El aprendizaje basado en la comunidad también es motivado por la creencia de que todas las comunidades poseen bienes y recursos educativos intrínsecos que los educadores pueden utilizar para mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Los sinónimos incluyen a la educación basada en la comunidad, aprendizaje basado en el lugar, y educación basada en el lugar, entre otros términos. El aprendizaje basado en la comunidad es considerado como una forma en que los educadores pueden mejorar los conceptos enseñados mediante la conexión con experiencias personales y de primera mano, además de ejemplos familiares y accesibles”. Extraído de: <http://edglossary.org/community-based-learning/> (consultado el 5-09-2015, trad. propia).

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Colaboración educacional e Inclusión	SE4-i7	Número de actividades desarrolladas para estudiantes o comunidades desaventajadas	Medir el esfuerzo de la IES por desarrollar actividades específicamente diseñadas para comunidades desfavorecidas o vulnerables	Numérica	N actividades dirigidas a grupos desfavorecidos
	SE4-i8	Número de eventos en la IES para estudiantes secundarios y primarios	Medir el esfuerzo de la IES en informar a estudiantes secundarios y primarios sobre posibilidades educativas	Numérica	N eventos por año para estudiantes primarios y secundarios
	SE4-i9	Número de representantes comunitarios en directorios o comités de la IES	Medir la participación de instituciones locales en las actividades de la IES en general	Numérica	N representantes comunitarios en consejos o directorios de la IES
	SE4-i10	Número de horas del personal en oficinas de coordinación dedicadas al SE4-colaboración educativa e inclusión	Comparar la infraestructura para administrar acciones SE4 en las IES	Numérica	Horas dedicadas al año en la administración de infraestructura y recursos humanos para actividades SE4

continúa

Etapa del Proceso	Cód	Indicadores	Propósito del indicador	Forma de medida	Formula
Colaboración educacional e Inclusión	SE4-i11	Monto de donaciones, contratos u otros desde socios comprometidos	Medir la dedicación y éxito en la obtención de fondos de socios externos	Numérica	Suma de fondos obtenidos para actividades SE4
	SE4-i12	Número de personas de grupos desaventajados (p. Ej.: discapacidad, minorías étnicas, vulnerabilidad económica)	Comparar la interacción en la IES con ciudadanos con discapacidad o en situaciones desfavorecidas social o económicamente	Numérica	N personas de grupos desfavorecidos
	SE4-i13	Número de preescolares, estudiantes primarios y secundarios que participan en actividades	Comparar la interacción de estudiantes escolares, primarios y secundarios en acciones de colaboración educativa	Numérica	N estudiantes preescolares, primarios y secundarios participando en actividades SE4

Anexo 9

Manual de Valencia, Indicadores de Actividad

1. Comercialización de tecnología

- 1.1. N° de patentes solicitadas
- 1.2. N° de patentes concedidas
- 1.3. N° de solicitudes de otros títulos de propiedad
- 1.4. N° de licencias suscritas
- 1.5. Volumen de ingresos por licencias

2. Emprendimiento

- 2.1. N° de spin-offs y start-ups creadas en los últimos 5 años
- 2.2. N° de empleos creados en los spin-offs y start-ups en los últimos 5 años
- 2.3. Ingresos generados por las spin-offs y start-ups creadas en los últimos 5 años
- 2.4. N° de spin-offs que operan en la actualidad que tengan 5 o más años

3. Asesoramiento y consultoría

- 3.1. N° de contratos de consultoría en curso
- 3.2. Volumen de ingresos obtenidos en el año derivados de consultorías
- 3.3. N° (volumen de ingresos) de consultorías a PyMEs
- 3.4. N° (volumen de ingresos) de consultorías a administraciones públicas
- 3.5. N° de profesores involucrados en consultorías en el año
- 3.6. N° de profesores que participan en comités asesores, nacionales e internacionales
- 3.7. N° de guías, protocolos, metodologías y otros documentos equivalentes elaborados y publicados en el año

4. Comercialización de Infraestructura Física

- 4.1. Ingresos derivados del alquiler de infraestructuras de investigación universitarias (laboratorios y equipamiento de investigación)
- 4.2. Ingresos derivados del alquiler de infraestructuras culturales y de ocio disponibles en la universidad (salas para conferencias, teatros, instalaciones deportivas)
- 4.3. Ingresos derivados del alquiler de oficinas y servicios bibliotecarios a la industria u entidades no-académicas
- 4.4. N° de eventos organizados por o con la colaboración de la universidad en beneficio público

5. Contratos de Investigación

- 5.1. Ingresos derivados de contratos de investigación
- 5.2. N° de contratos establecidos con organismos no-académicos

continúa

5.3. N° de académicos que participan en contratos

6. Colaboración en investigación con entidades no-académicas

6.1. Ingresos derivados de colaboraciones de investigación

6.2. N° de colaboraciones de investigación establecido con organismos no-académicos

6.3. N° de académicos que participan en colaboraciones de investigación

6.4. N° de publicaciones científicas realizadas en colaboración con agentes no académicos

7. Movilidad del personal

7.1. N° de investigadores universitarios empleados de forma temporal en organizaciones no-académicas

7.2. N° de empleados en organizaciones no-académicas que han sido contratados de forma temporal por departamentos, facultades o escuelas universitarias en actividades de investigación o docencia.

8. Prácticas en empresas

8.1. N° de estudiantes que realizan estancias en organizaciones no académicas como parte de sus cursos de licenciatura.

8.2. N° de cursos y seminarios impartidos por la universidad en el que se contempla la colaboración con entidades no-académicas para articular estancias de estudiantes en su proceso de formación.

8.3. N° de estudiantes de maestría o doctorado que realizan su tesis en alternancia o en el marco del contratos de I+D o consultoría.

9. Cursos y actividades de formación

9.1. Ingresos por cursos especializados que no conducen a la obtención de título universitario.

9.2. N° de horas de curso especializados ofrecidos por la universidad.

9.3. N° de organizaciones que han asistido a cursos especializados.

10. Alineamiento curricular

10.1. N° de cursos (conducentes a titulación universitaria) que han sido establecidos tras solicitud expresa de organizaciones no-académicas.

10.2. N° de estudiantes de posgrado que están directamente financiados por organizaciones no-académicas.

10.3. N° de proyectos de innovación docente emprendidos en el año y número de profesores que participan en ellos con el fin de obtener este alineamiento.

11. Participación en programas o redes sociales

11.1. N° de ocasiones en que el personal académico ha participado en conferencias no-académicas.

continúa

11.2. N° de profesores que participan en programas de extensión.

11.3. N° de entidades con las que se ha colaborado en programas de extensión, localización tipo.

11.4. N° de personas que se han beneficiado de los programas de extensión.

12. Difusión no académica

12.1. N° de contribuciones en publicaciones técnicas o profesionales en las que no se exige una revisión por parte de pares.

12.2. N° de guías, protocolos, metodologías y otros documentos equivalentes elaboradas y publicados en el año.

12.3. N° de ocasiones en que el personal no académico ha aparecido en programas de televisión o radio.

12.4. N° de apariciones en prensa por parte del personal académico, como consecuencia de su contribución a la investigación o la docencia.

12.5. N° de personas que asisten a jornadas de puertas abiertas, ferias, conferencias y otras actividades de divulgación social de la ciencia.

SOBRE LOS AUTORES

Leonor Adán Alfaro, investigadora principal, arqueóloga de la Universidad de Chile y Doctora en Historia con mención en Etnohistoria por la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como Directora de la Dirección de Vinculación con el Medio de la Universidad Austral de Chile. Cuenta con experiencia en el ámbito del patrimonio arqueológico e histórico, gestión cultural y educación superior.

Francisca Poblete Benner, co-investigadora, antropóloga y magíster en Comunicación por la Universidad Austral de Chile. Actualmente se desempeña como profesional de la Unidad de Estudios y Seguimiento de la Dirección de Vinculación con el Medio de la Universidad Austral de Chile. Su campo de especialización profesional ha sido la antropología urbana.

Carmen Gloria Angulo Cadagán, co-investigadora, antropóloga de la Universidad Austral de Chile y magíster en Políticas y Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Se desempeña como profesional de la Unidad de Estudios y Seguimiento de la Dirección de Vinculación con el Medio de la Universidad Austral de Chile. Se ha especializado en el campo de la educación superior.

Luis Loncomilla Igor, co-investigador, Ingeniero Civil Mecánico de la Universidad Austral de Chile. Actualmente se desempeña como jefe de la Oficina Autoevaluación Institucional de la misma casa de estudios. Se ha especializado en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Zita Muñoz Jerez, co-investigadora, Ingeniero Forestal de la Universidad Austral de Chile. Se desempeña como coordinadora de la Unidad de Responsabilidad Social de la misma universidad. Su ámbito de especialización es en responsabilidad social universitaria.

CONTEXTO DE LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

Los *Cuadernos de Investigación* (2016) inauguran una serie de publicaciones editadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) destinadas a promover la generación y difusión de estudios en el ámbito del aseguramiento de la calidad. En efecto, la Comisión, como organismo que contribuye al desarrollo de la calidad de la educación superior chilena asume el desafío de impulsar de manera directa la investigación y difusión de estudios originales y actuales.

Los contenidos de los primeros cuatro números que conforman los *Cuadernos de Investigación* para este año, están estrechamente vinculados a la realización de la Convocatoria de investigación (2015) en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior.

El objetivo de la Convocatoria -donde se invitó a participar a investigadores y especialistas nacionales- fue ampliar la base de conocimiento científico disponible y, con ello, aumentar la comprensión que la comunidad tiene sobre la operación e impacto de aseguramiento de la calidad, desafío que la Comisión ha adoptado explícitamente dentro de sus prioridades.

Para el logro de lo anterior, la Comisión creó un fondo especial destinado al financiamiento de proyectos y estableció, para la adjudicación, un riguroso sistema de evaluación. Los estudios debían ser originales y plantear objetivos que apuntasen a lograr una mayor comprensión sobre la operación de los instrumentos de aseguramiento de la calidad y, especialmente, sobre los impactos, efectos y resultados que éstos han tenido en el sistema de educación superior y en las instituciones que lo componen. Los estudios debían plantear también potenciales oportunidades de mejora y fundamentar la introducción de modificaciones a los instrumentos existentes de manera de avanzar hacia el mejor cumplimiento de los fines y funciones que desarrollan.

Además de los objetivos arriba señalados, la Comisión definió un conjunto de líneas de investigación prioritarias para el desarrollo de nuevo conocimiento sobre la operación de la acreditación en sus distintos niveles. Las líneas preferentes de investigación fueron:

- a) Impacto de modelos institucionales de aseguramiento de la calidad.
- b) Desarrollo y uso de indicadores de desempeño sobre la gestión estratégica, la docencia de pregrado y posgrado, la investigación científica y la vinculación con el entorno de las instituciones de educación superior chilenas.
- c) Vinculación entre indicadores de calidad y los criterios y pautas de acreditación de las agencias de calidad.
- d) Vinculación entre la acreditación y los resultados del aprendizaje de los estudiantes.
- e) Relación entre la acreditación institucional y la de programas (con foco en los mecanismos e instrumentos aplicados y los resultados producidos).
- f) Desarrollo de sistemas de información sobre la educación superior en distintos niveles (nacional, regional y local) y la manera en que éstos reflejan la calidad del sector.
- g) Impacto de la acreditación en el desarrollo de la investigación y el postgrado en las universidades chilenas.
- h) Eficiencia y efectividad de los instrumentos de política pública asociados al aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Cuatro proyectos fueron seleccionados. Con el objetivo de potenciar la difusión de sus resultados, la Comisión ha elaborado los *Cuadernos de Investigación*, iniciando con ello un ciclo de publicaciones impresas y digitales vinculadas a la investigación en temas de aseguramiento de la calidad. Para el año 2016, los Cuadernos N°1, N°2, N°3 y N°4 corresponderán a la difusión de las investigaciones seleccionadas de la Convocatoria 2015.

Cuadernos de investigación	Investigador principal	Entidad patrocinante	Investigación
Cuaderno N°1	Leonor Adán	Universidad Austral de Chile	La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena. Una mirada diagnóstica y propuesta para el fortalecimiento de los sistemas de seguimiento y valoración
Cuaderno N°2	Cecilia Dooner	Universidad de Chile	Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión académica de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile en el período 2011-2014
Cuaderno N°3	Bernardita Tornero	Universidad de los Andes	Consistencia entre percepciones de estudiantes sobre la calidad de sus doctorados y la evaluación de la CNA: Análisis basado en el Estudio Evaluativo de Programas Doctorales 2013-2014 (MINEDUC - DIVESUP)
Cuaderno N°4	Gonzalo Zapata	Pontificia Universidad Católica de Chile	El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile