CALIDAD EN LA EDUCACIÓN
ISSN 0717-4004 - eISSN 0718-4565
https://doi.org/10.31619/caledu.n65.1696

# EVALUAR LA TERCERA MISIÓN EN CHILE: QUÉ MIDEN LAS UNIVERSIDADES EN VINCULACIÓN CON EL MEDIO (2015-2025)

Jaime Contreras[1], Gabriela Sánchez[2]

RESUMEN

La Vinculación con el Medio (VcM) hoy es una dimensión obligatoria de la acreditación institucional en Chile; sin embargo, persisten debilidades para evidenciar sus resultados e impactos de manera comparable. El estudio preguntó qué miden las universidades chilenas en VcM, cómo lo hacen y cuáles son los vacíos metodológicos que dificultan demostrar la contribución o el impacto. Para responder, se combinaron secuencialmente tres fuentes de evidencia. La primera fue una revisión de alcance (PRISMA-ScR) de literatura académica y gris. La segunda, un análisis de contenido de 81 documentos institucionales de 45 universidades acreditadas, disponibles en sitios web públicos. La tercera, un análisis focalizado de los casos cuyos documentos públicos contenían indicadores clasificados por el equipo investigador como de impacto o de contribución, seguido de la revisión de los informes de autoevaluación disponibles. La revisión sintetizó 37 documentos e identificó siete estudios que reportaban evidencia de validez o confiabilidad de sus instrumentos. Se observó que en las universidades predominaron los indicadores de proceso y de resultados intermedios y a la vez una alta heterogeneidad conceptual, escasez de series históricas y brechas psicométricas. Se concluye que el campo corre el riesgo de lavado de impacto (impact washing) al recurrir a métricas superficiales (proxies) de actividad. Se recomienda migrar hacia marcos integrales de productos, resultados e impacto; aplicar métodos mixtos con diseños antes-después o de paneles; fortalecer la calidad de los instrumentos; triangular las fuentes; y documentar el uso de la evidencia en las decisiones, alineando los criterios de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) con referentes como TEFCE y Carnegie.

Conceptos clave: acreditación, Chile, educación superior, evaluación, indicadores, vinculación con el medio.

## *EVALUATING THE THIRD MISSION IN CHILE: WHAT UNIVERSITIES MEASURE IN TERMS OF COMMUNITY ENGAGEMENT (2015–2025)*

*ABSTRACT*

*Community Engagement (CE) is now a mandatory dimension of institutional accreditation in Chile. However, persistent challenges remain in generating comparable evidence regarding its outcomes and impacts. This study examined what Chilean universities measure in their community engagement activities, how they measure it, and what methodological*

1 Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Contacto: jaimecontreras@udec.cl
2 Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Contacto: gabrielasanchez@udec.cl


Recibido: 02-11-2025 | Aceptado: 14-09-2026

*gaps hinder demonstrating their contribution or impact. To address these questions, three sources of evidence were sequentially integrated. First, we conducted a PRISMA-ScR scoping review of academic and gray literature. Second, we performed a content analysis of 81 institutional documents from 45 accredited universities, retrieved from public websites. Third, we conducted a focused analysis of cases whose public documents included indicators classified by the research team as reflecting impact or contribution, followed by a review of available self-assessment reports. The review synthesized 37 documents and identified seven studies reporting evidence of validity or reliability for their instruments. Process and output indicators predominated across universities, alongside substantial conceptual heterogeneity, a scarcity of longitudinal time series data, and psychometric limitations. The study concludes that the field risks "impact washing" by relying on superficial activity proxies. We recommend migrating toward comprehensive output, outcome, and impact frameworks; applying mixed methods with before-and-after or panel designs; strengthening instrument quality; triangulating data sources; and documenting the use of evidence in decision-making, aligning National Accreditation Commission (can) criteria with references such as TEFCE and Carnegie.*

*Key concepts: Accreditation, Chile, community outreach, evaluation, higher education, indicators.*

## Introducción

La Vinculación con el Medio (en adelante VcM) ha adquirido importancia estratégica en las universidades latinoamericanas durante la última década y ocupa un lugar relevante en las agendas nacionales e internacionales de aseguramiento de la calidad (Irarrázaval, 2020). Sin embargo, persiste una brecha entre la expansión de las actividades de VcM y la capacidad para medir sus resultados e impactos de manera sistemática, especialmente en el contexto chileno. En Chile, la Ley 21.091 y los criterios de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) establecen la VcM como componente obligatorio de la acreditación y promueven una interacción bidireccional y sistemática con el entorno (CNA, 2021; Ley 21.091). En el plano internacional, la VcM se inscribe en la denominada "tercera misión" universitaria, que se suma a la docencia y a la investigación (Compagnucci y Spigarelli, 2020; Laredo, 2007; Pinheiro et al., 2015). En Europa, la tercera misión abarca dimensiones económicas (transferencia tecnológica y emprendimiento), sociales (proyectos con el sector público y participación ciudadana) y culturales (Alarcón y Brunner, 2024; Laredo, 2007). En Iberoamérica, en cambio, la tercera misión se ha orientado hacia la utilidad pública, al desarrollo territorial y a la coconstrucción del conocimiento con actores sociales, lo que la diferencia de los enfoques centrados en la transferencia tecnológica (Appe et al., 2017; Compagnucci y Spigarelli, 2020; Martí-Noguera et al., 2018).

En Chile, la VcM se enfoca en la docencia, la innovación curricular adaptada al territorio, la investigación aplicada y el desarrollo social y productivo, según cada universidad (Irarrázaval, 2020). La Ley 21.091 (2018) y la *Guía de evaluación* de la CNA describen la VcM como un conjunto de nexos sistemáticos y bidireccionales con el entorno, orientados al desarrollo mutuo y al impacto social, cultural y económico. Se destacan métodos como el aprendizaje-servicio (A+S) y la coconstrucción con actores externos. Desde 2012, la CNA reorganizó sus criterios de evaluación en torno a "Política y gestión" y "Resultados e impacto", integrando la medición como eje del aseguramiento de la calidad. En 2022, la Red VcM del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) actualizó

su marco de referencia, reafirmando la VcM como función esencial, centrada en el desarrollo sustentable de los territorios (CNA, 2021; 2022; CUECH-Red VcM, 2022).

Las tendencias recientes, en tanto, evidencian una expansión sustantiva de las actividades de VcM en las universidades chilenas. En efecto, entre 2015 y 2023 los proyectos de vinculación formalizados crecieron un 48% (CNA, 2025). También se aprecia un crecimiento de iniciativas alineadas con el impacto y la sostenibilidad. La participación en *The Impact Rankings* pasó de menos de 500 universidades en 2019 a 2.152 en 2024, mientras que 138 instituciones de América Latina y el Caribe figuran en *QS Sustainability* 2025, con Chile destacándose en la región (QS, 2024; Times Higher Education, 2019; 2024). Estos datos reflejan la consolidación de la VcM como una función fundamental en la educación superior latinoamericana.

En cuanto a los enfoques de medición, convergen aquí dos familias: los ciclos lógicos de gestión (insumos-procesos-productos-resultados-impacto) aplicados a proyectos y carteras de VcM y el enfoque de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), que exigen evidencias trianguladas y la participación de grupos de interés en la evaluación. La evidencia internacional advierte que medir solo insumos y actividades subestima los resultados comunitarios y los efectos a largo plazo; se recomienda, entonces, integrar los dominios de propósito, proceso e impactos en la comunidad con indicadores válidos y codefinidos (Wanjiru y Liu, 2021).

Las metodologías de medición de la VcM en el contexto chileno e internacional han transitado de enfoques basados en insumos y procesos a esquemas de evaluación de resultados e impacto, aunque persisten desafíos conceptuales y operativos (Araya-Alarcón, 2025b). Los modelos inspirados en los criterios y directrices de la ENQA distinguen entre sistemas que privilegian indicadores de actividad (número de convenios, proyectos, participantes, etc.) y aquellos orientados a resultados (productos generados, logros tangibles, satisfacción de beneficiarios, entre otros) e impacto (cambios sociales, económicos o territoriales atribuibles a la intervención universitaria) (Sandmann et al., 2016).

Por su parte, los criterios y estándares de la CNA (2021; 2022) establecen políticas y mecanismos centrados en la gestión y los resultados, con tres niveles de madurez institucional: básico, avanzado y de excelencia. Las universidades han respondido mediante plataformas internas de registro y autoevaluación, integrando progresivamente la VcM con la docencia y la investigación (CNA, 2022; 2025). Se utilizan acá indicadores tales como registros de actividades, documentación de resultados, plataformas digitales de gestión y retroalimentación externa (Araya-Alarcón, 2025a; 2025b; González-Cadena et al., 2024). Sin embargo, la integración con los procesos de planificación y de aseguramiento de la calidad varía entre distintos tipos de instituciones (Araya-Alarcón, 2025a; Irarrázaval, 2020).

Persisten igualmente desafíos en la medición de la contribución territorial, la trazabilidad entre VcM e investigación y la comparabilidad de los indicadores entre universidades (Araya-Alarcón, 2025b). La principal dificultad radica en demostrar impactos sociales verificables (Araya-Alarcón, 2025b; Ganga-Contreras et al., 2019), lo que ha derivado en un "sesgo de actividad" en el que las métricas de volumen reemplazan la evidencia de cambio (Irarrázaval, 2020; Lewis et al., 2025). Esta brecha metodológica —agravada por la falta de series temporales y triangulación externa– limita la generación de aprendizajes institucionales y la posibilidad de establecer referentes nacionales de impacto (Compagnucci y Spigarelli, 2020; Wanjiru y Liu, 2021). Los estudios cualitativos al respecto indican que los avances en la medición del impacto en universidades chilenas son heterogéneos y dependen más de sus capacidades de gestión y de sus redes territoriales que de su naturaleza jurídica (Irarrázaval, 2020). Cabe precisar que en Chile la responsabilidad de evaluar el impacto recae en las universidades, ya que el Estado y los organismos reguladores no han desarrollado esquemas externos robustos para medir el impacto social o territorial (Irarrázaval, 2020).

La investigación tuvo como objetivo mapear los mecanismos de medición y evaluación de la VcM en universidades chilenas a partir de la literatura y la documentación institucional pública correspondientes al periodo 2015-2025, además de identificar los elementos clave aportados por la literatura y proponer mejoras para su evaluación.

Para ello, combinó una revisión de alcance, un análisis documental de fuentes institucionales y un examen focalizado de los informes de autoevaluación disponibles de las universidades seleccionadas.

## Marco conceptual de la Vinculación con el Medio

La discusión chilena acerca de la medición y evaluación de la VcM ha cobrado relevancia a partir de los cambios normativos recientes. Para ordenar esa discusión, el marco conceptual se organizó en cuatro ejes:

- los paradigmas globales de la interacción universidad-entorno;
- la trayectoria normativa e histórica del rol universitario en Chile;
- la práctica chilena de la VcM; y
- los enfoques de medición y evaluación aplicables a esta función.

Cada eje integró fundamentos internacionales, normativa nacional y estadísticas oficiales y, en conjunto, sustentaron las categorías analíticas que se emplean en el método.

### *Paradigmas globales de la interacción universidad-entorno*

La relación entre la universidad y su entorno ocupa un lugar creciente en la estrategia institucional, aunque presenta ambigüedades conceptuales. Kuh (2009), por ejemplo, distingue la participación estudiantil centrada en el aprendizaje (*student engagement*) del compromiso de la institución con su entorno externo, que la literatura anglosajona denomina compromiso universidad-sociedad. Bekele et al. (2024) señalan que reducir este compromiso a una tercera misión separada resulta insuficiente, ya que la interacción con el entorno también atraviesa la docencia y la investigación. Bajo este marco, la VcM se concibe como un proceso de cocreación de valor con el entorno social, cultural y económico, en el que ambas partes se transforman mutuamente.

La tercera misión surgió en las décadas de 1980 y 1990 debido a la reducción del financiamiento público, lo que la llevó de la transferencia tecnológica a la educación continua, al emprendimiento y al compromiso social (Gaffaro y Naranjo, 2025; Molas-Gallart et al., 2002). En América Latina, la implementación

de este paradigma enfrenta la tensión entre la "universidad emprendedora" y la tradición de la "extensión universitaria", que promueve una misión social y política (Brunner, 2014; González-Cadena et al., 2024). Esta dualidad entre competitividad económica y justicia social dificulta la construcción de métricas comparables y de una conceptualización unificada de la VcM (Compagnucci y Spigarelli, 2020; Irarrázaval, 2020).

Por otra parte, el modelo de la triple hélice –compuesto por universidad, empresa y Gobierno–, es fundamental para analizar los sistemas de innovación basados en el conocimiento (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000) y ha evolucionado desde una configuración estatal a otra más dinámica, con organizaciones híbridas entre las tres esferas (Castillo et al., 2014). La Civic University, en tanto, destaca la conexión territorial y la responsabilidad en el desarrollo local (Goddard et al., 2016). De igual modo, la evidencia acerca del compromiso académico (*academic engagement*) muestra que la colaboración externa va más allá de la transferencia patentable e incluye la investigación conjunta y las consultorías, lo que requiere de indicadores más amplios que los de comercialización (Perkmann et al., 2013). El compromiso (*engagement*) es multidimensional, abarcando docencia, investigación + desarrollo + innovación + emprendimiento (I+D+i+e), cultura y política pública, y su evaluación debe considerar procesos, resultados e impactos.

En Chile, este modelo se ha adaptado para abordar desafíos sociales más complejos, evolucionando hacia una cuádruple hélice que incluye a la sociedad civil y una quíntuple hélice que incorpora el entorno ambiental (Carayannis y Campbell, 2009; Torres Valderrama, 2019). Esta evolución permite alinear la innovación con las exigencias sociales y de sostenibilidad de la legislación chilena vigente y evaluar proyectos con objetivos que trascienden lo económico (Ley 21.091).

En este contexto, la literatura reciente respecto de universidades regionales identifica cuatro vías por las cuales la universidad contribuye al desarrollo territorial, a saber: la formación de capital humano que se retiene en la región; la generación y transferencia de conocimiento pertinente; el apoyo al emprendimiento y la innovación local; y la participación en la formulación de políticas

públicas territoriales (Alarcón y Brunner, 2024; Labraña et al., 2025; Rivera Polo y Rivera Vargas, 2018; Sociedad de Fomento Fabril [SOFOFA], 2024). Los mismos estudios identifican brechas específicas que limitan dicha contribución. Al respecto, Rivera Polo y Rivera Vargas (2018) documentan, en el caso de la Universidad de Aysén, la tensión entre el mandato descentralizador y la asimetría de recursos y capacidades frente a las universidades metropolitanas. Labraña et al. (2025), en tanto, muestran que las universidades estatales regionales traducen las exigencias gerenciales de medición y rendición de cuentas de manera heterogénea, lo que debilita la comparabilidad de sus resultados. Araya-Alarcón (2025b), a su vez, constata una alta dispersión de indicadores y ambigüedad entre las nociones de impacto y contribución, mientras que Irarrázaval (2020) advierte la ausencia de esquemas externos que ordenen la articulación entre universidades y actores públicos territoriales. Estos antecedentes sugieren que la medición de la contribución territorial requiere considerar tanto la disponibilidad y calidad de los datos, como las condiciones institucionales en las que estos se producen y utilizan.

Como se aprecia, la relación universidad-entorno comprende ámbitos económicos y de transferencia de conocimiento, así como contextos sociales y culturales cuya importancia varía según las orientaciones institucionales. En su estudio comparativo de universidades regionales estatales de Colombia y Chile, Cancino y Cárdenas (2018) identifican la coexistencia de distintas concepciones de extensión y vinculación, así como dificultades para analizar y comparar sus resultados debido a la falta de consenso conceptual. Por su parte, Labraña et al. (2025), mediante un estudio de seis universidades estatales regionales chilenas, muestran que estas instituciones incorporan las exigencias de gestión y rendición de cuentas de maneras diversas, preservando elementos de su orientación territorial. Sin embargo, advierten que la adopción de procedimientos estandarizados e indicadores de desempeño puede reducir la atención a dimensiones como la coconstrucción de saberes y la transformación social.

Estos antecedentes permiten precisar dos dificultades relevantes para evaluar la contribución territorial: la diversidad de concepciones que orientan la vinculación y la limitada capacidad de las métricas

estandarizadas para representar la complejidad de sus propósitos sociales. Desde esta perspectiva, identificar las actividades o los mecanismos institucionales constituye un punto de partida, pero no basta para demostrar los cambios generados en los territorios.

## *La trayectoria chilena: marco normativo e histórico del rol universitario*

El rol de la universidad chilena ha evolucionado según los contextos políticos, partiendo por el modelo del Estado Docente, centrado en la Universidad de Chile, con el primer Estatuto Orgánico de 1931 que promovió la enseñanza y difusión cultural mediante actividades de extensión, como cursos y seminarios (Decreto 280; Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado [CNAP], 2007), para continuar con la reforma universitaria de 1967-1973, que amplió el compromiso social universitario hasta la dictadura militar (1973-1990), que orientó la educación superior hacia la mercantilización (González López, 2017; Ley 18.962). El quiebre se produjo con la reforma de 1981, que introdujo los principios de mercado, fomentó la privatización y desreguló el sistema educativo (CNAP, 2007). Tras 1990, la reacción a esta desregulación se manifestó en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y en la preocupación por la calidad, lo que sentó las bases del sistema de aseguramiento actual (Ley 20.129; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2013). La Ley 20.129 de 2006 creó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y la Comisión Nacional de Acreditación, fomentando una cultura de calidad (Araya-Alarcón, 2025a; Moreno et al., 2020). La Ley 21.091 de 2018 reafirmó el rol regulador del Estado, definió la VcM como una función misional obligatoria para todas las instituciones de educación superior chilenas y abogó por el desarrollo sustentable (Ley 21.105). Desde 2025, la CNA transformó la VcM en una dimensión de acreditación obligatoria, lo que convierte su evaluación en un imperativo estratégico (CNA, 2025).

## *La Vinculación con el Medio en la práctica chilena*

El discurso público y político posiciona a las universidades, especialmente a las regionales, como "motores del desarrollo

territorial" (SOFOFA, 2024; Universidad de Playa Ancha, 2025). Sin embargo, el centralismo y la desigualdad en la distribución de recursos han limitado su capacidad real de incidencia (Rivera Polo y Rivera Vargas, 2018; SOFOFA, 2024).

Se considera que el paso de la extensión universitaria a la vinculación bidireccional supone un cambio conceptual central (Araya-Alarcón, 2025a). En efecto, la extensión universitaria tradicionalmente se ha entendido como un proceso unidireccional, en el que la universidad transfiere conocimiento y cultura a una comunidad concebida como receptora pasiva (Menéndez, 2005). En general, las instituciones de educación superior distinguen entre la extensión cultural y la extensión académica, así como los elementos de divulgación científica, que constituyen una dimensión específica orientada a democratizar el acceso al conocimiento científico mediante actividades como conferencias públicas, publicaciones de divulgación científica, museos de ciencias y programas educativos. De esta forma, la VcM, según la ley y los criterios de la CNA, exige un modelo de bidireccionalidad, entendido como una "construcción conjunta" y un "flujo de conocimiento de doble vía" en el que ambas partes se benefician y transforman mutuamente (Brunner, 2014; CNA, 2021; Contreras y Valdés, 2025). Este giro conceptual es el núcleo del desafío evaluativo actual, que pasa de dinámicas tradicionales unidireccionales hacia un enfoque bidireccional de contribución tanto interna como externa. La bidireccionalidad, entonces, constituye un principio central que distingue la VcM de los modelos unidireccionales de extensión y enfatiza el beneficio mutuo entre la universidad y la sociedad (Dougnac y Flores, 2021).

Por su parte, la institucionalización de la VcM a través del sistema de acreditación ha privilegiado aproximaciones instrumentales orientadas al cumplimiento de estándares, lo que ha generado tensiones con concepciones más críticas del compromiso universitario (Labraña et al., 2025). A la vez, medir las actividades unidireccionales (por ejemplo, el número de asistentes a un evento) es más simple que capturar evidencia de una cocreación genuina y de un impacto mutuo entre la universidad y el entorno, ya que esto requiere metodologías cualitativas y cuantitativas mucho más sofisticadas. En el diagnóstico realizado por el Consejo de Rectoras y

Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) (2025), la mayoría de las universidades declara la bidireccionalidad como principio, pero no cuenta con mecanismos sistemáticos para medirla, limitándose a indicadores de satisfacción, o bien, de cobertura.

Es el "imperativo de la acreditación" el que impulsa el desarrollo de estos nuevos mecanismos de medición. Al respecto, los criterios de la CNA para la VcM son explícitos: el Criterio 11 (Política y gestión) exige mecanismos sistemáticos que aseguren la bidireccionalidad y articulen la VcM con la docencia y la investigación; por su parte, el Criterio 12 (Resultados e impacto) demanda evidencia de impacto positivo, tanto interno (en la formación estudiantil) como externo (en el entorno), la cual debe ser valorada por actores relevantes (CNA, 2021). Así, la necesidad de satisfacer estos requisitos ha transformado la VcM desde una actividad a menudo periférica hasta convertirse en una función estratégica de alta visibilidad, obligando a las universidades chilenas a abordar el vacío en su medición y evaluación. La ambigüedad del propio concepto de "bidireccionalidad" –que la CNA exige pero no operacionaliza en detalle–, deja un amplio margen de interpretación a las instituciones, lo que convierte la forma en la que estas definen y miden este principio en un campo de investigación prioritario (Araya-Alarcón, 2025b).

## *Medir y evaluar las acciones de Vinculación con el Medio a nivel universitario*

La expansión del sistema de educación superior chileno (1,39 millones de estudiantes en 2024) ha hecho incrementar la demanda de transparencia y rendición de cuentas (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2024) y releva la importancia de contar con sistemas de gestión organizacional que garanticen la calidad en la educación superior. Al respecto, la literatura sugiere combinar los tableros estratégicos con sistemas de aseguramiento de la calidad para traducir la estrategia en objetivos y métricas (ENQA, 2015; Kaplan y Norton, 1992).

En Chile, la CNA establece criterios que exigen políticas, mecanismos e indicadores para la VcM, enfatizando la consistencia y la evidencia de resultados, aplicables desde 2023 (CNA, 2021). En

la evaluación de políticas públicas se emplean indicadores de gestión para seguir el avance hacia los objetivos a nivel de procesos, productos y resultados observables, como mejoras sociales, o bien, económicas (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]-DAC, 2023). Estos indicadores son esenciales para medir fenómenos sociales y traducir objetivos estratégicos en variables cuantificables (Araya-Alarcón, 2025b). En VcM, los indicadores evalúan los procesos y resultados de la interacción universidad-sociedad, asegurando la trazabilidad y la mejora continua (Brunner, 2011). Los tipos de indicadores incluyen insumo, proceso, producto e impacto (Furco, 2010). En tanto el diseño de indicadores incorpora la conceptualización, la operacionalización y el análisis de datos para la toma de decisiones (Araya-Alarcón, 2025b; Sandoval-Cuevas et al., 2024), lo que fortalece la rendición de cuentas y el aporte social de las universidades.

La construcción de indicadores de gestión posee un marco conceptual robusto (Arenas y Berner, 2010; Armijo, 2011; Armijo, 2016; González-Cadena et al., 2024) y se considera una herramienta de control que permite medir de manera gradual el avance en la consecución de los objetivos, los que pueden medirse en diferentes fases de implementación: la fase de proceso, que observa la instalación del objetivo; la segunda etapa corresponde a la de producto, que considera medir durante la ejecución del programa o proyecto; y, en tercera instancia, pueden ser de tipo resultado, donde se distingue entre aquellos que miden resultados intermedios y los que miden resultados finales (impacto).

Figura 1
*Fases de medición de indicadores*




Fuente: Dirección de Presupuesto (DIPRES, 2020).

Según el diagnóstico de Comisión de VcM del CRUCH (2025), los indicadores de resultado intermedio predominan ampliamente por sobre los de resultado final o impacto, y son escasas las universidades que reportan instrumentos validados o series históricas que demuestren cambios verificables.

Con todo, la literatura también explica por qué medir el impacto de la VcM resulta especialmente difícil para las universidades. Por ejemplo, Ganga-Contreras et al. (2019) señalan que los efectos de la vinculación son difusos, de largo plazo y compartidos con otros actores, lo que vuelve problemática cualquier atribución causal. Bekele et al. (2024) agregan que la cocreación de valor exige instrumentos capaces de captar los cambios en ambas partes de la relación, incluida la propia universidad. Sandoval-Cuevas et al. (2024) identifican, en el caso chileno, déficits en los mecanismos y metodologías institucionales disponibles para evaluar el impacto. Labraña et al. (2025) advierten, además, que la presión gerencial por demostrar resultados medibles favorece los indicadores de corto plazo que no captan el valor de largo plazo de la extensión. Por último, Lewis et al. (2025) proponen ante ello transitar desde los productos hacia los resultados mediante marcos de capacidades orientados al futuro. En síntesis, las dificultades combinan problemas de atribución, de capacidades institucionales e incentivos y explican la prevalencia de las métricas superficiales de actividad que se documentan este estudio.

## Método

Se realizó un estudio cualitativo, no experimental, secuencial, en tres partes complementarias. La primera fue una revisión de alcance (*scoping review*) siguiendo la guía PRISMA-ScR y su lista de chequeo (Tricco et al., 2018). Su propósito fue identificar y caracterizar los marcos conceptuales, herramientas e indicadores utilizados para evaluar la VcM en el sistema universitario chileno y reconocer sus vacíos de validez, confiabilidad y usabilidad para la gestión y la acreditación entre 2015 y 2025.

La búsqueda se realizó en idioma español e inglés y se formalizó en las colecciones de Web of Science (WoS), Scopus, SciELO y Redalyc/Latindex, además de la literatura gris de la CNA, portales web institucionales y redes de VcM, con los términos principales de: "vinculación con el medio", "compromiso público" y "medición/evaluación/indicadores/impacto y Chile/universidades". Las cadenas, filtros y fechas se registraron para garantizar la reproducibilidad. Se incluyeron también estudios y documentos que midieran o evaluaran

explícitamente la VcM en instituciones de educación superior chilenas, o los desarrollos conceptuales/metodológicos aplicables al contexto chileno, que informaran al menos uno de los siguientes elementos: marco/criterios, indicadores estandarizados, instrumentos de medición o usos para la gestión/acreditación. Así mismo, se excluyeron las opiniones sin método, las descripciones sin criterios/resultados evaluativos y la literatura general de educación superior sin foco en la VcM.

La elegibilidad de los registros (título/resumen y texto completo) fue realizada por dos revisores de forma independiente, resolviendo cualquier discrepancia por consenso y, cuando fue necesario, se acudió a un tercer revisor; las razones de exclusión se informaron en el diagrama PRISMA-ScR. La recolección –con una matriz estandarizada y revisada por un segundo revisor– recogió la referencia, el tipo de documento, la definición de VcM, los marcos/criterios, los indicadores (insumo, proceso, resultado, impacto), los instrumentos (rúbricas, encuestas, matrices, métodos mixtos), las evidencias de validez y confiabilidad, el nivel de aplicación y los usos para la gestión y acreditación. Finalmente, la síntesis produjo: un mapa temático que contiene los enfoques y marcos en una taxonomía de medición y evaluación y una matriz de evidencia por estudio con la fuerza del soporte métrico accesible.

El segundo momento consistió en un análisis documental de las 49 universidades chilenas acreditadas al momento del estudio. Se revisaron las políticas de VcM, los modelos de implementación de la política, los sistemas de medición o seguimiento (incluidos los modelos de control de gestión), los informes de autoevaluación, las resoluciones de acreditación de la CNA, las memorias institucionales, la documentación de aseguramiento de la calidad, los documentos de programas de extensión y formativos en estrategias de aprendizaje-servicio (A+S) y los manuales de evaluación disponibles en los sitios web públicos de cada institución. De igual modo, se descartaron las universidades sin información pública acerca de indicadores o formas de medición, las que se encontraban en proceso de cierre y también las no acreditadas. De esta forma, la muestra quedó conformada por 45 universidades y 81 documentos de nivel institucional y de programas, lo que permitió observar el abordaje de la medición

en 25 universidades del CRUCH (13 del CUECH, nueve del G9[3] y tres instituciones privadas incorporadas con posterioridad) y en 20 universidades privadas no adscritas al CRUCH. Cabe precisar que el corpus se limitó a la información publicada en línea, por lo que los hallazgos describen la medición declarada públicamente por cada institución, más que la totalidad de los sistemas internos que pudieran existir.

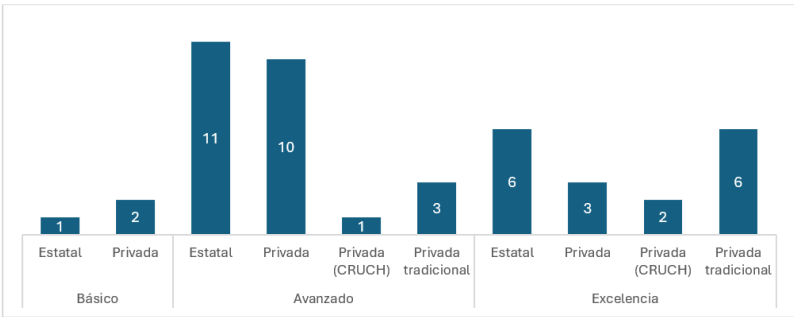
El análisis documental se desarrolló mediante un análisis de contenido dirigido, esto es, con categorías derivadas de un marco previo y ajustadas al material examinado (Hsieh y Shannon, 2005). El procedimiento se organizó en dos ciclos, con una matriz de registro común a los 81 documentos. En el primer ciclo se identificó cada indicador declarado y se consignó su denominación institucional, su fórmula o descripción cuando estaba disponible, su fuente de datos, periodicidad y su nivel de aplicación (actividad, proyecto, programa e institución). En el segundo ciclo cada indicador se clasificó en uno de los cuatro niveles de la cadena de resultados (DIPRES, 2020; OECD-DAC, 2023), a saber:

- Insumo (I) cuando mide recursos comprometidos.
- Proceso (P) cuando mide actividades ejecutadas o cobertura.
- Resultado intermedio (R) cuando mide efectos inmediatos en personas, programas o procesos.
- Impacto o contribución (IM) cuando mide cambios sostenidos en el entorno o en la propia institución y explicita una lógica causal o un diseño de atribución.

La decisión de clasificación se basó en el contenido del indicador y en la información disponible acerca de su operacionalización, más que en la denominación empleada por cada universidad. Dos investigadores codificaron de forma independiente la totalidad del corpus y resolvieron las discrepancias por consenso, dejando registro de los casos en disputa y del criterio aplicado. La clasificación se circunscribió a la evidencia contenida en los documentos públicos revisados.

3 Agrupación de universidades públicas no estatales compuesta por nueve casas de estudio del norte, centro y sur de Chile.

Figura 2
*Caracterización de la muestra por nivel de acreditación y tipo de universidad*




Fuente: Elaboración propia.

El tercer ciclo fue un rastreo documental de las universidades con indicadores e instrumentos de medición de resultados finales o de impacto/contribución; luego, se profundizó en los informes de autoevaluación de las instituciones que señalaban utilizarlos, identificando elementos medidos, instrumentos, niveles de aplicación y usos para la gestión y acreditación, triangulando la evidencia bibliográfica con documentación institucional reciente.

Las categorías analíticas de Medición (M1 a M9) e Impacto (I1 a I9) que presenta la Tabla 1 se construyeron mediante un procedimiento mixto. La derivación deductiva consideró cuatro referentes. El primero corresponde a los Criterios 11 y 12 de la CNA (2021), que ordenan por separado la política y gestión de la VcM y sus resultados e impacto, distinción que el estudio traslada a los dos bloques de categorías. El segundo referente corresponde a la cadena de resultados de la DIPRES (2020) y del glosario del CAD (OECD-DAC, 2023), que aportan los niveles de medición y las nociones de línea base, meta y periodicidad. El tercero corresponde al TEFCE Toolbox, que incorpora la coproducción con las comunidades, la evidencia situada y la dimensión territorial del compromiso universitario (Farnell et al., 2020). El cuarto referente corresponde a la *Clasificación Carnegie de Compromiso Comunitario*, que aporta los elementos de institucionalización, uso de la evidencia y aprendizaje organizacional (American Council on Education [ACE]-Carnegie, s/f). El ajuste inductivo se realizó a partir de los 37 documentos sintetizados en la

revisión de alcance, de los cuales se incorporaron las subcategorías de gobernanza y roles (M6), los sistemas de información (M7) y los riesgos o efectos no deseados (I9), que los referentes previos no recogen explícitamente y que aparecen de forma recurrente en la documentación institucional chilena. Las categorías constituyen una herramienta de análisis del estudio y no se presentan como una escala previamente validada.

Cada subcategoría se valoró en una escala ordinal de cuatro puntos aplicada al contenido de los informes de autoevaluación:

- El valor 0 = ausencia del elemento en el documento.
- El valor 1 = mención declarativa, sin definición ni operacionalización.
- El valor 2 = definición y operacionalización, sin evidencia documentada de aplicación sistemática.
- El valor 3 = operacionalización acompañada de evidencia de aplicación y de uso en decisiones institucionales.

El índice de Medición corresponde al promedio simple de las nueve subcategorías M1 a M9, mientras que el índice de Impacto equivale al promedio simple de las nueve subcategorías I1 a I9, de modo que ambos se expresan en el mismo rango de 0 a 3 y resultan directamente comparables entre sí. No se aplicaron ponderaciones, por cuanto el estudio no dispone de evidencia empírica que justifique atribuir mayor peso a unas subcategorías en lugar de otras y toda ponderación introduciría un supuesto adicional sobre la importancia relativa de cada elemento. Cada informe fue valorado de manera independiente por ambos investigadores y las discrepancias se resolvieron por consenso. Los índices resumen la evidencia contenida en los informes revisados, esto es, los valores obtenidos no constituyen una medición directa del impacto de cada universidad ni una evaluación integral de sus capacidades institucionales.

Finalmente, las tres fuentes se integraron de manera secuencial y convergente. La revisión de alcance aportó las categorías y los criterios de valoración que se aplicaron en los momentos posteriores; el análisis documental permitió situar a cada universidad en la tipología de indicadores y el examen de los informes de autoevaluación aportó

la evidencia disponible en torno a la aplicación de los mecanismos declarados. Se consideró la convergencia cuando un mismo elemento aparecía con igual signo en al menos dos fuentes, lo que ocurre con el predominio de los indicadores de proceso y de resultado intermedio y con la escasez de reportes de validez y confiabilidad de los instrumentos. Las divergencias se trataron de forma explícita en la síntesis, en particular cuando una universidad declara un mecanismo en su política o en su modelo y su informe de autoevaluación no presenta evidencia de aplicación. De esta forma, la articulación en etapas sucesivas de los tres momentos permitió responder a los objetivos de la investigación, sin que la ausencia de evidencia de aplicación en un informe autorice a concluir que el mecanismo declarado no se haya implementado.

## Resultados

Al inicio del proceso PRISMA (2015-2025) se identificaron 198 registros:

- Bases académicas (SciELO/Redalyc/WoS/Scopus, $n \approx 52$).
- Literatura gris (CNA; CRUCH/CUECH/G9; sitios universitarios, $n \approx 128$).
- Otras fuentes (redes/ministerios, $n \approx 18$).

Tras depurar los casos duplicados ($n = 31$), se analizaron 167 registros únicos por título y resumen, excluyéndose 86 por tratarse de extensiones sin medición u otras razones. Se evaluaron en texto completo 81 documentos y se excluyeron 44 que contemplaban: opiniones sin método ($n = 17$), contextos no transferibles ($n = 10$) y abordajes de VcM exclusivamente descriptivos, sin evaluación ni indicadores ($n = 17$).

La muestra final incluyó 37 documentos para la síntesis cualitativa –normativos y regulatorios ($n = 3$, incluye la obligatoriedad de 2025); institucionales ($n = 26$, que considera políticas, modelos, sistemas y guías); y académicos ($n = 8$, con artículos y capítulos)– y siete estudios con instrumentos que reportan evidencia de validez y/o confiabilidad.

Al término de la revisión se identificaron como elementos clave a nivel de categorías y subcategorías de Medición y Evaluación los elementos establecidos en la Tabla 1.

Tabla 1
*Categorías y subcategorías de medición e impacto en Vinculación con el Medio*

| Medición (M1-M9) | | Evaluación o Impacto (I1-I9) | |
|---|---|---|---|
| M1 | Propósito/teoría de cambio VcM | I1 | Cambios en beneficiarios/personas |
| M2 | Indicadores definidos | I2 | Cambios en estudiantes/docentes |
| M3 | Líneas base y metas | I3 | Cambios en socios/territorio/políticas |
| M4 | Métodos y fuentes | I4 | Atribución/contribución |
| M5 | Cobertura y periodicidad | I5 | Rigor/triangulación |
| M6 | Gobernanza y roles | I6 | Escala y sostenibilidad |
| M7 | Sistemas/BI | I7 | Temporalidad del impacto |
| M8 | Uso de datos para mejora | I8 | Lecciones/transferencia |
| M9 | Alineación explícita a CNA | I9 | Riesgos/efectos no deseados |

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se comenzó el proceso de análisis documental de las políticas de VcM, los modelos de gestión y los programas de VcM disponibles en repositorios públicos y sitios web de las universidades chilenas. Lo anterior permitió clasificar los indicadores de medición declarados en los tipos Insumos (I), Proceso (P), Resultado Intermedio (R) y Resultado final, que se asimilaron a Impacto o Contribución (IM). De esta forma se seleccionó el nivel de indicadores que presentaba cada universidad y se destacaron aquellas con indicadores de tipo (IM) en la Tabla 2.

Tabla 2
*Universidades cuyos documentos públicos incluyen indicadores codificados a nivel de Impacto/Contribución (IM)*

| Universidad | Tipo | CRUCH | CUECH | G9 | Documento | I | P | R | IM | Nivel |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Universidad de Atacama (UDA) | Estatal | Sí | Sí | No | Política y modelos de VcM UDA | | x | x | x | Institucional |
| Universidad de La Frontera (UFRO) | Estatal | Sí | Sí | No | Sitio/ Lineamientos VcM | | x | x | x | Programa/ Institucional |
| Universidad de La Serena (ULS) | Estatal | Sí | Sí | No | Política y modelos de VcM | | x | x | x | Institucional |
| Universidad de Valparaíso (UV) | Estatal | Sí | Sí | No | Guía evaluación de impacto de VcM (UV) | | | x | x | Actividad/ Programa |
| Universidad de Chile (UChile) | Estatal | Sí | Sí | No | Política de VcM | | x | x | x | Institucional |
| Universidad Andrés Bello (UNAB) | Privada | No | No | No | Manual de evaluación de la VcM (UNAB) | | x | x | x | Proyecto/ Programa/ Institucional |
| Universidad del Alba (UDALBA) | Privada | No | No | No | Manual de evaluación de VcM (UDALBA) | | x | x | x | Institucional |
| Universidad San Sebastián (USS) | Privada | No | No | No | Modelo de evaluación de Impacto/ Contribución (USS) | | | x | x | Proyecto/ Programa |
| Universidad Austral de Chile (UACh) | Privada tradicional | Sí | No | Sí | Documento de Trabajo 1: Nociones y modelo de vinculación | | x | x | x | Programa/ Institucional |
| Universidad de Concepción (UdeC) | Privada tradicional | Sí | No | Sí | Sistema de medición de la contribución de la VcM | | x | x | x | Programa/ Institucional |

Fuente: Elaboración propia.

En los documentos públicos revisados de 10 de las 45 universidades de la muestra se identificó al menos un indicador clasificado por el equipo investigador como de impacto o contribución (IM), según la tipología utilizada en el estudio (Tabla 2). Esta clasificación considera tanto el contenido del indicador como la información disponible acerca de su operacionalización y no únicamente la denominación institucional. La cifra expresa

un hallazgo circunscrito al corpus analizado, esto es, no permite establecer que las restantes universidades carezcan de indicadores o sistemas internos de evaluación de impacto. Asimismo, la mera identificación en un documento de un indicador como "Impacto" no demuestra, por sí sola, su aplicación ni la existencia de resultados que permitan verificar el impacto anunciado. Con todo, la cifra describe un patrón consistente con el resto del corpus, por cuanto la totalidad de las universidades analizadas declara indicadores de proceso y de resultado intermedio, mientras que la medición del impacto aparece documentada públicamente en una fracción menor del sistema.

En el grupo Impacto/contribución (IM), las universidades reportan cuatro familias de medición.

- Impacto de transferencia e innovación, usualmente mediante conteos administrativos de productos derivados activos (*spin-offs*), licencias o contratos de propiedad intelectual derivados de I+D y programas de vinculación.
- Impacto externo en servicios y bienestar, donde se argumenta una mejora en acceso, calidad o asequibilidad de prestaciones a comunidades (clínicas jurídicas y de salud, programas territoriales, entre otros).
- Impacto interno estratégico, como avance de la carrera académica atribuible a la VcM, o bien, la consolidación de las trayectorias estudiantiles.
- Impacto como contribución demostrable, articulado mediante la triangulación de fuentes y el análisis de tendencias para sostener inferencias de cambio.

En contraste, los resultados intermedios (R) se concentran en la satisfacción de los públicos, alcance (beneficiarios, cobertura), logro/ejecución (proyectos finalizados) y cambios inmediatos en competencias y currículo. La Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) formaliza este tipo de indicadores en su *Manual de indicadores de VcM* (UTEM, 2016; 2021), con métricas operacionales como porcentajes y tasas (por ejemplo, "% de socios/beneficiarios satisfechos", "tasa de aprobación de asignaturas con VcM") y definiciones que permiten su trazabilidad a fuentes internas (SIG, encuestas, actas). La UTEM también emplea el seguimiento de

beneficiarios externos, de proyectos ejecutados y de otras salidas a corto plazo. Estos indicadores aparecen como insumos de gestión y alimentan la rendición de cuentas anual, pero rara vez incluyen una validación psicométrica explícita de los instrumentos.

Los ejemplos representativos permiten ilustrar el cálculo y las categorías. En Impacto-satisfacción, UTEM operacionaliza el indicador mediante una fórmula de proporción: porcentaje de socios satisfechos = (número de socios en niveles altos de satisfacción / número total de respondientes) × 100, con fuente "encuesta posactividad" y periodicidad anual; en Impacto-logro académico, el manual propone comparar tasas de aprobación entre estudiantes participantes y no participantes de iniciativas VcM (ratio o diferencia de porcentajes). En Impacto-alcance, la Universidad Andrés Bello (UNAB) usa conteos de beneficiarios y el porcentaje de proyectos finalizados respecto del total programado por unidad/sede. Estas expresiones aparecen en los manuales y procedimientos de cada institución, con énfasis en definiciones claras, en la unidad de análisis y en el responsable del dato.

En Impacto-transferencia/innovación, los documentos de la UNAB (2022) definen productos o resultados (*outputs*) estratégicos (por ejemplo, licencias, contratos, *spin-offs*), cuya lectura de impacto se robustece cuando se observa persistencia (vigencia al año t+1) y captura de valor (regalías, ingresos); la CNA no impone una batería única, pero incentiva que tales indicadores se vinculen a la misión y a los efectos bidireccionales. En Impacto-servicios comunitarios, manuales como el de la Universidad del Alba (UDALBA) proponen medir mejoras en la disponibilidad/eficacia/asequibilidad de las prestaciones universitarias para públicos priorizados (por ejemplo, clínicas), combinando registros administrativos con encuestas de impacto. En Impacto-contribución institucional, la Universidad de Concepción (UdeC, 2024) explicita marcos de triangulación, correlación y series temporales para sostener la atribución mínima defendible, mientras que la Universidad San Sebastián (USS) incorpora métricas de consolidación de vocación y de fortalecimiento de alianzas con terceros como resultados finales deseados.

Un rasgo transversal es el uso de taxonomías internas que separan insumo/proceso/resultado/impacto y niveles (actividad-proyecto-programa-institución). La Universidad de Valparaíso (UV, 2023) aporta una *Guía para la evaluación de impacto* que, aunque privilegia la satisfacción como umbral mínimo, exige evidenciar cambios en los públicos y clarificar la lógica causal (teoría del cambio) detrás de las iniciativas; esta guía se usa como puente metodológico para transitar desde R a IM. En el ámbito estatal, la Universidad de La Serena (ULS) formaliza la política, el modelo universitario y el modelo de gestión, fijando el marco institucional para que los indicadores R e IM se integren al ciclo de mejora. La Universidad de Atacama (UDA), por su parte, institucionaliza la distinción entre impactos internos y externos en su política (2023) y modelo (2023), lo que facilita alinear las métricas con la evidencia de los efectos.

En términos de calidad de medición surgieron dos hallazgos críticos: la amplia adopción de R en formato de porcentajes, tasas y conteos con definiciones y fuentes claras (positivo para gestión) y la escasez de reportes de validez/confiabilidad de instrumentos (encuestas, rúbricas) y de diseños de atribución (contrafactuales simples, paneles) para indicadores de impacto (IM). Entre los casos más avanzados se cuentan los siguientes: UdeC (contribución basada en triangulación); USS (modelo de impacto con cartera de métricas de alianzas y resultados finales); UV (guía de impacto); y UNAB (manual con taxonomía y seguimiento estratégico), que ofrecen rutas de madurez.

Finalmente, a la luz de los criterios y estándares vigentes de aseguramiento de la calidad, la consolidación de indicadores IM de impacto robustos (definiciones, fórmulas, periodicidad, responsables) aparece como condición necesaria pero no suficiente, donde las universidades que reportan de manera consistente son aquellas que explicitan su teoría de cambio, documentan el uso de la evidencia en decisiones (planificación, presupuesto, acreditación) y comienzan a introducir series temporales y triangulación para sostener inferencias de impacto. La estandarización mínima de fichas técnicas, junto con guías comunes como la de UV y los marcos de UdeC, USS y UNAB, constituye hoy la mejor base para optimizar la comparabilidad y la trazabilidad en VcM en el contexto chileno.

### *Análisis de informes de autoevaluación de universidades con mayor nivel en indicadores de resultados*

En consideración de la revisión de la literatura, se construyó una matriz de categorías de elementos clave de las categorías "Medición de la Vinculación con el Medio" [M] e "Impacto y/o contribución de la Vinculación con el Medio" [I]. Lo anterior se exploró en los informes de autoevaluación de las universidades, que incluyen declaraciones de indicadores e instrumentos para medir y evaluar el impacto o la contribución de la VcM de las universidades.

Definidas las 10 universidades cuyos documentos públicos incluyen indicadores de Impacto/contribución (IM) en sus documentos institucionales señalados en la Tabla 2, se avanzó en la investigación, revisando los informes de autoevaluación disponibles en sitios webs públicos de estas instituciones de educación superior. La Universidad de La Serena (ULS), la USS y la Universidad Austral (UAustral) se excluyeron por no contar con dichos documentos disponibles en portales públicos. A continuación se presenta el análisis de las siete universidades que sí disponían de la documentación pública.

En el conjunto analizado, algunas universidades exhibieron mayores grados de madurez en la gestión y la medición de la VcM, aunque presentan brechas comunes en la verificación de resultados e impactos. La Universidad de La Frontera (UFRO) destaca por el despliegue del Sistema Informático de Vinculación con el Medio (SIVI), que registra y sigue un portafolio superior a 400 programas y alimenta procesos decisionales con datos administrativos y encuestas. No obstante, persiste una limitación relevante: el énfasis en los resultados (actividades y cobertura) sin un andamiaje suficiente de indicadores con fórmulas definidas, líneas base ni metas comparables; además, la evidencia de impacto descansa mayormente en valoraciones de las y los actores, más que en los cambios observados en las personas o en los territorios, lo que conduce a confundir la intención de impactar con su demostración verificable.

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) presenta un enfoque estratégico y maduro, sustentado en una política y un modelo de gestión explícitos, operados mediante el Sistema de

Vinculación con el Medio (SVM) que facilita la planificación y el registro a escala. Sin embargo, su propio análisis reconoce una "baja diversidad de metodologías" para evaluar el impacto. En consecuencia, aun con programas consolidados y sostenibles, la dimensión de Impacto/contribución se presenta como el ámbito más incipiente.

En el bloque de instituciones privadas no CRUCH, la UDALBA evidencia un marco estratégico moderno (política y modelo 2020-2021) y una teoría de cambio explícita; no obstante, sus mecanismos de medición, en particular los indicadores de impacto, se encuentran en desarrollo. Predominan las encuestas de satisfacción con altos niveles de valoración, pero no hay medición sistemática de cambios observables en las personas o en el entorno. De modo similar, la Universidad Santo Tomás (UST) ha consolidado la gobernanza (política y modelo, dirección nacional y comités por sede) y una plataforma de registro con alta escala operativa; sin embargo, la evaluación se concentra en indicadores de gestión y resultados percibidos, sin líneas base ni metas que habiliten inferencias robustas en cuanto al impacto transformador o al desarrollo de competencias mediante A+S.

Dos casos muestran avances diferenciales. La Universidad Andrés Bello (UNAB) combina política y modelo con matrices de contribución y una plataforma institucional. Además reporta prácticas de evaluación de impacto que trascienden la mera contabilización de actividades, pues incorpora diseños antes-después e instrumentos estandarizados (por ejemplo, perfil de impacto en la salud bucal u *Oral Health Impact Profile*, OHIP, en inglés) para estimar cambios reales en la calidad de vida y en los hábitos de las y los beneficiarios, apoyados por la escala presupuestaria y de cobertura. Por su parte, la Universidad de Concepción (UdeC) opera con gobernanza especializada y el Sistema de Información de la Vicerrectoría de Relaciones Institucionales y Vinculación con el Medio (SIVRIM) para registrar miles de actividades, además, ha iniciado el desarrollo de un modelo de medición de la contribución de la VcM mediante encuestas a la comunidad externa, estudiantes y responsables institucionales. Aun así, la universidad también reconoce que la verificación sistemática de resultados e impactos es un área por fortalecer, dado que la evidencia se concentra en la satisfacción y en la cobertura.

Finalmente, en el segmento estatal de mayor escala, la Universidad de Valparaíso (UV) cuenta con una política y un modelo actualizados y con un alto involucramiento estudiantil, pero declara la necesidad de diseñar e implementar un sistema de indicadores de resultados e impacto con líneas base y metas. En la Universidad de Chile (UChile), pese a la sofisticación institucional (política, Vicerrectoría de Extensión/Vinculación, plataformas U-Campus y SIEMBRA) y a la magnitud de participantes registrados, el desafío sigue siendo sistematizar la evaluación del impacto externo con métricas que superen las percepciones y permitan demostrar cambios verificables. En suma, aun cuando estas universidades disponen de modelos lógicos, plataformas de registro y marcos de gobernanza avanzados, la consolidación de indicadores de resultado e impacto –con fórmulas, líneas base, metas y diseños de atribución– emerge como una condición crítica para transitar desde la gestión por actividades hacia la gestión por efectos en VcM.

La Tabla 3 presenta los índices de Medición e Impacto obtenidos del análisis de los informes de autoevaluación. En los siete casos incluidos en la tabla, el índice de Medición es superior al de Impacto; según los valores presentados, la diferencia iguala o supera un punto en cuatro casos. Estos resultados describen las valoraciones de la evidencia documental examinada y deben interpretarse dentro de ese alcance.

Tabla 3
*Índices de Medición e Impacto en universidades chilenas*

| Documento | Promedio Medición (M1-M9) | Promedio Impacto (I1-I9) | Observaciones |
|---|---|---|---|
| UNAB | 2,56 / 3 | 1,56 / 3 | El más avanzado. Posee un modelo de evaluación formal y aplica diseños cuasiexperimentales para medir cambios en las y los beneficiarios. |
| UChile | 2,22 / 3 | 1,00/3 | Define una estructura de gestión y sistema de registro (U-Campus y SIEMBRA). Opera a una escala masiva, pero reconoce explícitamente la evaluación de impacto como una debilidad por desarrollar. |
| UdeC | 2,11 / 3 | 1,00 / 3 | Define la estructura de gestión y el sistema de registro (SIVRIM). Reconoce explícitamente la evaluación de impacto como una debilidad en desarrollo. |
| UFRO | 2,11 / 3 | 1,22 / 3 | Fuerte en estructura de gestión y sistema de registro (SIVI). La evaluación de impacto se basa principalmente en la percepción. |
| UV | 2,00/3 | 1,00/3 | Estructura de gestión definida y política actualizada. Reconoce explícitamente la falta de un sistema de indicadores y evaluación de impacto como una debilidad. |
| PUCV | 1,89 / 3 | 1,00 / 3 | Fuerte en la conceptualización del modelo. Reconoce explícitamente la falta de metodologías de evaluación de impacto como una debilidad. |
| UDALBA | 1,67 / 3 | 1,00 / 3 | Posee un marco conceptual moderno, pero la implementación de sistemas y la medición del impacto se declaran explícitamente como "incipientes". |

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

La interpretación principal de los hallazgos apunta a que las instituciones han priorizado la recopilación de indicadores cuantitativos de proceso y de producto (*outputs*), tales como el número de actividades, los convenios firmados o el número de asistentes a eventos. Este enfoque, si bien es útil para la rendición de cuentas (*accountability*), deja en segundo plano la evaluación de resultados e impactos a mediano y largo plazo que constituyen, en esencia, el fin último de la tercera misión universitaria. La evidencia sintetizada

muestra un ecosistema institucional activo en medición y evaluación de la VcM en Chile (2015-2025), pero con una madurez metodológica desigual. En efecto, predominan indicadores de "resultados intermedios", útiles para la gestión y la rendición de cuentas, aunque insuficientes para sostener inferencias de cambio sostenido o de atribución. En su lugar, los indicadores de "impacto" se organizan en cuatro familias (transferencia/innovación; servicios y bienestar; impacto interno estratégico; contribución demostrable), cuya implementación requiere teorías de cambio explícitas, triangulación de fuentes y series temporales. Esta transición hacia estándares de evidencia más exigentes se ve impulsada por la obligatoriedad de VcM en la acreditación institucional desde mayo de 2025 (CNA, 2025).

En contraste con la literatura internacional, la situación chilena plantea el dilema clásico entre la comparabilidad y la sensibilidad contextual. La serie *Education at a Glance* de la OECD (2021) destaca que los indicadores deben ser comprensibles y, al mismo tiempo, lo bastante complejos como para capturar realidades multifacéticas. En los documentos analizados, la priorización de métricas operativas de corto plazo facilita la gestión, pero posterga arreglos metodológicos para demostrar cambios atribuibles a la VcM en comunidades y territorios. En este sentido, la *Guía de impacto* de la Universidad de Valparaíso propone explícitamente superar el umbral de satisfacción y exige evidenciar cambios en los públicos priorizados y en las teorías de cambio, ofreciendo un puente conceptual y procedimental desde "resultados" hacia "impacto" (UV, 2023). Esta orientación dialoga con marcos como TEFCE, que promueve la autoevaluación institucional, la coproducción con comunidades y la evidencia situada sin caer en lógicas de ranking o métricas únicas descontextualizadas (Farnell, 2022; Farnell et al., 2020).

Por su parte, Casas y Torralbo (2023) examinan críticamente el aseguramiento de la calidad de la VcM y plantean la tensión entre las exigencias de acreditación y la diversidad de tradiciones y propósitos de la tercera misión universitaria. En este contexto, la "bidireccionalidad" –concepto central del discurso chileno sobre VcM–, corre el riesgo de ser evaluada superficialmente. Se documenta la existencia de mecanismos de diálogo –como consejos consultivos y encuestas–, pero no se profundiza en la medición de la influencia

real y transformadora que los actores externos ejercen sobre el quehacer académico. Así, la presión por los "resultados inmediatos" y las "actividades de fácil registro" puede estar incentivando a las universidades a documentar la interacción en lugar de evidenciar la cocreación de valor social.

Las experiencias regionales en torno a la tercera misión de la universidad enfatizan la necesidad de indicadores que integren la gobernanza (claridad de roles, transparencia y trazabilidad) con mediciones de resultados finales y de externalidades sociales (Dassoler et al., 2023). Mientras en Chile, los manuales y lineamientos institucionales avanzan en la definición, fórmulas, periodicidades y fuentes, consolidando una base de control de gestión; sin embargo, la validación psicométrica de instrumentos (encuestas, rúbricas) y los diseños de atribución (antes-después, paneles, contrafactuales plausibles) siguen siendo la excepción, no la regla. En este sentido, la propuesta de la UdeC de medir la "contribución" mediante la triangulación, correlación y series temporales constituye un paso relevante hacia inferencias defendibles, coherentemente con la lógica de "contribución demostrable" que promueve TEFCE (Farnell et al., 2020).

Por su parte, la literatura global acerca del compromiso universitario con la comunidad ofrece marcos de referencia para la maduración de estos sistemas. Por ejemplo, la *Clasificación Carnegie para el Compromiso Comunitario* otorga un reconocimiento electivo a instituciones que institucionalizan procesos sistemáticos de evaluación y mejora del compromiso, destacando la necesidad de evidencia estructurada y de ciclos de aprendizaje organizacional (ACE-Carnegie, s/f; 2024). Aunque de origen estadounidense, su énfasis en procesos y pruebas de institucionalización guarda paralelos con la nueva exigencia chilena de VcM para la acreditación, lo que sugiere un alineamiento normativo con prácticas basadas en evidencia (ACE-Carnegie, 2024; CNA, 2025). La OECD, en tanto, insiste en la calidad de los indicadores y en la coherencia metodológica para sustentar decisiones de política y la asignación de recursos (OECD, 2021), aspectos directamente aplicables a la VcM cuando se busca escalar efectos y asegurar la transferibilidad.

El aporte distintivo de este estudio reside en articular una taxonomía aplicada (insumo/proceso/resultado/impacto y niveles de análisis) con un análisis comparativo de la madurez institucional (promedios M1-M9 e I1-I9), lo que permite priorizar las brechas y orientar hojas de ruta de mejora. Esta combinación de cartografía conceptual y lectura comparada de documentos de autoevaluación aporta valor al estado del arte al conectar la gobernanza con la medición para mostrar que las fichas técnicas estandarizadas, las teorías de cambio explícitas y la triangulación son condiciones necesarias –aunque no suficientes– para transitar desde la "gestión por actividades" a la "gestión por efectos". En particular, el reconocimiento explícito de debilidades en la evaluación de impacto por parte de instituciones con sistemas informáticos consolidados revela que la disponibilidad de datos no se traduce automáticamente en evidencia de impacto, a menos que existan diseños evaluativos adecuados y criterios de atribución.

La comparación de los índices (Tabla 3) muestra que el bloque de Medición supera al bloque de Impacto en los siete casos analizados, con una diferencia que iguala o supera un punto en cuatro de ellos. La distancia se concentra en las subcategorías de atribución o contribución (I4), rigor y triangulación (I5) y temporalidad del impacto (I7), mientras que las subcategorías de gobernanza y roles (M6) y de sistemas de información (M7) registran los valores más altos del conjunto.

Lo anterior sostiene las conclusiones del estudio en tres planos. Primero, la formalización institucional de la VcM avanza con mayor rapidez que la producción de evidencia de sus efectos. Segundo, la disponibilidad de datos administrativos no se traduce por sí sola en evidencia de impacto, por cuanto los casos con plataformas consolidadas mantienen valoraciones bajas en el bloque de Impacto. Tercero, la brecha se ubica en el diseño evaluativo, más que en el volumen de actividad registrada. Los promedios operan en el nivel agregado, de modo que su lectura se circunscribe a la evidencia contenida en los informes revisados y un menor puntaje no equivale a la inexistencia de capacidades o prácticas institucionales.

La lectura comparada de los casos plantea la necesidad de fortalecer la articulación entre los mecanismos de gestión y la evidencia empleada para evaluar la contribución de la VcM. Las diferencias observadas entre ambos índices sugieren que la formalización documental de esta función puede coexistir con un desarrollo menos documentado de su evaluación de impacto. No obstante, la selección de casos y la disponibilidad de fuentes públicas impiden considerar a estas instituciones como "las más avanzadas del sistema" ni atribuir las dificultades observadas a una causa única. Como implicancia del análisis, se propone promover la colaboración interuniversitaria para compartir instrumentos, criterios de evaluación y experiencias de seguimiento, atendiendo a la diversidad de propósitos y contextos territoriales.

Entre las limitaciones se puede mencionar la naturaleza de la revisión de alcance no experimental que impide estimar las magnitudes de efecto o realizar metaanálisis. La dependencia de documentos públicos introduce, además, un sesgo de disponibilidad. En este sentido, el corpus solo recoge lo que las universidades publican en línea, de modo que no es posible establecer cuántas instituciones cuentan con sistemas de medición de impacto de uso interno que no se difunden, ni cuántas de las 35 universidades en cuyos documentos revisados no se identificaron indicadores IM disponen de ellos en otras fuentes privadas. Por ende, los hallazgos describen la medición declarada públicamente y podrían subestimar la capacidad instalada del sistema. De igual modo, la heterogeneidad terminológica y de formatos también puede afectar la comparabilidad interinstitucional. Más relevante aún es que la escasez de reportes de validez y confiabilidad de los instrumentos en el corpus restringe la interpretación de los resultados; esta carencia, sin embargo, no es exclusiva de Chile y también ha sido señalada en discusiones comparativas en torno al compromiso universitario (ACE-Carnegie, s/f; Farnell et al., 2020).

Por otra parte, las implicancias se distribuyen en tres planos. En teoría, se consolida una lectura programática de la VcM: la calidad de la evidencia depende de la clarificación de las rutas causales, los niveles de análisis y los supuestos de atribución; lo cual alinea el campo con enfoques de autoevaluación institucional y de aprendizaje

organizacional propuestos por TEFCE y la Clasificación Carnegie (ACE-Carnegie, 2024; Farnell et al., 2020). En la práctica institucional, cinco movimientos aparecen prioritarios:

- Cerrar la brecha psicométrica (validez de contenido/constructo y confiabilidad) en encuestas y rúbricas.
- Migrar de satisfacción/alcance a cambio observado mediante diseños antes-después, paneles o series interrumpidas.
- Triangular fuentes (registros administrativos, encuestas, evidencia cualitativa con codificación explícita).
- Documentar el uso de datos en las decisiones (planificación, presupuesto, acreditación).
- Diseñar indicadores de contribución que capten persistencia y escala (por ejemplo, continuidad de alianzas, progresión académica y profesional atribuible).

Estas recomendaciones son coherentes con prácticas ya en marcha en la UNAB (manuales y procedimientos), UdeC (sistema de contribución) y UV (guía de impacto), y proporcionan una hoja de ruta incremental basada en recursos existentes (UNAB, 2022; UdeC, 2024; UV, 2023).

Finalmente, la agenda de investigación invita a desarrollar protocolos de atribución proporcional compatibles con contextos universitarios, repositorios abiertos de instrumentos validados y estudios de transferibilidad territorial. Un paso previo consiste en un relevamiento directo en las direcciones de VcM de las universidades acreditadas, que permita contrastar la medición publicada con la efectivamente aplicada y dimensionar los sistemas internos que no se difunden. Se requiere, asimismo, analizar la asimetría de recursos entre las instituciones de educación superior regionales, la ausencia de incentivos nacionales explícitos para medir el impacto y la fragmentación de los sistemas de información internos que aún no dialogan con la CNA. A la vez, se requiere un diálogo entre lo exigido por la CNA y los marcos internacionales (TEFCE y Carnegie) que reduzca la dependencia de las percepciones como métricas superficiales de impacto y fortalezca la legitimidad pública de la VcM (ACE-Carnegie, 2024; CNA, 2025; Farnell et al., 2020; OECD, 2021).

## Conclusiones y recomendaciones

La literatura evidencia una escasez de datos sistemáticos y la ausencia de una metodología coherente para evaluar la tercera misión universitaria, en gran parte porque sus resultados son complejos, contextuales y a menudo intangibles. Esta "invisibilidad" de los datos obliga a las y los evaluadores a recurrir a indicadores de actividad como métricas superficiales del impacto real. Esta situación crea un riesgo de "performatividad" o lavado de impacto, donde las instituciones se enfocan en optimizar los indicadores para la rendición de cuentas en lugar de maximizar el impacto social genuino. El predominio de indicadores de actividad en la documentación chilena revisada instala ese riesgo como una cuestión de diseño del sistema de evaluación. Al respecto, la evidencia disponible no permite atribuir a las instituciones la intención de sustituir la contribución social por el cumplimiento formal. Lo que el corpus sí documenta es que el arreglo evaluativo vigente admite satisfacerse con métricas superficiales de actividad, por cuanto no exige evidencia de cambio ni criterios de atribución explícitos para acreditar la dimensión. Un sistema que admite las métricas superficiales tiende a producirlas.

Ante este reduccionismo, la literatura internacional ofrece marcos evaluativos más holísticos. Modelos de evaluación del *public engagement* distinguen claramente entre resultados de la actividad, cambios en el conocimiento o el comportamiento y efectos a largo plazo, promoviendo el uso de métodos mixtos que combinan "estadísticas con historias". De manera similar, los modelos de medición de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) proponen sistemas de indicadores multidimensionales que abarcan desde la gestión del campus hasta la docencia y la investigación. La adopción de estos marcos integrales permitiría al sistema chileno transitar de una lógica de verificación y control a una de comprensión del valor y de mejora continua.

El análisis de la documentación institucional pública también muestra heterogeneidad en las definiciones de los indicadores y en las unidades de análisis empleadas para evaluar la VcM, que abarcan actividades, proyectos, programas e instituciones. Esta diversidad dificulta la comparación directa entre universidades y exige explicitar

qué se mide, con qué fuentes y en qué periodos. En el corpus revisado predominan, por ejemplo, las métricas de proceso y de resultados inmediatos, mientras que la evidencia documentada acerca de cambios de mayor alcance y de la contribución de las intervenciones universitarias a dichos cambios es más limitada. Asimismo, el reporte de antecedentes de validez y confiabilidad de los instrumentos es acotado, lo que restringe la evaluación de la calidad de las mediciones presentadas. Estos hallazgos respaldan la necesidad de fortalecer la definición de indicadores, el seguimiento temporal y la justificación de los procedimientos de evaluación, incorporando criterios de calidad pertinentes para cada tipo de instrumento y propósito evaluativo. La heterogeneidad observada responde, en parte, a la ausencia de un referente común de operacionalización, por cuanto cada universidad traduce por su cuenta una exigencia formulada en términos generales.

En otro ámbito, la comparación de los informes de autoevaluación muestra valoraciones superiores en el bloque de Medición respecto del bloque de Impacto en los casos analizados. Este resultado sugiere que la documentación examinada desarrolla con mayor detalle los mecanismos de gestión y registro que la evaluación de los cambios asociados a la VcM. Su alcance es documental, esto es, no permite determinar por sí solo la efectividad de las intervenciones ni descartar la existencia de prácticas evaluativas que no fueron incluidas en las fuentes consultadas.

A partir de estos hallazgos, se recomienda fortalecer la articulación entre los propósitos de las iniciativas, los indicadores seleccionados y las evidencias de cambio, mediante líneas de base y seguimiento cuando corresponda, así como procedimientos que permitan examinar la contribución universitaria considerando otros factores del contexto. La colaboración entre universidades y la participación de las contrapartes en la definición de los cambios relevantes pueden orientar este desarrollo, atendiendo a la diversidad de misiones y territorios de las universidades chilenas.

Finalmente, futuras investigaciones podrían complementar el análisis documental con consultas a los equipos institucionales y sus contrapartes, para conocer los sistemas no publicados y examinar cómo se utilizan los resultados de evaluación.

## Referencias

Alarcón, M. & Brunner, J. J. (2024). The third mission in Chilean universities: An analysis from the perspective of its academics. *HEAd'24 Proceedings*. In 10th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'24) (pp. 793-800). Editorial Universitat Politècnica de València. https://doi.org/10.4995/HEAd24.2024.17163

American Council on Education, ACE-Carnegie Foundation. (2024). *Carnegie Foundation Selects Colleges and Universities for 2024 Community Engagement Classification*. ACE-Carnegie Foundation. https://carnegieclassifications.acenet.edu/news/carnegie-2024-community-engagement-classifications/

American Council on Education, ACE-Carnegie Foundation. (s/f). *Community engagement-elective classification*. https://carnegieclassifications.acenet.edu/elective-classifications/community-engagement/

Appe, S., Rubaii, N., Líppez-De Castro, S., & Capobianco, S. (2017). The concept and context of the engaged university in the Global South: Lessons from Latin America to guide a research agenda. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 21*(2), 7-36. https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1329

Araya-Alarcón, R. (2025a). Vinculación con el Medio en universidades chilenas: un estudio de caso sobre la implementación y desafíos de la bidireccionalidad. *Revista Realidad Educativa*, *5*(2), 98-131. https://doi.org/10.38123/rre.v5i2.532

Araya-Alarcón, R. (2025b). ¿Cómo están midiendo la Vinculación con el Medio las universidades chilenas?: Un estudio de casos. *Revista Universidad y Territorio|CUECH*, *2*(1), 48-65. https://revistas.usach.cl/ojs/index.php/rut/article/view/7275

Arenas, A. & Berner, H. (2010). *Presupuesto por resultados y la consolidación del Sistema de Evaluación y Control de Gestión del Gobierno Central*. Dirección de Presupuestos. http://www.dipres.gob.cl/572/articles-60578_doc_pdf.pdf

Armijo, M. (2011). *Manual de planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). https://repositorio.cepal.org/handle/11362/5509

Armijo, M. (2016). La planificación estratégica en las instituciones del Estado. En I. Cienfuegos & F. Penaglia (Eds.), *Manual de administración pública*. LOM Ediciones.

Bekele, T. A., Ofoyuru, D. T., & Woldegiorgis, E. T. (2024). Assessing university-society engagements: Towards a methodological framework. *Innovative Higher Education, 49*(2), 201-221, https://doi.org/10.1007/s10755-023-09678-1

Brunner, J. J. (2011). *Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias*. *Revista de Educación*, (355), 137-159. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re355/re355-06.html

Brunner, J. J. (2014). La idea de la universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes. *Educación XX1*, *17*(2). https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11477

Cancino, V. & Cárdenas, J. (2018). Políticas y estrategias de Vinculación con el Medio en universidades regionales estatales de Colombia y Chile. *Innovar, 28*(68), 91-104. https://doi.org/10.15446/innovar.v28n68.70474

Carayannis, E. G. & Campbell, D. F. J. (2009). "Mode 3" and "Quadruple helix". Toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, *46*(3/4), 201-234. https://doi.org/10.1504/IJTM.2009.023374

Casas, A. & Torralbo, F. (2023). Aseguramiento de la calidad en Vinculación con el Medio: la camisa de fuerza de la tercera misión chilena. En C. Muñoz Tobar & R. Herrera Ojeda (Eds.), *Vinculación con el Medio universitaria: Estado del arte y reflexiones en contexto* (pp. 59-110). Editorial Universidad de Concepción.

Castillo, L., Lavín, J., & Pedraza, N. A. (2014). La gestión de la triple hélice: fortaleciendo las relaciones entre la universidad, empresa, gobierno. *Multiciencias*, *14*(4), 438-446. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90433839002

Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH, Comisión de VcM,. (2025). *Diagnóstico integrado de la Vinculación con el Medio en las universidades del CRUCH: modelos, estrategias y buenas prácticas para el fortalecimiento institucional.* Consejo de Rectores. https://consejoderectores.cl/wp-content/uploads/2025/12/Comisioin-VcM-CRUCH_Diagnoistico.pdf

Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2021). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario*. CNA. https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf

Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2022). *Orientaciones para el uso de criterios y estándares del subsistema universitario en procesos de autoevaluación*. CNA. https://www.uautonoma.cl/content/uploads/2023/06/ORIENTACIONES-PARA-EL-SUBSISTEMA-UNIVERSITARIO.pdf

Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2025). *Trayectorias de Vinculación con el Medio en Instituciones de Educación Superior Chilenas*. CNA. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/estudios/Trayectorias%20de%20Vinculacio%CC%81n%20con%20el%20Medio%20en%20Instituciones%20de%20Educacio%CC%81n%20Superior%20Chilenas.pdf

Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAP. (2007). *El modelo chileno de acreditación de la educación superior*. CNAP. https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/LIBRO_CNAP.pdf

Compagnucci, L. & Spigarelli, F. (2020). The third mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting & Social Change, 161*, 120284. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284

Consorcio de Universidades del Estado de Chile, CUECH-Red VcM. (2022). *Vinculación con el Medio: Marco de Referencia (act. 20-12-2022)*. https://redvcmcuech.cl/wp-content/uploads/2023/07/red.pdf

Contreras, J. & Valdés, C. (2025). Estrategias bidireccionales de vinculación universitaria: Análisis del programa Voluntariado UdeC en el Centro de Reinserción Social Coronel. *Revista Universidad y Territorio*, *2*(2), 12-28. https://doi.org/10.35588/rutvol2n2art2

Dassoler, F. E., Trierweiller, A. C., Ferenhof, H. A., Konrath, A. C., & Vincenzi, S. L. (2023). *Educação em Revista*, (39), e36619. https://doi.org/10.1590/0102-469836619t

Decreto 280 (1931). Estatuto Orgánico de la Enseñanza Universitaria. 20 de mayo de 1931. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/obtieneimagen?id=documentos%2F10221.1%2F36199%2F1%2F215380.pdf

Dirección de Presupuestos, DIPRES. (2020). *Guía metodológica: definiciones estratégicas e indicadores de desempeño 2021*. DIPRES. https://www.dipres.gob.cl/598/articles-36280_doc_pdf.pdf

Dougnac, P. & Flores, M. G. (2021). Vinculación y extensión en tiempos de crisis. El caso de la Universidad de Chile en el contexto del estallido social. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, *8*(2), 13-22. https://doi.org/10.29156/inter.8.2.2

Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and "mode 2" to a triple helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, *29*(2), 109-123. https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4

European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. ENQA. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

Farnell, T. (2022). *How to measure community engagement in higher education?* European Higher Education Area. EHEA. https://ehea.info/Upload/3%20TEFCE%20TFarnell_BFUG%20WG%20SD_17_02_2022.pdf

Farnell, T., Benneworth, P., Ćulum Ilić, B., Seeber, M., & Šćukanec Schmidt, N. (2020). *TEFCE Toolbox: An institutional self-reflection framework for community engagement in higher education*. Institute for the Development of Education https://unic.eu/storage/app/media/toolkits/unic4er/TEFCE_Toolbox.pdf

Furco, A. (2010). The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement. *British Journal of Educational Studies, 58*(4), 375-390. https://doi.org/10.1080/00071005.2010.527656

Gaffaro García, A. J. & Naranjo Tuesta, Y. (2025). La tercera misión universitaria hacia la transferencia de conocimiento, la innovación, el emprendimiento y el desarrollo sostenible: una revisión sistemática de la literatura. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, *65*(3), e2024-0218. *https://doi.org/10.1590/S0034-759020250301*

Ganga-Contreras, F. A., Suárez-Amaya, W., Calderón, A.-I., Da Silva, M. W., & Jung, H. S. (2019). Retos a la gobernanza universitaria: acotaciones sobre la cuestión de la autoridad y la profesionalización de la gestión de las universidades. *Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, *8*(3), 435-456. https://doi.org/10.21664/2238-8869.2019v8i3.p435-456

Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L., & Vallance, P. (Eds.). (2016). *The civic university: The policy and leadership challenges*. Edward Elgar. https://doi.org/10.4337/9781784717728

González López, B. (2017). Extensión universitaria en Chile: discursos y prácticas sobrevivientes. *Revista +E*, *7*(7), 110-121. https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7056

González-Cadena, M., Vázquez-Rojas, A. M., & Coronado-Meneses, M. (2024). Indicadores de la tercera misión en las universidades públicas mexicanas. *Acta Universitaria*, *34*, 1-17. https://doi.org/10.15174/au.2024.4016

Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277-1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Irarrázaval, I. (2020). La vinculación universitaria con el medio y los mecanismos de reconocimiento académico. *Calidad en la Educación*, (52), 296-323. https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.816

Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (1992). The balanced scorecard-measures that drive performance. *Harvard Business Review, 70*(1), 71-79. https://hbr.org/1992/01/the-balanced-scorecard-measures-that-drive-performance-2

Kuh, G. D. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, *2009*(141), 5-20. https://doi.org/10.1002/ir.283

Labraña, J., Gómez, M., Wee, C., & Saba, F. (2025). Gerencialismo, extensión y vinculación con el medio en las universidades regionales chilenas. *Calidad en la Educación*, (62), 181-212. https://doi.org/10.31619/caledu.n62.1523

Laredo, P. (2007) Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities? *Higher Education Policy,* (20), 441-456. https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300169

Lewis, A., Kligyte, G., Melvold, J., & Salignac, F. (2025). Future-oriented capabilities impact framework: Measuring transdisciplinary higher education programmes' contribution to societal transitions. *Higher Education Research & Development, HERD*, *44*(6), 1497-1511 https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2514511

Ley 18.962 (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. 7 de marzo de 1990. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330

Ley 20.129 (2006). Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. 23 de octubre de 2006. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323

Ley 21.091 (2018). Sobre Educación Superior. 29 de mayo de 2018. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. http://bcn.cl/2ciws

Ley 21.105 (2018). Crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. 27 de julio de 2018. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://bcn.cl/26in0

Martí Noguera, J. J., Licandro, O. D., & Gaete Quezada, R. A. (2018). La responsabilidad social de la educación superior como bien común. Concepto y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, *47*(186), 1-22. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000200001&lng=es&tlng=es

Menéndez, G. (2005). *Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria: un aporte de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para al análisis y debate acerca de la extensión universitaria*. Universidad Nacional del Litoral. https://ascun.org.co/pdfviewer/desarrollo-y-conceptualizacion-de-la-extension-universitaria/?auto_viewer=true#page=&zoom=auto&pagemode=none

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (15 de julio, 2024). *Matrícula en educación superior creció 3,3% en 2024, alcanzando casi 1,4 millones de estudiantes*. Mineduc. https://educacionsuperior.mineduc.cl/2024/07/15/matricula-en-educacion-superior-crecio-33-en-2024-alcanzando-casi-14-millones-de-estudiantes/

Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., & Duran, X. (2002). *Measuring third stream activities. Final report to the Russell Group of Universities*. SPRU, University of Sussex. Brighton.

Moreno, C. I., Silva, P., & González, J. (2020). El regreso del Estado en la educación superior de América Latina: reformas legales hacia un neo-estatismo colegiado. *Revista de la Educación Superior*, *49*(194), 65-88. https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1125

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2013). *Revisión de políticas nacionales de educación: El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile 2013*. OCDE. https://doi.org/10.1787/9789264191693-es

Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD-DAC Network on Development Evaluation. (2023). *Glossary of key terms in evaluation and results-based management for sustainable development* (2nd ed.). https://one.oecd.org/document/DCD/DAC/EV%282022%292/en/pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD indicators* [PDF]. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en

Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., Fini, R., Geuna, A., Grimaldi, R., Hughes, A., Krabel, S., Kitson, M., Llerena, P., Lissoni, F., Salter, A., & Sobrero, M. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university-industry relations. *Research Policy*, *42*(2), 423-442. https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.09.007

Pinheiro, R., Langa, P. V., & Pausits, A. (2015). One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European Journal of Higher Education*, *5*(3), 233-249. https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044552

QS. (december 10, 2024). *World University Rankings: Sustainability 2025-Latin America & the Caribbean overview*. QS. https://www.qs.com/insights/cop30-in-brazil-how-sustainable-are-latams-universities

Rivera Polo, F. & Rivera Vargas, P. (2018). Las universidades regionales ante el desafío de la descentralización. El caso de la Universidad de Aysén en Chile. *Revista de la Educación Superior, 47*(187), 49-70. https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.481

Sandmann, L., Furco, A., & Adams, K. (2016). Building the field of higher education engagement: A 20-year retrospective. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, JHEOE, 20*(1), 1-14. https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1243

Sandoval-Cuevas, F., Acuña Duarte, G., Grandón Novoa, Y., Hormazábal Soto, A., & Sepúlveda Cortés, B. (2024). Déficits, mecanismos y metodologías para evaluar impacto en la Vinculación con el Medio (VcM) de la educación superior chilena. *Revista Universidad y Territorio*, *1*(2), 61-71. https://doi.org/10.35588/g1538w78

Sociedad de Fomento Fabril, SOFOFA. (22 de mayo, 2024). *El rol de las universidades regionales en la descentralización y el desarrollo territorial de Chile*. SOFOFA. https://sff.cl/el-rol-de-las-universidades-regionales-en-la-descentralizacion-y-el-desarrollo-territorial-de-chile/

Times Higher Education. (2019). *University Impact Rankings 2019*. https://www.timeshighereducation.com/rankings/impact/overall/2019

Times Higher Education. (2024). *University Impact Rankings 2024*. https://www.timeshighereducation.com/rankings/impact/overall/2024

Torres Valderrama, P. I. (2019). El modelo de la triple hélice como propuesta para incorporar innovación en la acuicultura nacional. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, *12*(36), 59-75. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477865646006

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., … & Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine, 169*(7), 467-473. https://doi.org/10.7326/M18-0850

Universidad Andrés Bello, UNAB. (2022). *Manual de evaluación de la Vinculación con el Medio* (Versión 6). UNAB. https://vinculacion.unab.cl/docs/manual-de-evaluacion.pdf

Universidad de Concepción, UdeC. (2024). *Sistema de medición de la contribución de la Vinculación con el Medio de la Universidad de Concepción.* UdeC. https://doi.org/10.29393/L29UDEC-29SMJT30029

Universidad de Playa Ancha, UPLA. (22 de agosto, 2025). *SUBDERE destacó el rol estratégico de la educación superior en regiones*. UPLA. https://www.upla.cl/noticias/2025/08/22/subdere-destaco-el-rol-estrategico-de-la-educacion-superior-en-regiones/

Universidad de Valparaíso, UV. (2023). *Guía para la evaluación de impacto de las actividades de Vinculación con el Medio*. UV. https://vinculacion.uv.cl/images/Gua_VcM_IMP_1.pdf

Universidad Tecnológica Metropolitana, UTEM. (2016). *Manual de indicadores de Vinculación con el Medio*. Ediciones UTEM. https://vtte.utem.cl/wp-content/uploads/sites/2/2016/09/manual-indicadores-vinculacion-con-el-medio-utem.pdf

Universidad Tecnológica Metropolitana, UTEM. (2021). *Manual de indicadores de Vinculación con el Medio* (edición actualizada). Ediciones UTEM. https://vtte.utem.cl/wp-content/uploads/sites/2/2021/05/manual-indicadores-vinculacion-con-el-medio-UTEM.pdf

Wanjiru, I. R. & Liu, X. (2021). Evaluating university-community engagement through a community-based lens: What indicators are suitable? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 25*(4), 133-152 https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1495