

Una revisión del concepto anglosajón *public engagement* y su equivalencia funcional a los de *extensión y vinculación con el medio*

A Review of the Anglo-Saxon Concept of Public Engagement and its Functional Equivalence to the ones of *Extensión y Vinculación con el Medio*

Paulette Dougnac

School of Education, University of Leeds

Resumen

La relación de las universidades con la sociedad tiene una larga historia en Chile, primero a través de la función de extensión y, más recientemente, de la vinculación con el medio. A pesar de una vasta experiencia a nivel práctico, este tema ha sido escasamente desarrollado como un área de investigación académica. Por otra parte, a la hora de buscar publicaciones referidas a esta materia en la literatura anglosajona, no se encuentran conceptos lingüísticamente equivalentes, lo que dificulta el diálogo entre ambos contextos. A partir de una revisión literaria y una discusión acerca del proceso de traducción, el presente artículo argumenta, primero, que no es posible establecer una diferencia concluyente entre los conceptos de extensión y vinculación con el medio. En segundo lugar, que el concepto anglosajón *community*, o *public engagement*, (compromiso público o comunitario) es funcionalmente equivalente a los de *extensión y vinculación con el medio*. De esta manera se espera contribuir al debate y reflexión sobre el significado e importancia de esta función universitaria en Chile y Latinoamérica, así como incorporar estas experiencias al debate internacional sobre la «universidad comprometida», tendiendo un puente de diálogo entre el contexto latinoamericano y el anglosajón.

Palabras clave: extensión universitaria, vinculación con el medio, compromiso público, compromiso comunitario, América Latina

Correspondencia a:

Paulette Dougnac
School of Education, University of Leeds, LEEDS LS2 9JT, United Kingdom
Correo electrónico: edpadq@leeds.ac.uk
Este artículo forma parte de la primera etapa de la investigación doctoral de la autora, financiada por Conicyt a través del programa Becas Chile.

© 2016 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.11

Abstract

The relationship between universities and society has a long history in Chile, through the function of *extensión* and more recently, through *vinculación con el medio* (public engagement). Despite having a long tradition at the practical level, this function has rarely been developed as an area of academic research. In addition, when looking for publications on this topic in the English literature, the obstacle is the absence of linguistically equivalent concepts, which hinders the dialogue between both contexts. Through a literature review and a discussion of the translation process, this article argues, firstly, that it is not possible to establish a conclusive distinction between the concepts of *extensión* and *vinculación con el medio*. Secondly, that the English language concept of community or public engagement is functionally equivalent to those of *extensión* and *vinculación con el medio*. It thus aims to contribute to the debate and reflection on the meaning and importance of this university function in Chile and Latin America, as well as including these experiences in the international debate about the “engaged university”, bridging a dialogue between the Latin American and English language context.

Keywords: public engagement, community engagement, civic engagement, university extension, Latin America

En América Latina, el concepto de *extensión* es familiar para quienes están vinculados con la educación superior, ya que es ampliamente reconocido como una de las tres misiones fundamentales de las universidades, junto con la docencia y la investigación (Jimenez de la Jara, Lagos Rojas y Durán del Fierro, 2011; Menéndez et al., 2013). A pesar de una vasta tradición a nivel práctico, la *extensión* ha sido escasamente abordada como tema de investigación, tratándose de una actividad que, pese a su importancia, se desarrolla con poca orientación teórica (López, 2016).

Además, en el caso de Chile, a comienzos de la década del 2000 se introdujo el concepto de *vinculación con el medio* como uno de los criterios utilizados para la acreditación de las universidades, y desde entonces este se ha propagado rápidamente. Muchas universidades han rebautizado sus direcciones de *Extensión* como *Vinculación con el Medio*, y otras han optado por usar ambos conceptos. De las 25 universidades del Consejo de Rectores en pleno funcionamiento actualmente, más de la mitad ha adoptado oficialmente el concepto de *vinculación*,¹ aunque sin dejar de utilizar el de *extensión*. Sin embargo, este proceso ha sido desarrollado a nivel de políticas institucionales, y aunque ha generado creciente interés en distintas instancias de discusión, ha sido escasamente acompañado de una revisión crítica de estos conceptos a nivel de publicaciones científicas.

La coexistencia de los conceptos de *extensión* y *vinculación con el medio* puede generar confusión con respecto a su significado, así como la escasez de investigación empírica dificulta la reflexión teórica. En este sentido, el presente artículo aborda el llamado del último congreso de la Unión Latinoamericana de *Extensión* sobre la necesidad de profundizar en los referentes teóricos de la *extensión* universitaria (Balsinde Herrera, 2015).

Para esto, primero se recurre a una revisión de los conceptos de *vinculación con el medio* y *extensión* a través de la literatura académica y de políticas públicas e institucionales, examinando el sentido que se da a estos términos y su evolución a través del tiempo. En segundo lugar, se revisa cuáles son los conceptos utilizados en el contexto anglosajón para referirse a actividades similares y las posibilidades de traducción, con el fin de ampliar las perspectivas teóricas y contribuir al establecimiento de un diálogo entre los contextos latinoamericano y angloparlante. Finalmente, se ofrece una discusión donde se releva la importancia estratégica de este tema y sus posibilidades de desarrollo como área de investigación científica.

¹ Basado en la revisión de los sitios web de las universidades del Consejo de Rectores a enero de 2016. Nueve instituciones tienen vicerrectorías o direcciones de *extensión*, catorce de *vinculación* y dos de *extensión y vinculación*. Para el caso de las direcciones de *extensión*, siete usan el concepto de *extensión*, una el de *extensión cultural* y otra el de *extensión académica y cultural*, en varios casos acompañado de otro concepto, por ejemplo *extensión y comunicaciones* o *extensión y relaciones internacionales*. En cuanto a las direcciones de *vinculación*, once utilizan *vinculación con el medio*, cuatro *vinculación* y una *vinculación con la sociedad*, y en algunos casos se le acompaña de otro concepto, por ejemplo *vinculación y comunicaciones*.

A través de esta revisión, el texto también busca contribuir a la superación de las limitaciones territoriales que ha tenido el desarrollo del concepto *public* o *community engagement* (compromiso público o comunitario), ya que la mayoría de la literatura al respecto se ha producido en países del hemisferio norte (McIlrath, Lyons, & Munck, 2012) y analiza casos de países desarrollados y angloparlantes (Correa Bernardo, 2012). En un momento en el que la *universidad comprometida* es considerada por algunos como el nuevo paradigma de la educación superior (Watson, 2012), el presente texto busca incluir en este diálogo el caso latinoamericano y su rica tradición de relación universidad-sociedad.

Metodología

Para el contexto latinoamericano se hizo una revisión bibliográfica a partir de las bases de datos ISI Web of Science y Scielo, con las palabras clave *extensión*, *extensión universitaria* y *vinculación*, con el filtro temático *educación e investigación educacional* y el filtro idiomático *español e inglés*. Tras constatar la escasa presencia del caso chileno en los textos, se hizo además una revisión en las bases de datos latinoamericanas Redalyc e IRESIE con las palabras clave *extensión + Chile*, *vinculación + Chile* y el filtro temático *educación*, y también de los conceptos *extensión* y *vinculación* con el filtro temático de *educación*, y filtro país *Chile*. Todo esto arrojó un total de 449 artículos, aunque más de la mitad de ellos se repitió en las distintas búsquedas. Se realizó una primera selección revisando los títulos y resúmenes para descartar los repetidos y aquellos que no tenían relación con el tema (muchos usaban los conceptos en referencia a otros tópicos, por ejemplo *vinculación de los estudiantes de noveno grado en clase de educación física* o *extensión de las jornadas de trabajo*), y se llegó a un total de 63. Luego se procedió a revisar estos artículos en detalle, descartando por criterio de contenido aquellos enfocados únicamente en la descripción de un caso sin incluir una reflexión general sobre el tema o enfocados específicamente en un aspecto de la relación con el entorno, por ejemplo, el vínculo con las empresas o el desarrollo de competencias en los estudiantes. Por criterio metodológico se descartaron aquellos que no se basaban ni en estudios empíricos ni en una detallada revisión literaria. Así, se llegó a 18 artículos, que se incluyeron. En una segunda etapa se siguieron referencias contenidas en dichos artículos, y se agregaron 11 publicaciones más.

Además, se realizó una revisión de documentos institucionales y de organizaciones nacionales e internacionales. Para esto se siguieron referencias contenidas en la bibliografía y además se revisaron sitios web de entidades de acreditación universitaria y consorcios universitarios en Latinoamérica y de universidades chilenas, agregando 22 publicaciones y llegando así a un total de 52 textos en español.

Para el contexto anglosajón, la primera aproximación se realizó sobre la base de los artículos disponibles en el sitio web de la Coordinación Nacional de Compromiso Público de Reino Unido (NCCPE) y el seguimiento de las referencias bibliográficas contenidas en ellos. Se revisó así más de un centenar de artículos y libros, de los cuales se seleccionaron 37 para incluir en este artículo. El criterio de selección fue que consideraran discusiones sobre el sentido y/o la historia de los conceptos y no solo análisis de casos específicos. Una vez completado este proceso, se realizó una búsqueda para actualizar la revisión a los últimos cinco años en la base de datos ISI Web of Science, con las palabras clave *public engagement + university*, *community engagement + university*, *civic engagement + university*, *outreach + university* y *third mission* con los filtros *educación e investigación educativa*. Esta búsqueda arrojó un total de 495 publicaciones, de las cuales se revisaron títulos y resúmenes para descartar aquellas que no tenían relación con el tema o que ya se habían incluido. Dada la gran cantidad de artículos disponibles, se seleccionaron únicamente aquellos centrados en la discusión sobre el sentido o la historia de este tema. Así, se agregaron 15 artículos más.

Además, se realizó una revisión de documentos institucionales y de políticas públicas, principalmente de aquellos referidos en la literatura, pertenecientes a organizaciones internacionales o entidades nacionales de educación superior de Estados Unidos y Reino Unido, y se agregaron 13 documentos para llegar a un total de 65 textos en inglés.

La revisión de todos los documentos se centró en la búsqueda de definiciones o caracterizaciones de las funciones de extensión, vinculación con el medio y compromiso público, su sentido, sus objetivos y sus limitaciones o dificultades, y la evolución de estos a través del tiempo. El análisis aquí presentado se basa exclusivamente en la revisión anteriormente descrita, con las limitaciones que esto implica.

Vinculación con el medio

El concepto de vinculación con el medio fue introducido en Chile a comienzos de la década del 2000 por la entonces Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), antecesora de la actual Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Hasta el momento, tiene muy poco desarrollo a nivel de investigación científica. Si bien se puede encontrar en la literatura académica algunos conceptos similares, como *vinculación con la sociedad*, en artículos argentinos (Rofman y Vázquez, 2006) o ecuatorianos (Cedeño Ferrín, 2012), no llega a constituirse como un término que tenga una definición propia ni reemplace al de *extensión*, sino más bien como uno que la describe. En el caso de Mato (2015), se usa *vinculación social* para englobar las actividades que distintas instituciones definen ya sea como extensión, investigación-acción, voluntariado, aprendizaje más servicio, diálogo de saberes y responsabilidad social universitaria. Beltrán-Llavedor, Íñigo-Bajo y Mata-Segreda, (2014) usan el mismo concepto para referirse a las relaciones de la universidad con la sociedad desde una perspectiva de pertinencia y responsabilidad. En la práctica se observa que en otros países latinoamericanos se han introducido conceptos similares, como *vinculación con la colectividad* en Ecuador (Reuic, s. f.) y *actividades en el medio* en Uruguay (Universidad de la República, s. f.). En términos de acreditación institucional, existen aproximaciones variadas. Se considera, como área de evaluación, el concepto de *extensión, producción de tecnología y transferencia* en el caso de Argentina (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 2016), *pertinencia e impacto social* en Colombia (Consejo Nacional de Educación Superior, 2014), *vinculación social institucional* en Paraguay (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, 2015), y *vinculación-extensión* en México (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, 2015), por mencionar algunos.

La introducción del concepto de *vinculación con el medio* en Chile ocurre pocos años después de la emergencia del concepto de *engagement* en Reino Unido y Estados Unidos, y plantea impulsar una relación bidireccional como una nueva forma de vincular la universidad con la comunidad (Kellogg Commission, 1999). La Comisión Nacional de Acreditación define la vinculación con el medio en su reglamento como:

El conjunto de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales, de facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de la institución y su actualización o perfeccionamiento, o de cumplir con los objetivos institucionales. (Comisión Nacional de Acreditación, 2013, p. 11)

Es interesante observar que el foco de esta definición está puesto no en el beneficio de la comunidad, sino en aquel que la universidad obtiene a través de la interacción. Sin embargo, el mismo reglamento incluye dentro de los criterios para evaluar esta función, el que impacte tanto en el medio exterior como en la propia institución, y que se vincule con la docencia o la investigación.

Existe otra definición de la CNA que es referenciada en políticas de distintas universidades, correspondiente a un documento que actualmente no se encuentra disponible en el sitio web de la organización, que es diferente:

La vinculación con el medio es una función esencial de las instituciones de educación superior de Chile, expresión sustantiva de su responsabilidad social, integrada transversalmente al conjunto de las funciones institucionales.

Su propósito es contribuir al desarrollo integral, equitativo y sustentable de las personas, instituciones y territorios del país, a través de dos roles fundamentales:

una interacción significativa, permanente y de mutuo beneficio con los principales actores públicos, privados y sociales, de carácter horizontal y bidireccional, realizada en espacios compartidos de su correspondiente entorno local, regional, nacional o internacional y

Contribuir al sentido, enriquecimiento y retroalimentación de la calidad y pertinencia de las actividades de docencia e investigación de la Institución, relacionadas con su respectivo ámbito temático. (CNA, 2010, como se citó en Universidad Tecnológica Metropolitana, 2013.)

Además, la CNA ofrece una perspectiva en un libro publicado en 2009, en el cual Von Baer plantea la vinculación con el medio como un nuevo enfoque para la relación de la universidad con la sociedad, basado en la coconstrucción de conocimiento y en la bidireccionalidad. De acuerdo con el autor, el modo

tradicional de vinculación está en crisis debido a que se basaba en relaciones de confianza de la universidad con grupos de elite y en una relación unidireccional. En este sentido, llama a asumir la vinculación con el medio como la tercera misión de las universidades, una misión estratégica de igual valor para la docencia y la investigación, que aporte al desarrollo de estas asegurando su calidad y pertinencia (Von Baer, 2009).

Si bien a partir de estas definiciones se podría concluir que el concepto de *vinculación con el medio* vendría a reemplazar al de *extensión*, distintas universidades lo han entendido como un concepto amplio que la incluye. Por ejemplo, para la Universidad de Santiago, la vinculación con el medio aborda la extensión cultural y académica, la extensión socioproductiva, las comunicaciones y la difusión institucional, así como las relaciones interuniversitarias o internacionales (Universidad de Santiago, 2013). Para la Universidad Austral, incluye la extensión universitaria, la prestación de servicios, las relaciones nacionales e internacionales, la relación universidad-empresa, las publicaciones, el perfeccionamiento y la capacitación, la responsabilidad social y la difusión (Universidad Austral de Chile, 2009b).

Extensión: altruismo, autofinanciamiento y revalorización

El concepto de extensión tiene más de un siglo de historia en el contexto latinoamericano. A diferencia del caso anglosajón, las universidades latinoamericanas fueron fundadas con la misión explícita de contribuir al desarrollo de las nuevas repúblicas independientes (Gómez, 2011). La Universidad de Chile, por ejemplo, se concibió con la misión de atender las necesidades sociales del país, y en este sentido se le asignó una utilidad práctica (Jaksic y Serrano, 1990). Esta misión social se consolidó en el concepto de *extensión*, que a partir del Movimiento de Reforma Universitaria que comenzó en Córdoba (Argentina) en 1918, se expandió a toda la región (Tapia, 2012).

La Reforma de Córdoba impulsó un modelo de universidad *de y para* la nación (Gómez, 2011), que se expresaba en el postulado «vincular la universidad al pueblo» (Tünnermann, 2000, p. 100). Es por ello que se le reconoce como el hito más importante para la formación del modelo universitario latinoamericano, que pone un fuerte énfasis en su función social (Rofman y Vázquez, 2006). Este naciente concepto de extensión estaba marcado por el cambio social como principio fundamental, a través del compromiso de compartir la cultura y el conocimiento con aquellos socialmente excluidos (Serna Alcántara, 2007). Además, abogó por una mayor democratización de las universidades y por ampliar la conciencia crítica de los estudiantes con respecto a los problemas sociales (Cedeño Ferrín, 2012).

Serna (2007) identifica cuatro momentos en la evolución de la extensión como concepto. A principios del siglo XX predomina un modelo altruista, que favorecía la acción desinteresada de los universitarios prestando servicios a los desposeídos. El segundo momento, a partir de los años cincuenta, trae un modelo divulgativo, relacionado con la necesidad de llevar la ciencia, la cultura y la tecnología a quienes no tienen acceso a educación universitaria. En los años sesenta y setenta aparece un modelo concientizador, que entiende la extensión de manera dialógica, con el fin de generar conciencia y transformación social. El pedagogo brasileño Paulo Freire es reconocido por su influencia en esta época, con su crítica a la concepción bancaria de la educación, donde el profesor deposita contenidos en las mentes de aquellos considerados ignorantes. Para Freire, todas las personas tienen un conocimiento valioso que debe nutrir el proceso de aprendizaje. Así se superan las diferencias profesor-alumno y se favorece el aprendizaje de dos vías, basado en el diálogo y la comunicación (Freire, 1969, 1970). La II Conferencia de Extensión de 1972 hace eco de estas ideas cuestionando la perspectiva paternalista y unidireccional de la extensión a través de una nueva definición:

La extensión universitaria es la interacción entre la universidad y la sociedad, a través del cual se asume y cumple con su compromiso de participación en el proceso social de creación cultural y de la liberación y la transformación radical de la comunidad nacional (Unión de Universidades de América Latina, 1972 p. 344.)

Solo un año después de esta declaración, se produjo un golpe de Estado en Chile seguido por 17 años de dictadura militar, y una situación similar ocurrió en muchos países de América Latina. Como resultado de ello, las universidades fueron intervenidas y el debate sobre la relación entre las universidades y la sociedad se rompió bruscamente (Cecchi, Pérez y Sanllorenti, 2013).

El cuarto momento identificado por Serna Alcántara es el vinculatorio-empresarial que surgió a partir de los años ochenta. El objetivo es atender las necesidades de las empresas, y las universidades comienzan a prestar servicios pagados. Esto se explica en un contexto donde las democracias regresaron a América Latina con una impronta neoliberal (Gómez, 2011), el sistema universitario se expandió dramáticamente y las instituciones públicas experimentaron severos recortes de financiación estatal. Por un lado, esto favoreció la expansión de la venta de servicios como una forma de contribuir a su autofinanciación (Lemaitre, 2004), y por otro, se dificultó la construcción de instituciones con vocación social (Cecchi, Pérez y Sanllorenti, 2013). La discusión conceptual sobre el sentido de la extensión es reemplazada por una aproximación más pragmática, con un fuerte énfasis en la educación continua y las actividades artístico-culturales (Donoso, 2001). Por ejemplo, en el caso de la Universidad Católica de Chile, Bernasconi (2005) indica que, bajo la nueva perspectiva de la universidad emprendedora, el papel de la extensión fue totalmente subvertido, perdiendo su función social para convertirse en una unidad de negocios que proporciona servicios culturales, recreativos y educativos para los segmentos superiores de la sociedad.

A los cuatro momentos identificados por Serna, es importante agregar que durante los últimos años la discusión crítica sobre el sentido de la extensión se ha reanudado en el contexto latinoamericano. Un buen ejemplo es el caso argentino, donde se identifica una tendencia a su revalorización (García y Casalis, 2013; Mato, 2015). Así es como el Consejo Interuniversitario Nacional Argentino define la extensión como una función integrada con la docencia y la investigación, con una finalidad pedagógica, dialógica y transformadora (CIN, 2012). En el caso de Brasil existe una política nacional de extensión universitaria que la define como un proceso que promueve una interacción transformadora entre universidades y sociedad basada en la indivisibilidad entre investigación, docencia y extensión y caracterizada por una comunicación dialógica, entendida como el intercambio de saberes (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012). En una línea similar, la Universidad de Chile define la extensión como una función que busca promover procesos de interacción, integración y retroalimentación entre la universidad y la comunidad, con el fin de contribuir tanto al desarrollo del país como a su propio desarrollo (Universidad de Chile, 2014), y la Universidad Austral de Chile la entiende como un quehacer bidireccional, en conformidad con el rol social de la universidad que facilita la pertinencia de la docencia y de la investigación (Universidad Austral de Chile, 2009a).

Definiciones actuales de extensión en la literatura académica

Dado su escaso desarrollo teórico (Boscán, Pereira de Homes y Suárez, 2010), faltan definiciones claras sobre el sentido de la extensión (Moreno de Tovar, 2005), así como indicadores y detalles sobre las actividades que contempla (Cedeño Ferrín, 2012). Por ejemplo, López (2016) concluyó que en las tres últimas conferencias sobre extensión celebradas en Argentina, las ponencias relacionadas con extensión en salud presentaron una bajísima densidad teórica: casi un tercio carece absolutamente de referenciación y solo un 12 % contiene bibliografía vinculada a extensión universitaria. Si bien no existe un único modelo de extensión (Cedeño Ferrín, 2012), como se verá a continuación es posible encontrar coincidencias entre la mayoría de los autores.

En cuanto a sus objetivos, la extensión se define como una función a través de la cual la universidad desarrolla su rol social (García Guadilla, 2008; López, 2016), participa directamente en los procesos sociales (Cedeño y Machado, 2012) y está en sintonía con la sociedad y sus necesidades (Corado et al., 2015). En tanto función vital para la relación de las instituciones con su entorno y como parte del proceso de generación de conocimiento, está estrechamente vinculada a la docencia y la investigación (Álvarez de Fernández, Rivera y Rojas, 2006; Corado et al., 2015; Rodrigues de Mello, 2009). Distintos autores citan como referencia el concepto de *pertinencia* acuñado en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de las Naciones Unidas de 1998 en referencia a «la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen» (Unesco, 1998, p. 1). Además, consideran que la extensión representa el compromiso de la universidad con el país (Coro, Valverde, Afre, Montanet y Vinent, 2009; Moreno de Tovar, 2005).

En cuanto a su forma, la extensión se entiende como una relación dialéctica con la sociedad (Coro et al., 2009; Moreno de Tovar, 2005). Se le asigna un rol transformador y fortalecedor de la conciencia crítica a través del cual la universidad participa en la solución de los problemas de la comunidad (Zambrano y Rincón, 2008). Se recalca que la extensión debe ir mucho más allá de la interpretación literal del

concepto, para ser una actividad de carácter bidireccional y dialéctico en que universidad y sociedad se retroalimenten (Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011; Rofman y Vázquez, 2006) y se generen sinergias de transformación y mejora mutua (Cedeño Ferrín, 2012).

Finalmente, en cuanto a sus limitaciones se reconoce, desde una mirada crítica, que existen universidades que delimitan la extensión a la prestación de servicios y a actividades de difusión con enfoque unidireccional y desconectado de las necesidades sociales (Rofman y Vázquez, 2006). Muchas veces se organiza de manera fragmentada, bajo una perspectiva meramente filantrópica (Boscán et al., 2010) restringida a la transmisión de cultura (Cedeño Ferrín, 2012), y no se le vincula con la docencia y la investigación (Véliz, Pérez, Nuñez, Hernández y Torres, 2015). Asimismo, en general existe un diagnóstico con respecto a que es una función relegada, cuya importancia no es suficientemente valorada (Mato, 2013; Moreno de Tovar, 2005; Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011) y para la cual existen escasos incentivos institucionales (Boscán et al., 2010). También aparecen autores que se han enfocado en desarrollar el concepto de *responsabilidad social universitaria* como una perspectiva que puede enriquecer todas las labores universitarias, incluida la extensión, a la cual algunos atribuyen una misión trascendental como conciencia social de la universidad (Beltrán-Llavador, Íñigo-Bajo y Mata-Segreda, 2014), mientras otros la critican al considerarla un compromiso solidario, unilateral y meramente declarativo (Vallaey, 2008).

Como es posible observar, el concepto de vinculación con el medio tiene un desarrollo teórico muy escaso en comparación con el de extensión. Las definiciones disponibles del concepto de *vinculación con el medio* ponen el acento en la bidireccionalidad y en la relación con la docencia y la investigación. Sin embargo, estos son elementos que también se encuentran en definiciones actuales de extensión y que, por tanto, no implican necesariamente una diferenciación entre ambos. Esta situación, propia de la novedad del término de vinculación con el medio, invita a acompañar el trabajo que están haciendo las universidades por definir y relevar estos conceptos en las políticas institucionales, desarrollándolos en el marco de la investigación teórica y empírica. Con el fin de aportar a ese proceso a través de la experiencia comparada, se ofrece a continuación una discusión de los conceptos equivalentes en el contexto anglosajón.

El problema de la traducción

La traducción es una parte fundamental de la investigación intercultural (Wong & Poon, 2010), ya que no todos los conceptos de un idioma tienen un equivalente en otro, y aunque lo tuvieran, podrían no significar exactamente lo mismo, resultando en distintos patrones de respuesta (Peña, 2007). Así es como, por ejemplo, la traducción literal de *extensión* al inglés (*extension*) no tendrá el mismo sentido para un lector estadounidense que para uno latinoamericano. Esto ocurre porque en distintos marcos de referencia conceptos aparentemente idénticos pueden tener significados diferentes y, por lo tanto, asumir similitudes puede ser engañoso para la investigación (Shah, 2004).

En la revisión bibliográfica es posible constatar que los cuerpos literarios latinoamericano y anglosajón sobre extensión, vinculación y compromiso público no dialogan entre sí, ya que en la gran mayoría de los textos en español no hay referencias a los artículos en inglés sobre esta materia, ni viceversa. Excepciones son un libro de Aequalis sobre vinculación de la educación superior con el desarrollo regional, en el cual se hace referencia a experiencias internacionales a partir de un informe de la OCDE (2007) sobre compromiso local universitario (Rock Tarud, Rojas Miño, Puentes Soto y Durán del Fierro, 2013); y también un texto de Von Baer (2009), que hace referencia el mismo reporte y a otros documentos internacionales. Sin embargo, en ambas publicaciones se cita la versión en español del informe de la OCDE y no se incluye una discusión con respecto a la traducción de los conceptos.

En tanto, al traducir al inglés el concepto de extensión para incluirlo en sus abstracts, las opciones de los autores varían. Extensión puede encontrarse como *extension* en la mayoría de los artículos (por ejemplo Álvarez de Fernández et al., 2006; Boscán et al., 2010; Corado et al., 2015), pero también algunos lo traducen como *extracurricular activities* (Coro Montanet et al., 2009), *social welfare* (Rofman y Juan Manuel Vázquez, 2006) o *outreach* (Mato, 2015). Vinculación en tanto, aparece en sólo tres abstracts: uno de ellos traduce vinculación social como *social reach* (Mato, 2013), otro como *social linking* (Mato, 2015) y otro como *outreach* (Beltrán-Llavador et al., 2014). En tanto, *engagement* no aparece.

Estas traducciones dan cuenta de los conceptos que usarían los autores o lectores para buscar una experiencia comparada y que, como se explica a continuación, no necesariamente serán los más apropiados.

Extensión tiene una traducción literal al inglés (*extension*). El surgimiento de este concepto se atribuye a las universidades de Cambridge (Bibiloni et al., 2004, como se citó en Pérez, Lakonich, Cecchi y Rotstein, 2009) y Oxford (Cedeño Ferrín, 2012) en la segunda mitad del siglo XIX, asociado a cursos de formación para adultos como los del departamento de «extensión de la docencia más allá de los límites de la universidad» (University of Oxford, s. f.). Actualmente, el concepto se encuentra en desuso en el Reino Unido y solo aparece como antecedente histórico de la educación continua. En Estados Unidos, en tanto, aún se utiliza, pero específicamente para la extensión agraria a partir de la tradición de las *land-grant universities* (Collins & Mueller, 2016). Creadas a partir de la Ley de Morrill de 1862, estas instituciones desafiaron el paradigma de las universidades al servicio de la aristocracia, con el mandato de generar investigación y enseñanza que sirvieran al desarrollo de la nación, especialmente a la mecánica y la agricultura (McDowell, 2003). Este modelo entendió la extensión como una forma de poner el conocimiento universitario a disposición de la comunidad, llevando el desarrollo científico al mundo rural para aumentar la productividad agrícola y contribuir a superar la pobreza (Collins, 2012). Fue recién a fines de los años cincuenta que surgió en Estados Unidos el concepto de *extensión urbana*. Un caso emblemático fue la nueva universidad de California-Irvine, que intentó trasladar la misión de las *land-grant universities* a la ciudad a través de las ciencias sociales, buscando servir a las necesidades e influir en el desarrollo de la ciudad (Schrum, 2013). Sin embargo, el concepto no prosperó más allá de los años setenta, al concluirse que la realidad diferente de la urbe y el carácter más bien teórico de las ciencias sociales no hacía posible transferir un modelo creado para el mundo rural (Geiger, 2013).

Por otra parte, el concepto de *outreach*, utilizado en algunas ocasiones para traducir *extensión*, tiene una traducción literal de *alcance*, o *proyección*, asociada generalmente a un servicio social (Galimberti, Russell, Styles, & Rollin, 2008). *Outreach* se entiende como la «traducción» del contenido científico al público general (Ecklund, James, & Lincoln, 2012). En las universidades anglosajonas se usa preferentemente para referirse a la relación con colegios y el fomento al acceso a la educación superior (por ejemplo, véase Clark et al., 2016; Marquez, Lee, & Rhoades, 2012; McInerney & Hinchey, 2013). En este sentido, si bien se relaciona y puede formar parte de él, es un concepto más limitado que el de *extensión* desarrollado en América Latina.

Otro concepto que podría resultar relevante es el de *Third Mission* ('tercera misión'). El Green Paper del proyecto europeo E3M la define como una misión universitaria que se vincula con la investigación a través de la innovación y transferencia tecnológica, con la educación a través de la formación continua y con el compromiso social a través de actividades públicas, consultorías y trabajos voluntarios (E3M Project, 2012). Si bien algunos la han tratado como un equivalente al concepto de *compromiso* (Barker, 2015; Correa & Howard, 2012), su desarrollo teórico se ha enfocado preferentemente en la relación de la universidad con la industria, la transferencia tecnológica y la comercialización de innovaciones bajo la perspectiva de la universidad emprendedora (Etzkowitz, Webster, Gebhardt, & Terra, 2000; Kretz & Sa, 2013; Sam & van der Sijde, 2014).

En tanto, *public* o *community engagement* ('compromiso público' o 'comunitario') es definido como «la variedad de maneras en que las actividades y beneficios de la educación superior y la investigación pueden ser compartidas con el público» (NCCPE, s. f.-b), y se asocia con un modelo de universidad comprometida con las necesidades de la sociedad (Watson, 2012). Si bien se le define como una relación mutuamente beneficiosa para la universidad y la sociedad (Carnegie Foundation, s. f.), actualmente se utiliza para abarcar todo tipo de vínculos de la universidad con el exterior (Chikoore, Proberts, Fry, & Creaser, 2016; Grand, Davies, Holliman, & Adams, 2015). Es así como *engagement* aparece como el concepto más apropiado para referirse a aquellas actividades que actualmente en Chile se consideran dentro del área de extensión y/o vinculación con el medio.

Así como la literatura en español sobre extensión no considera la experiencia anglosajona, la literatura en inglés tampoco dialoga con el contexto latinoamericano. Si bien vale la pena notar la fuerte influencia de las ideas de Paulo Freire en la literatura crítica sobre educación superior (por ejemplo Giroux, 2010; Lambert, Parker, & Neary, 2007), y en algunos textos que propugnan una perspectiva crítica del compromiso público (Fear, Rosaen, Bawden, & Foster-Fishmann, 2006; Rosenberger, 2012), no se encuentran referencias específicas a la realidad latinoamericana ni a la relación universidad-sociedad en el contexto latinoamericano.

Una excepción la constituyen tres libros referidos al concepto *public, community* o *civic engagement*, que incluyen experiencias latinoamericanas (McIlrath et al., 2012; Unesco, 2015; Watson, 2012). En ellos, aunque no hay una respuesta consistente para una traducción adecuada, el concepto de extensión se usa recurrentemente como aquel que abarca las actividades de compromiso comunitario en América Latina. En *Higher education and civic engagement* se incluye un capítulo con la historia de la extensión y las experiencias de aprendizaje y servicio. Se indica que el compromiso comunitario ha sido tradicionalmente importante en la región y que se ha desarrollado a través de las secretarías de extensión o programas de servicio (Tapia, 2012). En *The engaged university* se señala que comúnmente las universidades latinoamericanas alojan los programas de colaboración universidad-comunidad en oficinas de extensión (Babcock, 2012), aunque también en departamentos de servicio o desarrollo comunitario, responsabilidad social universitaria, voluntariado, proyección social, bienestar estudiantil o aprendizaje más servicio, dependiendo de la institución. La red chilena de RSU, Universidad Construye País, se menciona como una de las redes con un foco en el compromiso cívico a nivel internacional (Watson, 2012). Finalmente, el nuevo libro de la Unesco sobre las alianzas universidad-comunidad pone en paralelo los conceptos de *extension* y *outreach* para diferenciarlos del de *engagement*. Se indica que los primeros implican una relación de una vía, mientras que el segundo es de dos vías. Sin embargo, el mismo texto reconoce que en todo el mundo hay una gran variedad de conceptos para referirse a las alianzas de investigación universidad-comunidad, incluido el término *extensión* (Unesco, 2015).

Como se puede apreciar, la traducción lingüística de extensión como *extension* no es apropiada y por tanto se hace necesaria una traducción funcional, que asegure que las palabras, aunque diferentes, se refieran al mismo constructo y provoquen respuestas similares (Peña, 2007). Asumiendo que la validez de una traducción dependerá del propósito y de las fundaciones epistemológicas de cada investigación (Wong & Poon, 2010), en este trabajo se plantea que *public* o *community engagement* ('compromiso público' o 'comunitario') es en la actualidad el concepto anglosajón más cercano a los de *extensión* y *vinculación con el medio*. Esto, por dos razones fundamentales: porque tienen definiciones similares (resaltando la relación bidireccional y el vínculo con la docencia y la investigación) y porque son utilizados para englobar el mismo tipo de iniciativas (aprendizaje más servicio, alianzas con la comunidad, actividades públicas e investigación participativa, entre otras).

Por cierto, hay que tener en cuenta las limitaciones de traducir *engagement* como 'compromiso'. Si bien se trata de conceptos similares, *engagement* tiene menos acepciones que *compromiso*. Mientras ambos se refieren a un acuerdo o convenio, *compromiso* incluye además una acepción de obligación o responsabilidad, para lo cual en inglés existe otra palabra: *commitment* (Galimberti et al., 2008). Por lo tanto, si bien en este estudio se utiliza la palabra *compromiso* por no encontrarse una traducción más adecuada, es importante mencionar que esta palabra abarca más sentidos que *engagement*.

El compromiso público y su evolución en la academia anglosajona

La relación con la comunidad no es nueva para las universidades anglosajonas, pero su valoración académica y para la formulación de políticas universitarias no tiene más de treinta años (Charles, Benneworth, Conway, & Humphrey, 2010; Fear et al., 2006). A fines de los años noventa hay un punto de inflexión que marca un renacer de este tema a nivel internacional, en el que coinciden la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de las Naciones Unidas y su principio de pertinencia (1998), el surgimiento del concepto de *compromiso universitario* en Estados Unidos (1996-1999) y el llamado del informe Dearing a las universidades británicas a comprometerse con sus comunidades (1997).

En Estados Unidos, a partir de 1862 se crearon las ya mencionadas *land-grant universities*, cuyo mandato principal estaba enfocado en mejorar la agricultura de la nación (McDowell, 2003). El concepto de *compromiso* comenzaría a gestarse recién a fines de siglo, cuando a partir de la depresión económica de los años ochenta se empieza a discutir cómo las universidades podrían contribuir a abordar problemas locales en los ámbitos social, ambiental y económico (Moore, 2014). En 1985 se creó la coalición nacional de universidades Campus Compact con el objetivo de apoyar a las instituciones de educación superior en la creación de estructuras de servicio comunitario. El concepto de *compromiso* fue acuñado en 1995 por Ernest Boyer, entonces presidente de la Fundación Carnegie, quien hizo un llamado a conectar a las universidades con las necesidades sociales (Boyer, 1996). En 1999 la Comisión sobre el Futuro de las *land-grant universities* publicó el reporte *Retornando a nuestras raíces: la institución comprometida*, que

concluye que «es tiempo de ir más allá del alcance y el servicio» y avanzar hacia una perspectiva basada en una relación de dos vías con la comunidad (Kellogg Commission, 1999, p. 9). Dicho documento formalizó los conceptos de *compromiso* y *universidad comprometida* y desencadenó una discusión con respecto a este tema en Estados Unidos (McDowell, 2003). Actualmente, Campus Compact reúne más de 1.100 instituciones, gran parte de las universidades estadounidenses tiene un departamento de compromiso comunitario y esta función es evaluada por iniciativas como la clasificación de la Fundación Carnegie.

En el Reino Unido, en tanto, las universidades han sido consideradas tradicionalmente como «torres de marfil», separadas de sus comunidades y enfocadas en la creación de conocimiento de impacto mundial (Chatterton, 2000). Sin embargo, las llamadas universidades cívicas, como Sheffield, Leeds y Manchester, fueron fundadas en el siglo XIX específicamente para contribuir al proceso de industrialización de sus ciudades (Goddard & Vallance, 2011). Fue en el competitivo sistema de mercado de educación superior surgido en la posguerra que ese compromiso se perdió y las instituciones terminaron separadas de sus localidades (Charles et al., 2010; Goddard & Puukka, 2008).

El concepto de *compromiso público* aparece a fines de siglo como una manera de volver a prestar atención a las necesidades locales. El primer llamado oficial a las universidades británicas a comprometerse con sus comunidades fue en 1997 a través del Reporte Dearing, que recomendó convertir el involucramiento local y regional de las universidades en «compromiso activo y sistemático» para el mutuo beneficio de universidades y localidades (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997 sección 12.7). En 2007, los Consejos de Investigación del Reino Unido, los Consejos de Financiamiento de Educación Superior y la organización Wellcome Trust establecieron una iniciativa de nueve millones de libras para impulsar la incorporación del compromiso público a través de seis centros modelo (Mason, Lynch, & Owen, 2011). El mismo año se creó la Coordinación Nacional para el Compromiso Público (NCCPE), que se ha convertido en el principal centro de referencia sobre este tema en el Reino Unido. En 2010 la NCCPE redactó un Manifiesto por el Compromiso, que ha sido firmado por la mayoría de las universidades y de los consejos de investigación (NCCPE, 2010).

El compromiso público ha recibido un impulso con la reciente incorporación de *impacto* como uno de los criterios utilizados por el Marco de Excelencia de Investigación (REF) para evaluar la calidad de la investigación de las universidades desde 2014. El *impacto* es definido como «un efecto, cambio o beneficio para la economía, la sociedad, la cultura, la política o los servicios públicos, la salud, el medioambiente o la calidad de vida, más allá de la academia» (Research Excellence Framework, 2011, p. 26). El compromiso se considera una vía hacia el impacto (Research Councils UK, s. f.) y, por lo tanto, es algo a lo cual las universidades están prestando atención de manera creciente.

Esta situación práctica donde el sistema de educación superior está siendo empujado hacia un compromiso público más profundo (Ward, Buglione, Giles, & Saltmarsh, 2013) ha tenido un paralelo en el desarrollo del compromiso como área de investigación, permitiendo que avance hacia un estado actual de amplio reconocimiento académico (Sandmann & Kliever, 2012). A nivel mundial, se identifica una tendencia en la que el nuevo paradigma de la universidad comprometida está reemplazando a la torre de marfil (Watson, 2012).

Las claves del concepto de compromiso público

Definir *compromiso público* es un desafío. En la literatura existe un reconocimiento generalizado sobre la falta de una definición consistente de conceptos como *compromiso*, *público* y *comunidad*, ya que existen distintas aproximaciones y distintos términos superpuestos para referirse a ellos, y su uso varía según el contexto (Barker, 2015; Hart & Northmore, 2011; Humphrey, 2013; Mahony, 2015; Mason, Mc Ewen, Owen, Lynch, & Hill, 2011). Así es como algunos autores hablan de *compromiso público* (NCCPE, s. f.-b), otros de *compromiso comunitario* (Carnegie Foundation, s. f.; Inman & Schuetze, 2010) y otros de *compromiso cívico* (Checkoway, 2013; McIlrath et al., 2012). Además, hay literatura relacionada que se basa en el concepto de *alianzas comunidad-universidad* (Morrell, Sorensen, & Howarth, 2015). También hay algunos autores que han especificado su aproximación geográficamente como *compromiso regional* (Charles, 2007; OCDE, 2007), y aquellos que se han referido al *compromiso con comunidades excluidas socialmente* (Benneworth, 2013). Asimismo, hay quienes aportan el concepto de *universidad cívica* como

aquella que opera en un contexto global pero está fuertemente comprometida con su entorno local (Goddard et al., 2012). Como se utilizan diferentes conceptos para describir las mismas prácticas (Ward et al., 2013), no es posible hacer una diferenciación clara de dichos conceptos.

Con respecto a la comunidad, esta no solo recibe nombres diversos sino que también es entendida de manera disímil. La OCDE ha desarrollado un foco exclusivamente local para el compromiso comunitario, orientado a la región (OCDE, 2007). Mientras tanto, la NCCPE, en el Reino Unido, utiliza *compromiso público* para definir las relaciones con la comunidad local y nacional (NCCPE, 2010). Por su parte, para la fundación estadounidense Carnegie, el compromiso comunitario incluye el ámbito internacional (Carnegie Foundation, s. f.).

Así como la definición del público es poco clara, el concepto de compromiso puede ser entendido de muchas formas diferentes, ya que su naturaleza depende de cada contexto y es amoldada de acuerdo con cada institución (Charles, 2007). Sin embargo, es posible identificar dos elementos fundamentales que lo caracterizan en la mayor parte de la literatura.

El primero, es que se trata de una función enmarcada en la docencia y la investigación. En este sentido, la perspectiva del compromiso desafía el concepto de *tercera misión* por dos razones. Primero, porque la palabra *tercera* inmediatamente lo relega a un rol periférico en comparación con la docencia y la investigación. Y segundo, porque para ser efectivo, el compromiso no tiene que ser una función añadida sino que debe ser visto como un elemento esencial, enmarcado en las otras funciones universitarias (Inman & Schuetze, 2010; Public Engagement NE Beacon, 2013).

El Manifiesto por el Compromiso Público firmado por buena parte de las universidades del Reino Unido indica que tanto la investigación como la docencia se enriquecen al realizarse desde la perspectiva del compromiso. La interacción con la comunidad desafía y amplía el pensamiento académico, los proyectos de investigación realizados con la comunidad se traducen en un mayor impacto y relevancia y, además, se enriquece la docencia al generar capacidades cívicas en los estudiantes y prepararlos para su inserción laboral (Mason et al., 2011; NCCPE, 2010).

El segundo elemento es su orientación al beneficio mutuo. El concepto de compromiso público va más allá de una visión donde la universidad confiere conocimiento a la comunidad, ya que tiene el objetivo de generar una alianza de cocreación y coúso del conocimiento con ella (Hart & Aumann, 2013). Por ello, la mutualidad es una característica clave en la mayoría de las definiciones de compromiso público, como un elemento que la diferencia del servicio (Carnegie Foundation, s. f.; Kellogg Commission, 1999; NCCPE, s. f.-b). La idea básica de la mutualidad es que en una relación universidad-comunidad, ambas partes se benefician (Hart & Aumann, 2013). En el plano de la docencia, un ejemplo son los proyectos de aprendizaje más servicio, definidos como «una forma de aprendizaje experiencial que combina tareas académicas con servicio voluntario en la comunidad» (Deeley, 2010 p 43). En ellos, la comunidad se beneficia del servicio prestado por los estudiantes, y los estudiantes tienen una experiencia de aprendizaje valiosa. En el plano de la investigación, un ejemplo son los proyectos de acción participativa, donde miembros de la comunidad se involucran como coinvestigadores (Kindon, 2007).

Limitaciones

El concepto de *compromiso* ha encontrado limitaciones similares a las descritas en la literatura sobre extensión. Por un lado, si bien las definiciones indican que debe ser una relación recíproca entre la universidad y la sociedad, al momento de listar las actividades comprendidas se abarca todo tipo de relaciones con el público, no solo incluyendo alianzas o actividades cocreativas sino también presentaciones, trabajo con colegios y apariciones de los académicos en la prensa, entre otras (Chikoore et al., 2016; NCCPE, s. f.-a). Asimismo, se ha descubierto que la mayoría de los académicos no considera al público fuera de la academia el principal beneficiario de su investigación (Goddard et al., 2012) y que frecuentemente identifican el concepto de compromiso con actividades de difusión (Grand et al., 2015). Así es como el movimiento por el compromiso ha sido criticado por no cambiar la tradicional relación unidireccional entre universidad y sociedad (Saltmarsh, Hartley, & Clayton, 2009), y hay quienes han propuesto asumir esta limitación con una definición más general para el concepto, que abarque todo tipo interacciones entre universidad y comunidad (Grand et al., 2015; Moore, 2014).

Tampoco existe claridad sobre si el compromiso reemplaza o se añade a las antiguas funciones de servicio. Por una parte, según la literatura británica, el compromiso debería estar enmarcado en las funciones de docencia e investigación (Public Engagement NE Beacon, 2013; Williams & Cochrane, 2013). Por otra, en documentos provenientes de Estados Unidos u organizaciones internacionales se destaca que el compromiso debería impactar en la docencia, la investigación y el servicio (Morrell et al., 2015; OCDE, 2007). Por lo tanto, aunque la definición original buscaba diferenciar el compromiso de la idea de alcance o divulgación (Kellogg Commission, 1999), este objetivo no se ha alcanzado (Westdijk, Koliba, & Hamshaw, 2010).

Finalmente, en términos de reconocimiento resulta que los incentivos institucionales no están puestos para que los académicos realicen estas actividades (Marquez et al., 2012), lo cual constituye una limitante para que el compromiso público se instale como una función sustantiva de la universidad (Smith, Else, & Crookes, 2014).

Discusión

El presente artículo ha ofrecido una revisión de los conceptos de *extensión* y *vinculación con el medio* y de los conceptos más cercanos en el contexto anglosajón. Así, se ha pretendido relevar la importancia de esta función universitaria y su potencial de desarrollo como tema de investigación académica, y proporcionar referentes teóricos para este desarrollo a partir de la literatura revisada tanto en el ámbito latinoamericano como angloparlante.

Primero, se revisaron los conceptos de *vinculación con el medio* y *extensión* y se concluyó que ni la bidireccionalidad ni la relación con la docencia y la investigación son necesariamente elementos que los diferencien, más allá de la interpretación y definición que haga de ellos cada institución en particular. En este sentido, queda abierto el desafío para que investigadores en educación aborden esta materia y contribuyan a profundizar su discusión.

Segundo, se hizo una revisión de los conceptos utilizados en el ámbito anglosajón para referirse a esta función. Desconocer el desarrollo teórico que este ámbito ha tenido en otros contextos implica perder una oportunidad de diálogo y aprendizaje mutuos, especialmente considerando el floreciente desarrollo teórico que el tema ha alcanzado en la literatura anglosajona. Es así como se ha argumentado que el concepto anglosajón de compromiso público, el concepto latinoamericano de extensión y el concepto de vinculación con el medio utilizado en Chile, si bien son amplios y pueden tener distintas interpretaciones, son funcionalmente equivalentes. En términos conceptuales, los elementos que caracterizan el compromiso público —el mutuo beneficio y el vínculo con la docencia y la investigación— están presentes también en las definiciones de *extensión* y *vinculación con el medio*. En términos prácticos, dichos conceptos se utilizan para aglutinar actividades similares, como el aprendizaje más servicio, la investigación participativa y las actividades abiertas a la comunidad. Asimismo, se trata de conceptos que tienen limitaciones similares, como la falta de reconocimiento a nivel de promoción académica y la dificultad de concretar su ambición de construir relaciones bidireccionales con la comunidad.

A partir de la revisión realizada, es posible reflexionar sobre la relevancia del asunto abordado. La manera en que la universidad se vincula con su entorno tiene que ver con el modelo de institución que se busca y, por lo tanto, abre la posibilidad de definir el rol que cada institución se plantea cumplir en la sociedad. La extensión latinoamericana proviene de una herencia de la universidad vinculada al desarrollo de la nación, con un fuerte acento social y que incluso ha sido concebida como una misión dialógica y transformadora, y es por esto que se debe relevar críticamente su herencia y el sentido que adquiere en el contexto actual. Especialmente en una época en que se levanta el modelo de la universidad emprendedora, en que las instituciones enfrentan el dilema de poner en la balanza su rol social, su función de generación de conocimiento y su necesidad de autofinanciarse, resulta ingenuo relegar la extensión o vinculación con el medio. Más bien, puede ser un espacio crítico para definir el rol que cada institución define para sí misma en la sociedad. Así, se espera que este texto resulte de interés para distintos públicos.

Para las comunidades universitarias, se ofrece una perspectiva de la extensión y vinculación con el medio como un elemento estratégico que conlleva una visión profunda sobre la misión de la universidad. En este sentido, se hace un llamado a no subestimar la importancia de procesos de definición de políticas

o cambios conceptuales en referencia a estos temas, sin sopesar las implicancias que estos pueden tener para el modelo de universidad que se busca.

Para la comunidad en general, especialmente aquellas organizaciones que busquen relacionarse con las universidades, se espera que este texto aporte ciertos referentes para analizar críticamente qué tipo de relación pretenden establecer, qué rol esperan jugar en esta relación y cuáles son los objetivos que buscan con ella.

Para la comunidad científica local, se ha pretendido aportar un marco de referencia teórico para las discusiones actuales sobre la definición de políticas o indicadores de extensión o vinculación con el medio, y también relevar la importancia de abordarlos como área de investigación. Analizar políticas e iniciativas críticamente en referencia al modelo de institución al que responden, estudiar proyectos específicos y el tipo de relaciones que estos construyen, y comparar distintas perspectivas de extensión y vinculación desarrolladas por las universidades, así como profundizar una revisión de las definiciones desarrolladas para el concepto de vinculación ya sea social, universitaria, con el medio u otras en distintos países de Latinoamérica, son sólo algunas de las opciones.

Para la comunidad científica internacional, se espera que este texto ponga de relieve la tradición latinoamericana de la relación universidad-sociedad como un antecedente fundamental en la discusión sobre los conceptos de *public* y *community engagement*. Poner en paralelo la experiencia anglosajona con la latinoamericana abre la posibilidad de innumerables temas de investigación. Contrastar las experiencias de ambas realidades de acuerdo con sus respectivos sistemas de educación superior, generar proyectos de investigación conjunta o comparar iniciativas en ambos contextos son solo algunas de las oportunidades que se abren al poner en diálogo los conceptos de extensión, vinculación con el medio y compromiso público. Sin duda, el siguiente paso para seguir construyendo este puente es generar publicaciones en inglés sobre las experiencias latinoamericanas de extensión y vinculación con el medio y relacionarlas teóricamente con la literatura de compromiso público.

El artículo original fue recibido el 26 de julio de 2016

El artículo revisado fue recibido el 6 de septiembre de 2016

El artículo fue aceptado el 14 de septiembre de 2016

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (2015). Mecanismo de evaluación y acreditación institucional. Artículo presentado en seminario «Cómo realizar el proceso de autoevaluación institucional», Asunción, Paraguay.
- Álvarez de Fernández, T., Rivera, A. B. y Rojas, L. R. (2006). Algunas recomendaciones para la integración de los actores del proceso investigativo y la extensión en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(1), 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28012108>
- Babcock, E. (2012). From education for national development to community solidarity. Profile of the Universidad Metropolitana de Caracas (Unimet). En D. Watson (ed.), *The engaged university: International perspectives on civic engagement* (pp. 200-206). Nueva York; Londres: Routledge
- Balsinde Herrera, J. (2015). Declaración final. Décimo Tercer Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria. Recuperado de <https://www.dropbox.com/s/t5rnl36o5qqkhfc/DECLARACION-LA%20HABANA%20JUNIO%202015.pdf?dl=0>
- Barker, K. (2015). The challenging Australian policy context for university engagement. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(5), 477-489. doi: 10.1080/1360080X.2015.1079384
- Beltrán-Llevador, J., Íñigo-Bajo, E. y Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 3-18. doi: 10.1016/s2007-2872(14)70297-5
- Benneworth, P. (ed.) (2013). *University engagement with socially excluded communities*. Países Bajos: Springer.
- Bernasconi, A. (2005). University entrepreneurship in a developing country: The case of the P. Universidad Católica de Chile, 1985–2000. *Higher Education*, 50(2), 247-274. doi: 10.1007/s10734-004-6353-1
- Boscán, E., Pereira de Homes, L. y Suárez Amaya, W. (2010). Política de extensión en la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 292-303. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202012000300009
- Boyer, E. L. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service & Outreach*, 1(1), 11-20. Recuperado de <http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe/article/view/1589/908>
- Carnegie Foundation (s. f.). Carnegie community engagement classification. Recuperado de http://www.nerche.org/index.php?option=com_content&view=article&id=341&Itemid=92
- Cecchi, N. H., Pérez, D. A. y Sanllorenti, P. (2013). *Compromiso social universitario. De la universidad posible a la universidad necesaria*. (2.ª ed.). Buenos Aires: IEC-Conadu.
- Cedeño Ferrín, J. (2012). Tendencias del proceso de gestión de la extensión universitaria y su impacto cultural. *Humanidades Médicas*, 12, 499-514. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202012000300009&nrm=iso
- Cedeño, J. y Machado, E. F. (2012). Papel de la extensión universitaria en la transformación local y el desarrollo social. *Humanidades Médicas*, 12, 371-390. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202012000300002&nrm=iso
- Charles, D. (2007). Universities and engagement with cities, regions and local communities. Pascal Hot Topic. Recuperado de <http://conference.pascalobservatory.org/pascalnow/pascal-activities/news/universities-and-engagement-cities-regions-and-local-communities>
- Charles, D., Benneworth, P., Conway, C., & Humphrey, L. (2010). How to benchmark university-community interactions. En P. Inman & H. Schuetze (eds.), *The community engagement and service mission of universities* (pp. 69-85). Leicester: Niace.
- Chatterton, P. (2000). The cultural role of universities in the community: Revisiting the university-community debate. *Environment and Planning A*, 32(1), 165-181. doi: 10.1068/a3243
- Checkoway, B. (2013). Strengthening the scholarship of engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(4), 7-22. <http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe/article/view/1113>
- Chikoore, L., Proberts, S., Fry, J., & Creaser, C. (2016). How are UK academics engaging the public with their research? A cross-disciplinary perspective. *Higher Education Quarterly*, 70(2), 145-169. doi: 10.1111/hequ.12088
- Clark, G., Russell, J., Enyeart, P., Gracia, B., Wessel, A., Jarmoskaite, I., Polioudakis, D., Stuart, Y., Gonzalez, T., MacKrell, A., Rodenbusch, S., Stovall, G., Beckham, J., Montgomery, M., Tasneem, T., Jones, J., Simmons, S., & Roux, S. (2016). Science Educational Outreach Programs That Benefit Students and Scientists. *PLoS Biology*, 14(2), 1-8. doi: 10.1371/journal.pbio.1002368

- Collins, C. S. (2012). Land-grant extension as a global endeavor: Connecting knowledge and international development. *The Review of Higher Education*, 36(1), 91-124. doi: 10.1353/rhe.2012.0065
- Collins, C. S. & Mueller, M. K. (2016). University land-grant extension and resistance to inclusive epistemologies. *The Journal of Higher Education*, 87(3), 303-331. doi: 10.1353/jhe.2016.0016
- Comisión Nacional de Acreditación (2013). Reglamento sobre áreas de acreditación acorde al artículo 17 de la ley 20.129. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/RES-DJ-01.pdf>
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2016). Evaluación institucional. Criterios y procedimientos para la evaluación externa. Recuperado de http://www.coneau.gov.ar/archivos/EvaluacionInstitucional_int_baja.pdf
- Consejo Interuniversitario Nacional Argentino (2012). Extensión. Plan Estratégico 2012-2015. Acuerdo Plenario, N° 811/12. Recuperado de <http://www.unc.edu.ar/extension/fortalecimiento/documentos/Ac.Pl%20No%20811-12.pdf>
- Consejo Nacional de Educación Superior (2014). Acuerdo 03 de 2014 Por el cual se aprueban los lineamientos para la acreditación institucional. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_acuerdo_03_2014.pdf
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2015). Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior Ver 3.0. Recuperado de http://gc.initelabs.com/recursos/files/r161r/w19342w/Marco_de_Referencia_V_3.0.pdf
- Corado, J., Arteaga, E., Pérez, Rosa C., Arvelo, María K., Reyes, A. y Bastidas, G. (2015). Extensión en ciencias de la salud. Plan de acción social. Universidad de Carabobo, Venezuela. 451-466. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30531773020>
- Coro Montanet, G., Valverde Bravo, I. H., Afre Socorro, A., Montanet Aventaño, A. y Vinent, R. (2009). Extensión Universitaria y personal docente en las carreras de las Ciencias Médicas. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 13(3), 118-125. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942009000300012
- Correa, M. A. B. J. & Howard, P. (2012). An international comparison of community engagement in higher education. *International journal of educational development*, 32(1), 187-192. doi: 10.1016/j.ijedudev.2011.04.008
- Deeley, S. J. (2010). Service-learning: Thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 43-53. doi: 10.1177/1469787409355870
- Donoso, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. *Revista calidad en la educación*, 15(1), 177-188.
- E3M Project (2012). Green paper: Fostering and measuring “Third Mission” in higher education institutions. *European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission*. Recuperado de <http://www.e3mproject.eu/Green%20paper-p.pdf>
- Ecklund, E. H., James, S. A., & Lincoln, A. E. (2012). How academic biologists and physicists view science outreach. *PLOS ONE*, 7(5), 1-5. doi: 10.1371/journal.pone.0036240
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313-330. doi: 10.1016/S0048-7333(99)00069-4
- Fear, F. A., Rosaen, C., Bawden, R., & Foster-Fishmann, P. (2006). *Coming to critical engagement: An autoethnographic exploration*. Maryland: University Press of America.
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2012). Política Nacional de Extensão Universitaria. Recuperado de <https://www.ufmg.br/proex/renew/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>
- Freire, P. (1969). *Extensión o comunicación*. Uruguay: Icirá.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Seabury Press.
- Galimberti, B., Russell, R., Styles Carvajal, C., & Rollin, N. (2008). *The Oxford spanish dictionary: Spanish-English, English-Spanish (Vol. 4)*. Nueva York: Oxford University Press.
- García Delgado, D. y Casalis, A. (2013). Modelo de desarrollo y universidad en Argentina. Análisis crítico y contribución de la extensión universitaria al desarrollo local y regional. + E, 1(3), 24-31. doi: 10.14409/extension.v1i3.468
- García Guadilla, C. (2008). El compromiso social de las universidades. *Cuadernos del CENDES*, 25(67), 129-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40306707>
- Geiger, R. L. (2013). Universities and the Land-Grant mission since 1930. Introduction. En R. L. Geiger & N. M. Sorber (eds.), *The land-grant colleges and the reshaping of American higher education (Vol. 1, pp. 277-283)*. New Brunswick: Transaction Publishers

- Giroux, H. A. (2010). Bare pedagogy and the scourge of neoliberalism: Rethinking higher education as a democratic public sphere. *The Educational Forum*, 74(3), 184-196. doi: 10.1080/00131725.2010.483897
- Goddard, J., Kempton, L., Vallance, P., Cappello, R., Olechnicka, A., & Gorzelak, G. (2012). The civic university: Connecting the global and the local. En R. Capello, A. Olechnick, & G. Gorzelak (eds.), *Universities, cities and regions loci for knowledge and innovation creation*, Londres: Routledge (pp. 43-63). doi:10.1787/hemp-v20-2-en
- Goddard, J. & Puukka, J. (2008). The engagement of higher education institutions in regional development: An overview of the opportunities and challenges. *Higher education management and policy*, 20(2), 11-41.
- Goddard, J. & Vallance, P. (2011). The civic university and the leadership of place. Centre for Urban and Regional Development Studies (CURDS) Newcastle University UK. Recuperado de <http://www.talloires2011.org/wp-content/uploads/2011/06/Civic-University-and-Leadership-of-Place-John-Goddard.pdf>
- Gómez, L. F., S. (2011). Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria. *Ciencia Política*, 12(1), 109-146. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/38592/1/41508-187582-1-PB.pdf>
- Grand, A., Davies, G., Holliman, R., & Adams, A. (2015). Mapping public engagement with research in a UK university. *PLOS ONE*, 10(4). doi: 10.1371/journal.pone.0121874
- Hart, A. & Aumann, K. (2013). Challenging inequalities through community–university partnerships. En P. Benneworth (ed.), *University engagement with socially excluded communities* (pp. 47-65). Londres: Springer. doi:10.1007/978-94-007-4875-0
- Hart, A. & Northmore, S. (2011). Auditing and evaluating university-community engagement: Lessons from a UK case study. *Higher Education Quarterly*, 65(1), 34-58. doi: 10.1111/j.1468-2273.2010.00466.x
- Humphrey, L. (2013). University-community engagement: Dislocation of theory and practice. En P. Benneworth (ed.), *University engagement with socially excluded communities* (pp. 103-124). Londres: Springer. doi:10.1007/978-94-007-4875-0
- Inman, P. & Schuetze, H. (2010). The community engagement and service mission of universities. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Jaksic, I. & Serrano, S. (1990). In the service of the nation: The establishment and consolidation of the Universidad de Chile, 1842-79. *The Hispanic American Historical Review*, 70(1), 139-171. doi: 10.2307/2516370
- Jiménez, M., Lagos, F., y Durán, F. (2013). Propuestas para la educación superior. Foro Aequalis y las transformaciones necesarias. Santiago: Aequalis / Inacap.
- Kellogg Commission (1999). *Returning to our roots: The engaged institution* (Vol. 3). Washington: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, Office of Public Affairs.
- Kindon, S., Pain, R., & Kesby, M. (ed.) (2007). *Participatory action research. Origins, approaches and methods*. En S. Kindon, R. Pain, M. & Kesby (ed.), *Participatory action research approaches and methods: Connecting people, participation and place* (pp. 9-18). Londres: Routledge.
- Kretz, A. & Sa, C. (2013). Third Stream, fourth mission: Perspectives on university engagement with economic relevance. *Higher Education Policy*, 26(4), 497-506. doi: 10.1057/hep.2013.32
- Lambert, C., Parker, A., & Neary, M. (2007). Entrepreneurialism and critical pedagogy: Reinventing the higher education curriculum. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 525-537. doi: 10.1080/13562510701415672
- Lemaitre, M. J. (2004). Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en Chile. En Iesalc (ed.), *La evaluación y la acreditación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Venezuela: Unesco.
- López, M. L. (2016). Extensión universitaria y salud pública en Argentina como caso testigo en la región. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 119. doi: 10.6018/rie.34.1.215411
- Mahony, N. (2015). Designing public-centric forms of public engagement with research. The Open University. Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/42551/>
- Marquez, J., Lee, J. J., & Rhoades, G. (2012). A critical agency network model for building an integrated outreach program. *The Journal of Higher Education*, 83(2), 276-303. doi: 10.1353/jhe.2012.0009
- Mason, K., Mc Ewen, L., Owen, D., Lynch, J., & Hill, S. (2011). Literature review: Embedding community engagement in the curriculum: An example of university–public engagement. LEAPSe project. Recuperado de http://www.publicengagement.ac.uk/sites/default/files/publication/cbl_literature_review.pdf

- Mason, K., Lynch, K., & Owen, D. (2011). Student-community engagement and the development of graduate attributes. *Education + Training*, 53(2/3), 100-115. doi: 10.1108/00400911111115654
- Mato, D. (2013). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 18(1), 151-180. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100009>
- Mato, D. (2015). Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (20), 131-149. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1290>
- McDowell, G. R. (2003). Engaged universities: Lessons from the land-grant universities and extension. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 585(1), 31-50. doi: 10.1177/0002716202238565
- McIlrath, L., Lyons, A., & Munck, R. (2012). Higher education and civic engagement: comparative perspectives. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- McInerney, C. & Hinchey, M. (2013). Education and outreach activities in Ireland: An experience report. Artículo presentado en ASEE Annual Conference, Atlanta, Georgia.
- Menéndez, G., Camilloni, A., Rafaghelli, M., Kessler, M. E., Boffelli, M., Sordo, S., Pellegrino, E., Malano, D. (2013). Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Moore, T. L. (2014). Community-university engagement: A process for building democratic communities. *ASHE Higher Education Report*, 40(2), 1-129. doi: 10.1002/aehe.20014
- Moreno de Tovar, L. (2005). Modelo de gerencia del conocimiento a través de la extensión universitaria. *Investigación y Postgrado*, 20(2), 213-239. Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000200008&nrm=iso
- Morrell, E., Sorensen, J., & Howarth, J. (2015). The Charlotte Action Research Project: A model for direct and mutually beneficial community-university engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(1), 105-132. Recuperado de <http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe/article/view/1394/843>
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997). Higher education in the learning society: The dearing report. Recuperado de www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/
- NCCPE. (2010, 18 march 2015). Manifiesto for public engagement. Recuperado de <http://www.publicengagement.ac.uk/why-does-it-matter/manifiesto>
- NCCPE. (s. a.-a). Techniques/Approaches. Recuperado de <https://www.publicengagement.ac.uk/do-it-techniquesapproaches>
- NCCPE. (s. f.-b). What is public engagement? Recuperado de <http://www.publicengagement.ac.uk/explore-it/what-public-engagement>
- OCDE (2007). Higher education and regions: Globally competitive, regionally engaged. París: IMHE.
- Ortiz-Riaga, M. C. y Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14(2), 349-366. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404008>
- Peña, E. (2007). Lost in translation: Methodological considerations in cross-cultural research. *Child development*, 78(4), 1255-1264. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01064.x
- Pérez, D. A., Lakonich, J. J., Cecchi, N. H., y Rotstein, A. (2009). El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Public Engagement NE Beacon (2013). Re-action. Reflections on public engagement in higher education. Newcastle: Newcastle University.
- Research Councils UK (s. f.). Concordat for engaging the public with research. Recuperado de <http://www.rcuk.ac.uk/RCUK-prod/assets/documents/scisoc/ConcordatforEngagingthePublicwithResearch.pdf>
- Research Excellence Framework (2011). Assessment framework and guidance on submissions. Recuperado de <http://www.ref.ac.uk/media/ref/content/pub/assessmentframeworkandguidanceonsubmissions/GOS%20including%20addendum.pdf>
- Reuic (s. f.). Red ecuatoriana universitaria de vinculación con la colectividad. Recuperado de <http://www.reuic.ec>
- Rodrigues de Mello, R. (2009). Sobre investigación y extensión universitaria: relación entre concepciones y metodologías. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 87-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243116377005>

- Rofman, A. y Vázquez, J. (2006). La extensión universitaria en tiempos de crisis económico-social. La experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires en el lapso 2004-2006. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32, 9-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14503201>
- Rosenberger, C. (2012). Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning. En C. R. O'Grady (ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 23-43). Oxfordshire: Routledge.
- Saltmarsh, J., Hartley, M., & Clayton, P. (2009). *Democratic engagement white paper*. Boston: New England Resource Center for Higher Education.
- Sam, C. & van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*, 68(6), 891-908. doi: 10.1007/s10734-014-9750-0
- Sandmann, L. R. & Kliewer, B. W. (2012). Theoretical and applied perspectives on power: Recognizing processes that undermine effective community-university partnerships. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 5(2), 20-28.
- Schrum, E. (2013). Social Science over Agriculture: Reimagining the Land-Grant mission at the university of California-Irvine in the 1960s. En R. L. Geiger & N. M. Sorber (eds.), *The land-grant colleges and the reshaping of American higher education* (pp. 311-333). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-7. Recuperado de <http://rieoei.org/1662.htm>
- Shah, S. (2004). The researcher/interviewer in intercultural context: a social intruder. *British Educational Research Journal*, 30(4), 549-575. doi: 10.1080/0141192042000237239
- Smith, K. M., Else, F., & Crookes, P. A. (2014). Engagement and academic promotion: A review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 836-847. doi: 10.1080/07294360.2013.863849
- Tapia, M. N. (2012). Academic Excellence and Community Engagement: Reflections on the Latin American Experience. En L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (eds.), *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 187-204). Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Tünnermann, C. (2000). El nuevo concepto de la extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4(1), 93-126. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/3305>
- Unesco (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Tomo I, Informe final*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Unesco (2015). *Institutionalizing Community University Research Partnerships. A user's manual*. PRIA and University of Victoria. Recuperado de https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/6921/UNESCOChair_CURPUsersManual_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Universidad Austral de Chile (2009a). *Aprueba y promulga las siguientes políticas de extensión de la Universidad Austral de Chile*. Recuperado de http://www.uach.cl/uach/_file/anexo-2.pdf
- Universidad Austral de Chile (2009b). *Aprueba y promulga las siguientes Políticas para la Vinculación con el Medio de la Universidad Austral de Chile*. Recuperado de http://www.uach.cl/uach/_file/anexo-1.pdf
- Universidad de Chile (2014). *Anuario 2014 Unidad de Análisis Institucional y Proyectos*. Santiago: Universidad de Chile.
- Universidad de la República. (s.f.). *Misión y visión*. Recuperado de <http://www.extension.edu.uy/node/6730>
- Universidad de Santiago (2013). *Política Institucional de Vinculación con el Medio*. Recuperado de: http://www.vime.usach.cl/sites/vime/files/documentos/politica_institucional_de_vinculacion_con_el_medio.pdf
- Universidad Tecnológica Metropolitana (2013). *Política de Vinculación con el Medio*. Recuperado de http://sitios.vtte.utem.cl/principal/wp-content/uploads/sites/2/2016/07/politicas_vinculacion_con_el_medio_vtte_utem.pdf
- Vallaes, F. (2008). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? Recuperado de http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/images/contenido/Documentos/Publicaciones/Educacion%20superior/Que%20es%20la%20Responsabilidad%20Social%20Universitaria%20-%20Francois%20Vallaes.pdf

- Véliz, J. Á., Pérez, N., Nuñez, E., Hernández Ávila, F. y Torres Sotolongo, J. C. (2015). El proceso extensionista en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 19(4), 678-690. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942015000400012
- Von Baer, H. (2009). Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad? En N. Fleet (ed.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-Perspectivas.pdf>.
- Ward, E., Buglione, S., Giles, D., & Saltmarsh, J. (2013). The Carnegie Classification for Community Engagement. En P. Benneworth (ed.), *University engagement with socially excluded communities* (pp. 285-308). doi:10.1007/978-94-007-4875-0
- Watson, D. (2012). *The engaged university: international perspectives on civic engagement*. Nueva York, Londres: Routledge.
- Westdijk, K., Koliba, C., & Hamshaw, K. (2010). Collecting data to inform decision making and action: The University of Vermont's Faculty Community engagement tool. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 14(2), 5-33.
- Williams, R., & Cochrane, A. (2013). Universities, regions and social disadvantage. En P. Benneworth (ed.), *University engagement with socially excluded communities* (pp. 67-81). Países Bajos: Springer. doi:10.1007/978-94-007-4875-0_4
- Wong, J. P.-H., & Poon, M. K.-L. (2010). Bringing translation out of the shadows: Translation as an issue of methodological significance in cross-cultural qualitative research. *Journal of Transcultural Nursing*, 21(2), 151-158. doi: 10.1177/1043659609357637
- Zambrano, E., y Rincón, H. (2008). Actividades de extensión en la Universidad del Zulia bajo la perspectiva de la ética pública. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 131-139. Recuperado de <http://200.74.222.178/index.php/rcs/article/view/13560>