



EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN CENTROAMÉRICA

ENFOQUES, MÉTODOS Y PRÁCTICAS PARA LA EVALUACIÓN DE IMPACTO

PERSONAS COMPILADORAS:

JAIME RUBÉN ROJAS GRILLO

CECILIA SUÁREZ-RIVAROLA

DIANA JIMÉNEZ

ALVARO MARTÍN PARADA GÓMEZ



378.103

E-96e Extensión universitaria en Centroamérica : enfoques, métodos y prácticas para la evaluación de impacto / FUESE. – San José, C.R. : Vicerrectoría de Investigación, UNED, Universidad Gerardo Barrios (El Salvador), Universidad Autónoma de Barcelona. (España), 2026 175 páginas

ISBN 9789930567234

1. EXTENSIÓN UNIVERSITARIA 2. AMÉRICA CENTRAL
3. EDUCACIÓN SUPERIOR 4. DESARROLLO DE LA COMUNIDAD
I. Título

Primera edición

Impreso por: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED)

Diseño, maquetación e ilustración: Rodolfo Barillas Acosta

Primera edición electrónica

Editorial Universidad Estatal a Distancia

San José, Costa Rica, 2026

Conversión a formato digital

Gustavo Adolfo Monge Fonseca

Validación

David A. Conejo Sanabria

Todos los derechos reservados se prohíbe la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento sin la autorización por escrito de sus titulares.

Las aportaciones que componen esta publicación se enmarcan en el Proyecto Fortalecimiento de la Extensión en el Ecosistema Social de las universidades en Centro América-FUESE (Ref. 101128947 - ERASMUS-EDU-2023-CBHE) co-financiado por el programa Capacity Building in Higher Education, de la Comisión Europea (Erasmus+).

El libro “Extensión universitaria en Centroamérica: enfoques, métodos y prácticas para la evaluación de impacto”, es fruto de la autoría conjunta del consorcio del Proyecto FUESE, conformado por 12 instituciones centroamericanas y dos europeas del ámbito de la educación superior:

- Universidad Especializada de las Américas, (UDELAS), Panamá (Coord.)
- Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI), Panamá
- Universidad Estatal de Educación a Distancia (UNED), Costa Rica
- Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Costa Rica
- Universidad de El Salvador, El Salvador
- Universidad Capitán General Gerardo Barrios (UGB), El Salvador
- Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), Guatemala
- Universidad Regional de Guatemala (UREGIONAL), Guatemala
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), Honduras
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Honduras
- Universität Bremen, Alemania
- Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España
- Fundación Universidad Especializada de las Américas (FUNDAMERICAS), Panamá
- Fundación de la Universidad Estatal a Distancia para el Desarrollo y la Promoción de la Educación a Distancia (FUNDEPREDI), Costa Rica.

A partir de las reflexiones, aprendizajes y actividades desarrolladas durante el Proyecto FUESE (2024-2026), presentamos un total de nueve capítulos que focalizan en la Extensión Universitaria en Centroamérica combinando aspectos conceptuales, metodológicos y operativos referidos a enfoques, métodos y prácticas para la evaluación de impacto en este campo. El libro surge así, con una clara intención de aportar al conocimiento y a los procesos de conformación de una red de trabajo en la región que sume a más universidades para un impacto a mayor escala.

Personas autoras

Aleix Barrera-Corominas
Álvaro Martín Parada Gómez
Aminta Navarro Herrera
Ángel Ortega Ortega
Astrid Kristhina Montero Rodríguez
Brytney Sacarías
Cecilia-Inés Suárez-Rivarola
Claudia Cecilia Miranda Valdes
Diego Castro Ceacero
Edler Ricardo Castellanos Rivera
Flor de Abril Estrada Orantes
Francia Alfaro Calvo
Francisco Antonio Portillo Núñez
Gabriela Díaz Arévalo
Gabriela Guevara Agüero
Giovanni Rodríguez Sánchez
Jaime Rubén Rojas Grillo
Javier Ureña Picado
Joaquín Gairín Sallán
Leidy Jiménez Dalorzo
Mario Eddy Díaz Visquerra
Minor Cordón y Cordón
Nicolasa Terreros Barrios
Omar Antonio Lara Díaz
Olda María Cano Lassonde
Olga María Moscoso
Paula Andrea Jiménez Morales
Ramón Adalberto Rosales Avila
Rolando Moreno Scott
Vivian Harberts
Walter Argueta
Wendy Castrillo Jiménez

Este documento ha sido elaborado en el marco del proyecto “Fortalecimiento de la Extensión en el Ecosistema Social de las universidades en Centroamérica-FUESE”, referencia 101128947 y co-financiado por la Comisión Europea (Erasmus+).

El apoyo de estas entidades para la elaboración de esta publicación no constituye un respaldo de su contenido, el cual refleja únicamente las opiniones de los autores, y las entidades no pueden ser consideradas responsables del uso que pueda hacerse de la información contenida en el mismo.

El equipo del proyecto agradece a todas las personas y entidades que han participado.





TABLA DE CONTENIDO

Capítulo 1.

Introducción..... 9

Capítulo 2.

La extensión universitaria en el Siglo XXI.....19

Capítulo 3.

Cultura de equidad en la extensión universitaria.....41

Capítulo 4.

Perspectivas teóricas de la evaluación: la evaluación en la extensión universitaria: del diseño al impacto.....71

Capítulo 5.

Métodos para la evaluación del impacto de la extensión universitaria.....91

Capítulo 6.

Requerimientos para la evaluación de impacto. 127

Capítulo 7.

Identificación de buenas prácticas de extensión universitaria. 149

Capítulo 8.

La extensión universitaria y Vinculación Universidad: Una mirada desde perspectivas del presente y futuro en la región Centroamericana y Caribe.181

Capítulo 9.

El Modelo E.D.E.S.U. - Modelo de Estadios de Desarrollo de la Extensión universitaria..... 201



Capítulo 1.

Introducción

Nicolasa Terreros Barrios
Universidad Especializada de las Américas

Breve descripción del proyecto

El proyecto “Fortalecimiento de la Extensión en el Ecosistema Social de las Universidades en Centroamérica” (FUESE), es cofinanciado por la Unión Europea en el marco del Programa Erasmus+ y la convocatoria de Construcción de Capacidades en la Educación Superior, y está integrado por catorce (14) instituciones de educación superior, doce (12) de Centroamérica y dos (2) universidades europeas.

Las instituciones socias del proyecto son: Universidad Especializada de las Américas (UDELAS)-coordinadora, Universidad Autónoma de Chiriquí de Panamá (UNACHI), Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (UPNFM), Universidad Capitán General Gerardo Barrios de El Salvador (UGB), Universidad Regional de Guatemala (URG), Universidad de El Salvador (UES), Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), Fundación de la Universidad Especializada de las Américas (FUNDAMERICAS), Fundación de la Universidad Estatal a Distancia para el Desarrollo y la Promoción de la Educación a Distancia (FUNDEPREDI), Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Universidad de Bremen de Alemania (UBREMEN).

El proyecto FUESE se propone fortalecer el impacto de las instituciones de educación superior en la región, mediante la evaluación del impacto social de las acciones de Extensión universitaria y, a la vez, la transformación de las políticas y prácticas institucionales de Extensión en nuestra región. El proyecto FUESE se organiza en torno a tres ejes fundamentales: a) incidir en la modernización de las estructuras organizativas de las Instituciones de Educación Superior socias (IES) para promover la integración de las funciones institucionales de docencia, extensión e investigación; b) transformar las prácticas y políticas universitarias para reducir los procesos burocráticos

que permitan satisfacer demandas socioeconómicas y culturales de los grupos más vulnerables; y c) diseñar y evaluar una metodología integral que favorezca las transformaciones organizativas y curriculares de las IES para incrementar el impacto de sus políticas y prácticas de extensión universitaria.

El contexto del ecosistema social centroamericano

Las universidades centroamericanas se inscriben en un contexto social, económico, político y cultural atravesado por profundas tensiones estructurales que condicionan tanto su desarrollo institucional como su capacidad para contribuir al bienestar regional. En una región caracterizada por altos niveles de desigualdad y por persistentes brechas sociales, el desafío histórico consiste en consolidar sistemas de educación superior que sean pertinentes, accesibles y orientados por estándares de calidad.

En este sentido, las realidades de las universidades centroamericanas no pueden comprenderse al margen de dicho contexto, pues forman parte de las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales que configuran y caracterizan a la región.

Las universidades de Centroamérica forman parte de un contexto caracterizado por agudas tensiones sociales, económicas, políticas y culturales que determinan su desarrollo y su capacidad de contribuir al bienestar de la región. La región, integrada por países con altos niveles de desigualdad y con importantes brechas sociales, tiene un reto histórico: el de consolidar sus sistemas de educación superior de manera que sean pertinentes, accesibles y con estándares de calidad. Tal y como explica Didriksson (2008), “la universidad latinoamericana ha venido respondiendo, en las últimas décadas, a poderosos cambios vinculados a la globalización, a la reestructuración económica y a las exigencias de modernización del Estado”. Desde el punto de vista social, Centroamérica aún está marcada por la coexistencia de sectores urbanizados, amplias zonas rurales y grupos excluidos y al margen del desarrollo. Esto ha tenido un impacto negativo en el acceso a la educación superior: la pobreza, la falta de infraestructuras y una débil formación media son factores que determinan el ingreso y la permanencia de las personas estudiantes en el nivel superior. Tünnermann Bernheim (2014) afirma que la desigualdad social se

convierte en uno de los principales impedimentos para el reconocimiento del derecho a la educación superior en esta región, particularmente en el caso de los jóvenes de las comunidades indígenas, de los afrodescendientes y de los jóvenes que accedieron desde las escuelas públicas.

En el ámbito económico, la región presenta un crecimiento limitado y dependiente y unas estructuras de producción poco diversificadas. La inversión pública en educación superior es en general baja en todos los países de la región, lo que deviene en universidades deficitarias en cuanto a financiamiento, con una infraestructura inadecuada, y escasas posibilidades de contar con oportunidades para la investigación, una de las tareas fundamentales desde las cuales las universidades podrían aportar a resolver problemas demandantes en cada uno de los países y a nivel de la región.

El medio político también condiciona el contexto. En algunos países de Centroamérica, la inestabilidad institucional, la polarización política y la fragilidad de las democracias debilitan la autonomía universitaria y la continuidad de las políticas públicas educativas. Brunner (2015) argumenta que la gobernanza de la educación superior en América Latina tenderá a una mejor articulación entre el Estado, universidades y sociedad, evitando así modelos improvisados o mercantilizaciones excesivas; en Centroamérica, la expansión del sector privado, frecuentemente en contextos de débil regulación, ha dado lugar a un sistema de educación superior altamente heterogéneo, en el que coexisten instituciones universitarias públicas y privadas.

En el ámbito cultural, las universidades centroamericanas se interpelan a sí mismas en un territorio muy diverso desde el punto de vista multicultural y multilingüístico. Y esta diversidad no siempre termina siendo reflejada en todos los diseños de los currículos o en los planes universitarios. Tünnermann Bernheim (2014) propone la necesidad de construir modelos universitarios que sean inclusivos e integradores de las identidades culturales de las naciones indígenas o afrodescendientes, convirtiendo la educación universitaria en un proceso de formación inclusivo y contextual. Cada vez existe una mayor demanda de presencia de las universidades en los territorios indígenas, por ejemplo, como un llamado a acercar la universidad a las comunidades.

De ahí que las universidades centroamericanas deban lidiar hoy con un entramado estructural complejo de desafíos: inequidad social, debilidad de los



sistemas de financiamiento de la educación superior, insuficiencia de recursos para fortalecer los sistemas de investigación, las políticas de vinculación de la universidad con la sociedad, las presiones de las políticas gubernamentales en cada país, ausencia de política pública sobre la educación superior y falta de pertinencia del curriculum con la diversidad cultural de la región. No obstante, las universidades tienen un potencial inmenso para contribuir a procesos de transformación social en la región y en cada país. Para ello, es necesario fortalecer la autonomía universitaria, apuntalar el financiamiento, promover la investigación y construir modelos educativos que puedan responder a las necesidades reales de la región.

Desafíos para las universidades

Frente a estas realidades, se espera que las universidades transiten hacia la construcción de modelos más comprometidos con el desarrollo de mayores cuotas de equidad y justicia social, que asuman entre sus funciones básicas la extensión universitaria con enfoque crítico y un trabajo comunitario en y con los territorios.

En este mismo sentido, se experimentan también, procesos de transformación del modelo de gobernanza de las instituciones de educación superior en la región centroamericana, que transitan cada vez más enfocadas hacia modelos que se corresponden en mayor medida con el tipo de sociedad de la que son parte, es decir, una sociedad basada en el conocimiento. Esto exige fortalecer los procesos de intercambio de saberes entre las universidades y la comunidad, basados en procesos de diálogos de saberes y escucha, tal y como sugiere la extensión crítica.

La transformación de modelos de desarrollo institucional desde las universidades debe dar lugar, además, a la necesaria transformación del modelo de extensión universitaria que implementa y pone en práctica cada una de las universidades. Esto supone superar modelos de extensión universitaria sustentados en un enfoque asistencialista para dar paso a modelos con enfoque de extensión crítica, cuyas prácticas puedan tener un mayor impacto social.

La importancia del proyecto FUESE

A partir de este contexto, al momento de formular el proyecto FUESE, se determinan tres ejes fundamentales sobre los que se articulan las acciones a desarrollar, apuntando a incidir en las políticas institucionales como punto de partida y, desde allí, a la transformación de las políticas de extensión universitaria y metodologías de trabajo en los territorios. Estos tres ejes son:

- Incidir en la modernización de las estructuras para la integración de las funciones institucionales de docencia, extensión e investigación.
- Transformar las prácticas y políticas universitarias a través de la simplificación de los procesos burocráticos, con el propósito de responder de manera más eficaz a las demandas socioeconómicas y culturales de los grupos más vulnerables.
- Diseñar y evaluar una metodología integral que favorezca las transformaciones organizativas y curriculares de las instituciones de educación superior para incrementar el impacto de sus políticas y prácticas de extensión universitaria.

Desde esta lógica del proyecto se definen ocho objetivos específicos que se convierten en los lineamientos estratégicos que marcan el camino a seguir durante los tres años de implementación del proyecto. Estos son:

- Elaborar un mapa con buenas prácticas y casos de éxito de políticas y prácticas institucionales de extensión universitaria en Centroamérica.
- Construir un modelo que permita identificar el nivel de desarrollo de las políticas y prácticas institucionales de extensión universitaria para mejorar su impacto en el ecosistema social.
- Diseñar y desarrollar un plan piloto común de política y práctica de extensión universitaria orientado a un colectivo objetivamente vulnerable para ser implementado en cada una de las universidades participantes.
- Analizar y contrastar el plan piloto común sobre un colectivo vulnerable para determinar su eficacia e impacto en el desarrollo de la política y práctica de extensión universitaria.
- Diseñar una metodología integral que favorezca las transformaciones

organizativas y curriculares de las instituciones de educación superior para aumentar el impacto de sus políticas y prácticas de extensión universitaria.

- Testear la implementación de la metodología orientada a la transformación de las instituciones de educación superior para aumentar su impacto en el ecosistema social.
- Crear una red para compartir buenas prácticas y aumentar el impacto en el ecosistema social de extensión universitaria en Centroamérica.
- Fomentar la movilidad y el intercambio entre los diferentes interlocutores implicados en la extensión universitaria en Centroamérica.

Como estrategia global se identifica una ruta de trabajo configurada en tres momentos o fases de desarrollo del proyecto, que permite a los socios establecer un escenario desde el cual se organizan las tareas, actividades y resultados en cada uno de los tres periodos de trabajo.

La fase 1 de diagnóstico y análisis permite identificar las actuaciones (políticas, normativas, organizativas y estratégicas) que las instituciones de educación superior desarrollan en materia de extensión universitaria en el territorio, las cuales, a modo de cartografía, permitirán diseñar una estrategia para evaluar el nivel de desarrollo del impacto social.

La fase 2 de implementación y desarrollo, se focaliza en implementar e impulsar un conjunto de estrategias para aumentar las capacidades de las instituciones de educación superior en lo que respecta a la generación del impacto en el territorio y en la sociedad en su conjunto.

La fase 3 de monitoreo y transformación, se centra en las acciones a ejecutar orientadas a aumentar las capacidades de las instituciones de educación superior para aumentar el impacto social. Para ello, se desarrollará una metodología para favorecer la transformación organizacional y curricular de las instituciones de educación superior para responder a las demandas sociales; y se generará la cooperación entre instituciones de educación superior de la región, compartiendo las experiencias de mejora del impacto social de la extensión universitaria y generando una serie de recomendaciones para instituciones de educación superior para expandir el impacto social que generan.

FUESE plantea el conjunto de políticas y prácticas vinculadas a la extensión universitaria con un doble desafío: por un lado, superando la perspectiva asistencialista y compensatoria de desigualdades y, por otro, integrándola con las demás funciones institucionales: docencia, investigación y transferencia del conocimiento.

Importancia del libro

En el marco del proyecto FUESE, durante su primera fase de implementación —orientada a identificar elementos comunes entre las instituciones socias, particularmente en relación con las buenas prácticas de extensión universitaria—, se desarrolló un proceso de análisis y reflexión que evidenció la necesidad de construir un marco de referencia en torno a los ejes centrales del proyecto. Se identificaron tres temas fundamentales: la cultura de equidad, la extensión universitaria en Centroamérica y la evaluación de su impacto social.

Cultura de equidad

El tema de la cultura de equidad en las instituciones de educación superior en Centroamérica, analizada desde la función de la extensión universitaria, aparece como un tema que resultó ser poco trabajado desde las instituciones de educación superior de la región, específicamente desde la extensión universitaria, función sobre la cual recae la tarea de establecer el vínculo entre la universidad y la sociedad. Su abordaje plantea la importancia de promover una cultura de equidad para fortalecer un ecosistema de buenas prácticas en la extensión universitaria, garantizando el acceso y la participación de todos los actores involucrados. Este enfoque enriquece la calidad y el impacto de las iniciativas de extensión y contribuye a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La equidad en la extensión universitaria implica reconocer y abordar las desigualdades estructurales que afectan a las comunidades, asegurando que todos tengan acceso a las oportunidades y recursos disponibles. Un enfoque centrado en la equidad requiere la implementación de políticas y prácticas inclusivas, la formación continua y la sensibilización del personal universitario en temas de equidad y justicia social. Al integrar los principios de equidad



en las políticas, prácticas y formación del personal, las instituciones pueden construir puentes sólidos entre la universidad y la comunidad, promoviendo una sociedad más equitativa y justa.

La extensión universitaria en Centroamérica

Este tema aborda en primer lugar, el debate del concepto de extensión en el contexto centroamericano como punto de partida. El desarrollo histórico de la extensión universitaria, analizada desde las políticas, los modelos que se aplican, los retos y desafíos que enfrentan las universidades, los enfoques más relevantes en los que se enmarcan las acciones que se desarrollan y los enfoques que adoptan.

La adopción de políticas de extensión y los modelos han tenido influencia en los niveles de desarrollo de las propias instituciones y han sido influenciados por políticas regionales que impulsa el Consejo Superior Universitario Centroamericano como organismo que agrupa a las universidades públicas de la región. De allí la importancia de analizar cuál ha sido el impacto de este organismo en las políticas y estrategias de las universidades. Pensar la extensión universitaria a la luz de nuevos enfoques, como es el de la extensión crítica, aparece como una de las propuestas o modelos emergentes. Este planteamiento se hace a partir de una revisión y análisis de las prácticas que se llevan a cabo en los territorios de actuación de las universidades.

Evaluación de impacto de la extensión universitaria

El abordaje y la reflexión sobre la evaluación de impacto se plantean como una necesidad para que, como grupo de universidades, se disponga de una línea base desde la cual diseñar una estrategia de trabajo orientada a la medición del impacto de las acciones de extensión, capaz de considerar el contexto regional, así como las particularidades y especificidades propias de cada institución y de cada contexto nacional.

Los debates y producción colectiva de documentos dieron como resultado este libro que se titula ***“Extensión universitaria en Centroamérica: enfoques, métodos y prácticas para la evaluación de impacto”***, y que se enmarca en

una de las tareas transversales del proyecto FUESE, que se propone desarrollar acciones de creación y difusión del conocimiento adquirido. El libro tiene como finalidad recoger lo realizado durante el primer y segundo año de implementación del proyecto. El texto dejará así, constancia sobre los aspectos significativos en relación con la extensión universitaria que se han alcanzado como fruto de la colaboración y actuaciones desarrolladas hasta el momento. Asimismo, tiene por objetivo difundir entre los interesados y estudiosos aspectos relacionados con la temática del proyecto.

Su contenido ha sido organizado en nueve capítulos secciones, siendo los dos primeros dedicados a establecer los fundamentos principales de la extensión universitaria en el contexto centroamericano, concretamente, el recorrido histórico, el concepto de Cultura de equidad y elementos generales sobre las perspectivas actuales de este quehacer universitaria.

Los capítulos 4, 5 y 6 se dedican con especial énfasis en los aspectos metodológicos de la evaluación de los impactos que se generan a partir de la extensión universitaria, el trabajo que realizan las universidades en los diferentes territorios de la región.

El capítulo 7 incluye un análisis de buenas prácticas y experiencias de extensión universitaria, a partir de las políticas, programas y las prácticas de extensión universitaria desarrolladas en las universidades centroamericanas; en este caso se trata de las buenas prácticas que fueran seleccionadas por su potencial extensionista para esta publicación.

Finalmente, los dos últimos capítulos del libro presentan las perspectivas de futuro para la extensión universitaria en la región centroamericana, en materia de políticas de extensión, perspectivas vinculadas a las necesidades, los enfoques que prevalecen en la región, los modelos de intercambio con los territorios, los desafíos para la extensión en este siglo XXI en el marco de las realidades del ecosistema social de Centroamérica. Esta sección presenta también el modelo de Medición de Impacto de la Extensión Universitaria (EDESU); en este caso se trata de una propuesta innovadora que los socios del proyecto han construido como un modelo a ser replicado en cada una de las instituciones de educación superior, capaz de ser contextualizado y



ajustado por las instituciones. El modelo EDESU se constituye en una de las mayores contribuciones para el desarrollo y fortalecimiento de la extensión universitaria, que además, puede convertirse en un puente para los procesos de conformación de una red de trabajo en la región, que suma a más universidades y poder generar un impacto..

Referencias bibliográficas

- Arocena, R., & Sutz, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro: Tendencias, escenarios, alternativas*. UNESCO.
- Brunner, J. J. (2015). *La gobernanza universitaria en América Latina: tendencias y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Didriksson, A. (2008). *La universidad en la sociedad del conocimiento: Reformas y desafíos en América Latina*. UNAM.
- Tünnermann Bernheim, C. (2014). *La educación superior en América Latina y el Caribe: desafíos y tendencias*. IESALC-UNESCO.

Semblanza de la persona autora

Dra. Nicolasa Terreros Barrios. Universidad Especializada de las Américas, Facultad de Educación Social y Desarrollo Humanos, Departamento de Ciencias Sociales, País. Socióloga graduada de la Universidad de Panamá. Posee Maestría en Género y Desarrollo por la Universidad de Panamá, y Doctorado en Ciencias de la Educación con especialización en Mediación Pedagógica de la Universidad La Salle de Costa Rica. Actualmente es Profesora Regular Titular I y Rectora de la Universidad Especializada de las Américas. nicolasa.terreros@udelas.ac.pa / <https://orcid.org/0000-0002-6803-1618>

Capítulo 2.

La extensión universitaria en el siglo XXI

Minor Córdón y Córdón
Universidad Regional de Guatemala
Ángel Ortega Ortega
Universidad Nacional de Costa Rica
Giovanni Rodríguez Sánchez
Universidad Nacional de Costa Rica
Brytney Sacarías
Universidad Regional de Guatemala

Introducción

La extensión universitaria se ha consolidado como una de las funciones de mayor trascendencia y relevancia de la educación superior, al integrarse con la docencia y la investigación en la misión transformadora de las universidades. Su origen histórico se remonta a la Reforma de Córdoba de 1918, acontecimiento que redefinió el papel de la universidad en América Latina al concebirla como un espacio abierto a la sociedad y comprometido con la resolución de los problemas colectivos. A partir de este hito, la extensión dejó de entenderse únicamente como una actividad complementaria y pasó a ser reconocida como un área estratégica para fortalecer el vínculo entre la universidad y la sociedad.

A lo largo del tiempo, la extensión ha sido objeto de múltiples interpretaciones, enfoques y modelos, desde visiones tradicionales vinculadas a la transferencia de conocimientos hasta perspectivas críticas que promueven la construcción colectiva del saber y la investigación-acción para la transformación social. En este marco, la extensión universitaria se presenta como un mecanismo de proyección cultural, científica y tecnológica, así como un proceso educativo, participativo y dialógico que articula a la universidad con su entorno.

En el siglo XXI, la extensión universitaria se enfrenta a desafíos derivados de la globalización, la digitalización, la desigualdad social y la necesidad de construir sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. Por ello, resulta fundamental analizar sus fundamentos conceptuales, sus modelos operativos y sus aportes a la formación integral de la población estudiantil, así como a la generación de conocimiento socialmente pertinente.

El presente capítulo aborda estas dimensiones: se realiza una revisión de los procesos históricos más importantes de la extensión universitaria en la región latinoamericana, así como sus modelos, enfoques y aplicaciones, con énfasis en el desarrollo. Resalta los aportes de las universidades centroamericanas en su esfuerzo por consolidar un modelo de extensión crítica, transformadora y curricularizada, coherente con las exigencias de las sociedades contemporáneas; así como su impacto en la formación integral del estudiantado y en el desarrollo de la sociedad.

La extensión universitaria en América Latina y particularmente Centroamérica tiene raíces históricas que se remontan a principios del siglo XX, con la Reforma Universitaria de 1918 en Córdoba, Argentina. Este acontecimiento, de gran relevancia para la educación superior —especialmente para las universidades públicas—, constituye un parteaguas en la configuración posterior de la relación entre la universidad y la sociedad. Sus repercusiones han sido amplias y trascienden el ámbito estrictamente educativo. Es bien conocido que la extensión universitaria como función sustantiva de las universidades de América Latina, alcanzó su punto de inflexión con la Reforma de Córdoba en 1918 (Tünnermann, 1998).

A partir de este momento histórico e icónico, la extensión universitaria se ha consolidado como el pilar fundamental de la misión de las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas. Un eje central de la Reforma de Córdoba fue la concepción de la universidad como una institución al servicio de la sociedad, que debía “proyectarse” hacia ella a través de la extensión universitaria. Según el Manifiesto Liminar de 1918, “la universidad ha de estar a la altura de las circunstancias, abierta a todas las corrientes del pensamiento moderno” y ser “el vehículo adecuado de manifestación del espíritu” de la sociedad (Tünnermann, 1998).

Después de la Reforma de Córdoba, la extensión universitaria se consolidó

1, Parte del contenido de este apartado procede de Córdón, M.; Padilla Contreras, I.; Terreros Barrios, N.; [et al.]. (2024) La extensión universitaria en Centroamérica : aportes y reflexiones para la medición de su impacto desde las políticas de equidad. 36 pág. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/320923>

como una de las funciones sustantivas de las universidades latinoamericanas, en conjunto con la docencia y la investigación. Con la incorporación de la extensión se funda la triada más conocida de la educación superior, es decir, el de la docencia, la investigación y la extensión.

La extensión vino a consolidar una mayor integralidad y a dar un sustento social, cultural, económico y político. Como bien lo apunta Monge et al. (2020):

La Reforma de Córdoba fue el primer paso para aspirar a generar una identidad de región, asumiendo los retos comunes de la diversidad socio cultural, ambiental y política. Se basó en profundos sentidos de integración regional y las aspiraciones para que cada país reforzara su soberanía política e identidad nacional. Sus idearios políticos apuntaban a generar lazos de unión en la región por encima de las diferencias en sus formaciones que son amplias, en los ámbitos socio-culturales, políticos y económicos (por ejemplo, los problemas sociales, económicos, demográficos y expresiones multiculturales) y las características ambientales geográficas, y físicas (por ejemplo, la dimensión territorial, recursos naturales, tierra y clima) (p. 37).

En el contexto de la realidad de cada país, en las últimas décadas las universidades latinoamericanas han desarrollado diversas políticas, modelos y prácticas de extensión universitaria, razón por la cual ha sido promovido por un consorcio de universidades públicas y privadas de Europa y Centroamérica, con el apoyo del programa Erasmus de la Unión Europea, el proyecto denominado: "Fortalecimiento de la Extensión en el Ecosistema Social de las Universidades en Centroamérica" (FUESE). Este proyecto tiene como propósito principal fortalecer el impacto de la extensión universitaria de las instituciones de educación superior, mediante la transformación de las políticas, modelos y prácticas. En el siguiente subapartado trataremos las concepciones diversas de la extensión universitaria, ligadas a los procesos específicos de cada país y universidad.

Concepciones de la extensión universitaria

El concepto de extensión universitaria es controversial y polisémico, puesto que

hay una gran cantidad de referencias y concepciones sobre su nacimiento, cuyo origen suele situarse en Europa, lo que evidencia un enfoque marcadamente eurocéntrico. La aparición de la extensión se da en Cambridge en 1872 (Díaz y Herrera, 2004) y desde entonces se han construido las más diversas referencias y concepciones. También es llamada tercera misión, acción social, intervención, extensión social, función de extensión, extensión a secas e incluso se le ha vinculado con la responsabilidad social y el servicio comunitario, entre otras (González y González, 2013; González, 2016; Pérez de Maza, 2016; Monge et al., 2020).

Otra forma clásica de entender la extensión universitaria es como la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional (Tunnermann, 2012, p. 120).

También hay autores y autoras para los que la extensión universitaria significa esencialmente crear las condiciones para que los sectores de la sociedad que necesiten educación superior u orientación técnica o investigativa puedan acceder a la universidad y acudan a ella como estudiantes de tiempo parcial o completo (Cubilla, 2001).

Por su parte Monge et al. (2020) conceptualizan la extensión como misión, función y proceso, que se centra en tres pilares fundamentales: la generación de conocimiento, la formación integral de la población estudiantil y la contribución al desarrollo social. Estos pilares están interrelacionados y son esenciales para cumplir con el propósito último de la universidad, que es ser un agente transformador en la sociedad.

Las concepciones de extensión son sumamente diversas y a veces tan complejas y únicas que incluso pueden advertirse contradicciones y, por otro lado, a veces son tan simplistas a la hora de definirla que generan controversia. Por ejemplo, es frecuente que algunos docentes aseguren que hacen extensión cuando realizan una gira de campo.

Por otro lado, la discusión de los modelos de extensión universitaria es recurrente en el sistema universitario mundial, latinoamericano y centroamericano. En

el siguiente subapartado se abordan los modelos que se aplican en países centroamericanos, que, de hecho, suelen ser muy diversos.

Modelos de extensión

En la literatura especializada se habla de modelos de extensión y se suelen hacer clasificaciones diversas, extremas e incluso radicales; otras, simples y tradicionales. Como todas las clasificaciones contienen unas características específicas que le asignan sus proponentes de acuerdo con su abordaje teórico, metodológico y epistemológico, así como a su posicionamiento ético, político e ideológico. En los últimos años ha habido una preocupación por los modelos de extensión y una discusión fecunda sobre su aplicación. Varios autores (Serna, 2007; Ortiz-Riaga & Morales Rubiano, 2011; Tommasino & Cano, 2016; Monge et al., 2020) han hecho referencia a los modelos de extensión existentes.

De acuerdo con Serna (2007), existen cuatro modelos de extensión, a saber: el altruista, el divulgativo, el concientizador, el vinculatorio empresarial.

Por su parte, Tommasino y Cano (2016) resaltan dos tendencias principales en cuanto a los modelos de extensión universitaria, basados en su análisis del rol de la universidad y la finalidad de la extensión:

- **Modelo difusionista-transferencista.** Se caracteriza por una concepción de la extensión como difusión cultural, divulgación científica y/o transferencia tecnológica, por lo tanto, la "extensión" se refiere a casi la totalidad de las actividades que la universidad realiza en el contexto. Esta concepción es la que ha predominado en la mayoría de las universidades de Latinoamérica y, según los autores, la precisión en el concepto de "extensión" es mínima.
- **Modelo de extensión crítica.** La concepción de la extensión en este modelo retoma elementos de la educación popular latinoamericana, concretamente desde los aportes de Freire, y de la investigación-acción-participativa, desde los aportes de Fals Borda. Asimismo, y a diferencia del modelo anterior, existe una preocupación explícita por la conceptualización de la extensión y cómo se diferencia de las demás actividades que la universidad realiza en el contexto. Según los autores, este modelo adquiere diferentes expresiones según los contextos universitarios.

Monge et al. (2020) hacen una identificación y un análisis amplio y documentado en la literatura especializada de modelos, entre los que se identifican los siguientes: Modelo Tradicionalista; Altruista; Divulgativo, Concientizador; Clásico y para el Desarrollo Integral.

Una mirada más profunda a los dos modelos señalados, uno extensionista tradicional (difusionista-transferencista) y otro más crítico y actual (de extensión crítica), evidencia que estos se diferencian en aspectos fundamentales. Cada uno de estos modelos refleja perspectivas diferentes, y en algunos aspectos diametralmente opuestos, en relación con la definición de la extensión universitaria, los supuestos epistemológicos y pedagógicos que la sostienen y en qué lugar asignan a los interlocutores sociales de las experiencias de extensión, entre otros aspectos.

Por ejemplo, el Modelo difusionista-transferencista se fundamenta en la transferencia tecnológica y en el positivismo, por lo tanto, basado en la difusión tecnológica-científica y cultural. En ese sentido, la transferencia de saberes desde la universidad hacia la sociedad juega un rol central y trata de conseguir cambios en la conducta de determinados grupos sociales. Es decir, en este modelo el proceso de extensión se desarrolla disciplinar o multidisciplinariamente, pero sin lograr una integración disciplinar y transdisciplinar significativa (Tomassino y Cano, 2026; Monge et al, 2020; Eguigure Torres et al, 2024).

Por su parte, el Modelo de Extensión Crítica se basa en los enfoques de educación popular y la investigación acción participativa, por lo tanto, se parte de un paradigma constructivista. Este modelo procura un proceso crítico, dialógico y participativo, que contribuye a la transformación social y la producción de conocimiento nuevo, que se nutre de los saberes científicos y populares. En este modelo la formación y participación de los estudiantes universitarios juega un papel preponderante en los procesos de extensión, al mismo tiempo que la integración de la universidad en la construcción colectiva de soluciones a los problemas detectados con la participación directa de los actores sociales involucrados (Tomassino y Cano, 2026; Monge et al, 2020; Eguigure Torres et al, 2024).

Por otro lado, en las últimas décadas, han surgido diversos modelos de extensión

universitaria que buscan responder a los desafíos de nuestras sociedades actuales, que tienden a ser más complejas, interconectadas, globales, diversas, caracterizadas por altos niveles de incertidumbre y múltiples problemáticas que requieren atención. Por eso es cada vez más usual encontrar otras clasificaciones de extensión, por ejemplo, las siguientes:

- Extensión crítica y transformadora: Enfocada en la concientización, movilización y organización de los sectores populares para la transformación social.
- Extensión dialógica y co-creativa: Basada en el diálogo de saberes y la co-construcción de conocimiento entre la universidad y los actores sociales.
- Extensión emprendedora e innovadora: Orientada a la transferencia de tecnologías, asesoría y apoyo a emprendimientos y procesos de innovación social.
- Extensión transdisciplinaria: Que integra distintas disciplinas y saberes para abordar problemas complejos de manera integral.
- Extensión virtual y digital: Que aprovecha las tecnologías de la información y la comunicación para ampliar el alcance y la participación (Equipo FUESE, 2024).

Al mismo tiempo surge una diversidad de enfoques y metodologías que han cobrado relevancia en la extensión universitaria contemporánea y que responden a problemáticas, abordajes y encuadres ligados a enfoques precisos, como los siguientes:

1. Enfoque de derechos y justicia social: Busca promover la igualdad, la inclusión y la garantía de derechos de grupos históricamente marginados.
2. Enfoque territorial y de desarrollo local: Parte del reconocimiento de las dinámicas, necesidades y potencialidades de los territorios.
3. Enfoque de género: Incorpora la perspectiva de género en el diseño, implementación y evaluación de las actividades de extensión.
4. Enfoque intercultural: Valora y articula los saberes y prácticas de diversas culturas y cosmovisiones.
5. Enfoque de sostenibilidad: Promueve el desarrollo de iniciativas económicamente viables, socialmente justas y ambientalmente responsables (FUESE, 2024).

Estos enfoques contribuyen al análisis e implementación de modelos de extensión universitaria y tratan de dar respuestas o al menos contribuir a solucionar los problemas que afectan a las sociedades contemporáneas de nuestros países, con el propósito de mejorar la calidad de vida de las personas, especialmente las más vulnerables o en condición de pobreza y pobreza extrema. En la siguiente parte del documento se realizará un análisis más exhaustivo del diseño, implementación y comprensión de los procesos de extensión y sobre todo de sus modelos.

Para diseñar y comprender la extensión

Como se ha mencionado en apartados anteriores, una de las transformaciones universitarias más importantes derivadas de la reforma de Córdoba en 1918 es la participación estudiantil en el gobierno universitario, junto con la libertad de cátedra y la proyección de la universidad hacia la sociedad, en procura de dar respuesta a los problemas nacionales y más concretamente aportar soluciones a los problemas económicos, sociales y culturales de las comunidades. La reforma representó un cambio significativo en la forma en que las universidades interactúan con la sociedad, dejando atrás un modelo de enseñanza cerrado y desconectado de las condiciones de sus contextos. En su lugar, se promovieron procesos de enseñanza contextualizados, enfocados en las realidades sociales y culturales de los entornos en los que las universidades están insertas.

A lo largo de los siguientes años, se fue consolidando la incorporación del concepto de extensión en la misión de las universidades, al reconocer que estas instituciones tienen un compromiso con el desarrollo de una sociedad más justa, equitativa y sostenible. Sin embargo, esto no implica que todos los procesos de extensión en las universidades de América Latina cuenten con esa línea política de acción definida.

En palabras de Mena (2024) “Son dos las principales corrientes de extensión, a saber; la difusionista y la extensión crítica, que a su vez se constituyen por diversos modelos propuestos a lo largo de diferentes décadas y desde posicionamientos según los objetivos e intereses” (p.94).

El modelo difusionista, también conocido como modelo tradicional, según Tommasino y Cano (2016) está enfocado a realizar la acción de difusión cultural o divulgación científica-tecnológica y principalmente a la transferencia de conocimiento, en donde según los autores, no existe una vinculación real entre los actores locales y la universidad, sino únicamente una relación vertical con fines puramente transferencistas, lo cual se podría asociar con el enfoque positivista.

El extensionista, en esta concepción, “sería similar a un traductor o transmisor de los avances del conocimiento científico en diversos ámbitos de la sociedad, con el objetivo de que los clientes puedan modernizarse por iniciativa propia” (Tommasino y Cano, 2016, p. 8). Por lo tanto, en esta relación no se contempla la posibilidad de nuevos aprendizajes más allá de la simple aplicación de la tecnología que se transfiere. Este método fue muy utilizado en la década de los 80 en Centroamérica, especialmente en los sectores agrícola y pecuario, y es posible que todavía sea utilizado por algunas personas extensionistas universitarias. Aunque se debe indicar que, para algunos casos particulares, muy probablemente resulte ser un proceso adecuado y necesario.

En contraposición a la corriente difusionista se tiene la corriente de extensión crítica con una postura política diametralmente diferente, la cual, según Tommasino y Cano (2016), consiste en un proceso educativo e investigativo, en donde su implementación metodológica contribuye tanto a la formación como a la producción de nuevo conocimiento, al vincular el conocimiento o saber académico con el conocimiento o saber popular. Esta postura es muy afín al planteamiento de Freire (2017), quien sostiene con respecto al proceso extensionista:

El conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo relaciones de transformación y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones. (p.39)

En tal sentido, será el lugar que se le asigna al sujeto o interlocutor social en el proceso extensionista el que permite determinar la corriente o modelo de extensión al cual estamos apostando. Si los actores locales o las contrapartes de



las universidades se conciben como beneficiarios o como consumidores de un bien facilitado por las universidades, estamos ante un enfoque transferencista bancario (Tommasino, Nieto y Erreguerena, 2022) o si, por el contrario, el sujeto social contraparte de las universidades es considerada un agente de cambio que enseña y aprende y que contribuye a generar nuevo conocimiento y transformaciones sociales, estamos ante un enfoque crítico.

Extensión como estrategia para la formación

En el marco de las dos grandes corrientes señaladas en el apartado anterior, se pueden ubicar diversos modelos que han caracterizado los procesos de extensión tanto universitarios como de instituciones de apoyo, principalmente al sector productivo. Según Monge et al. (2020) dentro de estos modelos destacan el altruista y divulgativo, propios del enfoque tradicional, cuyo origen epistemológico se basa en la transferencia de tecnologías. Por otro lado, los modelos concientizador y de desarrollo integral se aproximan más a la extensión crítica, con una epistemología fundamentada en la educación popular y en la investigación-acción participativa.

De esta manera, mientras los primeros modelos buscan transferir conocimiento y tecnologías desde la universidad hasta las comunidades o actores locales, los segundos tienen como objetivo contribuir a la formación integral de las personas, tanto en las comunidades como en las instituciones, incluyendo las universidades. El propósito de estos últimos es generar condiciones que faciliten la transformación social y personal en procura de una mejor calidad de vida.

Mientras el enfoque de extensión tradicional o difusionista, también conocido como bancario (Tommasino y Cano, 2016), busca promover cambios en la conducta, hábitos o procedimientos de un grupo social específico, el enfoque de extensión crítica tiene como objetivo la formación integral de las personas. Este último busca fortalecer la autonomía de los grupos, fomentando así un mayor compromiso social.

En esa misma línea, el enfoque tradicional en ocasiones prescinde la participación del sector estudiantil y de los sectores populares, o al menos no

la consideran una prioridad. Predomina, en cambio, la relación con el sector productivo en el marco de una lógica de oferta y demanda.

Por el contrario, desde la perspectiva de la extensión crítica, el proceso de extensión universitaria no se concibe sin la participación del sector estudiantil, docentes, sectores populares y, por supuesto, el sector productivo. Además, se desarrolla desde una perspectiva metodológica basada en el diálogo de saberes, es decir, un proceso educativo en el que todos aprenden y todos enseñan (Freire, 2017).

Muy en sintonía con estos planteamientos, se encuentra la postura de Monge et al. (2020), quienes relacionan la extensión con la misión de la universidad. Las autoras sostienen que la extensión debe entenderse como la misión universitaria desagregada en tres pilares: la generación de conocimiento, la formación integral del estudiantado y la contribución al desarrollo social. Estos pilares están estrechamente interrelacionados y son esenciales para cumplir con el propósito último de la universidad, como ser un agente que contribuya a la transformación social.

A partir de estas reflexiones, destacamos la importancia de adoptar y apostar por un modelo de extensión universitaria orientado a la transformación social, que valore las experiencias y conocimientos de todos los actores sociales, promueva su participación y se enfoque en abordar los problemas sociales actuales, mediante la generación de conocimiento e innovación en las instituciones educativas, como la universidad.

Desde esta perspectiva se concibe la extensión como un proceso sistemático, dinámico y participativo que facilita la enseñanza, el aprendizaje, la construcción y la transformación a través de la generación de conocimiento, complementando tanto el saber académico como el saber popular. Además, la extensión universitaria se concibe como un espacio que no solo contribuye a la creación de nuevo conocimiento, sino que la interacción entre las partes favorece el empoderamiento de los actores involucrados, garantizando así la aplicación práctica del conocimiento en la resolución de problemas concretos o como insumo para impulsar transformaciones mayores.

El sentido transformador de la práctica extensionista

Desde la perspectiva de la extensión crítica, es importante recordar que el propósito principal de esta práctica consiste en comprender y analizar en profundidad las causas de las problemáticas detectadas, al mismo tiempo promover la construcción colectiva de estrategias de desarrollo. La labor extensionista será realmente significativa cuando facilite que las personas puedan acceder a una vida más digna y que las organizaciones tengan una mayor capacidad de incidencia política. En relación con este tema, Herrera (2023) afirma:

De la consecuente aplicación de esa acción-reflexión en los diferentes niveles en los cuales podemos desarrollar nuestra actividad vamos encontrando las causas de fondo de los acontecimientos sociales, resultado de los comportamientos humanos. Y solo a partir de descubrir esas razones podemos pensar acciones para modificar esos acontecimientos, desarrollando pensamiento crítico. (p.19)

Esto lleva a considerar la práctica extensionista como la creación de espacios de reflexión y acción en los que participen, además de los sujetos locales, las instituciones, el estudiantado, personal docente y administrativo. Con ello se busca no solo analizar y comprender el entramado social que explica la problemática de interés, sino también promover un espacio educativo y formativo de aprendizaje mutuo, tal como lo indica Herrera (2023) "La extensión es un proceso educativo que propone un diálogo de saberes académico científico y populares, en un marco de mutua interpelación crítica" (p.8). En ese sentido, la extensión tiene un componente de democratización del conocimiento fundamental para cualquier sociedad.

De esta manera, ese proceso dialógico se convierte en el mecanismo mediante el cual se puede co-crear conocimiento y, al mismo tiempo, desarrollar formas de enseñar y aprender diferentes a las tradicionales, como las que se dan en las cuatro paredes del aula. Todo esto es posible porque fomenta enseñanzas y aprendizajes en múltiples direcciones, estableciendo relaciones con el conocimiento existente y promoviendo la adquisición de nuevos conocimientos.

Sin duda, el componente práctico de la extensión universitaria promueve una formación crítica en el estudiantado, lo que impulsa el desarrollo de nuevas capacidades y expectativas innovadoras orientadas al futuro. Al ser los futuros profesionales corresponsables del desarrollo de sus países, ese contacto con los sectores en desventaja socioeconómica les permite fortalecer su empatía hacia los diversos sectores de la sociedad con los que eventualmente deberán interactuar. Todo ello con el propósito de generar capacidades para provocar transformaciones que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, solidaria y equitativa, en el corto, mediano o largo plazo.

Durante los últimos años, en América Latina se ha venido promoviendo la curricularización de la extensión. Para ello, es fundamental incorporar cursos relacionados con esta acción sustantiva en las mallas curriculares de las carreras, de modo que la extensión se convierta en una estrategia tanto para la formación como para la transformación social. Herreguerena (2022), citando a Bauzá et al. (2018), sostiene al respecto:

Las prácticas sociales educativas constituyen una estrategia pedagógica que, desde la función de docencia universitaria y a través de la articulación de las funciones sustantivas de la universidad -enseñanza, investigación y extensión- procuran un espacio específico de formación integral, promoviendo que el compromiso social universitario no se realice escindido del acto educativo y del proyecto pedagógico de la universidad. (p.7)

La inclusión de las prácticas universitarias en el currículo de las distintas carreras cumple una función fundamental en la formación académica. Estos espacios se convierten en escenarios de articulación bidireccional: por un lado, permiten que la universidad aporte directamente a la sociedad; por otro, fortalecen la formación de personas críticas, capaces de diseñar estrategias para resolver y transformar problemáticas concretas que afectan a sectores ajenos al ámbito universitario. Sobre este proceso de articulación Herreguerena (2022) señala lo siguiente: "(...) la universidad que promueve la articulación de su diseño académico con la resolución de problemas sociales relevantes favorece la formación integral y la producción social del conocimiento" (p.2).

Visibilizar los aportes que surgen de la interrelación entre la universidad y la sociedad es fundamental para garantizar su sostenibilidad. Más aún, resulta clave para orientar las decisiones presentes hacia la construcción de un mejor futuro. Esto solo será posible si se concibe la extensión universitaria como un compromiso con la transformación social. En este sentido, resulta estratégico retomar los planteamientos de Tommasino (2006), citados por Erreguerena (2022), quien concibe la extensión desde la siguiente perspectiva: Un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando (todos pueden aprender y enseñar).

- Contribuye a la producción de conocimiento nuevo y que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.
- Promueve diversas formas organizativas (asociativas y grupales) que aportan a superar problemáticas sociales de relevancia.
- Favorece la consolidación de las prácticas educativas integrales y la articulación de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo.
- Implica el abordaje interdisciplinario y la presencia, y trabajo en conjunto, entre actores sociales y universitarios en todas y cada una de las etapas: construcción de la demanda, planificación, ejecución y evaluación (Tommasino et al., 2006).

En síntesis, desde una perspectiva metodológica crítica, la extensión universitaria se sustenta en la investigación-acción participativa y en una práctica educativa transformadora, que integra el saber académico y el saber popular. Esta articulación favorece la generación colectiva de conocimiento para comprender las realidades locales y las desigualdades socioeconómicas en Centroamérica. Además, impulsa la formación crítica y el diseño de propuestas orientadas a la transformación social hacia una sociedad más justa, solidaria y equitativa.

Los aportes de la extensión universitaria en Centroamérica

En Centroamérica, las universidades Públicas de la Región que integran el Consejo Centroamericano CSUCA, han desarrollado la extensión universitaria partiendo de diferentes conceptos: Extensión, Proyección Social, Acción Social

y Vinculación Universidad Sociedad; este último es el que orienta la concepción actual en el marco del programa “Integración de la funciones sustantivas de la universidad y Relación Universidad-Sociedad-Estado”, correspondiente al Sistema Centroamericano de Relación- Sociedad SICAUS, en el que participan los vicerrectores de Extensión/Proyección Social/Acción Social/Vinculación Universidad Sociedad de las 24 universidades Públicas de Centroamérica y República Dominicana.

El SICAUS tiene dentro de los objetivos promover espacios de diálogo que generen capacidad académica de propuesta sobre los principales problemas regionales existentes desde una perspectiva científica, técnica, ambiental, social, cultural, económica y política.

El Programa “Integración de las funciones sustantivas de las Universidades y Relación Universidad- Sociedad-Estado”

Tiene dentro de sus objetivos:

- Contribuir a la transformación progresiva de la sociedad, al fortalecimiento del Estado democrático, a la identidad multicultural y a la institucionalidad en función del bien común.
- Desarrollar y fortalecer capacidades y competencias en la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto, para el análisis y búsqueda de soluciones a problemas nacionales y regionales, por medio de los procesos de vinculación universidad-sociedad.
- Integrar la docencia, la investigación y la Extensión/Vinculación, como un único proceso académico para la formación universitaria y ciudadana.
- Fortalecer las capacidades institucionales de la universidad para impulsar procesos de vinculación Universidad- Sociedad- Estado de dimensión regional e internacional.
- Consolidar el carácter académico y curricular de la vinculación Universidad-Sociedad-Estado.
- Desarrollar un proceso que integre la investigación, la docencia y la extensión, desarrollando encuentros regionales de pre y posgrado exitosos, para el fortalecimiento de la unidad y la integración centroamericana.

- Impulsar procesos de formación de valores ciudadanos e identidad regional en distintos temas relacionados con el desarrollo social, político, económico, cultural y ambiental.

(Confederación Universitaria Centroamericana: Quinto Plan para la Integración Regional de la Educación Superior de Centroamérica y República Dominicana PIRESC V. Centroamérica 18 de noviembre de 2021).

El estudio de Eguigure Torres et al. (2024) resalta que las universidades de la región han avanzado significativamente en la institucionalización de la función extensionista, respaldada por un enfoque teórico-metodológico operativo. Entre los principales logros se destacan: el aumento de la participación y el diálogo entre docentes, investigadores, estudiantes, personal administrativo, organizaciones sociales y ciudadanía; el desarrollo de políticas que articulan las funciones sustantivas de la universidad; la implementación y difusión de experiencias integrales; y la creación de espacios académicos de reflexión sobre la extensión. Estos avances reflejan un modelo extensionista que, respetando las diversidades institucionales y nacionales, promueve una visión crítica y transformadora, coherente con una universidad en permanente diálogo con la sociedad.

Desde esta perspectiva, existen iniciativas regionales que aportan a la conformación de estrategias unificadas para fortalecer la acción sustantiva, dentro de las más actuales se tiene la conformación del Sistema Centroamericano de Relación Universidad-Sociedad (SICAUS) cuya finalidad es promover la articulación del trabajo conjunto entre las universidades centroamericanas, fomentando el diálogo de saberes y la reflexión crítica y propositiva de la realidad centroamericana, en procura de impulsar la transformación social de la región, fortaleciendo la cooperación entre las universidades integrantes del CSUCA.

Finalmente, se podría decir que el principal reto de la institucionalización de la extensión, es integrarla plenamente al currículo universitario como una estrategia fundamental para la formación de profesionales críticos, analíticos y comprometidos con la transformación social. Curricularizar la extensión permite generar conocimiento desde la praxis, en estrecho vínculo con las realidades sociales, y devolver ese conocimiento a los mismos territorios donde se produce, fortaleciendo así las capacidades locales.

Este proceso posibilita una articulación efectiva entre docencia, investigación, extensión y producción, haciendo que el quehacer universitario trascienda el aula y el laboratorio y se proyecte directamente al servicio del desarrollo social. En ese marco, la extensión no solo complementa las funciones sustantivas de la universidad, sino que se posiciona como eje articulador y transformador del quehacer universitario, reafirmando su papel central en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria y cumpliendo de esa manera con la misión de la universidad.

Conclusiones

La extensión universitaria en el siglo XXI se reafirma como un pilar esencial para consolidar la misión social de la universidad. Su carácter dinámico y plural, expresado en múltiples enfoques y modelos, evidencia que no se trata de una función homogénea, sino de un proceso en constante resignificación frente a los cambios sociales, culturales, económicos y ambientales de la región.

En el contexto latinoamericano y centroamericano, los avances en institucionalización, políticas públicas y experiencias prácticas reflejan una clara tendencia hacia modelos de extensión crítica, participativa y transformadora, que buscan articular el saber académico con el saber popular. Estos enfoques favorecen la generación de conocimiento pertinente y el fortalecimiento del tejido social, al mismo tiempo que contribuyen a la formación integral de la comunidad estudiantil.

El gran desafío actual radica en curricularizar la extensión universitaria, es decir, integrarla plenamente a los programas de estudio como estrategia pedagógica y formativa que vincule a la docencia y la investigación con la práctica social. De esta manera, la universidad no solo proyecta sus aportes a la sociedad, sino que aprende de ella, construyendo soluciones conjuntas a los problemas que afectan a las comunidades.

El análisis realizado permite afirmar que la extensión universitaria constituye, en el siglo XXI, un componente esencial de la misión social de la universidad, al configurar un puente permanente entre la academia y la sociedad. Lejos de reducirse a un proceso de transferencia unidireccional de conocimientos,

la extensión se concibe hoy como un espacio dialógico, participativo y transformador que favorece tanto la formación integral del estudiantado como el fortalecimiento de las capacidades colectivas de los territorios.

En América Latina y, particularmente, en Centroamérica, los procesos de institucionalización y las experiencias de articulación entre docencia, investigación y extensión evidencian avances significativos hacia un modelo crítico y contextualizado, orientado a la transformación social. Dicho modelo reconoce el valor del saber académico y del saber popular en la construcción de conocimiento pertinente, promueve la participación de los diversos actores sociales y contribuye a la generación de soluciones colectivas frente a problemáticas estructurales.

La extensión universitaria en Centroamérica ha evolucionado desde un modelo de simple divulgación hacia un proyecto de transformación social, inspirada en la Reforma de Córdoba, ha ido ampliando su alcance conceptual: hoy se la entiende como eje integrador de la misión académica, co-creando conocimiento con la sociedad y atendiendo demandas locales urgentes.

No obstante, persiste el reto de curricularizar la extensión universitaria, como estrategia pedagógica y formativa en todos los programas académicos, garantizando así la integración real de las funciones sustantivas de la universidad. Esta curricularización no solo refuerza el compromiso ético y político de la educación superior con la sociedad, sino que también potencia la capacidad transformadora de los futuros profesionales.

En síntesis, la extensión universitaria debe asumirse como un proceso educativo integral, crítico y emancipador, que articula teoría y práctica, saber académico y saber popular, investigación y acción social. Su consolidación como función central de la universidad resulta indispensable para avanzar hacia una sociedad más democrática, equitativa y solidaria, reafirmando el papel de la universidad como agente estratégico de desarrollo y transformación social.

Hay que dejar claro que existe una serie de desafíos que quedan para fortalecer este modelo extensionista, por ejemplo, la evaluación de los procesos de extensión universitaria, el desarrollo de mecanismos de comunicación y

sistematización de las experiencias para promover una verdadera apropiación social de los conocimientos generados, lograr un mayor respaldo y voluntad política de las autoridades universitarias para fortalecer la función de extensión universitaria orientada a la transformación social (Eguigure Torres et al., 2020). A partir de estas reflexiones, cerramos este capítulo señalando la relevancia de un modelo de extensión universitaria orientada a la transformación social, que considere las experiencias, saberes y conocimientos de todos los agentes sociales, para promover su participación activa en las propuestas extensionistas; y que priorice la finalidad de identificar y dar respuesta a los diversos problemas sociales que enfrentamos actualmente, con foco en la generación de conocimiento y la innovación para la mejora que toda organización educativa, como la universidad, pretende alcanzar.

Referencias bibliográficas

- Cubilla, A. L. (2001). Extensión universitaria: más allá de la torre de marfil. *CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana* (6), 13-15.
- Eguigure Torres, Y. A., Terreros Barrios, N., Romero Arrechavala, J. y Monge Hernández, C. (2024). Aportes universitarios centroamericanos a la gestión universitaria desde el modelo de extensión crítica. *Revista Masquedós*, 9(11), 1-15. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.315>.
- Erreguerena, F. (2022). *Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas*.
- FUESE (2024). *Los ejes centrales del proyecto Fortalecimiento de la Extensión en el Ecosistema Social de las Universidades en Centroamérica (FUESE): Eje Extensión universitaria*. <https://ddd.uab.cat/record/320923>
- González, M. y González, G. (2013). ¿ Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? Una reflexión necesaria. *Revista Congreso Universitario*. 2 (2). 1-11).

- González, G., R. (2016). *La extensión universitaria: promotora del cambio, la innovación y la transformación sociocultural*. Conferencia inaugural del XIII Taller Internacional de Extensión Universitaria. 10mo Congreso Internacional Universidad 2016, La Habana. Cuba.
- Herrera, F., Nicolás, E. (2023). *Reflexiones sobre la modernidad y la noción de "sujeto" de la epistemología tradicional*. Programa APEX, Universidad de la República, Montevideo.
- Freire, P. (2017). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*.
- Mena, G. Priscilla (2024). *Interacción Universidad-Comunidades: una aproximación desde la extensión crítica a los procesos de extensión en la Universidad Nacional de Costa Rica, a partir de los discursos y prácticas universitarias y comunitarias*. Tesis doctoral, Universidad nacional, Costa Rica
- Monge, C., Gonzalez, M., & Méndez, N. (2020). *De la Reforma de Córdoba a la extensión crítica*. Letra Maya.
- Ortiz-Riaga, M. C., & Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y educadores*, 14(2), 349-366.
- Pérez de Maza, T. (2016). *Actualización de la extensión universitaria desde una perspectiva compleja*.
- Serna, A., G. A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitario: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (3), 1-7.
- Tommasino, H., & Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 66(67), 7-24.
- Tommasino, H., Nieto, G., & Erreguerena, F. (2022). Extensión crítica, bancaria o basista: modelos de extensión universitaria en base al pensamiento de Paulo Freire. *Encuentro de Saberes* (10).

Tünnermann, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 103-127.

Tünnermann, C. (2012). *El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina*. En Universidad de Costa Rica, Anuario de Estudios Centroamericanos (pp. 93-126). San José: EDUCA.

Vega, J. F. (2002). La extensión universitaria: función integradora del quehacer universitario en el presente siglo. *Investigación & Desarrollo*, 10(1), 26-39.

Semblanza de personas autoras

Mynor Cordón y Cordón. Universidad Regional de Guatemala. Rector de la Universidad Regional de Guatemala. rector@uregional.edu.gt / <https://orcid.org/0000-0002-6315-3704>

Ángel Ortega Ortega. Escuela de Planificación y Promoción Social de la Universidad Nacional Costa Rica. Doctor en Gestión Pública y Ciencias Empresariales, Máster en Gestión de Proyectos y Licenciado en Planificación. 23 años de experiencia como docente e investigador. Se ha desempeñado además, como director de la Escuela de Planificación y del Programa de Posgrado en Planificación. angel.ortega.ortega@una.cr / <https://orcid.org/0000-0003-3278-1959>

Giovanni Rodríguez-Sánchez. Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Planificación y Promoción Social, Costa Rica. Giovanni Rodríguez Sánchez nació en San José en 1976, oriundo del cantón de Puerto Jiménez de la Península de Osa, región Brunca de Costa Rica. Es bachiller y licenciado en Planificación Económica y Social -Escuela de Planificación y Promoción Social-; máster en Gestión del turismo de Naturaleza -Escuela de Geografía- de la Universidad Nacional, Costa Rica. PhD en Administración de la Facultad de Administración de Empresas por la Universidad Externado de Colombia. Profesor, investigador y extensionista de la UNA. girosanchez@yahoo.com / giovanni.rodriguez.sanchez@una.cr.



Capítulo 3.

Cultura de equidad en la extensión universitaria

Olda Maria Cano Lassonde
Universidad Autónoma de Chiriquí

Olga Maria Moscoso
Universidad de San Carlos de Guatemala

Gabriela Díaz Arévalo
Universidad Capitán General Gerardo Barrios

Joaquín Gairín Sallán
Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

La extensión universitaria constituye una de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, al actuar como un vínculo esencial entre la universidad y la sociedad. En este marco, la promoción de una cultura de equidad se vuelve indispensable para fortalecer un ecosistema de buenas prácticas que garantice el acceso, la participación y la justicia social en todas las acciones universitarias, tanto dentro de la institución como en su interacción con el entorno.

Este capítulo tiene como objetivo analizar los principios, dimensiones y estrategias que configuran una cultura de equidad en la educación superior, destacando su relevancia para el desarrollo de la extensión universitaria y su aporte a la construcción de una sociedad más justa. Asimismo, se pretende ofrecer orientaciones prácticas para evaluar, promover y mejorar la equidad como eje transversal en la vida universitaria.

Para ello, el contenido se organiza en cinco secciones principales:

- En la sección 2, se aborda la importancia de la equidad en la educación superior, subrayando su impacto en la calidad educativa, la participación de los actores, la innovación, la retención del personal y la responsabilidad social.
- En la sección 3, se presentan la definición y las dimensiones de la cultura de equidad, distinguiendo entre aspectos abstractos (valores, tradiciones, políticas) y operativos (prácticas, recursos, simbolismos).
- La sección 4 examina las relaciones internas en la institución, identificando estrategias para garantizar ambientes inclusivos y colaborativos.

- En la sección 5, se analizan las relaciones con el ecosistema social externo, destacando la importancia de las alianzas estratégicas y la participación comunitaria.
- Finalmente, las secciones 6 a 8 se presentan herramientas de evaluación, reflexiones adicionales, recomendaciones y conclusiones para consolidar la cultura de equidad en la universidad.

Este enfoque se fundamenta en la necesidad de reconocer y abordar las desigualdades estructurales que afectan tanto a la comunidad universitaria como a las comunidades externas, garantizando oportunidades reales de acceso, permanencia y éxito. Como señalan Espinosa et al. (2020), la equidad en la educación superior no se limita al acceso, sino que implica crear condiciones que favorezcan el éxito educativo y profesional de todos los miembros, sin distinción de origen, género, etnia o condición socioeconómica.

A partir de políticas inclusivas, prácticas participativas y procesos de formación continua, las universidades pueden construir puentes sólidos entre la academia y la sociedad, impulsando una educación superior más equitativa, innovadora y transformadora.

2. Relevancia y alcance de la equidad en la educación superior

La equidad en la educación superior es esencial para crear un ambiente inclusivo y justo que beneficie a todas las partes implicadas, incluyendo autoridades, docentes, estudiantes, personal administrativo y personas graduadas. En cualquier caso, las formas en que puede desarrollarse y manifestarse son muy diversas, lo que nos permite hablar de niveles de desarrollo de la equidad, así como de la cultura de equidad como referencia a un constructo que engloba las condiciones que favorecen la equidad, su medición y mejora permanente.

Esta cultura de equidad no solo mejora la calidad educativa, sino que también fortalece la cohesión y el compromiso institucional, contribuyendo a una sociedad más equitativa. Algunos de los referentes que se incluyen se comentan brevemente a continuación.

2.1. Participación de todos los actores

La participación equitativa de todos los actores de la comunidad universitaria es uno de los pilares fundamentales para consolidar una educación superior inclusiva, democrática y socialmente responsable. En el contexto actual, caracterizado por la diversidad cultural, de género y socioeconómica, garantizar que todas las voces sean escuchadas y valoradas constituye no solo un principio ético, sino también una condición esencial para la gobernanza universitaria moderna (UNESCO, 2022).

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2020), la equidad institucional solo puede materializarse cuando los procesos de toma de decisiones son participativos y transparentes, permitiendo la representación de todos los sectores (estudiantes, docentes, personal administrativo y graduados) en los órganos colegiados y en los espacios de gestión. Esta participación no debe ser simbólica, sino vinculante y corresponsable, generando compromisos compartidos con la misión institucional.

La UNESCO-IESALC (2023) enfatiza que la inclusión efectiva implica la creación de mecanismos de diálogo que integren múltiples perspectivas en la formulación de políticas académicas y administrativas. Esto favorece la confianza institucional, fortalece el sentido de pertenencia y promueve un entorno más colaborativo, donde las decisiones reflejan las realidades diversas de la comunidad universitaria.

En el contexto latinoamericano, Espinoza-Bravo (2024) sostiene que la participación equitativa tiene un impacto directo en la sostenibilidad institucional, ya que las universidades que promueven la deliberación colectiva y la representación diversa tienden a alcanzar mayores niveles de innovación, cohesión y compromiso social. Estas prácticas, además, favorecen el desarrollo de una cultura universitaria dialógica, en la que el disenso se entiende como fuente de aprendizaje y mejora continua.

Por otra parte, la CEPAL (2022) señala que la participación equitativa en la educación superior también contribuye a reducir las brechas históricas de poder entre distintos grupos, especialmente en lo relativo a género, etnia,

discapacidad o condición socioeconómica. Las universidades que abren espacios de participación real —como consejos consultivos, comisiones de equidad, foros institucionales y mesas de diálogo— fortalecen su legitimidad y garantizan que las políticas institucionales sean más representativas y justas. De manera integradora, la participación de todos los actores universitarios no solo impulsa la equidad, sino que potencia la innovación, mejora la calidad de las decisiones y promueve una gestión compartida del conocimiento y del bienestar institucional. Las universidades que integran la diversidad de voces en su gobernanza se posicionan como modelos de transformación social y educativa, coherentes con los principios de justicia, inclusión y desarrollo sostenible promovidos por la UNESCO (2022) y la ONU (2023).

2.2. Impacto en la calidad educativa

La equidad tiene un impacto directo en la calidad educativa, ya que garantiza que todas las personas, independientemente de su origen social, género, etnia o condición económica, tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje, participación y éxito académico. La UNESCO-IESALC (2023) sostiene que la calidad de la educación superior debe entenderse no solo como la excelencia de los resultados, sino también como la capacidad institucional para ofrecer condiciones justas que permitan el desarrollo pleno de toda la comunidad estudiantil.

En este sentido, la equidad aporta una dimensión ética, social y pedagógica al concepto de calidad. Las universidades que aplican políticas inclusivas logran ambientes de aprendizaje más colaborativos, menor deserción y mayor satisfacción estudiantil (Fernández Lamarra & Costa de Paula, 2023). Estas prácticas fortalecen el sentido de pertenencia, favorecen la innovación docente y consolidan una cultura institucional centrada en el bienestar y la justicia educativa.

Asimismo, la CEPAL (2022) señala que los entornos educativos inclusivos generan mejores resultados de aprendizaje, especialmente en grupos históricamente marginados. La equidad, al reducir las brechas estructurales, mejora la pertinencia social de la educación y promueve una distribución más equitativa del conocimiento y de las oportunidades.

Brunner y Miranda (2020) destacan que los sistemas de educación superior equitativos logran mayores tasas de graduación, retención y aprovechamiento del capital humano, contribuyendo así al desarrollo sostenible de las sociedades latinoamericanas. La incorporación de apoyos académicos, programas de tutoría y acompañamiento psicosocial ha demostrado ser una estrategia efectiva para elevar la calidad del aprendizaje en universidades de la región (Cuevas y Fonz, 2021).

Por otra parte, López Segrera (2022) plantea que una educación superior de calidad no puede desligarse de la equidad, ya que su legitimidad depende de la capacidad institucional para garantizar inclusión y justicia educativa. En la misma línea, Tünnermann Bernheim (2020) subraya que la calidad universitaria implica responsabilidad social y compromiso con la formación de ciudadanos capaces de transformar su entorno.

En resumen, la equidad fortalece la calidad educativa porque amplía las oportunidades de participación, fomenta la innovación pedagógica y consolida universidades más democráticas, sostenibles y comprometidas con el desarrollo humano integral.

2.3. Innovación y productividad

La diversidad y la equidad en la educación superior fomentan la innovación y la productividad al incorporar una amplia gama de perspectivas y experiencias. Un estudio de McKinsey & Company (2020) señala que las organizaciones educativas diversas son un 45% más propensas a reportar crecimiento en la cuota de mercado y un 70% más propensas a capturar nuevos mercados, lo que subraya la importancia de la equidad para el éxito institucional.

En el ámbito universitario, la UNESCO-IESALC (2023) sostiene que la equidad constituye un motor de innovación académica, ya que impulsa el pensamiento crítico, la colaboración interdisciplinaria y el diseño de metodologías pedagógicas más flexibles y participativas. Las universidades que promueven la inclusión y la diversidad generan entornos más dinámicos, capaces de producir conocimiento con mayor pertinencia social y adaptabilidad a los retos del siglo XXI. Estas condiciones fortalecen la productividad institucional

al mejorar tanto la calidad de los aprendizajes como la eficiencia en la gestión académica.

Por su parte, Tünnermann Bernheim (2020) plantea que la innovación en la educación superior latinoamericana depende directamente de la equidad, entendida como la posibilidad de garantizar igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento y en la participación académica. En este sentido, los proyectos de transformación digital, educación híbrida y aprendizaje colaborativo muestran resultados más sostenibles cuando integran políticas de inclusión que atienden la diversidad del estudiantado. De igual manera, este autor señala que una universidad equitativa y plural es más capaz de responder creativamente a los desafíos del conocimiento global, promoviendo una innovación con compromiso social, ética y responsabilidad humanista.

2.4. Retención y satisfacción del personal

La equidad no solo beneficia a la comunidad estudiantil, sino también al personal docente y al personal administrativo. Las instituciones que promueven un ambiente equitativo reportan mayores niveles de satisfacción y retención entre su personal. Según un estudio de Deloitte (2021), las universidades con altos niveles de inclusión tienen una rotación de personal un 22% menor en comparación con aquellas con menores niveles de inclusión. Esto se traduce en una mayor estabilidad y cohesión institucional.

De acuerdo con la UNESCO-IESALC (2023), un entorno universitario equitativo contribuye directamente al bienestar del personal académico, al promover condiciones laborales justas, reconocimiento profesional y oportunidades de desarrollo continuo. Estas prácticas fortalecen el compromiso institucional, reducen el agotamiento laboral y favorecen una cultura organizacional basada en la confianza y la participación. En la misma línea, Brunner y Miranda (2020) sostienen que las universidades que aplican políticas de equidad en la gestión del talento humano logran mayor productividad docente, mejor clima organizacional y una identidad institucional más sólida.

Así, la equidad se consolida como un factor estratégico que impulsa la sostenibilidad y la calidad del sistema universitario en su conjunto.

2.5. Reputación y responsabilidad social

Por su importancia, la equidad en la educación superior refuerza la reputación y la responsabilidad social de las instituciones. Las universidades que adoptan prácticas equitativas son vistas de manera más favorable por el público y los 'stakeholders'. Un informe de PwC (2021) destaca que el 76% de los consumidores considera crucial el trato justo y equitativo de los empleados al evaluar la reputación de una organización. Esto no solo mejora la imagen pública de la institución, sino que también fortalece su relación con la comunidad y sus egresados.

De acuerdo con la UNESCO (2022), las universidades que promueven la equidad, la diversidad y la inclusión en su gestión institucional desarrollan una reputación más sólida y coherente con los valores democráticos y éticos de la sociedad. La responsabilidad social universitaria, entendida como la articulación entre docencia, investigación y extensión con justicia y equidad, contribuye al reconocimiento público de las universidades como agentes de cambio y compromiso social (Vallaey, 2021). En esta misma línea, Tünnermann Bernheim (2020) sostiene que las instituciones que integran la equidad en su misión y políticas logran una legitimidad social más fuerte, ya que representan espacios de confianza ciudadana y desarrollo sostenible. En consecuencia, la reputación institucional basada en la equidad no solo eleva el prestigio, sino que refuerza la misión pública y el papel transformador de la universidad en la sociedad.

3. Definición y dimensiones de la cultura de equidad

La equidad es la proporcionalidad en la distribución de bienes y servicios, considerando tanto las capacidades individuales como las condiciones que afectan a cada persona. Se vincula así a valores sociales como la libertad, oportunidad, ingreso y condiciones específicas, además del respeto a sí mismo. Su promoción permite el desarrollo de la vida de las personas para satisfacer las necesidades biológicas, psicológicas, sociales y espirituales que tenga (UNESCO, 2022; CEPAL, 2022).

La cultura de equidad en una universidad es un enfoque estratégico que integra

valores, creencias, normas y prácticas diseñadas para asegurar un trato justo y equitativo a todos los miembros de la institución. Esta cultura no solo promueve la igualdad de oportunidades y valora las diferencias individuales, sino que también busca activamente eliminar barreras y crear un entorno donde todos los miembros de la organización puedan desarrollarse plenamente (Espinoza-Bravo, 2024; Mendoza Cazárez, 2022).

Asimismo, implica un compromiso institucional explícito, reflejado en políticas, prácticas y recursos orientados a garantizar que la equidad forme parte de la misión, visión y objetivos estratégicos de la universidad (UNESCO-IESALC, 2023; ANUIES, 2020). De acuerdo con la OCDE (2021), las instituciones que adoptan marcos de equidad logran mejorar la cohesión interna, la retención del talento y su contribución al desarrollo social.

3.1. Dimensiones de la cultura de equidad

Las dimensiones de la cultura de equidad se clasifican en abstractas y operativas (UNESCO-IESALC, 2023; García, 2011).

Dimensiones Abstractas

- I. Valores: Los valores de equidad y justicia social son fundamentales para crear un entorno donde todos los miembros de la comunidad educativa se sientan valorados y respetados (Mendoza Cazárez, 2022).
- II. Tradiciones: Las tradiciones institucionales que fomentan la inclusión y la equidad son esenciales para mantener una cultura de respeto y reconocimiento de la diversidad (CEPAL, 2022).
- III. Políticas: Las políticas inclusivas aseguran que todas las personas estudiantes tengan acceso a los mismos recursos y oportunidades en su acceso, permanencia y egreso en las instituciones de educación superior (UNESCO, 2022; ANUIES, 2020).

Dimensiones Operativas

- I. Prácticas: Las prácticas pedagógicas inclusivas y las estrategias de enseñanza adaptativas son esenciales para atender las diversas necesidades de la población estudiantil (Espinoza-Bravo, 2024; Saldaña Sánchez, 2025).

- II. Recursos: La provisión de recursos adecuados es crucial para garantizar que todas las personas estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito (BID, 2021; OCDE, 2021).
- III. Aproximación simbólica: El uso del lenguaje inclusivo y la representación diversa en materiales educativos y comunicaciones institucionales son importantes para promover un sentido de pertenencia y reconocimiento (Mendoza Cazárez, 2022; UNESCO, 2022).

3.2. Integración y participación equitativa

La participación equitativa de todas las partes en la educación superior es clave para el éxito institucional. Las políticas inclusivas aseguran que todas las voces sean escuchadas y valoradas, lo cual es fundamental para la toma de decisiones informadas y justas. Incluye, considerar los siguientes colectivos;

- I. Estudiantes: La población de estudiantes debe tener oportunidades equitativas para participar en todas las facetas de la vida universitaria (BID, 2021; Espinoza-Bravo, 2024)
- II. Docentes: La equidad debe extenderse al personal docente como actor clave en el desarrollo y puesta en prácticas de las políticas de equidad (Saldaña Sánchez, 2025; Mendoza Cazárez, 2022).
- III. Administrativos: La equidad debe extenderse al personal administrativo, garantizando que tengan oportunidades de participación, desarrollo profesional y reconocimiento (Forero Villao et al., 2024).
- IV. Graduados(as) y Comunidad: Las personas graduadas y la comunidad en general también se benefician significativamente de una cultura de equidad en la educación superior (UNESCO-IESALC, 2023; ANUIES, 2020).

4. Relaciones internas en la institución

La equidad en las relaciones internas de una institución educativa es fundamental para asegurar un ambiente de trabajo inclusivo, justo y colaborativo. Estas relaciones abarcan las interacciones entre autoridades, docentes, estudiantes, personal administrativo y otros actores dentro de la universidad.



4.1. Importancia de la equidad en las relaciones internas

Se comentan a continuación algunas consideraciones significativas que afectan a cada uno de los estamentos universitarios.

- Autoridades y docentes:

- Establecimiento de Políticas Equitativas: Las autoridades universitarias deben implementar políticas y prácticas que garanticen un trato justo y equitativo para todo el personal docente. Estas políticas deben abordar aspectos como la igualdad de oportunidades en la contratación, promoción, y desarrollo profesional, así como la eliminación de cualquier forma de discriminación. Según Deloitte (2021), las instituciones que promueven la equidad en sus políticas internas reportan mayores niveles de satisfacción y retención entre su personal.

- Docentes y estudiantes:

- Relación Pedagógica Inclusiva: La interacción entre docentes y estudiantes es crucial para el éxito académico y personal del alumnado. Es fundamental que la población de docentes adopte enfoques pedagógicos inclusivos que reconozcan y valoren la diversidad de estudiantes. Espinosa et al. (2020) destacan que los entornos educativos inclusivos promueven mejores resultados académicos y un mayor sentido de pertenencia entre la población estudiantil, lo cual es esencial para su éxito.

- Relaciones entre estudiantes:

- Fomento de un Ambiente Inclusivo: Fomentar la equidad entre estudiantes es esencial para crear un ambiente inclusivo y respetuoso. Las instituciones deben implementar programas y actividades que promuevan la convivencia y el respeto entre las personas estudiantes de diferentes orígenes y características. Un estudio de la Association of American Colleges and Universities (2021) encontró que la población de estudiantes en instituciones con fuertes políticas de equidad tiene un 25% más de probabilidades de graduarse a tiempo, lo que subraya la importancia de un ambiente inclusivo para el éxito estudiantil.

- Personal administrativo:

- Igualdad de Oportunidades para el Personal Administrativo: El personal administrativo debe ser tratado con equidad y tener acceso a las mismas oportunidades de desarrollo y reconocimiento que el personal docente. Las políticas inclusivas deben asegurar que todo el personal empleado, independientemente de su rol, tenga las mismas oportunidades de capacitación, promoción y reconocimiento. Según Smith (2021), las universidades que implementan prácticas de equidad y diversidad reportan una rotación de personal un 22% menor en comparación con aquellas con menores niveles de inclusión.

4.2. Estrategias para promover la equidad en las relaciones internas

I. Capacitación en Diversidad e Inclusión:

- Formación Continua: Es esencial ofrecer programas de formación continua en temas de diversidad, equidad e inclusión (DEI) para todo el personal de la institución. La capacitación debe incluir talleres, seminarios y cursos que aborden el sesgo implícito, la comunicación intercultural y las estrategias pedagógicas inclusivas. Según Luster-Edward (2022), la formación en DEI mejora la competencia cultural del personal y asegura que los programas de extensión sean relevantes y accesibles para todas las poblaciones.
- Obligatoriedad y Accesibilidad: La capacitación debe ser obligatoria y accesible para todos los miembros de la comunidad universitaria, incluyendo docentes, administrativos y estudiantes. Espinosa et al. (2020) destacan que la sensibilización y la formación en temas de equidad son cruciales para el desarrollo de un ecosistema de buenas prácticas en la extensión universitaria.

II. Políticas de Participación Inclusiva:

- Voz y Representación: Asegurar que todos los miembros de la comunidad educativa tengan voz en las decisiones importantes de la institución es fundamental para la equidad. Las políticas inclusivas deben garantizar que las voces de grupos subrepresentados sean escuchadas y valoradas en los procesos de toma de decisiones. Según Smith (2021), las universidades que implementan prácticas de gobernanza inclusiva logran una mayor



innovación y éxito institucional.

- **Comités y Foros:** Establecer comités de equidad e inclusión y foros de diálogo donde se discutan y revisen las políticas y prácticas institucionales. Estos espacios deben permitir la participación activa de estudiantes, docentes y personal administrativo, asegurando una representación equitativa. La participación equitativa fomenta una toma de decisiones más justa y mejora la cohesión institucional (American Council on Education, 2020).

III. Evaluación y Seguimiento Continuo:

- **Mecanismos de Evaluación:** Implementar mecanismos claros para la evaluación y el seguimiento continuo de las políticas de equidad. Esto incluye la recopilación y análisis de datos sobre la representación de minorías, las tasas de retención y graduación, y las percepciones de equidad dentro de la comunidad universitaria. Las encuestas de clima institucional y los grupos focales pueden proporcionar información valiosa sobre las experiencias y opiniones de los miembros de la comunidad (Association of American Colleges and Universities, 2021).
- **Transparencia y Rendición de Cuentas:** Establecer metas claras y objetivos medibles, y ser transparente en los informes sobre el progreso hacia la equidad. La rendición de cuentas fortalece la confianza en las iniciativas de equidad y proporciona una base sólida para futuras mejoras y ajustes. Deloitte (2021) resalta la importancia de la evaluación continua y la transparencia para asegurar la efectividad de las políticas de equidad.

IV. Relaciones con el Ecosistema Social Externo:

- **Alianzas Estratégicas:** Establecer colaboraciones con organizaciones externas, incluyendo ONGs, entidades gubernamentales y empresas, para fomentar la equidad y diversidad dentro y fuera de la institución. Estas alianzas pueden facilitar recursos adicionales, compartir mejores prácticas y crear oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los miembros de la comunidad universitaria.
- **Proyectos Comunitarios:** Involucrar a la comunidad educativa en proyectos de servicio comunitario y extensión que promuevan la equidad y la inclusión. Estos proyectos no solo benefician a las comunidades locales, sino que también enriquecen la experiencia educativa de las personas

estudiantes y fomentan un sentido de responsabilidad social.

- **Participación Activa:** Promover la participación activa de la comunidad universitaria en eventos y actividades organizadas por el ecosistema social externo. Esto incluye conferencias, talleres y seminarios sobre temas de equidad e inclusión, que pueden ofrecer nuevas perspectivas y conocimientos relevantes.
- **Evaluación de Impacto:** Implementar mecanismos para evaluar el impacto de las colaboraciones y proyectos externos en la promoción de la equidad. Esto permitirá identificar áreas de mejora y asegurar que los esfuerzos realizados están generando los resultados deseados en términos de inclusión y diversidad.

La equidad en la educación superior no solo fortalece las relaciones internas de una institución, sino que también es fundamental para su interacción y colaboración con el ecosistema social externo. Las universidades tienen la responsabilidad de fomentar y mantener una cultura de equidad que trascienda los límites del campus, integrando prácticas inclusivas y equitativas en todas sus actividades y relaciones externas. Este compromiso con la equidad no solo beneficia a la comunidad universitaria, sino que también contribuye al desarrollo y bienestar de la sociedad en general, promoviendo valores de justicia social y acceso igualitario a oportunidades y recursos.

6. Evaluación del desarrollo de la equidad en las instituciones universitarias

Evaluar el desarrollo de la equidad en las universidades es esencial para identificar áreas de mejora y asegurarse de que las políticas y prácticas implementadas estén generando el impacto deseado. Este proceso de analizar la calidad de la equidad que se practica debe ser integral y abarcar diferentes aspectos de la institución.

6.1. Indicadores y estadios organizativos

Para medir el desarrollo de la equidad y el nivel de calidad alcanzado, es importante tener como referente los escenarios posibles. Hablamos, en este sentido, de momentos clave que permiten diferenciar de manera global el estado de las instituciones universitarias con relación al desarrollo de la

equidad. La utilización de indicadores en cada uno de esos estadios nos ayudará a tener un análisis detallado de la situación actual y del progreso a lo largo del tiempo. Algunos de estos indicadores pueden incluir:

- I. Diversidad de la comunidad universitaria: Proporción de estudiantes, docentes y personal administrativo de diferentes orígenes socioeconómicos, géneros, etnias y otras características demográficas.
- II. Acceso y permanencia: Tasa de admisión, retención y graduación de estudiantes de grupos subrepresentados.
- III. Satisfacción y clima institucional: Percepciones de equidad y justicia entre los miembros de la comunidad universitaria, medida a través de encuestas y grupos focales.
- IV. Desarrollo profesional: Oportunidades de capacitación y promoción para todos los empleados, con un enfoque en la equidad.
- V. Impacto en la comunidad: Participación y colaboración con comunidades locales en iniciativas de equidad.

6.2. Análisis de la realidad organizativa y propuestas de mejora

El análisis de la realidad organizativa implica una revisión detallada de las políticas, prácticas y resultados actuales en términos de equidad a partir de los indicadores establecidos. Este análisis debe identificar fortalezas y áreas de oportunidad.

A partir del diagnóstico, se pueden desarrollar propuestas de mejora, tales como:

- I. Revisión y actualización de políticas: Ajustar las políticas existentes para abordar las desigualdades identificadas y promover un ambiente más inclusivo.
- II. Capacitación continua: Implementar programas de formación en equidad y diversidad para todos los miembros de la comunidad universitaria.
- III. Creación de espacios de diálogo: Establecer foros y comités de diversidad e inclusión que permitan la participación activa de estudiantes, docentes y personal administrativo en la toma de decisiones.
- IV. Monitoreo y evaluación permanente: Establecer mecanismos de

seguimiento y evaluación continua para asegurar que las políticas de equidad estén teniendo el impacto deseado.

7. Identificación de desafíos y problemáticas en la implementación de la equidad.

La equidad en la educación superior debe entenderse no solo como el acceso a la universidad, sino también como la permanencia, el egreso y el éxito académico en condiciones de justicia y reconocimiento de la diversidad. Diversas investigaciones recientes subrayan que aplicar un enfoque de equidad en la educación superior permite identificar desigualdades estructurales y proponer transformaciones institucionales sostenidas (Espinoza-Bravo, 2024). Asimismo, estudios sobre políticas inclusivas muestran que contar con indicadores claros de seguimiento es esencial para visibilizar brechas y orientar estrategias de mejora (Forero Villao et al., 2024). A nivel regional y global, la UNESCO/IESALC (2023-2024) enfatiza que la equidad debe abarcar todo el ciclo educativo universitario, desde el ingreso hasta la graduación, incorporando mecanismos de evaluación y mejora continua que fortalezcan la calidad y pertinencia social de las universidades en América Latina y en el mundo.

7.1. Estrategias para superar las dificultades

La implementación de una cultura de equidad en las universidades enfrenta múltiples desafíos estructurales, organizativos y culturales. Entre ellos destacan la resistencia al cambio institucional, la falta de recursos financieros y humanos especializados, las brechas históricas de desigualdad y, en algunos casos, la ausencia de mecanismos sistemáticos de evaluación y rendición de cuentas (UNESCO-IESALC, 2023; CEPAL, 2022). Para superar estas dificultades, es necesario adoptar estrategias integrales, sostenidas y participativas que aborden de manera simultánea la transformación cultural, la planificación institucional, la formación del talento humano y la evaluación permanente de resultados.

A continuación, se presentan las principales estrategias recomendadas por la literatura y las políticas internacionales de educación superior inclusiva:

- I. Sensibilización y educación institucional: La primera estrategia consiste en fortalecer procesos de formación continua y sensibilización dirigidos a toda la comunidad universitaria. La educación en diversidad, equidad e inclusión (DEI) debe ser transversal a los programas de desarrollo docente, gestión administrativa y liderazgo universitario.

Según Espinoza-Bravo (2024), las capacitaciones interseccionales permiten reconocer los múltiples ejes de desigualdad (género, clase, etnia, discapacidad) y transformarlos en oportunidades de aprendizaje institucional.

La UNESCO (2022) subraya que los programas formativos deben incluir componentes reflexivos y prácticos, vinculados a la vida académica y comunitaria, para generar cambios culturales sostenibles. Además, la CEPAL (2022) destaca que la sensibilización no solo debe enfocarse en el conocimiento, sino también en la construcción de una ética institucional de justicia social: “La equidad no se decreta; se construye desde la conciencia colectiva y la responsabilidad compartida” (CEPAL, 2022, p. 17).

- II. Asignación adecuada y sostenible de recursos: El compromiso institucional con la equidad debe reflejarse en la planificación presupuestaria y en la creación de estructuras organizativas sólidas. El Banco Interamericano de Desarrollo (2021) recomienda destinar fondos específicos a programas de inclusión educativa, becas, acompañamiento psicoeducativo y desarrollo profesional del personal académico.

Forero Villao et al. (2024) señalan que las universidades que asignan recursos diferenciados y sostenibles logran mayor impacto y continuidad en sus políticas de igualdad de género y equidad educativa. Asimismo, Espinoza-Bravo (2024) sugiere que las instituciones establezcan unidades especializadas en equidad e inclusión con autonomía funcional y presupuesto propio, lo que facilita la gestión de proyectos y la evaluación de resultados.

- III. Evaluación, monitoreo y rendición de cuentas: Toda política de equidad debe sustentarse en un sistema de evaluación continua que incorpore indicadores claros, metas medibles y mecanismos de seguimiento. La

UNESCO-IESALC (2023) propone que los indicadores aborden dimensiones como acceso, permanencia, graduación, clima institucional, participación y percepción de justicia. La creación de observatorios de equidad universitaria o comités de monitoreo puede facilitar la recopilación y análisis de datos, fortaleciendo la transparencia y la rendición de cuentas.

De acuerdo con Mendoza Cazárez (2022), la evaluación constante de las políticas de equidad permite detectar brechas invisibilizadas y generar procesos de mejora continua basados en evidencia: “Medir la equidad es tan importante como promoverla; solo lo que se evalúa puede mejorarse” (Mendoza Cazárez, 2022, p. 6).

IV. Colaboración y alianzas estratégicas: Las universidades no pueden desarrollar una cultura de equidad de manera aislada. Se requiere una acción interinstitucional y multiactoral, articulada con gobiernos locales, ONGs, organismos internacionales y comunidades (UNAM, 2022). La UNESCO (2023) resalta que las alianzas entre universidades permiten compartir recursos, buenas prácticas y modelos exitosos de inclusión. Estas colaboraciones fortalecen el papel de la extensión universitaria como un espacio privilegiado para la transformación social.

La CEPAL (2022) enfatiza que las alianzas deben priorizar la participación de actores sociales diversos, integrando las voces de los territorios en la toma de decisiones.

V. Liderazgo institucional comprometido: El liderazgo transformador es esencial para consolidar una cultura de equidad. Las autoridades universitarias deben asumir un compromiso explícito y público con los principios de justicia social, inclusión y diversidad (Espinoza-Bravo, 2024). El BID (2021) destaca que las universidades con liderazgos éticos y participativos logran mayores niveles de cohesión y satisfacción institucional.

Como indican Forero Villao et al. (2024), un liderazgo basado en la participación, el ejemplo y la coherencia ética es el principal catalizador para institucionalizar las políticas de equidad.

VI. Comunicación inclusiva y cultura organizacional: Una estrategia transversal



es el fortalecimiento de una comunicación institucional inclusiva, que refleje la diversidad de la comunidad universitaria. Esto implica adoptar un lenguaje no sexista, visibilizar distintos grupos identitarios y difundir mensajes que promuevan el respeto, la empatía y la justicia social (Mendoza Cazárez, 2022). La UNESCO (2022) recomienda desarrollar campañas comunicacionales que refuercen la imagen de la universidad como espacio plural, democrático y equitativo, así como espacios de diálogo permanente para la participación de toda la comunidad.

VII. Innovación y mejora continua: Finalmente, toda estrategia debe estar guiada por una lógica de mejora continua, que implique la revisión periódica de políticas y la incorporación de evidencia científica en la toma de decisiones. La UNESCO-IESALC (2023) y la CEPAL (2022) recomiendan fomentar la investigación aplicada sobre equidad, así como la innovación educativa mediante el uso de tecnologías accesibles, metodologías participativas y evaluaciones adaptativas. La innovación debe centrarse en garantizar igualdad de oportunidades reales para todos los actores, fortaleciendo el rol de la universidad como agente de transformación social y equidad. En conjunto, estas estrategias permiten avanzar hacia una educación superior equitativa, inclusiva y transformadora, en la que la extensión universitaria desempeña un papel fundamental como espacio de vinculación social, participación comunitaria y promoción de la justicia social.

8.1 Reflexiones y recomendaciones para fortalecer la cultura de equidad

La consolidación de una cultura de equidad en las universidades constituye un proceso continuo y de largo plazo que implica compromiso institucional, liderazgo transformador, evaluación constante y participación de toda la comunidad académica. Tal como señala la UNESCO (2022), las instituciones de educación superior son actores clave en la promoción de una sociedad más justa y equitativa, pero esto solo se alcanza mediante acciones concretas que integren la equidad en la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

De acuerdo con la CEPAL (2022), el reto central de las universidades latinoamericanas consiste en superar la desigualdad estructural, generando

oportunidades que compensen las brechas históricas de género, origen socioeconómico y territorio. Las políticas institucionales deben orientarse no solo a garantizar el acceso, sino también la permanencia y el éxito académico en condiciones de justicia y respeto a la diversidad.

8.2. Compromiso institucional y liderazgo transformador

El compromiso con la equidad debe ser explícito en la planificación estratégica y normativa universitaria. Esto incluye políticas de inclusión, reglamentos contra la discriminación y programas de bienestar estudiantil que reduzcan las desigualdades (UNESCO, 2022). Según Espinoza-Bravo (2024), las universidades que institucionalizan la equidad en su misión y visión logran fortalecer la cohesión interna y la legitimidad social de su acción educativa.

El liderazgo transformador implica que las autoridades promuevan una gestión basada en la ética, la participación y la transparencia. Tal liderazgo se refleja en decisiones coherentes que integran la equidad como principio transversal y no como iniciativa aislada (Mendoza Cazárez, 2022). La UNESCO-IESALC (2023) subraya que el compromiso institucional debe traducirse en estructuras estables —como oficinas o unidades de equidad e inclusión— dotadas de presupuesto, personal y capacidad de incidencia.

8.3. Adaptación, innovación y mejora continua

Las políticas de equidad deben estar sujetas a evaluación y actualización constante. Instituciones que desarrollan indicadores de seguimiento (por ejemplo, sobre acceso, permanencia, clima institucional o representación femenina) logran ajustar sus estrategias con base en evidencia (Forero Villao et al., 2024).

La UNESCO-IESALC (2023) propone que la evaluación sea participativa y formativa, orientada al aprendizaje institucional, no al control. Asimismo, la OCDE (2021) recomienda incorporar innovación pedagógica y tecnológica para garantizar accesibilidad. Las herramientas digitales inclusivas y los entornos virtuales accesibles son hoy componentes esenciales de una educación superior equitativa, especialmente tras la pandemia.

8.4. Participación activa de la comunidad universitaria

Una cultura de equidad solo puede consolidarse con participación democrática y corresponsabilidad. La ANUIES (2020) plantea que los consejos universitarios deben incorporar representación de distintos sectores y grupos vulnerables, de modo que las decisiones reflejen la diversidad institucional.

La participación estudiantil es especialmente relevante: los programas de voluntariado, tutorías entre pares y proyectos de extensión fomentan la conciencia social y la inclusión activa (UNESCO, 2022). Por su parte, el personal docente debe ser parte del diseño de políticas de equidad, ya que son mediadores fundamentales entre las normas institucionales y la práctica pedagógica (Espinoza-Bravo, 2024).

8.5. Educación continua y sensibilización

La formación en equidad debe ser permanente y transversal. La CEPAL (2022) y la UNESCO (2022) coinciden en que las universidades deben implementar programas de capacitación sobre igualdad de género, derechos humanos, interseccionalidad y no discriminación para todo el personal docente y administrativo. Estas capacitaciones no solo transforman actitudes, sino que crean capacidades institucionales sostenibles.

Además, según García (2011), las experiencias formativas que integran trabajo comunitario fortalecen la conciencia ética y social del estudiantado, transformando los valores institucionales en prácticas concretas. Por ello, la educación continua debe incorporar módulos de equidad en la formación inicial docente y en los programas de desarrollo profesional.

8.6. Evaluación y rendición de cuentas

La evaluación sistemática y transparente de las políticas de equidad es un principio esencial de gobernanza universitaria. De acuerdo con Forero Villao et al. (2024), la creación de observatorios institucionales permite generar evidencia, medir progresos y rendir cuentas a la comunidad universitaria. Al publicar informes anuales sobre avances en inclusión y diversidad se refuerza

la credibilidad institucional y promueve la mejora continua (UNESCO-IESALC, 2023).

Asimismo, la CEPAL (2022) resalta la importancia de vincular la evaluación de equidad con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 5 (Igualdad de género).

8.7. Comunicación inclusiva y reconocimiento institucional

La comunicación inclusiva es una herramienta clave para visibilizar la diversidad y promover el respeto. La UNESCO (2022) recomienda el uso de lenguaje no sexista, imágenes diversas y mensajes que celebren la pluralidad cultural y étnica de la comunidad universitaria. Reconocer públicamente las buenas prácticas docentes, investigativas o administrativas que promuevan la equidad contribuye a consolidar una identidad institucional inclusiva (Mendoza Cazárez, 2022).

El BID (2021), por otra parte, destaca que la comunicación transparente y el reconocimiento de logros colectivos generan sentido de pertenencia y reducen la fragmentación interna.

8.8. Alianzas estratégicas y vinculación social

El fortalecimiento de la cultura de equidad requiere colaboración interinstitucional y vinculación social. Las universidades deben participar en redes nacionales e internacionales que promuevan la inclusión y la justicia educativa (OCDE, 2021).

La UNESCO-IESALC (2023) enfatiza que la extensión universitaria es un espacio privilegiado para aplicar la equidad en contextos reales, fomentando proyectos con comunidades vulnerables y organismos públicos.

Las alianzas con ministerios, ONG y gobiernos locales facilitan la transferencia de conocimiento y el desarrollo de políticas públicas basadas en evidencia. Esto refuerza el papel social de la universidad como agente de transformación y sostenibilidad (CEPAL, 2022).

8.9. Proyección futura y sostenibilidad

La equidad no es una meta estática, sino un proceso sostenible de aprendizaje institucional. Integrarla en los planes de desarrollo universitario garantiza su permanencia más allá de cambios administrativos. La ONU (2023) insiste en que la educación superior tiene un rol decisivo para alcanzar los ODS 2030, al articular inclusión, innovación y sostenibilidad.

Por tanto, las universidades deben comprometerse con políticas de largo plazo que combinen la responsabilidad social, la formación ética y la participación comunitaria. Solo así podrán contribuir efectivamente a la construcción de sociedades más justas y cohesionadas.

8.10. Equidad en la investigación y la vinculación con el entorno

La equidad también debe impregnar las actividades de investigación y vinculación universitaria, asegurando que la producción y aplicación del conocimiento respondan a principios de justicia social, inclusión y relevancia territorial. Las políticas institucionales de investigación deben promover la participación de grupos históricamente subrepresentados —como mujeres, pueblos indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad, comunidades rurales o sectores con desventaja socioeconómica—, garantizar el acceso equitativo a fondos, infraestructura y redes académicas, así como visibilizar perspectivas diversas en la generación de conocimiento (UNESCO-IESALC, 2023; OCDE, 2021).

Asimismo, la investigación con enfoque de equidad es fundamental para la resolución de problemas sociales y el fortalecimiento del desarrollo sostenible. En este sentido, Didriksson Takayanagui (2023) señala que la investigación universitaria debe orientarse a transformar las realidades sociales, promoviendo soluciones innovadoras y justas que atiendan las desigualdades estructurales.

Además, enfatiza que la universidad pública latinoamericana debe redefinir su misión para responder a los retos de inequidad, exclusión y desigualdad estructural. Subraya que la investigación y la extensión no deben ser neutrales, sino instrumentos de transformación social y construcción de justicia. De esta

manera, la equidad en la investigación impulsa la producción de conocimiento aplicado a necesidades concretas de las comunidades, favoreciendo la transferencia responsable de resultados y la construcción colectiva de saberes.

De igual forma, la vinculación con el entorno —expresada en proyectos de extensión, transferencia de conocimiento y colaboración comunitaria— constituye un espacio privilegiado para aplicar los valores de equidad en contextos reales. Las universidades que integran criterios de equidad en su investigación y extensión fortalecen su compromiso social, amplían su impacto y contribuyen al desarrollo sostenible de los territorios (Vallaey, 2021; López Segrera, 2022).

De esta manera, la equidad no se limita a la docencia o a las políticas internas, sino que se convierte en un eje transversal que articula docencia, investigación y extensión, garantizando que el conocimiento universitario se oriente al bien común y a la transformación social.

En conjunto, las reflexiones y recomendaciones expuestas en este apartado evidencian que fortalecer la cultura de equidad universitaria exige coherencia entre el discurso y la acción institucional. Estas acciones implican liderazgo ético, participación diversa, evaluación transparente y educación continua, pero también una visión amplia que abarque la docencia, la investigación y la vinculación con el entorno como espacios complementarios para la transformación social.

Una universidad equitativa no solo garantiza condiciones de acceso, permanencia y éxito académico, sino que también impulsa la producción de conocimiento orientado a la resolución de problemas sociales y fomenta alianzas que contribuyen al bienestar colectivo. En este mismo orden de ideas, Didriksson Takayanagui (2023) sostiene que las universidades públicas latinoamericanas deben asumir un papel activo en la transformación de las realidades sociales, articulando docencia, investigación y extensión bajo un compromiso ético con la equidad y el desarrollo sostenible.

9. Conclusiones

La cultura de equidad en la educación superior constituye un pilar esencial para construir universidades inclusivas, innovadoras y socialmente responsables. A lo largo de este documento, se han analizado los principios, dimensiones y estrategias necesarias para consolidar esta cultura, destacando la importancia de políticas inclusivas, participación equitativa, formación continua y evaluación permanente.

El compromiso institucional es esencial para garantizar que la equidad se integre en todos los niveles de la universidad. Esto incluye desde la administración superior hasta el personal docente y administrativo, pasando por la comunidad estudiantil. Las políticas claras, los recursos dedicados y la inclusión de la equidad en la misión y visión de la institución son elementos clave para este compromiso. Este principio debe extenderse también a las actividades de investigación, innovación y vinculación social, asegurando que el conocimiento generado se oriente hacia la transformación de las realidades sociales y la reducción de las desigualdades estructurales.

La equidad en la investigación y en la vinculación con el entorno representa un eje estratégico para orientar la producción del conocimiento hacia la resolución de problemas sociales, la innovación justa y la transformación de los territorios. En coherencia con la función transformadora de la equidad universitaria, Didriksson Takayanagui (2023) enfatiza que las universidades públicas latinoamericanas deben asumir un papel activo en la construcción de justicia social, articulando docencia, investigación y extensión bajo un compromiso ético con el desarrollo sostenible.

La evaluación continua y la rendición de cuentas son fundamentales para medir el impacto de las políticas de equidad y garantizar su mejora constante. Estos procesos, junto con la comunicación inclusiva y la participación activa de toda la comunidad universitaria, consolidan una gobernanza transparente y democrática. Del mismo modo, las alianzas estratégicas entre universidades, gobiernos, empresas y comunidades fortalecen la transferencia de conocimiento, amplían el alcance de las políticas inclusivas y potencian la función social de la universidad. La cooperación interinstitucional se convierte así en un vehículo clave para la equidad y la sostenibilidad.

Finalmente, promover una cultura de equidad no solo implica garantizar el acceso y la permanencia en la educación superior, sino también transformar el modo en que se genera, aplica y comparte el conocimiento. Al integrar la equidad en todos los ámbitos universitarios, las instituciones se posicionan como agentes de cambio capaces de contribuir a sociedades más justas, cohesionadas y sostenibles.

Referencias bibliográficas

American Council on Education. (2020). *Race and Ethnicity in Higher Education: A Status Report*. <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Race-and-Ethnicity-in-Higher-Education.aspx>

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (2021). *Diversity, Equity and Student Success*. <https://www.aacu.org/research/DiversityEquityStudentSuccess>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2020). *Políticas de inclusión y equidad en la educación superior mexicana*. ANUIES.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2021). *Equidad e Inclusión en la Educación Superior en América Latina*. BID

Banco Mundial. (2022). *Equity and Development in Higher Education*. <https://www.worldbank.org>

Brunner, J. J., y Miranda, D. (2020). *Educación superior y equidad: desafíos para América Latina*. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE)*, 7(2), 33–52. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/relapae/article/view/2923>

Cuevas, M. S., y Fonz Cabrera, M. E. (2021). *Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios*. UPAEP. https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial_upaep/biblioteca_virtual/pdf/eaieu_ebook.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2014). *Educación Y desigualdad en América Latina*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/5d456d73-c4a1-4304-a01c-cd1b74070493/content>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Educación y desigualdad en América Latina*. CEPAL. Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/65df3572-99dd-4401-9a6f-2bec2202581c/content>
- Deloitte. (2021). *Global Human Capital Trends*. <https://www2.deloitte.com/global/en/pages/human-capital/articles/global-human-capital-trends.html>
- Didriksson Takayanagui, A. (2023). *Escenarios de la universidad pública en América Latina. Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 105–131. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v35i1-dt-4>
- Espinosa, L. L., Turk, J. M., Taylor, M., y Chessman, H. M. (2020). *Race and Ethnicity in Higher Education: A Status Report*. American Council on Education.
- Espinoza-Bravo, M. G. y Cabezas-Cabezas, R. F. (2024). Acceso y equidad en la educación universitaria. *Revista MLAJ*, 4(1), 25–41. <https://mlaj-revista.org/index.php/journal/article/view/25>
- Ford Foundation. (2021). *Promoting Social Justice through Education*. <https://www.fordfoundation.org>
- Forero Villao De Ho, C., Ayala Flores, S., y Trujillo González, J. (2024). Estadística e indicadores en la evaluación, medición y seguimiento de la Política Justa de Igualdad de Género en Panamá. *Revista Colegiada de Ciencia*, 6(1), 20-30. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/revcolciencia/article/view/5866>
- García, C. G. (2011). Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 59–78. https://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista166_S4A2ES.pdf
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2020). *Equity in Higher Education in Latin America*. <https://www.iesalc.unesco.org>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). (2023). *La educación superior en América Latina: Cuestiones sobre eficiencia y equidad*. UNESCO/IESALC.

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2023). *La educación superior en América Latina: Cuestiones sobre eficiencia y equidad*. UNESCO/IESALC. <https://unesdoc.unesco.org>
- Jones, C. P., y Dovidio, J. F. (2020). Implicit Bias and Its Impact on Organizational Equity. *Journal of Diversity in Higher Education*, 13 (4), 25-39.
- López Segrera, F. (2022). La educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias, desafíos y propuestas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 9–27. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1341>
- Luster-Edward, S. (2022). *Diversity, Equity and Inclusion: 1st Edition*. Extension Foundation. <https://extension.org/portfolio-item/diversity-equity-and-inclusion-1st-edition/>
- Mendoza Cazárez, D. C. (2022). ¿Cómo entender y promover justicia social en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(3), 1-19. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000300829&script=sci_arttext
- McKinsey & Company. (2020). *Diversity Wins: How Inclusion Matters*. <https://www.mckinsey.com/business-functions/organization/our-insights/diversity-wins-how-inclusion-matters>
- National Education Association (NEA). (2020). *Equity in Education: Policies and Practices*. <https://www.nea.org>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2023). *Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023*. Naciones Unidas. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). *Inclusive Education and Social Cohesion*. <https://www.oecd.org>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Educación superior inclusiva: Lineamientos para políticas institucionales*. UNESCO.

- PwC. (2021). *Global Consumer Insights Survey*. <https://www.pwc.com/gx/en/industries/consumer-markets/consumer-insights-survey.html>
- Saldaña, M. S. (2025). Estrategias institucionales para la inclusión y la equidad. *Revista Didác*, Universidad Iberoamericana. <https://didac.ibero.mx/index.php/didac/article/view/272>
- Smith, E. (2021). Inclusive Participation in University Governance. *Higher Education Quarterly*, 75(2), 142-160.
- Stanford University. (2021). *Collaborative Partnerships for Social Equity*. <https://www.stanford.edu>
- Tünnermann Bernheim, C. (2020). *La responsabilidad social universitaria y la calidad educativa en el siglo XXI*. Fondo Editorial UDUAL.
- UNESCO-IESALC. (2023). *La educación superior en América Latina: Cuestiones sobre eficiencia y equidad*. UNESCO-IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/2023/05/04/la-educacion-superior-en-america-latina-cuestiones-sobre-eficiencia-y-equidad/>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2022). *Impacto de las políticas de equidad en la educación superior*. UNAM.
- University of California, Los Angeles (UCLA). (2021). *Building Community through Equity Initiatives*. <https://www.ucla.edu>
- University of Michigan. (2021). *Evaluating Equity Policies in Higher Education*. <https://www.umich.edu>
- Vallaes, F. (2021). *Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades*. CLAYSS Latinoamérica. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977006.pdf>
- Walker, K. (2023). *A process for advancing equity in youth programs*. University of Minnesota Extension. <https://blog-youth-development-insight.extension.umn.edu>

Semblanza de personas autoras

Olda Maria Cano Lassonde. Universidad Autónoma de Chiriquí, Facultad de Humanidades, Departamento de Inglés, Panamá. Es actualmente Vicerrectora de Asuntos Estudiantiles de la UNACHI. Ha sido Vicerrectora Académica y de Extensión, Vicedecana y Decana de la Facultad de Humanidades, así como Directora de Departamento, Escuela y Centro de Lenguas. Fue miembro del Consejo de Gobierno del IESALC-UNESCO (2020-2024) y actualmente integra los consejos editoriales de Lenguas Modernas y Actualidades Investigativas en Educación (UCR), y Educación Superior y Sociedad (UNESCO). Colaboradora internacional del Proyecto Cyberlab (UCR), y otros, con más de 60 conferencias y 10 publicaciones. olda.cano@unachi.ac.pa / <https://orcid.org/0009-0007-5425-9447>

Olga Maria Moscoso. Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC). Profesora Titular del Departamento de Pedagogía, Facultad de Humanidades. Es guatemalteca, doctoranda en Historia, Magíster en Educación de Valores, postgrado en Comunicación y Tecnologías de la Comunicación Social, Licenciada en Pedagogía y Administración Educativa, con especialidad en historia colonial, curso superior en planificación y políticas públicas, curso superior en liderazgo político y lobby internacional por la Universidad de Salamanca, España, diplomado en liderazgo para el cambio por la Universidad de Regent, Virginia, Estados Unidos.

Se ha especializado en educación superior, diplomacia y relaciones internacionales, planeación estratégica, formulación de proyectos, investigación social, liderazgo, trabajo en equipo. Con amplios conocimientos de gerencia y administración pública, evaluación institucional, evaluación del desempeño, automatización de procesos y cooperación nacional e internacional. Ha impulsado proyectos de desarrollo social, proyectos académicos, de investigación, de extensión y de cooperación académica. Ha participado en diversos eventos internacionales, regionales, nacionales como asistente, ponente, conferencista e invitada de honor. Es miembro activo de tres redes de investigación científica. Las líneas de investigación en las cuales colabora se desarrollan alrededor de las temáticas de la educación superior, educación ambiental, docencia universitaria, internacionalización, innovación, liderazgo, historia colonial, historia religiosa. Es coautora varios libros, es

autora y coautora de varios artículos científicos que se encuentra indexados en revistas de alto impacto Q1. omoscoso@fahusac.edu.gt / <https://orcid.org/0000-0002-4086-9670>

Gabriela Díaz Arévalo. Universidad Gerardo Barrios, Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social, Unidad de Proyección Social; El Salvador. Profesional salvadoreña con formación en Licenciatura en Computación y una Maestría en Dirección Estratégica de Empresas. Cuenta con más de nueve años de experiencia en el sector de educación superior, donde ha desempeñado funciones clave en áreas operativas y de gestión académica. A lo largo de su trayectoria, ha contribuido al desarrollo de proyectos institucionales, incluyendo iniciativas ambientales de la Universidad Gerardo Barrios y ha apoyado de manera significativa el trabajo de extensión universitaria en la zona oriental de El Salvador, fortaleciendo el vínculo entre la academia y la comunidad. direccionproyeccionsocial@ugb.edu.sv / <https://orcid.org/0009-0004-3925-3643>

Joaquín Gairín Sallán. Centre d'Estudis i Recerca pel desenvolupament Organitzacional, Universitat Autònoma de Barcelona, España. Catedrático de Didáctica y Organización escolar en la Universitat Autònoma de Barcelona. Dirige el Centro de Investigación y Estudios sobre Desarrollo Organizacional (CRiEDO: <http://edo.uab.es>) y la Red Internacional de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE: <http://www.redage.org>). Su actividad docente y de investigación se desarrolla en los ámbitos de la evaluación y la organización/dirección de instituciones educativas, la gestión del conocimiento colectivo, la atención de grupos vulnerables y la promoción y desarrollo de instituciones seguras y saludables. joaquin.gairin@uab.es / <https://orcid.org/0000-0002-2552-0921>

Capítulo 4.

Perspectivas teóricas de la evaluación: la evaluación en la extensión universitaria; del diseño al impacto

Leidy Jiménez Dalarzo
Universidad Nacional de Costa Rica
Álvaro Martín Parada Gómez
Universidad Nacional de Costa Rica
Jaime Rubén Rojas Grillo
Universidad Estatal a Distancia

Introducción

La evaluación constituye un proceso sistemático y reflexivo que busca contribuir a la toma de decisiones, fortalecer la rendición de cuentas, promover aprendizajes, valorar cambios y anticipar efectos a futuro, previstos o no. Este concepto ha tendido a evolucionar con el tiempo y, más recientemente, los distintos organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Banco Mundial, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Grupo Consultivo sobre Investigación Agrícola Internacional (CGIAR) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), han aportado definiciones que, si bien comparten elementos en común, también evidencian matices en cuanto al énfasis en la eficacia, la pertinencia, la gestión de recursos, el impacto social y la sostenibilidad.

La evaluación del quehacer universitario de la extensión es fundamental para asegurar que los propósitos, metas y resultados planificados se logren con éxito, así como también para identificar la contribución al desarrollo de los territorios o sectores con los que se trabaja, mejorando la calidad de vida de las personas y promoviendo un desarrollo humano equitativo y sustentable. Por esa razón, la evaluación es un instrumento al servicio de la toma de decisiones, fundamentada en información rigurosa en lugar de apreciaciones subjetivas.

El presente capítulo expone de forma general diversos aspectos conceptuales de la evaluación, iniciando con un breve abordaje sobre la evolución del concepto, desde el año 2004 hasta la actualidad. Luego, se presentan los distintos tipos de evaluación que existen: de diseño, proceso, resultados

e impacto para finalizar en un último apartado sobre las dimensiones de la evaluación del impacto desde una perspectiva de la extensión universitaria.

2. Concepto de evaluación

El concepto de evaluación ha evolucionado con el tiempo, reflejando no solo cambios metodológicos, sino también transformaciones en las prioridades institucionales y sociales. En la siguiente tabla se presenta una síntesis de algunas definiciones en los que se identifican puntos de convergencia fundamentales y, a la vez, matices que enriquecen la comprensión del término.

Tabla 1. Comparativa de definiciones de evaluación

Autor	Definición	Elementos relevantes	Propósito evaluativo	Énfasis
Kusek & Rist – (2004) Banco Mundial	“evaluación sistémica y objetiva de un proyecto, un programa en curso o terminado o de las políticas, comprendiendo su diseño, ejecución y resultados. Lo que busca es determinar la relevancia y satisfacción de los objetivos, la eficiencia del desarrollo, su efectividad, impacto y sostenibilidad” (Kusek & Rist, 2004, p. 12)	Eficiencia, efectividad, impacto, sostenibilidad	Determinar logros de objetivos y sostenibilidad	Incorpora de forma explícita criterios clásicos de evaluación como eficiencia, impacto y sostenibilidad, influyendo en marcos de seguimiento por resultados
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2010	“acopio sistemático de información realizado durante la ejecución de un proyecto o después, a fin de emitir un juicio acerca de la eficacia respecto de los resultados anticipados y ofrecer bases para las decisiones relativas a intervenciones futuras” (UNESCO, 2010, p.11).	Eficacia y pertinencia	Informar para la toma de decisiones futura	Subraya la eficacia respecto a objetivos y el uso de la información para la planificación futura

Tabla 1. Comparativa de definiciones de evaluación (cont.)

Autor	Definición	Elementos relevantes	Propósito evaluativo	Énfasis
Arenas, D., 2021 Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)	"aquella actividad que permite valorar el desempeño de la acción pública sea en la forma de un programa, proyecto, ley política sectorial, etc. La evaluación corresponde a una valoración sistemática de la concepción, la puesta en práctica y los resultados de una intervención pública en curso o ya concluida; o una valoración ex ante, en la fase de diseño". (Arenas, D. 2021, p. 14).	Desempeño de la acción pública y uso de recursos	Sustentar decisiones presupuestarias y fortalecer la rendición de cuentas	Pone énfasis en la acción pública y el vínculo en la gestión de recursos y presupuesto.
Grupo Consultivo sobre Investigación Agrícola Internacional (CGIAR) – 2022	"evaluación sistemática y objetiva de un proyecto, programa, iniciativa o política en curso o finalizado, del diseño, implementación y resultados del mismo". (CGIAR, 2022, p. 3).	Evidencia objetiva	Apoyar la gestión, gobernanza, aprendizaje y rendición de cuentas	Enfoque orientado a la gobernanza, aprendizaje organizacional y rendición de cuentas.
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - Comité de Asistencia para el Desarrollo (OECD – CAD), 2023	"valoración sistemática y objetiva de una intervención planificada, en curso o concluida, su diseño, su puesta en práctica y sus resultados. El objetivo es determinar la pertinencia, coherencia, eficacia, eficiencia, impacto y sostenibilidad. «Evaluación» también se refiere al proceso de determinar el valor o la trascendencia de una intervención. Una evaluación deberá proporcionar información creíble y útil, que permita incorporar las enseñanzas aprendidas en el proceso de toma de decisiones". (OECD-CAD, 2023, p. 31)	Determinación de pertinencia, coherencia, eficacia, eficiencia, impacto y sostenibilidad	Determinar el valor y trascendencia de la intervención para la toma de decisiones y mejora de futuras acciones	Combina análisis de procesos y resultados enfocándose en aprendizaje, sostenibilidad e impacto.

Elaboración propia a partir de la información contenida en Kusek y Rist (2004), UNESCO (2010); Arenas (2021); CGAR (2022) y OECD-CAD (2023).

Las definiciones incluidas coinciden en destacar el carácter sistemático y objetivo de la evaluación, lo que asegura que el proceso no se limita a apreciaciones subjetivas, sino que se fundamenta en información rigurosa, capaz de sustentar decisiones informadas, constituyendo un instrumento al servicio de la toma de decisiones.

2. Tipos de evaluación de impacto

La evaluación de programas, proyectos o estrategias de extensión universitaria constituye un proceso fundamental para asegurar que los propósitos, metas y resultados planificados se puedan llevar a cabo o se hayan logrado exitosamente, de forma que contribuyan al desarrollo de los territorios o sectores con los que se trabajan y, por ende, mejorar la calidad de vida de las personas y promover un desarrollo humano equitativo y sustentable.

Para realizar una evaluación rigurosa, la teoría expone que existen diversos tipos que se diferencia en función de su alcance, objetivos, equipo requerido, metodología utilizada, aspecto a evaluar y la manera en que se realiza el proceso. Asimismo, la selección realizada en este capítulo hace una relación entre las evaluaciones según su temporalidad con las de contenido, reduciéndose de esta manera, la complejidad para la comprensión de los alcances de cada una de ellas². Dentro de esa tipología se encuentran:

- La evaluación de diseño o “ex ante”.
- La evaluación de proceso o “evaluación intermedia”.
- La evaluación de resultados o “ex post”
- La evaluación de impacto (CEPAL, 2021).

A continuación, se van a analizar los distintos tipos de evaluación en función de sus características más relevantes, iniciando con el alcance y la metodología de cada una para luego, hacer un análisis comparativo que permita identificar las diferencias existentes.

² Existen otros tipos de evaluación según quién evalúa: externa e interna; o su función: sumativa o formativa. No obstante, para este capítulo solamente se van a desarrollar los tipos de evaluación relacionados a la temporalidad y el contenido en una sola descripción y análisis.

Tabla 2. Alcances y metodologías de los tipos de evaluación

Tipo de evaluación	Alcance	Metodología
De diseño o "ex ante"	Se focaliza en el diseño del programa o proyecto, antes que sea ejecutado, para validar la pertinencia de objetivos, la lógica del modelo teórico, la coherencia con la problemática que se pretende resolver y la factibilidad de logro de resultados. Busca asegurar que los objetivos estén correctamente definidos, sean relevantes, medibles y alcanzables en un horizonte temporal razonable.	Predominantemente cualitativa, mediante la revisión documental, entrevistas con actores clave y expertos, talleres de validación y análisis de coherencia lógica. Complementariamente, se diseña un marco lógico y la formulación preliminar de indicadores que permitan evaluar posteriormente los resultados.
De proceso o "evaluación intermedia"	Se realiza durante la ejecución del programa o proyecto, para verificar la eficacia con la que se están desarrollando las actividades planificadas, la adecuación de los productos generados y la eficiencia en el uso de recursos. Busca identificar desvíos y realizar correcciones a tiempo.	Se basa en técnicas cuantitativas (medición de indicadores de gestión, producción y calidad) y cualitativas (entrevistas, grupos focales, observación participante). Permite un diagnóstico permanente del funcionamiento del programa o proyecto.
De resultados o "ex post"	Busca verificar el grado de cumplimiento de objetivos y resultados esperados, tanto intermedios como finales, si el programa contribuyó a solucionar el problema que lo originó y en qué medida. Se focaliza en identificar cambios concretos en la población o sector objetivo y la eficacia del programa en el logro de esos resultados.	Métodos principalmente cuantitativos, basados en indicadores de desempeño —eficacia, calidad, eficiencia y economía—, con apoyo de técnicas cualitativas que permiten interpretar tendencias y resultados. El análisis se centra en indicadores cuantificables comparados con metas establecidas y permite validar la cadena de valor del programa.
De impacto	Evalúa cambios atribuibles directa o indirectamente al programa en la condición social, económica o ambiental de la población objetivo, con énfasis en análisis de causalidad y comparaciones contrafactuales.	Incorpora técnicas experimentales (ensayos controlados) y no experimentales (diseños de control no aleatorio, análisis de series temporales). Busca establecer relaciones causales entre el programa y los cambios observados.

Nota: Elaboración propia a partir de CEPAL (2021) e Instituto de Desarrollo Regional (s.f.).

Cada uno de los tipos de evaluación tiene su propósito principal como se expone en la Tabla N.2, por un lado; se encuentra la evaluación de diseño que permitirá determinar la validez y claridad de los objetivos, adecuar las actividades y productos previstos para el logro de los resultados planificados, identificar adecuadamente el problema o necesidad, mejorar la coherencia interna del modelo o lógica causal y determinar la viabilidad técnica, operativa y financiera (CEPAL, 2021).

La evaluación de diseño en la extensión universitaria es una herramienta que podrá generar insumos para realizar una planificación del proyecto o programa educativo ajustada a las dinámicas de los territorios o sectores con los cuales se va a trabajar. Este tipo de evaluación se puede complementar con las otras evaluaciones, ya que se realiza antes de ejecutar alguna acción, lo que contribuye a la mejora de las acciones de planificación, siendo primordial su ajuste cuando se pretenda realizar evaluaciones de resultados o de impacto.

La evaluación de proceso tiene el propósito de medir el grado de avance en la entrega de productos o servicios, la calidad técnica de los productos, el cumplimiento de los estándares operativos y administrativos, la gestión financiera y la participación y satisfacción de las poblaciones meta del programa o proyecto de extensión universitaria (CEPAL, 2021). Este tipo de evaluación aporta insumos relevantes a las entidades universitarias para determinar si, en la ejecución de las iniciativas extensionistas, estas están adecuadamente ajustadas en función de lo planificado, así como si las poblaciones con las cuales se trabaja perciben que el proceso educativo es satisfactorio en relación con la problemática o necesidad identificada.

Con la evaluación de resultados se busca determinar si los proyectos o programas de extensión universitaria cumplieron con los objetivos planificados, así como determinar si hay evidencia de cambios reales y significativos en la situación de las poblaciones meta. También, podrá medir la eficacia en la producción y entrega de bienes y servicios, la calidad en la ejecución y la eficiencia en el uso de recurso y economía (CEPAL, 2021). Este tipo de evaluación se podría confundir con la evaluación de impacto, no obstante, la de resultados se realiza cuando se termina de ejecutar el proyecto o programa y la evaluación de impacto, se emplea varios años después de haber concluido el trabajo.

Sobre la evaluación de impacto, que es el elemento central de esta publicación; el Recuadro N.1 expone sus principales características.

Recuadro N.1.

Evaluación de impacto

La evaluación de impacto es un proceso sistemático cuyo objetivo es establecer una relación causal entre un programa, proyecto o experiencia de extensión universitaria y los resultados observados en la población beneficiaria. Es decir, pretende determinar si los cambios en los resultados pueden atribuirse directamente al diálogo de saberes y no a otros factores externos o al comportamiento natural de las variables estudiadas. Su objetivo principal es aislar el efecto específico del programa o proyecto, controlando el impacto de otros factores externos como la economía, el clima u otras políticas, para así demostrar que las diferencias observadas se deben realmente al trabajo de la extensión universitaria.

Esta evaluación no solo implica determinar qué medir y cómo hacerlo, sino también definir el momento adecuado para la medición, ya que diferentes impactos pueden manifestarse en distintos tiempos: algunos rápidos y pasajeros, otros lentos pero persistentes. Este tipo de evaluación parte de una pregunta central: ¿Cuál es el efecto causal del programa sobre un resultado específico de interés?

Para lograr esto, las evaluaciones de impacto emplean técnicas cuantitativas y métodos estadísticos que ayudan a comparar grupos de tratamiento y control, o diferentes diseños de intervención, buscando aislar el efecto específico del programa. Esta metodología permite generar evidencia creíble y válida que puede informar tanto a los organismos encargados de la evaluación como a otros actores nacionales e internacionales, contribuyendo al aprendizaje global y a la toma de decisiones basadas en evidencia.

Además de contribuir a la generación de conocimiento, la evaluación de impacto cumple una función crucial en términos de rendición de cuentas, pues responde a la demanda creciente de evidencia sólida sobre la efectividad de los proyectos o programas de extensión en este caso. Su enfoque especial en la causalidad y la atribución la distingue de otros tipos de evaluación, como la evaluación de proceso, que se centra en aspectos cualitativos del funcionamiento y la implementación de los programas.

Resumen elaborado a partir de Banco Mundial (2011) y Ivàlua (2009).

La variable metodológica expuesta en la Tabla N.2 demuestra que la evaluación de diseño tiene un enfoque más cualitativo, enfocándose en la revisión documental, entrevistas con personas clave o expertas, entre otras técnicas como talleres, lo cual la diferencia con la evaluación de procesos que utiliza un método mixto basado en técnicas cuantitativas como medición de indicadores tanto de gestión como de calidad, así como elementos cualitativos similares a la de diseño. No obstante, la de proceso permite un diagnóstico permanente del programa o proyecto.

Por otro lado, la evaluación de resultados utiliza mayoritariamente métodos cuantitativos basados en la determinación de distintos indicadores y metas, pero al mismo tiempo, se complementan con técnicas cualitativas para la interpretación de los resultados y la determinación de tendencias.

Para el caso de la evaluación de impacto, la diferencia entre los tipos de evaluación en el aspecto metodológico está en la utilización de técnicas experimentales que implican ensayos controlados con grupos de control y tratamiento (personas que no participan y las que sí son parte del proceso educativo de extensión universitaria) y las técnicas no experimentales. Ambas con el propósito de identificar las relaciones causales entre el proyecto o programa de extensión con los cambios observados en el territorio o sector observados.

Cada tipo de evaluación aporta elementos particulares y complementarios para el control, ajuste y mejora de los programas y proyectos de extensión universitaria. La correcta selección y aplicación de las evaluaciones, con equipos multidisciplinarios y metodologías rigurosas, permite fortalecer la gestión de este quehacer universitario, y con ello aumentar la efectividad de la inversión pública en la sociedad, percibiéndose el valor público de las universidades en la mejora de la calidad de vida de las personas y en el desarrollo de los distintos territorios. Además, asegura que los objetivos de estas iniciativas sean realistas, medibles y pertinentes para las necesidades educativas detectadas.

3. Principales interrogantes en la evaluación de impacto

La evaluación de los proyectos o programas de extensión universitaria; como se ha mencionado en líneas anteriores, constituye un proceso estratégico que busca comprender, mejorar y visibilizar los efectos de la vinculación de la universidad con la sociedad. Este proceso se orienta a responder interrogantes fundamentales: qué evaluar, para qué, quién evalúa y cómo hacerlo, las cuales se desarrollan a continuación.

1. ¿Qué evaluar?

La evaluación debe abarcar todas las fases del proyecto: formulación, gestión, ejecución y resultados. Adoptar esta perspectiva integral permite valorar tanto

la calidad de la formulación como el resultado real considerando los siguientes niveles:

- Resultados inmediatos: cambios observables al finalizar el proyecto, como la adquisición de conocimientos, habilidades o cambios de actitud en los participantes.
- Resultados intermedios: transformaciones en las dinámicas comunitarias, incluyendo el fortalecimiento en redes sociales, liderazgo local y participación activa.
- Impacto sostenido: mejoras a largo plazo en calidad de vida, indicadores de desarrollo territorial (educación, salud, economía), y sostenibilidad de los logros alcanzados.

En el análisis de la extensión universitaria, Oyarbide (2017) señala que las interrogantes fundamentales son necesarias en términos metodológicos; permitiendo la generación de un buen encuadre teórico, siguiendo los objetivos y metas de los programas y proyectos académicos (p. 16).

2. ¿Para qué evaluar?

La evaluación cumple múltiples propósitos, todos orientados a fortalecer la pertinencia, legitimidad y efectividad del trabajo que se desarrolla. Por eso, permite identificar los siguientes elementos:

- Aprendizaje: identificar buenas prácticas y áreas de mejora que permitan el desarrollo de proyectos futuros más eficaces.
- Rendición de cuentas: garantizar transparencia en el uso de recursos y en la implementación de acciones.
- Transformación: orientar procesos de mejora continua, maximizando el impacto social y académico de la universidad.

3. ¿Quién evalúa?

La evaluación debe ser un proceso participativo que involucre tanto a actores internos como externos a la universidad, por lo que deben ser parte los siguientes:

- Equipo académico: valora los procesos y resultados alcanzados, aportando perspectiva técnica y metodológica.
- Estudiantes: ofrecen una mirada crítica desde su experiencia como ejecutores y aprendices.
- Actores comunitarios: proporcionan información contextualizada sobre cambios percibidos, necesidades y demandas futuras.
- Actores institucionales: aseguran la alineación de los proyectos con las políticas públicas y objetivos estratégicos.

De esta manera, la evaluación refleja la interacción entre la universidad, la comunidad y el Estado, garantizando la pertinencia social y la sostenibilidad de las iniciativas.

4. ¿Cómo evaluar?

La evaluación puede abordarse desde distintos enfoques metodológicos: cuantitativos, cualitativos o mixtos, cada enfoque aporta herramientas para analizar los efectos y el impacto de los proyectos. En cualquier caso, la evaluación debe ir más allá de la simple medición de cumplimiento e incorporar preguntas clave como:

- ¿El proyecto responde a necesidades reales de la comunidad?
- ¿Fortalece capacidades tanto en la universidad como en la sociedad?
- ¿Genera cambios sostenibles y transformadores?

Así, la evaluación se concibe como un proceso crítico y participativo, que integra la voz de las comunidades, articula el conocimiento académico con las demandas sociales y orienta la mejora continua de las iniciativas de extensión universitaria. Oyarbide (2017) insiste en realizar una evaluación con posibilidades de mejora y búsqueda de alternativas. Incluso, el autor piensa en lo necesario que es integrar la evaluación externa con amplia participación institucional (p. 17).

5. Dimensiones en la evaluación de impacto

La evaluación del impacto de la extensión presenta atributos que integran variables sociales, económicas, ambientales, culturales, institucionales y

territoriales. Al comprenderse la extensión como el proceso de vinculación de la academia con la sociedad, el Estado y los sectores productivos y sociales, así como con los ámbitos del arte y la cultura, se busca alcanzar la transformación social (Medina & Tomassino, s.f.).

Las dimensiones mayormente reconocidas son la social, la económica, la ambiental, la cultural e institucional. Por ejemplo, cuando se realizan proyectos amplios de infraestructura vial, se exige la evaluación de impacto ambiental, dado que podrían existir efectos negativos sobre los recursos naturales. Izar (2016), por su parte, reconoce que en el proceso de evaluación, la gestión de los proyectos necesita ser evaluada para lograr la mejor toma de decisiones. El autor sugiere considerar el análisis de contexto en la evaluación para integrar aspectos macroeconómicos, legales y regulatorios que afectan la dinámica de los programas y proyectos.

En el ámbito social, se evalúan proyectos y programas asociados a la educación, la salud, la vivienda, entre otros. Un referente son los aportes teóricos y metodológicos de Fontaine (2008), quien integra operativamente distintos tipos de mediciones sociales a partir de la relación entre los costos y los beneficios, incorporando el retorno social de las inversiones realizadas en los proyectos.

La evaluación institucional, por su parte, es relativamente transversal, destacando la orientación de la planificación estratégica a corto y mediano plazo, señalándose la necesidad de evaluar objetivos, metas, actividades, indicadores y resultados. Típicamente, se concentra en la valoración de planes estratégicos operativos de corto plazo, realizados por entes externos asociados a la rendición de cuentas y al control, tanto interno como externo, en respuesta a las exigencias institucionales de contralorías.

Una dimensión poco integrada en la evaluación es la cultural, comparada con las otras dimensiones; esto se refleja incluso en los escasos avances teóricos y metodológicos desarrollados en este campo. De manera similar, ocurre con la evaluación territorial, que enfatiza el desarrollo y las problematizaciones territoriales o regionales. Para Oyarbide (2017), en ningún caso la evaluación es neutral: cada acción que la integra está cargada de significados y se inscribe en un sentido (p. 15). Esta afirmación es, sin duda, correcta y permite avanzar



en la integración de las dimensiones antes mencionadas, siendo conscientes de la acotación de la realidad a partir de la definición de las dimensiones. No obstante, estas dimensiones ayudan a definir el alcance de la evaluación.

La extensión se caracteriza por analizar problematizaciones complejas y dinámicas, lo que permite integrar la inter-, multi- y transdisciplina (MIT) en la solución de los problemas de la realidad nacional e internacional (De Camillon, 2015). El enfoque MIT avanza de manera efectiva al integrar distintas disciplinas; es decir, desde la evaluación, se interpreta como la atención a diversas problematizaciones mediante la generación de conocimiento dotado por la interacción de diferentes disciplinas. Esto ha dado pie a plantear la siguiente tabla, que define las dimensiones de la evaluación con su definición y variables fundamentales.

Tabla 3. Dimensiones de la evaluación según variables

Dimensiones	Definición	Variables fundamentales
Económica	Se refiere a la evaluación de programas y proyectos de inversión donde lo relevante es la tasa de retorno y el valor actual neto. La ingeniería económica es fundamental en la construcción de los flujos y prevalece la valoración financiera en la toma de decisiones.	Producción, salarios, inversión, precios, costos, beneficios, valor agregado, consumo, tasa de interés, valor presente y futuro, tasas internas de retorno, valores actuales netos, eficiencia y eficacia, entre otras.
Social	Se comprende como un área del bienestar humano asociado a la educación, salud física-mental-espiritual, satisfacción de necesidades humanas reproductivas como la alimentación, el vestido y la vivienda.	Educación, salud, vivienda, educación, pobreza, desempleo, ingresos, inversión social, entre otras.
Ambiental	Se refiere a la realización de estudios de impacto ambiental. El énfasis está en el perjuicio que generan las actividades económicas en los recursos naturales.	Desarrollo sostenible, generación de residuos sólidos, medidas de prevención, mitigación y compensación, contaminación, deforestación, entre otras.

Dimensiones	Definición	Variables fundamentales
Cultura y arte	Se refiere al proceso dinámico, colectivo y participativo mediante el cual una sociedad no solo promueve y preserva. También, transforma y resignifica sus expresiones artísticas, culturales y simbólicas. Implica el reconocimiento y la valoración del patrimonio material e inmaterial, al tiempo que fomenta la creación de nuevas manifestaciones que dialogan con la memoria histórica, los cambios sociales y los desafíos contemporáneos.	Identidad comunitaria, creatividad, valores, costumbres, producción y creación artística, patrimonio, difusión, infraestructura.
Institucional	La evaluación institucionalidad se plantea en dos niveles: Evaluación operativa de planes estratégicos institucionales y evaluación de políticas pública típicamente operacionalizadas en programas y proyectos de orden institucional.	Planes estratégicos operativos: Se evalúan objetivos, metas, actividades y resultados. Políticas institucionales: Se evalúa la implementación los niveles de avance de las políticas y sus resultados. En ambos casos prevalece la evaluación basada en indicadores tutelados por los entes contralores.

Elaboración propia (2025).

La dimensión económica en la evaluación de impacto tiende a ser sobrevalorada comparativamente con el ámbito social, ambiental, cultural e institucional. Se piensa que lo económico predetermina lo social y las otras áreas; esto es evidente cuando las políticas de evaluación de la extensión universitaria hacen énfasis en la eficiencia, la eficacia y la calidad. Desde esta perspectiva, el énfasis en lo económico ha conducido a posicionar los procesos de calidad y la competitividad de los programas y proyectos como propósitos esenciales del quehacer universitario. Como lo muestra la Tabla N.º 3, variables como los costos, los beneficios y la producción adquieren centralidad en este enfoque. El bienestar se plantea como el objetivo por alcanzar, y la evaluación económica ha avanzado hacia metodologías tales como el análisis costo-beneficio, el análisis de valor agregado, el análisis del valor actual neto y la tasa interna de retorno, entre otras.

En el ámbito académico se reconoce la contribución de Nasir Sapag en materia de la evaluación económica donde el autor define una serie de estudios donde

prevalece el enfoque económico de evaluación integrándose estudios como el financiero utiliza la tasa interna de retorno y el valor actual neto como decisores de implementación en los niveles de inversión, acompañado de un análisis de sensibilidad (Sapag, 2015). Estas metodologías serán referenciadas en capítulos de este libro.

La dimensión social: La evaluación social relacionada con el impacto ase aplica a programas y proyectos sociales de índole público-gubernamental. Típicamente, se integran variables relacionadas con la educación como la cobertura educativa, matrícula, tasas de repitencia, así como el desarrollo de la salud, donde se valora la natalidad, mortalidad, infraestructura hospitalaria, entre otras. La evaluación social vincula en su mayoría metodologías cualitativas. Desde la perspectiva de la extensión universitaria interesa valorar el impacto en materia de la pertinencia social que se alcanza con los distintos programas y proyectos ejecutados.

La dimensión cultural: Desde una perspectiva sociológica, este proceso articula identidad, diversidad y cohesión social, ya que posibilita el encuentro entre distintas generaciones, grupos y comunidades, favoreciendo la inclusión, la equidad y el respeto a la diferencia. Además, constituye un espacio para la construcción de ciudadanía crítica y la participación democrática, al situar la cultura como un derecho y no como un privilegio. Adicionalmente, desde el plano artístico, se entiende como un motor de innovación, experimentación y libertad creativa, donde las prácticas estéticas —tanto tradicionales como emergentes— amplían las formas de expresión y de comunicación simbólica. Desde la perspectiva del impacto de la extensión, la cultura permite la vinculación de la academia con la sociedad, al fortalecer este proceso, reconoce el papel del arte no solo como representación de la realidad, sino como agente de transformación social y generador de sentido en contextos locales y globales. Las variables asociadas a la evaluación de la cultura son: el patrimonio, prácticas culturales y artísticas.

La dimensión ambiental: La evaluación de impacto ambiental tiene la finalidad de analizar la actividad, obra o proyecto propuesto, respecto a la condición ambiental del espacio geográfico en que se propone dicha actividad y valorar los impactos ambientales significativos que determinadas acciones puedan causar sobre ese ambiente y a definir el conjunto de medidas

ambientales que permitan su prevención, corrección, mitigación, o en su defecto compensación. En materia metodológica prevalece el uso del enfoque de ciclo de vida de programas y proyectos, entre otros métodos posibles.

La dimensión institucional: La institucionalidad asume una función estratégica y relevante en el desarrollo de la extensión universitaria. La academia se vincula con el Estado y las instituciones en el esfuerzo mancomunado de integración de recursos humanos, materiales y tecnológicos, entre otros, con el propósito de atender las demandas sociales de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad social. La intervención de las instituciones en los territorios y su participación dinámica y dialogante viabilizan la solución relativa a las distintas problematizaciones. La evaluación de impacto recae sobre programas de distinta índole y proyectos definidos en los diversos marcos de políticas públicas implementadas por el Estado-gobiernos.

La evaluación de impacto como ha sido abordada muestra que es integral porque las problematizaciones de la sociedad son ampliamente complejas. Por ejemplo, el combate a la pobreza requiere una atención desde lo económico, psico social y cultural. También, el problema del desempleo no es estrictamente económico y requiere vincular su solución a procesos de capacitación, atención social, entre otras variables distintas a lo estrictamente económico.

6. Conclusiones: alcances y limitaciones de la evaluación de impacto

6.1. Alcances

La evaluación del trabajo de extensión universitaria es un proceso que permite la mejora continua de este quehacer universitario, ya que, al establecer los mecanismos, temporalidad e instrumentos para realizar periódicamente este ejercicio se generarán insumos para toda la lógica causal con la cual se planifican los programas o proyectos, partiendo de los insumos, las actividades, los productos y los resultados, tanto en efectos como impactos.

Los distintos tipos de evaluación expuestos generan aportes en cada una de las etapas del trabajo extensionista, por ejemplo; la evaluación de diseño contribuye a determinar si el programa o proyecto está planificado según las necesidades educativas y la intencionalidad de los posibles resultados. La evaluación de proceso ayuda a verificar la eficacia con la que se están desarrollando las actividades planificadas, así como también a la adecuación

de los productos generados y la eficiencia en el uso de recursos.

Por otro lado, la evaluación de resultados se establece por medio de la relación entre insumos para la determinación del grado de cumplimiento de objetivos esperados del programa o proyecto. Por último, la evaluación de impacto identificará aquellos cambios en la sociedad que son atribuibles al trabajo de la extensión, es decir, los cambios estructurales sostenidos en alguno de los sectores, reflejando el valor público de este quehacer universitario.

La evaluación de impacto, aunque se pueda desagregar dependiendo del ámbito y sector que se pretende evaluar (social, cultural, ambiental e institucional), tiende a la integralidad, ya que las problematizaciones de la sociedad son ampliamente complejas y los aportes educativos desde la extensión universitaria, son un aporte para lograr fortalecer las relaciones entre sociedad-economía, sociedad-ambiente, sociedad-cultura y sociedad-política.

6.2. Limitaciones

Una limitación de la evaluación de impacto consiste en la definición de líneas base en la valoración de variables predeterminadas. Las líneas base permiten observar los cambios que han sido inducidos por el accionar estratégico o institucional en lo social, económico, ambiental y cultural. No obstante, se abordan las evaluaciones en el corto plazo con carácter o énfasis transversal, lo cual no permite avanzar en los cálculos de impacto.

Una segunda limitación consiste en la dotación de recursos humanos, tecnológicos, financieros y de infraestructura que se necesitan para diseñar, ejecutar y gestionar la evaluación de impacto. Por ejemplo, se requiere constituir equipos de trabajo con recurso humano interdisciplinar y especializado, cuyo costo es relativamente elevado y además escaso. También, el trabajo de campo demanda recursos de transportación, hospedaje y alimentación; sin estos recursos, la evaluación se vuelve incompleta. Por lo tanto, sin una adecuada dotación de recursos, la evaluación de impacto probablemente no logre sus objetivos.

Una tercera limitación es el tiempo porque la evaluación de impacto es un proceso constante que alcanza resultados en el mediano y largo plazo. Por ejemplo, la temporalidad es insuficiente en el horizonte de ejecución trazado por un proyecto, el cual normalmente es de entre dos y tres años, no

previéndose la necesidad de la continuidad para su eventual evaluación de resultados e impacto. Por lo tanto, la disposición de tiempo en el horizonte de la planificación académica institucional de la evaluación se convierte en un factor estratégico para alcanzar el resultado deseado.

Una cuarta limitación se refiere a la decisión de apoyar la realización de procesos de evaluación de impacto de la extensión por parte de la estructura de gobernanza institucional. Normalmente, se impulsa la evaluación de diseño, ejecución y gestión de los programas y proyectos, pero se obvia la evaluación de impacto, sin duda, esta es una decisión política y técnica en la jerarquía quien tiene la responsabilidad y poder en la toma de decisiones.

Referencias bibliográficas

- Arenas Caruti, D. (2021). *Evaluación de programas públicos*. Serie Gestión Pública, N° 87. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publications>
- Banco Mundial. (2011). *La evaluación de impacto en la práctica* (S. Gertler, Ed.). Banco Mundial. <https://documents.worldbank.org/en/publicationdocuments-reports/documentdetail/789471468026410990/la-evaluacion-de-impacto-en-la-practica>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *Evaluación de programas públicos* (Serie Gestión Pública No. 87). <https://www.cepal.org>
- De Camillón L. (2015). *Cuadernos de Extensión universitaria de la UNLPam*. Año 1. Publicación de la Secretaría de Cultura y Extensión universitaria de la Universidad Nacional de la Pampa.
- Ivàlua. (2009). *Guía práctica 5: Evaluación de impacto* (Colección Ivàlua de guías prácticas sobre evaluación de políticas públicas). Ivàlua. <https://www.ivalua.cat>
- Farmelo, M. (2014). *Sugerencias para elaborar una teoría de cambio* [Versión preliminar para donatarios de la Fundación Hewlett]. Fundación Hewlett
- Fontaine E. (2008). *Evaluación social de proyectos*. Editorial Pearson Educación. Décimo tercera edición. México.

- Instituto de Desarrollo Regional. (s.f.). *Guía para la evaluación de políticas públicas*. Junta de Andalucía.
- Izar, J. (2016). *Gestión y evaluación de proyectos. Capítulo 1. Introducción a la Gestión de Proyectos*.
- Kusek, J. Z., & Rist, R. C. (2004). *Diez pasos hacia un sistema de seguimiento y evaluación basado en resultados*. Banco Mundial. Recuperado de <https://documents1.worldbank.org/curated/en/254101468183894894/pdf/296720SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>
- Medina, J. y Tommasino, H. (2018). *EXTENSIÓN CRÍTICA: CONSTRUCCIÓN DE UNA UNIVERSIDAD EN CONTEXTO*. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario Medina. Secretaría de Extensión universitaria Universidad Nacional de Rosario Sede de Gobierno.
- Murcia D. y M. Jairo. (2009). *PROYECTOS. Formulación y criterios de evaluación*. Editorial Alfaomega.
- Nassir Sapag Chain. (2007). *Proyectos de Inversión. Formulación y Evaluación de proyectos*. Editorial Pearson.
- OCDE. (2023). *Glosario de términos clave en evaluación y gestión basada en resultados para el desarrollo sostenible (Segunda edición)*. Ediciones OCDE. <https://doi.org/10.1787/632da462-en-fr>.
- Oyarbide F. 2017. (Re) Pensar la evaluación. *Cuadernos de Extensión universitaria de la UNLPam*. (pp.13-27). Secretaría de Cultura y Extensión universitaria de la Universidad Nacional de la Pampa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Por buen camino: Guía para el seguimiento y la evaluación de proyectos comunitarios*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186231>
- Oyarbide F. (2017). (Re) Pensar la evaluación... *Cuadernos de Extensión universitaria de la UNLPam*, Año 3. No.3. pp. 27-13. Publicación de la Secretaría de Cultura y Extensión universitaria de la Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, La Pampa, Argentina.

Servicio Independiente de Asesoramiento y Evaluación (IAES). (2022). *Elaboración y uso de los análisis de evaluabilidad en el CGIAR*. CGIAR. <https://cgspace.cgiar.org/items/72c4a849-33b9-4f13-919e-0b3bff16a749>

Semblanza de las personas autoras

Leidy Jiménez Dalarzo. Universidad Nacional (UNA), Vicerrectoría de Extensión, Costa Rica. Licenciada en Economía y master en Desarrollo Comunitario Sustentable. Experiencia docente universitaria y como asesora académica de proyectos de extensión universitaria de la Vicerrectoría de Extensión de la UNA. Coordinadora del Proceso de Gestión Académica de programas, proyectos y actividades académicas de extensión en la UNA. Miembro de diversas redes de trabajo interuniversitarias nacionales e internacionales vinculadas a la extensión universitaria. Las temáticas de interés son desarrollo humano, extensión universitaria y desarrollo local participativo. leidy.jimenez.dalarzo@una.ac.cr / <https://orcid.org/0000-0001-6844-5215>

Álvaro Martín Parada Gómez. Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Economía, Costa Rica. Licenciado en Economía por la Escuela de Economía de la UNA de Costa Rica, Máster en Economía y Planificación del Desarrollo por la Universidad Autónoma de Honduras, PhD en Economía por la Universidad de Tilburg, Holanda. La posición académica es de catedrático en la Escuela de Economía de la Universidad Nacional de Costa Rica. Autor de distintas publicaciones como: artículos, capítulos de libros en ámbito de especialización del desarrollo productivo, la extensión universitaria, las cadenas globales de valor y otras. Ha sido director de la Escuela de Economía y Vicerrector de Extensión. agomez@una.cr / <https://orcid.org/0000-0002-5923-3330>

Jaime Rubén Rojas Grillo. Universidad Estatal a Distancia, Vicerrectoría de Extensión y Vinculación Territorial, Costa Rica. Docente universitario, investigador y extensionista. Con estudios en Ciencias Políticas en la Universidad de Costa Rica y en Gerencia de Proyectos para el Desarrollo en el Instituto Centroamericano de Administración Pública. Autor de distintas publicaciones en temas relacionados a gobiernos locales, territorialización y sistemas de partidos políticos. jrojasg@uned.ac.cr / <https://orcid.org/0000-0002-9029-1125>



Capítulo 5.

Métodos para la evaluación del impacto de la extensión universitaria

Francia Alfaro Calvo
Universidad Estatal a Distancia
Wendy Castrillo Jiménez
Universidad Estatal a Distancia
Gabriela Guevara Agüero
Universidad Estatal a Distancia

Introducción

La evaluación de resultados en las instituciones de educación superior, ya sea de efectos o de impactos, responde a la necesidad de evidenciar y mejorar de manera continua la efectividad y la pertinencia de las intervenciones públicas (políticas públicas, proyectos, planes y servicios) que estas ofrecen a sus poblaciones de interés. En un contexto de creciente demanda por la transparencia y los resultados tangibles, las universidades están llamadas a demostrar su contribución a la sociedad más allá de los logros tradicionales de la enseñanza; posicionando la evaluación como una herramienta de gestión indispensable para medir de manera objetiva, estructurada y sistemática, los resultados esperados y no esperados de sus intervenciones públicas.

Este capítulo busca enriquecer la discusión sobre los métodos existentes para evaluar los resultados y aplicables a una de las áreas claves de la academia, la extensión universitaria. A través de procesos de evaluación con enfoques más objetivos y pertinentes permite la consolidación de instituciones más transparentes, responsables y comprometidas con el desarrollo de sus comunidades y el cumplimiento de sus propósitos misionales.

El documento se divide en tres secciones. En el primer apartado, se abordan conceptos básicos que sustentan la evaluación de resultados, proporcionando un marco teórico que orienta la aplicación de este tipo de evaluaciones en un entorno universitario. El segundo, describe los métodos y técnicas más relevantes y utilizadas en la evaluación de resultados, concretamente la evaluación de impacto. Finalmente, se presentan, algunas conclusiones.

Marco conceptual

La descripción de los conceptos que se presentan a continuación se realiza en función de los proyectos y acciones que se desarrollan en la extensión universitaria.

Intervención pública de la extensión universitaria

Se refiere a una política, plan, un programa, o proyectos desarrollados desde la acción social o extensión universitaria, en vinculación con actores sociales, productivos y gubernamentales de un territorio y sus comunidades (Goddard & Kempton, 2016, pp. 7-12), (Comisión Cívica Universitaria de la Fundación, 2019) (Etzkowitz, 2017) con el objetivo de abordar una problemática concreta, potenciar las capacidades locales, contribuir a su autonomía y con ello a su desarrollo integral (Locatelli, 2018). Estas acciones derivan de una apuesta universitaria, como ente de producción de conocimiento y de pensamiento crítico y autónomo, de incidir positivamente en los asuntos que demandan sus territorios de influencia; respondiendo así al compromiso social que le exige su naturaleza (Martí-Noguera, Licandro, & Gaete-Quezada, 2018). Desde la visión de la extensión universitaria, la escucha y el diálogo con la comunidad son un elemento fundamental de las intervenciones públicas, pues son los territorios los que conocen sus necesidades y les da sentido, y además contienen los recursos para su mitigación o solución. La “intervención” de la universidad solamente cobra sentido al desarrollarse en pro de potenciar esos recursos, facilitando la sostenibilidad y a la vez, valor público.

Evaluación de Resultados

Este tipo de evaluación analiza los resultados y efectos finales obtenidos por una intervención pública (plan, política o programa público), una vez implementada (Rico, 2020).

Existe al menos cuatro niveles de evaluaciones que corresponden a los tipos de resultados que se observan en la cadena de valor: evaluaciones de productos, evaluaciones de efecto, y evaluaciones de impacto. En algunas ocasiones puede hablarse también de evaluaciones de nivel de “aprovechamiento” que

se ubicarían entre el nivel de productos y efectos (UNESCO, 2016).

Ilustración 1: Niveles de evaluaciones de resultados



Elaboración propia a partir de UNESCO (2016).

La evaluación de resultados utiliza los 5 criterios: la pertinencia, eficiencia, eficacia, impacto y sostenibilidad (Choque-Chura & Rios-Carpio, 2020). Este tipo de evaluación es la más importante desde el punto de vista político (Canales, 2014), ya que busca medir el grado en que se han alcanzado los resultados esperados y los objetivos planteados en el diseño de la intervención pública. Esto permite generar insumos para la adecuada administración de la inversión que se hace en la educación universitaria.

En el contexto latinoamericano existe una progresiva necesidad de justificar la inversión pública en un contexto de inestabilidad económica, con una deuda pública que ha pasado del 46% del PIB en el 2007 a alrededor del 66% del PIB en el 2022 (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2024) y una creciente desconfianza en el gobierno, ya que para 2022 el 36.3% de la población de 16 países de ALC declaró tener confianza en el gobierno, representando una disminución de 3.9 puntos porcentuales respecto al 2008 (40.2%) (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico,

2024), todo lo cual refuerza la importancia de demostrar que la inversión en la institucionalidad pública genera resultados positivos, lo que hace de la evaluación de resultados, un aspecto crucial.

Teoría del cambio

La teoría del cambio, también conocida como teoría del cambio social o teoría del cambio programático, es un enfoque utilizado en el desarrollo y evaluación de intervenciones. Facilita comprender cómo se espera que ocurra el cambio deseado y qué tipo de estrategias se deben implementar para lograrlo. Proporciona un marco conceptual de la relación causal entre las actividades planificadas, los resultados esperados y el impacto deseado (Rogers, 2014), contribuyendo a la eficacia de las acciones de extensión universitaria.

También facilita comunicar y compartir la comprensión y las expectativas sobre el programa entre los responsables de la toma de decisiones, los financiadores, el personal y las partes interesadas (Cassetti & Paredes-Carbonel, 2019).

De acuerdo con el Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (2016), los elementos clave de una teoría del cambio son: i) el análisis de la situación y del contexto que requieren una transformación, así como la identificación del cambio deseado; ii) la identificación de las precondiciones o condiciones requeridas que deben cumplirse para la ejecución de una intervención; iii) la identificación de las partes involucradas (responsables individuales e institucionales) y de sus correspondientes obligaciones; iv) la explicitación tanto de los supuestos —entendidos como afirmaciones positivas sobre variables o factores necesarios para lograr el cambio— como de los riesgos; v) la validación de la teoría del cambio; y vi) la construcción de una narrativa.

Entre los recursos para representar una teoría del cambio en un modelo lógico, destacan el marco lógico y la cadena de resultados (Rogers, 2014).

Ilustración 2: Elementos de la cadena de resultados



Actividades

Cualquier acción que conlleve a alcanzar los objetivos de la intervención



Productos

Materiales u objetos tangibles o intangibles producidos por la intervención



Resultados

Efectos y cambios inmediatos al concluir la intervención



Impactos

Efectos y cambios a largo plazo luego de la intervención

Elaboración propia a partir de Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (2016)

La noción de cadena de resultados se refiere a los distintos eslabones del proceso de gestión de una intervención pública, los cuales van desde las actividades hasta los efectos finales o impactos, pasando por los productos y los efectos directos e intermedios (Alvarez-Rojas & Preinfalk-Fernández, 2018, p. 6).

Esta herramienta permite que la extensión universitaria representar la secuencia causal de sus actividades, proyectos y programas, fortaleciendo la rigurosidad metodológica de su planificación y evaluación.

Evaluabilidad

La evaluabilidad se refiere a la capacidad que tiene una intervención institucional de ser evaluada de manera efectiva. Para ello se revisan una serie de requerimientos relacionados con la formulación del diseño, la planificación de la ejecución y la información recopilada durante la ejecución de la intervención.

Gracias a este análisis Casillas et al. (2020):

- Se determina si una intervención es realmente evaluable.
- Se evita incurrir en costos innecesarios (de tiempo, recursos materiales y humanos) asociados a una evaluación cuando la intervención no está

- preparada o no cuenta con las condiciones necesarias para realizarse.
- Se delimita el alcance y el enfoque de la evaluación que se debe ejecutar.
- Se fortalece el diseño de la intervención analizada.
- Mejora la eficiencia y eficacia de las intervenciones implementadas.

Algunas de las limitantes usuales en el análisis de evaluabilidad en universidades se localizan en la debilidad de la disponibilidad, accesibilidad y actualización de la información de la intervención y de las condiciones necesarias para la implementación de los procesos evaluativos (Castrillo Jiménez et al., 2024).

Contribución y atribución

Dos conceptos esenciales establecen la relación entre el impacto y la intervención. Desde la concepción más tradicional de la atribución, el impacto o efecto es el resultado exclusivo de la intervención (Serrano et al., 2019).

Desde una óptica más flexible, la atribución corresponde a la parte del efecto o impacto que puede considerarse exclusivamente atribuible a la intervención. Por ello, es necesario establecer una vinculación causal entre los cambios o efectos observados —ya sean planificados o no— y la intervención; en consecuencia, se requiere aislar dicha relación causal para poder establecer comparaciones con otros contextos en los que la intervención no haya estado presente (Rico, 2020).

Desde el concepto de contribución, las intervenciones contribuyen en la consecución de los efectos o impactos, pero no se consideran como la única causa (Serrano et al., 2019). Las evaluaciones centradas en la contribución buscan medir el grado en que la intervención ha posibilitado, influido, o ayudado a generar los efectos observados, es decir se enfoca en relacionar la intervención con los efectos, sin buscar determinar una relación causal exclusiva (Rico, 2020).

Análisis Factual

Al ser un concepto complejo, un posible acercamiento parte de la palabra factual que refiere a hechos, por lo tanto el análisis factual centrado en la evaluación

puede definirse como la valoración de hechos que busca verificar si se han logrado los objetivos que se fijaron en el planteamiento de la intervención pública, es decir, si los resultados esperados se alcanzaron (Rogers, 2012).

Este tipo de análisis prioriza los hechos frente a aspectos subjetivos o interpretativos. En el ámbito evaluativo, se relaciona con conceptos como evaluación de resultados, evaluación de impacto y evaluación basada en evidencia.

Una pregunta que podría representar el análisis factual es ¿qué sucedió? frente al análisis contrafactual que puede representarse con la pregunta ¿qué habría sucedido si? Dicho de otra forma, el análisis factual busca determinar qué sucedió gracias a la presencia de una intervención pública, mientras que el análisis contrafactual analiza qué habría sucedido en ausencia de ese mismo programa, proyecto o política.

Con relación a los posibles métodos para examinar lo factual, Rogers (2012) menciona cinco, con su respectiva pregunta:

- Estudios de caso comparativos: ¿Produjo la acción de extensión universitaria resultados solo en los casos en que los demás elementos necesarios ocupaban su lugar?
- Dosis-respuesta: ¿Hubo mejores resultados para los sujetos participantes que recibieron más de la intervención (por ejemplo, asistieron a más talleres o recibieron mayor respaldo)?
- Atribución del beneficiario/experto: ¿Creyeron los sujetos participantes/informantes clave que la intervención hizo una diferencia y pudieron proporcionar una posible explicación de por qué esto fue así?
- Predicciones: ¿Lograron estos sujetos participantes alcanzar los mejores impactos (debido a la calidad de la implementación y/o contexto favorable)? ¿Cómo se pueden explicar las anomalías?
- Temporalidad: ¿Ocurrieron estos impactos en un momento coherente con la teoría de cambio; no antes de que se haya implementado la intervención?

Inferencia Causal

No todo lo que se investiga es observable; de este modo puede resumirse la reflexión de Schoenbach y Rosamond (2000) sobre la importancia de la inferencia causal frente a los desafíos del conocimiento que van más allá de lo que puede observarse directamente.

Podría decirse que se trata del proceso mediante el cual se determina si una acción, condición o evento incide en la «probabilidad de ocurrencia» (Rodríguez-Villamizar, 2017) de una segunda acción, evento o condición. Dicho de otra forma, es el proceso por el cual se establece una relación de causa-efecto entre dos eventos o acciones.

Según Argimon y Jiménez (2013) para establecer la relación causa-efecto, se deben tomar algunas precauciones, que no son más que estimaciones de todos los factores que pueden “contaminar” la precisión de esta relación a lo largo de la ejecución de las intervenciones:

- Descartar la existencia de sesgos tanto en la selección de la población meta como en la información recogida.
- En caso de que se logre identificar la presencia de estos sesgos, debe estimarse si pueden llegar a alterar significativamente los resultados.
- Valorar si se han controlado adecuadamente todos los factores de confusión.
- Evaluar si el análisis de los resultados ha contemplado afectaciones del efecto, causadas por otras variables externas al proyecto.
- Valorar si el resultado final es relevante, teniendo en cuenta tanto su magnitud como la precisión con que se ha estimado.

Este tipo de consideraciones se contemplan en los modelos asociados a la inferencia causal. Los modelos causales son modelos matemáticos que representan relaciones causales entre variables y predicen los efectos de las intervenciones.

La complejidad de la inferencia causal reside en el establecimiento de la contrafactualidad, es decir determinar lo que no (necesariamente) sucedió, o lo

que hubiera sucedido si alguna circunstancia (por ejemplo, una intervención) hubiera sido diferente (Cacheiro, 2011).

Análisis Contrafactual

El análisis contrafactual busca determinar qué habría sucedido en ausencia de la intervención, en este caso, de la acción de la extensión universitaria. Autores como Urrutia y de Vega (2012) resaltan lo cotidiano que resulta el concepto en nuestra vida: los contrafactuales pueden ser una expresión de pesar por la acción (desear no haber hecho algo) o de pesar por la inacción (desear haber hecho algo). En el corto plazo (días o semanas) la gente suele utilizar contrafactuales de pesar por la acción (tendría que haberme callado), ya que las acciones inmediatas tienen un gran impacto en nosotros. Por el contrario, en el largo plazo (meses o años) se utilizan más contrafactuales de inacción (debería haber dedicado más tiempo a mis hijos) ya que los eventos, lejanos en el tiempo, no implican riesgos en el momento actual y solo están limitados por nuestra imaginación (p.158)

Para Khandker et al. (2010), la estimación contrafactual es un requisito para garantizar el rigor metodológico en una evaluación de impacto, comparando los resultados reales con un escenario hipotético lo -que hubiera sucedido si-, es decir, ¿qué habría ocurrido si la intervención no se hubiera implementado?

Por tanto, el objetivo de un análisis contrafactual es medir el impacto neto de una intervención, distinguiendo los cambios que pueden atribuirse única y exclusivamente a la intervención, dejando de lado otros factores externos que podrían haber influido en los resultados (Khandker et al, 2010).

Empero, para hacer esta distinción entre los cambios que pueden atribuirse a la intervención de los que no, deben utilizarse dos tipos de métodos: experimentales (aleatorios) y cuasiexperimentales (no aleatorios). En los primeros, las personas se asignan de manera aleatoria, mientras que en los cuasiexperimentales se pueden utilizar otros métodos de asignación (Howart & Sabargual, 2014).

Una serie de requerimientos limita el uso de estos métodos, especialmente

cuando se implementan métodos experimentales aleatorios, ya que se requiere una gran disponibilidad de información para establecer datos precisos y suficientes, además se requiere implementar metodologías costosas.

A su vez, existen cuestionamientos éticos que dificultan la implementación de diseños experimentales y cuasiexperimentales, ya que dependen de la construcción de grupos de control, compuestos por personas que no recibirán el beneficio de la intervención pública. Esta situación ha conducido a interrogantes como:

- *¿Es justo que algunas personas reciban un beneficio mientras que otras no, especialmente si la acción de extensión universitaria tiene un impacto positivo?*
- *¿Hasta qué punto deben informarse a los participantes (consentimiento informado) sobre los detalles del experimento sin sesgar los resultados?*
- *¿Es correcto continuar negando el acceso al beneficio de la acción de extensión universitaria a quienes lo necesitan, solo para completar la implementación?*

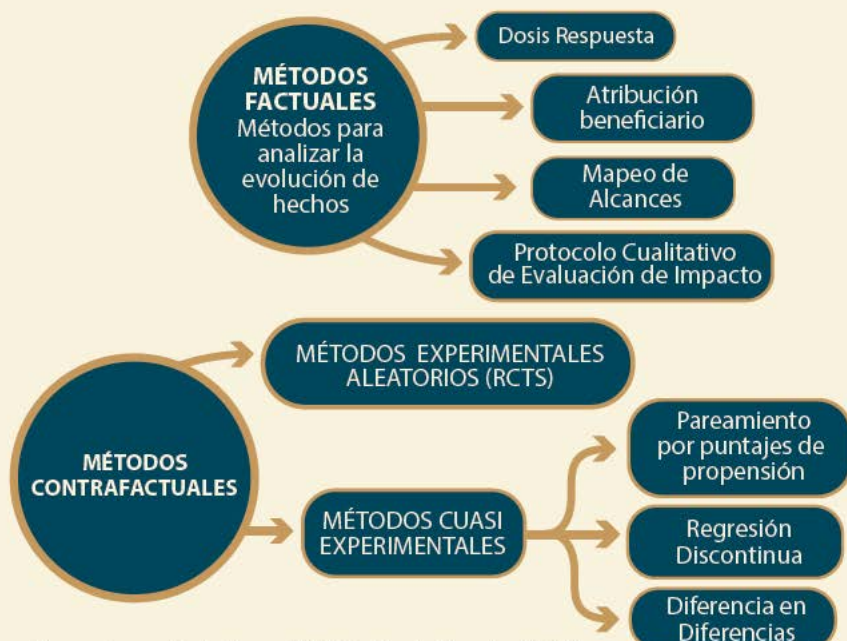
Métodos para la evaluación de impacto

En este apartado se describen dos grupos de métodos (factuales y contrafactuales) para realizar una evaluación de impacto. Esta clasificación se basa en Rogers (2012) y se enriquece con la construcción de criterios para su diferenciación que se detallan más adelante.

En la ilustración 4 se plasman de manera organizada los métodos que se proponen para la evaluación de impacto de intervenciones de extensión universitaria.

Ilustración 3:

Métodos factuales y contrafactuales para evaluar el impacto de intervenciones de extensión universitaria



Elaboración propia a partir de Rogers, 2012; Goddard y Kempton (2016).

Métodos posibles para examinar el factual

A continuación, se presentan los métodos más utilizados para el análisis factual. Al no requerir contar con grupo de control, se adaptan a las condiciones de los procesos de extensión universitaria.

Mapeo de Alcances

El mapeo de alcances, también conocido como “outcome mapping” se utiliza para definir, documentar y medir un tipo específico de resultados de un proyecto: los alcances que se reflejan en un cambio de comportamiento (Earl et al., 2002).

El mapeo de alcances parte de una serie de premisas:

- Se pone el acento en medir la contribución de una acción de extensión

universitaria para lograr -no el impacto deseado- sino, los alcances obtenidos, considerando que estos, mejoran la posibilidad de obtener el impacto, pero sin que necesariamente se trate de una relación de causa-efecto. Con ello, se reconoce que los proyectos de desarrollo buscan generar impactos, pero que raramente se consigue con la labor de un solo actor.

- Los socios (personas que influyen y se ven influidas por la acción de extensión universitaria) controlan los cambios, por ello las intervenciones, -como agentes externos-, solamente facilitan el proceso al ofrecer acceso a nuevos recursos, ideas u oportunidades durante período definido. Las contribuciones de la intervención al desarrollo se planifican y evalúan en función de su influencia sobre los socios con los cuales se trabaja para materializar el cambio; por ello, se dice que el desarrollo se logra por y para las personas.
- Las intervenciones más exitosas son las que delegan el poder y la responsabilidad a los actores endógenos, es decir a las poblaciones beneficiarias.

El proceso de mapeo de alcances generalmente implica las siguientes etapas (Earl et al., 2002):

- Diseño intencional: determina el propósito, los objetivos y los resultados esperados de la intervención. Implica identificar las necesidades y los requisitos de las partes interesadas involucradas.
- Identificación de actividades: desglosa la intervención en actividades más pequeñas y manejables. Cada actividad debe formularse con claridad y guardar coherencia con los objetivos de la intervención.
- Establecimiento de límites: define los alcances del proyecto, es decir, aquello que está incluido y aquello que queda excluido, con el fin de evitar la «ampliación del alcance», la cual puede provocar desbordamientos de tiempo, recursos y presupuesto.
- Definición de entregables: precisa los productos o resultados que se generarán durante la intervención, lo que permite establecer expectativas claras sobre los resultados finales y facilita la medición del progreso.
- Identificación de restricciones: reconoce las limitaciones que pueden afectar el alcance del proyecto, tales como restricciones de tiempo,

recursos, presupuesto o factores externos.

- Revisión y aprobación: presenta el mapeo de alcances a las partes interesadas clave para su revisión y aprobación, garantizando que todos los involucrados compartan una comprensión común del alcance del proyecto y estén de acuerdo con sus límites y objetivos.
- Orientación estratégica: se fundamenta en una visión de progreso humano, social y medioambiental en torno a la cual se define la estrategia, para posteriormente realizar el seguimiento y la evaluación de los factores y actores situados en el ámbito de influencia directa de la intervención.

El mapeo de alcances ayuda a evitar la ambigüedad, establece expectativas claras y proporciona una base sólida para la planificación y ejecución del proyecto. Al definir claramente el alcance, se mejora la comunicación, se minimizan los riesgos y se aumenta la probabilidad de éxito.

Protocolo Cualitativo de Evaluación de Impacto

El Protocolo Cualitativo de Evaluación de Impacto (QulP por sus siglas en inglés) fue desarrollado en el 2016 por el Centro de Estudios del Desarrollo (CDS) de la Universidad de Bath, Inglaterra, para evaluar el efecto de acciones de extensión universitaria en contextos complejos o que cambian rápidamente.

El QulP es un protocolo que permite implementar una metodología cualitativa para identificar la atribución del efecto de una intervención preguntándole a los propios beneficiarios sobre cambios y lo que causó esos cambios (...) Puede utilizarse tanto para comprobar si los efectos sociales en los beneficiarios son los esperados, o si tienen consecuencias no deseadas, como para explorar qué está impulsando los cambios (Herrera et al., 2021).

A diferencia de las evaluaciones de impacto de corte cuantitativo, -que se enfocan en medir el efecto promedio de una intervención en sus poblaciones beneficiarias-, QulP, al ser una metodología cualitativa, busca comprender la diversidad de experiencias de cambio y cómo una intervención influye en las trayectorias de los beneficiarios, para ello realiza un cuidadoso análisis de las narrativas de los beneficiarios, obtenidas a través de entrevistas (Herrera et al., 2021).

Desde esta lógica, la atribución de un proceso de extensión universitaria se determina a partir de la autodeclaración de las poblaciones beneficiarias, es decir la causalidad de un efecto se establece solamente cuando aparece de forma espontánea y no inducida por la persona entrevistadora (Herrera et al., 2021).

QuIP ha diseñado algunos mecanismos para mitigar el sesgo, pues si bien existen argumentos éticos a favor de brindar a las poblaciones beneficiarias la oportunidad de establecer los efectos de una intervención y sus causas; también existe el riesgo de que los entrevistados actúen de forma condicionada frente a las personas entrevistadoras, diciendo lo que considera que aquellos “quieren o necesitan escuchar” con lo que se produce un sesgo de confirmación (Herrera et al., 2021).

El QUIP introduce tres estrategias para minimizar este potencial sesgo:

- La repetición de las preguntas desde distintos ángulos y la comparación de las respuestas.
- Uso de un cuestionario semiestructurado de preguntas abiertas centrado en indagar sobre los cambios ocurridos en distintas dimensiones de vida de la persona entrevistada. Luego se pide comentar libremente sobre los factores que pueden haber generado los cambios, pero sin preguntar directamente por la intervención en estudio.
- Técnica de ojos vendados. Se comunica a los entrevistadores y entrevistados los objetivos de la investigación, sin embargo, cuando sea posible, se limita el conocimiento sobre el programa específico que se está evaluando.

Dosis-respuesta

El método dosis-respuesta es utilizado para estudiar la relación entre la “dosis” de un tratamiento, un proyecto o programa, y la “respuesta” observada en los resultados. Este método es empleado mayormente en área de farmacología y toxicología donde existen espacios controlados como los laboratorios (sean de plantas, animales, seres humanos o microorganismos) y mide los cambios en los resultados de los grupos de beneficiarios de dicha dosis.

Este método estudia cómo diferentes niveles de exposición o tratamiento generan cambios en los resultados en un grupo.

Para Rogers (2012), la pregunta clave de este método es: ¿Hubo mejores resultados para los participantes que recibieron más del proceso de extensión universitaria? (por ejemplo, asistieron a más talleres o recibieron mayor respaldo) (p.10)

El método Dosis-Respuesta tiene diversas aplicaciones en distintas áreas. Por ejemplo, en el ámbito de las políticas públicas, puede utilizarse para evaluar cómo la inversión en infraestructura (considerada como la dosis) influye en el acceso y la calidad de los servicios.

En el sector educativo, este enfoque permite analizar el impacto de la cantidad de horas de enseñanza o tutorías adicionales en el rendimiento académico de la comunidad estudiantil.

Entre las limitaciones del método está el sesgo de selección; esto afecta la validez de los datos ya que las personas seleccionadas podrían tener características en tiempo y forma distintas entre sí. Para este método es necesario contar con los datos precisos de las personas participantes respecto a los niveles de exposición y sus respectivos resultados.

Atribución del beneficiario

El método de la atribución del beneficiario recoge información directamente de la población beneficiaria para determinar cómo atribuye los cambios observados en su vida, comportamientos a la acción de extensión universitaria en la que participó.

Para Rogers (2012), una pregunta esencial para este método es: *¿Creyeron los participantes/informantes clave que la intervención hizo una diferencia y pudieron proporcionar una posible explicación de por qué esto fue así?* (p.10).

Para la aplicación del método es necesario realizar una serie de acciones:

- Distinguir a la población beneficiaria para la selección de los individuos que han participado en algún momento de la política, programa o proyecto.
- Diseñar los instrumentos y recolectar datos para conocer la percepción de la población beneficiaria sobre los cambios que han percibido luego de la política, programa o proyecto.
- Para realizar un análisis de la contribución de la política, programa o proyecto se identifican patrones en las percepciones de las personas beneficiarias, y determinando que cambios son atribuibles al programa o proyecto y cuales patrones se atribuyen a factores externos.
- Se debe realizar adicionalmente una validación o triangulación de los datos encontrados mediante datos secundarios, informes, observaciones y otros documentos con el fin de brindar confiabilidad a los resultados encontrados. (Rogers, 2012)

Este método cuenta con algunas limitaciones como, por ejemplo, la subjetividad, ya que las percepciones de la población beneficiaria pueden resultar influenciadas por factores que no son directamente relacionados con el beneficio que estén recibiendo. Además, hay una falta de comparación, ya que, sin un contrafactual, puede ser difícil determinar puntualmente en qué medida los cambios se deben exclusivamente a la política, programa o proyecto.

Por último, este método exige una inversión importante de tiempo y recursos para la recolección y análisis de datos de toda población beneficiaria.

Métodos que miden el contrafactual

En el siguiente apartado se describen los principales métodos utilizados para evaluar el contractual en una intervención institucional. Estos principalmente buscan estimar de manera precisa los efectos e impactos comparando lo que realmente ocurrió con respecto a lo que habría sucedido en ausencia de una intervención.

Método experimental aleatorio

El método experimental aleatorizado o Randomized Controlled Trial (RCT) es

reconocido en múltiples textos como el método por excelencia para medir el impacto, dado que, para su desarrollo, se requiere contar con una muestra de personas que posean características similares, a fin de ser posteriormente asignadas de manera aleatoria a dos grupos: uno de tratamiento (que participa en la intervención pública) y otro de control (que no participa en la intervención). Con ello, se minimiza el riesgo de sesgo en dicha conformación (Argimon y Jiménez, 2013).

Al homologarse las condiciones entre los participantes, excepto en lo relativo a la exposición a la intervención, se postula que es posible medir con claridad el contrafactual; es decir, responder a la pregunta: ¿qué habría ocurrido de no haberse participado en la intervención?



Todo lo anterior permite que los resultados gocen de confiabilidad y que puedan ser extrapolables. No obstante, tal como se describirá más adelante, estos diseños también pueden enfrentar problemas para extrapolarse. La ilustración 6 resume la estructura básica de este modelo (elección de la muestra, asignación de participantes, aplicación de la intervención y medición del contrafactual).

Al ser un método popular, se encuentra descrito ampliamente en distintos textos, tanto académicos (Hernández & Mendoza, 2018; Argimon & Jiménez, 2013), como de organismos de financiamiento (Gertler et al., 2017), por lo que repetir cada uno de los pasos aquí se vuelve repetitivo e innecesario.

No obstante, de manera general, la aplicación del modelo en el contexto de las acciones de extensión universitaria puede dividirse en cinco fases:

- 1. Identificación del problema y del tipo de intervención.** Se parte de un diagnóstico con el que se identifique el problema al que se desea contribuir. Este es un paso lógico y descrito en amplia bibliografía, pero desde nuestra experiencia esto sigue siendo un reto para las intervenciones públicas que cuentan con un bajo presupuesto o con un tiempo muy ajustado para su ejecución, ya sea por la estructuración del año laboral o por cambios políticos de los altos mandos. En esta fase también se define el tipo de intervención pública que responde de mejor forma a la problemática identificada.
- 2. Construcción de la muestra.** Se selecciona una población sobre la que se desea intervenir, ejemplo mujeres habitantes de una zona costera, luego se seleccionan una variable central para el estudio, que especifiquen aún más el grupo de personas sobre el que se desea incidir por ejemplo que sean madres, que sean el sostén económico de su familia, que estén en un rango de edad de 18-35 años, que tenga secundaria incompleta, etc. Con este tamizaje se excluyen a aquellas personas que no cumplen con estos criterios.
- 3. Asignación aleatoria.** Se asignan las personas participantes al grupo de tratamiento (intervención) y al de control, de manera aleatoria, asegurando que cada participante tenga la misma probabilidad de ser asignado a cualquier grupo, para ello deben compartir las variables que

se consideran claves en la intervención, por ejemplo, género, edad, nivel educativo, etc.

- 4. Intervención y medición de resultados.** Corresponde a la intervención, es decir al tratamiento o acción aplicada al grupo de intervención para observar su efecto en el resultado.
- 5. Establecimiento del contrafactual.** Se comparan los resultados logrados en el grupo de tratamiento en comparación a los resultados del grupo de control y de esta forma se define lo que habría ocurrido en ausencia de la intervención, lo que permite establecer la relación causal entre la intervención aplicada al grupo de control y los resultados obtenidos. (Argimon & Jiménez, 2013)

Es importante reconocer que como lo que se controla es la intervención misma, la planificación de este método es en sí, la planificación de la intervención.

Métodos cuasiexperimentales

Los métodos cuasiexperimentales son utilizados para medir el efecto causal de una intervención pública o servicio en situaciones en las que no es posible realizar una asignación aleatoria de las personas participantes en grupos de tratamiento y de control o de comparación (Vigo et al., 2018; Fernández García et al., 2014).

Por tal razón, se deben aplicar mecanismos estadísticos para controlar las diferencias entre ellos ya que se debe crear un grupo de comparación lo más similar posible al grupo de tratamiento. La principal ventaja de este diseño es que para realizar la evaluación se pueden usar datos secundarios existentes y, por lo tanto, su implementación puede ser rápida y poco costosa (Vigo et al., 2018).

Su principal desventaja, -más allá de no ser métodos al azar como los diseños experimentales-, es que requieren incorporar en su evaluación posibles sesgos de selección asociados con la decisión de participar o no en el programa, ya que utilizan un grupo de comparación construido de manera ad hoc en vez de su asignación al azar (Aedo, 2005, p. 17).



Entre las técnicas más comunes más analizar en contrafactual se encuentran Propensity Score Matching (PSM), Diferencia en Diferencias (DiD) y Regresión Discontinua (RD). A saber:

- a. Propensity Score Matching (PSM):** empareja participantes que reciben el tratamiento con participantes que no lo reciben pero que tienen una probabilidad similar de recibirlo (basada en características observables) para comparar sus resultados. Es decir, la propensión permite garantizar que las características medias de los grupos de tratamiento y de comparación sean similares, y esto se considera suficiente para obtener una estimación imparcial del impacto.

Los puntajes de propensión de todas las personas de la muestra, tanto beneficiarias como no las que no, se utilizan para diseñar un grupo de comparación con el que se puede medir el impacto. Al comparar unidades que no participan, pero que comparten las mismas características que las personas que sí participaron, el PSM reduce o elimina los sesgos y estima el efecto causal de una intervención pública sobre uno o más resultados (Better Evaluation, 2025).

Este tipo de emparejamiento permite estimar la diferencia en los resultados entre las personas que fueron beneficiarias de manera directa y las que no y cuyo resultado es atribuible a una intervención pública de extensión universitaria (Better Evaluation, 2025).

Las principales etapas para realizar su cálculo son (Howart & Sabargual, 2014, pp. 3-5):

1. Garantizar la representatividad: a través de la aplicación de una encuesta con una muestra representativa de los participantes y no participantes de la intervención pública.
2. Calcular las puntuaciones de la propensión: para ello, se utiliza la “ecuación de participación” que es una regresión logit o probit para estimar la probabilidad de la exposición de cada persona a la intervención. En este caso la participación en el programa es la variable dependiente (participa intervención=1, no participa de la intervención=0).

3. Seleccionar un algoritmo de emparejamiento: en esta etapa cada persona miembro del grupo de tratamiento se empareja con uno o más personas del grupo de comparación. Existen algunos algoritmos que son los más utilizados en el PSM (Better Evaluation, 2025):
 - a. Emparejamiento por el vecino más próximo: una persona se empareja con una persona no beneficiaria con la puntuación por propensión más cercana. Las personas no beneficiarias que no tienen asignada una persona beneficiaria con una puntuación similar, es descartada de la muestra y viceversa.
 - b. Coincidencia del radio: para este caso, es necesario establecer un “radio de puntuación de propensión máxima y todos los no beneficiarios dentro del radio dado de un beneficiario, se emparejan con ese beneficiario”.
 - c. Emparejamiento de núcleos: para cada persona que recibe el tratamiento, se calcula un promedio ponderado del resultado de quienes no fueron beneficiados. “Los pesos se basan en la distancia entre el puntaje de propensión de los no beneficiarios y el del sujeto tratado, y el mayor peso se otorga a aquellos con puntajes más cercanos a la unidad tratada”.
4. Verificar el equilibrio entre las características de los grupos: se realiza un cotejo de las características de los grupos de tratamiento y de comparación para comprobar su equilibrio; es decir, deben ser estadísticamente comparables.
5. Estimar los efectos e interpretar los resultados: estos pueden calcularse “promediando las diferencias de resultados entre cada unidad tratada y su vecina o vecinas del grupo de comparación construido”. La diferencia entre los promedios de personas que participaron en la intervención y los que no, puede interpretarse como el efecto o el impacto.
- b. Diferencia en Diferencias (DiD): también conocido como diferencia doble, esta técnica busca comparar los cambios en los resultados del grupo de tratamiento y grupo de control antes y después de la implementación la intervención pública. La clave de esta técnica es que, en ausencia de la intervención, las tendencias en ambos grupos habrían sido paralelas. En otras palabras, compara los cambios en los resultados en el curso del tiempo entre los grupos de tratamiento y de comparación a fin de

estimar el impacto; se recomienda que esta técnica se utilice de manera complementaria con otros métodos de emparejamiento, como el emparejamiento por puntuación de la propensión o el diseño de regresión discontinua (Howart & Sabargual, 2014, p. 10).

- c. Regresión Discontinua (RD): este método utiliza un valor de corte que marca quién recibe el beneficio de la política, programa o proyecto y quien no, esto con el fin de observar y comparar los resultados de los que están justo por encima y por debajo del umbral, lo que permite estimar el efecto promedio del beneficio otorgado. Si se observa un salto o discontinuidad en la variable de resultado en el punto de corte, se puede atribuir al impacto del tratamiento. (Bernal & Peña, 2011, p. 189)

En otras palabras, las personas participantes deben cumplir con un criterio previo, conocido como umbral o punto de corte; con ella, es posible analizar los efectos e impactos en personas cercanas a ese umbral para decidir quién recibe el tratamiento. Este umbral determina la idoneidad de participación en el programa o política y generalmente se basa en una variable continua que se evalúa en todos los individuos que son potencialmente aptos para participar. La diferencia encontrada en los resultados, entre quienes están por encima y por debajo de ese punto, es el factor que se atribuye a la implementación de la intervención pública (Howart & Sabargual, 2014, p. 7).

Por ejemplo, si una beca se otorga solo a estudiantes con una calificación de al menos 80 puntos, se puede comparar el desempeño futuro de quienes obtuvieron 79 (sin beca) frente a quienes obtuvieron 80 (con beca). Si hay una diferencia significativa en los resultados, esta diferencia puede interpretarse como el *efecto causal* de la beca.

Entre las limitaciones de la regresión discontinua se encuentra la imposibilidad de generalizar los resultados, dado que posee una validez local, en la medida en que únicamente estima efectos en unidades cercanas al umbral. Asimismo, el acceso de los individuos a su posición con respecto al umbral —por ejemplo, mediante el redondeo de calificaciones o la modificación de puntajes— puede dar lugar a manipulaciones que comprometan la validez del diseño.

Por otra parte, es necesario contar con una cantidad considerable de datos próximos al umbral, pues, en su ausencia, la estimación se torna poco confiable. Finalmente, la elección de la forma funcional de la regresión (lineal, cuadrática, etc.) puede incidir significativamente en los resultados.

Otros métodos de evaluación

A continuación, se presenta el caso de 3 métodos de evaluación complementarios a los descritos anteriormente, los cuales pueden ser aplicados para medir el impacto de las intervenciones públicas.

Retorno social de las inversiones

A través de este método es posible medir el valor social, ambiental y económico generado por una intervención pública, en este caso acciones de extensión universitaria, con respecto al costo de su inversión inicial. Por medio del SROI (por sus siglas en inglés Social Return on Investment) es posible traducir el efecto o el impacto social en términos monetarios para evidenciar el valor agregado hacia la sociedad.

En este sentido, el SROI constituye un marco para medir y cuantificar este concepto más amplio de valor; procura reducir la desigualdad y la degradación medioambiental, así como mejorar el bienestar, mediante la incorporación de costos y beneficios sociales, medioambientales y económicos (Grupo Civis Global, 2012, p. 8).

Además, este método permite predecir el impacto social que se generaría (análisis prospectivo) como para evaluar una intervención ya realizada (análisis retrospectivo), aunque es mucho más frecuente su uso para la evaluación (Merino & Hidalgo, 2019, p. 26).

Las etapas para la determinación del Retorno Social de la Inversión, SROI, se describen en la tabla 1.

Tabla 1. Etapas para el diseño del SROI

Etapa	Descripción
Definición del alcance y de los stakeholders pertinentes	Es necesario definir el alcance del SROI (la organización o parte de ella), quiénes estarán involucrados en el proceso y de qué forma (actividades y periodos).
Elaboración del mapa de cambios (resultados)	Consiste en concretar los cambios experimentados por los stakeholders a partir de su participación en la intervención pública. En esta fase se diseña la cadena de resultados (insumos, actividades, productos o, resultados intermedios y finales).
Cuantificación de los cambios	Una vez recopilada la información de los outcomes o cambios, se monetizan a través de financial proxies (indicadores) para aproximar el valor económico del cambio. Estos indicadores facilitan realizar una estimación monetaria para representar el valor de un resultado que no tiene un valor monetario; es decir, permite convertir resultados cualitativos en valores cuantitativos para evaluar el impacto.
Medición y cálculo del impacto social	En esta etapa suman todos los beneficios generados, se restan los impactos negativos o los costos vinculados, y el resultado se compara con la inversión inicial. Esto genera una relación que muestra cuánto valor social, económico o ambiental se produjo por cada unidad monetaria invertida.
Comunicación de los resultados	Implica verificar los resultados con todas las partes interesadas y preparar un informe.

Elaboración propia de las personas autoras a partir de Merino y Hidalgo (2019), y Civis Global (2012).

En resumen, el cálculo del SROI ofrece una perspectiva cuantitativa para medir y gestionar los resultados de las acciones de extensión universitaria. Este análisis facilita la recopilación de las valoraciones de los grupos o poblaciones de interés y asigna un valor económico a todos los impactos identificados, incluso en aquellos casos, en donde un resultado no puede ser valorado de manera explícita y cuantificable a través de precios de mercado.

Evaluación de impacto realista

El propósito de una evaluación realista es tanto probar y perfeccionar la teoría del programa como determinar si el programa funcionó en un entorno particular y cómo lo hizo (Better Evaluation, 2021).

Para Greenhalgh y su equipo de investigadores es necesario responder algunas preguntas: “Una pregunta de evaluación realista contiene algunos o todos los elementos “¿Qué funciona, ¿cómo, por qué, para quién, en qué medida y en qué circunstancias, en qué sentido y durante cuánto tiempo?” y aplica una lógica realista para abordar la(s) pregunta(s). Por sobre todo, la evaluación realista busca responder preguntas de “¿cómo?” y “¿por qué?”. La evaluación realista siempre busca explicar.” (Greenhalgh et al., 2019, p. 2).

Una evaluación realista indica que es probable que un individuo responda a una intervención de manera diferente en diferentes circunstancias. Es la combinación del potencial interno de un sujeto individual con un conjunto particular de circunstancias, un contexto, lo que determina el resultado. Esto se refleja en la ilustración 6.

Ilustración 5: Evaluación de impacto realista



Elaboración propia de las personas autoras a partir de Ministerio de Hacienda del Reino Unido (2020)

Para este tipo de evaluación no se utilizan métodos de comparación o atribución el método más utilizado para la evaluación realista son los estudios de casos, ya que un estudio de caso permite una prueba de la teoría inicial de la intervención pública en otra población con otro contexto.

Algunas limitaciones de realizar una evaluación con enfoque realista radican en la complejidad de su etapa de implementación, ya que requiere comprender el

contexto, los mecanismos que se utilizaron y los resultados a los que se llegó con la intervención, lo que supone una inversión importante de tiempo y recursos. Esto implica que los resultados de una evaluación no pueden generalizarse a otras poblaciones, pues, aunque similares, se mueven en contextos distintos.

Por último, por tratarse de una evaluación que estudia y delimita de forma estricta la población beneficiaria y su contexto, es necesario contar con un equipo interdisciplinario de expertos para poder triangular la información recolectada y así poder obtener un análisis de datos certero y con diferentes criterios expertos.

Sistemas de indicadores

Un sistema de indicadores es un conjunto de métricas trazadas para monitorear y evaluar el desempeño y los resultados de las acciones públicas de la extensión universitaria dentro de una institución; por otro lado, el monitoreo se centra en la verificación continua de la ejecución de las actividades, la evaluación mide los avances y resultados obtenidos, desde la etapa de planificación y el diseño de una intervención pública de extensión universitaria hasta su implementación. En este sentido, ambas funciones (M&E) son “complementarias y no es posible obtener conclusiones adecuadas de una evaluación de impactos si esta no

Ilustración 7: Sistema de indicadores



Elaboración propia partir de Armijo (2011).

se analiza al tenor de los indicadores que surgen del monitoreo” (Orozco & Valdivia, 2021, p. 136).

Existen indicadores que posibilitan medir tanto la eficiencia en la gestión como los resultados generados en la población. En este sentido, el ámbito de medición del sistema dependerá del área de interés donde se requiera centrar la medición; es por esta razón que, el indicador debe ser diseñado pensando en que debe medir aquellos aspectos o factores que son considerados claves o críticos (ver ilustración 7)

En el caso de los indicadores de gestión, permiten analizar aspectos o factores críticos de la administración de la intervención, como por ejemplo los procesos, los bienes y servicios. Así mismo, estas métricas posibilitan analizar el uso de los recursos o insumos destinados al cumplimiento de los objetivos. Por su parte, los indicadores de resultados facilitan la medición que refleja los efectos o transformaciones en las condiciones de vida de la población como consecuencia de la ejecución de una intervención pública, en este caso de las acciones de extensión universitaria (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL, 2015, p. 6).

En el caso de los indicadores de resultados estos pueden ser medidos en tres niveles de indicadores: 1. Productos, que corresponden a los bienes y servicios generados como resultados a corto plazo; 2. Efectos, que reflejan la utilización de esos productos y sus efectos (cambios) a mediano plazo; y 3. Impacto, que abarca las transformaciones logradas a largo plazo. (Universidad de Santander, 2019, p. 17).

Es crucial que los indicadores o métricas de un sistema estén directamente vinculados con un objetivo y una meta, ya que esto asegura que las mediciones sean pertinentes y se encuentren alineadas con los fines de la intervención pública de la extensión universitaria. Si un indicador no tiene un objetivo claro, pierde su intención de producir información útil y oportuna para la toma de decisiones. Del mismo modo, una meta sin un indicador no permite hacer un seguimiento adecuado de los avances de esta.



La implementación de un sistema de evaluación por medio de indicadores permite (Universidad de Santander, 2019, p. 9):

1. Identificar problemas y soluciones de desarrollo social, ambiental, cultural, económico, político, técnico y similar.
2. Determinar en qué medida se cumplen objetivos, actividades, cronogramas y presupuestos.
3. Determinar avances, logros y dificultades.
4. Establecer cambios en las personas, en los grupos y en la región; así como recoger experiencias y saberes.

Aunado a lo anterior, facilita la toma de decisiones basada en evidencia, la transparencia y rendición de cuentas y la mejora continua al generar insumos que permiten detectar oportunidades de mejora para fortalecer la extensión universitaria. A su vez, permite “identificar y seleccionar la información que posibilita tomar decisiones, aplicar correctivos, reconocer impactos y sistematizar experiencias” (Universidad de Santander, 2019, p. 18).

A pesar de las ventajas que ofrece la implementación de un sistema de indicadores, su diseño enfrenta grandes desafíos, por ejemplo, se requiere contar con sistemas de información robusta, contar con autoridades universitarias comprometidas con el tema y dispuestas a tomar decisiones a partir de los datos, y contar con una política de gobernanza de datos.

No obstante, a través de un monitoreo adecuado, basado en indicadores, es posible garantizar que las intervenciones sean efectivas respondan a las necesidades reales de las comunidades y los territorios.

Conclusiones

La evaluación de los resultados es, de todas las formas de evaluación, la de carácter más político, precisamente porque constituye una herramienta por excelencia para la rendición de cuentas, evidenciando que la inversión pública (cuando es el caso) tiene sentido y amplifica su efecto, a través de los resultados de las intervenciones públicas.

Desde esta lógica, seleccionar un modelo para la medición de los resultados (ya sean productos, efectos o impactos) de la extensión universitaria, dependerá de las condiciones con las que cuente la universidad y de las características y requerimientos de los distintos modelos de evaluación de resultados existentes.

Los modelos factuales son útiles para realizar análisis descriptivos rápidos y accesibles, los modelos contrafactuales ofrecen una mejor capacidad para establecer causalidad; sin embargo, su implementación es más compleja y costosa. Ambos enfoques tienen un papel crucial en la evaluación de intervenciones públicas y su uso debe ser cuidadosamente adaptado al contexto y a las características de la población estudiada y las instituciones.

La capacidad instalada en las universidades y las particularidades de las poblaciones beneficiarias son factores determinantes en la ejecución de estos métodos evaluativos en la extensión universitaria. Una universidad con una robusta infraestructura de datos, una planificación orientada a los resultados, y personal capacitado puede desarrollar evaluaciones de resultados a nivel de efectos e impactos; por el contrario, una universidad que no cumpla con estas condiciones tiene aún retos importantes a superar, podrá optar por una evaluación de resultados de un menor alcance, como lo son las evaluaciones de producto.

Tomando en cuenta lo dicho anteriormente, es fundamental que las instancias de extensión universitaria determinen el alcance de los procesos evaluativos que pueden implementar, y garantizar que los métodos se ajusten a su realidad y puedan ser implementados. Ante esto, es necesario realizar un análisis reflexivo que permita determinar *¿Qué tipo de acciones de extensión y acción social pueden ser evaluados? y ¿Cuál es el método o estrategia que mejor se adapta a las condiciones técnicas requeridas para ejecutar una evaluación de resultados en la institución?*; con esto, se garantiza la implementación de una evaluación que aporte a la mejora de los proyectos y actividades; así como, la toma de decisiones informada por parte de autoridades universitarias.

Evaluar los resultados de las intervenciones públicas de extensión o acción social en cualquiera de los niveles de resultados (productos, efectos e impactos) es fundamental para asegurar su efectividad, tomar decisiones informadas sobre su continuidad, garantizar su sostenibilidad en el tiempo, rendir cuentas a las

partes interesadas y mejorar la calidad de futuros proyectos y actividades. Así mismo, permite ajustar estrategias según los resultados obtenidos y optimizar el uso de los recursos, contribuyendo a maximizar el efecto y el impacto positivo de las iniciativas en las comunidades y la sociedad en general.

No obstante, la aplicación en el tiempo de este tipo de evaluación en la extensión universitaria implica que las Universidades tomen decisiones con relación de la gestión de los recursos. No solo se trata de contar con recurso humano con las competencias en evaluación de impacto, lo que puede involucrar que se destinen partidas presupuestarias a capacitación o formación en este tema, también se trata de definir dónde se ubicarán las funciones evaluativas de la extensión universitaria en la estructura institucional, y con ello asegurar la sostenibilidad del proceso evaluativo.

Referencias bibliográficas

Aedo, C. (2005). *Evaluación de impacto*. Santiago, Chile: División de Desarrollo Económico, GTZ CEPAL.

Alvarez-Rojas, J., & Preinfalk-Fernández, M. (2018). Evaluación para el Desarrollo: Una revisión teórico-práctica. ABRA, 38(56), 1-16. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/abra.38-56.2>

Argimon, J., & Jiménez, J. (2013). *Métodos de Investigación Clínica y Epidemiológica*. Barcelona, España : Elsevier. Obtenido de ELSEVIER: https://postgrado.medicina.usac.edu.gt/sites/default/files/documentos/investigacion_clinica_y_epidemiologica_1.pdf

Armijo, M. (2011). *Planificación Estratégica e indicadores de desempeño en el sector público*. Santiago, Chile: CEPAL-ILPES.

Bernal, R., & Peña, X. (2011). *Guía Práctica Para La Evaluación de Impacto: Guía Práctica Para La Evaluación de Impacto*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Better Evaluation . (04 de 03 de 2025). *Better Evaluation Knowledge*. Obtenido de Puntuaciones de propensión: https://www.betterevaluation-org.translate.google/methods-approaches/methods/propensity-scores?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sge

Cacheiro, L. (2011). *Universidad de Buenos Aires*. Obtenido de Universidad de Buenos Aires: https://web.dm.uba.ar/files/tesis_lic/2011/cacheiro_laura.pdf

Casillas, C., García, L., Marcía, M., & Rico, J. (2020). *Guía de evaluabilidad de Intervenciones Públicas*. Madrid: Instituto para la Evaluación de Políticas Públicas .

Castrillo Jiménez, W., Guevara Agüero, G., & Meneses Hernandez, J. (2024). *Guía metodologica para la valoración de las políticas y planes institucionales de la UNED*. San José, Costa Rica: CIEI.

Cassetti, V., & Paredes-Carbonel, J. (Setiembre de 2019). La teoría del cambio: una herramienta para la planificación y la evaluación participativa en salud comunitaria. *Gaceta Sanitaria*, 34(3), 305-307. Obtenido de <https://www.gacetasanitaria.org/es-la-teoria-del-cambio-una-articulo-S0213911119301591?referer=buscador>

Canales, J. (2014). *Cambio institucional, liderazgo y políticas públicas*. En G. Pastor, Teoría y Práctica de las Políticas Públicas (págs. 101-127). Valencia: Tirant Lo Blanch

Choque-Chura, R., & Rios-Carpio, A. (2020). *Evaluación de resultados del Proyecto de inversión pública "Mejoramiento de la oferta de servicios educativos de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima del Distrito de Wanchaq -Cusco-Cusco, periodo 2019"*. Cusco, Perú: Universidad Nacional de San Antonio de ABADdel Cusco.

Comisión Cívica Universitaria de la Fundación. (2019). *Verdaderamente Cívico: Fortaleciendo la conexión entre las universidades y sus lugares*. Fundación UPP. Obtenido de https://upp-foundation.org/wp-content/uploads/2019/02/Civic-University-Commission-Final-Report.pdf?utm_source=chatgpt.com

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL. (2015). *Ficha de Monitoreo y Evaluación: Antecedentes y Metodología* . México: CONEVAL.

Earl, S., Carden, F., & Smutylo, T. (2002). *Mapeo de alcances: Incorporando aprendizaje y reflexión en programas de desarrollo*. Ottawa, Canadá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.

Etzkowitz, H. &. (2017). The triple helix: *University–industry–government innovation and entrepreneurship* (segunda ed.). Routledge.

Fernández García , P., Vallejo Seco , G., Livacic, R. P., & Tuero, H. E. (2014). Validez Estructura para una investigación cuasi-experimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Canales de Psicología. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia*, 756-771.

Gertler, P., Martínez, S., Premand, P., & Rawlings, L. (2017). *La Evaluación de Impacto en la Práctica* . Washington, Estados Unidos: Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo.

Greenhalgh, T., Greenhalgh, J., Pawson, R., Wong, G., Westhorp, G., Manzano, A., & Jagosh, J. (2019). *Quality Standards for Realist Evaluation*. Oxford: National Institute of Health Research Health Services and Delivery Research Programme. Obtenido de The Rameses II Project: https://ramesesproject.org/media/RE_Quality_Standards_for_evaluators_and_peer_reviewers.pdf

Goddard, J., & Kempton, L. (2016). *The Civic University Universities in leadership and management of place*. Newcastle University, Inglaterra. Obtenido de <https://www.ncl.ac.uk/mediav8/centre-for-urban-and-regional-development-studies/files/the-Civic-University.pdf>

Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. (Febrero de 2016). *Theory of Change, Concept Note*. Obtenido de <https://unsdg.un.org/es/resources/manud-orientacion-sobre-la-teoria-del-cambio>

Grupo Civis Global. (2012). *Guía para el Retorno Social de la Inversión (SROI)*. España: Clvis Global.

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. Ciudad de México: McGRAW-HILL INTERAMERICANA.

Herrera, R., Riesco, P., & Troncoso, J. (2021). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo al Programa Piloto Oficina Local de la niñez*. Santiago, Chile : Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Obtenido de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: <https://www.estudiospnud.cl/informes-desarrollo/evaluacion-de-impacto-cualitativa-al-programa-piloto-oficina-local-de-la-ninez/#:~:text=Informes%20PNUD-,Evaluaci%C3%B3n%20de%20impacto%20cualitativa%20al%20Programa%20Piloto%20Oficina%20Local%20de,y%20adole>

Howart, W., & Sabargual , S. (2014). *Diseño y métodos cuasiexperimentales. Sinopsis de la evaluación de impacto No 8*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF.

Khandker, S., Koolwal, G., & Samad, H. (2010). *Handbook on Impact Evaluation: Quantitative Methods and Practices*. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development.

Locatelli, R. (2018). *La Educación como bien público y común: reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante*. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261614_spa

Martí-Noguera, J., Licandro, O., & Gaete-Quezada, R. (2018). *La Responsabilidad Social de la Educación Superior como Bien Común. Concepto y desafíos*. Revista de la Educación Superior, 47(186), 1-22. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/327365034_La_Responsabilidad_Social_de_la_Educacion_Superior_como_Bien_Comun_Concepto_y_desafios

Merino, M., & Hidalgo, A. (2019). *El método SROI en la evaluación económica de las intervenciones sanitarias*. Madrid, España: Fundación Weber.

Ministerio de Hacienda del Reino Unido. (2020). *Magenta Book Central Government guidance on evaluation*. Londres: Gobierno de Reino Unido. Obtenido de HM Treasury: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5e96c869d3bf7f41224bf3c3/Magenta_Book_supplementary_guide._Realist_Evaluation.pdf

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica . (2016). *Manual de planificación con enfoque para resultados en el desarrollo*.

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2017). *Manual de Evaluación para intervenciones públicas: gestión de evaluaciones en el Sistema Nacional de Evaluación*. San José, Costa Rica: MIDEPLAN.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico . (2024). *Panorama de las Administraciones Públicas: América Latina y el Caribe 2024*.

Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, La Tecnología y la Sociedad. (2017). *Manual Iberoamericano de indicadores de vinculación de la universidad con el entorno socioeconómico*. España.

Orozco, M., & Valdivia, R. (2021). Caja de herramientas. Gestión e institucionalidad de las políticas sociales para la igualdad en América Latina y el Caribe (LC/TS.2021/157),. En S. Cecchini, H. Soto de la Rosa, & R. Holz, *Caja de herramientas. Gestión e institucionalidad de las políticas sociales para la igualdad en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Rico, J. (2020). *Guía de evaluación de Resultados de políticas públicas*. Salamanca, España. Obtenido de https://funcionpublica.digital.gob.es/dam/es/portalsefp/evaluacion-politicas-publicas/Documentos/Metodologias/Guia_de_Evaluacion_de_Resultados.pdf

Rodríguez-Villamizar, L. A. (2017). Inferencia causal en epidemiología. *Revista de Salud Pública*, 19(3), 409–415. doi:<https://doi.org/10.15446/rsap.v19n3.66180>

Rogers, P. (Setiembre de 2014). *La Teoría del Cambio*. Florencia: UNICEF. Obtenido de UNICEF: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Brief%202%20Theory%20of%20Change_ES.pdf

Rogers, P. (2012). *Introducción a la Evaluación de Impacto*. Universidad RMIT (Australia) y Better Evaluation: The Rockefeller Foundation. . Washington DC: Rockefeller Foundation. Obtenido de https://www.interaction.org/wp-content/uploads/2019/03/3-Introduction-to-Impact-Evaluation-Spanish_0_0.pdf

Rogers, P. (Setiembre de 2014). *Sinopsis: Estrategias de Atribución Causal*. Florencia: UNICEF. Obtenido de UNICEF: https://www.betterevaluation.org/sites/default/files/Estrategias_de_atribucion_causal_SP.pdf

Schoenbach, V., & Rosamond, W. (2000). *Understanding the fundamentals of epidemiology*. Obtenido de <https://www.epidemiolog.net/evolving/TableOfContents.htm>

Serrano, E., Herrera, M., Martínez, A., García, J., & Díaz, A. (2019). *Bases para la Evaluación de Impacto de Políticas Públicas*. Sevilla, España: Instituto Andaluz de Administración Pública. Junta de Andalucía. Obtenido de Junta de Andalucía: https://www.juntadeandalucia.es/institutodeadministracionpublica/publico/anexos/evaluacion/Bases_Evaluacion_Impacto.pdf

Universidad de Santander. (2019). *Modelo de Medición de Impacto Social de la Extensión Universitaria*. España: Universidad de Santander.

UNESCO. (2016). *Evaluating impact and process*. Obtenido de Evaluating impact and process: <https://www.endvawnow.org/fr/articles/1748-evaluating-impact-and-process-.html>

Urrutia-Martínez, M., & de Vega-Rodríguez, M. (2012). *Aproximación a la semántica del contrafactual*. *Estudios Filosóficos*, 157-173. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132012000100010>

Vigo, V., Vigil, S., Sánchez, M., & Medianero, D. (2018). *Manual de Monitoreo y Evaluación de Proyectos de Desarrollo Sostenible*. Cajamarca, Perú: Asociación Los Andes de Cajamarca. Obtenido de <https://www.losandes.org.pe/libros/LIBRO-MONITOREO-Y-EVALUACION-DE-PROYECTOS-ALAC.pdf>

Semblanza de las personas autoras

Francia Alfaro Calvo. Universidad Estatal a Distancia, Centro de Investigación y Evaluación Institucional. Licenciada en Psicología por la Universidad de Costa Rica y Máster en Intensificación Agroecológica y Seguridad Alimentaria por el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE). Cuenta con trece años de experiencia en el diseño y la implementación de evaluaciones institucionales de servicios, procesos, proyectos, planes y políticas. Actualmente coordina la Unidad de Evaluación Institucional de la UNED, donde impulsa la evaluación de resultados y la toma de decisiones basada en evidencia como ejes para la mejora continua. falfaro@uned.ac.cr / <https://orcid.org/0009-0005-9677-977X>

Wendy Castrillo Jiménez. Universidad Estatal a Distancia (UNED). Bachiller en Relaciones Internacionales y cuenta con una maestría profesional en Relaciones Internacionales con énfasis en Cooperación Internacional por la Universidad Nacional, así como un Máster Scientiae en Gerencia de la Calidad por el Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP). Se desempeña como evaluadora institucional en el Centro de Investigación y Evaluación Institucional de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica. Ha desarrollado estudios sobre gestión universitaria, evaluación de servicios y evaluación de políticas públicas. wcastrillo@uned.ac.cr / <https://orcid.org/0009-0005-3855-8960>

Gabriela Guevara Agüero. Universidad Estatal a Distancia. Licenciada en Administración y Gerencia y Máster Scientiae en Gerencia de la Calidad por el Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP). Se desempeña como investigadora y evaluadora institucional en el Centro de Investigación y Evaluación Institucional de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica. Con más de quince años de experiencia, ha desarrollado estudios sobre calidad educativa, gestión universitaria y evaluación de políticas públicas, y posee experiencia en el diseño de sistemas de gestión de la calidad con AUDIT Internacional. gguevara@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0008-2081-9618>

Capítulo 6.

Requerimientos para la evaluación de impacto

Mario Eddy Díaz Visquerra
Universidad Regional de Guatemala
Paula Andrea Jiménez Morales
Universidad Estatal a Distancia

1. Introducción

La evaluación de impacto se ha consolidado como una herramienta fundamental para medir la efectividad de los programas, proyectos y políticas públicas. A diferencia de otros tipos de evaluación, este enfoque busca establecer una relación causal entre la intervención y los cambios observados en la población objetivo, lo que la convierte en uno de los procesos más complejos y demandantes, tanto en lo metodológico como en lo técnico y político (Rossi et al., 2018).

En este contexto, la importancia de definir y cumplir con los requisitos previos para una evaluación de impacto resulta decisiva, pues estos aseguran que el ejercicio evaluativo sea riguroso, creíble, útil y eficiente para la toma de decisiones (Negroustoueva & Child, 2022). Muchos de estos requisitos se analizan de manera sistemática mediante un análisis de evaluabilidad, entendido como un paso previo que determina si una intervención reúne las condiciones necesarias para ser evaluada en profundidad.

La evaluabilidad cobra especial relevancia cuando se trata de evaluaciones de impacto, ya que este tipo de estudios exige contar con una teoría del cambio claramente definida, datos iniciales confiables (líneas base), indicadores medibles y acceso oportuno a las poblaciones participantes. Asimismo, requiere garantizar la factibilidad técnica en términos de recursos, métodos, diseño, y la factibilidad política, es decir, la aceptación institucional y el compromiso con el uso de los resultados (Gertler et al., 2017; Negroustoueva & Child, 2022).

En el ámbito universitario, y particularmente en los Programas y Proyectos de Extensión Universitaria (PPEU), estos elementos adquieren una importancia estratégica. Fortalecer la evaluabilidad permite no solo mejorar la calidad

técnica de las evaluaciones, sino también asegurar que los resultados contribuyan al aprendizaje institucional, la rendición de cuentas y la generación de valor público.

Por ello, este capítulo tiene como propósito explicar la relevancia de establecer los requerimientos básicos para la evaluación de impacto, mostrar cómo la evaluabilidad ayuda a determinar si un programa reúne las condiciones para ser evaluado de forma rigurosa y útil, y proponer los aspectos mínimos que deben cumplirse para garantizar la calidad y utilidad del proceso evaluativo. En última instancia, se busca que las evaluaciones en el ámbito universitario sean más claras, realistas y valiosas, de modo que contribuyan efectivamente a mejorar los programas, las decisiones y los impactos sociales que la extensión universitaria genera en los territorios.

Este capítulo se estructura en cinco secciones. La primera presenta la fundamentación conceptual de la evaluabilidad, su definición y relación con la evaluación de impacto, destacando su papel como condición previa para asegurar la calidad y la utilidad de los procesos evaluativos. La segunda sección aborda los requerimientos esenciales de la evaluabilidad, organizados en cuatro dimensiones: información, planificación, gobernanza y contexto político. En la tercera sección se desarrollan los otros requerimientos operativos necesarios para la evaluación de impacto en los Programas y Proyectos de Extensión Universitaria (PPEU), tales como el alcance, los métodos y la estrategia de recolección y análisis de datos; en la cuarta se incluye un análisis sobre las limitaciones estructurales que enfrenta América Latina y el Caribe para desarrollar evaluaciones de impacto de alta calidad, considerando los desafíos institucionales, técnicos y sociales que condicionan su implementación. Finalmente, la quinta sección expone las conclusiones, en las que se reflexiona sobre la importancia de la evaluabilidad para el fortalecimiento de la cultura evaluativa universitaria y su contribución a la transparencia, el aprendizaje institucional y el desarrollo sostenible.

2. Fundamentación conceptual de la evaluabilidad

De acuerdo con Casillas et al. (2020), la evaluabilidad se entiende como el grado en que una intervención pública puede ser evaluada de manera fiable,

creíble y útil. Este concepto abarca tanto la posibilidad técnica de realizar una evaluación, como las condiciones institucionales, informativas y políticas que la hacen viable. En otras palabras, la evaluabilidad examina si una intervención está lo suficientemente bien diseñada, implementada y documentada como para permitir una evaluación rigurosa y significativa.

Los autores y autoras destacan que la evaluabilidad se relaciona con la valoración de cómo las características específicas del diseño y la implementación de un programa o plan influyen en su capacidad para generar una evaluación efectiva y relevante. De este modo, no se limita únicamente a verificar la existencia de datos o recursos, sino que analiza la coherencia interna de la intervención, la claridad de sus objetivos, la pertinencia de los indicadores y la existencia de una teoría de cambio explícita que sustente la lógica de la acción pública.

En esta misma línea, la Dirección General de Planificación, Coordinación, Innovación y Evaluación de Políticas Públicas del Gobierno de Navarra (DGPCIEPP, 2024), señala que la evaluabilidad constituye una evaluación de la factibilidad de la evaluación propiamente dicha. Se trata de un análisis previo que permite determinar la conveniencia y viabilidad de realizar una evaluación posterior sobre una intervención pública, considerando la existencia de condiciones técnicas, institucionales y contextuales óptimas. Este paso inicial contribuye a optimizar los recursos, anticipar limitaciones y aumentar la utilidad práctica de los resultados evaluativos.

Por su parte, UNICEF (2019) descompone el concepto en dos dimensiones complementarias:

- **Evaluabilidad “en principio”:** se refiere a la valoración de la claridad conceptual y la solidez del diseño de la intervención, incluyendo la teoría del cambio subyacente y su traducción en un marco de resultados coherente.
- **Evaluabilidad “en la práctica”:** analiza el grado en que la teoría de cambio se ha implementado efectivamente, considerando la disponibilidad y calidad de los datos, así como la capacidad de los sistemas de gestión y monitoreo para proporcionar información confiable.

En conjunto, estas definiciones muestran que la evaluabilidad es una etapa previa esencial dentro del ciclo evaluativo, que permite asegurar que una política, programa o proyecto cuente con los fundamentos conceptuales, los recursos y las condiciones adecuadas para ser evaluado con rigor, pertinencia y utilidad social.

La evaluabilidad y la evaluación de impacto están estrechamente relacionadas: la primera funciona como un diagnóstico previo que determina si existen las condiciones necesarias para realizar una evaluación de impacto confiable y útil. Sin esta fase, los resultados pueden carecer de validez o conducir a conclusiones equivocadas. En este sentido, la evaluabilidad no es un trámite formal, sino un paso esencial que garantiza que la evaluación de impacto cumpla su propósito de generar evidencia sólida para la toma de decisiones.

3. Evaluabilidad: Requerimientos para la evaluación de impacto

Como se ha presentado anteriormente, la evaluabilidad constituye la condición previa que determina si un programa o proyecto reúne los elementos necesarios para someterse a una evaluación de impacto. A través de este proceso, se examina la disponibilidad de información, la calidad de la planificación, la gobernanza institucional y el contexto político en el que se desarrollan las acciones de extensión. Estos componentes permiten establecer un umbral mínimo de factibilidad técnica y social, sin el cual la evaluación difícilmente generará resultados óptimos (UNICEF, 2019).

3.1. Información

Uno de los pilares fundamentales de la evaluabilidad es la disponibilidad y calidad de la información. La experiencia comparada demuestra que, en ausencia de datos adecuados, las evaluaciones de impacto se convierten en ejercicios limitados, poco representativos y de escaso valor para la toma de decisiones. Por ello, la generación, recolección y gestión de información deben planificarse desde las etapas iniciales del diseño de la acción de extensión a realizar, garantizando la trazabilidad de los resultados y la posibilidad de atribuir los cambios observados a las acciones ejecutadas.

En este sentido, el diseño metodológico de la evaluación juega un papel determinante. Tal como sostienen Gertler et al. (2017), una evaluación de impacto debe concebirse desde el inicio del proyecto para asegurar una adecuada identificación de los efectos atribuibles directamente a la acción ejecutada. Los autores señalan cuatro pasos fundamentales para este proceso:

1. Construir una teoría del cambio que explique cómo se alcanzarán los resultados esperados.
2. Elaborar una cadena de resultados que operacionalice esa teoría.
3. Especificar las preguntas clave de la evaluación
4. Seleccionar los indicadores que permitirán medir el desempeño y los efectos.

Implementar estos pasos desde la etapa de diseño permite garantizar la coherencia entre la planificación inicial y la evaluación posterior de la iniciativa, asegurando que los objetivos, las actividades y los resultados estén alineados de forma efectiva.

La calidad de los datos también constituye un factor crítico para la credibilidad del análisis. Según Rossi et al. (2004), los datos utilizados deben ser válidos, confiables y pertinentes para responder a las preguntas evaluativas planteadas. Esto incluye tanto los datos iniciales (diagnóstico y línea base) como los datos de resultados, información sociodemográfica y registros administrativos. Asimismo, la recolección de datos debe ser sistemática, continua y, en la medida de lo posible, incorporar métodos mixtos, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos.

En esta línea, Bamberger (2012) enfatiza que los enfoques de métodos mixtos integran diferentes disciplinas de las ciencias sociales y permiten mejorar la comprensión del contexto y la interpretación de los resultados. Combinar distintas fuentes y tipos de datos como encuestas, entrevistas, registros administrativos y observaciones directas, fortalece la triangulación de la información y aumenta la validez interna y externa de los hallazgos.

Otro elemento clave es la infraestructura de datos, entendida como el conjunto

de sistemas, plataformas y protocolos que permiten almacenar, actualizar, proteger y analizar la información de forma integrada. Una infraestructura robusta y segura garantiza la trazabilidad de los datos, su actualización constante y la posibilidad de generar históricos para el análisis de tendencias y ciclos (Zeb et al., 2024; Liu et al., 2022). Además, el nivel de acceso diferenciado para los usuarios, la interoperabilidad entre sistemas y la protección ante vulnerabilidades tecnológicas son condiciones indispensables para asegurar la confiabilidad de la información (Budhathoki et al., 2008; Van Tiem et al., 2025).

De igual importancia resulta la definición de los grupos participantes, tanto los beneficiarios (grupo factual) como el grupo de comparación o control (contrafactual), lo más similares posible entre sí. Una muestra representativa y bien estructurada garantiza que los resultados reflejen diferencias atribuibles al programa y no a factores aleatorios, lo cual permite realizar inferencias válidas y establecer conclusiones confiables (Memon et al., 2020).

La planificación y diseño de la intervención influyen directamente en la calidad de la información generada. Cuando una política o programa parte de un diagnóstico claro, con objetivos medibles e indicadores definidos, la información que se produce durante la ejecución adquiere coherencia y sentido evaluativo. World Bank (2020) advierte que la ausencia de una teoría del cambio clara puede debilitar la conexión causal entre actividades y resultados, reduciendo la capacidad de los sistemas de monitoreo para explicar cómo y por qué se logran los impactos observados.

Durante la ejecución del proceso evaluativo, la información recopilada debe responder a un propósito definido y contar con apoyo institucional, recursos suficientes y un equipo técnico capaz de garantizar su calidad. La claridad en el uso y destino de los datos, junto con la existencia de estructuras organizativas sostenibles, son condiciones que fortalecen el valor de la evaluación y su capacidad para generar aprendizaje (Gertler et al., 2017).

Por último, la flexibilidad en la implementación es un componente necesario en contextos complejos o cambiantes. Preskill y Gopal (2021) señalan que los procesos evaluativos deben ser adaptativos, capaces de responder a nuevas necesidades de información y a modificaciones en el contexto de la

intervención. Un plan de evaluación flexible permite ajustar los métodos, recursos y cronogramas conforme evoluciona el proyecto, manteniendo la relevancia y utilidad de los resultados.

En síntesis, la información es el eje estructurante de la evaluabilidad, sin datos de calidad, metodologías bien diseñadas, infraestructuras sólidas y capacidad para adaptarse al contexto, una evaluación de impacto pierde validez y legitimidad. Garantizar estos elementos desde la concepción de la intervención no solo mejora la precisión de los resultados, sino que refuerza la transparencia, la confianza institucional y el aprendizaje continuo.

3.2. Calidad de la planificación

A pesar de la importancia innegable de la evaluación de impacto en los Programas y Proyectos de Extensión Universitaria (PPEU), antes de llevarla a cabo es necesario reflexionar sobre la calidad de la planificación de dichos programas. Elementos como un diagnóstico adecuado y una caracterización precisa del problema a intervenir constituyen la base para un diseño sólido. Asimismo, resulta fundamental que en la fase de planificación se haya elaborado un marco lógico o una teoría del cambio que permita jerarquizar de forma coherente los objetivos y resultados esperados. Finalmente, es esencial contar con una línea de base bien diseñada, que sirva como punto de referencia del estado inicial del problema y facilite la identificación clara de los cambios logrados (Gertler et al., 2017).

El análisis de la calidad de la planificación de los PPEU permite identificar las condiciones fundamentales que determinan su evaluabilidad. La planificación constituye un requisito previo esencial, pues de ella dependen la claridad de los objetivos, la coherencia del diseño, la disponibilidad de información y, en última instancia, la posibilidad de medir los cambios generados por los programas o proyectos (Casillas et al., 2020; Gobierno de Navarra, 2024).

La calidad de la planificación puede examinarse a partir de cuatro elementos principales: el diagnóstico, el marco lógico o teoría del cambio, la formulación de objetivos y resultados, y la línea de base (UNDP, 2019; Gertler et al., 2017).

a) Diagnóstico

El diagnóstico es una etapa crítica en la formulación de los PPEU, ya que permite comprender las necesidades y problemas reales del contexto en el cual se trabajará. Un diagnóstico adecuado identifica las causas, efectos y condiciones estructurales del problema, facilitando la formulación de estrategias efectivas y sostenibles (Casillas et al., 2020; UNDP, 2019).

Sin un diagnóstico preciso, los PPEU corren el riesgo de ser mal dirigidos, dispersar recursos o no generar un impacto significativo en la población beneficiaria. Este proceso también permite priorizar la asignación de recursos humanos, materiales y financieros hacia las áreas de mayor relevancia e impacto (ReLAC, 2021; OECD-DAC, 2010).

Para estructurar el diagnóstico pueden emplearse herramientas analíticas como el árbol de problemas, el análisis causal o las matrices de priorización de necesidades, que sintetizan visualmente las relaciones entre causas, efectos y soluciones (UNDP, 2019; World Bank, 2020).

b) Marco lógico o teoría del cambio.

Como cualquier otro tipo de evaluación, la evaluación de impacto de PPEU requiere que previamente se hayan identificado los objetivos genuinos de la intervención de una manera coherente, ya que, de lo contrario, no será posible determinar cuáles son los impactos que deben estimarse. En ese sentido, el marco lógico o la teoría del cambio son las herramientas que enlazan de forma estructurada y sistemática la jerarquía de objetivos, resultados y productos, con sus respectivos indicadores medibles para evaluar el éxito o si se logró el cambio a la situación deseada de un PPEU.

El marco lógico se estructura en una matriz con lógica horizontal de 4 columnas y una lógica vertical de 4 filas. La lógica vertical establece una relación de causa y efecto entre los diferentes niveles de los objetivos; es decir, si se cumplen las actividades, se generan los componentes, los cuales, a su vez, contribuyen al propósito y al fin del proyecto. La lógica horizontal define cómo se van a medir los resultados (los indicadores), de dónde se obtendrá la información (medios

de verificación) y cuáles son los factores externos (supuestos) que influyen en el proyecto (DIPRES, 2015).

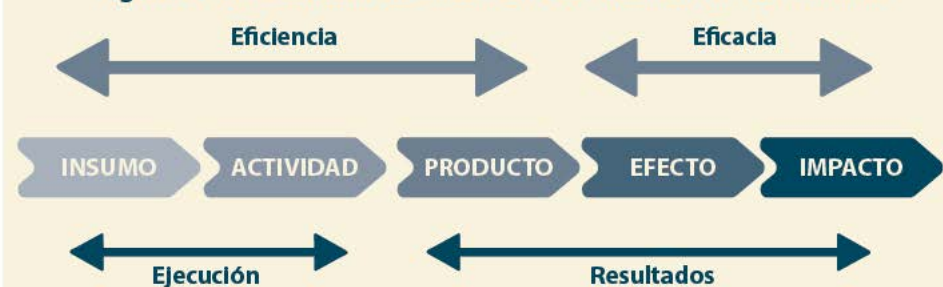
Figura N°6.1 Matriz de marco lógico



Elaboración propia a partir de DIPRES (2015).

La teoría del cambio explica de manera explícita cómo los PPEU pretenden generar un cambio deseado, identificando la cadena de causas, efectos y supuestos que conectan las actividades con los resultados esperados. Sirve como una “hoja de ruta” para diseñar, implementar y evaluar los PPEU, especialmente los de impacto social, al aclarar el proceso causal, los factores necesarios para el éxito y las posibles variaciones en el camino. Esta herramienta identifica la lógica causal de la cadena de resultados (Iválua, 2020).

Figura N°6.2. Cadena de causa- efectos de la teoría del cambio



Elaboración propia a partir de Iválua (2020).

c) Objetivos y resultados esperados claros y coherentes.

Como se ha descrito en los capítulos anteriores, los PPEU tienen su razón de ser en la existencia de un problema o situación social insatisfactoria a nivel social y, que, los objetivos de la extensión universitaria deben hacer referencia al cambio que la iniciativa de extensión pretende inducir sobre este problema o situación.

Esto sugiere que la definición de los objetivos con los que mediremos el impacto debería derivarse de forma bastante directa de los objetivos definidos de manera clara y coherentes del PPEU, ya sean los declarados formalmente o los identificados en la elaboración de la teoría del cambio de la intervención (Blasco et al., 2009). Sin embargo, la tarea de identificar los objetivos de los PPEU de forma clara y coherente es fundamental para precisar en la toma de algunas decisiones sobre qué, cómo y cuándo medir el impacto.

Tener claro los objetivos cuyos impactos interesan evaluar, o si se decide evaluar más de uno, permite planificar de manera consciente la evaluación de los PPEU, ya que esto supondrá los recursos necesarios (tiempo, financiación, etc.).

d) La línea de base como punto de referencia fijo para medir el impacto.

Previo a iniciar la intervención de los PPEU, la línea base (LB) nos permite conocer el punto de referencia fijo de cómo era el estado del problema a intervenir al inicio y cómo el PPEU ha contribuido a cambiar en el tiempo dicho estado. La LB nos permite comparar el progreso real con el plan original y evaluar el rendimiento de los PPEU a lo largo del tiempo, detectando desviaciones y facilitando la toma de decisiones para mantener los PPEU en curso (OBSICA, 2014).

Tener líneas de base a los PPEU permite evaluar cómo ha contribuido el estado de un proyecto a lo largo del tiempo a la consecución de los objetivos. En la línea de base se establece la planificación, el alcance y el costo del proyecto.

3.3. Gobernanza y contexto político

La gobernanza institucional y el contexto político constituyen dimensiones críticas para la evaluabilidad del trabajo de extensión. No basta con disponer de un diseño técnico sólido o de información confiable. La viabilidad política, la legitimidad del proceso y la capacidad institucional determinan en gran medida que una evaluación de impacto pueda llevarse a cabo con éxito y sus resultados sean utilizados de manera efectiva (Casillas et al., 2020; Gobierno de Navarra, 2024).

A continuación, se detallan los elementos a tomar en cuenta:

a) Voluntad política y compromiso institucional

El respaldo político es un requisito esencial para la sostenibilidad de las evaluaciones. La experiencia acumulada en América Latina muestra que las evaluaciones con mayor impacto en la toma de decisiones son aquellas impulsadas desde niveles directivos y acompañadas por una clara voluntad de rendición de cuentas (Office of Evaluation and Oversight, 2021). Según el Instituto para la Evaluación de Políticas Públicas (IEPP 2020), la falta de apoyo político puede desincentivar la realización de evaluaciones o limitar la disponibilidad de recursos humanos y financieros, reduciendo su alcance. Además, el Banco Mundial (Gertler et al., 2017) advierte que el diálogo entre equipos técnicos y autoridades políticas es indispensable para asegurar que los resultados sean relevantes y se traduzcan en acciones de mejora.

b) Legitimidad social del proceso evaluativo

Una evaluación sin legitimidad social carece de credibilidad, incluso si posee rigor técnico. De acuerdo con la Guía de Evaluabilidad del Gobierno de Navarra (2024), la participación temprana de actores sociales y comunidades beneficiarias fortalece la confianza en el proceso y aumenta la probabilidad de cooperación durante la recolección de datos. Las normas internacionales de calidad (OECD-DAC, 2010) subrayan que las evaluaciones deben respetar la diversidad cultural, la equidad de género y los principios éticos, garantizando procesos transparentes y participativos. Este enfoque se refuerza en los

estándares regionales de evaluación (ReLAC, 2021), que promueven la inclusión de múltiples perspectivas para asegurar evaluaciones socialmente legítimas y políticamente útiles.

c) Transparencia y rendición de cuentas

La transparencia en el desarrollo y comunicación de los resultados evaluativos constituye un principio fundamental de gobernanza democrática. La Guía de Evaluabilidad de Intervenciones Públicas de España (Casillas et al., 2020) señala que la evaluación debe concebirse como un ejercicio de rendición de cuentas y de aprendizaje colectivo, más que como una herramienta de control. El fortalecimiento de mecanismos abiertos de acceso a la información y de difusión de los hallazgos favorece la apropiación de la evidencia por parte de los tomadores de decisiones y la ciudadanía (OVE, 2021; OECD-DAC, 2010). En la misma línea, el Banco Interamericano de Desarrollo (Ríos y Rubio, 2025) destaca el valor de las evaluaciones rápidas y participativas como instrumentos de transparencia que permiten la mejora continua de los programas sociales en tiempo real.

d) Capacidad institucional y recursos

La calidad de una evaluación depende directamente de la capacidad técnica e institucional de las entidades responsables. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP, 2019), la ausencia de estructuras organizativas estables y de personal capacitado representa una de las principales limitaciones para sostener sistemas de evaluación eficaces. Por ello, se recomienda consolidar unidades técnicas de evaluación con autonomía, presupuestos definidos y vínculos interinstitucionales sólidos. Además, la literatura reciente enfatiza la necesidad de infraestructuras de datos seguras e interoperables que faciliten la integración de información y el análisis de resultados (World Bank, 2024; Ríos y Rubio, 2025).

e) Coordinación interinstitucional y aprendizaje colectivo

En contextos donde múltiples instituciones intervienen en una misma política, la coordinación es clave para evitar duplicidades y maximizar la utilidad de

la evidencia. La Evaluability Assessment Guidance del CGIAR (2022) y la Guía de Evaluabilidad de Intervenciones Públicas de España (Casillas et al., 2020) resaltan que la colaboración interinstitucional permite armonizar criterios, compartir recursos y fortalecer las capacidades evaluativas nacionales. Asimismo, el Manual de Evaluación del PNUD (UNDP, 2019) sostiene que el aprendizaje institucional derivado de la evaluación debe institucionalizarse en los ciclos de planificación y presupuestación para garantizar su sostenibilidad y uso estratégico.

En síntesis, la gobernanza y el contexto político configuran el entorno que hace posible una evaluación de impacto. La existencia de compromiso político, legitimidad social, transparencia, capacidad institucional y coordinación interinstitucional son factores interdependientes que determinan si la evaluación generará resultados creíbles y socialmente útiles (Casillas et al., 2020; Gobierno de Navarra, s.f.).

4. Otros requerimientos de la evaluación de impacto de programas y proyectos de extensión universitaria

Sobre la base de los resultados de la evaluabilidad de los PPEU, principalmente sobre la determinación de la factibilidad y pertinencia de realizar la evaluación de impacto, será necesario introducirse a otros requerimientos para la planificación y diseño del proceso de dicha evaluación (Gertler et al., 2017).

- a. Alcance de la evaluación: se refiere a realizar las preguntas de ¿Qué se va a medir? ¿Cómo se va a medir? ¿Cuándo es el momento más oportuno para hacer la evaluación? Otras preguntas importantes por considerar para definir el alcance de la evaluación de impacto son: ¿Qué hubiera pasado si la intervención no hubiera ocurrido? ¿Qué impactos se le atribuyen al PPEU?

Se debe tener en cuenta que definir los impactos no solamente implica especificar qué se mide y cómo se mide, sino también cuándo se mide. Esta cuestión reviste una especial importancia, ya que distintos momentos de medida pueden conducir a conclusiones diferentes sobre los impactos de los PPEU, dado que mientras algunos impactos implican procesos lentos y pueden tardar en producirse, otros pueden

ocurrir rápidamente, pero no mantenerse en el tiempo (Blasco et al., 2009). En este sentido, se trata de determinar cuál es el momento más relevante para hacerse la pregunta: ¿Qué ha pasado en comparación con lo que habría ocurrido si la intervención no se hubiera puesto en práctica?

- b. Métodos utilizados para realizar la evaluación de impacto: en el capítulo anterior, se presentan los distintos modelos y métodos de evaluación de impacto que se pueden aplicar para evaluar los PPEU.

Estos métodos son el conjunto de procedimientos y técnicas que permitirán determinar la causalidad entre los PPEU y sus resultados, revelando si la intervención fue responsable de un cambio en un resultado específico. También permitirá obtener evidencia rigurosa de los resultados de las acciones ejecutadas de los PPEU, optimizar la inversión de recursos, decidir si escalar o finalizar el trabajo realizado, y justificar la sostenibilidad de los programas.

- c. Recolección, procesamiento y análisis de los datos: la recolección, procesamiento y análisis de los datos en las evaluaciones de impacto de los PPEU tienden a ser los rubros más costosos y que demandan más tiempo en una evaluación. Por consiguiente, cualquier esfuerzo para reducir los costos o el tiempo implicará casi inevitablemente simplificar los planes de recolección, procesamiento y análisis de los datos.

Para el efecto, en el diseño de la evaluación de impacto de los PPEU, se puede utilizar encuestas, entrevistas y grupos focales, buscando datos cuantitativos y cualitativos. El procesamiento implica organizar y limpiar los datos, mientras que el análisis utiliza métodos inductivos y deductivos para transformar la información en conclusiones, presentándolas con visualizaciones claras y entendibles (DIPRES, 2015).

5. Limitaciones estructurales para la evaluación de impacto en América Latina y el Caribe

Las principales limitaciones para la generación de evaluaciones de impacto y evaluaciones de alta calidad en América Latina y el Caribe (ALC) radican en la

debilidad de los diseños de los programas, la insuficiencia de los sistemas de Monitoreo y Evaluación (MyE) y los desafíos estructurales que caracterizan a la región.

Según el Grupo de Trabajo de Estándares de Evaluación de ReLAC (2021), las evaluaciones deben concebirse como procesos éticos y transformadores que contribuyan al cierre de brechas sociales y de desigualdad. Sin embargo, los contextos institucionales fragmentados y las asimetrías de capacidades dificultan que estos principios se materialicen en evaluaciones rigurosas y sostenibles.

En la práctica, las deficiencias comienzan en la fase de diseño, donde la evaluabilidad de los PPEU suele ser limitada. Con frecuencia, los programas carecen de una teoría del cambio explícita o de una articulación clara entre actividades, resultados e impactos, lo que debilita la atribución causal de los efectos observados. El Evaluability Assessment del ROMP de UNICEF LACRO (2023) documenta que las teorías del cambio analizadas evidencian inconsistencias en su lógica causal y desarticulaciones en la coherencia entre los distintos niveles de resultados, además de inconsistencias en la formulación de indicadores y metas comparables. En algunos casos, los indicadores de producto y resultado se definen en niveles de atribución inadecuados, lo que impide distinguir la responsabilidad directa del ejecutor y limita el análisis de contribución.

A nivel de gestión, la utilidad de las evaluaciones se ve restringida por fallas en el seguimiento y la generación de evidencia, debido a la falta de un plan integrado que articule monitoreo, investigación y evaluación. UNICEF (2023) subraya que no existe un marco común de evidencia que oriente la priorización ni la generación sistemática de información para la toma de decisiones. A esto se suma la baja interoperabilidad entre sistemas de datos y la ausencia de una cultura institucional que premie el uso de la evidencia. En su Informe Anual 2024, la Oficina de Evaluación y Supervisión del Banco Interamericano de Desarrollo (OVE) señala que las instituciones públicas de la región “aún enfrentan limitaciones sustanciales en el desarrollo de capacidades de monitoreo y evaluación, especialmente a nivel subnacional” (BID–OVE, 2024), lo que impacta directamente la calidad y oportunidad de las evaluaciones de impacto.



Por otro lado, el contexto político y económico regional representa un desafío persistente. La CEPAL (2024) identifica una “trampa de bajo crecimiento económico y alta desigualdad estructural” que restringe el margen de maniobra para invertir en sistemas evaluativos sólidos. Este panorama se agrava por la volatilidad política, los cambios de administración y la limitada sostenibilidad financiera de las políticas públicas. Asimismo, la integración de enfoques transversales como género, discapacidad o interculturalidad en los procesos evaluativos sigue siendo incipiente y depende, en gran medida, de la voluntad institucional y los recursos disponibles (UNICEF, 2023).

En conjunto, estas limitaciones muestran que la mejora de la evaluabilidad en América Latina requiere una doble estrategia: fortalecer los fundamentos técnicos, diseños con teorías de cambio claras, indicadores pertinentes y sistemas de información interoperables, y consolidar la gobernanza institucional que garantice el uso efectivo de la evidencia para la toma de decisiones. Tal como enfatiza ReLAC (2021), la evaluación en la región debe ser una herramienta de transformación social y de fortalecimiento democrático, orientada no solo a medir resultados, sino también a promover la equidad y el desarrollo sostenible.

6. Conclusiones

Fortalecer la evaluabilidad de los Programas y Proyectos de Extensión Universitaria (PPEU) trasciende el ámbito técnico; esto representa un compromiso institucional con la calidad, la transparencia y la pertinencia social del quehacer universitario. Evaluar con base en evidencia no solo permite determinar si un programa alcanzó sus metas, sino también comprender los procesos de cambio que lo sustentan y las condiciones que hacen posible su sostenibilidad.

La evaluación de impacto, en este sentido, depende de la existencia de ciertos requerimientos mínimos: información confiable, planificación estratégica, gobernanza institucional sólida y un entorno político que favorezca la rendición de cuentas y el uso de los resultados. La evaluabilidad actúa como el filtro que permite comprobar si estas condiciones están dadas y, en consecuencia, garantiza que los recursos invertidos en la evaluación generen conocimiento

útil para la toma de decisiones (Gertler et al., 2017; Casillas et al., 2020).

Sin embargo, el contexto latinoamericano impone desafíos persistentes. Las limitaciones estructurales identificadas diseños débiles, sistemas de monitoreo fragmentados y restricciones políticas o financieras demuestran que aún es necesario fortalecer las capacidades institucionales y la cultura evaluativa en la región (UNICEF, 2023; OVE-BID, 2024; CEPAL, 2024). En este escenario, las universidades tienen una responsabilidad estratégica: contribuir a cerrar esas brechas mediante la generación de conocimiento, la formación de profesionales en evaluación y la promoción de prácticas basadas en evidencia.

Al integrar investigación, docencia y extensión, las universidades se posicionan como agentes de transformación y garantes de la calidad evaluativa. Su independencia académica y su capacidad técnica fortalecen la credibilidad de los hallazgos, en comparación con evaluaciones realizadas exclusivamente por agencias gubernamentales o consultoras externas. Además, al incorporar la evaluación de impacto en sus propios procesos de extensión, las universidades no solo rinden cuentas, sino que aprenden de la experiencia y retroalimentan sus modelos de acción social (UNDP, 2019).

La evaluabilidad debe concebirse como un componente permanente del ciclo de gestión universitaria. Al establecer criterios claros, fortalecer la planificación y promover la transparencia, se construyen bases más sólidas para medir y amplificar el impacto social de la extensión. Una universidad evaluable es, por tanto, una universidad más responsable, innovadora y comprometida con el desarrollo sostenible de sus territorios.

Referencias bibliográficas

Bamberger, M. (2012). *Introducción a los métodos mixtos de la evaluación de impacto*. InterAction: A United Voice for Global Change.

Bamberger, M., Rugh, J., & Mabry, L. (2012). *RealWorld evaluation: Working under budget, time, data, and political constraints* (2nd ed.). Sage Publications.

- Banco Interamericano de Desarrollo, Oficina de Evaluación y Supervisión (OVE). (2024). *Informe anual de OVE 2024*. BID. <https://www.iadb.org/en/ove>
- Blasco, J., & Casado, D. (2009). Guía práctica 5: Evaluación de impacto. Colección *Iválua de guías prácticas sobre evaluación de políticas públicas*.
- Budhathoki, N. R., Bruce, B., & Nedovic-Budic, Z. (2008). Reconceptualizing the role of the user of spatial data infrastructure. *GeoJournal*, 72(2–3). <https://doi.org/10.1007/s10708-008-9189-x>
- Casillas, C., García, L., Macía, M., & Rico, J. (2020). *Guía de evaluabilidad de intervenciones públicas*. Instituto para la Evaluación de Políticas Públicas.
- CGIAR. (2022). *Evaluability assessments guidance*. CGIAR Evaluation and Learning Initiative.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2024). *Estudio económico de América Latina y el Caribe 2024: Resumen ejecutivo*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones>
- DIPRES (2015). “Evaluación Ex-post: Conceptos y Metodologías”, División de Control de Gestión Pública; en http://www.dipres.gob.cl/594/articles-135135_doc_pdf.pdf
- Dirección General de Planificación, Coordinación, Innovación y Evaluación de Políticas Públicas. (2024). *Guía de evaluabilidad: Actualización del protocolo de evaluabilidad de las políticas públicas en la Comunidad Foral de Navarra*. Gobierno de Navarra.
- Gertler, P. J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. J. (2017). *La evaluación de impacto en la práctica* (2.ª ed.). Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial.
- Grupo de Trabajo de Estándares de Evaluación de ReLAC. (2021). *Estándares de evaluación para América Latina y el Caribe* (Edición revisada). ReLAC, DEval, FOCELAC.

- Iválua (2020). Herramienta práctica 1.1. *¿Cómo puedo elaborar una Teoría del Cambio?* Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (Iválua),
- Liu, S., Li, Y., & Chen, X. (2022). Designing secure and interoperable data infrastructures for development programs. *Information Systems Journal*, 32(4)
- Liu, X., Xu, C., Yu, H., & Zeng, P. (2022). Deep reinforcement learning-based multichannel access for industrial wireless networks with dynamic multiuser priority. *IEEE Transactions on Industrial Informatics*, 18(10). <https://doi.org/10.1109/TII.2021.3139349>
- Memon, M. A., Ting, H., Cheah, J.-H., Thurasamy, R., Chuah, F., & Cham, T. H. (2020). Sample size for survey research: Review and recommendations. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 4(2).
- Observatorio e Índice de Seguridad Democrática del Sistema de la Integración Centroamericana (OBSICA). (2014). *Cuaderno Metodológico sobre Levantamiento de Líneas de base. Proyecto CECI – OBSICA*. <https://www.sica.int>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Quality standards for development evaluation*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/development/evaluation/dcdndep/46586822.pdf>
- Office of Evaluation and Oversight (OVE). (2021). *Annual report 2021*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Preskill, H., & Gopal, S. (2021). *Evaluating complexity: Propositions for an adaptive, iterative approach to learning and evaluation*. FSG Publications.
- Preskill, H., Gopal, S., Mack, K., & Cook, J. (2021). *Evaluating complexity: Propositions for improving practice*. FSG.
- ReLAC. (2021). *Evaluation standards for Latin America and the Caribbean*. Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización en América Latina y el Caribe.

- Ríos-Salas, V., & Rubio-Codina, M. (2025). *Rapid evaluations for social program design and improvement* (Technical Note IDB-TN-3168). Inter-American Development Bank.
- Rogers, P. (2012). *Introducción a la evaluación de impacto*. InterAction: A United Voice for Global Change. http://www.clear-la.cide.edu/sites/default/files/3%20-%20Introduction%20to%20Impact%20Evaluation%20-%20Spanish_0_0.pdf
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2018). *Evaluation: A systematic approach* (8th ed.). Sage Publications.
- UNICEF LACRO. (2023). *Evaluability assessment of the UNICEF LACRO Regional Office Management Plan (ROMP) 2022–2025*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2019). *Guidance note for conducting evaluability assessments in UNICEF*. UNICEF. <https://www.unicef.org/evaluation/media/1506/file/Evaluability%20Assessments%20Guidance.pdf>
- United Nations Development Programme (UNDP). (2019). *Handbook on planning, monitoring and evaluating for development results*. UNDP.
- Van Tiem, J., Johnson, N. L., Balkenende, E., Jones, D., Friberg Walhof, J. L., Chasco, E. E., Moeckli, J., Steffensmeier, K. S., Steffen, M. J. A., Arora, K., Rabin, B. A., & Reisinger, H. S. (2025). Tentative renderings: Describing local data infrastructures that support the implementation and evaluation of national evaluation initiatives. *Journal of Biomedical Informatics*, 165. <https://doi.org/10.1016/j.jbi.2025.104814>
- Vandever, C. (2020). Introduction to research statistical analysis: An overview of the basics. *HCA Healthcare Journal of Medicine*, 1(2). <https://doi.org/10.36518/2689-0216.1062>
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies* (2nd ed.). Prentice Hall.

World Bank. (2020). *Analysis of theory of change and results framework – Croatia*. World Bank.

World Bank Independent Evaluation Group (IEG). (2020). *Results framework and theory of change*: Technical guidance note. World Bank.

Zeb, A., Hussain, M., & Khan, S. (2024). Building integrated data infrastructures for sustainable evaluation systems. *Journal of Development Informatics*, 19(2).

Zeb, S., Mahmood, A., Khowaja, S. A., Dev, K., Hassan, S. A., Gidlund, M., & Bellavista, P. (2024). Towards defining industry 5.0 vision with intelligent and softwarized wireless network architectures and services: A survey. *Journal of Network and Computer Applications*, 223. <https://doi.org/10.1016/j.jnca.2024.103796>

Semblanza de las personas autoras

Mario Eddy Díaz Visquerria. Universidad Regional de Guatemala. Decano de la Facultad de Ciencias Agrícolas de la Universidad Regional. Docente e Investigador a nivel de Post Grado. Doctor en Ciencias Naturales para el Desarrollo Énfasis en Gestión de Recursos Naturales Universidad Nacional de Costa Rica –UNA– 2010-2014. Magister Scientiae Economía de los Recursos Naturales y Sociología Ambiental. Centro Agronómico de Investigación y Enseñanza –CATIE– Turrialba. Becado por Becas Mutis del Gobierno de España. Costa Rica. 1997–1999. Ingeniero Agrónomo Universidad de San Carlos de Guatemala Facultad de Agronomía 1984–1992. ediazvisquerria@yahoo.com / <https://orcid.org/0009-0000-0992-6545>

Paula Andrea Jiménez Morales. Universidad Estatal a Distancia, Vicerrectoría de Extensión y Vinculación Territorial. Es una profesional costarricense con formación integral en Administración de Empresas y una maestría en Administración con énfasis en Calidad y Responsabilidad Social Corporativa. Cuenta, además, con una Licenciatura y un Bachillerato en Administración de Empresas por el Tecnológico de Costa Rica (TEC), así como con un Diplomado en Dirección de Empresas del Colegio Universitario de Cartago (CUC). pjimenezm@uned.ac.cr / <https://orcid.org/0009-0005-0735-8392>



Capítulo 7.

Identificación de buenas prácticas de extensión universitaria

Vivian Harberts
Universität Bremen
Flor de Abril Estrada Orantes
Universidad de San Carlos de Guatemala
Astrid Kristhina Montero Rodríguez
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Aleix Barrera-Corominas
Universidad Autónoma de Barcelona
Omar Antonio Lara Díaz
Universidad de El Salvador
Rolando Moreno
Universidad Especializada de las Américas

Introducción

En cualquier contexto se pueden identificar organizaciones y grupos que implementan prácticas diversas de extensión universitaria o vinculación, con el fin de dar respuesta a una necesidad, interna o externa, que generalmente ha sido previamente identificada y delimitada. Sin embargo, un análisis detallado de la práctica puede evidenciar que no siempre su diseño e implementación responde a las características de la necesidad identificada, o incluso es posible que la necesidad a la que se pretende dar respuesta haya dejado de existir, o se haya identificado incorrectamente. Es vital asegurar que una práctica de intervención parta de una necesidad claramente identificada disponga de un objetivo enfocado a dar respuesta a esta necesidad y su diseño e implementación de la práctica asegure la consecución del objetivo propuesto, por lo tanto, la mejora de la necesidad identificada. Si ello se consigue, se puede hablar de una práctica exitosa o eficaz (Anne, 2003), pero ¿es posible considerar que, por el mero hecho de conseguir los objetivos propuestos, o dar respuesta a una necesidad, la práctica es una “buena práctica”?

En esta aportación la identificación de buenas prácticas no responde a una finalidad comparativa o competitiva, tampoco pretende establecer un ranking entre programas o instituciones. Al contrario, su identificación pretende señalar y visibilizar propuestas y experiencias deseables para que puedan ser aprovechadas en la mejora propia, o en la mejora de terceros a través de su

difusión. Tal y como señalan Fernández-de-Álava et al. (2012), los beneficios de identificar buenas prácticas son:

- Ayudar a que experiencias relativamente aisladas, sean diseminadas y replicadas en contextos diferentes.
- Aportar ejemplos prácticos, enlazando la teoría con la práctica y la investigación con la acción.
- Aprender de otros y transferir el conocimiento de unos grupos a otros.
- Identificar alternativas de acción.
- Promover soluciones innovadoras, exitosas y sostenibles a problemas compartidos.
- Tender puentes entre las soluciones empíricas efectivas, la investigación y las políticas.
- Proporcionar orientaciones para desarrollar nuevas ideas e iniciativas y definir nuevas políticas.
- Promover el intercambio de experiencias entre profesionales para mejorar la calidad de los servicios que se ofrecen.
- Favorecer la reflexión profesional y los modos de afrontar proyectos y acciones sucesivas.

Para definir una buena práctica es importante que la acción desarrollada se sitúe en un contexto específico de referencia (Ballesteros y Mata, 2009), sea flexible y adaptable a cada contexto (Cámara, 2012) y que haya la posibilidad de contrastarla y valorar su fiabilidad (Pérez Serrano, 2011).

Por su lado, Gairín (2017) identifica que la buena práctica, además de ser efectiva/útil y responder a una necesidad real, también debe contribuir a la generación de aprendizaje entre las personas participantes, promover el trabajo en red, practicar la evaluación continuada, incorporar alta implicación de sus miembros, ser participativa, generar productos tangibles, ser innovadora, ser transferible a otros contextos y ser sostenible en el tiempo. Aplicado al ámbito institucional, Pérez Serrano (2011, p. 212) señala que la buena práctica es el conjunto de acciones innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables, transferibles y fiables, integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático, que pretende dar respuesta a una necesidad sentida por los miembros de una institución o colectivo, orientadas a conseguir los objetivos propuestos, en un contexto determinado.

La UNESCO (2003), en el marco del proyecto Management of Social Transformation (MOST), caracteriza la buena práctica por ser: (1) innovadora, en tanto desarrolla soluciones nuevas y creativas a problemas comunes; (2) efectiva, porque tiene un impacto positivo y tangible sobre las personas, grupos o comunidades afectadas; (3) sostenible, ya que contribuye a solucionar un problema de manera sostenida, gracias a la implicación de los participantes; (4) replicable, al actuar de modelo para la generación de políticas, iniciativas y actuaciones en otros contextos; y (5) evaluable, al poder mostrar sus resultados a partir de criterios de innovación, éxito y sostenibilidad por parte del personal profesional y experto implicado en el campo en cuestión.

En el marco del proyecto en el que se ha desarrollado esta aportación, se considera como elemento necesario en la identificación de buenas prácticas el respeto a los usuarios y la toma en consideración de principios de justicia social. En esta línea, se considera que una buena práctica debe seguir, como mínimo, cinco principios de justicia social que Nelson y Creagh (2013) concretan en:

1. Autodeterminación: la población interesada participa en el diseño, desarrollo y evaluación del programa, y puede tomar decisiones informadas sobre su participación en la actividad.
2. Derechos: todas las personas participantes deben ser tratadas con dignidad y respeto, valorando y reconociendo sus sistemas sociales, de conocimiento y cultura.
3. Acceso: el grupo de participantes puede tener acceso de manera directa e imparcial a los recursos que la institución pone en la práctica.
4. Equidad: la práctica está diseñada para desmitificar y decodificar las culturas, procesos universitarios dominantes para aproximarse a las expectativas y lenguaje de sujetos participantes con preparación diversa.
5. Participación: las prácticas deben ser socialmente inclusivas y las personas participantes deben experimentar un sentimiento de pertenencia y conexión con la misma.

Tomando en consideración los criterios anteriores, la identificación de las buenas prácticas que se presentan en esta aportación partirá de la aplicación sistemática de los siguientes criterios:

- Formalización: están formalizadas, documentadas y explicitadas en el marco institucional.
- Sistemática: no son acciones puntuales o de iniciativa esporádica.
- Institucionalidad: presentan una vinculación y aprobación formal por parte de los órganos competentes.
- Accesibilidad: se puede acceder a su información, a los agentes, promotores o beneficiarios, son mínimamente públicas y la información está al alcance
- Evaluabilidad: tienen mecanismos de evaluación (diagnóstica, seguimiento, resultados, impacto)
- Extensión: son acciones, políticas o programas con objetivos y finalidades claramente vinculados al quehacer propios de la extensión (no se confunden con acciones de investigación, gestión o docencia)
- Contrastabilidad: otras personas pueden acceder a los mismos datos (se pueden triangular las fuentes o datos)
- Transferibilidad: hay la posibilidad de replicar la práctica en otros contextos que presentan similitudes.
- Sostenibilidad: tienen una cierta trayectoria que permite valorar las variables implicadas en su sostenibilidad.
- Justicia social: respeta a las personas implicadas en el desarrollo de la práctica, tanto aquellas que la implementan, como aquellas que se identifican como receptoras.

Metodología para selección de buenas prácticas

La selección de las buenas prácticas de extensión universitaria documentadas en este compendio responde a un proceso metodológico que busca identificar iniciativas que no solo evidencien resultados concretos, sino que también representen modelos transferibles y sostenibles para el fortalecimiento de la función de extensión de las universidades centroamericanas. Este proceso reconoce que la extensión universitaria debe trascender enfoques asistencialistas para convertirse en una herramienta efectiva de transformación social que articule conocimiento académico con necesidades territoriales. Este tipo de análisis responde a enfoques consolidados de evaluación cualitativa con criterios múltiples, utilizados habitualmente en la investigación aplicada en educación y ciencias sociales (Kromrey, 2009).

El marco conceptual que orienta esta selección parte del reconocimiento de que las buenas prácticas de extensión universitaria deben caracterizarse por su capacidad de generar cambios sustantivos en los territorios donde se implementan, desarrollar capacidades en las poblaciones beneficiarias y contribuir a la formación integral de estudiantes y docentes. Asimismo, estas prácticas deben demostrar coherencia con los principios de desarrollo sostenible, equidad social y pertinencia académica que definen el compromiso universitario con la sociedad. Desde la perspectiva de la investigación cualitativa aplicada, esta orientación responde al principio de que las prácticas deben analizarse no solo en función de sus resultados inmediatos, sino también por su alineación con valores institucionales y sociales sostenidos (Kuckartz, 2014; Ragin, 1992).

Construcción de un marco temático

La estructuración temática de las prácticas surgió de un análisis sistemático de la base de datos de prácticas de extensión construida en el marco del proyecto FUESE. El proceso metodológico se desarrolló en tres fases complementarias, tal y como se detalla a continuación:

- Fase 1, Análisis exploratorio: identificación de agrupaciones naturales de las prácticas documentadas.
- Fase 2, Identificación de dimensiones fundamentales: resultando en cuatro ejes temáticos coherentes
- Fase 3: Validación y refinamiento: verificación de coherencia interna y distribución equilibrada

Estas fases corresponden a procedimientos de análisis temático inductivo-deductivo, tal como se plantean en la literatura metodológica cualitativa para la identificación de patrones significativos (Braun y Clarke, 2006), y fueron llevados a cabo por el equipo de trabajo, con la revisión independiente y posterior puesta en común de los criterios de clasificación utilizados.

El resultado fue la configuración de cuatro ejes temáticos que capturan la diversidad de la extensión universitaria centroamericana:

- Inclusión educativa y acceso equitativo al conocimiento: prácticas orientadas a democratizar el acceso al conocimiento y la formación superior
- Desarrollo comunitario y participación social: iniciativas centradas en el trabajo con comunidades y la participación ciudadana
- Emprendimiento, innovación e inserción laboral: prácticas enfocadas en mejorar la empleabilidad y fortalecer habilidades laborales
- Sostenibilidad ambiental y desarrollo territorial; iniciativas orientadas a la protección ambiental y el desarrollo territorial integrado

Criterios para la selección de las buenas prácticas

Una vez agrupadas las prácticas, se procedió a la selección de las buenas prácticas de cada eje temático. Para ello, los criterios que se han presentado en la introducción de este escrito se simplificaron para facilitar su aplicación sistemática, quedando agrupados en 6 dimensiones:

1. Representatividad temática (extensión y contrastabilidad): verificación de correspondencia con el ámbito temático específico al que ha sido asignada en el proceso de construcción de ejes temáticos.
2. Información completa (formalización, accesibilidad a la información): verificación de la presencia y calidad de datos en la descripción de las prácticas que documentadas.
3. Trayectoria y sostenibilidad (sistematicidad, institucionalidad y sostenibilidad): consideración de duración de la implementación y capacidad de continuidad.
4. Potencial de transferibilidad: análisis de claridad metodológica y adaptabilidad a otros contextos.
5. Evidencia de impacto (evaluabilidad): evaluación de efectos concretos y verificables en territorios, poblaciones y universidades.
6. Alineación con el enfoque FUESE: priorización de prácticas que superan visiones asistencialistas y se enfocan hacia la justicia social.

La aplicación de estos criterios se realizó mediante un análisis sistemático que examinó cada práctica utilizando una matriz de evaluación, lo cual responde a un enfoque de análisis cualitativo estructurante y permite comparar casos según variables sustantivas predeterminadas, respetando al mismo tiempo

su especificidad contextual (Kuckartz, 2014). Este proceso permitió identificar las tres mejores buenas prácticas en cada uno de los cuatro ejes temáticos definidos, configurando un conjunto de doce iniciativas que representan la diversidad, calidad y potencial transformador de la extensión universitaria centroamericana.

Cuadro 1: Resumen de prácticas seleccionadas por eje temático

Eje temático	Buena práctica elegida	Universidad impulsora
Inclusión educativa y acceso equitativo al conocimiento	Programa de inclusión para personas con discapacidad	U. de San Carlos de Guatemala (Guatemala)
	Asistencia técnica legal gratuita a personas de escasos recursos económicos	U. Gerardo Barrios (El Salvador)
	PIUNE - Programa de Inclusión a Universitarios con Necesidades Educativas Específica	U. Autónoma de Barcelona (España)
Desarrollo comunitario y participación social	Programa Comunitario de Atención Psicológica	U. Regional de Guatemala (Guatemala)
	Programa Desarrollo Comunitario	U. de El Salvador (El Salvador)
	Modelo de Atención Interdisciplinario con Enfoque Comunitario	U. Especializada de las Américas (Panamá)
Emprendimiento, innovación e inserción laboral	FIE - Programa de Fomento de la Iniciativa Empresarial	Fundación de la U. Especializada de las Américas (Panamá)
	Proyecto Alfabetización Digital	U. Estatal a Distancia (Costa Rica)
	Tecnogirls en STEM	U. Gerardo Barrios (El Salvador)
Sostenibilidad ambiental y desarrollo territorial	La ostricultura como alternativa socio económica para comunidades costeras	U. Nacional (Costa Rica)
	Estrategia de Desarrollo Local en el municipio de San Francisco de Opalaca	U. Nacional Autónoma de Honduras (Honduras)
	Diplomado de cacao en Sistemas Agroforestales	U. Nacional Autónoma de Honduras (Honduras)

La selección resultante no solo evidencia la riqueza de experiencias existentes en la región, sino que también ofrece modelos referenciales para el fortalecimiento de la función de extensión en las universidades centroamericanas.

Buenas prácticas

A continuación, se presentan las doce prácticas seleccionadas como resultado del proceso metodológico descrito anteriormente. Cada eje temático se introduce con una breve contextualización que define su alcance y propósito, seguida de la documentación sintética de las tres prácticas seleccionadas manteniendo un formato unificado que incluye: descripción del programa, objetivos de desarrollo sostenible relacionados, metodología de implementación, y resultados obtenidos.

Inclusión educativa y acceso equitativo al conocimiento

La inclusión educativa es uno de los desafíos más urgentes para las instituciones de educación superior en el siglo XXI. En el contexto iberoamericano, marcado por profundas desigualdades, el acceso equitativo al conocimiento se vuelve esencial como principio de justicia social y condición para el desarrollo sostenible.

Las tres prácticas presentadas, desarrolladas por universidades de Guatemala, El Salvador y España, muestran enfoques innovadores para superar barreras tradicionales de acceso al conocimiento. Estas iniciativas evidencian avances en la inclusión de personas vulnerables, reconociendo la diversidad como riqueza educativa. Surgidas desde la extensión universitaria y la docencia, abordan barreras estructurales, pedagógicas, sociales y culturales que históricamente han limitado el acceso pleno.

Las experiencias revelan una tendencia hacia estrategias territorializadas, interdisciplinarias y centradas en el bienestar colectivo. La extensión universitaria deja de ser marginal y se convierte en medio fundamental para democratizar el conocimiento, garantizando que todas las personas participen activamente en la educación superior. La inclusión implica acceso, permanencia, participación y éxito académico mediante apoyos institucionales, reformas pedagógicas y políticas de equidad. Estas acciones se articulan con los ODS 4, 10 y 16, mostrando coherencia con compromisos globales para sociedades más justas e inclusivas.

A) Programa de inclusión para personas con discapacidad

Desde hace más de una década, la USAC ha impulsado una política integral para garantizar la inclusión educativa de personas con discapacidad, tanto en el ámbito académico como administrativo. Esta práctica, por su carácter integral, tiene relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad) y 10 (Reducción de las desigualdades), estableciendo un marco institucional que garantiza el acceso, permanencia y egreso exitoso de estudiantes con discapacidad. La práctica articula docencia, investigación y extensión, con presencia en 129 municipios del país, priorizando el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad. Entre sus logros destacan el diseño universal de espacios físicos, adaptación de currículos, promoción del respeto por la diferencia, así como la colaboración con instituciones locales y nacionales para fortalecer los derechos de esta población. Se trata de una política pionera que responde al ODS 10: Reducción de las desigualdades y al ODS 4: Educación de calidad, enmarcada en los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

El proceso consiste en un conjunto de políticas y acciones sistemáticas implementadas con personal especializado que inician con la identificación y caracterización de estudiantes con discapacidad, desarrollando adaptaciones curriculares, infraestructurales y pedagógicas que eliminan barreras para el aprendizaje y la participación, generando sinergias entre las diferentes unidades académicas, el sector público, organizaciones de personas con discapacidad y la cooperación internacional. Esta inclusión se concreta en procesos de diseño universal de espacios físicos, adaptación de materiales didácticos, formación docente en metodologías inclusivas, servicios de apoyo psicopedagógico y acompañamiento personalizado que brindan herramientas para el desarrollo del potencial académico y profesional de estudiantes con discapacidad.

B) Asistencia técnica legal gratuita a personas de escasos recursos

La UGB, a través de su Facultad de Derecho y Relaciones Internacionales, brinda asesoría y representación jurídica gratuita a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad de la zona oriental del país. Esta práctica, por su carácter integral, tiene relación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 16 (Paz, justicia

e instituciones sólidas), al garantizar el acceso a la justicia para poblaciones en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. Esta práctica, con más de diez años de ejecución, permite a estudiantes y docentes participar activamente en la defensa de los derechos de personas con limitados recursos, especialmente en áreas como derecho de familia, herencias, alimentos y representación penal. Se promueve el acceso a la justicia como parte fundamental del desarrollo social, alineándose con el ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas. Esta experiencia fortalece la formación profesional desde la práctica, a la vez que impacta directamente en la vida de cientos de personas al garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos.

El proceso consiste en un conjunto de servicios jurídicos gratuitos que estudiantes y docentes proporcionan con supervisión especializada, iniciando con la recepción y evaluación de casos, desarrollando estrategias de representación legal, asesoría jurídica y educación en derechos que permiten defender los intereses de personas con limitados recursos económicos, generando sinergias entre la Universidad Gerardo Barrios, el sistema judicial, organizaciones de la sociedad civil y autoridades locales. Esta asistencia se concreta en procesos de consulta jurídica, representación en tribunales, mediación de conflictos, elaboración de documentos legales y capacitación en derechos fundamentales.

C) PIUNE – Programa de inclusión a universitarios con necesidades educativas específica

Desde 1993, la UAB ha desarrollado el Programa PIUNE, que garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en la educación superior para estudiantes con discapacidad o necesidades educativas específicas. Esta práctica, por su carácter integral, tiene relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad) y 10 (Reducción de desigualdades), operando a través de la Fundación Autónoma Solidaria con un enfoque institucional integral. A través de la Fundación Autónoma Solidaria, el programa ofrece orientación psicopedagógica, adaptaciones curriculares, tutores y tutoras de apoyo, actividades de sensibilización y preparación para la inserción laboral. Su impacto se refleja en el incremento sostenido de la población beneficiada de estudiantes, en cambios estructurales en la

docencia, y en una comunidad universitaria más empática y cohesionada. La práctica se alinea directamente con el ODS 4: Educación de calidad y el ODS 10: Reducción de desigualdades, consolidándose como un referente de inclusión universitaria en Europa.

El proceso consiste en servicios especializados proporcionados por personal altamente cualificado que inician con la evaluación de necesidades individuales, desarrollando planes de apoyo personalizados, adaptaciones curriculares y servicios de acompañamiento que permiten la plena participación académica de estudiantes con diversidad funcional, generando sinergias entre el programa, las facultades, servicios universitarios y entidades externas especializadas.

Desarrollo comunitario y participación social

La extensión universitaria, junto con la docencia y la investigación, constituye un pilar esencial de la educación superior al vincularse con las necesidades sociales. Es clave identificar y promover buenas prácticas que integren desarrollo comunitario, participación social y transformación territorial.

Las experiencias documentadas en este apartado consolidan metodologías participativas que superan enfoques asistencialistas, estableciendo relaciones horizontales entre universidad y territorio mediante diálogo de saberes y construcción colectiva de soluciones.

Las buenas prácticas articulan conocimiento académico e investigación con realidades sociales, impulsando transformación desde un enfoque participativo, inclusivo y sostenible. Se caracterizan por generar impactos positivos, fomentar diálogo de saberes y fortalecer la vinculación universidad-territorio. Identificarlas y sistematizarlas permite reconocer el compromiso social universitario y replicar modelos efectivos orientados al desarrollo comunitario.

En este contexto, el desarrollo comunitario implica diagnóstico participativo donde comunidades y universidad identifican necesidades, potencian capacidades y construyen soluciones sostenibles para el bienestar colectivo. Este enfoque promueve relaciones horizontales entre actores académicos,

gobierno, ONG y sociedad civil, basadas en respeto y corresponsabilidad. No solo busca mejorar condiciones materiales, sino también fortalecer tejido social, organización comunitaria y autonomía local, haciendo de la extensión universitaria un motor real de cambio social.

A) Programa comunitario de atención psicológica ante la vulnerabilidad y amenazas epidémicas a personas en situación de pobreza y pobreza extrema en el municipio de Coatepeque, departamento de Quetzaltenango, Guatemala

Este programa, por su carácter integral tiene relación con varios objetivos de desarrollo sostenible. Se han seleccionado los que tienen una relación más estrecha, de tal forma que se evidencia una relación con el ODS 1: relacionado con el fin de la pobreza, con el ODS 3: relacionado con Salud y Bienestar, con el ODS 4: relacionado con Educación de calidad, con el ODS 5: que plantea la igualdad de género y con el ODS 10: vinculado a la reducción de las desigualdades.

El proceso consiste en un conjunto de actividades que realiza el estudiantado con acompañamiento especializado de docentes e inicia con un diagnóstico comunitario y entrevistas personalizadas que permiten identificar las problemáticas y necesidades de atención psicológica clínica y apoyo en psicología social a comunidades y personas individuales de bajos ingresos, provocando para ello sinergias entre la Sede de Coatepeque de la Universidad Regional de Guatemala, la municipalidad de Coatepeque, la Cooperación Internacional y el sector privado.

Esta atención se concreta en procesos de diagnóstico y estudio de casos, consejería, consulta clínica, visitas domiciliarias, terapia asistida y acompañamiento comunitario e individual de casos que le han brindado a la población herramientas para enfrentar de mejor maneras la problemática socio-económica y climática que actualmente enfrentan, derivado que en la región se han yuxtapuesto diversos fenómenos eco-sociales y culturales que les han afectado a las familias de manera reiterada, como el impacto fuerte de la sequía en la pérdida de las cosechas, las secuelas del Covid 19 teniendo que lidiar con afecciones físicas y psicológicas, así como una nueva crisis derivada

del incremento del costo de los productos de la canasta básica reportado por los propios entes oficiales.

Los procesos sociales miden su impacto en tiempos diferentes a los procesos productivos, considerando que la salud mental requiere acompañamiento sostenido. Se ha contribuido sustancialmente a la disminución de algunas patologías relacionadas, aunque no se dispone de una línea basal específica para indicadores de impacto.

B) Programa desarrollo comunitario

Esta práctica, implementada durante 15 años de trabajo continuo, contribuye al logro de los ODS 1 y 8 (Erradicar la pobreza extrema y Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible), garantizando que todos los hombres y todas las mujeres, en particular los pobres y los más vulnerables, tengan los mismos derechos a los recursos económicos y acceso a los servicios básicos.

Son 15 años de trabajo continuo, donde las visitas técnicas a comunidades impulsadas por diferentes asignaturas mantienen la mística de los años 80, cuando la extensión universitaria era lo cotidiano. Como todo ciclo de vida el programa ha tenido sus altas y bajas, en las últimas décadas los problemas de inseguridad mermaron el acercamiento entre la academia y la realidad; es decir, el estudiantado fue inmovilizado y existía temor de salir a campo reduciendo el proceso de enseñanza aprendizaje al único escenario “El Aula”.

La insistencia de un grupo de docentes, en llevar a sus estudiantes a vivenciar el conocimiento se mantuvo como una frágil práctica, en las últimas décadas por lo antes mencionado; asimismo, en el año 2008 dos grupos de trabajo de la Materia Formulación y Evaluación de Proyectos II se acercaron a la Unidad de Proyección Social, tratando de encontrar una conexión entre ellos y una comunidad, para cumplir con lo encomendado por el docente, solicitud que dio origen a la idea de crear el programa. Desde el año 2008 al presente 2024, el programa se viene consolidando pasando de la implementación de un proyecto con la participación de dos grupos de tres estudiantes (6 estudiantes en total), cuyo aporte fue la entrega de dos carpetas técnicas a igual número de comunidades, hasta alcanzar la participación de un aproximado de 35

estudiantes por año, logrando entregar un promedio de 12 a 15 carpetas técnicas donde cada una representa un proyecto de impulso económico y social en las comunidades beneficiadas.

El proceso consiste en actividades de vinculación universitaria que estudiantes y docentes realizan con acompañamiento técnico especializado, iniciando con diagnósticos participativos y elaboración de carpetas técnicas que permiten identificar potencialidades y necesidades de desarrollo económico y social en comunidades, generando sinergias entre la Universidad de El Salvador, organizaciones comunitarias, gobiernos locales y organismos de cooperación.

Se ha mejorado la capacidad de gestión de las comunidades intervenidas, al contar con un proyecto técnicamente elaborado que les permite presentarlo a organismos nacionales e internacionales para obtener financiamiento. Ha resultado en la activación de las organizaciones comunitarias, mayor capacidad de gestión y, en algunos casos, la implementación de proyectos en beneficio de la comunidad, entre ellos proyectos de agua potable e instalación de paneles solares.

C) Modelo de atención interdisciplinario con enfoque comunitario

Esta práctica, desarrollada por la Universidad Especializada de las Américas, se vincula y responde al ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas, utilizando metodologías del modelo Epistemológico de la Complejidad Comunitaria (ECO2).

Esta práctica se vincula y responde al ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas. El Modelo de Atención Interdisciplinario con Enfoque Comunitario, utiliza metodologías, procedimientos, estrategias y técnicas para abordar las problemáticas complejas que demandan las comunidades que atendemos fundamentadas en teorías antropológicas, sociológicas, psicológicas y humanistas además de metodologías del modelo Epistemológico de la Complejidad Comunitaria, ECO2 (Machin, 2010). Este Modelo integra saberes científicos, incorpora nuevas experiencias en el ejercicio de la práctica profesional y universitaria, con el diseño de programas y proyectos, con la construcción de una visión y lenguaje común entre los especialistas, así

como el análisis reflexivo permanente de las complejidades sociales a través de la metodología innovadora de la puesta en mesa, que permiten al equipo replantear nuevas estrategias para el fortalecimiento de los sistemas familiares frente a las demandas recibidas.

El proceso consiste en metodologías interdisciplinarias que personal profesional especializado implementa con fundamentación teórica integral, iniciando con diagnósticos comunitarios participativos que permiten abordar problemáticas complejas mediante la metodología de “puesta en mesa” y el desarrollo de estrategias comunitarias innovadoras.

A partir del 2024, se incluye el eje servicios como parte de la planificación operativa institucional anual, además de los ya presentes en la vinculación institucional de extensión, docencia e investigación. En la población se evidencia disminución en la resistencia de las personas, facilitando la posibilidad de cambio, y aumento en el nivel de confianza en las instituciones públicas

Emprendimiento, innovación e inserción laboral

El emprendimiento y la innovación son dos competencias que la Extensión Universitaria (EU) procura desarrollar para lograr impactos positivos en los territorios en los que se vincula, complementan estos saberes con los que permiten mejorar la inserción laboral de las personas de grupos vulnerables en la economía de sus comunidades.

Las experiencias analizadas en este eje demuestran la capacidad de las universidades centroamericanas para desarrollar programas integrales que articulan formación emprendedora, alfabetización digital y equidad de género en áreas tecnológicas, respondiendo a necesidades específicas de empleabilidad y desarrollo económico local. Dentro del grupo de buenas prácticas de referencia que propusieron las Instituciones de Educación Superior (IES) para el proyecto FUESE, destaca la transversalidad de estas competencias; sin embargo, se seleccionaron tres programas usando la metodología expuesta previamente las cuales presentamos a continuación:

A) FIE - Programa de fomento de la iniciativa empresarial

Esta práctica, implementada durante 13 años por la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) con el apoyo de la Fundación FUNDAMERICAS, tiene relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad), 8 (Trabajo decente para todos y crecimiento económico) y 17 (Alianzas para lograr los objetivos).

El Programa de Fomento de la Iniciativa Empresarial es desarrollado por la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) con el apoyo de la Fundación de la Universidad (FUNDAMERICAS), consiste en un seminario taller formal de 40 horas para estimular y fortalecer el espíritu emprendedor de los futuros profesionales así como generar competencias de innovación. Se estableció como requisito de egreso para todas las personas estudiantes de pregrado y grado de las carreras que se imparten en la universidad, mediante un acuerdo los órganos de gobierno. Es ejecutado por Centro de Vinculación Productiva Social (CEVINPROS), instancia adscrita a la Vicerrectoría de Extensión de la universidad que cuenta con el apoyo de docentes con suma preparación que mantienen actualizados los contenidos impartidos al estudiantado y mantiene vinculación con instancias nacionales e internacionales.

El proceso consiste en un seminario taller que incluye pruebas diagnósticas, formativas y finales para desarrollar modelos de negocio, estrategias de implementación exitosa y establecimiento de emprendimientos con visión social, generando sinergias entre la universidad, FUNDAMERICAS, instancias nacionales e internacionales y el sector productivo.

Esta práctica cubre los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) 4 de educación y calidad, ODS 8 de trabajo decente para todos y crecimiento económico y el ODS 17 de las alianzas para lograr los objetivos. Se imparte en todas las sedes de la universidad por tanto cobertura nacional.

Destacan los impactos a nivel de la población y el territorio como el cambio cultural y de expectativa de las personas estudiantes hacia la empresarialidad, la inclusión del concepto de emprendimiento en las políticas y normativas particularmente en el eje de la extensión universitaria donde se sitúa como

un referente nacional. Los retos principales se sitúan en la actualización y contenidos, cuidar la calidad y aspectos económicos de gestión del programa.

B) Proyecto alfabetización digital

El Proyecto de Alfabetización Digital es llevado adelante por el Programa de Comunicación y Tecnología, unidad académica de la Vicerrectoría de Extensión y Vinculación Territorial de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), que ofrece actividades educativas en el campo de las tecnologías de información. El proceso ha sido implementado desde 2016.

Esta práctica consiste en brindar capacitaciones básicas en el uso de herramientas tecnológicas, de información y comunicación a personas adultas, pueblos originarios, privados de libertad, estudiantes universitarios, estudiantes CONED, pequeñas y medianas empresas del sector servicios, y otros colectivos que carecen de alfabetización digital en todo el territorio de Costa Rica. De esta manera, se potencian habilidades personales y se generan oportunidades académicas, laborales y sociales para los beneficiarios. La práctica genera sinergias entre las sedes universitarias de la UNED, instituciones públicas como el Instituto Nacional de las Mujeres y el Instituto de Desarrollo Rural, asociaciones de desarrollo territorial y el sector privado.

La formación se imparte mediante cursos presenciales contextualizados y talleres prácticos especializados, adaptados y dictados por personal facilitador especializado, docentes de la universidad o externos, dirigidos a grupos específicos como asociaciones de desarrollo o colectivos vulnerables. La universidad realiza el acompañamiento técnico, académico y administrativo de manera personalizada según las necesidades de cada grupo. El proceso inicia con una evaluación diagnóstica que permite identificar las necesidades de alfabetización digital y las competencias tecnológicas requeridas, y culmina con una evaluación final para medir el aprendizaje de los participantes. La capacitación incluye el uso de laboratorios de computación y la elaboración de materiales didácticos mediada pedagógicamente.

Costa Rica presenta un déficit significativo de personas con habilidades en alfabetización digital, especialmente en poblaciones de escasos recursos

económicos, personas adultas mayores, personas privadas de libertad y pueblos originarios, quienes tienen muy poco acceso a computadores y paquetes informáticos básicos como Microsoft Office. El programa permite el acceso gratuito a estos recursos, así como a materiales diseñados pedagógicamente para dichos grupos vulnerables.

La práctica ha alcanzado una cobertura nacional significativa, con participación de personas provenientes de al menos 80 cantones en todas las regiones del país, implementando un modelo de trabajo en red en el que las sedes universitarias actúan como nodos principales de capacitación.

Este programa contribuye al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, al garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos, especialmente para poblaciones vulnerables que tradicionalmente han enfrentado barreras de acceso a la alfabetización digital. Entre sus impactos destacan:

- Sobre el territorio y la población: contribuye al desarrollo de habilidades para conseguir empleo, mejora la calidad de vida en la comunidad y favorece la realización personal.
- Sobre la población estudiantil: promueve la vinculación de estudiantes como mentores de otros, fortaleciendo su empoderamiento.
- En políticas y normativas: funciona como modelo replicable para otros proyectos.

Se ha contribuido sustancialmente al empoderamiento digital de los participantes, evidenciado en testimonios que reportan mejoras en empleabilidad, apoyo educativo a familiares y desarrollo de emprendimientos. Los procesos de alfabetización digital evalúan su impacto en la mejora de competencias tecnológicas y oportunidades de desarrollo personal y profesional, aunque la evaluación sistemática de los impactos a largo plazo aún está en proceso de implementación. Entre los principales retos se encuentran el acceso a laboratorios, recursos financieros y contenidos actualizados; para garantizar la sostenibilidad, resulta fundamental mantener redes de facilitadores voluntarios, ya que el programa no tiene costo.

C) Tecnogirls en STEM

Esta práctica, implementada durante 8 años por la Universidad Gerardo Barrios de El Salvador, tiene relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad) y 5 (Igualdad de género), dirigida a mujeres jóvenes de 16 a 19 años en instituciones de educación media de la zona oriental.

La Universidad Gerardo Barrios de El Salvador, lleva adelante una práctica de desarrollo de competencias en el área de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), por sus siglas en inglés) dirigida a mujeres jóvenes en edad escolar, entre los 16 y los 19 años, en instituciones de educación media de la zona oriental (San Miguel). La lleva adelante la Unidad de Proyección Social y la Facultad de Ciencia y Tecnología mediante un programa de modalidad híbrida (presencia y virtual) que abarca el desarrollo de la lógica, software y principios de robótica y emprendimiento, promueve el pensamiento crítico y evaluativo, la solución de problemas y habilidades blandas que complementa la formación escolar.

El proceso consiste en un programa híbrido que desarrolla competencias en lógica, software, robótica y emprendimiento, promoviendo pensamiento crítico, solución de problemas y habilidades blandas, generando sinergias entre la Unidad de Proyección Social, la Facultad de Ciencia y Tecnología, instituciones de educación media y organizaciones del sector tecnológico.

Igualmente, se promueve la investigación a partir del trabajo realizado con el proyecto y se evalúa la satisfacción de los sujetos usuarios, los impactos del programa se han producido en la población atendida y el territorio, la normativa universitaria y en la actitud de las personas estudiantes que apoyan el proyecto. Los retos se sitúan en el fortalecimiento de personal formador, laboratorios especializados, integración de organizaciones nacionales e internacionales y la evaluación de impacto.

Sostenibilidad ambiental y desarrollo territorial

El eje de sostenibilidad ambiental y desarrollo territorial se refiere a la integración de prácticas académicas que minimizan el impacto ambiental

desde las actividades universitarias que promueven la conservación de los recursos naturales, así como el desarrollo de iniciativas que contribuyen al bienestar de las comunidades locales y a un uso sostenible del territorio. Este eje busca formar profesionales conscientes de la importancia de la sostenibilidad y capaces de liderar proyectos que promuevan un desarrollo equilibrado entre lo económico, lo social y lo ambiental.

La sostenibilidad ambiental se ha convertido en una de las frases más comunes en las discusiones sobre el cambio climático. La importancia de la sostenibilidad ambiental puede tener un impacto significativo en la lucha contra la crisis climática.

Las experiencias documentadas en este eje demuestran la capacidad de las universidades centroamericanas para desarrollar modelos de desarrollo territorial que integran conocimiento científico con saberes tradicionales, promoviendo alternativas productivas sostenibles y fortalecimiento de identidades culturales locales.

A) La ostricultura como alternativa socioeconómica para comunidades costeras

La ostricultura como alternativa socioeconómica para comunidades costeras es un proyecto de la Universidad Nacional de Costa Rica, que ha sido implementado durante 12 años, tiene como objetivo contribuir con la sostenibilidad socioeconómica de las comunidades marino-costeras del litoral pacífico mediante el fomento de la ostricultura en sistemas suspendidos, enfocando sus esfuerzos hacia el apoyo a pescadores artesanales, jefas de hogar y las familias de las comunidades ubicadas en la litoral del pacífico.

Además de ello, este proyecto ha venido a incidir significativamente en los objetivos de desarrollo sostenibles números 2 que plantea poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible, y 14 enfocado a conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.

El proceso consiste en el desarrollo de actividades de transferencia tecnológica

implementadas por especialistas en acuicultura marina. Este se inicia con diagnósticos participativos orientados a identificar potencialidades productivas para el desarrollo de emprendimientos de agrupaciones dedicadas al cultivo de ostras (*Magallana gigas*) en sistemas suspendidos tipo long line, lo que permite generar sinergias entre la universidad, el Consejo Agropecuario Nacional, el MINAE–Viceministerio de Gestión Ambiental, los pescadores artesanales y las familias costeras.

En consecuencia, Esta iniciativa consiste en emprendimientos de agrupaciones costeras dedicadas al cultivo de ostras (*Magallana gigas*) en sistemas suspendidos tipo long line con el que se busca apoyar en la conformación de granjas ostrícolas administradas por agrupaciones costeras de las comunidades más vulnerables del Litoral Pacífico, resaltando que los principales impactos se marcan dentro del desarrollo comunitario como fuente de producción, valor agregado, empleo, inversión y bienestar en general.

Dada la importancia de la actividad se ha logrado una importante vinculación interinstitucional con el Consejo Agropecuario Nacional, MINAE–Viceministerio de Gestión Ambiental, y otras instituciones estratégicas. Los principales impactos se marcan dentro del desarrollo comunitario como fuente de producción, valor agregado, empleo, inversión y bienestar en general para las familias participantes.

B) Estrategia de desarrollo local en el municipio San Francisco de Opalaca

Esta práctica, implementada durante 6 años, tiene relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 1 (Fin de la pobreza), 2 (Hambre cero), 3 (Salud y bienestar) y 4 (Educación de calidad), enfocándose en el fortalecimiento de la gobernanza del pueblo indígena lenca y el desarrollo local desde la cosmovisión indígena.

La Auxiliaría de la Vara Alta es la organización social más importante y con mayor legitimidad para el pueblo de San Francisco de Opalaca. Tiene poder de convocatoria y de llevar adelante un proceso de desarrollo autogestionado y autónomo, aún en condiciones de asedio de otros modelos de desarrollo

con enfoque extractivo y de explotación de los recursos naturales. La idea de fortalecer a la auxiliaría por tanto es una prioridad desde el trabajo universitario. El hecho de que se hagan los proyectos y las propuestas a través de esta instancia permite elevar el perfil de la misma y, por tanto, consolidar su legitimidad como promotora de desarrollo del pueblo de Opalaca. Este potencial organizacional es susceptible de ser aprovechado en favor del bien común y que, sumando la participación social y las capacidades organizativas, podrían ejecutarse proyectos de desarrollo de alto impacto en el acceso a la educación superior de jóvenes estudiantes de la comunidad. En el acceso a formación virtual a través del aula tecnológica que funciona a partir del 2023 y en el empoderamiento de los miembros de la Auxiliaría para la gestión de procesos de desarrollo y mayor visibilidad de la comunidad ante el resto del país.

El proceso consiste en actividades de vinculación universitaria que se implementan en coordinación con la Auxiliaría de la Vara Alta, iniciando con diagnósticos participativos para identificar potencialidades y necesidades del municipio, fortaleciendo las capacidades organizativas de la instancia tradicional de gobierno indígena, generando sinergias entre la universidad, la Auxiliaría, organizaciones comunitarias y organismos de cooperación.

Para tal efecto, dicho proyecto ha permitido contribuir al fortalecimiento de la gobernanza del pueblo indígena lenca, al desarrollo local, cultural y del medio ambiente desde la cosmovisión indígena y a la ejecución de acciones de investigación y vinculación que incidan en la mejora de la calidad de vida en el municipio, mediante los procesos de vinculación y desarrollo local.

En función de la implementación de dicho proyecto, el impacto obtenido ha permitido el acceso a la educación superior de jóvenes estudiantes de la comunidad; el acceso a la formación virtual a través del aula tecnológica que funciona a partir del 2023; el empoderamiento de los miembros de la Auxiliaría para la gestión de procesos de desarrollo y mayor visibilidad de la comunidad ante el resto del país.

Se han elaborado 17 planes de desarrollo comunitario y un plan general de desarrollo para el municipio, además del acceso a recursos y alianzas

estratégicas producto de la relación establecida con la universidad. En la población se evidencia el acceso a la educación superior de jóvenes estudiantes de la comunidad, el acceso a formación virtual a través del aula tecnológica que funciona desde 2023 y el empoderamiento de los miembros de la Auxiliaría para la gestión de procesos de desarrollo.

C) Diplomado de cacao en sistemas agroforestales

Esta práctica, implementada durante 7 años por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), tiene relación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad), dirigida a personas que laboran en organismos públicos, cooperativas, productores y profesionales de ciencias agrícolas.

El proyecto tiene como objetivo desarrollar capacidades, habilidades y destrezas para el manejo del cultivo de cacao en sistemas agroforestales, así como estudiar los fundamentos y aspectos científicos de la agroforestería con el fin de adaptar estos sistemas a las zonas cacaoteras del país, en el marco de la concepción de desarrollo sostenible. Se orienta a personas que laboran en organismos públicos, cooperativas y unidades productivas, así como a profesionales de las ciencias agrícolas que requieren una formación básica para gestionar y formular actividades relacionadas con el cultivo de cacao. A través de las lecciones aprendidas y de las experiencias acumuladas en el diplomado, el CURLA apuesta por generar cambios a nivel sistémico, facilitando alianzas basadas en una visión e implementación comunes entre agricultores, actores público-privados y organismos de cooperación, con el propósito de impulsar soluciones para el desarrollo del sector cacaotero y de los sistemas agroforestales. Asimismo, el proyecto busca incidir en la educación de calidad, en concordancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

El proceso consiste en un programa de formación especializada que docentes con especialidad en agroforestería implementan, iniciando con la identificación de productores, técnicos y profesionales para desarrollar competencias sobre manejo técnico del cacao y fundamentos científicos de la agroforestería, generando sinergias entre la universidad, productores cacaoteros, cooperativas, sector público-privado y cooperación internacional.



El Diplomado en Producción de Cacao en Sistemas Agroforestales de Alto Valor en Honduras, cuyo propósito es fortalecer al desarrollo económico sostenible de familias productoras de cacao en zonas rurales de Honduras, Nicaragua y Guatemala, con nuevas áreas con cacao en sistemas agroforestales con cultivos como árboles maderables y frutales de alto valor, cultivos temporales de ciclo corto, musáceas, tubérculos, entre otros, que permitan ingresos a las familias mientras entra en producción el cultivo de cacao.

Por lo tanto, se ha podido establecer que, como consecuencia de la implementación de dicho diplomado, se han generado cambios de mentalidad en los productores, cambios sustanciales en las prácticas en el campo y se han observado renovaciones en sus fincas a partir de la participación en el proceso de formación y capacitación. Aunado a esto, un mejor manejo en el tema administrativo de sus fincas y la incorporación de nuevas tecnologías.

Reflexiones generales y conclusiones

El análisis de las doce buenas prácticas de extensión universitaria seleccionadas evidencia una transformación significativa en la concepción y ejercicio de la función extensionista en las universidades centroamericanas. Estas experiencias revelan el tránsito desde modelos asistencialistas hacia enfoques innovadores que priorizan la participación comunitaria, el desarrollo de capacidades y la construcción conjunta de soluciones a problemáticas territoriales complejas.

Las prácticas analizadas en relación a la inclusión educativa y el acceso equitativo al conocimiento evidencian que la inclusión educativa es viable cuando las universidades asumen un compromiso activo con el cambio social. El acceso equitativo al conocimiento requiere no solo voluntad institucional, sino también innovación pedagógica, alianzas intersectoriales y mecanismos de acompañamiento adaptados a la diversidad. Las respuestas contextualizadas, desde la defensa jurídica hasta el rediseño arquitectónico y la atención personalizada, dignifican la experiencia educativa y contribuyen directamente a los objetivos de desarrollo sostenible (4, 10 y 16), mostrando que la inclusión es una herramienta para la transformación social.

Las prácticas incluyen un enfoque integral que articula políticas institucionales,

prácticas pedagógicas y servicios que eliminan barreras históricas, posicionando a la universidad como agente de justicia social. La extensión universitaria se consolida como vía estratégica para promover equidad y cohesión territorial, reforzando el compromiso ético de la educación superior con el bienestar colectivo.

En lo relativo al desarrollo comunitario y participación social, las prácticas analizadas se conciben como procesos transformadores que sitúan a las comunidades en el centro de las dinámicas de la extensión universitaria, promoviendo la participación activa y la construcción colectiva de soluciones. Con este enfoque se superan modelos asistencialistas y verticales, proponiendo relaciones basadas en la horizontalidad y la corresponsabilidad entre universidad y territorio. Para ello, se emplean metodologías como diagnósticos participativos, acompañamiento interdisciplinario y prácticas dialógicas que fortalecen la interacción y el aprendizaje mutuo.

Las prácticas descritas demuestran que la universidad no debe limitarse a la producción de conocimiento, sino que debe asumir un papel activo en la mejora de las condiciones de vida, articulando saberes y esfuerzos desde una ética de compromiso social. La sistematización de estas prácticas no solo permite su valoración, sino también su mejora y replicabilidad en otros contextos. Así, el desarrollo comunitario se consolida como una estrategia que fortalece el tejido social, empodera a las comunidades y fomenta su autonomía, convirtiendo la extensión universitaria en un verdadero motor de transformación territorial.

Las prácticas analizadas sobre emprendimiento, innovación e inserción laboral reflejan el compromiso de las Instituciones de Educación Superior (IES) con comunidades vulnerables, especialmente jóvenes, mujeres y personas de escasos recursos, buscando generar cambios cualitativos que mejoren sus condiciones de vida. En estos casos se evidencia que uno de los principales retos es garantizar la sostenibilidad a largo plazo de los programas, lo que exige evidencias claras de impacto y la implementación de indicadores medibles en diferentes plazos, partiendo de diagnósticos iniciales que establezcan líneas base confiables. La falta de datos constituye una limitación que debe ser superada para fortalecer la planificación y evaluación de estas iniciativas.



Además, estas experiencias destacan la importancia del desarrollo de habilidades blandas como liderazgo, trabajo en equipo, pensamiento crítico, innovación y autoaprendizaje, competencias esenciales para el éxito más allá de lo técnico y que se complementan con la sensibilidad social requerida en la región. La vinculación nacional e internacional se presenta como un factor estratégico para identificar oportunidades de mejora, acceder a recursos económicos y tecnológicos, y garantizar la sostenibilidad de los programas, consolidando así la extensión universitaria como un instrumento eficaz para la transformación social.

Las experiencias analizadas sobre el eje sostenibilidad ambiental y desarrollo territorial muestran el papel estratégico de las universidades en este ámbito, integrando conocimiento científico y saberes locales para generar soluciones contextualizadas. Todas comparten un enfoque participativo que involucra comunidades e instituciones en diagnósticos y toma de decisiones, fortaleciendo capacidades y fomentando corresponsabilidad. Estas iniciativas contribuyen a la conservación de recursos y promueven alternativas productivas sostenibles —como la ostricultura y los sistemas agroforestales con cacao— que mejoran la calidad de vida, diversifican ingresos y refuerzan identidades culturales, alineadas con los objetivos de desarrollo sostenible.

La extensión universitaria se consolida como motor de transformación social y territorial, impulsando empleo, empoderamiento comunitario e inclusión educativa mediante tecnología, innovación y gobernanza local. La cooperación interinstitucional y la formación especializada, como el diplomado en cacao, son claves para garantizar sostenibilidad y replicabilidad. Estas prácticas demuestran que la educación de calidad es esencial para generar cambios sistémicos y fortalecer la resiliencia de las comunidades frente a los desafíos del desarrollo sostenible.

El conjunto de buenas prácticas analizadas comparte un enfoque participativo y horizontal que rompe con modelos asistencialistas y promueve la corresponsabilidad entre universidad y territorio. Todas las experiencias evidencian la articulación entre saberes académicos y comunitarios, así como el compromiso con poblaciones vulnerables, buscando garantizar la inclusión educativa, el desarrollo comunitario y la mejora de la calidad de

vida. Este vínculo se consolida como una estrategia para fortalecer el tejido social y contribuir a los objetivos de desarrollo sostenible, posicionando a la universidad como agente activo de transformación social.

En el plano metodológico, se identifican hallazgos clave como el uso de diagnósticos participativos, enfoques interdisciplinarios y metodologías dialógicas que favorecen la construcción colectiva de soluciones. La sistematización de experiencias se presenta como herramienta esencial para la mejora continua y la replicabilidad en otros contextos. En conjunto, estos elementos reflejan una transformación profunda de la extensión universitaria, que deja de ser marginal para convertirse en un motor de cambio social, equidad y cohesión territorial.

Entre los retos comunes destacan la sostenibilidad a largo plazo de los programas, la necesidad de indicadores claros y medibles para demostrar impacto, y la generación de evidencias que validen los resultados. Asimismo, se requiere asegurar que las prácticas respondan a las necesidades reales de los grupos destinatarios, incorporando mecanismos de evaluación robustos que trasciendan la simple contabilización de actividades y permitan comprender el alcance social y académico de las iniciativas.

Referencias bibliográficas

- Anne, A. (2003). Conceptualisation et dissemination des «bonnes pratiques» en éducation: Essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet. En C. Braslavsky, A. Anney M. I. Patiño (Eds.), *Développement curriculaire et «bonnes pratiques» en éducation* (s. p.). International Bureau of Education.
- Ballesteros, B., & Mata, P. (2009). Approaching the concepts of "educational achievement" and "best practice": Delphi methodology as a tool for building consensus. *Comparative and International Education*, 4(4), 356–365.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Cámara, S. (2012). Capítulo I. Concepto y elementos característicos de las “mejores prácticas” aplicados a las defensorías del pueblo iberoamericano. En S. Cámara y E. Luna (Eds.), *Mejores prácticas del Ombudsman en Iberoamérica* (pp. 13–127). Dickinson.
- Fernández de Álava, M., Barrera-Corominas, A., & Díaz Vicario, A. (2012). Buenas prácticas para fomentar el acceso y el éxito académico de grupos vulnerables en la educación superior. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez y D. Castro (Eds.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 217–245). Wolters Kluwer Educación.
- Gairín, J., et al. (2017). *Mapa de bones pràctiques en creació i gestió del coneixement a l'Administració pública catalana* (Proyecto 2015EAPC-00006). Escuela de Administración Pública de Catalunya.
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2021). *Laboratorio de políticas y prácticas para el desarrollo social de la Educación Superior*. EDO-SERVEIS. <https://ddd.uab.cat/record/237010>
- Kromrey, H. (2009). *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten und nichtstandardisierten Forschung* (13. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Machín, J. (2010). Modelo ECO2: Redes sociales, complejidad y sufrimiento social. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 18(12). http://revista-redes.rediris.es/html-vol18/vol18_12.htm
- Nelson, K., & Creagh, T. (2013). *A good practice guide: Safeguarding student learning engagement*. Queensland University of Technology.
- Pérez Serrano, G. (2011). Buenas prácticas en las universidades para adultos. *Revista de Ciencias de la Educación* (225–226), 207–226.

Proyecto FUESE - Erasmus-EDU-2023-CBHE. (2024). *Informe analítico sobre actuaciones que concretan el ecosistema social por universidad y país de América Central*. <https://sic.ues.edu.sv/proyecto-fuese/repository>

Proyecto FUESE - Erasmus-EDU-2023-CBHE. (2024). *Informe diagnóstico sobre actuaciones que concretan el ecosistema social por universidad, país y región de América Central*. Proyecto FUESE - Unión Europea. <https://sic.ues.edu.sv/proyecto-fuese/repository>

Proyecto FUESE - Erasmus-EDU-2023-CBHE. (2025, julio 31). FUESE. <https://sic.ues.edu.sv/proyecto-fuese/>

Ragin, C. C. (1992). Introduction: Cases of "What is a case?". En C. C. Ragin y H. S. Becker (Eds.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (pp. 1–18). Cambridge University Press.

UNESCO. (2003). MOST Clearing House. Best practices. <https://www.unesco.org/es/management-social-transformations-most-programme>

Universitat Autònoma de Barcelona. (s. f.). Programa PIUNE. <https://bit.ly/4pwBhDe>

Universidad de El Salvador. (s. f.). Centro de Innovación Social de la Universidad de El Salvador. <https://www.facebook.com/upsjurisprudenciaues>

Universidad Especializada de las Américas (UDELAS). (s. f.). Modelo de Atención Interdisciplinario con Enfoque Comunitario. <https://bit.ly/48CngMS>

Universidad Gerardo Barrios. (s. f.). Asistencia legal gratuita a personas de escasos recursos económicos [Video]. <https://bit.ly/4ps1cf8>

Universidad Regional de Guatemala. (s. f.). Programa comunitario de atención psicológica ante la vulnerabilidad y amenazas epidémicas [Documento PDF].

Universidad de San Carlos de Guatemala. (s. f.). Política de atención a la población con discapacidad. <https://epsum.usac.edu.gt/>

Universidad Especializada de las Américas (UDELAS). (2025, julio 31). CEVINPROS. <https://www.udelas.ac.pa/servicio/cevinpros/>

Universidad Gerardo Barrios (UGB). (2025, julio 31). Inauguración del proyecto TecnoGirls en STEM UGB 2023. <https://bit.ly/4awKExS>

Universidad Nacional Estatal a Distancia (UNED). (2025, julio 31). Fide-IMAS, asesoría técnica empresarial. <https://www.uned.ac.cr/index.php/direccion-de-extension/desarrollo-economico/fide-imas-asesoria-tecnica-empresarial>

Semblanza de las personas autoras

Vivian Harberts. University of Bremen, Institute Technology and Education. Investigadora en el Instituto de Tecnología y Educación (ITB) de la Universidad de Bremen. Sus intereses de investigación incluyen la enseñanza y el aprendizaje digital, la investigación basada en la comunidad, el reconocimiento del aprendizaje previo (RPL) y los enfoques de aprendizaje basados en el trabajo en contextos internacionales. harberts@uni-bremen.de / <https://orcid.org/0009-0003-0898-3515>

Flor de Abril Estrada Orantes. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemalteca, doctoranda en Derecho Laboral, Previsión Social y Derechos Humanos, magister en Derechos Humanos, Diplomada en Administración de Recursos Humanos, Licenciada en Pedagogía y Derechos Humanos, con cierre de pénsum en planificación curricular. Se ha especializado en educación superior, extensión universitaria y derechos humano, cultura de paz, investigación social, liderazgo, trabajo en equipo, orientación legal para mujeres, así como estudios avanzados en la Licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales. Con amplios conocimientos en Administración Pública y Gestión de Proyectos. fdeabril13@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0007-9555-7766>

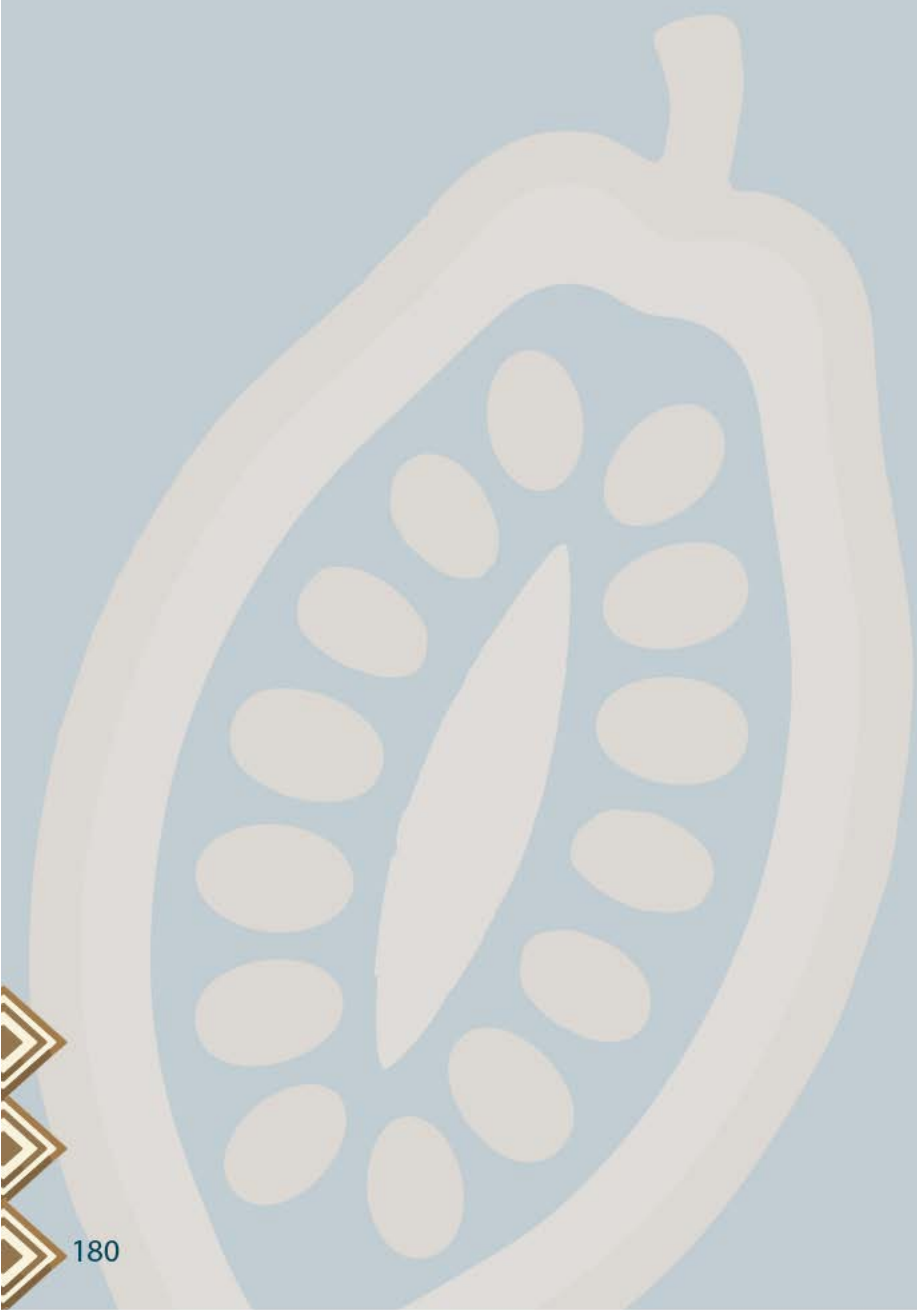
Astrid Krsthina Montero Rodríguez. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morzán UPNFM, Facultad de Ciencias de la Educación, Tegucigalpa M.D.C. Honduras. Educadora especial con sólida trayectoria en gestión educativa y proyectos sociales. Con experiencia en cargos directivos, actualmente es directora de Extensión y Vinculación Social de la Universidad

Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Lidera la proyección social e impacto comunitario, responsable de la planificación, gestión y evaluación de programas institucionales de extensión. amontero@upnfm.edu.hn / <https://orcid.org/0009-0005-3320-4813>

Aleix Barrera-Corominas. Centre d'Estudis i Recerca pel desenvolupament Organitzacional · Universitat Autònoma de Barcelona, España. Licenciado en Pedagogía y en Ciencias del Trabajo, Diplomado en Relaciones Laborales, Máster en Dirección de Recursos humanos y Doctor en Calidad y Procesos de Innovación Educativa (UAB). Es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB des del año 2012, y miembro del Equipo de Desarrollo Organizativo des del año 2007. Ha sido profesor visitante de la University of Bristol. Durante más de 15 años ha sido Gestor de Proyectos de Investigación, desde dónde ha colaborado en más de 60 proyectos de investigación educativa de ámbito nacional e internacional. aleix.barrera@uab.cat / <https://orcid.org/0000-0002-3129-6284>

Omar Antonio Lara Díaz. Universidad de El Salvador. Secretaría de Proyección Social. Ingeniero Agrónomo con Maestría en Ciencias Agropecuarias con énfasis en Agroindustria de la Universidad de Chile, es docente de la facultad de Ciencias Agronómicas de la Universidad de El Salvador de 2012 a la fecha. omar.lara@ues.edu.sv / <https://orcid.org/0009-0002-1438-102X>

Rolando Moreno S. Universidad Especializada de las Américas, Rectoría, Panamá. Asesor, profesor universitario y dueño de pequeñas empresas en Panamá. Vasta experiencia en gerencia de empresas, destacando su dinamismo y orientación al logro de resultados. En el ámbito educativo, se desempeña como Asesor de Rectoría en UDELAS, apoyando la gestión institucional, la acreditación de carreras y la descentralización. Colabora en proyectos multirregionales financiados por la Unión Europea. Fue Director de Administración en UDELAS. Zootecnista con un Máster en Administración de Empresas (MAE) de INCAE y su motivación es contribuir a construir un mejor país y una mejor región. rolando.moreno@udelas.ac.pa / <https://orcid.org/0000-0001-8210-4513>



Capítulo 8.

La extensión universitaria y vinculación universidad: Una mirada desde perspectivas del presente y futuro en la región Centroamericana y Caribe

Javier Ureña Picado
Universidad Estatal a Distancia
Walter Argueta
Universidad Regional de Guatemala
Claudia Cecilia Miranda Valdes
Universidad de San Carlos de Guatemala
Aminta Navarro Herrera
Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Edler Ricardo Castellanos Rivera
Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Francisco Antonio Portillo Núñez
Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Ramón Adalberto Rosales Avila
Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Introducción.

El Capítulo No. 8: ***“La extensión y vinculación universidad: Una mirada desde perspectivas del presente y futuro en la región Centroamericana y el Caribe”***, hace un abordaje del cómo se ha venido desarrollando en la región centroamericana la extensión universitaria y la vinculación universidad sociedad, a partir de los contextos que ha venido experimentando con muchas similitudes y también con ciertas diferencias en sus abordajes para implementar esta función académica de las universidades.

Los puntos que en este capítulo se abordan entre ellos: La necesidad de contar con políticas y marcos regulatorios para que esta función sea parte integral del quehacer académico de las universidades, las perspectivas teóricas de análisis y abordaje, las diferentes tendencias para hacer extensión y vincularse con la sociedad, como los obstáculos internos y externos son también parte de las encrucijadas que debe enfrentar la extensión y la vinculación de las universidades en el momento actual y en el futuro.

El análisis se realiza a partir de un contexto social, económico y político; que demanda más reciprocidad de la universidad pública con la sociedad. Este capítulo busca promover la reflexión dentro de las universidades acerca de

esta función académica tan relevante, al mismo nivel que la docencia y la investigación, resaltando su vínculo y aporte directo a la sociedad.

La relación de las universidades públicas y privadas con la sociedad exige una mayor visibilidad y, al mismo tiempo, una evaluación crítica de su impacto en la solución de problemas sociales y económicos. Este vínculo puede fortalecerse si las instituciones recuerdan las tres funciones sustantivas a las que se han comprometido en sus leyes orgánicas-docencia, investigación y extensión que les otorgan sentido y legitimidad. En este sentido, no es únicamente la extensión o la vinculación la que se encuentra en una encrucijada, sino la propia universidad, que aún muestra vacilaciones para enfrentar de manera decidida las problemáticas sociales y para proyectarse más allá de la docencia y la investigación.

Se invita a la persona lectora a leer este capítulo con la finalidad de motivarlos a seguir reflexionando y generando conocimientos para que las universidades públicas y privadas logren realizar extensión universitaria y una eficiente vinculación universidad-sociedad, para alcanzar mecanismos de acompañamiento, asesoría y reflexión, como de la evaluación de impacto que en esta función académica deben evidenciarse en su aporte a la sociedad. La extensión universitaria y la vinculación llaman a salir del cautiverio a la academia, le invita a que salga de sus muros para ser una universidad extramuros, este llamado forma parte del presente y futuro para las universidades realicen su función académica de extensión universitaria y vinculación con la sociedad.

1. Contexto de extensión universitaria y vinculación universidad sociedad presente y futuro

Para entender los desafíos actuales y futuros de la función de extensión universitaria y vinculación universidad-sociedad, es imperativo considerar el contexto de la educación superior universitaria, más allá de nuestros entornos políticos y económicos en la región centroamericana y del caribe.

Importantes universidades públicas de Honduras y Nicaragua han reemplazado, en las últimas dos décadas, la función académica de extensión universitaria por la denominada «vinculación universidad-sociedad». En Costa Rica, la

Universidad Estatal a Distancia (UNED) creó la Vicerrectoría de Extensión y Vinculación Territorial, lo que evidencia una ampliación de la función académica de extensión con el propósito explícito de fortalecer su articulación con los distintos actores sociales.

Dicho esto, independientemente de cuál enfoque académico como función sustantiva se está desarrollando en las universidades públicas, los contextos y desafíos son muy similares, en vista de que la función de extensión universitaria busca tener un papel diferente del que ha desempeñado en las últimas cuatro o cinco décadas pasadas.

En las últimas décadas la educación superior universitaria ha dejado de ser un asunto especial del estudiantado, como lo dice Cano Meloni, quien cita a Casanova (2014), cuando señala que este último resalta, como uno de los efectos que el nuevo contexto mundial produce en la institución universitaria, al surgimiento de nuevos actores con capacidad de influencia en los rumbos de la universidad y con crecientes condiciones de legitimidad social para hacerlo:

La universidad y las definiciones sobre la universidad han dejado de ser un asunto solo de los universitarios y bajo el nuevo escenario no puede olvidarse la presencia de nuevos actores que demandan incidir en las decisiones institucionales. Una amplia variedad de actores políticos, empresarios, intelectuales, periodistas, grupos de poder y diversos grupos sociales son una realidad que ha de ser considerada en la universidad contemporánea. En ese sentido, tanto en la praxis como en la literatura se reconoce la multiplicación de actores internos y externos (stakeholders) en la definición de la vida universitaria. (Casanova, 2012, p. 34)

En un mundo globalizado, en el que se adoptan decisiones de alcance transnacional, las universidades y sus liderazgos académicos deben repensar la manera en que están respondiendo a las demandas y observaciones formuladas por diversos actores respecto de las funciones sustantivas de las universidades públicas. En este caso haciendo referencia a la función académica de extensión universitaria y vinculación universidad-sociedad.

La extensión universitaria, entonces, se debe enmarcar en el compromiso de las instituciones de educación superior de actuar como protagonistas en el

desarrollo integral de los países. Concentrarse principalmente en la proyección social del conocimiento académico hacia las comunidades, con el objetivo de contribuir a la solución de problemáticas locales, promover la participación ciudadana y fortalecer la vinculación entre universidad y sociedad.

En los países latinoamericanos, la extensión universitaria cobra una especial relevancia debido a diversos factores como los altos índices de pobreza, la amplia diversidad cultural y lingüística, y las desigualdades sociales, además de un esfuerzo aún latente de mantener las raíces y costumbres ancestrales que algunas veces se disocian de la ciencia y prácticas actuales.

2. Políticas y el futuro de la extensión universitaria y la vinculación universidad sociedad.

Necesidades en las políticas de extensión universitaria en Centroamérica: avances y desafíos.

La extensión universitaria en Centroamérica enfrenta retos estructurales y operativos que limitan su impacto como función sustantiva de la educación superior. Un análisis reciente de investigaciones en la región identifica tres áreas prioritarias: institucionalización y reconocimiento académico, integración curricular y desarrollo de capacidades, y coordinación regional y recursos operativos (Eguigure Torres et al., 2024; Castilla et al., 2021).

En primer lugar, aunque algunas universidades han establecido pautas formales para la extensión, persiste la falta de estandarización, la heterogeneidad en la gestión y la ausencia de paridad con las funciones de docencia e investigación (Eguigure Torres et al., 2024). Esta desigualdad repercute en el reconocimiento académico de las actividades de extensión y en su sostenibilidad a largo plazo.

En segundo lugar, la integración entre la extensión y el currículo sigue siendo fragmentaria. Estudios como los de Mendoza Pérez (2020) y Alemán-Zeledón y Lovo-Jerez (2018) subrayan la necesidad de incorporar de manera sistemática la extensión en los planes de estudio, así como de fortalecer la formación de docentes y personal involucrado.

Finalmente, la coordinación regional presenta avances limitados. Redes como la Red Centroamericana de Extensión Universitaria (RECIEC) han facilitado intercambios, pero carecen de marcos colaborativos y estándares comunes (Eguigure, 2022; Alvarado, 2020). Las restricciones financieras, logísticas y burocráticas, sumadas a los desafíos derivados de la pandemia, como la adopción de modalidades híbridas y protocolos de bioseguridad, han puesto en evidencia la necesidad de fortalecer la cooperación interinstitucional.

Los hallazgos coinciden en que es urgente avanzar hacia marcos normativos unificados, incrementar la integración curricular, desarrollar estrategias sostenibles de financiamiento y establecer mecanismos de evaluación y rendición de cuentas, que midan el impacto de la extensión en el desarrollo humano y social. De este modo, la extensión universitaria podrá consolidarse como un motor para la transformación social en la región. Sin embargo, las medidas remediales a los hallazgos no están en las manos de las personas docentes, o del estudiantado; estas aluden a las autoridades universitarias que toman las decisiones sobre el quehacer académico y de la asignación de recursos financieros equilibrados para las tres funciones académicas y aquellas temáticas fundamentales para su mejor desarrollo como la tecnología, laboratorios, transporte para docentes y estudiantes que hacen extensión y vinculación con la sociedad.

3. Perspectivas teóricas de la extensión universitaria.

Las universidades de Centroamérica han cuestionado el modelo de extensión tradicional, a partir de miradas desde enfoques como el de la extensión crítica, tratando de establecer un modelo de extensión universitaria desde un enfoque crítico, alejándose de lo tradicional, los roles mercantilista o asistencialista; apostando a un modelo en los que se construye el conocimiento de forma colaborativa a través de la extensión universitaria, con una metodología cualitativa, reflexiva y participativa; promoviendo el diálogo de saberes, la transformación social, y la integración con las comunidades y territorios (Eguigure Torres, 2024).

El vínculo entre la universidad y la sociedad, permite que se establezca un canal entre el conocimiento generado en la universidad y las necesidades de

la comunidad, promoviendo un diálogo constante y bidireccional, situación que contribuye a la mejora continua de la formación profesional integral de las poblaciones estudiantiles, con la oportunidad de potenciar desarrollar habilidades, conocimientos y obtener una mejor perspectiva fuera del aula, fomentándole así el compromiso y la responsabilidad social. Y es aquí donde la academia podrá aportar soluciones a los problemas sociales, económicos, culturales, impulsando el desarrollo sostenible del país (Castro, 2017).

Este enfoque de construir o llevar saberes desde la universidad a las comunidades, promueve un enfoque horizontal, dialógico y transformador. Epistemológicamente reconoce las múltiples formas de conocimiento, promoviendo la construcción colectiva del saber entre universidad y comunidad, que permite transformar realidades injustas, mediante metodologías participativas, dialogadas y territoriales, integrando la docencia, la investigación y la extensión (Monge Hernández, 2020).

En las prácticas extensionistas en las universidades centroamericanas se abordan temas como educación, ambiente, salud, cultura, género, emprendimiento y desarrollo local, mismos que van dirigidos a poblaciones vulnerables, con fuerte enfoque territorial y en la práctica se involucran docentes y estudiantes.

Una de las metas es lograr integrar la extensión con la investigación y la docencia, lo que fortalece el proceso enseñanza-aprendizaje y fomenta la innovación para la transformación de la misma universidad y de la sociedad que demanda respuestas. Para ello, es indispensable jerarquizar la extensión dentro del currículo académico para potenciar la integralidad y valorarla como una de las funciones esenciales de la universidad y de esta manera se adopte un enfoque que reconozca la interconexión entre las tres funciones sustantivas.

El liderazgo docente se transforma a partir de propuestas innovadoras que vengan a contribuir al desarrollo sostenible y al bienestar social, mediante la transferencia de conocimientos que se realiza en el aula de clase. En las universidades centroamericanas se observa una desigualdad en su incorporación en los planes de estudio y la participación estudiantil no es igual en la mayoría de las universidades (Equigure Torres, 2024).

La extensión universitaria institucionalizada bien estructurada fortalece la responsabilidad social, el desarrollo local y la integración universitaria con actores sociales. Es importante mencionar que la integración curricular de los proyectos de extensión aporta un alto valor a la formación profesional de las personas estudiantes. Asimismo, contar con el uso de metodologías participativas y colaborativas genera impactos positivos como la inclusión social, transformación comunitaria y empoderamiento territorial, siempre y cuando se fortalezca también el acercamiento a las estructuras de poder local con el fin de establecer diálogos comunitarios y alianzas estratégicas eficaces con el Estado.

Para avanzar en este proceso transformador, las universidades de Centroamérica han trabajado en procesos institucionales que incluyen innovaciones en sus estatutos, políticas y estructuras organizativas formales para ejecutar la extensión universitaria, lo cual, se evidencia en el escalamiento organizacional en algunas universidades hacia niveles que cuentan con Vicerrectorías de Extensión y otras Direcciones. Sin embargo, el nivel de implementación de la extensión universitaria varía entre las universidades centroamericanas.

Las universidades de Centroamérica avanzan hacia una extensión transformadora, pero requieren mayor respaldo institucional, mayores cantidades de recursos, y herramientas compartidas para ejecutar los procesos de evaluación, sistematización y comunicación. Se requiere mayor reconocimiento institucional al valor que la extensión tiene en la transformación social. Otro reto que tienen las universidades es la ausencia de mecanismos compartidos de sistematización e indicadores comunes entre universidades.

4. Obstáculos / encrucijadas.

La extensión en las universidades públicas y privadas centroamericanas ha logrado un nivel de madurez a partir de su evolución durante varias décadas, gestionada por generaciones de personas funcionarias, estudiantes y comunidades; desde enfoques iniciales como un quehacer “complementario”, que combinaba difusión cultural, la generación de ingresos y alianzas institucionales puntuales; hasta transitar a esquemas y modelos dialógicos en comunidades y territorios, proyectando el saber universitario a la vez



que aprende y se transforma con los procedentes de sus muy diversos interlocutores, en mutua y colaborativa mejora continua. En esta amplitud de marcos y estadios, se reflejan tendencias de la extensión desde actividades educativas aisladas o de una dependencia específica, hacia procesos formativos intencionados de educación a lo largo de la vida, abierta, flexible, sistémica, territorializada, priorizando sectores estratégicos y poblaciones en contextos vulnerados.

La extensión, entendida tradicionalmente como sinónimo de “curso”, se transforma en proyectos, programas, redes y comunidades de aprendizaje situado, con temáticas diversas y dirigidas a poblaciones heterogéneas, en distintas modalidades. A su vez, gestiona servicios estratégicos orientados a la educación formal y no formal, la actualización profesional, la generación de microcredenciales, la formación técnica, la acreditación de conocimientos y experiencias previas, así como el registro y la socialización de resultados en función de indicadores institucionales de gestión e impacto. Todo ello se articula con la docencia, la investigación y la vida estudiantil.

La extensión universitaria se implementa a través de una gran variedad de estrategias y herramientas. Así pues, desde su incorporación en planes de estudio a través de diferentes mecanismos como la promoción de determinadas competencias de la población estudiantil hacia su contexto, la generación de programas y proyectos, de redes de incidencia y articulación intersectoriales; entre otras, aún existen retos para ampliar la participación e involucramiento de sus diversos interlocutores más allá de la implementación, hacia el involucramiento activo o co-gestionado en las etapas de identificación, diseño, evaluación y socialización o publicación de los resultados, aprendizajes y transformaciones.

Esto último, adquiere mayor nivel de trascendencia y quizá de complejidad ante la necesaria participación y priorización de poblaciones en contextos vulnerados.

Es evidente el desarrollo reciente de publicaciones periódicas y sistematización de experiencias sobre extensión desde diversas universidades públicas y privadas en la región. Al lado de este invaluable avance, debe analizarse

su usabilidad y someterse a un examen crítico que trascienda los ámbitos académicos, por parte de las diversas poblaciones estudiantiles y de los interlocutores de la extensión universitaria, a fin de propiciar, como lo señalan Eguigure, Terreros, Romero y Monge (2024), la apropiación social de los conocimientos generados. Asimismo, es necesario profundizar sobre los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos de la extensión universitaria en Centroamérica.

Asimismo, la extensión universitaria debe responder a las transformaciones sociales y tecnológicas contemporáneas, siendo un agente de innovación y transferencia tecnológica que contribuya con servicios a terceros. Este rol demanda mayor inversión como una alineación estratégica con los objetivos académicos y sociales de las universidades (Menéndez 2011), hay que reconocer que la universidad pública unas más que otras también han estado distantes de la sociedad y se han centrado en la docencia descuidando la extensión universitaria y la vinculación universidad sociedad lo que no está ajeno a nuevos enfoques de ver y abordar la educación superior universitaria y el papel del profesor, se instala una tendencia dentro de la academia universitaria de corte administrativo donde se ve al profesor más como un administrador que como académico generador de conocimiento y mentor. El alineamiento de los objetivos universitarios con las necesidades de la sociedad va más allá de producir profesionales que se inserten en el mercado laboral, se requiere una universidad que se relacione con los problemas de la sociedad y que el conocimiento que transfiere y genera sea capaz de producir los cambios o las capacidades de encontrar soluciones a las problemáticas, y esto se convierte en un desafío o una encrucijada en donde parece que la academia no encuentra la puerta de salida.

Por otro lado, la función académica de la extensión universitaria y la vinculación universidad-sociedad enfrenta un futuro financiero incierto, condicionado por diversos factores, entre ellos la institucionalización, el reconocimiento académico y la asignación presupuestaria adecuada. En este sentido, Méndez (2011) señala que uno de los grandes desafíos para los próximos años consiste en consolidar la extensión universitaria como función sustantiva integrada a la docencia y la investigación, dotándola de un presupuesto que garantice su desarrollo efectivo como función académica fundamental, así como de políticas

de dirección claras que incluyan mecanismos de seguimiento y evaluación crítica de sus prácticas. Esto implica un fortalecimiento institucional donde la extensión no sea un área marginal, sino parte fundamental de la academia de ese quehacer académico de las universidades, con recursos asignados y apoyo para proyectos, programas, políticas universitarias que respondan a las necesidades sociales, económicas, tecnológicas, productivas y culturales como inclusivas. Entre esas encrucijadas se encuentran algunas como:

- La digitalización y sus transformaciones en la educación, generar nuevas estrategias y prácticas abiertas y en red, a partir de la integración de diversas tecnologías recientes tales como la web, los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS), los MOOCs, las redes sociales, la inteligencia artificial (IA), la realidad virtual (VR) y la realidad aumentada (AR) (Weller, 2023). Este tipo de herramientas potencian elementos sustantivos de la extensión universitaria, tales como su flexibilidad y democratización de oportunidades de los saberes.
- Al respecto, otro desafío fundamental para la extensión en nuestras universidades está fuertemente determinado por un elemento consustancial a la razón de ser de dicho quehacer. Si bien la pandemia por COVID-19 intensificó la cultura de herramientas digitales y la posibilidad de multiconexiones, es observable el impacto paralelo en estrategias de gestión educativa y del aprendizaje que tienden al aislamiento, a cierto debilitamiento del sentido de comunidad, de identidad y pertenencia. Si la extensión se concibe desde la perspectiva de diálogo de saberes y transformación mutua universidad-sociedad, uno de los retos más importantes es la interlocución con “sujetos”, interlocutores, poblaciones, contrapartes de la extensión que, al igual que el resto de la sociedad, enfrentamos una de las peores crisis del sentido de asociatividad, de “querer juntarse” con otros, ante una lógica de mercado que impregna cada vez más el “acceso por demanda” (léase individual). Si bien se observa una tendencia de la extensión desde procesos multi y transdisciplinarios y aportes en diversos campos o ámbitos (Eguigure et al., 2024), tales como el emprendimiento, la gestión ambiental, la gobernanza local, las herramientas idiomáticas y tecnológicas para el mejor acceso posible al mercado laboral, culturas de paz, equidad y no violencia, entre otros, lo

cual es fundamental en el fortalecimiento los lazos identitarios, de arraigo, a la vez que los valores y prácticas interculturales, propios de una región multicultural, que potencien, redescubran y construyan nuevas formas de comunidad.

Es probable que, entre las encrucijadas de la extensión universitaria, existan otras miradas aún por entrecruzarse. La presente reflexión se formula desde la perspectiva de instancias que han gestionado la extensión en algunas universidades públicas y privadas de Centroamérica; es decir, desde la posición de uno de sus interlocutores. Es evidente que, para completar lo mejor posible el paisaje, se requiere ampliar la recopilación de experiencias con la perspectiva de muy diversas instancias generadoras de extensión en nuestras universidades.

Más aún, se requiere un ejercicio dialógico con nuestros interlocutores en las comunidades, sectores, instituciones, organizaciones, territorios, géneros, etnias, etc., quienes tendrán mucho que mirar y decir sobre la prospectiva, y los desafíos del quehacer universitario que más interactúa con y desde sus realidades. Estas miradas se cruzan en contextos de alta complejidad e incertidumbre.

La vinculación de las universidades públicas y privadas en sus respectivas sociedades, implica definir posicionamientos y alcances en medio de la Centroamérica probablemente más asimétrica de su historia: potenciando estrategias y oportunidades educativas para sectores articulados en mercados productivos abiertos a la inversión externa; a la vez que, en medio de presiones financieras y políticas, lograr incidir en entornos de perversas inequidades, violencias, informalidad laboral, desequilibrio ambiental, financiamientos de dudosa procedencia, autoritarismos políticos, uniformidad cultural, así como de poblaciones como la niñez y juventud que se debaten entre la escolaridad o formar parte en las “cadenas de valor” en el crimen organizado y las redes de narcotráfico. Desde este análisis, la extensión descrita debe definir si debe orientar a las universidades en sus miradas y con quién cruzarlas.

5. Tendencias para el futuro.

Las tendencias futuras de la extensión universitaria en América Latina,



específicamente en Chile, México y Uruguay, enfatizan varios puntos clave según el artículo de Cano et al. (2023). Las políticas universitarias de extensión avanzan hacia una mayor institucionalización y estandarización, con variaciones significativas basadas en la autonomía de las universidades y supervisión estatal.

Los desafíos futuros incluyen profundizar el estudio de la extensión, abordar las demandas actuales y vincular la extensión más estrechamente con la ciencia, la tecnología y las relaciones más amplias entre la universidad y la sociedad. Otra tendencia que plantea Cano Menoni y Flores, señala que la extensión se replantea como una función significativa y sustantiva de las universidades que debe atender rigurosamente las necesidades del entorno, proyectar conocimientos y aportar soluciones a problemas sociales específicos, creando una interacción enriquecedora entre las universidades y la sociedad.

Se ha identificado la tendencia a formas cada vez más amplias y variadas formas de articulación de la extensión con la docencia y la investigación. Un ejemplo al respecto, lo constituyen las diversas formas de participación de las poblaciones estudiantiles de carreras o programas formales en procesos educativos y trabajos comunitarios, como parte de su plan de estudios, en el marco de la circularización de la extensión. De forma similar, las tendencias en la educación superior por acreditaciones internacionales y visibilidad en diversos rankings generan indicadores que inciden en las articulaciones entre los quehaceres académicos sustantivos. Sin embargo, estos indicadores deben ser contrastados en función del riesgo de homogenizar y unificar enfoques y prácticas de la extensión en universidades centroamericanas que se encuentran no solo en contextos sociohistóricos particulares, sino que también responden a enfoques que van más allá de la vinculación externa universitaria como sinónimo de transferencia, propia de algunos de los modelos de Europa o Norteamérica (Eguigure et al., 2024), del "norte global", que han liderado los estándares de calidad internacional.

Si bien la extensión, como quehacer universitario sustantivo, ha venido posicionándose al lado de la docencia y la investigación, sobre todo en términos de su institucionalización (políticas, estructuras, normativas, planificación) (Eguigure et al., 2024), aún no se ha consolidado en la presupuestación, por

lo que falta mucho para generar equilibrios entre los quehaceres académicos. Parte de ello constituye la tendencia hacia diversas formas y resultados de realimentación entre dichos quehaceres. Así, los procesos de extensión pueden ser más abiertos a ser “alimentados” por la generación de conocimientos propios de la investigación académica e investigación aplicada, o por la misma definición de competencias o capacidades como parte de los planes de estudio de las diversas carreras. Sin embargo, existe un desafío importante en cuanto a cómo lo que se aprende de la interacción con diversas poblaciones de extensión universitaria orienta y actualiza las agendas docentes e investigativas.

Existen diversas experiencias que muestran una tendencia, si bien limitada, a la generación de alianzas y redes en materia de extensión interuniversitaria a nivel centroamericano. Sin embargo, dicha articulación reticular es discontinua y frágil. Existen dificultades para trabajar en redes regionales, pues las necesidades aún están determinadas por la capacidad de respuesta y atención a los retos internos de la propia universidad, en parte porque los esfuerzos se centran en posicionar a la extensión como un quehacer que, por lo general, se ubica de manera desigual con respecto a los otros quehaceres, sobre todo ante la urgencia de la universidad por responder a presiones internas de sectores que llegan al poder con modelos de universidad basados en indicadores tradicionales.

En algunas ocasiones, el trabajo articulado se genera a partir de la vinculación con fondos externos a la región, los cuales requieren, precisamente, la participación de universidades de dos o más países. Son pocos los casos de trabajo en red entre universidades centroamericanas que logran perdurar en el tiempo. Si bien se debe potenciar la internacionalización de la extensión en las universidades públicas y privadas, es fundamental generar nuevas formas de construcción de lo centroamericano.

Existe evidencia clara respecto al mejor aprovechamiento posible de las diversas herramientas y plataformas digitales y virtuales, las cuales potencian el quehacer educativo en general y la extensión universitaria en particular (Giordanengo, 2013; González & Batista, 2021). En medio de tendencias educativas hacia modelos híbridos (presenciales-virtuales), con usos intensivos de tecnologías como la inteligencia artificial, también es evidente



que la extensión, especialmente desde la perspectiva de culturas de equidad e inclusión social —sobre todo de poblaciones en contextos vulnerables— requiere, además, precondiciones para el aprovechamiento educativo y social de dichas herramientas, así como coherencia oportuna entre la intencionalidad epistémica y cognitiva y los medios y recursos disponibles.

Los cambios en los modelos de educación de tipo industrial a los denominados ecosistemas de aprendizaje, con un uso altamente intensivo de tecnologías digitales y virtuales y que plantean al aprendiz como centro de las redes educativas (Campus Ontario, 2023), generan tendencias que pueden potenciar tanto la inclusión como la exclusión educativa (entornos de aprendizaje dicotómicos). Para las intencionalidades de la extensión universitaria, dicha tendencia es un desafío fundamental, tanto a la vez que se convierte en una herramienta más para gestionar la accesibilidad a oportunidades educativas de muy diversos sectores, existen factores de riesgo para la accesibilidad, alfabetización digital y aprovechamiento por parte de las poblaciones estudiantiles de la extensión universitaria, a partir de las tendencias que indica el reporte de Campus Ontario:

- Las posibilidades para que el aprendizaje ocurra en entornos de aprendizaje ubicuos, a través de redes de proveedores y espacios de aprendizaje especializados y no especializados, en lugar de instituciones tradicionales;
- Rutas o itinerarios de aprendizaje definidas de forma personalizada, cogestionadas con diversos interlocutores o stakeholders, de forma diferente a las prácticas estandarizadas de perfiles, agrupamientos y planes de estudio;
- Oportunidades de autogeneración de credenciales de forma abierta indistintamente las condiciones socioeconómicas, al contrario de esquemas centralizados oficiales y gubernamentales.

6. Conclusiones.

El futuro de la función académica de extensión universitaria y vinculación universidad-sociedad está condicionado a su consolidación institucional, reconocimiento académico y una adecuada asignación presupuestaria intencionada desde las máximas autoridades académicas y administrativas-académicas que facilite la sostenibilidad y el desarrollo en los próximos años,

integrando la innovación tecnológica y científica, y la gestión vinculada con los actores sociales, económicos y políticos de la sociedad.

La extensión universitaria se debe enmarcar en el compromiso de las instituciones de educación superior de actuar como protagonistas en el desarrollo integral de los países.

La extensión universitaria debe ser incluida como una de las funciones esenciales de las instituciones de educación superior, aunada a la docencia e investigación, de manera que pueda garantizar su sostenibilidad a largo plazo, así como el impacto social que se persigue.

Es urgente avanzar hacia marcos normativos unificados y estandarizados, incrementar la integración curricular, desarrollar estrategias sostenibles de financiamiento y establecer mecanismos de evaluación y rendición de cuentas que midan el impacto de la extensión en el desarrollo humano y social.

Si bien es cierto, existen obstáculos que representan desafíos para las universidades centroamericanas muchos son compartidos con las universidades latinoamericanas, se sabe que existen soluciones viables y factibles para superarlos, para que la extensión universitaria se transforme en una herramienta poderosa para construir puentes entre el saber académico y las necesidades reales de la sociedad.

El acto de integrar de manera efectiva la extensión y la vinculación universidad-sociedad en la vida universitaria supone reconocer su potencial académico para generar un impacto significativo tanto en la formación de las poblaciones estudiantiles como en la solución de problemas sociales y en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Es en este proceso donde se forma una conciencia crítica y se desarrollan competencias que permiten integrarse activamente en la sociedad, participar en la resolución de problemáticas colectivas y contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática.

Seguro que entre las encrucijadas de la extensión se encuentran otras miradas por cruzarse. La presente mirada es desde la perspectiva de instancias que han gestionado la extensión en algunas universidades públicas y privadas de Centroamérica; es decir, desde la posición de uno de los interlocutores de la extensión. Es evidente que, para completar lo mejor posible el paisaje, se



requiere ampliar la recopilación de experiencias con la perspectiva de muy diversas instancias generadoras de extensión en nuestras universidades.

Referencias bibliográficas

Alemán-Zeledón, F., & Lovo-Jerez, S. M. (2018). *Prácticas y acciones de investigación y extensión presentes en el currículo de la Facultad de Agronomía, Universidad Nacional Agraria*. La Calera. <https://doi.org/10.5377/calera.v17i29.6530>

Alvarado, S. (2020). *Estudio para la detección de las necesidades de extensión y servicios hacia la sociedad con base en los Objetivos de Desarrollo Sostenible*

Bidegaray, P. (2014). *La Extensión Social en las Universidades como una Estrategia de Cambio*. Zamorano: Escuela Agrícola Panamericana. <http://hdl.handle.net/11036/3201>

Castilla, K. P., Mendoza, C., & Solano, L. M. (2021). Extensión universitaria en la educación superior y su vinculación con sociedad-Estado: Referentes esenciales para la transformación social. *Revista Compromiso Social*.

Castro, J. O., & Tommasino, H. (Compiladores). (2017). *Caminos de la extensión universitaria en América Latina y el Caribe*. Universidad Nacional de La Pampa. ISBN 978-950-863-298-2.

Campus Ontario (2023, febrero). *Learning networks*. https://vls.ecampusontario.ca/wp-content/uploads/2023/02/LearningNetworks_EN_05-20230203-FINAL-20230203-1154-TAGGED.pdf

Cano Menoni, J. A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. Documentos de Trabajo, CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf

Cano Menoni, A., & Flores, M. G. (2023). *Tendencias de la Extensión universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales. Intercambios Dilemas y Transiciones de la educación superior*. <https://doi.org/10.29156/INTER.10.1.5>.

Eguigure, Y. (2022). Diagnóstico de condiciones para intervenir en territorios: Caso RECIEC. *Revista Compromiso Social*.

Eguigure Torres, Y. A., Terreros Barrios, N., Romero Arrechavala, J., & Monge Hernández, C. (2024). Aportes universitarios centroamericanos a la gestión universitaria desde el modelo de extensión crítica. *Revista de Extensión universitaria*. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.315>

Eguigure Torres, Y. A., Terreros Barrios, N., Romero Arrechavala, J. & Monge Hernández, C. (2024). Aportes universitarios centroamericanos a la gestión universitaria desde el modelo de extensión crítica. *Revista Masquedós*, 9(11), 1-15. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.315>

Giordanengo, G. (2013). Desplazamientos: la extensión mediante entornos virtuales. (2013). *E+E: Estudios De Extensión En Humanidades*, 2(2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/7892>

González Aportela, O., & Batista Mainegra, A. (2021). Virtualización del proceso extensión universitaria: una emergencia en tiempos de COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 213-222. Epub 02 de octubre de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000500213&lng=es&tlng=es.

Menéndez, G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. *Revista de Extensión universitaria +E* (1), 22-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=564172830004>

Mendoza Pérez, M. (2020). El desarrollo sostenible en la educación superior. *Revista Científica Internacional*.

Weller, M. (2023). The Rise and Development of Digital Education. En: Zawacki-Richter, Olaf; Jung, Insung (Ed.). *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. (pp. 75-92). Editorial Springer.

Semblanza persona autoras

Javier Ureña Picado. Universidad Estatal a Distancia (UNED), Costa Rica. Profesor Estudios Sociales, Lic. Historia, Máster Educación en Valores, Máster Educación a Distancia (en proceso). Gestión de procesos universitarios desde la extensión en la Universidad Estatal a Distancia desde el año 2000, en materia de liderazgo comunitario, Gobiernos Municipales y Desarrollo Territorial. Responsable de instancias en la UNED: Coordinador Programa de Gestión Local (2000-2014), Director Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local (2009-2020), Director Extensión Universitaria (2020-2024), Vicerrector de Extensión y Vinculación Territorial (2024-). jurena@uned.ac.cr / <https://orcid.org/0009-0003-6781-7330>

Claudia Cecilia Miranda Valdes de Nistal. Universidad de San Carlos de Guatemala, Coordinadora General de Cooperación y Relaciones Internacionales, Guatemala. Maestra en Administración de Empresas, Licda en Mercadotecnia con énfasis Comercio Internacional, diplomada en Toma de decisiones administrativas, financieras, tributarias. Gestión de convenios y proyectos de cooperación con instituciones nacionales públicas y privadas, y entidades cooperantes internacionales. Con 20 años de experiencia en organismos y agencias internacionales. Ha impartido diversas capacitaciones a nivel nacional y regional sobre elaboración de propuestas, presentación de informes y manejo de fondos extranjeros y locales. Participación en eventos nacionales e internacionales. programasusac@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0002-0294-7356>

Aminta Margarita Navarro Herrera. Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), Dirección de Vinculación Universidad Sociedad, Coordinadora del departamento de Educación no Formal, Honduras. Aminta Margarita Navarro Herrera, doctora en Ciencias Sociales y Gestión del Desarrollo Humano, profesora de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), en la dirección académica de Vinculación Universidad Sociedad donde se ha desempeñado como coordinadora del departamento de Desarrollo Local y reducción de pobreza. Actualmente ocupa el cargo de coordinadora del departamento de Educación no formal. aminta.navarro@unah.edu.hn / <https://orcid.org/0009-0008-0838-8405>

Edler Ricardo Castellanos Rivera. Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) Facultad de Humanidades y Artes, Francisco Morazán, Honduras. Arquitecto. Máster en Desarrollo Urbano Territorial- UPC. Director Plan Maestro del Centro Histórico de Comayagua (1996-2006). Coordinador del Programa de Patrimonio para el Desarrollo AECID- Honduras (2009-2011). Director del proyecto Parque Estudiantil Cerro Juana Laínez (2012-2017). Consultor en restauración y desarrollo de instrumentos de gestión urbana. Profesor titular de la UNAH. Coordina Grupo de Investigación Científica Movilidad y Desarrollo Urbano Sostenible. Jefe de Depto. de Arquitectura UNAH (2021-2025). Director de Vinculación Universidad Sociedad de la UNAH. edler.castellanos@unah.edu.hn / <https://orcid.org/0009-0004-3338-5338>

Francisco Antonio Portillo Núñez. Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Profesor de la UNAH, actual coordinador del departamento de Voluntariado Académico y colaborador de la carrera de Trabajo Social de la UNAH, impartiendo la clase de Estado y Políticas Públicas. francisco.portillo@unah.edu.hn / <https://orcid.org/0009-0007-5232-2676>

Ramón Adalberto Rosales Avila. Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), Dirección de Vinculación Universidad Sociedad. Licenciado en Informática Administrativa, especialista en planificación y gestión de programas y proyectos en la Dirección de Vinculación Universidad-Sociedad. ramon.rosales@unah.edu.hn / <https://orcid.org/0009-0008-8110-7681>



Capítulo 9.

El modelo E.D.E.S.U. Modelo de estadios de desarrollo de la extensión universitaria

Cecilia-Inés Suárez-Rivarola
Universidad Autónoma de Barcelona
Diego Castro Ceacero
Universidad Autónoma de Barcelona

1. Introducción

El modelo de extensión universitaria en las universidades públicas de la región centroamericana ha ido cambiando y adaptándose a las diferentes condiciones de su contexto socioeconómico, cultural y ambiental. En este recorrido se observa una evolución desde un concepto más tradicional hacia un abordaje más orientado a la transformación. Concretamente, desde una visión de corte asistencialista hasta un entendimiento de la extensión como acciones para lograr una formación universitaria integral y relacionada con la producción colectiva de nuevos conocimientos. En cualquier caso, se debe advertir que los diferentes modelos y paradigmas conviven en la mayoría de las instituciones no sin ciertas tensiones, pero sí adecuadamente para dar el mejor servicio extensionista posible. Con ello, queremos decir que, si bien la evolución y la coexistencia de modelos de extensión es una realidad, también lo es su cohabitación, por lo que no se trata tanto de valorar si unos modelos son mejores que otros, sino de los resultados que permiten obtener unos y otros.

El objetivo de este capítulo es comprender los diferentes modelos de extensión universitaria en la región, para situarnos en el concepto de extensión universitaria que se sostiene en el proyecto FUESE, y presentar el modelo E.D.E.S.U. elaborado en este mismo proyecto. Los modelos representan escenarios, no necesariamente niveles, por lo que presentamos una herramienta de diagnóstico y evaluación inicial que permitirá hacer una radiografía completa de la extensión de las instituciones universitarias de la región, con la idea de poder desarrollar planes de mejora y actuaciones más focalizadas y orientadas a mejorar las políticas y prácticas de extensión. Para ello, en primer lugar, se desarrollan los modelos de extensión identificados en la literatura, focalizando en su descripción y evolución. En segundo lugar,

se relacionan estos modelos con los estadios de desarrollo organizacional de las universidades. Los estadios orientan los procesos de cambio y mejora organizacional y, por tanto, son útiles para la reflexión sobre lo que se hace y cómo se hace cuando se refiere a la extensión universitaria. En tercer lugar, se presenta el diseño y elaboración del modelo E.D.E.S.U.

A modo de cierre, se señala la necesidad de considerar un concepto de extensión universitaria orientada a la transformación social, con base en la participación de todos los agentes sociales y con la finalidad de la solución de problemas sociales, la generación de conocimiento y la innovación para la mejora, resaltando la utilidad del modelo E.D.E.S.U. para esta finalidad.

2. Modelos de extensión universitaria: una revisión

Monge Hernández et al. (2020) identifican (ver Tabla 1) hasta seis modelos de extensión universitaria, sin embargo y, en consideración de su pertinencia para este capítulo, y por las posibilidades didácticas que permiten recuperamos aquí solo cuatro.

Tabla 1. Modelos de extensión universitaria en Centroamérica

Modelo	Características
Altruista	Desarrollo de acciones desinteresadas y compasivas destinadas a las personas más desfavorecidas.
Divulgativo	Rol predominantemente iluminista con relaciones unidireccionales y colonizadoras, acciones destinadas a trasladar conocimientos técnicos y culturas universitarias a las poblaciones sin acceso universitario.
Concientizador	Diversidad de acciones desarrolladas bajo una visión crítica, histórica, relacional y compleja de las estructuras sociales en Latinoamérica.
Para el desarrollo integral	Su principal objetivo es la democratización del saber para la promoción de la mejora de la calidad de vida de la sociedad. Implica el crecimiento cultural, la transformación social, económica y universitaria.

Elaboración propia a partir de Monge Hernández et al. (2020).

El surgimiento y desarrollo de cada uno de estos modelos se encuentra unido a las condiciones contextuales, socioculturales, económicas y políticas de la región; por lo que su análisis debe también considerar este aspecto. De esta manera, el modelo altruista se vio influenciado por el pensamiento positivista de la época; aunque se observaban presiones hacia la democratización del

conocimiento; el modelo divulgativo recuperaba las ideas del contexto norteamericano poniendo énfasis en la extensión como difusión cultural; el modelo concientizador, prevalente en la década de los sesenta, se basó en las ideas de la educación popular; mientras que el modelo integrador; desde los años setenta y hasta el presente; reflejó universidades centradas en una extensión de carácter internacional, con la generación de espacios y acciones conjuntas para institucionalizar esta función a nivel interno y latinoamericano (Monge Hernández et al. (2020). Por su parte, Tommasino y Cano (2016) resaltan dos tendencias principales en cuanto a los modelos de extensión universitaria, basados en su análisis del rol de la universidad y la finalidad de la extensión:

- Modelo difusionista-transferencista. Se caracteriza por una concepción de la extensión como difusión cultural, divulgación científica y/o transferencia tecnológica, por lo tanto, la “extensión” se refiere a casi la totalidad de las actividades que la universidad realiza en el contexto. Esta concepción es la que ha predominado en la mayoría de las universidades de Latinoamérica y, según los autores, la precisión conceptual en el concepto de “extensión” es mínima.
- Modelo de extensión crítica. La concepción de la extensión en este modelo retoma elementos de la educación popular latinoamericana, concretamente desde los aportes de Freire, y de la investigación-acción-participativa, desde los aportes de Fals Borda. Asimismo, y a diferencia del modelo anterior, existe una preocupación explícita por la conceptualización de la extensión y cómo se diferencia de las demás actividades que la universidad realiza en el contexto. Según los autores, este modelo adquiere diferentes expresiones según los contextos universitarios.

Estos autores señalan una tercera tendencia de la extensión universitaria que pone el énfasis en su importancia como contenido en la formación curricular de las personas estudiantes de nivel universitario, aunque es menos predominante que las anteriores. Una mirada más profunda a los dos modelos señalados, uno extensionista tradicional (difusionista-transferencista) y otro más crítico y actual (de extensión crítica), evidencia que estos se diferencian en aspectos fundamentales. Cada uno de estos modelos refleja perspectivas



diferentes, y en algunos aspectos diametralmente opuestos, en relación con la definición de la extensión universitaria, los supuestos epistemológicos y pedagógicos que la sostienen y en qué lugar asignan a los interlocutores sociales de las experiencias de extensión, entre otros aspectos (ver Tabla 2).

Tabla 2. Modelos de extensión universitaria: dos enfoques diferenciados

Criterio de análisis	Modelo difusionista-transferencista	Modelo de extensión crítica
Epistemología	Modelo de transferencia tecnológica, paradigma científico positivista.	Enfoques de la educación popular y la investigación acción participativa.
Concepción extensionista	Difusa: ligada a la difusión cultural, la divulgación científica y la transferencia tecnológica.	Precisa: proceso crítico y dialógico e investigativo. Contribuye a la transformación social y a la producción de conocimiento nuevo, vinculando críticamente el saber académico con el saber popular.
Finalidad de la extensión universitaria	La transferencia de saberes y tecnologías desde la universidad hacia la sociedad.	Lograr una formación integral, para formar universitarios solidarios y comprometidos con la transformación latinoamericana.
Objetivos de la extensión universitaria	Conseguir cambios en la conducta, hábitos o procedimientos de un determinado grupo social en determinadas actividades (productivas, sociales, sanitarias, entre otras).	Formación integral de las personas estudiantes de nivel universitario, con base en el compromiso social. Contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares, aportando al surgimiento de procesos de poder popular.
Gestión de la extensión universitaria	La intervención extensionista se desarrolla disciplinar o multidisciplinariamente, pero sin lograr una integración disciplinar y transdisciplinar significativa.	Reconoce la integración de la universidad en la construcción colectiva de soluciones a los problemas detectados, contando con los actores sociales del contexto en que se encuentra la universidad.
Perspectiva pedagógica sobre la extensión universitaria	La extensión posee un lugar optativo en el desarrollo de los planes de estudios.	Destaca la necesidad de contar con la perspectiva y el conocimiento de los actores sociales como punto de partida.
Vínculo entre educadores y sectores populares	No se considera una prioridad, prevalecen los vínculos con los agentes económicamente activos (juego de oferta y demanda) y con el sector productivo.	Se considera importante, y se toman en cuenta las relaciones de saber-poder que se establecen en el proceso de extensión.

Elaboración propia a partir de Eguigure Torres et al. (2024), Monge Hernández et al. (2020) y Tommasino y Cano (2016).

Otra compilación muy significativa es la desarrollada por Castro y Tommasino (2017), donde se recogen experiencias significativas de extensión universitaria en 12 países de América Latina y El Caribe. Los autores concluyen que se evidencia una diversidad de modelos y concepciones de extensión universitaria: desde países iniciando esta función (por ejemplo, Paraguay), países donde la extensión universitaria emerge unida a un proyecto político (el caso de Cuba); hasta países que realizan una segunda reforma universitaria (reflejado en Uruguay), entre otras casuísticas. En el caso centroamericano, finalmente, destaca el estudio de Eguigure Torres et al. (2024) quienes señalan que las universidades de esta región han avanzado en la institucionalización de esta función; con un soporte teórico-metodológico operativo. En su estudio sobre seis universidades de Centroamérica, los autores destacan como logros: el aumento de la participación y diálogo por parte de profesores, investigadores, estudiantes y funcionarios de las universidades y representantes de las organizaciones, instituciones y ciudadanía, con el soporte de normativa y cultura institucional, el desarrollo de políticas que buscan la integración de las funciones universitarias y la puesta en marcha de experiencias integrales, la sistematización y la difusión de estas experiencias y el crecimiento de espacios de discusión académica sobre la temática extensionista. Estos son indicadores de un modelo extensionista que, aunque respeta las diversidades de cada contexto institucional y de país, se orienta a una visión crítica y transformadora de la realidad en línea con una universidad en diálogo permanente con la sociedad.

3. Modelos de extensión universitaria y Estadios de Desarrollo Organizacional

Cada organización educativa es diferente, aunque se encuentre en un mismo contexto sociocultural junto con otras organizaciones educativas, debido a sus componentes, cómo se desarrolla el proceso organizativo, su historia institucional, la forma en que se lleva a cabo la dirección, entre otros aspectos.

Sin embargo, existen elementos comunes que permiten concretar un modelo de cómo son y cómo pueden evolucionar las organizaciones educativas.

Según Gairín (1999; 2004), cada organización presenta un desarrollo

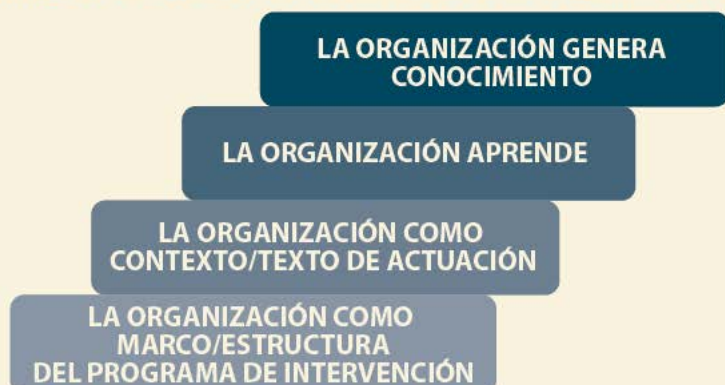
organizacional determinado que es resultado de su historia, compromisos y actuaciones. El autor conceptualiza el modelo de Estadios de Desarrollo Organizacional para referirse al momento actual en que se encuentra una organización educativa en relación con su desarrollo organizativo, y que, consecuentemente, es plausible de mejora a partir de las innovaciones y cambios que se implementen. En este sentido, se trata de avanzar como organización hacia una mejora de la situación organizativa en la que se encuentra, en una transición de un estadio a otro más avanzado, según su proyecto pedagógico y su compromiso sociocultural con la sociedad en que se encuentra. En su modelo se definen cuatro estadios de desarrollo organizacional que se presentan a continuación desde un nivel de máximo desarrollo (la organización que genera conocimiento) hasta el estadio inicial (la organización como marco):

- La organización genera conocimiento: este estadio representa un compromiso institucional con la transmisión a otras organizaciones del conocimiento aprendido, sobre todo en relación con la filosofía y los esquemas de referencia que se han desarrollado. En este estadio se espera la difusión de los aprendizajes realizados y contrastados, con la intención de socializar y compartir el conocimiento adquirido.
- La organización que aprende: se define como aquella que promueve el aprendizaje por parte de quienes la conforman y está en constante transformación. En este estadio, el aprendizaje es la base fundamental de la propia organización: el desarrollo de las personas y su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución a la cual pertenecen es fundamental para el desarrollo de la organización.
- La organización como contexto: en este enfoque la enseñanza se entiende como un proceso de comunicación interpersonal y se espera formar personas creativas y capaces de cambiar de acuerdo con las circunstancias, porque la realidad se entiende como una construcción intersubjetiva que prioriza los procesos antes que los productos.
- La organización como marco: sitúa la organización solo como un soporte del proceso de enseñanza. En este estadio predomina una perspectiva

tecnológica de la educación que entiende el proceso educativo como un problema técnico que puede abordarse desde un esquema de trabajo adecuado, y a las personas profesionales como simples sujetos técnicos, junto con una programación rígida y tecnocrática.

Desde una perspectiva analítica, podríamos considerar que las organizaciones presentan diferentes estadios de desarrollo de acuerdo en la síntesis recogida en la imagen 1.

Imagen 1. Estadios de desarrollo de las organizaciones



(Gairín 1998, Gairín et al., 2009)

Los estadios de desarrollo organizacional ayudan a entender la realidad y permiten orientar la intervención, orientar los procesos de cambio y evaluarlos. Es por este motivo que resultan relevantes para pensar lo que se hace y cómo se hace en las diferentes universidades cuando se refiere a la extensión universitaria. Los modelos de extensión universitaria pueden relacionarse con los estadios de desarrollo organizacional, ya que estos buscan proporcionar elementos para orientar la reflexión, el análisis y el cambio de la realidad.

4. El modelo E.D.E.S.U.

El objetivo específico II (2) del proyecto FUESE estableció la construcción de “un modelo que permita identificar el nivel de desarrollo de las políticas y prácticas institucionales de extensión universitaria para mejorar su impacto en el ecosistema social”. Para ello, en la fase 1 del proyecto se inició el debate

sobre el modelo de Estadios de Desarrollo de la Extensión Universitaria (E.D.E.S.U.), en cuanto a cuatro criterios generales: delimitación de su tipología, entendiendo que se trata de la creación de un modelo específico para la medición del impacto de las acciones de extensión universitaria; la estructura general sobre la cual se desarrollará el modelo; el esquema del instrumento que servirá de base al modelo; y las utilidades y características del instrumento para la medición que se propone el proyecto FUESE. A continuación, se presenta una propuesta de relación entre los modelos extensionistas y los estadios de desarrollo organizativo resaltando el principio común que comparten (ver Tabla 3).

Tabla 3. Modelos de extensión universitaria y Estadios de Desarrollo Organizacional

Modelo de Extensión	Principio común	Estadio de Desarrollo Organizacional
Altruista	Contribución de carácter técnico, orientada a la “devolución a la sociedad” de los beneficios generados	La organización como marco
Divulgativo	Se prioriza la comunicación y la difusión de las acciones, con transferencia	La organización como contexto
Concientizador	Importancia del proceso, compromiso entre el pensamiento/previsión y la acción/compromiso	La organización que aprende
Para el desarrollo integral	Acción para transformar la realidad	La organización genera conocimiento

Elaboración propia (2025).

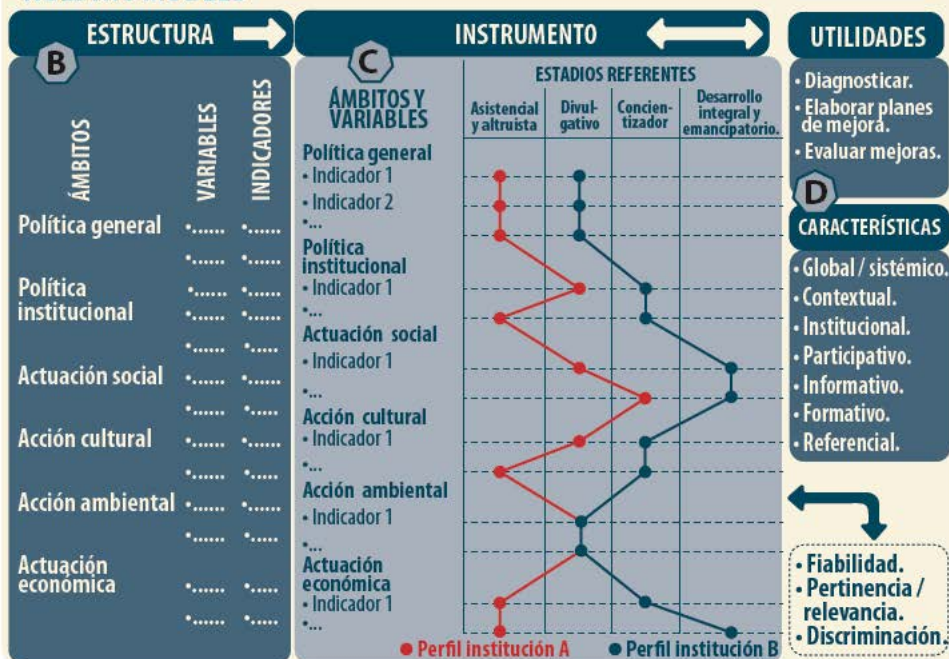
Los modelos como los estadios implican momentos de desarrollo diferentes de la organización educativa, por lo que cada modelo extensionista / estadio posee unas características particulares, una singularidad, y presenta unos desafíos y retos concretos; que la organización aborda con los recursos que dispone en una intervención hacia la mejora y el crecimiento institucional. A partir de estos debates, en el esquema a continuación se muestra un bosquejo general del modelo E.D.E.S.U., desde la concepción previamente descrita, que determinó la definición del modelo según la concepción y apuesta teórica definidas por los miembros del proyecto.

Imagen 2. Esquema general modelo E.D.E.S.U.

NUESTRA SELECCIÓN



NUESTRO MODELO



Así, fruto del trabajo colaborativo desarrollado en el proyecto FUESE, la versión final del modelo E.D.E.S.U. se estructura en cuatro estadios organizacionales y cuatro modelos de extensión universitaria, estadios que servirán como referentes para la medición: asistencial y altruista, divulgativo, concientizador y de desarrollo Integral y emancipatorio, para los que se han definido un total de 6 ámbitos: política general, política institucional, actuación social, actuación cultural, actuación ambiental y actuación económica.

A continuación, presentamos el modelo elaborado y que es resultado del trabajo de los referentes institucionales de cada universidad socia del proyecto FUESE. En este sentido, se trata de una autoría conjunta que comprende el consorcio del proyecto FUESE, conformado por las siguientes instituciones:

- Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), Panamá
- Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá
- Universidad Estatal a Distancia (UNED), Costa Rica
- Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Costa Rica
- Universidad de El Salvador, El Salvador
- Universidad Capitán General Gerardo Barrios (UGB), El Salvador
- Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala
- Universidad Regional de Guatemala (UREGIONAL), Guatemala
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), Honduras
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Honduras
- Universität Bremen, Alemania
- Universidad Autònoma de Barcelona (UAB), España
- Fundación Universidad Especializada de las Américas (FUNDAMERICAS), Panamá
- Fundación de la Universidad Estatal a Distancia para el Desarrollo y la Promoción de la Educación a Distancia (FUNDEPREDI), Costa Rica.

1. ÁMBITO DE POLÍTICA GENERAL

Variables	ASISTENCIAL	
Cultura política: orientaciones subjetivas: cognoscitivas, afectivas y evaluativas; comprende el conocimiento y las creencias acerca de la realidad política, los sentimientos con respecto a la política y el compromiso con valores políticos. Su contenido es el resultado de la socialización, la educación y la exposición a los medios de comunicación y las experiencias vitales respecto de la acción gubernamental, social y económica.	1. Asociatividad	La universidad genera procesos y proyectos asistencialistas
	2. Participación ciudadana	La universidad le brinda los recursos para la participación ciudadana.
	3. Reforzamiento de la democracia	La universidad genera los espacios básicos para reforzar la democracia.
Desarrollo local: planificación integral orientada al crecimiento económico, la democracia política y el progreso social con el fin de encaminarse al desarrollo humano sostenible.	4. Participación de los actores, agentes y ciudadanía	La universidad ayuda a los actores, agentes locales y ciudadanía en la participación.
	5. Gobierno local	La universidad facilita los procesos y productos que aportan a la gestión local.
	6. Instituciones públicas	La universidad le apoya con servicios y productos a las instituciones públicas.

1. ÁMBITO DE POLÍTICA GENERAL

DIVULGATIVO	CONCIENTIZADOR	EMANCIPATORIO
La universidad transfiere conocimientos para la asociatividad local.	La universidad fomenta la visión crítica en los grupos asociados.	La universidad promueve la incidencia de los grupos para la movilización de recursos.
La universidad genera información sobre cómo se puede participar.	La universidad genera espacios para fomentar visiones de la importancia de la participación ciudadana.	La universidad promueve e incentiva la participación ciudadana desde las bases en los territorios para que incidan en la toma de decisiones.
La universidad promueve la divulgación de procesos democráticos.	La universidad incentiva procesos de reforzamiento de los espacios democráticos dentro y fuera de la universidad.	La universidad refuerza la democracia desde los territorios y comunidades.
La universidad divulga los espacios para que los actores y agentes locales participen.	La universidad promueve espacios para que actores y agentes locales determinen la importancia de la participación local.	La universidad brinda las condiciones para que los agentes y actores locales participen de forma autónoma y empoderados.
La universidad genera información para que la ciudadanía se acerque al gobierno local.	La universidad fomenta un trabajo articulado desde el gobierno local con los actores locales.	La universidad forma parte de los procesos de desarrollo local desde el gobierno local.
La universidad promueve espacios de articulación institucional.	La universidad participa directamente en los espacios de articulación institucional.	La universidad y las instituciones públicas son aliadas en la generación de servicios de extensión universitaria.

1. ÁMBITO DE POLÍTICA GENERAL

Variables	ASISTENCIAL	
Gestión local del desarrollo capacidad de incidencia política de actores locales en las diversas dimensiones del desarrollo para promover sus propias estrategias de desarrollo	7. Políticas públicas e instrumentos de planificación	La universidad asiste técnicamente en la elaboración de políticas e instrumentos de planificación.
Gobernabilidad democrática: estructura sociopolítica donde los actores se interrelacionan para tomar decisiones colectivas y resolver sus conflictos	8. Viabilidad política	La universidad brinda insumos y técnicamente para la generación de viabilidad política nacional y local.
	9. Resolución de conflictos sociales	La universidad brinda insumos para la resolución de conflictos sociales.
Incidencia política: acción estratégica que pretende influir en la agenda política y el proceso de toma de decisiones con el fin de conseguir mejoras o cambios para una comunidad o grupo de personas	10. Alianzas estratégicas	La universidad asiste de forma técnica y colabora con algunos a los actores sociales, políticos, ambientales y económicos.
Participación ciudadana: medio por el que la ciudadanía se hace presente en la toma de decisiones de los asuntos públicos.	11. Formación y Educación política	La universidad asiste a las autoridades políticas y ciudadanía en la educación política.
	12. Grupos comunales	La universidad presta apoyo técnico a grupos comunales formales y no formales en aspectos de participación ciudadana.

1. ÁMBITO DE POLÍTICA GENERAL

DIVULGATIVO	CONCIENTIZADOR	EMANCIPATORIO
La universidad divulga en la sociedad aspectos relacionados a las políticas e instrumentos de planificación.	La universidad genera acciones en las comunidades para la generación de políticas públicas e instrumentos de planificación.	La universidad participa en conjunto con los actores y agentes la construcción, gestión y evaluación de políticas públicas e instrumentos de planificación a nivel local.
La universidad divulga aspectos que aportan a la viabilidad política en asuntos de relevancia nacional y local.	La universidad concientiza a los actores sociales y políticos sobre la relevancia de la viabilidad política	La universidad se articula con los actores sociales y políticos para la generación de estrategias de desarrollo sustentable.
La universidad comunica a la ciudadanía las formas alternativas para la resolución de conflictos sociales.	La universidad ejerce el rol de mediadora en los conflictos sociales a nivel nacional o local.	La universidad promueve el diálogo social como un factor para la gestación de nuevos contratos sociales.
La universidad disemina insumos para la generación de alianzas estratégicas.	La universidad es un actor que promueve alianzas estratégicas entre ellos mismos, entidades externas u otros.	La universidad es protagonista directa en la generación de alianzas estratégicas: pública-pública, público-privadas y con entidades externas.
La universidad genera estrategias de comunicación para la divulgación aspectos a la formación y educación política.	La universidad tiene un rol concientizador con la ciudadanía y actores políticos sobre la relevancia de la formación y educación política.	La universidad desarrolla capacidades políticas en la ciudadanía y autoridades políticas para la toma de decisiones relacionadas a su propio desarrollo.
La universidad presenta información a los grupos comunales sobre su rol en la democracia local	La universidad tiene un rol concientizador con los grupos comunales en la generación de estrategias de desarrollo local.	La universidad desarrolla capacidades para la participación ciudadana en la toma de decisiones relacionadas al desarrollo local.

2. ÁMBITO DE POLÍTICA INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA (de Extensión)

Variables	Indicadores	ASISTENCIAL Y ALTRUÍSTA
Gobernanza: articulación de los diferentes órganos internos y externos que posibilitan el gobierno institucional y las políticas de extensión	1. Gestión participativa	La gestión se caracteriza por la verticalidad en la toma de decisiones.
	2. Políticas de Extensión	Las políticas y acciones de extensión quedan definidas por las autoridades institucionales.
Recursos: conjunto insumos que permiten concretar las prioridades institucionales y que se concretan en actividades de extensión.	3. Presupuesto	Los limitados recursos se definen de manera vertical por parte de la oficina centralizada.
	4. Comunicación	La información que se brinda refleja los logros conseguidos.
	5. Infraestructuras	Las actividades se desarrollan en infraestructuras que no son propias del área de extensión.
Articulación de funciones: Se refiere al grado de interdependencia que se produce entre las funciones substantivas de la universidad: docencia, investigación y vinculación.	6. Ofertas Educativas	La extensión se desarrolla mediante actividades de transferencia de datos puntuales, definidas a partir de la oferta existente desde el área docente (carreras).
	7. Gestión del Conocimiento	La investigación se genera a partir de enfoques disciplinares, cuyo resultado finaliza con un entregable a determinados sectores, principalmente académicos.
	8. Desarrollo de Capacidades	No hay actividades propias dirigidas al desarrollo de capacidades en áreas de extensión.

2. ÁMBITO DE POLÍTICA INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA (de Extensión)

DIVULGATIVO	CONCIENTIZADOR	DESARROLLO INTEGRAL -EMANCIPATORIO
Las decisiones sobre gestión de la extensión se divulgan en toda la organización	En la toma de decisiones sobre extensión se consulta a determinadas instancias.	Las decisiones involucran a las áreas institucionales y se orientan a la mejora de las políticas de extensión.
En el diseño de las acciones participa el personal de las de extensión.	Se generan espacios consultivos para la definición de las políticas de extensión.	Las políticas se definen con los interlocutores desde los contextos para su transformación.
El presupuesto es fluctuante y se define en base a intereses.	El presupuesto es incremental y se prioriza en función de las necesidades estratégicas.	Presupuesto es robusto y se define junto con los interlocutores de las actividades.
La información se brinda por los diversos medios..	Se generan procesos de comunicación con intencionalidad formativa.	El contenido está en función de estrategias transformación social.
Las infraestructuras no son flexibles y limitan la interacción y su diseño.	Se posibilita la participación inclusiva de la diversidad de la población.	Los diferentes agentes implicados participan en la definición y uso de sus infraestructuras.
La extensión construye con docencia estrategias para la información del conocimiento académico o universitario, uniformes para todas las poblaciones.	Extensión y docencia construyen de forma colaborativa con sectores estratégicos nacionales ofertas educativas que generan intercambios, diálogo de saberes y líneas u ofertas específicas de extensión, docencia e investigación que resaltan los contextos de vulnerabilidad.	Los quehaceres institucionales de extensión, docencia e investigación contextualizan procesos formativos e investigativos, a partir de la intensiva e intencionada curricularización de la extensión, en la búsqueda de transformaciones multidimensionales hacia la equidad.
Se involucran varias disciplinas, e incluyen estrategias con el propósito de ampliar el conocimiento generado desde la universidad.	Desde enfoques multidisciplinares se socializan saberes de diversos sectores o poblaciones, principalmente de aquellas provenientes de contextos vulnerados, a partir de la investigación.	Programas transdisciplinares que se construyen de forma colaborativa potenciando la indagación y conformando comunidades y redes de aprendizaje y cambio social y universitario.
Se desarrollan espacios orientados a actividades de transferencia de conocimiento.	Se desarrollan acciones que involucran escucha y participación de las áreas para construir líneas de capacitación.	Se promueven espacios disruptivos de fortalecimiento a la extensión universitaria integrando saberes de todos los actores.

2. ÁMBITO DE POLÍTICA INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA (de Extensión)

Variables	Indicadores	ASISTENCIAL Y ALTRUÍSTA
Cultura Organizativa	9. Enfoque de la Cultura Organizacional	Se ejecutan acciones de manera aislada desde el área de extensión universitaria.
	10. Jerarquización de la extensión universitaria	Unidad de extensión universitaria a nivel de coordinación o jefatura (mando medio).

3. ÁMBITO DE ACCIÓN SOCIAL

Variables	Indicadores	ASISTENCIAL Y ALTRUÍSTA
Salud: Completo estado de bienestar físico, emocional y social que se promueve y potencia a través de iniciativas colaborativas entre la universidad y las comunidades. Estas iniciativas tienen como propósito mejorar la calidad de vida de las personas, abordando las necesidades locales mediante programas de educación, prevención, atención integral y fomento de hábitos saludables.	1. Capacitación y Formación Preventiva	Existen planes y programas de capacitación y formación preventiva en salud
	2. Accesibilidad y Equidad	Los programas de salud permiten la accesibilidad y equidad para todos los estratos sociales.
	3. Disponibilidad de Recursos e Infraestructura	Se dispone de recursos e infraestructura básica para atender a cualquier ciudadano.
	4. Calidad del Servicio	La calidad del servicio es básica
Educación: Proceso transformador que busca garantizar el acceso al saber para poder ejercer los derechos cumplir sus deberes y participar activamente en la sociedad	5. Calidad en el Proceso de Educación	La calidad en el proceso formativo es de acceso a todo niño y niña.
	6. Impacto en la población	La participación de estudiantes, docentes y la comunidad pueden medirse en su evolución.
	7. Pertinencia	Los programas educativos se adaptan a las necesidades de la comunidad.

2. ÁMBITO DE POLÍTICA INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA (de Extensión)

DIVULGATIVO	CONCIENTIZADOR	DESARROLLO INTEGRAL -EMANCIPATORIO
Se desarrollan consultas con otras áreas para la ejecución de acciones desde el área de extensión universitaria.	Se realizan acciones e iniciativas de extensión en conjunto considerando las necesidades de las comunidades.	Desarrolla una dinámica sistémica de trabajo, que permite la integración y articula los diversos actores institucionales.
Unidad de extensión universitaria a nivel de dirección, dependiente de unidad académica directiva.	Área de extensión universitaria dependiente del rectorado y articulada con diferentes facultades y escuelas.	Área de extensión universitaria parte del rectorado o del órgano de gobierno que participa de manera activa en la estrategia universitaria.

3. ÁMBITO DE ACCIÓN SOCIAL

DIVULGATIVO	CONCIENTIZADOR	DESARROLLO INTEGRAL -EMANCIPATORIO
Los planes y programas son socializados para incorporar a la mayor cantidad de beneficiarios.	En las actividades de socialización se permite la inclusión masiva, para obtener una mayor cobertura.	Al tener mayor cobertura se transforma o vinculan con otros programas sociales.
Se brinda relevancia y otros aspectos sociales para fomentar la equidad en los programas de salud.	Al fomentar la accesibilidad y equidad se logra medir la inclusión.	La cobertura incluye programas de equidad e igualdad para medir, rendimientos y beneficios sociales.
Los ciudadanos tienen fácil acceso a los recursos en salud sin distinción.	La disponibilidad de recursos es medible y verificable para brindar la cobertura esperada.	Al tener mayor cobertura en salud se logra obtener otros rendimientos de tipo socioeconómico en la población.
Se dispone de programas de evaluación de la calidad del servicio.	Los programas de evaluación de calidad del servicio son medidos igualmente para todo ciudadano.	Al medir la calidad del servicio es igualmente medible en todas las áreas geográficas.
Con el proceso formativo se permite medir los cambios producidos en la población.	Los cambios en la población logran tener pertinencia en los contenidos y metodología educativa en el desarrollo curricular.	La pertinencia de los cambios puede ser medida metodológicamente con eficiencia y eficacia, para llegar a una perfección.
La evaluación logra medir aprendizaje, conocimientos, habilidades y compromiso social.	Los cambios positivos en la comunidad permiten la mejora en la calidad de vida.	La mejor calidad de vida logra desarrollo de capacidades incorporadas a la vinculación con la comunidad.
Los programas permiten la inclusión y garantiza el acceso sin discriminación.	Las garantías educativas permiten el desarrollo socioeconómico.	El desarrollo socioeconómico contribuye al desarrollo sostenible en la comunidad.

3. ÁMBITO DE ACCIÓN SOCIAL

Variables	Indicadores	ASISTENCIAL Y ALTRUÍSTA
Equidad: Abordar acciones de desigualdad estructurales y sociales que afectan a los grupos más vulnerables independientemente de su origen, género, condición socioeconómica, etnia o capacidades	8. Impacto Social	Los programas están dirigidos a la participación de los grupos vulnerables y marginados.
	9. Empoderamiento	Los planes y programas de equidad e igualdad permiten el acceso sin distingo y fácilmente concebido.
	10. Progreso	Los programas de equidad son fácilmente inclusivos y brindan accesibilidad.
Demografía: dinámicas poblacionales de las comunidades con las que la universidad interactúa, con el objetivo de comprender sus necesidades, recursos, desafíos y potencialidades.	11. Actividades participativas	Se tienen programas para que indistintamente la población participe en actividades de extensión y políticas de Estado.
	12. Alfabetización Demográfica Comunitaria	Acerca el conocimiento a sectores con baja comprensión de datos.
	13. Participación Poblacional	Se visibilizan programas por el Estado para la participación de la población por edad sexo, estado civil; así como, tasas de crecimiento poblacional, densidad poblacional y relación de dependencia.
Seguridad Ciudadana: Estrategias y acciones para la protección de las personas y las comunidades que incluyen la no violencia, riesgos y amenazas que afecten su bienestar físico, psicológico y social.	14. Percepción de seguridad	Se tienen programas que brinden contención emocional y confianza.

3. ÁMBITO DE ACCIÓN SOCIAL

DIVULGATIVO	CONCIENTIZADOR	DESARROLLO INTEGRAL -EMANCIPATORIO
Los programas equitativos, permiten la inclusión de determinados colectivos.	La participación equitativa brinda cambios en actitud y conocimientos para la mejora de las oportunidades.	La mejora de las oportunidades permite la reducción de desigualdades y se logra evaluar la reducción de brechas.
El acceso sin distinción logra alcanzar niveles de empoderamiento sin distinción de clase.	La equidad e igualdad permite el acceso a programas económico-sociales y permite su empoderamiento.	El empoderamiento en las diversas actividades logra tener impacto en el desarrollo de iniciativas que logren las satisfacciones.
La accesibilidad permite la reducción de desigualdades.	Al eliminar las desigualdades sociales se logra la participación en la toma de decisiones en los diferentes grupos de toma de decisiones.	La toma de decisiones, también se vincula con la ocupación de cargos, como un cambio social.
En los programas se tienen campañas de alfabetización demográfica comunitaria.	Las campañas de alfabetización permiten medir el grado de satisfacción de los miembros de la comunidad.	El grado de satisfacción de la comunidad, mejora los conocimientos, habilidades y destrezas.
Realiza charlas, talleres y materiales didácticos accesibles.	Reflexiona sobre cómo la ignorancia de los datos perpetúa desigualdades.	Empodera a las comunidades para tomar decisiones informadas sobre el futuro.
Los programas son publicados en espacios abiertos al público.	Los programas permiten aprender desde el territorio, escucha, aprende y resignifica.	Desde el aprendizaje se generan oportunidades de empleo o emprendimiento derivado de las actividades de extensión universitaria.
Se comunican resultados para mostrar avances y logros.	Los resultados reflexionan sobre el impacto de la violencia y el miedo en la vida cotidiana.	Los resultados permiten la participación ciudadana para promover políticas públicas, cambio de paradigmas o gestiones de gobernabilidad

3. ÁMBITO DE ACCIÓN SOCIAL

Variables	Indicadores	ASISTENCIAL Y ALTRUÍSTA
Seguridad Ciudadana: Estrategias y acciones para la protección de las personas y las comunidades que incluyen la no violencia, riesgos y amenazas que afecten su bienestar físico, psicológico y social.	15. Reducción de conflictos en zonas de intervención	Se dispone de programas de ayuda a disminuir tensiones y mejorar la convivencia.
	16. Producción de materiales didácticos o recursos de prevención	Se apoya en educación ciudadana en barrios o escuelas.
Vulnerabilidad: Acciones que nos permiten identificar y priorizar las necesidades de las poblaciones con las que se trabaja en condiciones de desventaja, exclusión o fragilidad que enfrentan individuos, grupos o comunidades en relación con su capacidad para acceder a derechos fundamentales, bienes y servicios, o para enfrentar y adaptarse a situaciones adversas.	17. Asistencia a familias en situación de vulnerabilidad	Proporciona ayuda directa (alimentación, abrigo, asesoría legal o social).
	18. Necesidades prioritarias	Se detectan carencias básicas (salud, vivienda, educación).
	19. Nivel de acceso a derechos garantizados	Mejora el acceso a los servicios (documentación, salud, programas sociales).
Reducción de desigualdades: Acciones orientadas a disminuir las brechas sociales, económicas, educativas, culturales y de acceso a recursos entre distintos grupos o comunidades, en donde la universidad implementa acciones educativas, fomentando el desarrollo sostenible y el fortalecimiento de capacidades locales.	20. Participación activa de grupos vulnerados o marginados en el trayecto	Se brinda participación a quienes tradicionalmente han sido excluidos.
	21. Alianzas con actores sociales que trabajan contra la desigualdad.	Se amplía el alcance de sus acciones a través de redes solidarias.
	22. Sensibilización de estudiantes y docentes sobre las desigualdades.	Promueve la empatía, el compromiso y la justicia social.

3. ÁMBITO DE ACCIÓN SOCIAL

DIVULGATIVO	CONCIENTIZADOR	DESARROLLO INTEGRAL -EMANCIPATORIO
Se presentan públicamente los datos de mejor.	Los datos de mejora identifican factores sociales que inciden en la inseguridad	Los factores sociales inspiran a otras comunidades a implementar experiencias exitosas.
En el apoyo, se comparten guías, folletos, videos en redes y otros medios.	Se aprende a comunicar y extender en forma clara los temas sensibles.	Se generan herramientas abiertas para otras organizaciones, entidades, comunidades y municipios.
Se presentan informes de impacto y se difunden resultados en jornadas abiertas.	Se reconocen las múltiples dimensiones de la exclusión y fragilidad social.	Promueve redes interinstitucionales de apoyo comunitario sobre los aspectos de pobreza y programas de desigualdad social como accesos al derecho de servicios básicos.
Se publican los diagnósticos accesibles que visibilicen las problemáticas	Se aprende de la realidad territorial mediante la escucha activa y el trabajo de campo.	Se aportan insumos para generar políticas públicas o programas comunitarios.
Se exponen casos de éxito, para sensibilizar a la comunidad y autoridades.	Se reflexiona sobre las barreras estructurales que impiden la equidad.	Se incentivan las transformaciones sociales duraderas desde el empoderamiento ciudadano.
Registra sus experiencias y logros como parte del proyecto.	Aprende desde las vivencias reales de la desigualdad.	Comparte buenas prácticas de inclusión para fortalecer los procesos sociales
Se visibilizan estas alianzas como parte del compromiso universitario.	Aprende a construir respuestas colaborativas e integrales.	Sienta las bases de una transformación social intersectorial.
Se evalúan actitudes y percepciones antes y después del proyecto.	Fortalece la conciencia crítica en la formación académica.	Prepara agentes de cambio con una mirada ética y transformadora.

4. ÁMBITO DE ACCIÓN CULTURAL

Variables	Indicadores	ASISTENCIAL Y ALTRUÍSTA
Identidad: La identidad cultural es un concepto relativamente nuevo para las ciencias sociales, que sistematiza los elementos que distinguen a una colectividad humana, una localidad, una región, un país, un área geográfica e incluye los rasgos que tipifican entre sí a los individuos que forman parte de la sociedad.	1. Pertenencia a un grupo con características propias que los distinguen de otros	Invisibilizada la pertenencia, identidad cultural y de equidad de género de las personas a los diferentes pueblos originarios en los procesos y acciones de extensión y vinculación.
	2. Conocimiento de la historia local y nacional	Procesos y acciones de extensión y vinculación sin hacer alusión al conocimiento, la historia local y nacional, equidad de género de la población beneficiaria.
	3. Participación en actividades culturales de la comunidad	Procesos y acciones de extensión y vinculación con escasa participación en acciones culturales.
Diversidad cultural: formas en que se expresan las culturas de comunidades y sociedades, y que se transmite a través de expresiones y modos de creación, producción, difusión, distribución y disfrute artístico.	4. Inclusión en prácticas culturales de las comunidades	Identificación de las comunidades.
	5. Actitudes hacia personas de otras culturas o pueblos originarios	Integra a los miembros de los pueblos originarios en los procesos de extensión y vinculación como beneficiarios
	6. Participación en actividades interculturales.	Ni participa ni promueve actividades interculturales dentro de las acciones de extensión.

4. ÁMBITO DE ACCIÓN CULTURAL

DIVULGATIVO	CONCIENTIZADOR	DESARROLLO INTEGRAL -EMANCIPATORIO
Divulga esporádicamente acciones de extensión y vinculación universitaria que reafirman la identidad, pertenencia cultural y de género de las personas de los diferentes pueblos originarios.	Promueve desde los procesos de extensión y vinculación el reconocimiento de la pertenencia de las personas a los pueblos originarios, como: identidad y equidad de género.	Los procesos de extensión y vinculación de las universidades apropiados del derecho de los diferentes pueblos originarios, a su pertenencia, identidad cultural y equidad género.
Comparte procesos y acciones de Extensión en el que se visibiliza los conocimientos, historia local y papel de los pueblos originarios en el reconocimiento del conocimiento, historia local y nacional y equidad de género.	Visibilizan los conocimientos, historia local y nacional, identidad de género de la población de los pueblos originarios en los procesos y acciones de extensión y vinculación.	Desarrollo de procesos y acciones de extensión y vinculación integrando el conocimiento, historia local, nacional e identidad de género de los pueblos originarios.
Participación esporádica en actividades culturales desarrolladas por los pueblos originarios con enfoque de equidad de género.	Promoción de participación en actividades culturales y equidad de género con los pueblos originarios	Integrado en los procesos de extensión y vinculación la participación en diferentes actividades de los pueblos originarios y equidad de género.
Demuestra las prácticas culturales de la comunidad, en el ámbito universitario.	Reconocer y sensibilizar las prácticas culturales de la comunidad.	Inclusión en los programas de extensión y vinculación en la universidad de las prácticas culturales de la comunidad.
Escucha de las necesidades más inmediatas de los pueblos originarios.	Participación consultiva en los procesos de extensión y vinculación.	Participación integral en la toma de decisiones en los procesos de extensión y vinculación.
Difunde acciones interculturales dentro de la extensión y vinculación social.	Promueve esporádicamente acciones interculturales dentro de la extensión y vinculación.	Desarrolla sostenidamente actividades interculturales dentro de la extensión y vinculación.

4. ÁMBITO DE ACCIÓN CULTURAL

Variables	Indicadores	ASISTENCIAL Y ALTRUÍSTA
Educación cultural: Abarca el aprendizaje sobre, en y mediante la cultura y las artes. La educación cultural se involucra con el patrimonio y la naturaleza y las expresiones vivas y las industrias culturales y creativas al fomentar el diálogo intercultural y la diversidad lingüística.	7. Percepción de la importancia de la educación cultural por parte de docente y estudiantes	La educación cultural es percibida como una actividad secundaria, esporádica, generalmente impuesta desde fuera, sin integración significativa al currículo.
	8. Inclusión de contenidos culturales en el currículo educativo	Los contenidos culturales están presentes de forma fragmentada y descontextualizada. No hay articulación curricular ni reflexión pedagógica.
	9. Actividades extracurriculares con enfoque cultural.	Se realizan actividades culturales de forma aislada, sin planificación educativa ni participación activa de los educandos. Las lideran grupos por agentes externos (municipios, ONG, artistas invitados) con los objetivos pedagógicos.
Medios de comunicación: representan la labor de recrear un conocimiento especializado para hacerlo accesible al público, para ello, la divulgación hace uso de diversas estrategias comunicativas	10. Cantidad de publicaciones académicas y divulgativas relacionados al patrimonio cultural	Únicamente se difunden las publicaciones a las comunidades.
	11. Frecuencia de publicaciones relacionadas con patrimonio cultural.	Cursos y otros procesos de formación orientados solamente a la divulgación
	12. Acceso a contenidos culturales en diferentes plataformas.	Formación orientada solamente a la divulgación en una plataforma de comunicación.

4. ÁMBITO DE ACCIÓN CULTURAL

DIVULGATIVO	CONCIENTIZADOR	DESARROLLO INTEGRAL -EMANCIPATORIO
Docentes y estudiantes reconocen la existencia e importancia básica de la educación cultural. Se realizan actividades para difundir el patrimonio o las artes, pero sin una reflexión crítica o contextualización profunda.	Existe una comprensión más profunda del valor de la educación cultural como herramienta de identidad, diálogo y transformación social. Docentes y estudiantes se involucran activamente en actividades culturales con una mirada crítica e inclusiva, promoviendo la diversidad cultural y lingüística.	Eje central del desarrollo humano. Docentes y estudiantes generan, gestionan y transforman procesos culturales de manera autónoma y colaborativa. Se promueve el empoderamiento, la acción social, la co-creación y el respeto profundo por la diversidad cultural
El currículo incorpora contenidos culturales principalmente con fines informativos o de difusión. Hay intención de sensibilizar, pero sin vinculación crítica.	Hay una intención pedagógica de formar conciencia cultural, articulando diversas áreas curriculares y fomentando la participación activa del estudiantado.	La cultura y el arte se integran como ejes transversales del currículo, orientando el proceso educativo hacia el desarrollo integral, la transformación social y la emancipación.
Actividades culturales con una intención de sensibilización. Se organizan visitas, exposiciones, presentaciones artísticas o talleres que promueven la apreciación cultural. La comunidad educativa participa como espectadora o con mínima interacción.	Las actividades extracurriculares con enfoque cultural son frecuentes y responden a una planificación pedagógica. El profesorado y alumnado se implican en la organización y desarrollo, y se promueve el análisis crítico de las expresiones culturales.	
Se difunde y transfiere los resultados de los procesos de generación de conocimientos	Las comunidades y grupos participan y son parte de los procesos de generación de conocimientos a través de foros, publicaciones	Se llevan a cabo procesos de Evaluación participativa con la comunidad, de análisis de los procesos y las metodologías, las herramientas de sistematización. Vinculación con la docencia.
Cursos y otros procesos de formación orientados a la transferencia y divulgación de la generación del conocimiento. divulgación del conocimiento.	Las comunidades y grupos participan en los cursos y otros procesos de formación orientado a la generación y	La comunidad y grupos participan activamente en la definición de los procesos de divulgación del conocimiento a través de la evaluación participativa, de análisis de los procesos y las metodologías y herramientas de sistematización.
Transferencia y divulgación del conocimiento en algunas plataformas de comunicación.	Las comunidades y grupos participan en los procesos de divulgación del conocimiento en algunas plataformas de comunicación	La comunidad y grupos participan activamente en los procesos de divulgación del conocimiento a en una amplia variedad de plataformas de comunicación

4. ÁMBITO DE ACCIÓN CULTURAL

Variables	Indicadores	ASISTENCIAL Y ALTRUÍSTA
Patrimonio: tradiciones y expresiones vivas heredadas de antepasados como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas.	13. Cantidad de investigaciones sobre el patrimonio inmaterial	Nula investigación en temas de patrimonio material / inmaterial.
	14. Tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo	Identificación de elementos de patrimonio material / inmaterial.
	15. Identificación, uso y acciones del patrimonio material	No realiza acciones de extensión y vinculación relacionadas con la preservación, difusión o utilización del patrimonio material/inmaterial.

5. GESTIÓN AMBIENTAL

Variables	Indicadores	ASISTENCIAL Y ALTRUÍSTA
Contaminación de los recursos: Factores naturales y ambientales de los territorios, para identificar el grado contaminación de los recursos y establecer medidas en función de las problemáticas ambientales encontradas, sobre todo las que afectan la salud ambiental de la comunidad.	1.Estrategias para la prevención de la contaminación y manejo de factores naturales	Se observa una iniciativa para limpieza de basureros clandestinos y/o recolección de residuos sólidos.
	2.Programas implementados en la prevención de contaminación y manejo de factores naturales y ambientales	Se promueve la colocación de pautas comunicacionales para la prevención de la contaminación comunitaria.

4. ÁMBITO DE ACCIÓN CULTURAL

DIVULGATIVO	CONCIENTIZADOR	DESARROLLO INTEGRAL -EMANCIPATORIO
Desarrollo esporádico de investigaciones sobre patrimonio inmaterial / material.	Desarrollo continuado, pero sin institucionalización de investigaciones sobre patrimonio inmaterial / material.	Desarrollo institucionalizado de proyectos, líneas de investigación de Extensión sobre patrimonio material / inmaterial sostenidas en el tiempo.
Visibilización de elementos de patrimonio material / inmaterial, pero sin sistematización en la vida institucional.	Tiene en cuenta parcialmente la existencia de tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional.	Promueven las tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional; como parte de la institución.
Realiza acciones esporádicas y no coordinadas de extensión y vinculación vinculadas con la preservación, difusión o utilización del patrimonio material/inmaterial.	Si bien se identifica el patrimonio material / inmaterial desarrolla escasas acciones de extensión y vinculación para su preservación, difusión y uso relacionadas al mismo.	Implementa acciones concretas e institucionalizadas de extensión y vinculación para la preservación, difusión y utilización del patrimonio material/inmaterial.

5. GESTIÓN AMBIENTAL

DIVULGATIVO	CONCIENTIZADOR	DESARROLLO INTEGRAL -EMANCIPATORIO
La institución promueve jornadas de divulgación para la limpieza de basureros clandestinos.	La institución implementa jornadas de sensibilización sobre el manejo de residuos y desechos sólidos.	Se apoya en la implementación de acciones concretas para mitigar la contaminación ambiental de la comunidad.
Se transmite mensajes para no depositar basura en lugares no autorizados.	Se implementan investigaciones en la prevención de contaminación desde el ámbito cultural.	Se brindan asistencias técnicas para el manejo de la basura (conversión a abono orgánico).

5. GESTIÓN AMBIENTAL

Variables	Indicadores	ASISTENCIAL Y ALTRUÍSTA
Conservación de los recursos: Gestión ambiental en la protección y manejo de los recursos naturales y el medio ambiente para garantizar su sostenibilidad y bienestar para las generaciones futuras.	3. Diseño de estrategias para la conservación de los recursos	La institución gestiona charlas para la protección de la biodiversidad comunitaria.
	4. Programas implementados sobre gestión ambiental y protección de los recursos naturales	
Programas y proyectos de educación ambiental: Diseñar, implementar y monitorear programas/proyectos de educación ambiental para la promoción y manejo de: desechos sólidos, recursos hídricos, recursos naturales, gestión de riesgo a desastre tomando en cuenta el grado de vulnerabilidad del territorio al cambio climático.	5. Diseños de estrategias para implementar y monitorear los programas y proyectos de educación ambiental	Se observa coordinación entre los vecinos de la comunidad para implementar proyectos de educación ambiental.
	6. Programas implementados sobre desechos sólidos, recursos hídricos, recursos naturales.	Se apoya en la organización de un comité de vecinos para la implementación de programas y proyectos de educación ambiental.

5. GESTIÓN AMBIENTAL

DIVULGATIVO	CONCIENTIZADOR	DESARROLLO INTEGRAL -EMANCIPATORIO
Se genera material didáctico visual y auditivo para dar a conocer las formas de bio conservación.	La institución promueve campaña local para la gestión ambiental en la protección y manejo de los recursos naturales y el medio ambiente.	La institución apoya con la sistematización de programas enfocados en la gestión ambiental.
La institución transmite mensajes por medio de los promotores de protección del medio ambiente.	La institución promueve la organización de escuela de padres para la conservación de los recursos.	La institución implementa programas de protección y manejo de los recursos naturales el medio ambiente.
La institución promueve jornadas de divulgación para la organización de comités de vecinos.	La institución promueve reuniones de acercamiento con la comunidad para la sensibilización y participación en programas y proyectos de educación ambiental.	La institución implementa estrategias que promueven el monitoreo y desarrollo de programas y proyectos de educación ambiental.
La institución apoya en la implementación de programas y proyectos de educación ambiental.	La institución sensibiliza por medio de infografías sobre gestión de la calidad ambiental.	La institución implementa programas y/o proyectos que promueven la producción y gestión de la calidad ambiental.

6. ACCIÓN ECONÓMICA

Variables	Indicadores	ASISTENCIAL Y ALTRUÍSTA
Emprendimiento: Unidad productiva que promueve la producción de bienes y servicios.	1. Planes de negocio ejecutados; Registros de marca; Empleo generado	Depende de apoyos institucionales, crediticios, asesorías y educativos.
Sistema de producción: Se fortalecerá el sistema productivo local, regional y nacional.	2. Producción; Ingresos por venta; Costos de producción	El sistema de producción depende de las herramientas que se le facilitan externamente.
Mercado: Sensibilizar desde la universidad en comercio justo, variación de precios e incorporación de elementos de inflación en el mercado.	3. Precio; Segmento de mercado; Estructura de competencia	El mercado condiciona a los actores de acuerdo a los intereses particulares de agentes que dominan las relaciones de intercambio.
Mercado financiero: Espacio de interacción entre los demandantes y oferentes de crédito, mediado por la tasa de interés.	4. Acceso a crédito; Tasa de interés; Servicios financieros	El mercado financiero limita su oferta a clientes potenciales con capacidad de pago enfocando la dependencia de donaciones internas y externas.
Innovación: Desarrollo de ideas innovadoras para la creación de nuevos productos y servicios	5. Productos diferenciados; Procesos mejorados; Desarrollo de nuevos servicios	Los procesos de innovación dependen de apoyos institucionales internos y externos para su desarrollo.
Desarrollo humano: Generación de condiciones en favor del acceso y resguardo de los derechos humanos universales de las personas en situación de vulnerabilidad.	6. Oportunidades económicas	El desarrollo humano depende de los procesos de apoyo de instancias externas.
Recursos tecnológicos: Impulsar capacidades y el acceso a los recursos tecnológicos.	7. Acceso a la conectividad y capacidades tecnológicas	Los recursos tecnológicos dependen de apoyos institucionales internos y externos para su desarrollo.

6. ACCIÓN ECONÓMICA

DIVULGATIVO	CONCIENTIZADOR	DESARROLLO INTEGRAL -EMANCIPATORIO
Aprende a partir de procesos formativos unidireccionales desde la institucionalidad.	Presenta una visión integral de su área de negocio logrando mayor capacidad de autogestión.	Genera una postura autónoma en materia del desarrollo de su unidad productiva.
El sistema de producción depende de la transferencia de herramienta a través de agentes externos.	El sistema de producción tiene una clara división de tareas acorde con las técnicas productivas.	El sistema de producción logra sostenibilidad en el tiempo y mejoras continuas.
El mercado es manejado por el nivel de conocimiento que tengan los actores que participan en este.	El mercado en el cual los actores que participan tienen una visión integral y crítica sobre su funcionamiento y asumen una posición sobre este.	El mercado que permite estructuras alternativas en concordancia con el bienestar democrático de sus participantes.
El mercado financiero genera planes crediticios selectivos y diferenciados para actores en condiciones de vulnerabilidad.	El mercado financiero cuenta con diversas opciones líneas de crédito según el tipo de usuario.	Mercado financiero que genera alternativas y líneas crediticias adecuadas a las personas prestatarias en condiciones de vulnerabilidad.
La innovación está en función de procesos formativos unidireccionales desde la institucionalidad.	La innovación se incorpora de manera integral en todas las áreas de los procesos productivos.	La innovación incorpora procesos que permiten el desarrollo de nuevos productos y servicios.
El desarrollo humano está en función de procesos formativos externos.	El desarrollo humano genera las condiciones para el autodesarrollo de las personas en situación de vulnerabilidad con plena.	El desarrollo humano se promueve a través alternativas reflexivas en pro de reivindicación de las poblaciones vulnerabilidades.
Los recursos tecnológicos están en función de las capacidades unidireccionales generadas desde la institucionalidad.	Los recursos tecnológicos se incorporan de manera integral a los procesos productivos.	Los recursos tecnológicos incorporan procesos que permiten el desarrollo de nuevos productos y servicios.

5. Conclusiones

A partir del recorrido realizado, es posible observar un desarrollo de la extensión universitaria muy significativo, desde un modelo más asistencialista y centrado en la universidad como organización orientada por una perspectiva técnica, hasta una extensión de carácter integral con una universidad entendida como organización que aprende y genera conocimiento para y por la extensión.

Sin embargo, algunos de los desafíos que quedan para fortalecer este modelo extensionista son el desarrollo de mecanismos de comunicación y sistematización de las experiencias para promover una verdadera apropiación social de los conocimientos generados, y lograr un mayor respaldo y voluntad política de las autoridades universitarias para fortalecer la función de extensión universitaria orientada a la transformación social (Eguigure Torres et al., 2020).

La propuesta de Tommasino y Cano (2016) resulta útil en este sentido: considerar la extensión universitaria como un concepto “fronterizo y bifronte” (p.21). Es de frontera, porque se ubica en un espacio entre lo universitario y lo “no universitario”, reafirmando o cuestionando las experiencias de extensión que se desarrollan en este espacio. Es un concepto bifronte porque posee un doble origen (lo social y lo educativo) que atraviesa su teorización y las prácticas, desde diferentes lógicas.

Los estadios de desarrollo organizacional ayudan a entender la realidad en la que se encuentra la universidad y permiten orientar la intervención, orientar los procesos de cambio y evaluarlos. Por esta razón, los modelos de extensión universitaria pueden relacionarse con los estadios de desarrollo organizacional, ya que estos buscan proporcionar elementos para orientar la reflexión, el análisis y el cambio de la realidad, buscando una mayor coherencia en las actuaciones prácticas que se realizan.

En este sentido, el modelo E.D.E.S.U. puede ser utilizado para hacer diagnósticos desde cada una de las instituciones de educación superior, puede ser útil para elaborar planes de mejora institucional y, en tercer lugar, se concibe como un modelo para llevar a cabo procesos de mejora de las políticas, programas o proyectos de extensión universitaria. Un cuarto aspecto importante que

contempla el modelo E.D.E.S.U. son las características que lo definen, como son su carácter institucional, formativo, referencial, participativo, informativo, global y sistémico y contextual.

A partir de estas reflexiones, cerramos este capítulo señalando la relevancia de un modelo de extensión universitaria orientada a la transformación social, que considere las experiencias, saberes y conocimientos de todos los agentes sociales, para promover su participación activa en las propuestas extensionistas, y que priorice la finalidad de identificar y dar respuesta a los diversos problemas sociales que enfrentamos actualmente, con foco en la generación de conocimiento y la innovación para la mejora que toda organización educativa, como es la universidad, pretende.

Referencias bibliográficas

Castro, J. & Tommasino, H. (Comps.) (2017). *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe*. Universidad Nacional de La Pampa.

Eguigure Torres, Y. A., Terreros Barrios, N., Romero Arrechavala, J. & Monge Hernández, C. (2024). Aportes universitarios centroamericanos a la gestión universitaria desde el modelo de extensión crítica. *Revista Masquedós*, 9(11), 1-15.

Gairín, J. Castro, D, Bernal, J.B & Barrera, A. (2019). *La equidad en educación superior. Estrategias para la intervención*. ORACLE. EDO Serveis

Gairín, J. (1999). *Estadios de Desarrollo Organizativo: de la Organización como Estructura a la Organización que Aprende*. Ponencia presentada en III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-17 de diciembre de 1998. Publicada en Lorenzo, M. y otros (coord.) (1999): *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Volumen I. Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 47-91.

Gairín, J. (2004). *Mejorar la sociedad mejorando las organizaciones. Varios (Ed.). Dirección para la innovación: la apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. ICE de Universidad de Deusto, 77-127.

Monge Hernández, C., González Moreno, M. & Méndez Garita N. (2020). *De la Reforma de Córdoba a la extensión crítica: un breve recorrido por la extensión universitaria latinoamericana*. Letra MAYA.

Tommasino, H. & Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67, 7-24. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/373/37344015003/html/>

Semblanza personas autoras

Cecilia-Inés Suárez-Rivarola. Centre d'Estudis i Recerca pel desenvolupament Organitzacional · Universitat Autònoma de Barcelona, España. Profesora Lectora de Didáctica y Organización Escolar - Departamento de Pedagogía Aplicada - Universitat Autònoma de Barcelona. Doctora en Educación (2017) y Máster en Investigación Educativa (2012) por la UAB. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba (2011), Argentina. Participa en proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre educación inclusiva y educación superior. Sus intereses de investigación incluyen diversidad, equidad, e inclusión en la educación superior, acceso, persistència, retención y egreso, y formación docente inicial y continua. ceciliaines.suarez@uab.cat / <https://orcid.org/0000-0003-3110-2133>

Diego Castro Ceacero. Centre d'Estudis i Recerca pel desenvolupament Organitzacional · Universitat Autònoma de Barcelona, España. Educador Social, Pedagogo Máster en Dirección de Recursos Humanos. Doctor en Ciencias de la Educación. diego.castro@uab.cat / <https://orcid.org/0000-0003-2842-0894>



El Proyecto Fortalecimiento de la Extensión en el Ecosistema Social de las Universidades en Centroamérica-FUESE (Ref. 101128947 - ERASMUS-EDU-2023-CBHE) co-financiado por el programa *Capacity Building in Higher Education*, de la Comisión Europea (Erasmus+) se propone como finalidad fortalecer el impacto de las instituciones de educación superior en el ecosistema socioeconómico mediante la evaluación de resultados y la transformación de las políticas y prácticas institucionales.

Con un consorcio conformado por 12 instituciones centroamericanas y dos europeas, el Proyecto FUESE parte de considerar el concepto de Cultura de Equidad como marco que puede concretarse, entre otros, a través de las políticas y prácticas de Extensión Universitaria, que se encuentran encaminadas al desarrollo de capacidades en los territorios y comunidades.

Fruto de las actuaciones desarrolladas en el marco de este Proyecto, surge este libro que se focaliza en la Extensión Universitaria en Centroamérica combinando aspectos conceptuales, metodológicos y operativos referidos a enfoques, métodos y prácticas para la evaluación de impacto en este quehacer.