

Sistematización de una propuesta de vinculación con el medio y articulación curricular en Educación Superior en Chile: el caso de Psicología de la Universidad de Aysén

Systematization of a Proposal for Community Engagement and Curriculum Articulation in Higher Education in Chile: The case of Psychology at the University of Aysén

→ **Rodrigo Andrés Mardones Carrasco**

Universidad de Playa Ancha, Chile.

rodrigo.mc@ug.uchile.cl

<https://orcid.org/0009-0000-1862-7942>

→ **Marcela Fernanda Guzmán Sánchez**

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

m.guzman@utem.cl

<https://orcid.org/0009-0006-3439-2956>

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar la sistematización del proceso de construcción e implementación de un modelo de Vinculación con el Medio (en adelante VcM) para la carrera de Psicología de la Universidad de Aysén (en adelante, la Universidad), así como sus aportes y retos para potenciar los puentes entre la vinculación universitaria y la articulación curricular. El modelo de vinculación sistematizado propone considerar un enfoque comunitario de forma transversal, que integre la formación en metodologías participativas, intervención y fortalecimiento comunitario, políticas públicas y evaluación de proyectos psicosociales.

Durante el año 2021 y 2022 se implementó este modelo, que supuso trabajar junto a diversas unidades de la Universidad y agentes sociales de forma conjunta. Todo lo anterior alineado al Modelo Educativo

Institucional, a las directrices de VcM y al itinerario curricular de la carrera, considerando articulaciones interlínea que apuntan al desarrollo de criterios de desempeño en el ámbito práctico.

A través de una aproximación investigativa mixta, se construyeron diagnósticos multiestamentales junto a socios-comunitarios. La sistematización muestra los buenos resultados en términos de gestión de enseñanza-aprendizaje en VcM, con énfasis en bidireccionalidad y pertinencia territorial. Por otro lado, la experiencia desafía la necesidad de mayor articulación comunidad-universidad, considerar la importancia del itinerario curricular para mejorar procesos de evaluación con participación de agentes sociales, permitiendo la perfectibilidad del currículo a partir de las necesidades de las propias comunidades.

PALABRAS CLAVE: vinculación con el medio, aseguramiento de la calidad, acreditación, extensión universitaria.

ABSTRACT

This work aims to present the systematization of the process of construction and implementation of a Community Engagement model (hereinafter VcM -in spanish) for the Psychology degree at the University of Aysén (hereinafter, the University); as well as their contributions and challenges to enhance the bridges between university engagement and curricular articulation. The systematized engagement model proposes to consider a community approach in a transversal way, which integrates training in participatory methodologies, intervention and community strengthening, public policies and evaluation of psychosocial projects.

During 2021 and 2022, this model was implemented, which involved working together with various units of the University and social agents together. All of the above, aligned with the Institutional Educational

Model, the VcM guidelines, and the curricular itinerary of the degree, considering interline articulations that aim at the development of performance criteria in the practical field.

Through a mixed investigative approach, multi-state diagnoses were constructed together with community partners. The systematization shows the good results in terms of teaching-learning management in VcM, with emphasis on bidirectionality and territorial relevance. On the other hand, the experience challenges the need for greater community-university articulation, considering the importance of the curricular itinerary to improve evaluation processes, with the participation of social agents, allowing the perfectibility of the curriculum based on the needs of the communities themselves.

KEY WORDS: Community Engagement; University teaching; Community psychology.

INTRODUCCIÓN

La VcM debe ser entendida como parte de las funciones o misiones universitarias, siempre en relación con la docencia y la investigación (Álvarez *et al.*, 2023; Brauner *et al.*, 2020; Cancino y Cárdenas, 2018; Day *et al.*, 2021; Dougnac, 2016). Cada dimensión hace de la producción de conocimiento un dispositivo complejo, capaz de movilizar acciones junto a los territorios. Bajo estas premisas, el desafío de implementar un modelo de VcM para la carrera de Psicología de la Universidad de Aysén, emplazada en la Macrozona Austral (Patagonia chilena), era cómo ejecutar un proyecto participativo-formativo y presencial a pesar de las restricciones de la emergencia sanitaria por Covid-19 (*i.e.*: Arriagada, 2020; Brauner *et al.*, 2020), y la necesidad de reestructurar las funciones o misiones universitarias para dar continuidad al proceso formativo (Condori *et al.*, 2021; Vidal *et al.*, 2021).

A pesar de dichas condiciones, se debía, además, concretar la apuesta y compromiso del sello de la carrera: una línea formativa llamada Prácticas Territoriales. Ubicadas en lo que tradicionalmente se conoce como prácticas iniciales e intermedias (Cubillos *et al.*, 2019), se trata de cuatro cursos de formación continua en Prácticas Territoriales, las que se extienden desde el tercer hasta el sexto semestre (2º y 3º año). Por las restricciones, se comenzó la implementación en formato *online*. El trabajo se basó en apoyar a diversas organizaciones (en especial colegios) en diagnósticos y propuestas de talleres para el autocuidado y el fortalecimiento de la salud mental, mientras que, posteriormente, en la presencialidad, se decidió trabajar en la definición de problemas con cada una de las organizaciones con las que se colaboraba.

Se realizó un análisis de consistencia y coherencia de la línea de Prácticas Territoriales para evaluar aspectos microcurriculares y una sistematización de acciones de la implementación del Modelo VcM, en la que los autores del presente artículo estuvieron a cargo. Se definieron diversas entradas de demandas a la institución, así como la ejecución de actividades que permitan el desarrollo de los Resultados de Aprendizaje Específicos (RAE), que tributan a los Resultados de Aprendizaje Global (RAG) definidos en el Perfil de Egreso de la carrera de Psicología, en un marco de Desarrollo por Competencias. Todo lo anterior en pos de generar un proceso formativo vinculado a los territorios que promueva diversas experiencias, conocimientos, desarrollo de habilidades y agencias entre estudiantes y comunidades en la Patagonia chilena.

UNIVERSIDAD Y TERRITORIOS EN CONTEXTOS COMPLEJOS:

LA UNIVERSIDAD DE AYSÉN

La importancia de la universidad en los territorios nos obliga a reflexionar sobre el rol de las diversas instituciones y disciplinas, entre ellas las ciencias sociales y, en especial, la psicología. La responsabilidad y la reflexividad en el proceso de producción de conocimientos implican la generación de una conciencia social respecto de las problemáticas abordadas y las formas sobre cómo se deben investigar e intervenir dichos problemas (Gaete, 2011).

Por ello es que el saber implica en sí participación. En palabras de Lolas (1995, p. 38), "se sabe en sociedad, pues saber que se sabe es asunto de reconocimiento por parte de otros". Saber es participar, y participar, como un proceso organizado, colectivo, libre e incluyente (Montero, 2004), es expandir e innovar los campos de acción de las disciplinas, saberes e instituciones.

Dentro del desarrollo institucional de universidades del hemisferio norte han utilizado varios conceptos para referirse a las relaciones establecidas entre universidades y comunidades (Bekele *et al.*, 2024), entre ellos: "*third mission*" (*i.e.*: Compagnucci y Spigarelli, 2020; Pinheiro *et al.*, 2015), "*community engagement*" (*i.e.*: Bell *et al.*, 2021; Benneworth *et al.*, 2018), "*University-society engagement*" (Conway *et al.*, 2009), "*civic engagement*" (Watson *et al.*, 2011), "*Community-University Partnership*" (*i.e.*: Baks *et al.*, 2014; Hart *et al.*, 2013; Warr y Williams, 2016). Por ello, uno

de los desafíos que persiste hasta la actualidad es la falta de operacionalización del concepto, lo que obstaculiza la comprensión clara de este tema (Bekele *et al.*, 2024).

En Latinoamérica, la tradición de la relación universidad-comunidad tiene larga data pues, si se revisa su historia, se puede establecer que tiene cerca de un siglo de existencia formal (Dougnac, 2016). Incluyendo términos tales como Extensión, VcMedio y Tercera Misión, entre otros. El rol de las universidades en relación con las comunidades ha sido diverso, y ha pasado por distintos momentos de evolución (Serna, 2007), avanzando desde un rol más altruista-asistencialista, hasta una asociación que se encuentra impregnada de las huellas mnémicas que han dejado las dictaduras en la región, otorgando a la relación universidad-comunidad un cariz neoliberal, en la que las universidades prestan servicios a la comunidad a través de actividades como la educación continua y las presentaciones artístico-culturales.

A pesar de estas dificultades de definición y operacionalización de los términos para poder plasmar, de manera clara, la función de las universidades en relación al vínculo que deben establecer con las comunidades, se tiene relativa claridad con respecto a que esta no sería sólo una función, sino que se trataría de un proceso complejo, que asume que la relación universidad-sociedad posee diversas implicancias, incluyendo aspectos políticos, pedagógicos, metodológicos y epistemológicos (Cano, 2014). En Latinoamérica, es el mismo contexto de surgimiento de las universidades y su relación con el medio el que le otorga un sentido sociohistórico, cultural, económico y político específico (Camas, 2022). Según Dougnac (2016), las universidades habrían emergido en Latinoamérica con la misión de contribuir al desarrollo de las nuevas repúblicas independientes, situación que resulta distinta al contexto de emergencia en el hemisferio norte.

Actualmente, los conceptos y funciones para referirse al vínculo entre las universidades y las comunidades requiere de una reformulación, para especificar con mayor claridad los conceptos y las funciones a las que se estaría refiriendo la relación entre estas. Las definiciones existentes se consideran como difusas y con limitaciones relevantes para comprender y reflejar la manera en la que ambas entidades se vinculan (Dougnac, 2016). Por otro lado, Camas (2022) plantea que, en realidad, este término sería un concepto polisémico y heterogéneo, ya que distintos organismos e instituciones utilizan diferentes acepciones para referirse a esta función universitaria, reflejando así contextos e intereses diversos y específicos.

Según Bell *et al.* (2021), es fundamental que las universidades puedan contribuir a la comprensión y aceptación de que la naturaleza intrínseca de la relación universidad-comunidad implica, necesariamente, una limitación en sus maneras de colaborar, ya que esta se encontraría definida y constreñida por las características de sus propias estructuras jerárquicas, incluyendo sus modelos de financiamiento y políticas que fomentan asociaciones basadas en la fuerza económica y política (Conn, 2011). Para que esta relación sea posible, es necesario encontrar espacios de posibilidad entre las estructuras jerárquicas universitarias y las estructuras dinámicas de las comunidades, teniendo consciencia de aquellas características de diferencias de poder, de las agendas de descolonización de las instituciones del conocimiento, la precariedad, confianza, formas de comunicación y de propiedad que condicionan la naturaleza del vínculo universidad-comunidad (Bell *et al.*, 2021; Lara y López, 2007).

Es así como la academia tiene el desafío de articular diversos saberes, promoviendo un análisis crítico y dialógico, y permitiendo generar múltiples aproximaciones metodológicas en el complejo proceso de producción de conocimientos. Las universidades, en este caso, tendrían un papel activo, de carácter reivindicativo y propositivo respecto de la solución de diversas problemáticas y necesidades sociales existentes en la actualidad (Gaete, 2011).

Por ello, la Universidad de Aysén es un caso particular a relevar. Esta institución fue creada en agosto de 2015, mediante la promulgación de la Ley N° 20.842, lo que marcó un hito en el país, debido a que hace casi 70 años que el Estado no creaba una nueva universidad pública. Sumado a ello, es importante destacar que surge como una demanda del movimiento social de Aysén por una universidad regional, cuestionando el centralismo y abandono por parte del Estado.

Dentro de los datos y características relevantes de la Región de Aysén se encuentran su baja densidad poblacional (Maldonado y Elgueta, 2018); una tasa de pobreza multidimensional de un 14% (Ministerio de Desarrollo Social, 2023); una tasa de 20,4% de población rural (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017); y problemáticas relevantes de salud mental, incluyendo las tasas más altas de suicidio en población general (Madariaga *et al.*, 2016) y las tasas nacionales más altas de suicidio adolescente (Fauré *et al.*, 2018).

En este sentido, la relevancia de la universidad en nuestra sociedad resulta evidente, de modo que hemos de considerarla como un agente de cambio y de transformación social (Rivera-Polo *et al.*, 2018). Desde esta visión, la libertad de pensamiento y de expresión, el pluralismo, la participación y la valoración por la actitud reflexiva, dialogante y crítica (Rueda, 2011) son el marco orientador que distinguiría las acciones entre la universidad y su medio social. Concibiendo de esta manera la generación de conocimientos, es posible abrir paso al fortalecimiento de los procesos de participación, compromiso y problematización de los diversos saberes en juego en el trabajo con comunidades (Montero, 2003).

Por lo tanto, en los asuntos de VcM no es posible considerar a las comunidades como sujetos pasivos, sino como agentes activos. Esto implica la realización de esfuerzos institucionales que van más allá del cumplimiento jurídico o administrativo que les compete a las universidades; es decir, a su quehacer docente o investigativo más tradicional. Aparece aquí la necesidad de un férreo vínculo y compromiso ético-político con su medio social, expresado en acciones que involucren como sus beneficiarios directos no tan sólo a estudiantes universitarios, sino que también al resto de la sociedad (Gaete, 2011).

PRIMERAS APROXIMACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO

La propuesta de trabajo se posiciona desde la premisa de un Enfoque Comunitario (Martínez, 2006), que permite diagnosticar, intervenir y evaluar los procesos psicosociales considerados injustos o problemáticos, tanto por las/os investigadoras/es como por las/os participantes de las comunidades, transformando la teoría en práctica y la práctica en teoría, movilizand una conciencia crítica y transformadora de nuestra realidad social (Krause, 2002; Montero, 2006).

La carrera de Psicología analizada compromete en su malla curricular el trabajo en terreno desde el tercer semestre hasta el sexto (carrera con un total de 10 semestres de duración). El perfil de egreso nos muestra una especial orientación por el sentido de responsabilidad social, siendo uno de sus objetivos lograr una interacción más efectiva entre el conocimiento y la sociedad, entendiéndose en el sentido de que es responsabilidad de la universidad contribuir con el desarrollo de nuestro país en todo ámbito. Desde esta misión, y conducidos por los nuevos desafíos de los complejos escenarios actuales, la línea formativa de "Prácticas Territoriales" promueve la comprensión de los fenómenos locales, abriendo un nicho importante en investigación y desarrollo a través de acciones conjuntas de inserción de estudiantes desde ciclos iniciales en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos psicosociales.

Proponer una formación integral desde ciclos iniciales no es tarea fácil. Esto suele generar ansiedad y frustración entre el estudiantado, que ve en este espacio la aplicación práctica de su carrera, elemento central en la definición de trayectoria profesional, así como en el propio autoconcepto y expectativa laboral de las y los estudiantes. Por ello, una premisa para este proceso fue hablar de la puesta en marcha de las prácticas territoriales como un proceso "investigativo-interventivo", conjuntamente, debido a que se concibe que cada estrategia de intervención permite producir información en las diferentes etapas del proceso, la que es validada desde la comunidad, alimentando así nuevas propuestas interventivas basadas en nuevos diagnósticos de necesidades y expectativas, construyendo operaciones reflexivas de retroalimentación donde intervención e investigación se nutren constantemente (Montero, 2006).

SISTEMATIZANDO NUESTRAS PRÁCTICAS: PROPUESTAS PARA UN MODELO DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO

Las diversas experiencias que vivimos cotidianamente están cargadas de conocimientos, pero las demandas de eficacia y efectividad inmediata de las acciones nos impiden, muchas veces, percibir de forma clara cómo los cambios que vivenciamos en la práctica son consecuencia de nuevos saberes que se van adquiriendo (Silvetti, 2006). Al responder a problemas que exigen un enfrentamiento rápido e inmediato, estos procesos no siempre son conscientes; por lo tanto, no propician la generación de un conocimiento ordenado, fundamentado y transmisible (Barnechea y Morgan, 2010).

Por ello, la sistematización, como un proceso de construcción crítica de saberes sobre la acción realizada, se alimenta de información de los proyectos desarrollados, develando conflictos, tensiones y obstáculos, así como oportunidades, fortalezas y potencialidades del quehacer colectivo (Ghiso, 2011). De esta forma, entenderemos la sistematización de experiencias como “el proceso de reconocer y valorar la práctica, como una construcción colectiva de conocimientos sobre el quehacer, orientada a extraer aprendizajes, compartirlos y cualificarlos” (Ghiso, 2011, p. 5). Lo anterior, con el fin de mejorar las prácticas de los equipos de investigación/intervención para el enriquecimiento de las reflexiones y las propuestas teórico-conceptuales (Rodríguez y Salguero, 2011), construyendo una visión sobre el proceso vivido, sus aciertos, errores, límites y posibilidades (Barnechea y Morgan, 2010). No sólo se trata de reflexionar sobre la práctica, sino de reflexionar desde la práctica (Jara, 2009).

Para iniciar la reconstrucción y análisis de una experiencia, es necesario contar con la existencia de registros de diverso tipo que den cuenta de la historia y desarrollo de esta práctica (Berroeta, 2007). Esto se puede realizar a partir de dos fuentes principales de información:

- a. Los registros y documentación producida en la ejecución del proyecto, tales como materiales de apoyo, registros gráficos, actas de reunión, informes preliminares, cuadernos de campo, documentos de prensa, etc.
- b. La memoria de los/as participantes y/o ejecutores.

El cruce entre ambas fuentes, documental y de la memoria, es indispensable para respaldar la información (Barnechea y Morgan, 2007), ya que cada una no resulta suficiente por sí sola (Berroeta, 2007).

La metodología de sistematización de experiencias utilizada es la acuñada por Barnechea y Morgan (2007), la que se caracteriza por la importancia de la participación tanto de agentes internos como externos en el proceso de sistematización. En este modelo es posible distinguir tres momentos:

- a. Periodización del proceso: consiste en la identificación y caracterización de las etapas del proceso de ejecución del proyecto, a modo de acceder a la lógica interna del mismo y la comprensión de los motivos que llevaron a ejecutar de tal manera la investigación/intervención (Barnechea y Morgan, 2007; Sierra, 2011).
- b. Interrogación al proceso: se realizan preguntas a la experiencia que permitirán profundizar la comprensión del proceso a sistematizar, donde las respuestas a las interrogantes que se construyen y la relación con la teoría se articulan de modo permanente (Barnechea y Morgan, 2007).
- c. Consolidación de nuevos conocimientos: se realiza una síntesis de los conocimientos desarrollados explicitando los aprendizajes que se obtuvieron (Barnechea y Morgan, 2007). Esta etapa cierra con recomendaciones para mejorar la ejecución del proyecto, o bien para la planeación de nuevas experiencias y la discusión de enfoques conceptuales o teóricos (Zavala, 2010; Jara, 2009).

La pregunta que dirige esta sistematización es: ¿qué lineamientos metodológicos pueden generarse a partir de la sistematización de la experiencia de diseño y ejecución del Modelo de VcM para Psicología de la Universidad de Aysén, entre la segunda mitad del año 2021 y todo el 2022?

El objetivo es generar lineamientos metodológicos a partir de la sistematización de la experiencia antes mencionada. Por ello, primero se reconstruyó el desarrollo histórico del proyecto, para luego analizar críticamente la pertinencia e implicancias metodológicas del diseño y ejecución del Modelo VcM y, finalmente, describir una propuesta metodológica en base a los conocimientos y aprendizajes desarrollados en la experiencia.

Ahora bien, comenzando con el recorrido analítico de la experiencia, se determinan cuatro momentos clave, que aglutinan las acciones llevadas a cabo. A medida que se revisan las etapas propuestas, se presentan las metodologías y sistemas de análisis aplicados. Estas etapas son:

- a. Origen de la demanda y diagnóstico.
- b. Diseño y planificación.
- c. Ejecución y cierre.
- d. Evaluación.

ORIGEN Y DEMANDA

Fue importante identificar las fuentes de demanda social hacia la carrera, ya que ello nos habla sobre los vínculos que promueve la institución y sus mecanismos para hacerlo. Bajo la distinción presentada por Rodríguez *et al.* (2001) sobre el origen de las demandas en intervención comunitaria, se identificó que existían demandas para iniciar el contacto desde las organizaciones hacia la carrera, demandas de una tercera persona u organización para trabajar con otra entidad y oferta desde la línea de prácticas en territorio hacia organizaciones sociales. En formato *online*, durante el año 2021, la segunda había sido la más utilizada. Comenzamos entonces a acercarnos a las organizaciones para dar a conocer la propuesta y las posibilidades de acción conjunta con Prácticas Territoriales.

Para recabar y sistematizar información sobre la experiencia, se realizaron encuestas de opinión a las instituciones que habían participado en la etapa *online*, estudiantes y docentes. Un 93% mostraba una sensación de satisfacción alta y muy alta. Pero resultaba preocupante para un 65% de todos los agentes la generación de brechas en el desarrollo de competencias sociales y profesionales, debido a la virtualidad y el reducido contacto social. Así también, un 82% de las contrapartes comunitarias refieren la necesidad de sostenibilidad de las acciones en el tiempo, ya que, muchas veces, las actividades en terreno sólo se centran en diagnósticos, sin procesos de comunicación de resultados, ejecución o evaluación.

Por otro lado, para las y los estudiantes, un 87% señalaba como fundamental poder tener un aprendizaje experiencial en terreno, con énfasis en el diálogo y el trabajo creativo. Existe una necesidad de parte del estudiantado de espacios de formación de habilidades sociales/profesionales y desarrollo personal. Contenidos como primeros auxilios psicológicos (PAP) y autocuidado en salud mental se vuelven una demanda formativa ante estos escenarios pedagógicos.

Para los y las docentes, era fundamental la elaboración de documentos que enmarquen el accionar del curso y su itinerario temporal, en coordinación con las planificaciones de las entidades colaboradoras. Un problema identificado fue establecer parámetros comunes de acción, que permitan unificar discursos, información y expectativas entre organizaciones, para otorgar mayor consistencia en el proceso formativo de estudiantes.

Resulta fundamental trabajar en la generación de marcos comunes de acción que permitan un intercambio entre los procesos académicos y socio-comunitarios, de forma de potenciar los objetivos de cada parte interesada. No necesariamente las organizaciones realizan procesos de intervenciones tal y como lo plantean diversos manuales de acción social, y que constituyen la primera aproximación de parte de las y los estudiantes al campo de la intervención psicosocial. Esto conlleva la producción de prejuicios, frustraciones y problemas comunicacionales entre las partes.

También se propone la necesidad de establecer perfiles de entidades colaboradoras, permitiendo la selección expedita, efectiva y pertinente de cada una de ellas y de sus formas de trabajo, en pos de alcanzar los criterios de desempeño que evidencien el logro de los Resultados de Aprendizaje Global y Específicos de cada curso de la línea de Práctica Territorial. Estas definiciones permiten un acercamiento progresivo, acompañado y contenedor para los y las estudiantes que se enfrentan al trabajo en terreno de forma temprana.

Un último insumo fueron los diversos documentos con los que esta línea formativa de Prácticas Territoriales debe dialogar. Para ello, se consideró el Modelo Educativo de la universidad; el modelo de vinculación con el medio; el perfil de egreso de la carrera y su desagregación en resultados de aprendizaje global, que se distribuyen en el itinerario curricular de la carrera.

ANÁLISIS DE CONSISTENCIA MICROCURRICULAR DE LÍNEA DE PRÁCTICA TERRITORIAL

Al ser una carrera nueva, en el momento de diseñar los programas de asignatura de la Línea de Práctica Territorial sólo se contaba con la Matriz de Consistencia de la carrera (Matriz de Consistencia Carrera de Psicología, Universidad de Aysén, 2019), en la cual se consignan los siguientes aspectos: Perfil de Egreso y sus ámbitos o dominios profesionales; Resultados de Aprendizaje Globales (RAG) y cuáles tributan a cada dominio; nombres de cada una de las asignaturas de la carrera y el semestre en el que se encuentra cada una de ellas; y cantidad de Créditos Transferibles (SCT) correspondiente a la carga de cada asignatura.

Los Resultados de Aprendizaje Global (RAG) son objetivos formativos que, en conjunto, definen el logro del perfil de egreso de la carrera de Psicología. Mientras que los Resultados de Aprendizaje Específicos (RAE) son las metas de aprendizaje semestrales de cada asignatura. Estos últimos, tributan según su cumplimiento, a los RAG.

Cabe mencionar que estos aspectos fueron derivados a partir de lo declarado en el Perfil de Egreso de la Carrera: lo declarado fue desagregado en RAG, que permiten tributar a dominios profesionales específicos. Estos dominios, a su vez, se encuentran divididos en aquellos que tienen relación con los conocimientos, habilidades y actitudes propios de la disciplina en específico, y aquellos que tienen relación con conocimientos, habilidades y actitudes transversales, los que corresponden al sello de la institución. A partir de los RAG, se diseñaron RAE para cada una de las asignaturas, incluyendo las de la Línea de Práctica Territorial.

Para evaluar la consistencia de estas asignaturas y establecer si el orden de ellas se encontraba articulado de una manera progresiva y coherente, se llevó a cabo un análisis en el cual se compararon los RAE de las asignaturas según distintos criterios: 1) Línea temática: los RAE comparados sugieren contenidos pertenecientes a una misma línea temática de la carrera; 2) Progresión: los RAE comparados proponen una progresión gradual y creciente de complejidad y/o profundidad de los contenidos, habilidades y actitudes; 3) los RAE comparados sugieren un tipo de evaluación perteneciente al mismo enfoque de enseñanza-aprendizaje; 4) Aplicabilidad práctica: los RAE necesitan de actividades prácticas desarrolladas en ámbitos/situaciones reales para lograrlos; y 5) Complementariedad: los RAE permiten reforzar contenidos de una misma línea, proponiendo enfoques, métodos y temas, entre otros, que enriquecen la comprensión del mismo. Cada uno de estos criterios fue codificado por dos jueces, quienes calificaron cada uno de ellos

según cuatro criterios, siendo el criterio número 1) el de menor coherencia o relación entre los RAE, y el 4) el de mayor coherencia o relación entre los RAE, según lo propuesto por cada criterio.

Cada uno de estos criterios se utilizó para comparar los RAE de cada una de las asignaturas. La lógica para llevar a cabo la comparación fue comparar los RAE que hacen referencia al mismo objeto/contenido; es decir, comparar aquellos RAE que están orientados a desarrollar el mismo conocimiento, habilidad o actitud. Fue así como la comparación fue realizada de la siguiente manera: RAE 1 de asignatura 1 comparado con RAE 1 de asignatura 2; RAE 2 de asignatura 1 comparado con RAE 2 de asignatura 2, y así sucesivamente. También es importante mencionar que la comparación fue estructurada con una lógica escalonada, comparando los RAE de la asignatura 1 con los de la asignatura 2; RAE de la asignatura 2 con los de la asignatura 3; y RAE de la asignatura 3 con los de la asignatura 4.

Para evaluar la consistencia de las asignaturas que conforman la Línea de Práctica Territorial y determinar si tenía lógica que fueran parte de la misma Línea o Área de la carrera, se calculó el nivel de concordancia interobservador utilizando coeficiente "Kappa de Cohen" (Cohen, 1960). Este coeficiente fue calculado en base a las 45 observaciones realizadas en total, según lo descrito anteriormente sobre las comparaciones de RAE.

El cálculo del coeficiente arrojó una concordancia interobservador de 0,909, lo que se considera un muy buen nivel de acuerdo interjueces (Landis y Koch, 1977) e implicaría que las asignaturas evaluadas estarían ordenadas de manera coherente y consistente dentro de una misma Línea de la carrera.

Por ende, y según este análisis, a partir del cálculo de concordancia pudimos establecer que la organización de esta línea de asignaturas permitiría consolidar un itinerario curricular de contenidos progresivos y engranados, que apuntaban al modelo de logro de RAG propuestos por la carrera y, al mismo tiempo, determinados por la apuesta del Modelo Curricular de la universidad y del Perfil de Egreso de la Carrera.

DISEÑO Y PLANIFICACIÓN

Es importante considerar que este tipo de asignaturas generan mayor presión, expectativas y ansiedad entre estudiantes al tratarse de acciones en territorio, donde su proceso formativo se abre al medio social. Por ello, se propone un período lectivo bajo metodologías participativas y contenidos técnicos claros para abordar el logro de los RAE y la siguiente consecución de los RAG. Aquí la Unidad de Desarrollo Estudiantil (o Dirección de Desarrollo Estudiantil) fue crucial. Con esta unidad se trabajó en dos talleres dirigidos por profesionales de la salud mental, para apoyar el proceso de construcción de expectativas y trayectoria laboral/formativa de las y los estudiantes, uno sobre Gestión Socioemocional y otro sobre Trayectoria Profesional. Durante la pandemia estos espacios fueron muy concurridos y se instaló como mecanismo de acompañamiento durante el proceso presencial.

Luego se definieron procesos de inducción a los lugares de práctica territorial y, finalmente, supervisiones semanales con cada grupo de trabajo (compuestos por dos o tres estudiantes). Este dispositivo tiene como objetivo realizar un monitoreo y seguimiento de la intervención, así como la identificación de problemas emergentes, búsqueda de soluciones y reflexión sobre la construcción del rol profesional en las y los estudiantes.

Se agregan dos espacios de supervisión colectiva, bajo metodologías como Philips 66 o World Café, en los cuales las y los estudiantes generan presentaciones del avance de sus intervenciones y retroalimentaciones para mejorar su implementación, tanto por el académico/a a cargo como entre las/os mismas/os estudiantes. Esto permite descentrar la experiencia particular de los grupos y analizar los procesos de inserción territorial de todas las experiencias de trabajo de forma colectiva.

Resulta necesario establecer hitos junto a las organizaciones para dar pie y comenzar a formalizar los acuerdos de acciones conjuntas. Así surgió la idea de generar un Hito de Inicio (abril) y un Hito de Cierre (diciembre), para compartir lo trabajado y retroalimentarnos mutuamente.

También se propició que los grupos de trabajo de estudiantes realizaran los dos primeros cursos en una organización social/comunitaria durante un año. Así se generaría un trabajo de diagnóstico en el tercer semestre, para luego proponer, en el cuarto semestre, una planificación conjunta, ejecución de la actividad y evaluación de la experiencia. Así, los dos últimos cursos también realizarán el trabajo por un año, esta vez en una institución estatal.

Es decir, mientras los dos primeros cursos apuntaban al trabajo de organizaciones comunitarias formales e informales, los dos últimos cursos se centrarían en instituciones estatales, abordando los ciclos de políticas públicas, marco lógico y herramientas de evaluación (entre ellas, el modelo de evaluación transformadora y la teoría del cambio aplicado a procesos de evaluación).

Luego se trabajó en la búsqueda de organizaciones e instituciones que nos permitieran cumplir con lo diseñado. Es así como generamos acuerdos de trabajo con 15 entidades colaboradoras, con las que definimos prioridades de acción. Estas prioridades eran definidas por las organizaciones sociales, y se contrastaban con los RAG y RAE para concordar con espacios de acción concretos a trabajar. Pudimos definir tres vías de aproximación a las organizaciones e instituciones:

Siguiendo con el proceso de contacto con entidades colaboradoras, se continuó con la presentación de las asignaturas, así como con las acciones a trabajar en conjunto. Se construyeron diversos instrumentos para facilitar la comunicación y coordinación de actividades: 1) resumen ejecutivo de cada curso; 2) rutas de aprendizaje y calendario de evaluaciones; y 3) *dossier* con información de cada entidad colaboradora. En cada curso se favoreció la selección de lugares de práctica territorial desde el diálogo abierto.

Al ser una experiencia piloto, y distinguir este espacio de formación con pre-prácticas profesionales, la distribución de equipos se realizaba en común acuerdo.

EJECUCIÓN Y CIERRE

Durante el primer mes de clases se trabajó con diversas metodologías activas, que tienen como centro el aprendizaje de las/os estudiantes. Es así como se trabajó con técnicas como *"One Minute Paper"*, *"Ecología de Saberes"*, análisis de casos, revisión documental, etc. Además, cada sesión comenzaba con dinámicas rompehielos, y cerrábamos con ejercicios lúdicos de valoración de la clase. Se capacitó en diversas técnicas de diagnóstico, planificación y evaluación participativa, las que detallamos a continuación.

Durante el mes lectivo se propició la organización de actividades colectivas que sirvieran también como una aproximación sistemática al trabajo en terreno. Es así como trabajamos en eventos como *"Tertulias Culturales"*, para usuarios de diversas instituciones sociales, y *"Recorridos Patrimoniales"*. También se facilitó el espacio de cátedra para la visita de diversas organizaciones, quienes compartían sus estrategias de acción y desafíos para la psicología en la región.

Mientras, con las organizaciones e instituciones nos reunimos para preparar el primer encuentro junto a estudiantes y acompañados por el docente responsable de la línea. Así, establecimos acuerdos comunes y resolvimos las dudas del proceso para todas las partes involucradas.

Con las entidades colaboradoras se definía un tutor en terreno, con quienes manteníamos contacto constante. Se generaron los siguientes instrumentos de evaluación: 1) bitácora de aprendizajes del período lectivo; 2) informe de análisis de la experiencia; y 3) presentación de la experiencia, realizada en formato póster y con la participación de las entidades colaboradoras. Aparecieron temas emergentes, que se consolidaron como una opción más de afianzar

vínculos entre los centros de práctica territorial y la carrera de Psicología. Por ejemplo, algunas organizaciones sociales requerían voluntariados para llevar a cabo actividades clave.

Se reconoció la importancia de apoyar a las instituciones, organizando actividades de voluntariado para todas/os las/os estudiantes de la carrera. Por otro lado, es relevante construir puentes de entendimiento conjunto respecto a lo que implica la inserción de estudiantes en espacios organizativo/comunitarios. Por ello, se implementó un curso de actualización, en conjunto con la Unidad de Educación Continua, sobre "Educación Sexual Integral". Este curso fue moderado por la ONG Diversa Patagonia, y fue útil para muchas organizaciones que sitúan de forma transversal esta temática en su quehacer. Así, se promovió la capacitación abierta a todo público y gratuita sobre temas relevantes para diversas organizaciones con el respaldo de la Universidad.

Se realizaron evaluaciones intermedias tanto a estudiantes como a tutores de los centros de práctica territorial, a través de encuestas *online* y grupos de discusión, para identificar aciertos y desafíos durante el mismo proceso.

EVALUACIÓN

Finalmente, se implementaron encuestas *online* para la evaluación final de las experiencias de Prácticas en Territorio. Se realizaron grupos de discusión y se trabajó en cierres formativos a través de metodologías participativas, lo que permitió observar que: 1) es una demanda por parte de estudiantes contar con espacios de formación temprana sobre metodologías y trabajo en terreno; 2) es necesario advertir la importancia de que las instituciones/organizaciones reciban a estudiantes en formación en su ciclo inicial y especializado, por lo que es necesario definir en conjunto la progresión de los RAG a trabajar; 3) deben consolidarse acuerdos de trabajo que respondan a los principios de bidireccionalidad y pertinencia territorial de forma auténtica. Las instituciones y organizaciones deben participar en los procesos de construcción de itinerarios formativos, para responder con mayor coherencia y pertinencia a las demandas territoriales.

También, al finalizar este proceso, se construyó un mapeo de agentes internos, que nos permitió ver la complejidad de un proceso como las prácticas territoriales y todo el andamiaje institucional necesario para su éxito. Así identificamos los mecanismos¹, medios² e instrumentos³ de la orgánica institucional necesarios para implementar estrategias de enseñanza vinculadas con el medio.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A través de esta sistematización es posible aseverar que pensar en el derecho al acceso en educación superior parte por transformar la forma en que la universidad se inserta en los territorios. Debemos descentrar el proceso de construcción de saberes y prácticas de tal institución y comenzar a ver a las universidades como parte de la ecología social de un territorio. Un agente en estrecha relación con organizaciones y movimientos sociales, instituciones estatales, agrupaciones juveniles, etc. Y para que una vinculación con el medio y docencia sea efectiva, es necesario transformar la visión que se tiene de sujeto, a una que conciba a las personas y comunidades como agentes activos del cambio, con la capacidad de construir

1 Estructuras y funciones que permiten coordinar y facilitar las interacciones entre docencia y medio externo (Dirección de Vínculo con el Medio, Unidad de Comunicaciones, Unidad de Desarrollo Estudiantil, etc).

2 Se refiere a las herramientas de apoyo a la gestión docente y medio externo (fondos concursables, convenios interinstitucionales, reglamentos y protocolos universitarios, etc.).

3 Herramientas que posibilitan la gestión.

su mundo, fortaleciendo su autonomía, confianza, poder y control sobre sus vidas. En estos escenarios, es fundamental que las necesidades de las comunidades y las propuestas técnicas de solución emanadas por agentes tanto internos como externos sean congruentes, ya que de esta forma es posible garantizar una participación organizada y activa de las personas involucradas en la ejecución de las distintas actividades.

Por ello la transformación simbólica y cultural, no tan sólo de las comunidades sino que también de las formas de hacer y pensar de los agentes externos, son el primer paso hacia un proceso que pone la vida de cada participante en sus propias manos. En ello radica la importancia de los procesos de prácticas territoriales tempranas con un enfoque comunitario. De esta forma, el reconocimiento ético y político de las diversas actorías involucradas, así como la consideración crítica transversal a los procesos de investigación-intervención, desde la creatividad y la orientación a la acción, permiten generar nuevas lógicas de reflexividad, que facilitan a su vez el producir explicaciones coherentes y transformadoras desde y para la realidad social. Las propuestas de programas y acciones de la línea de prácticas territoriales de la carrera de Psicología consideran una aproximación comunitaria entre sus ejes de acción, de manera de obtener una definición más precisa de los problemas de una comunidad y de las soluciones que de ella surgen, fundadas en las experiencias locales y la participación comunitaria (Edwards, 2009).

Cuando hablamos de vinculación con el medio y docencia buscamos relevar procesos con y desde la población, tendientes a su organización, y transformar nuestras propias prácticas y conceptualizaciones teórico-metodológicas, permitiendo transformar concretamente las condiciones de vida de los habitantes de una comunidad. Esta propuesta, que se constituyó luego del período pandémico, nos permite observar cómo impactó en el sentido de hacer universidad, construir trayectorias profesionales y, por sobre todo, seguir insistiendo en la importancia de la universidad entendida en un contexto sistémico, donde no se instale como el único lugar del conocimiento. En ese sentido, esta debe estar intrínsecamente relacionada con otras instituciones y organizaciones sociales, por lo que el diálogo y la construcción de soluciones conjuntas es clave.

En términos concretos, el diagnóstico comunitario realizado incidió en el devenir de los procesos venideros, en tanto fue posible disponer de información preliminar para contextualizar el trabajo a realizar en las diversas organizaciones con las que trabajamos, instalando un hito para el inicio de las acciones de docencia. El diagnóstico, como entrada y familiarización para las y los estudiantes, ha estado inmerso en una dualidad, en tanto cuestiona y obliga a la revisión profunda y participativa de los problemas y necesidades de la localidad. Es así como el reconocimiento de las fuentes secundarias, así como de los procesos de construcción de información por medio de dispositivos tanto grupales como individuales, se transforman en una brújula para pensar el desarrollo territorial. Es importante trabajar los marcos curriculares de inserción de experiencias en terreno en diálogo con las comunidades, valorizando su inclusión en la determinación de acciones y procesos de acción territorial.

En otro ámbito, los procesos de diseño y planificación de investigaciones-intervenciones revisten un proceso complejo de consolidación de equipos de trabajo, no tan sólo al interior del grupo de agentes externos, sino también proyectando la participación de agentes internos como aliados estratégicos. Así, el trabajo de comunicación de objetivos permite calibrar con diversas organizaciones problemas de intervención, propuestas de solución y cualidad de competencias requeridas. Lo anterior, a la luz de las trayectorias curriculares construidas, permite un diálogo concreto y honesto en torno a las metas a cumplir entre diversos agentes sociales. Es de vital importancia construir espacios de diálogo teórico-metodológico, ya que ambas partes, tanto la universidad como las organizaciones sociales, se encuentran construyendo puentes de entendimiento colectivo. Ante ello, que representantes civiles dicten charlas, que académicas/os visiten las organizaciones, que se construyan espacios y proyectos colaborativos, se generen voluntariados, etc., se vuelven estrategias que otorgan mayor sostenibilidad y alianzas sólidas entre las instituciones.

El uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, en un contexto de confianza y respeto, permitió la catalización de procesos de capacitación no tan sólo en herramientas comunicacionales, sino que también de metodologías y liderazgos comunitarios. Bajo esta

premisa, es posible generar semilleros de participación, capacitando a los propios sujetos para liderar procesos de transformación en sus comunidades.

Finalmente, se aprecia que las etapas de evaluación y sistematización son fundamentales en el campo de la acción comunitaria. Estas fases son comprendidas, de manera general, como apéndices de procesos de investigación/intervención. Sin embargo, estas etapas demarcan finalmente la relevancia de las acciones territoriales concretas como focos de co-construcción de saberes, visibilizando el trabajo realizado, sustentando la producción académica en contextos concretos y transformando las situaciones iniciales en las que los investigadores comunitarios toman parte. De esta forma, los procesos de evaluación y difusión se tornan centrales para comenzar a incluir este tipo de actividades en la vida académica como fuentes válidas de formación profesional y construcción de saberes.

DESAFÍOS FUTUROS

Se sugiere que futuros proyectos de investigación-intervención en el área profundicen el conocimiento respecto de los mecanismos de participación estudiantiles, en el contexto de mayor acceso a posibilidades de acción y producción de conocimientos alternativos a la academia (arte y ciencia, eventos comunitarios, devoluciones creativas, etc.).

Así también, considerar la relación entre las nuevas tecnologías de la información y su incidencia en los procesos de participación ciudadana. Otro aspecto relevante en procesos similares de acción es profundizar en los impactos en el territorio de las acciones, articulando sus resultados con la generación de propuestas de políticas o acciones públicas atingentes para el desarrollo territorial y académico post crisis sanitaria por Covid-19.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., Grandoli, M. E. y Xhardez, V. (2023). Vinculación universidad-entorno en el contexto de pandemia. Análisis de una experiencia público-privada a partir de la emergencia sanitaria por Covid-19. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 34(69), 1-28.
- Arriagada Gallardo, F. (2020). El desafío de la vinculación con el medio en tiempos de pandemia Covid-19. *Ciencia y enfermería*, 26.
- Banks, S., Armstrong, A., Booth, M., Brown, G., Carter, K., Clarkson, M., ... y Russell, A. (2014). Using co-inquiry to study co-inquiry: Community-university perspectives on research collaboration. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 7(1).
- Barnechea, M. y Morgan, M. (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias* [Tesis de maestría inédita, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Recuperado de https://www.alforja.or.cr/sistem/Conocimiento_desde_practica.pdf
- Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias y Retos*, 15, 97-107.
- Bekele, T. A., Ofoyuru, D. T. y Woldegiorgis, E. T. (2023). Assessing University-Society Engagements: Towards a Methodological Framework. *Innovative Higher Education*, 49, 1-21.
- Bell, S., Lee, R., Fitzpatrick, D. y Mahtani, S. (2021). Co-producing a community university knowledge strategy. *Frontiers in sustainability*, 2, 1-10. <https://doi.org/10.3389/frsus.2021.661572>
- Benneworth, P., Culum, B. Farnell, T., Kaiser, F., Seeber, M., Šćukanec, N., Vossensteyn, H. y Westerheijden, D. (2018). *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education*. Zagreb: Institute for the Development of Education <https://drive.google.com/file/d/1Fw65Z-zccE6cWGR-83A1nZQqL2n2dlmG/view>
- Berroeta, H. (2007). Recursos para la planificación y sistematización de intervenciones psicosociales y comunitarias. En Alfaro, J. y Berroeta, H. (Eds.). *Trayectoria de la psicología Comunitaria en Chile. Prácticas y Conceptos*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso Editores, pp. 345-372.
- Brauner, D., Reichert, F., Janissek-Muniz- R., Carneiro, A., Callegaro, D., Quadrado, L., Witt, W., Ruppenthal, C., Müller, D., Soares, M. y Rhoden, M. (2020). An engaged university: Rescuing SMES during the COVID-19 crisis. *Revista de Administração de Empresas*, 60, 437-450.
- Camas, V. (2022). Función social de la vinculación con la sociedad en el sistema de educación superior de Ecuador. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 15, 73-94.
- Cancino, V. y Cárdenas, J. (2018). Políticas y estrategias de vinculación con el medio en universidades regionales estatales de Colombia y Chile. *Innovar*, 28(68), 91-104. doi: 10.15446/innovar.v28n68.70474.
- Cano, A. (2014). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. CLACSO.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46.
- Condori, H., Borja, C., Saravia, R., Barzola, M. y Rodríguez, J. (2021). Efectos de la pandemia por coronavirus en la educación superior universitaria. *Revista Conrado*, 17(82), 286-292.
- Conn, E. (2011). Community engagement in the social eco-system dance. In Tait, A. y Richardson, K. A. (Eds.), *Moving forward with complexity*. Emergent Publications, pp. 211-224.
- Conway, C., Humphrey, L., Benneworth, P., Charles, D. y Younger, P. (2009). *Characterising modes of university engagement with wider society: A literature review and survey of best practice*. New Castle University.
- Compagnucci, L. y Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>

- Cubillos, J., Pillancari, N. y Villalobos, R. I. (2019). Prácticas como facilitador de la inserción laboral en estudiantes universitarios. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 30(30), 233-261. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/218>
- Day, S., Li, C., Hlatshwako, T. G., Abu-Hijleh, F., Han, L., Deitelzweig, C., ... y Tucker, J. D. (2021). Assessment of a crowdsourcing open call for approaches to university community engagement and strategic planning during COVID-19. *JAMA network open*, 4(5), e2110090-e2110090.
- Dougnac, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón *public engagement* y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2).
- Edwards, F. (2009). Effective disaster response in cross border events. *Journal of Contingences and Crisis Management*, 17(4), 255-265.
- Faure, M.I, Urquidi, C., Bustamante, F., Florenzano, R., Ampuero, K., Terán, L., Figueroa, M. I., Farías, M., Rueda, M. y Giacaman, E. (2018). Association of health-related quality of life and suicidal risk in adolescents: A cross-sectional study. *Revista chilena de pediatría*, 89(3), 318-324. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062018005000103>
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: El caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133. En: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2011/re355/re355-05.html>
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Decisio*, 28, 3-8. Disponible en: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber1.pdf
- Hart, A., Davies, C., Aumann, K., Wenger, E., Aranda, K., Heaver, B. y Wolff, D. (2013). Mobilising knowledge in community-university partnerships: What does a community of practice approach contribute? *Contemporary Social Science*, 8(3), 278-291.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). Resultados CENSO 2017 definitivos. Recuperado de <http://resultados.censo2017.cl/>
- Jara, O. (2009). Algunas reflexiones en torno a la sistematización de experiencias comunitarias: Riesgos y desafíos. *Revista Diálogos de Saberes*, 1 (2), 70-89.
- Krause, M. (2002). Investigación Acción Participativa: una metodología para el desarrollo de autoayuda, participación y empoderamiento. En Durston, J. y Miranda, F. (Comp.) *Experiencias y metodología de la Investigación Participativa*, p. 41-56. Santiago: Naciones Unidas Ediciones.
- Landis, J. y Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lara, M. y López, F. (2007). Eros y el saber universitario: la transdisciplinariedad en la relación Universidad-Comunidad. *Revista Íconos*, 2 (11), 17-20.
- Lolas, F. (1995). Sobre el papel social de la Universidad de Chile. Documento de trabajo. En: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/1966/2987>
- Madariaga, C., Ulloa, O., Gómez, A., Iriondo, P. y Alvarado, R.. (2016). Suicides death in the Region of Tarapacá, years 1990-2013. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 54(3), 250-258. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272016000300009>
- Maldonado, D. y Elgueta A. (2018). *Diagnóstico de Caracterización Socioeconómica de la Región de Aysén*. División de Desarrollo Social y Humano del Gobierno Regional de Aysén,
- Martínez, V. (2006). *Enfoque comunitario*. Ediciones FACSO-Universidad de Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2023). *Resumen de resultados: pobreza por ingresos, pobreza multidimensional y distribución de los ingresos*. Observatorio Social. Gobierno de Chile.
- Montero, M. (2003). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.

- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la Psicología Comunitaria*. Paidós.
- Pinheiro, R., Langa, P. V. y Pausits, A. (2015). The institutionalization of universities' third mission: introduction to the special issue. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 227-232. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044551>
- Rivera-Polo, F., Rivera-Vargas, P. y Alonso-Cano, C. (2021). Ni nacional, ni empresarial: legitimidad territorial universitaria. El caso de la Universidad de Aysén en Chile. *Izquierdas*, 50(12), 2321-2350. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492021000100212>
- Rivera-Polo, F., Rivera-Vargas, P. y Alonso-Cano, C. (2018). Una mirada territorial al sistema universitario chileno. El caso de la Universidad regional de Aysén (UAY). *Revista de Estudios Pedagógicos*, 44(1), 427-443. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100427>
- Rodríguez, A., Giménez, L., Netto, C., Bagnato, M. y Marotta, C. (2001) De ofertas y demandas: Una propuesta de intervención en psicología comunitaria". *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. 10(2), 101-109.
- Rodríguez, J. y Salguero, O. (2011). De investigador a sujeto político: parámetros científico-metodológicos. *Revista Espiral*, 18(51), 9-38.
- Rueda, L. (2011). Exploración del clima ético en estudiantes de la Escuela de Terapia Ocupacional. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 11(2), 35-52.
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-7.
- Sierra, J. (2011). Sistematizar para aprender a ser conscientes. *Revista Decisio*, 28, 24-29. Recuperado de https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28_saber4.pdf
- Silvetti, F. (2006). Lo que estamos perdiendo. La producción de conocimiento a partir de la sistematización de experiencias de intervención con campesinos. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 57, 11-32.
- Vidal, M., González, M. y Armenteros, I. (2021). Impacto de la Covid-19 en la Educación Superior. *Revista Médica Superior*, 35(1), 1-15.
- Warr, D. y Williams, R. (2016). Two steps forward, one step back: Achievements and limitations of university-community partnerships in addressing neighbourhood socioeconomic disadvantage. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*, 9(1), 22-40.
- Watson, D., Hollister, R., Stroud, S. E. y Babcock, E. (2011). *The engaged university: International perspectives on civic engagement*. Routledge.
- Zavala, A. (2010). La sistematización desde una mirada interpretativa: Propuesta metodológica. *Revista de Trabajo Social UNAM*, 6(1), 90-101.

AGRADECIMIENTOS

Escuela España
Colegio Alianza Austral
Colegio Patagonia
Colegio Altamira
Instituto Nacional de Derechos Humanos
Fundación por la Superación de la Pobreza
Agrupación de Ciegos de la Patagonia – ACIPA
Agrupación Asperger Patagonia
Taller Laboral Patagonia
Programa Calle del Hogar de Cristo – Coyhaique
Programa Pro Amigo FAE Aysén
ONG Diversa Patagonia
Fundación Revivir – Coyhaique
ONG Aumen – El eco de los montes
Biblioteca Pública de Balmaceda – Coyhaique
OTEC Aysén Consultores
Programa PACE UACH