
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University y Universidad de Guadalajara

Volumen 34 Número 84

29 de septiembre 2026

ISSN 1068-2341

Educación Superior Rural y Justicia Territorial: El Modelo UNICAM como Práctica Transformadora

Manuel Jesús Perea Rodríguez

Universidad Pablo de Olavide

España



Yobari Ariel López Urbina

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua – CUR Chontales

Nicaragua

Citación: Perea Rodríguez, M. J., & López Urbina, Y. A. (2026). Educación superior rural y justicia territorial: El modelo UNICAM como práctica transformadora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(84). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9837>

Resumen: Este artículo analiza el impacto académico, psicosocial y comunitario del Programa Universidad en el Campo (UNICAM) en Nicaragua, concebido como una estrategia de inclusión educativa y justicia territorial en zonas rurales excluidas. Desde enfoques de pedagogía crítica, educación popular, capital social y capacidades humanas, se aborda el derecho a la educación superior desde una perspectiva situada y transformadora. Con metodología mixta y predominio cuantitativo, se desarrollaron dos estudios: uno correlacional ($n = 233$) sobre percepción de beca y rendimiento, y otro pretest–posttest ($n = 120$) sobre autoestima, empatía, adaptación social y gestión emocional. Los análisis estadísticos evidencian efectos positivos de la beca en permanencia, rendimiento y bienestar emocional, con mejoras destacadas en autoestima (82.5%), gestión emocional (83.1%) y adaptación social (81.7%). Los resultados sugieren que UNICAM puede comprenderse como una práctica educativa con potencial transformador que reconfigura la universidad como espacio de justicia cognitiva y arraigo comunitario, especialmente para estudiantes adultos o con trayectorias educativas interrumpidas.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Bluesky: @epaa.bsky.social

Artículo recibido: 06-10-2025

Revisiones recibidas: 15-06-2026

Aceptado: 10-07-2026

Palabras clave: educación superior rural; equidad territorial; justicia educativa; beca universitaria; resiliencia comunitaria; desarrollo endógeno

Rural higher education and territorial justice: The UNICAM model as a transformative practice

Abstract: This article analyzes the academic, psychosocial, and community impact of the University in the Countryside Program (UNICAM) in Nicaragua, conceived as a strategy for educational inclusion and territorial justice in historically excluded rural areas. Drawing on critical pedagogy, popular education, social capital, and human capabilities approaches, it frames the right to higher education from a situated and transformative perspective. A mixed-methods design with a quantitative emphasis includes two complementary studies: a correlational analysis ($n = 233$) examining scholarship perception and academic performance, and a pretest–posttest study ($n = 120$) measuring changes in self-esteem, empathy, social adaptation, and emotional regulation. Statistical results show a positive effect of the scholarship on retention, academic achievement, and emotional well-being, with notable improvements in self-esteem (82.5%), emotional regulation (83.1%), and social adaptation (81.7%). The results suggest that UNICAM can be understood as an educational practice with transformative potential, one that reconfigures the university as a space for cognitive justice and community rootedness, particularly for adult students and those with interrupted educational trajectories.

Keywords: rural higher education; territorial equity; educational justice; university scholarship; community resilience; endogenous development

Educação superior rural e justiça territorial: O modelo UNICAM como prática transformadora

Resumo: Este artigo analisa o impacto acadêmico, psicossocial e comunitário do Programa Universidade no Campo (UNICAM) na Nicarágua, concebido como uma estratégia de inclusão educacional e justiça territorial em áreas rurais historicamente excluídas. Com base em abordagens de pedagogia crítica, educação popular, capital social e capacidades humanas, aborda-se o direito à educação superior a partir de uma perspectiva situada e transformadora. Com metodologia mista e predominância quantitativa, foram desenvolvidos dois estudos: um correlacional ($n = 233$) sobre a percepção da bolsa e o desempenho acadêmico, e outro pré-teste–pós-teste ($n = 120$) sobre autoestima, empatia, adaptação social e gestão emocional. As análises estatísticas evidenciam efeitos positivos da bolsa na permanência, no desempenho e no bem-estar emocional, com melhorias destacadas na autoestima (82,5%), na gestão emocional (83,1%) e na adaptação social (81,7%). Os resultados sugerem que o UNICAM pode ser compreendido como uma prática educacional com potencial transformador, que reconfigura a universidade como espaço de justiça cognitiva e enraizamento comunitário, especialmente para estudantes adultos ou com trajetórias educacionais interrompidas.

Palavras-chave: educação superior rural; equidade territorial; justiça educacional; bolsa universitária; resiliência comunitária; desenvolvimento endógeno

Educación Superior Rural y Justicia Territorial: El Modelo UNICAM como Práctica Transformadora

La expansión del derecho a la educación superior en América Latina ha sido históricamente una tarea incompleta, marcada por procesos de exclusión estructural, centralización urbana y reproducción de desigualdades territoriales (UNESCO, 2021). En este escenario, el acceso a la

universidad para las juventudes rurales ha estado condicionado por factores geográficos, económicos, simbólicos y culturales que obstaculizan trayectorias académicas sostenidas. Nicaragua no ha sido ajena a esta problemática. La centralización histórica del sistema universitario obligaba al estudiantado rural a desplazarse hacia las cabeceras departamentales, generando desarraigo comunitario, abandono escolar y pérdida de vínculos identitarios (Laguna Gámez, 2022). Esta situación ha contribuido a que numerosas comunidades rurales permanezcan en una posición periférica respecto al proyecto universitario, no necesariamente por una exclusión formal, sino por la persistencia de barreras territoriales, económicas y simbólicas que dificultan el acceso, la permanencia y la construcción de trayectorias académicas sostenidas.

En respuesta a este escenario de injusticia territorial, el Programa Universidad en el Campo (UNICAM) fue creado por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) en 2011. Inspirado en los principios de la educación popular (Freire, 1970) y en modelos de territorialización del conocimiento (De Sousa Santos, 2009), UNICAM constituye una experiencia innovadora de democratización del acceso universitario. Su principal apuesta es trasladar la universidad a los territorios históricamente excluidos, en lugar de exigir a los sujetos rurales su adaptación a la lógica urbana. Este giro epistemológico y metodológico redefine la función social de la universidad como un agente activo del desarrollo local y de la transformación sociocomunitaria. En lugar de reproducir una “guetización ingenua” que limite a las poblaciones rurales a un saber asistencialista, UNICAM se inscribe en una lógica de pluriculturalidad estructural, que reconoce las capacidades formativas, políticas y cognitivas de las comunidades campesinas. En este artículo se utiliza la denominación Programa UNICAM para referirse a la política institucional desarrollada por la UNAN-Managua, y la expresión modelo UNICAM para aludir al enfoque pedagógico, territorial y metodológico mediante el cual dicho programa se implementa.

El Programa Universidad en el Campo se desarrolla como una estrategia institucional de la UNAN-Managua orientada a acercar la educación superior a territorios rurales donde el acceso universitario ha estado históricamente condicionado por la distancia geográfica, los costes de desplazamiento y las responsabilidades familiares, laborales y comunitarias del estudiantado. En el marco del programa se ofertan carreras vinculadas tanto al desarrollo social y educativo como a áreas sanitarias, técnicas y productivas, entre ellas Medicina, Optometría, Ingeniería Civil, Enfermería, Desarrollo Rural Sostenible y Lengua y Literatura Hispánica. La población participante se caracteriza por su diversidad etaria, la presencia de trayectorias educativas no lineales, responsabilidades familiares y laborales, así como una fuerte vinculación con comunidades rurales. Desde el punto de vista pedagógico, UNICAM se organiza bajo un modelo situado, flexible y territorializado, que combina encuentros presenciales, tutorías locales, acompañamiento académico y prácticas comunitarias orientadas a vincular la formación universitaria con las necesidades del entorno. Así, el modelo UNICAM articula formación académica, pertinencia territorial y justicia social. La propuesta pedagógica combina encuentros presenciales itinerantes, tutorías locales y prácticas comunitarias, integrando enfoques de aprendizaje significativo (Ausubel, 1968), aprendizaje basado en problemas (Barrows & Tamblyn, 1980) y pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 1992). A través de estas metodologías, se promueve una formación dialógica, participativa y situada, que reconoce al estudiantado como sujeto epistémico y actor político de su propio proceso formativo.

Un componente central del programa es la asignación de una beca universal de apoyo económico, que cubre parcialmente transporte, alimentación y materiales. Lejos de ser una medida meramente asistencialista, esta beca se configura como un mecanismo redistributivo y reparador que favorece la permanencia académica y el reconocimiento institucional del estudiantado rural (Avery & Hoxby, 2004; Gallardo Canales et al., 2021). Siguiendo la teoría del capital social (Putnam, 2000), esta beca no solo habilita trayectorias individuales, sino que fortalece vínculos de confianza, reciprocidad y compromiso colectivo, claves para la cohesión comunitaria y la resiliencia territorial.

A su vez, se convierte en un acto de justicia cognitiva (De Sousa Santos, 2010), al permitir que saberes desvalorizados por la academia entren en diálogo con la universidad sin ser subordinados.

Desde la perspectiva de la justicia espacial (Soja, 2010) y de las capacidades humanas (Nussbaum, 2000; Sen, 1999), UNICAM representa una apuesta por ampliar las libertades reales de elección del estudiantado, reconociendo que el acceso a la universidad no puede depender únicamente del mérito individual, sino de condiciones estructurales que garanticen equidad material, simbólica y afectiva. La universidad, en este contexto, no debe limitarse a transmitir contenidos, sino a generar oportunidades vitales, identidades afirmadas y proyectos colectivos con sentido.

En coherencia con las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2009), el modelo UNICAM valora los saberes rurales como fuentes legítimas de conocimiento, superando la lógica colonial que subordina la experiencia campesina a criterios urbanos y tecnocráticos. La vida rural no es aquí una carencia que debe ser superada, sino un territorio fértil de saberes, prácticas y aspiraciones que pueden y deben dialogar con el conocimiento académico.

Este artículo parte del supuesto de que la educación superior rural no debe entenderse como una extensión marginal del sistema universitario, sino como un campo propio de innovación, dignificación y emancipación. Desde esta premisa, se propone analizar empíricamente el impacto de UNICAM en tres dimensiones fundamentales: (1) la permanencia académica del estudiantado, (2) el rendimiento académico asociado a la percepción del apoyo económico, y (3) el desarrollo psicosocial, particularmente en variables como autoestima, empatía, adaptación social y gestión emocional. Se retoman los aportes de la psicología positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) y la inteligencia emocional (Goleman, 1996) para comprender cómo el bienestar emocional del estudiantado incide en su trayectoria académica y su compromiso comunitario.

Desde una lógica de complementariedad metodológica, el estudio se estructura en dos fases cuantitativas: una correlacional, centrada en el vínculo entre beca y rendimiento/permanencia; y otra cuasiexperimental, que evalúa el impacto de la experiencia universitaria en dimensiones psicosociales mediante un diseño pretest–postest. Esta investigación busca así aportar evidencia empírica a la discusión sobre políticas universitarias inclusivas, y posicionar a UNICAM como una práctica replicable de transformación social en el Sur Global.

Justificación

La pertinencia de este estudio radica en la necesidad urgente de documentar, analizar y visibilizar experiencias educativas situadas que cuestionen la centralidad del modelo universitario urbano y propongan alternativas coherentes con las realidades rurales del Sur Global. A pesar de que múltiples organismos internacionales han subrayado el papel de la educación superior como motor del desarrollo sostenible y la reducción de desigualdades (UNESCO, 2021), persiste una brecha estructural entre el discurso de inclusión y las condiciones materiales de acceso y permanencia en contextos rurales.

En Nicaragua, el Programa Universidad en el Campo (UNICAM) se ha consolidado como una estrategia pionera de territorialización de la educación superior. Sin embargo, los estudios empíricos que evalúan su impacto desde una perspectiva multidimensional —académica, psicosocial y comunitaria— siguen siendo escasos. Existe, por tanto, una necesidad académica e institucional con el análisis riguroso de este modelo, que permita fortalecerlo, replicarlo y legitimarlo como política pública de justicia educativa.

Esta laguna investigativa se hace aún más preocupante si se considera que muchas de las iniciativas de educación superior rural suelen ser leídas como soluciones temporales o asistencialistas, cuando en realidad constituyen apuestas estructurales por una universidad más democrática, arraigada y plural. La ausencia de evidencia robusta no solo dificulta su

institucionalización, sino que también perpetúa su invisibilización en los espacios de toma de decisiones. En este sentido, el presente estudio se plantea como una contribución activa a la construcción de un campo académico emergente que sitúe la educación superior rural como eje de innovación social, dignificación territorial y transformación estructural.

Desde un enfoque crítico y comprometido, esta investigación pretende superar las visiones reduccionistas que entienden el éxito académico únicamente en función de indicadores cuantitativos como las notas o la titulación. Como advierten autores como Perrenoud (1999) y Tedesco (2010), los sistemas educativos deben ser valorados también por su capacidad de generar sentido, pertenencia y ciudadanía activa, especialmente en poblaciones históricamente excluidas. En este sentido, evaluar programas como UNICAM no solo requiere medición técnica, sino comprensión situada: no se trata solo de cuánto se aprende, sino desde dónde se aprende y con quién se transforma.

Justamente por ello, el presente estudio introduce la dimensión psicosocial como categoría analítica central. Investigaciones recientes han demostrado que variables como la autoestima, la empatía, la gestión emocional o el sentido de comunidad inciden directamente en la permanencia académica, el rendimiento y el bienestar integral del estudiantado (Cobos-Sanchiz et al., 2022; Goleman, 1996; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Evaluar estos factores resulta crucial en un contexto donde la desigualdad educativa no es solo económica, sino también emocional, simbólica y territorial. Esta perspectiva permite ampliar el campo de evaluación hacia indicadores más integrales del desarrollo estudiantil, poniendo en valor aspectos afectivos que históricamente han sido relegados del análisis académico convencional.

Por otra parte, el enfoque interseccional adoptado permite considerar las trayectorias educativas diversas del estudiantado de UNICAM, muchas veces marcadas por el género, la edad, la condición étnica o las responsabilidades familiares. Reconocer esta complejidad no solo enriquece el análisis, sino que refuerza la legitimidad de políticas intergeneracionales, inclusivas y situadas, tal como lo propone el paradigma de la equidad transformadora (Fraser, 2008). Esta mirada es coherente con una visión de la universidad como campo de disputa entre monoculturas del saber y experiencias de vida plurales (De Sousa Santos, 2009). Además, invita a repensar el papel del conocimiento académico desde una lógica de justicia cognitiva, en la que todos los saberes puedan dialogar desde el reconocimiento y no desde la jerarquización.

En definitiva, esta investigación está justificada no solo por un interés científico-académico, sino también por una responsabilidad ética y política: aportar al fortalecimiento de modelos educativos que dignifican lo rural, democratizan el conocimiento y construyen ciudadanía desde abajo. Documentar el impacto del programa UNICAM no es solo una tarea investigativa, sino un acto de reconocimiento a quienes, desde los márgenes, transforman el sentido de la universidad pública en América Latina.

Objetivos

Previo a la formulación de los objetivos, es pertinente explicitar la pregunta de investigación que guía este estudio, así como la hipótesis general desde la cual se orienta el análisis de los datos. La pregunta surge de una preocupación central: ¿cómo incide el modelo UNICAM, en tanto política educativa territorial, en la trayectoria académica y el desarrollo psicosocial del estudiantado rural nicaragüense? Esta cuestión adquiere relevancia en un contexto donde las universidades enfrentan el desafío de redefinir su papel frente a las desigualdades estructurales y la exclusión territorial persistente. En este sentido, es imprescindible romper con la exclusión desapercibida que históricamente ha dejado a la ruralidad fuera del imaginario universitario, relegándola a ser únicamente beneficiaria y no co-constructora del conocimiento.

Esta investigación parte del supuesto de que las universidades públicas deben superar su rol tradicional como emisoras centralizadas de saber para convertirse en plataformas colaborativas de producción de conocimiento situado. De ahí que el modelo UNICAM, al desplazarse hacia las comunidades rurales, se proponga como una ruptura con la lógica monocultural del saber (De Sousa Santos, 2009; Walsh, 2009), al tiempo que democratiza las condiciones de acceso, permanencia y éxito académico en sectores marginados. Asimismo, resulta fundamental atender a las trayectorias educativas no lineales, muchas veces marcadas por interrupciones, trabajo comunitario o responsabilidades familiares, que requieren estrategias flexibles y de acompañamiento sostenido. Evaluar su impacto implica también valorar dimensiones subjetivas del aprendizaje, como el sentido de pertenencia, el empoderamiento y la resignificación de la identidad rural como fuente de agencia y legitimidad cognitiva.

Surge así la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué efectos tiene el Programa Universidad en el Campo (UNICAM) en la permanencia, el rendimiento académico y el desarrollo psicosocial del estudiantado rural de Nicaragua?

Con lo anterior, partimos de la hipótesis general que contempla que: El Programa UNICAM, al integrar un modelo pedagógico situado y un sistema de becas de apoyo económico, incide positivamente en la permanencia académica, el rendimiento estudiantil y el fortalecimiento de competencias psicosociales del estudiantado rural, constituyéndose en una estrategia efectiva de equidad educativa y cohesión territorial. Además, se hipotetiza que el reconocimiento institucional de los saberes rurales, a través de un modelo basado en la territorialización de la universidad, activa procesos de empoderamiento cognitivo y fortalece la identidad rural como fuente legítima de conocimiento (De Sousa Santos, 2009; Walsh, 2009).

Objetivo General

Analizar el impacto del Programa Universidad en el Campo (UNICAM) en la permanencia académica, el rendimiento estudiantil y el desarrollo psicosocial del estudiantado rural en Nicaragua.

Objetivos Específicos

- Evaluar la relación entre la percepción del apoyo económico brindado por la beca UNICAM y la permanencia académica del estudiantado en zonas rurales.
- Examinar la asociación entre el impacto percibido de la beca y el rendimiento académico, considerando trayectorias educativas diversas, con especial atención a variables como edad y género.
- Medir el efecto del modelo educativo de UNICAM sobre variables psicosociales (autoestima, empatía, adaptación social y gestión emocional) mediante un diseño pretest–posttest que permita identificar transformaciones subjetivas relevantes.
- Analizar los significados atribuidos por el estudiantado y los actores comunitarios a la experiencia UNICAM en relación con el arraigo territorial, el reconocimiento institucional y la construcción de proyectos educativos vinculados al territorio.

Metodología

Enfoque Metodológico: Complementariedad y Triangulación

El presente estudio se enmarca en un diseño metodológico mixto con predominio cuantitativo, orientado a comprender de forma integral el impacto del Programa UNICAM en la experiencia educativa del estudiantado rural. La decisión de articular métodos cuantitativos y cualitativos responde a la necesidad de capturar tanto la dimensión objetiva de la permanencia y el

rendimiento académico, como la dimensión subjetiva del desarrollo psicosocial, el sentido de pertenencia y la apropiación comunitaria del modelo educativo. Desde una perspectiva de justicia cognitiva, esta combinación metodológica permite acercarse a los modos diversos, no siempre traducibles a números, en los que las y los estudiantes rurales construyen sentido en torno a su experiencia universitaria.

La triangulación de métodos (Denzin, 1978; Flick, 2004) se justifica no solo por criterios de validación cruzada, sino por una apuesta epistemológica situada: comprender cómo opera UNICAM desde los datos cuantificables y desde las narrativas y percepciones del estudiantado, docentes y líderes comunitarios. Esta complementariedad metodológica permite identificar patrones estadísticos, contrastarlos con experiencias vividas y construir una interpretación más robusta y contextualizada. Además, se reconoce que el conocimiento educativo no se agota en los indicadores institucionales, y que las voces del estudiantado deben ser consideradas fuentes epistémicamente válidas, especialmente en territorios históricamente silenciados (Walsh, 2009). Este enfoque rechaza la idea de una supuesta neutralidad metodológica, proponiendo en cambio una epistemología crítica que reconoce la validez de los saberes encarnados, las prácticas cotidianas y los discursos subalternos. Así, la metodología no solo responde a una necesidad técnica de medición, sino a una opción política de escucha activa y validación de otras formas de conocimiento.

Diseño y Fases del Estudio

El estudio se estructuró en tres fases complementarias: dos fases cuantitativas (una correlacional y otra cuasiexperimental pretest–postest) y una fase cualitativa interpretativa orientada a profundizar en los significados atribuidos por el estudiantado, el profesorado, las tutorías y los actores comunitarios a la experiencia universitaria rural.

Fase 1

Estudio transversal de tipo correlacional, basado en la aplicación de un cuestionario tipo Likert a 233 estudiantes activos de distintas carreras del programa UNICAM. Esta fase buscó analizar la relación entre la percepción de utilidad de la beca, el rendimiento académico autodeclarado y la intención de permanencia.

Fase 2

Estudio cuasiexperimental pretest–postest con grupo único, aplicado a una submuestra de 120 estudiantes de la sede UNICAM-Nueva Guinea. El objetivo fue medir los cambios en variables psicosociales (autoestima, empatía, gestión emocional, adaptación social y asertividad) tras su participación en el programa formativo.

Fase 3

Estudio cualitativo de tipo interpretativo, basado en observaciones de aula y prácticas comunitarias, talleres participativos con el estudiantado, entrevistas semiestructuradas a docentes, tutores y líderes comunitarios, y testimonios escritos y orales del estudiantado recogidos en diarios reflexivos.

Esta fase cualitativa permitió comprender procesos de apropiación identitaria, agencia subjetiva y construcción colectiva del conocimiento. En coherencia con una lógica de pluriversalidad metodológica (De Sousa Santos, 2010), se buscó recuperar el valor de la experiencia vivida, el relato situado y las formas comunitarias de interpretar la universidad como proceso vital y no solo como institución. Este componente se diseñó con sensibilidad intercultural, adaptando los instrumentos a los códigos comunicativos y contextos socioculturales locales.

Instrumentos de Recolección de Datos

Cada fase utilizó herramientas diferenciadas, seleccionadas por su adecuación al tipo de dato buscado.

Cuestionario Estructurado (Fase 1)

Diseñado ad hoc con 25 ítems en escala tipo Likert (1 a 5), permitió recoger información sobre percepción del impacto de la beca, rendimiento académico, nivel de satisfacción y disposición a continuar los estudios. Se validó mediante juicio de expertos y prueba piloto.

Cuestionario Psicosocial (Fase 2)

Instrumento validado por Cabrerizo, Sánchez y Becerra (2011), adaptado al contexto rural nicaragüense. Evalúa cinco dimensiones: autoestima, empatía, gestión emocional, adaptación social y asertividad. Mostró alta fiabilidad interna (alfa de Cronbach > 0.85 en todas las subescalas).

Guías Cualitativas (Fase 3)

Se diseñaron guías de observación y guiones de entrevista semiestructurada que permitieran recoger elementos sobre dinámicas de aula, interacciones comunitarias, motivaciones estudiantiles, barreras enfrentadas y transformaciones percibidas. Además, se promovió la producción de narrativas libres por parte del estudiantado.

Estas narrativas operaron no solo como evidencia empírica, sino como prácticas de autoafirmación subjetiva y resistencia simbólica. El enfoque narrativo no solo permitió acceder a dimensiones emocionales profundas, sino que también habilitó espacios de catarsis, expresión simbólica y revalorización de la experiencia rural.

Participantes y Muestreo

El trabajo de campo se desarrolló en sedes territoriales del Programa UNICAM vinculadas a la UNAN-Managua. La fase correlacional incluyó estudiantado procedente de distintas carreras y territorios del programa, mientras que la fase pretest–posttest se concentró en la sede de Nueva Guinea, seleccionada por su consolidación organizativa, accesibilidad para el seguimiento y diversidad de perfiles estudiantiles. En la fase 1 participaron 233 estudiantes de carreras como Medicina, Optometría, Ingeniería Civil, Enfermería, Desarrollo Rural Sostenible, Lengua y Literatura Hispánica, entre otras.

En la fase 2 participaron 120 estudiantes de la sede de Nueva Guinea.

La fase cualitativa incorporó información de más de 30 testimonios individuales y colectivos, seleccionados por criterio de saturación temática y diversidad de perfiles.

La tasa de respuesta fue del 91.8% en el cuestionario estructurado, y del 95% en el pretest–posttest, lo que refuerza la solidez del trabajo de campo. La diversidad de perfiles garantiza una muestra representativa de la heterogeneidad del estudiantado rural, permitiendo comprender matices según edad, género, contexto familiar o vínculo comunitario.

Análisis de Datos

Los datos cuantitativos se procesaron con IBM SPSS Statistics, versión 26. Se aplicaron estadística descriptiva (frecuencias, medias y desviaciones estándar), pruebas de asociación mediante chi-cuadrado para variables categóricas, correlaciones de Pearson para variables continuas y la prueba *t* de muestras relacionadas en la fase 2 para identificar mejoras significativas entre el pretest y el posttest.

Los datos cualitativos se sistematizaron mediante análisis temático (Braun & Clarke, 2006), codificación axial y triangulación con resultados cuantitativos. Se utilizaron matrices narrativas que permitieron identificar núcleos de sentido comunes (liderazgo emergente, autoestima, propósito vital, arraigo comunitario) y patrones divergentes vinculados a edad, género y contexto territorial. Esta combinación metodológica no solo permitió comprender mejor el fenómeno, sino también respetar la pluralidad epistémica desde la cual las comunidades rurales viven y significan su experiencia educativa (De Sousa Santos, 2010; Walsh, 2009). La articulación entre lo numérico y lo narrativo permitió identificar no solo correlaciones, sino también significados, afectos y aspiraciones invisibles en los datos duros, enriqueciendo la interpretación y fortaleciendo la validez ecológica del estudio.

Resultados y Discusión

La combinación de análisis estadístico y sistematización cualitativa ha permitido comprender de manera integral el impacto del Programa Universidad en el Campo (UNICAM) como estrategia educativa transformadora en contextos rurales. Lejos de limitarse a un efecto puntual sobre el rendimiento académico, los hallazgos muestran una intervención estructural que actúa sobre múltiples dimensiones del bienestar estudiantil, la justicia territorial y la cohesión comunitaria. Es decir, experiencias como UNICAM trascienden el paradigma asistencial y se inscriben en una lógica de reconocimiento epistémico de lo rural, donde la educación se concibe como derecho, reparación y acto de justicia cognitiva.

Estos resultados deben leerse en el marco de una pedagogía crítica que no reduce el aprendizaje a resultados cuantificables, sino que lo vincula con procesos de empoderamiento, transformación subjetiva y resignificación identitaria. La educación situada, tal como la propone UNICAM, no solo brinda acceso a contenidos académicos, sino que genera oportunidades para que las y los estudiantes rurales reescriban su biografía desde un lugar de agencia. Así, el modelo permite comprender que la universidad puede ser, a la vez, un espacio de resistencia, de pertenencia y de reinención comunitaria.

Además, la dimensión territorial adquiere un peso relevante: estudiar en el propio territorio, sin necesidad de migrar, no solo evita el desarraigo, sino que potencia el arraigo, revitaliza los vínculos sociales y genera círculos virtuosos de capital social. En este sentido, los datos evidencian que la transformación educativa se proyecta más allá del aula, impactando también en las estructuras comunitarias, las redes afectivas y las narrativas colectivas de futuro. Lo que se gesta con UNICAM no es solo un cambio educativo, sino una apuesta integral por el fortalecimiento de la participación educativa rural y del reconocimiento de sus condiciones territoriales.

Permanencia Académica: Una Decisión Sostenida por Condiciones Materiales y Simbólicas

La permanencia académica del estudiantado fue una de las variables más directamente asociadas a la percepción de la beca. El 77.2% del estudiantado declaró que el acceso a la beca disminuyó su intención de abandono, especialmente por el apoyo en transporte, alimentación y materiales. Este resultado se reflejó estadísticamente en el cruce entre percepción de la utilidad de la beca y permanencia, donde la prueba de chi-cuadrado arrojó una relación altamente significativa ($\chi^2 = 23.15$; $p < .001$). En este estudio, la permanencia se entiende como la intención declarada de continuar los estudios universitarios y no abandonar el programa durante el periodo formativo analizado. El análisis descriptivo permitió observar que la percepción positiva de la beca fue especialmente relevante en estudiantes con responsabilidades familiares y laborales, así como en quienes presentaban trayectorias educativas interrumpidas. Aunque las diferencias por género y edad no constituyen por sí solas una explicación causal, sí permiten identificar perfiles en los que el apoyo

económico opera como condición facilitadora de continuidad académica, especialmente en estudiantes adultos y mujeres con cargas familiares.

En términos de percepciones diferenciadas, los estudiantes que valoraron la beca como “muy útil” mostraron una intención de permanencia del 83.5%, frente al 51.9% entre quienes expresaron una valoración baja. Esto confirma la afirmación de St. John (1991), según la cual la ayuda económica no solo facilita la continuidad académica, sino que reduce el estrés financiero y permite al estudiantado concentrarse en su formación.

Las narrativas cualitativas refuerzan esta lectura. Una estudiante de 24 años explicó: “sin la beca tendría que abandonar; ya no puedo pedirle más a mi familia”. Otro estudiante expresó: “antes me costaba asistir porque el pasaje era caro, ahora voy con tranquilidad, y eso me da más ganas de seguir”. Estas voces subrayan que la beca no es simplemente un incentivo financiero, sino un recurso de legitimación institucional y dignificación personal. Tal como señala De Sousa Santos (2009), la redistribución material debe ir acompañada del reconocimiento simbólico y cultural, especialmente en contextos donde la experiencia rural ha sido históricamente devaluada.

Rendimiento Académico: Entre la Mejora Percibida y las Trayectorias Resilientes

El 71.7% del estudiantado consideró que la beca mejoró mucho o bastante su rendimiento académico. Los datos muestran que aquellos estudiantes que valoraban positivamente el programa presentaban una mayor concentración de promedios en el rango de 70 a 89 puntos, frente a quienes expresaban baja satisfacción.

Aunque la prueba de chi-cuadrado entre percepción del impacto y promedio académico no alcanzó significancia estadística ($p = .784$), la consistencia del patrón observado sugiere una tendencia relevante desde el punto de vista pedagógico. Tal como señalan Gallardo Canales et al. (2021), la ayuda económica incide en el rendimiento al reducir la ansiedad, mejorar el acceso a recursos básicos y favorecer una mayor dedicación al estudio.

Además, un análisis por rangos etarios evidenció que estudiantes de mayor edad (25–35 años) mostraron mejores promedios que el grupo de 18–24 años, posiblemente por una mayor motivación intrínseca o compromiso personal. Este dato refuerza la lectura del programa como espacio de segunda oportunidad, que activa procesos de reenganche educativo en trayectorias interrumpidas por maternidad, trabajo o migración. En esta línea, la posibilidad de reanudar la vida académica en el propio territorio constituye un acto de soberanía pedagógica frente a las lógicas que históricamente expulsaron a los sujetos rurales del sistema universitario. La noción de “segunda oportunidad” no se utiliza aquí en sentido retórico, sino para describir trayectorias educativas marcadas por interrupciones previas, incorporación temprana al trabajo, maternidad o paternidad, dificultades económicas, responsabilidades familiares y barreras territoriales de acceso. En este sentido, UNICAM no solo facilita el ingreso a la educación superior, sino que permite reactivar proyectos académicos que habían quedado suspendidos por condiciones estructurales ajenas a la voluntad individual del estudiantado.

Testimonios como “volví a estudiar con 30 años; nunca imaginé sacar buenas notas, pero ahora lo hago” dan cuenta de una resignificación del éxito académico, donde el rendimiento se conecta con el propósito vital y el reconocimiento institucional.

Desarrollo Psicosocial: Agencia, Autoestima y Comunidad

Los resultados del estudio pretest–posttest revelaron mejoras significativas en todas las dimensiones psicosociales evaluadas: autoestima, de 2.6 a 3.3; gestión emocional, de 2.5 a 3.4; empatía, de 2.7 a 3.3; adaptación social, de 2.6 a 3.2; y asertividad, de 2.5 a 3.1.

Todas las diferencias fueron estadísticamente significativas ($p < .001$). Estas mejoras se explican en parte por el modelo pedagógico de UNICAM, que privilegia la participación activa, el trabajo en equipo, las tutorías locales y el vínculo entre teoría y práctica en comunidad.

Las correlaciones de Pearson confirmaron una fuerte relación entre autoestima, empatía y adaptación social ($r > .70$), lo cual sugiere una interdependencia positiva entre las habilidades personales y las condiciones del entorno educativo.

Los relatos cualitativos reflejan este crecimiento: “Antes no podía hablar en público, ahora soy vocera de mi grupo”; “me sentía sola en mi comunidad, ahora formamos una cooperativa juvenil”. Estas narrativas evidencian que UNICAM no solo educa, sino que devuelve la voz a sujetos históricamente silenciados. En sintonía con Walsh (2009), estos procesos pueden interpretarse como prácticas de enunciación contrahegemónica, donde las y los estudiantes ya no son objetos de intervención, sino sujetos de saber y transformación.

Este resultado concuerda con lo planteado por Goleman (1996) y Cobos-Sanchiz et al. (2022), quienes sostienen que el fortalecimiento emocional y el reconocimiento institucional son fundamentales para la autoestima, especialmente en personas adultas que han experimentado trayectorias escolares marcadas por la precariedad o la exclusión.

Educación Situada, Intergeneracional e Inclusiva

Una de las dimensiones más relevantes del estudio fue la diversidad del perfil estudiantil, especialmente en términos de edad. Más del 40% de la muestra tenía entre 25 y 35 años, lo que evidencia que UNICAM opera como política educativa intergeneracional y reparadora. Este dato es coherente con las teorías de Sen (1999) y Nussbaum (2000), para quienes el desarrollo debe medirse no solo por ingresos o logros académicos, sino por la capacidad de las personas para elegir trayectorias vitales con sentido.

En este contexto, la beca funciona como un dispositivo compensador, que iguala oportunidades sin discriminar por edad ni por situación familiar. La inclusión de madres jóvenes, personas que trabajan o estudiantes que retomaron estudios tras años de interrupción refuerza el carácter inclusivo y humanizante del modelo. Se trata, por tanto, de una propuesta que no homogeneiza la diferencia ni guetiza la diversidad, sino que reconoce las trayectorias plurales como fuente de riqueza pedagógica.

Los talleres cualitativos mostraron cómo esta diversidad enriquece los espacios de aprendizaje. Un tutor expresó: “Aquí no hay un solo tipo de estudiante. Hay jóvenes, hay madres, hay líderes comunitarios. Todos se ayudan entre sí, eso no lo ves en cualquier universidad”. Este comentario sintetiza una de las mayores fortalezas del modelo: su capacidad para generar comunidad educativa con sentido colectivo.

La Tabla 1 presenta los resultados del análisis pretest–posttest aplicado a una muestra de 120 estudiantes del Programa UNICAM, con el objetivo de evaluar el impacto psicosocial de la intervención educativa. Se observan mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas: autoestima, gestión emocional, empatía, adaptación social y asertividad. Las diferencias de medias, que oscilan entre 0.6 y 0.9 puntos, son estadísticamente significativas ($p < .001$), lo que confirma la efectividad del modelo pedagógico de UNICAM en el fortalecimiento de competencias socioemocionales del estudiantado. Este resultado respalda la hipótesis de que el acompañamiento formativo en contextos rurales no solo mejora el rendimiento académico, sino que promueve procesos de empoderamiento subjetivo, autoestima y resiliencia individual.

Tabla 1*Comparación de medias en dimensiones psicosociales antes y después de la intervención educativa (n = 120)*

Dimensión	Pretest (M)	Postest (M)	Diferencia	p
Autoestima	2.6	3.3	0.7	< 0.001
Gestión emocional	2.5	3.4	0.9	< 0.001
Empatía	2.7	3.3	0.6	< 0.001
Adaptación social	2.6	3.2	0.6	< 0.001
Asertividad	2.5	3.1	0.6	< 0.001

Nota. M = media. Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra la relación entre la percepción del impacto de la beca y la intención de permanencia. Se evidencia un patrón claro: cuanto más alta es la valoración del apoyo económico, mayor es la probabilidad de continuar los estudios. El 83.5% del estudiantado con percepción alta de la beca manifiesta intención de permanencia, frente a un 51.9% entre quienes tienen una valoración baja. Esta relación refuerza la idea de que las políticas de apoyo financiero no son solo mecanismos de subsistencia, sino factores que inciden directamente en la motivación, la continuidad académica y el vínculo con la institución.

Tabla 2*Percepción de la beca e intención de permanencia*

Percepción de la beca	Intención de permanencia (%)
Alta	83.5
Moderada	67.1
Baja	51.9

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 3 sintetiza las principales categorías emergentes obtenidas a partir del análisis cualitativo de talleres, entrevistas y narrativas estudiantiles. Estas categorías complementan los hallazgos cuantitativos, revelando que el impacto del Programa UNICAM trasciende los indicadores académicos convencionales y se manifiesta en procesos de transformación identitaria, reconocimiento institucional y cohesión comunitaria.

La categoría empoderamiento personal refleja cómo el modelo pedagógico participativo y el acompañamiento emocional promueven una reconstrucción positiva del autoconcepto en estudiantes que anteriormente habían internalizado sentimientos de incapacidad o fracaso. Este proceso está estrechamente vinculado con la mejora observada en la autoestima durante la fase pretest–postest. El testimonio de una estudiante que afirma “antes no creía en mí, ahora siento que valgo y que puedo lograrlo” ilustra cómo el proceso educativo adquiere un valor existencial, más allá del rendimiento académico.

Tabla 3*Categorías cualitativas emergentes a partir de talleres y entrevistas con el estudiantado UNICAM*

Categoría emergente	Descripción	Testimonio representativo
Empoderamiento personal	Transformación de la autoestima y la autoconfianza en el rol académico y social	<i>Ahora creo en mí. Antes pensaba que no era capaz, pero he demostrado que sí puedo.</i>
Reconocimiento institucional	Percepción de que la beca y el acompañamiento validan el esfuerzo del estudiantado	<i>La beca me hizo sentir que la universidad confía en nosotros, que no estamos solos.</i>
Arraigo comunitario	Compromiso con la comunidad y deseo de contribuir al desarrollo local	<i>Quiero quedarme en mi comunidad, ayudar, enseñar lo que he aprendido.</i>
Motivación intergeneracional	Retorno a la universidad tras interrupciones, especialmente en estudiantes mayores	<i>Tengo 33 años y pensé que ya no tenía sentido estudiar. UNICAM me devolvió el sueño.</i>
Redes de apoyo estudiantil	Formación de vínculos solidarios entre pares, docentes y tutores	<i>Nos apoyamos entre compañeros; cuando uno falta, otro le pasa los apuntes.</i>

Nota. Elaboración propia a partir del análisis cualitativo de entrevistas, talleres participativos y testimonios del estudiantado UNICAM.

El reconocimiento institucional, expresado a través de la beca y la cercanía docente, opera como una forma de validación simbólica que refuerza la motivación y el sentido de pertenencia. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Honneth (1995), quien subraya la importancia del reconocimiento para el desarrollo de la identidad y la integración social. En contextos de marginación histórica, este reconocimiento no es solo interpersonal, sino político, ya que resignifica la presencia del Estado en los márgenes.

El arraigo comunitario emerge como una consecuencia directa del enfoque territorial de UNICAM. Lejos de fomentar la migración hacia espacios urbanos, el programa revaloriza la vida rural y alienta el compromiso con el entorno. El hecho de que varios estudiantes hayan iniciado proyectos colectivos en sus comunidades como resultado de su formación muestra que el conocimiento adquirido no se queda en la teoría, sino que retorna al territorio como acción transformadora. Esta perspectiva se alinea con las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2009) y los enfoques de justicia territorial (Soja, 2010), que promueven una vinculación crítica y activa con el espacio vivido.

La motivación intergeneracional evidencia el carácter inclusivo del modelo, que acoge trayectorias educativas no lineales y revaloriza la formación en etapas adultas. La presencia de estudiantes mayores que reanudan sus estudios refuerza la idea de que UNICAM no discrimina por edad, sino que habilita oportunidades reales a lo largo de la vida (Nussbaum, 2000). Esta dimensión intergeneracional fomenta el aprendizaje entre pares con experiencias vitales distintas, lo cual enriquece la dinámica formativa y promueve la equidad desde una perspectiva temporal.

Por último, las redes de apoyo estudiantil muestran que UNICAM genera una cultura colaborativa, donde el apoyo entre pares y el vínculo con tutores comunitarios mitigan la soledad académica y fortalecen el tejido social local. Este aspecto es clave en contextos de vulnerabilidad,

donde la confianza y la solidaridad son mecanismos de resiliencia colectiva (Putnam, 2000). Estas redes no solo garantizan acompañamiento académico, sino que constituyen espacios afectivos, de cuidado mutuo y contención emocional que contrarrestan la fragmentación típica del modelo universitario tradicional.

En conjunto, estas categorías revelan que UNICAM es más que una modalidad educativa: es una experiencia de dignificación, donde el acceso al conocimiento se entrelaza con el reconocimiento de saberes, trayectorias y proyectos de vida rurales. En lugar de incorporar a las comunidades rurales como beneficiarias pasivas, UNICAM las reconoce como sujetas de derecho y productoras de conocimiento, articulando así una lógica de justicia territorial, pluralismo epistémico y transformación social. La universidad, en este marco, deja de ser un espacio distante y homogeneizante, para convertirse en territorio común de encuentro, emancipación y construcción colectiva de futuros posibles.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación permiten concluir que el Programa Universidad en el Campo (UNICAM) constituye una experiencia educativa transformadora en contextos de ruralidad históricamente excluidos. Su diseño territorial, su enfoque pedagógico participativo y su sistema de apoyo económico inciden de manera positiva y significativa en la permanencia, el rendimiento y el desarrollo psicosocial del estudiantado, contribuyendo a la justicia educativa desde una perspectiva situada. Más allá de reducir la brecha de acceso, UNICAM propone un nuevo pacto epistémico con lo rural, donde el conocimiento no se impone desde el centro, sino que se construye con y desde los márgenes.

En línea con los aportes de Freire (1970) y Giroux (1992), UNICAM representa una pedagogía de la esperanza, que no solo transmite conocimientos, sino que resignifica las trayectorias de vida de personas que han sido tradicionalmente invisibilizadas por el sistema universitario convencional. A través de metodologías dialógicas, tutorías locales y un currículo contextualizado, el programa recupera el papel de la educación como práctica de libertad y como derecho social. Esta práctica dialoga con las propuestas de Walsh (2009), al concebir la universidad como territorio plural donde se confrontan y negocian múltiples formas de saber.

Desde la perspectiva del desarrollo humano (Nussbaum, 2000; Sen, 1999), se evidencia que la educación superior solo puede ser considerada verdaderamente inclusiva si amplía las capacidades reales de las personas para elegir, participar y transformar sus condiciones de vida. UNICAM cumple esta función al permitir el acceso y la permanencia de estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas, provenientes de zonas rurales, muchas veces con responsabilidades familiares o laborales, y pertenecientes a colectivos históricamente discriminados. En este marco, la universidad no se presenta como redentora de la ruralidad, sino como espacio de co-construcción emancipadora, donde las aspiraciones locales son reconocidas como legítimas y no subordinadas.

En términos psicosociales, los datos confirman que variables como la autoestima, la gestión emocional y la empatía mejoran significativamente tras la participación en el programa. Este hallazgo coincide con investigaciones recientes que destacan la necesidad de incorporar la dimensión emocional al análisis del éxito académico (Cobos-Sanchiz et al., 2022; Goleman, 1996), especialmente en contextos de vulnerabilidad donde las heridas escolares y las narrativas de fracaso son frecuentes. La educación emocional, en este sentido, actúa como vector de reparación simbólica y afirmación identitaria para estudiantes históricamente silenciados.

La dimensión cualitativa del estudio refuerza esta lectura. Testimonios recogidos en entrevistas y talleres participativos revelan procesos de empoderamiento personal, construcción de redes de apoyo y resignificación de la identidad rural. Como han señalado autores como Putnam

(2000) y UNESCO (1996), la educación que fortalece el capital social y el sentido de comunidad tiene efectos multiplicadores sobre la cohesión territorial y la democracia local. UNICAM, al generar vínculos solidarios, tutorías locales y prácticas comunitarias, contribuye a una pedagogía del arraigo, entendida como construcción compartida de sentido desde la comunidad.

El carácter intergeneracional del programa también merece destacarse: el acceso de personas adultas al sistema universitario constituye no solo una oportunidad académica, sino una forma de reparación simbólica frente a exclusiones previas. En este sentido, UNICAM se alinea con las propuestas de educación a lo largo de la vida promovidas por la UNESCO (2021) y con los marcos de justicia interseccional planteados por Fraser (2008). Pero va más allá: no solo integra la diversidad etaria como inclusión, sino que la valora como recurso formativo colectivo, desactivando lógicas capacitistas y lineales del aprendizaje.

Desde una perspectiva de política pública, se concluye que el modelo UNICAM debe ser fortalecido, documentado y proyectado. Es urgente avanzar hacia su institucionalización, ampliando el acompañamiento psicoeducativo, mejorando el monitoreo longitudinal del egreso, y promoviendo alianzas sostenibles con actores comunitarios, gobiernos locales y otras universidades. Esto exige repensar la universidad no como enclave cerrado, sino como entidad relacional anclada en los territorios, capaz de reconocer las múltiples formas de inteligibilidad que surgen de la vida rural (De Sousa Santos, 2009).

Asimismo, se propone construir indicadores propios de equidad educativa rural que no se limiten a las tasas de titulación o deserción, sino que integren dimensiones como el bienestar, la agencia estudiantil, la participación comunitaria y la continuidad profesional en el territorio. Esto permitiría superar la lógica reduccionista de los rankings y posicionamientos universitarios, y avanzar hacia sistemas de evaluación más sensibles a la diversidad social y geográfica. Tal como advierte Soja (2010), sin justicia espacial no hay justicia educativa, y eso exige métricas más justas, diversas y contextualizadas.

Más allá de los resultados académicos y psicosociales, esta investigación permite reafirmar la centralidad de la ruralidad como espacio de producción de saberes, agencia colectiva y alternativas al desarrollo hegemónico. A menudo, los territorios rurales han sido tratados como objetos pasivos de intervención educativa, cuando en realidad constituyen sujetos históricos capaces de definir sus propios horizontes formativos, económicos y culturales. Como plantean De Sousa Santos (2009) y Laguna Gámez (2022), reconocer los saberes populares, campesinos e indígenas como legítimos es condición necesaria para construir procesos educativos verdaderamente transformadores.

En este sentido, el modelo UNICAM no solo lleva la universidad a la comunidad, sino que reconoce a la comunidad como universidad: como espacio donde se articula el conocimiento académico con los saberes locales, las prácticas ancestrales, las redes solidarias y los proyectos de vida colectivos. Esta inversión epistémica es clave para avanzar hacia un desarrollo comunitario que no imponga lógicas externas, sino que emerja desde el arraigo, la memoria y la capacidad de los propios territorios para regenerarse. Como plantea Walsh (2009), la verdadera interculturalidad no consiste en adaptar contenidos, sino en transformar las relaciones de poder y saber entre quienes enseñan y quienes aprenden.

El desarrollo, entendido desde la comunidad, no puede reducirse a indicadores de ingreso o empleo. Implica dignificar la vida rural, sostener la diversidad cultural, fortalecer el tejido asociativo, y asegurar que las nuevas generaciones puedan formarse sin tener que migrar o romper sus vínculos comunitarios. UNICAM, al actuar sobre estas dimensiones, se configura como una experiencia de transformación territorial situada, ética y replicable.

En síntesis, los hallazgos permiten considerar que UNICAM ofrece elementos relevantes para repensar la función territorial de la universidad pública: una universidad que no exige adaptarse al centro, sino que se desplaza hacia los márgenes con vocación pedagógica, compromiso ético y

perspectiva transformadora. En un mundo marcado por desigualdades crecientes, crisis ecológicas y desarraigo, su experiencia constituye una alternativa necesaria y profundamente humana.

Limitaciones y Líneas Futuras de Investigación

Este estudio representa un avance significativo en la comprensión del impacto que tiene la educación superior rural cuando se diseña desde el territorio, con compromiso ético y sensibilidad social. Aun así, como toda investigación situada, se reconoce que sus alcances están delimitados por el contexto, los recursos metodológicos y las decisiones epistemológicas que lo configuran. Más que debilidades, estas limitaciones deben entenderse como puertas abiertas a nuevos horizontes de indagación y acción colectiva, desde una mirada que reconoce el conocimiento como construcción inacabada y situada (De Sousa Santos, 2009).

En primer lugar, aunque el enfoque cuantitativo utilizado permitió establecer relaciones significativas entre la percepción del programa UNICAM y variables como la permanencia, el rendimiento o el desarrollo psicosocial, el diseño no experimental de tipo transversal impide establecer relaciones causales firmes. No obstante, la riqueza de los hallazgos y su coherencia con estudios previos justifican avanzar hacia metodologías longitudinales o mixtas que puedan seguir el impacto del programa en el tiempo y profundizar en los procesos de cambio subjetivo, institucional y comunitario. Además, resulta pertinente incorporar estrategias de seguimiento participativo que reconozcan al estudiantado y a las comunidades como co-investigadoras del proceso de transformación, y no solo como informantes.

Una posibilidad metodológica sugerente es el uso de métodos etnográficos, como la observación participante prolongada o los diarios de campo estudiantiles, que permitan captar la evolución de los vínculos afectivos, los aprendizajes tácitos y los cambios en la autopercepción del estudiantado. Estas técnicas, integradas en diseños de investigación–acción participativa, contribuirían a la producción de saberes más sensibles al ritmo y a la complejidad de los territorios rurales.

En segundo lugar, la dimensión cualitativa del estudio, centrada en una sede con fuerte arraigo territorial, aporta una comprensión profunda, pero localizada. Este hecho no disminuye su valor; al contrario, la particularidad del territorio es una fortaleza epistemológica que merece ser ampliada a través de estudios comparativos entre distintas regiones rurales, o incluso entre países del Sur Global que comparten desafíos similares en materia de inclusión educativa y justicia territorial. Lejos de ser un sesgo, lo local constituye aquí una trinchera de conocimiento legítimo (Walsh, 2009), desde donde se puede confrontar la narrativa dominante que invisibiliza las experiencias formativas del mundo rural.

Además, futuras investigaciones podrían incorporar variables que visibilicen con mayor claridad la diversidad interseccional del estudiantado rural, atendiendo a experiencias marcadas por la condición étnica, la lengua materna, la discapacidad, la orientación sexual o la identidad de género. Reconocer estas realidades permitiría robustecer aún más el enfoque de derechos que atraviesa la propuesta educativa de UNICAM, así como superar la exclusión desapercibida que muchas veces se reproduce incluso en modelos transformadores si no se problematizan las relaciones de poder desde dentro. Sería conveniente aplicar herramientas específicas como entrevistas biográficas en profundidad o grupos de discusión interseccionales, que exploren cómo se entrecruzan distintas formas de vulnerabilidad y agencia.

También resulta prioritario generar conocimiento sobre el impacto del programa más allá del ciclo formativo, mediante estudios de egreso e inserción laboral y comunitaria, así como análisis de liderazgo social, incidencia local y sostenibilidad de los proyectos vitales del estudiantado una vez finalizados sus estudios. En esta línea, el diálogo entre la universidad y los procesos de desarrollo

endógeno sigue siendo un campo fértil para la producción académica situada. Es fundamental indagar cómo la experiencia universitaria vivida en clave territorial se traduce en agencia transformadora más allá de las aulas, nutriendo iniciativas colectivas, cooperativas, productivas o culturales que reafirmen la capacidad de los territorios para regenerarse desde adentro.

Finalmente, se alienta la profundización de marcos teóricos que valoren la ruralidad como sujeto político, epistémico y pedagógico. La experiencia de UNICAM invita a seguir investigando desde y con las comunidades, superando enfoques que fragmentan lo académico y lo popular, lo urbano y lo rural, lo técnico y lo vivencial. Es en esa frontera porosa donde emerge lo verdaderamente transformador. Como señala De Sousa Santos (2009), la justicia cognitiva no implica dar voz, sino reconocer que las comunidades ya tienen voz propia, historia y saberes que deben ser escuchados, legitimados y puestos en diálogo horizontal. Las futuras investigaciones deben contribuir a ese diálogo plural, ético y situado que es condición de posibilidad para una universidad verdaderamente pública, popular y territorial. Sin embargo, los resultados positivos identificados no deben interpretarse como una ausencia de tensiones o desafíos. El desarrollo de programas universitarios territorializados como UNICAM requiere atender de manera sostenida aspectos como la disponibilidad de recursos docentes, la estabilidad del acompañamiento tutorial, la infraestructura de las sedes, la conectividad, el seguimiento de egresados y la articulación efectiva entre formación académica, inserción laboral y desarrollo comunitario. Reconocer estas tensiones permite evitar una lectura idealizada del programa y situar sus aportes dentro de un análisis más equilibrado de sus condiciones de posibilidad, alcances y límites.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Avery, C., & Hoxby, C. M. (2004). Do and should financial aid packages affect students' college choices? En C. M. Hoxby (Ed.), *College choices: The economics of where to go, when to go, and how to pay for it* (pp. 239–302). University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cabrerizo, R., Sánchez, M., & Becerra, M. Á. (2011). Evaluación de habilidades sociales en el contexto educativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 45–56.
- Cobos-Sanchiz, D., Perea-Rodríguez, M.-J., Morón-Marchena, J.-A., & Muñoz-Díaz, M.-C. (2022). Positive adult education, learned helplessness and the Pygmalion effect. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 778. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020778>
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce / CLACSO.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la globalización. *Revista Nueva Sociedad*, (216), 58–72.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gallardo Canales, R., Pinto Inostroza, M., & Aguirre Boza, Á. (2021). Desempeño académico de estudiantes universitarios con ayudas financieras: Una revisión de literatura. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(95), 683–704. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.95.16>

- Giroux, H. A. (1992). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional: Por qué puede importar más que el coeficiente intelectual*. Kairós.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Polity Press.
- Laguna Gámez, M. (2022). Universidad en el Campo: Modelo de desarrollo territorial y educación superior rural. En M. J. Perea Rodríguez (Ed.), *Educación y transformación social: Aportes desde Nicaragua* (pp. 134–154). Dykinson.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841286>
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Graó.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.
- Soja, E. W. (2010). *Seeking spatial justice*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816666676.001.0001>
- St. John, E. P. (1991). The impact of student financial aid on persistence: A review of the literature. *Journal of Student Financial Aid*, 21(1), 27–40. <https://doi.org/10.55504/0884-9153.1483>
- Tedesco, J. C. (2010). *Educación y justicia social en América Latina*. Centro de Estudios de Políticas Públicas / Editorial Octaedro.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya Yala.

Sobre los Autores

Manuel Jesús Perea Rodríguez

Universidad Pablo de Olavide, España

mjperrod@upo.es

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), licenciado en Periodismo por la Universidad de Sevilla y graduado en Educación Social por la UNED. Es profesor del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Pablo de Olavide y miembro del grupo de investigación GEDUPO. Sus líneas de investigación incluyen la educación de personas adultas, la educación a lo largo de la vida, el desarrollo comunitario, la educación inclusiva y la reducción de riesgos psicosociales. Participa en proyectos académicos y de cooperación en España y Latinoamérica, así como en redes iberoamericanas de derechos humanos y ciudadanía crítica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2913-7524>

Yobari Ariel López Urbina

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua – CUR Chontales, Nicaragua

yobari.lopez@unan.edu.ni

Profesor del área de Ciencias Económicas en el Programa Universidad en el Campo (UNICAM)

de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua – CUR Chontales. Máster en Educación e Intervención Social, actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre el modelo UNICAM, con especial atención al aprendizaje-servicio y su impacto en el desarrollo comunitario. Su trayectoria combina docencia en contextos rurales, investigación aplicada y compromiso con procesos formativos territorializados. Participa en iniciativas académicas orientadas a la equidad educativa y la transformación social desde la educación superior en zonas históricamente excluidas.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7433-5522>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 84

26 de septiembre 2026

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara* de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a ssmcb@asu.edu
