

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Sandoval-Obando, Eduardo; Peña-Troncoso, Sebastián
Dimensiones pedagógicas de un desarrollo potencialmente generativo en profesores rurales chilenos*
Revista Colombiana de Educación, núm. 89, 2023, Septiembre-Diciembre, pp. 206-230
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num89-13930>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413677449009>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Dimensiones pedagógicas de un desarrollo potencialmente generativo en profesores rurales chilenos*

Pedagogical Dimensions of a Potentially Generative Development in Chilean Rural Teachers

Dimensões pedagógicas de um desenvolvimento potencialmente gerador em professores rurais chilenos

Eduardo Sandoval-Obando** 

Sebastián Peña-Troncoso*** 

Para citar este artículo: Sandoval-Obando, E. y Peña-Troncoso, S. (2023). Dimensiones pedagógicas de un desarrollo potencialmente generativo en profesores rurales chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 206-230. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-13930>



Recibido: 31/05/2021
Evaluado: 07/03/2022

* Trabajo financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / Fondecyt de Iniciación N.º 11190028 "La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa" (2019-2022).

** Doctor en Ciencias Humanas y Postdoctorado en Desarrollo Evolutivo, Universidad Autónoma de Chile. eduardo.sandoval@uautonoma.cl

*** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. sebastian.pena@uach.cl

Resumen

Las historias de vida de los docentes rurales chilenos aportan experiencias y saberes relevantes para la comprensión de su práctica docente potencialmente generativa y genuinamente comprometida con el desarrollo educativo del alumnado y sus comunidades de origen. El objetivo de este artículo es comprender, desde la perspectiva narrativa generativa, las pautas de comportamiento potencialmente generativas manifestadas por el profesorado rural residente en las Regiones Metropolitana, La Araucanía y los Ríos (Chile). De esta manera, como método se adopta un enfoque cualitativo y fenomenológico, en donde participaron doce educadores (siete hombres y cinco mujeres), quienes tienen en promedio treinta y tres años de experiencia profesional. Se utilizan entrevistas en profundidad desde la perspectiva narrativa generativa; luego, los relatos son sometidos al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la teoría fundamentada. Dentro de los resultados se evidencia que los docentes rurales muestran pautas de comportamientos potencialmente generativas caracterizadas por la empatía, el optimismo, la resiliencia y la autonomía. Asimismo, los participantes manifiestan el desarrollo de una adultez expansiva generativa caracterizada por la pasión por enseñar, la sensibilidad frente al sufrimiento de otros y el autodesarrollo, fortaleciendo su compromiso docente con las generaciones más jóvenes. Finalmente, se concluye que las trayectorias vitales del profesorado rural permiten sistematizar un conjunto de experiencias, saberes y prácticas pedagógicas que enriquecen la formación y mejora continua del quehacer profesional, develando las implicaciones pedagógicas de la generatividad para el despliegue de una profesión docente rural trascendente y comprometida con su labor educativa.

Palabras clave

generatividad; historias de vida; pedagogía; autodesarrollo; ruralidad

Keywords

generativity; life stories; pedagogy; self-development; rurality

Abstract

The life stories of Chilean rural teachers provide relevant experiences and knowledge for understanding their potentially generative teaching practice, which is genuinely committed to the educational development of students and their communities of origin. The objective of this article is to understand, from a generative narrative perspective, the patterns of potentially generative behavior manifested by rural teachers residing in the Metropolitan, La Araucanía, and Los Ríos Regions (Chile). In this way, as a method, a qualitative and phenomenological approach is adopted, with the participation of twelve educators (seven men and five women) who have an average of thirty-three years of professional experience. In-depth interviews are used from the generative narrative perspective. Subsequently, the stories are submitted to content analysis, following the logic of the grounded theory. The results show that rural teachers show potentially generative behavior patterns characterized by empathy, optimism, resilience, and autonomy. Likewise, the participants manifest the development of an expansive generative adulthood characterized by a passion for teaching, sensitivity to the suffering of others, and self-development, strengthening their teaching commitment to the younger generations. In conclusion, the life trajectories of rural teachers allow for the systematization of a set of experiences, knowledge, and pedagogical practices that enrich the training and continuous improvement of professional work, revealing the pedagogical implications of generativity for a transcendent rural teaching profession committed to their educational work.

Resumo

As histórias de vida de professores rurais chilenos proporcionam experiências e conhecimentos relevantes para a compreensão de sua prática pedagógica potencialmente generativa e genuinamente comprometida com o desenvolvimento educacional dos alunos e de suas comunidades de origem. O objetivo deste artigo é compreender, a partir de uma perspectiva narrativa generativa, os padrões de comportamento potencialmente generativos manifestados por professores rurais residentes nas Regiões Metropolitana, La Araucanía e Los Ríos (Chile). Desta forma, como método adota-se uma abordagem qualitativa e fenomenológica, onde participaram 12 educadores (7 homens e 5 mulheres), com média de trinta e três anos de experiência profissional. Entrevistas em profundidade são usadas a partir da perspectiva narrativa generativa; posteriormente, as histórias são submetidas à análise de conteúdo, seguindo a lógica da Grounded Theory. Dentro dos resultados, evidenciam-se que os professores rurais apresentam padrões de comportamento potencialmente generativos caracterizados por empatia, otimismo, resiliência e autonomia. Da mesma forma, os participantes manifestam o desenvolvimento de uma idade adulta expansiva e generativa caracterizada pela paixão pelo ensino, pela sensibilidade ao sofrimento dos outros e pelo autodesenvolvimento, reforçando o seu compromisso docente com as gerações mais novas. Por fim, conclui-se que as trajetórias vitais dos professores rurais permitem sistematizar um conjunto de experiências, saberes e práticas pedagógicas que enriquecem a formação e a melhoria contínua do trabalho profissional, revelando as implicações pedagógicas da geratividade para o desdobramento de uma profissão docente rural transcendente e comprometida com sua formação.

Palavras-chave

geratividade; histórias de vida; pedagogia; autodesenvolvimento; ruralidade

Introducción

En Chile, la ruralidad es concebida como un conjunto de zonas y territorios altamente heterogéneos entre sí, con características históricas-culturales, sociales, políticas, educativas y geográficas complejas y en permanente transformación (Sandoval-Obando, 2019). Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2014) establece que una zona es rural, si su densidad poblacional es inferior a los 150 habitantes por kilómetro cuadrado. Por su parte, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2018a) define lo rural como aquel asentamiento humano concentrado o disperso con 1000 o menos habitantes, o entre 1001 o 2000 habitantes, con menos del 50% de su población económicamente activa dedicada a actividades secundarias o terciarias.

Por consiguiente, lo rural corresponde a aquellas áreas con menos de 2000 habitantes en que predominan las actividades económicas primarias, tales como la agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y minería. El Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 1992; 2002; 2018b) señala que la población rural ha disminuido en el tiempo, si consideramos que en 1992 la población rural era de un 16,5%, luego en el 2002 correspondía a un 13,14% y en el 2018 a un 12,2%. No obstante, con respecto al número de personas que residen en las áreas rurales, durante los años 2002 y 2017 se ha observado un leve incremento, de 2 026 322 a 2 149 740, respectivamente. En Chile, las regiones que poseen la mayor cantidad de personas residentes en el ámbito rural son Ñuble (30,6%), La Araucanía (29,1%) y Los Ríos (28,3%).

Desde el punto de vista educativo, y a pesar de que la población chilena es predominantemente urbana (INE, 2018a), resulta pertinente preguntarse acerca de la realidad escolar que enfrentan los docentes que se desempeñan en zonas rurales. Las escuelas rurales son centros educativos que han sufrido diversas transformaciones durante las últimas décadas, enfrentando dificultades asociadas a la infraestructura (Atchoarena y Gasperini, 2004), la disminución de la matrícula de estudiantes presentes en dichos contextos (Ortega y Cárcamo, 2018) así como la obtención de resultados escolares decrecientes en la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza, 2017), lo cual pone en riesgo su funcionamiento y existencia en el marco de la lógica estandarizadora de los procesos escolares dispuestos desde el nivel central (Murillo y Román, 2008; Observatorio Económico Social de la Región de la Araucanía, 2016). Es por ello, que se suscitan resistencias por parte del colectivo docente, en especial porque estas políticas educativas giran en torno a la construcción de sujetos capaces de producir un capital que sea puesto en el mercado para seguir generando riquezas para aquellos que se aprovechan de ellas (Toro *et al.*, 2020). Más aún, a estas escuelas asisten estudiantes con altos

índices de vulnerabilidad, así como padres y madres con niveles de escolaridad más bajos y, por ende, con una situación económica precaria en comparación con sus pares en el ámbito urbano (Agencia de Calidad de la Educación, 2019) lo que tensiona significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje allí construidos.

Como consecuencia de lo anterior, este artículo centra la mirada en la escuela rural multigrado, cuyo funcionamiento permite que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen dentro de una misma aula (es decir, cuya matrícula fluctúa entre uno y diez estudiantes), combinando al menos dos niveles, hasta 6° año de enseñanza básica (Peirano *et al.*, 2015). En la actualidad, según lo reportado por el Ministerio de Educación (2020), existe una matrícula de 275 256 estudiantes rurales distribuidos en 3393 escuelas del sector rural, las que a su vez corresponden al 30% de las presentes en todo el país. Del total de las escuelas rurales existentes, 1838 pertenecen a escuelas rurales multigrado, con un registro de 34 306 estudiantes, y donde el 51,8% de estas escuelas se encuentran situadas en zonas aisladas y con escasos habitantes. Lo anterior, supone un escenario complejo para los docentes, no solo en cuanto a gestión y administración escolar, sino también, en lo pedagógico, didáctico e inclusive socio-comunitario (Acosta y Morales, 2020). De tal modo, y reconociendo las múltiples dificultades y transformaciones vividas por las personas y las comunidades situadas en el ámbito rural chileno (Castro, 2012), emerge el interés por comprender socio-históricamente la profesionalidad docente rural y su potencial generativo (Sandoval-Obando, 2020a), ante la escasa investigación y literatura existente sobre psicología y educación rural (Áberg-Brentsson, 2009; Hargreaves *et al.*, 2009; Núñez *et al.*, 2014), asumiendo que los profesores y profesoras son una fuente valiosa de información para la comprensión profunda de lo que ocurre en el aula (Obreque *et al.*, 2019).

La generatividad tiene una estrecha conexión con la profesión docente (Sandoval-Obando, 2020b; 2021; Zacarés *et al.*, 2002) por cuanto moviliza al individuo al desarrollo de prácticas, acciones y tareas comprometidas con el desarrollo de las generaciones más jóvenes (McAdams, 2015; Villar *et al.*, 2013), configurando un legado que trascienda y perdure en el tiempo (McAdams y de St. Aubin, 1992). Es decir, es un constructo que va más allá de las prototípicas actividades de procrear y criar a los hijos, e incluye una amplia gama de dimensiones y manifestaciones tales como: el desarrollo de actividades profesionales (el ejercicio docente, por ejemplo), la participación en organizaciones sociales, políticas o religiosas, el activismo vecinal y comunitario, las actividades de voluntariado, el mentorazgo e inclusive las relaciones de amistad (McAdams, 2013). Pareciera ser entonces, en palabras de Sandoval-Obando y Zacarés (2020), que la generatividad estaría presente en toda situación en la que el sujeto está

llamado a ser responsable de otros/as (Zacarés y Serra, 2011). Por ende, el individuo transmite y promueve los valores personales y los de su sociedad a las futuras generaciones, operando como un mentor o modelo, para la transmisión de aquellos ritos, valores, costumbres y tradiciones existentes en la sociedad a la que pertenece.

Justo por ello, sería posible concebir la profesionalidad docente rural como una práctica potencialmente generativa, ante la amplia gama de experiencias, tareas y saberes que despliegan los/as educadores en la ruralidad chilena, permitiéndoles alcanzar un desarrollo potencialmente generativo a lo largo de sus trayectorias vitales (personales y profesionales).

En este sentido, algunos estudios develan la importancia del educador/a rural en la generación de formas asociativas de capital social, que se traducen en múltiples recursos y beneficios para sus habitantes (Balfour, 2012; Kovács, 2012), entre ellos, la confianza en la escuela, el involucramiento de la comunidad con el centro escolar, la cooperación y el desarrollo de actividades comunitarias, con lo cual se transforman en mejores predictores del desarrollo educativo que los resultados escolares estandarizados y las variables socioeconómicas (Eichin y Beach, 2018). Sin embargo, el mantenimiento de estos centros está supeditado, paradójicamente, al cierre progresivo de las escuelas rurales observado durante la última década (Núñez *et al.*, 2016), respondiendo a criterios economicistas, propio de una racionalidad neoliberal que ha orientado la política educativa chilena (Bellei, 2010; Falabella y De la Vega, 2016), que desatiende las necesidades e intereses de las comunidades rurales, junto con los derechos de los estudiantes para acceder a una educación de calidad en los territorios que habitan (Núñez *et al.*, 2020).

Esta investigación adquiere importancia y relevancia ante las dificultades y obstáculos que enfrenta el profesorado para adecuar los programas oficiales al mundo rural, considerando la heterogeneidad del alumnado y sus condiciones de vulnerabilidad (Agencia de Calidad de la Educación, 2019), la disminución y transformación de la población rural (Romero, 2012), junto al hecho de que estos programas se implementan en aulas en donde los niños/as poseen distintos niveles de desarrollo y aprendizaje (Cárcamo, 2016). Por consiguiente, el propósito del estudio es comprender, desde la perspectiva narrativa generativa, las pautas de comportamiento potencialmente generativas que el profesorado rural ha desplegado a lo largo de sus trayectorias vitales, contribuyendo a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la ruralidad chilena.

Metodología

Diseño del estudio

La investigación se construye desde un enfoque cualitativo fenomenológico, el cual permite lograr la identificación y comprensión de particularidades y diferencias en los fenómenos estudiados (Minte y Sepúlveda, 2018) a partir de las experiencias, eventos e instituciones en los que se desenvuelven los individuos en su cotidianidad (Loayza, 2020).

Participantes

La participación de las y los profesores fue de manera intencional o deliberada (Otzen y Manterola, 2017) puesto que se seleccionaron en función del grado en que cumplían con los criterios y atributos establecidos para la investigación (Véase tabla 1). Participaron 12 educadores/as (7 hombres y 5 mujeres residentes en las regiones Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos), cuya edad promedio es de 60 años y acumulan un promedio de 33 años de experiencia profesional en escuelas rurales.

Tabla 1

Criterios de inclusión de los participantes

| Criterios | Descripción |
|-------------------------|---------------------------------------|
| Género | Femenino y masculino |
| Edad | 50 años o más |
| Profesión | Licenciados en Educación |
| Experiencia profesional | Mínimo 20 años de experiencia laboral |
| Etapas del Ciclo Vital | Adulthood media a tardía |
| Contexto | Escuela rural/multigrado |

Fuente: elaboración propia.

El enfoque narrativo generativo como posibilidad metodológica en educación

En cuanto a la técnica de recolección de datos, se utilizaron entrevistas en profundidad (Kvale, 2011), desde la perspectiva narrativa generativa (McAdams y McLean, 2013; Sandoval-Obando, 2019; Serra, 2008). En lo procedimental, la construcción de las historias de vida desde la perspectiva narrativa generativa (McAdams, 2008; 2015; Sandoval-Obando, 2019) emerge a partir de la realización de tres entrevistas. En el primer encuentro, se le solicita al participante que describa los principales acontecimientos

por los que ha transitado a lo largo de su vida y que, de una u otra forma, estén relacionados con cambios significativos en su vida o en los de su entorno. En esta etapa, se busca caracterizar el “Yo Narrativo” (McAdams y Olson, 2010), que devela elementos valiosos para la comprensión de la personalidad del participante y el nivel de autoconocimiento alcanzado a lo largo de su vida, las etapas y periodos críticos experimentados como educadores/as, así como los procesos decisionales que han marcado su desarrollo (personal y pedagógico).

En la siguiente entrevista, se exploran los vacíos y recuerdos significativos surgidos como consecuencia del primer encuentro, ahondando en la identificación de los puntos de giro, en los que existe un punto de inflexión en el curso vital del participante. Es decir, episodios clave que marcan un cambio importante en la historia de vida (McAdams, 2008), y los que, de una u otra forma, favorecen la capacidad de “darse cuenta” de las implicancias y significados de estos sucesos en su vida.

En un tercer momento, y tras el proceso de análisis e interpretación de los relatos surgidos en las primeras entrevistas, se profundiza en la identificación y caracterización de aquellos hitos relacionados con acciones y prácticas potencialmente generativas, develando la identidad narrativa de los sujetos (McAdams y Olson, 2010). Esta dimensión permite dos ámbitos de análisis: el interno, referido al modo en que los esfuerzos, acciones y prácticas generativas se integran en la historia de vida del participante, y el externo, entendido como aquel que posibilita la comparación de los relatos con el resto de los participantes, observándose similitudes y divergencias en el desarrollo generativo alcanzado (McAdams y Logan, 2004). Asimismo, se indaga en las demandas culturales percibidas por los sujetos en su rol docente (es decir, cómo y qué tipo de responsabilidades han asumido a lo largo de sus vidas), los comportamientos y prácticas que reflejan el interés o preocupación por las próximas generaciones y cómo se expresa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela rural, el nivel de sensibilidad frente al sufrimiento de otros y la presencia de metas a futuro que orienten su proyecto de vida y que tengan impacto en el contexto histórico-cultural en el que se desenvuelven.

Estrategia de análisis y producción de los datos

Para el análisis e interpretación de los datos, se recurre al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Así, los datos transcritos se sometieron a un análisis asistido por computador con el apoyo de la herramienta informática NVivo 12.0 (Trigueros *et al.*, 2018) de acuerdo con criterios temáticos, semánticos y de repetición (Martínez, 2007; Rodríguez *et al.*, 2005). Se realizó codificación abierta, con categorías emergentes; codificación

axial, en torno a la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías; y codificación selectiva, mediante una interpretación que condujo a la elaboración y sistematización de los datos que orientan este trabajo. Además, el protocolo de investigación fue aprobado por el Comité de Ética Científico para el trabajo con seres humanos de la Universidad Autónoma de Chile (Chile), según resolución CEC 29-19 del 15 de octubre del 2019.

Resultados

A continuación, se describen algunos de los resultados preliminares obtenidos durante los dos primeros años de ejecución del estudio Fondecyt de Iniciación N.º 11190028 (Sandoval-Obando, 2019). Para ser coherentes con la propuesta metodológica que orienta esta investigación, se presentan algunas de las categorías emergentes con sus respectivas citas representativas, otorgando voz y sentido a las historias de vida del profesorado participante en el estudio.

En primer lugar, se destacan algunas habilidades intrapersonales que caracterizan el comportamiento potencialmente generativo manifestado por el profesorado rural (Véase figura 1).

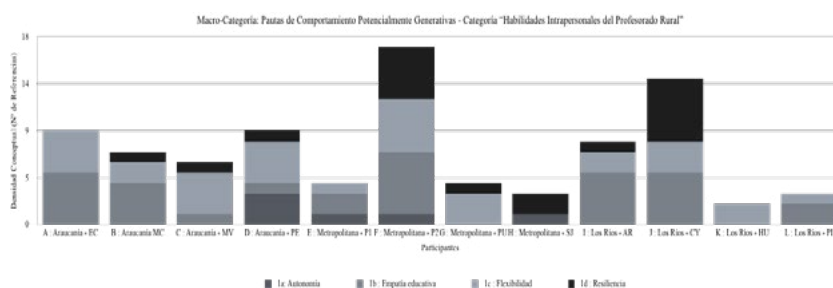


Figura 1

Pautas de comportamiento potencialmente generativas del profesorado rural

Nota: el gráfico representa la categoría Habilidades Intrapersonales del profesorado rural, se destacan algunos códigos, tales como la autonomía, empatía educativa, flexibilidad y resiliencia.

De acuerdo con lo expuesto, emerge, en primer lugar, la autonomía percibida por los docentes en la ruralidad, lo que les otorga progresivos grados de libertad en la organización de las tareas y actividades pedagógicas que ejecutan cotidianamente. Si bien cumplen con las directrices curriculares dispuestas desde el nivel central para cada nivel de enseñanza, asumen la responsabilidad de configurar una práctica docente creativa, flexible y contextualizada, que les permite el despliegue de actividades

atractivas y relevantes para el alumnado rural. Esto les brinda un mayor grado de autoeficacia en su quehacer pedagógico, favoreciendo un clima propicio para el aprendizaje:

(...) en el sector rural, a pesar que hay jefes técnicos y todo eso, hay más autonomía del profesor dentro del aula, que es una de las cosas que cuesta en el sector urbano... acá siempre he tenido autonomía, plenamente en la sala de clases como profesor... depende de mí, es mi responsabilidad (...) porque si uno es responsable, le va bien a uno y a los estudiantes, pero si tenemos profesores que de verdad no se responsabilizan de los aprendizajes de los estudiantes (...) eso se nota en el aprendizaje después del estudiante (...) creo que la autonomía es fundamental y lo otro, es la contextualización con el sector, que eso también, eso no puede ser abandonado en la educación rural, yo creo que mucha gente prefiere la educación en el campo que en el pueblo, por lo mismo... allí hay un trabajo que tiene que idearse mucho por el profesorado y los equipos de trabajo presentes en la ruralidad (...). (PE, Educador Rural, Región de La Araucanía)

(...) aquí [en el ámbito rural] se trabaja con más tranquilidad, con más autonomía, se pueden tomar mejores decisiones... lo otro, el grupo es pequeño, por lo tanto es fácil cohesionarlo, gente joven [refiriéndose a los estudiantes] que a veces puede tener dificultades personales, a veces por conducta, eso es lo que nos interesa (...) nos interesa que aporten y si no tienen aporte (...), aquí está [refiriéndose a la escuela] lo que tienen que adquirir en su conocimiento (...). (MV, Educador Rural, Región de La Araucanía)

En segundo lugar, el profesorado rural revela una práctica docente orientada que responde a las necesidades e intereses educativos del alumnado. Es decir, la empatía educativa emerge como una disposición afectiva, dialógica y recíproca entre profesor y estudiante, reconociendo sus saberes y experiencias previas, junto con valorar y respetar sus contextos de origen como ambientes inundados de prácticas, saberes, costumbres y valores relevantes para el aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, dicha habilidad intrapersonal se potencia a partir de las experiencias vitales acumuladas por el profesorado durante sus primeros años de ejercicio de la profesión en dichos contextos:

(...) Uno tiene que ser una persona asequible, empática... tiene que ver con la parte valórica de uno como persona... estar disponible en todo momento para nuestros estudiantes... pero también ser asequible a todos los colegas, a todo el personal... tener disposición, y estar, digamos abierto a todas las personas, a los profesores, al personal técnico-pedagógico, a los apoderados... uno tiene que entregar lo mejor de uno (...). (EC, Educador Rural, Región de La Araucanía)

(...) todos tenemos derecho a respetarnos unos a otros, y como educadores nosotros tenemos que ponernos a disposición de los demás, al servicio de los demás, teniendo empatía y poniéndonos en el lugar del otro... como profesional de la educación, siempre quise poner al servicio mi profesión para poder ayudar a otros, poner al servicio lo que yo sabía, para ayudar a otros, nunca fui una persona que avasalló al resto... yo llevo 42 años de trabajo y creo que el mejor ingrediente es respetando a los demás (...). (MC, Educador Rural, Región de La Araucanía)

En tercer lugar, las historias de vida del profesorado visibilizan la resiliencia pedagógica, caracterizada como aquel conjunto de experiencias, habilidades intrapersonales y estrategias de afrontamiento potencialmente generativas, que les permiten resignificar de forma positiva los eventos vitales estresantes suscitados a lo largo de sus vidas. Más allá de las adversidades y dificultades (personales y pedagógicas) que surgen en la ruralidad, son capaces de articular una práctica docente comprometida con el desarrollo integral de sus estudiantes, independientemente de sus contextos de origen o desempeño escolar:

(...) me considero una persona con mucha resiliencia, porque una persona con resiliencia, todo lo negativo lo hace positivo, y eso me ha pasado a mí, a mí no me ha sido frustración, a mí no me da vergüenza contar mi historia humilde, creo que eso, es tan positivo lo que me pasó, que yo puedo colaborar tanto con estos niños, que eso marca mi historia... eso, es ser resiliente, es decir, ¡oye, vamos que se puede!, oye mira, ¿Sabes qué? hoy día te pasó esto ¿Pero sabes qué? ¡mañana es otro día!... yo les digo a mis estudiantes... ¡no se frustren tan rápido! (...) si tu problema tiene solución ¿De qué te preocupas? (...) yo creo que he visto así la educación, lo he visto con resiliencia y bajo ese punto de vista (...). (CY, Educadora Rural, Región de Los Ríos)

(...) hay que seguir luchando por la educación, no hay que bajar las manos (...) ahora se están pidiendo muchas cosas (...) uno en la sala de clase, la interacción es distinta, tú eres apañadora, abrazas a los chiquillos, le das el aliento, le tocas el alma(...) uno tiene que entregarse a los alumnos, o sea, yo creo que yo tengo vocación, por mi escuela han pasado hartos jóvenes (...) nosotros somos resilientes, los profes antiguos... hay que seguir luchando por la educación pública, y bueno, la rural con mayor razón, aunque sea un alumno, también tiene derechos a que le demos lo mejor (...). (P2, Educadora Rural, Región Metropolitana)

En cuarto lugar, y dentro de las acciones y prácticas pedagógicas para un desarrollo generativo, es posible distinguir el optimismo pedagógico como una dimensión transversal que manifiesta el profesorado rural, reflejada en una actitud positiva, entusiasta y trascendente a la hora

de relacionarse educativamente con el alumnado. Los participantes se esfuerzan en todo momento por generar un clima positivo dentro y fuera del aula escolar, lo que repercute favorablemente en el desempeño de sus estudiantes y sus posibilidades de desarrollo futuro:

(...) yo me siento orgulloso de ser 'chilote' [expresión coloquial para referirse a quienes son oriundos de la Isla Grande de Chiloé en el sur de Chile] y también, de ser un hombre nacido de raíces modestas que el único sueño que tenía, era ser un profesor... un profesor rural con orgullo y con vocación... la educación es lo único que te aleja y te da la posibilidad para que salgas de la pobreza (...) ser un profesor que pueda enseñarle y pueda entregarle lo mejor a la generación de la que uno está a cargo (...). (HU, Educador Rural, Región de Los Ríos)

(...) Hay que ser un poco idealista, buscar lo mejor de todo, es difícil si estás enfrentándote en su momento a una cuestión de vida, pero sí diciendo que es por algo y que servirá para mejorar nuestras relaciones humanas [refiriéndose a la pandemia] (...) el impacto social que hay (...) hay que buscar lo positivo y mejorar (...) no olvidar a las personas necesitadas, dar lo mejor, a pesar de lo difícil del momento actual (...). (PI, Educador Rural, Región de Los Ríos)

(...) en primer lugar, con las vacaciones renovamos energías para poder enfrentar con ánimo y optimismo el año, por el momento con harta incertidumbre, debido a la contingencia de la emergencia sanitaria y cuarentena que estamos viviendo... sin embargo, nosotros nos hemos hecho presentes en la escuela y hemos visitado los hogares de los alumnos, entregándoles algunas orientaciones al respecto y además los textos escolares, prueba de diagnóstico, que llegan desde la agencia de calidad, que son indispensables para poder iniciar el año (...). (PE, Educador Rural, Región de La Araucanía)

En quinto lugar, los docentes manifiestan una trayectoria vital comprometida con la reflexión crítica, la pasión por enseñar y la mejora continua en torno a su quehacer pedagógico. Específicamente, se destaca el autodesarrollo como una dimensión relevante de una adultez expansiva generativa en el profesorado rural (Véase figura 2), reflejada en acciones y tareas sistemáticas para acceder a instancias de perfeccionamiento docente (cursos, talleres, diplomados, maestrías, etc.), mostrando una apertura permanente hacia su propio aprendizaje y al propio proceso de desarrollo personal que ello implica.

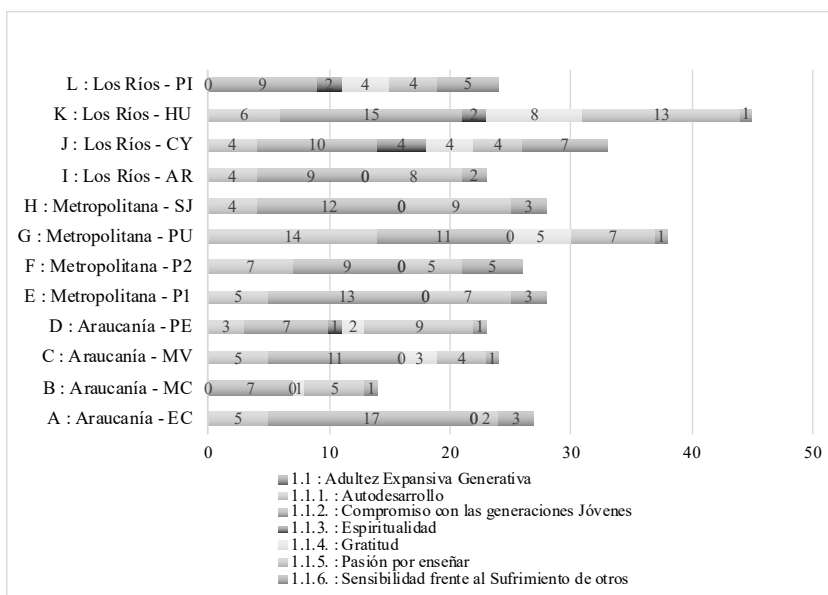


Figura 2

Categoría: Adulthood expansiva-generativa

Nota: El gráfico representa la categoría Adulthood expansiva generativa construida a partir de las historias de vida del profesorado rural, se destacan algunos códigos, tales como el autodesarrollo, la pasión por enseñar y compromiso con las generaciones más jóvenes, en función de su densidad conceptual.

Lo anteriormente expuesto redundaba en el beneficio de sus estudiantes y la transmisión de saberes coherentes con sus necesidades e intereses particulares:

(...) Tengo dos archivadores llenos de cursos que he hecho... Otra área que siempre me interesó fue el deporte... hice muchos cursos de básquetbol, de voleibol, también de fútbol hice hartos... también hice de matemáticas, luego me especialicé en ciencias (...). (PU, Docente Rural, Región Metropolitana)

(...) han sido hartos cursos los que he hecho... lo que pasa es que todos los años, tanto en el programa PIE (como hay recursos)... nos entregan perfeccionamiento... de varios temas como neurociencia, gestión, apropiación curricular en matemáticas (...). (CY, Educadora Rural, Región de Los Ríos)

(...) Bueno, primero he tratado de buscar siempre cursos que a mí me sirvan, me he perfeccionado en matemáticas, en ciencias naturales, en artes plásticas, en música y he hecho los cursos de administración correspondientes para poder ocupar cargos administrativos, tengo di-

plomados en organización y administración educacional, tengo un magíster en educación, con mención en currículum y evaluación, también hice un curso de neurociencias... tengo curso de mini voleibol, para trabajar con los niños chiquitos... de gimnasia artística también... tengo más de cinco mil horas de perfeccionamiento (...). (S1, Educadora Rural, Región Metropolitana)

En sexto lugar, destacamos las experiencias y saberes trascendentes como un componente relevante del desarrollo pedagógico generativo identificado en el profesorado rural (Véase figura 3).

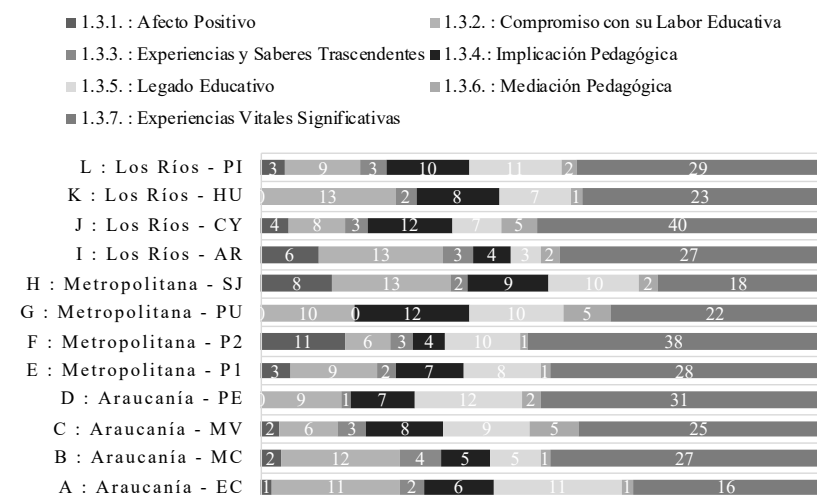


Figura 3

Categoría: Dimensiones pedagógicas de un desarrollo generativo

Nota: El gráfico da cuenta de los distintos códigos que conforman la categoría Dimensiones Pedagógicas de un Desarrollo Generativo, explicitando su densidad conceptual en función de los participantes.

Destacamos entonces las experiencias y saberes trascendentes del profesorado rural, el que hace alusión a los intereses y esfuerzos pedagógicos que despliegan los docentes con la intención de que los saberes, experiencias y valores que le transmiten cotidianamente al alumnado superen con creces los límites definidos por el espacio y tiempo escolar. Por ende, asumen la profesionalidad de docente rural como un compromiso ético por aportar de forma integral al desarrollo y superación personal de sus estudiantes:

(...) Yo creo que toda acción trae una reacción y eso lo sabemos todos, yo creo que si el estudiante a nosotros nos ve comprometidos... nos ve que estamos encima de él... nos ve que estamos pendientes de cada uno, yo creo que eso trae un impacto, jamás un niño se va a olvidar

de eso... yo creo que uno tiene que ser integral, para poder dejar un legado en el alumno... yo he sido exigente... siempre le digo a mis estudiantes ¡tú puedes, tú eres inteligente, tú eres capaz! y si tú no haces eso, es porque no quieres... hay que ser integral, en todo sentido, pedagógico, emocionalmente... como profesor en sala, pero familia en casa, de los estudiantes, o sea ¿A qué me refiero con eso? Yo estoy en la sala de clases, pero también tengo que estar y ser parte de esa familia... conocer el contexto familiar, para yo poder ayudar a mis estudiantes (...). (CV, Educadora Rural, Región de Los Ríos)

(...) siempre he buscado que mis estudiantes sean personas de bien y que algún día ellos se acuerden de algunas situaciones que compartieron conmigo o que aprendieron de mí como persona y como profesor, yo creo que ese es el legado... que recuerden aquel consejo que les di... tratar de hacer las cosas lo mejor posible y siempre tomando en cuenta las diferencias de cada uno y su situación personal, su situación familiar... el aspecto valórico para mí, es el legado más importante (...). (MV, Educador Rural, Región de La Araucanía).

Discusión

En función de los resultados emergentes descritos antes, se destaca la importancia de la autonomía como una dimensión característica del potencial generativo mostrado por el profesorado rural, lo que les permite ejercer su quehacer profesional de manera responsable, flexible y creativa, independientemente de las dificultades y obstáculos presentes en la ruralidad. En este sentido, Frensch *et al.* (2007) hallaron una correlación significativa entre la promoción de la autonomía y un desarrollo generativo en la mediana edad, por parte de adultos que estaban a cargo de la crianza de hijos adolescentes, mediante la narración de sus propias experiencias vitales en las que destacaban valores como la bondad y el cuidado por otros. Esto es coherente con lo propuesto por McAdams (2001), quien plantea que la generatividad sería un constructo multifacético y complejo, cuyas manifestaciones y dimensiones son diversas en función de la etapa del ciclo vital en la que se encuentre el individuo. Sin embargo, la evidencia empírica sugiere que la generatividad, como una tarea específica de la mediana edad, puede que ya no sea suficiente para explicar un patrón comportamental de preocupaciones, compromisos y acciones generativas, adquiriendo importancia la comprensión de la generatividad durante las últimas etapas del curso de la vida (Kim *et al.*, 2017).

Asimismo, existen estudios en los que se enfatiza la importancia de que aquellos adultos que ejercen actividades o tareas potencialmente generativas (tales como la crianza de los hijos/as, la función docente o

el voluntariado) puedan transmitir sus experiencias vitales y valores a las generaciones más jóvenes, propiciando de esta forma, individuos prosociales y potencialmente generativos en el futuro (Oliner y Oliner, 1988; Pratt *et al.*, 2003; Pratt y Fiese, 2004; Sandoval-Obando, 2020b; Son y Wilson, 2011). Del mismo modo, aun cuando los resultados son incipientes, pareciera ser que el despliegue temprano de comportamientos orientados al cuidado de otros/as implica una inclusión, tanto del yo como del otro, en un marco relacional complejo que fortalecería el desarrollo de la generatividad y la configuración de un legado que perdure en el tiempo (Lawford *et al.*, 2005; McAdams, 2001; McAdams y Logan, 2004). En otras palabras, el desarrollo potencialmente generativo del profesorado generaría cambios positivos en sus vidas, desplegando acciones y prácticas pedagógicas transformadoras y creativas, que enriquecen el quehacer profesional docente (Miller *et al.*, 2020).

Por otra parte, el despliegue progresivo de comportamientos potencialmente generativos, (optimismo, experiencias y saberes trascendentes) inciden de modo favorable en los aprendizajes construidos en la ruralidad, posibilitando la construcción de una relación recíproca, cercana y empática con sus estudiantes. Al respecto, McAdams y Guo (2015) identificaron un patrón de temas narrativos recurrentes vinculados a una vida especialmente cariñosa y generativa, configurando un “Yo redentor” que potencia la trascendencia y estabilidad en sus relaciones. A su vez, se ha observado que la trascendencia favorece un mayor grado de bienestar en las relaciones interpersonales (Coward, 1996), en particular en aquellas profesiones que implican una mayor preocupación por el cuidado de otros/as (Reed, 2014). Por ende, la trascendencia permite que la práctica docente alcance un liderazgo significativo en las comunidades educativas en donde se desempeñan los profesores, potenciando la colaboración con los diversos actores sociales presentes en el territorio. Al respecto, Sunderman (2020) destaca la importancia de generar investigaciones orientadas a la comprensión y desarrollo de la generatividad en aquellas actividades que involucran el mentorazgo y la tutoría en el campo de la educación, develando en parte, sus implicaciones socioeducativas para el despliegue del liderazgo y las aportaciones prosociales a lo largo del ciclo vital (Krahn *et al.*, 2021).

De igual forma, los relatos del profesorado permiten comprender cómo sus trayectorias vitales (personales y pedagógicas) les han posibilitado desarrollar de manera autoorganizada, acciones y tareas potencialmente generativas, relacionadas con el interés genuino por apoyar y guiar a sus estudiantes en su desarrollo educativo (Liu y Ball, 2019; McAdams y Olson, 2010). La autonomía y libertad percibida en la ruralidad, los grados de autoeficacia y motivación que experimentan en dichos contextos, así como el afecto positivo que sienten hacia sus estudiantes, se relacionarían

de modo significativo con el despliegue de comportamientos generativos (Doerwald *et al.*, 2021), reafirmando el hecho de que la educación (y en particular, la profesión docente) estaría íntimamente conectada con el desarrollo de la generatividad en la adultez (McAdams y Logan, 2004).

Otro de los resultados emergentes en este estudio gira en torno a la resiliencia pedagógica, como un componente característico de la profesionalidad docente rural. En palabras de los participantes, dicha categoría les ha permitido resignificar con positividad los eventos vitales estresantes suscitados a lo largo de sus vidas, alcanzando un alto nivel de satisfacción y de compromiso con su quehacer cotidiano. Tal como lo plantea Becoña (2006), gracias a la resiliencia los sujetos superarían los eventos adversos experimentados a lo largo de sus vidas, logrando un desarrollo exitoso a pesar de las dificultades y circunstancias adversas (Fontes y Neri, 2015). No obstante, resulta pertinente señalar que la ruralidad se transforma en un contexto desafiante y positivo para el desarrollo prosocial del sujeto, configurando relaciones cercanas y recíprocas (Timilsina *et al.*, 2019). Es decir, la construcción de comunidades movilizadas por la solidaridad, el sentido de pertenencia y la integración respetuosa de los saberes locales, favorecería que las dinámicas relacionales construidas en la ruralidad incentiven el desarrollo temprano de comportamientos generativos (Mendoza-Núñez y Vivaldo-Martínez, 2019), por el orgullo y motivación que les provoca el ejercicio profesional en dichos contextos, afrontando generativamente las deficiencias de infraestructura, aislamiento o condiciones de vulnerabilidad del alumnado y sus familias de origen.

En otro ámbito, se destaca el optimismo pedagógico que moviliza al profesorado rural, que exhibe una actitud positiva, entusiasta y trascendente a la hora de relacionarse educativamente con el alumnado. Esto afirma lo sistematizado por Rusu y Colomeischi (2020) quienes identificaron una estrecha relación entre las emociones positivas y el nivel de compromiso, dedicación e implicación pedagógica mostrada por el profesorado. Por ende, la promoción de emociones positivas y el optimismo pedagógico dentro y fuera del aula escolar favorecerían el crecimiento y desarrollo de los sujetos (Fredrickson, 2001), así como un mayor grado de autoeficacia frente a su quehacer profesional (Diener *et al.*, 2020), lo que, en definitiva, repercute en un mejor desempeño profesional (Burić y Moè, 2020; Chen, 2019). En consecuencia, el afecto positivo, la implicación pedagógica y el optimismo con el que los docentes asumen su quehacer profesional, desencadena una espiral ascendente que conduce a la satisfacción laboral, mientras que las emociones negativas provocan una espiral descendente que conduce al agotamiento (Lavy y Eshet, 2018) y menor sensación de autoeficacia frente al trabajo.

En conexión con lo anterior, este trabajo visibiliza el autodesarrollo como una dimensión favorecedora de una adultez expansiva generativa en el profesorado rural, manifestado como ya se dijo, en diversas acciones y tareas sistemáticas de perfeccionamiento docente (cursos, talleres, diplomados, maestrías, etc.), dando cuenta de una apertura permanente hacia su propio aprendizaje y al propio proceso de desarrollo personal que ello implica, lo que redundaría en el beneficio de sus estudiantes. El autodesarrollo ha sido reportado en diversos estudios como un componente característico de aquellos sujetos que muestran un desarrollo generativo durante la adultez (Chang y Germeo, 2021; Cherrington, 2017; Knopik, 2019; Lin, 2020; Sandoval-Obando, 2020b; Ulloa, 2020; Wojciechowska, 2017).

Conclusiones

Las historias de vida del profesorado rural develan un conjunto de comportamientos potencialmente generativos caracterizados por la empatía educativa, la resiliencia, la autonomía y el optimismo pedagógico. También, manifiestan la emergencia sistemática de acciones, tareas y prácticas generativas orientadas al apoyo y cuidado de otros/as, tales como la confianza y la colaboración socio-comunitaria (Atkins, 2019), el autodesarrollo y la promoción de experiencias y saberes trascendentes, dimensiones que en su conjunto favorecen un mayor grado de autoeficacia, bienestar y satisfacción general con su quehacer cotidiano (Aparisi *et al.*, 2020; Schoklitsch y Baumann, 2012).

Por otra parte, se destacan las implicaciones socioeducativas de la generatividad en la práctica docente rural, sistematizando un conjunto de experiencias y prácticas pedagógicas que enriquecen la formación inicial docente, la mejora continua del profesorado y la promoción de saberes prácticos en torno al ejercicio docente en contextos de ruralidad. No obstante, es necesario desarrollar futuras investigaciones que profundicen en el estudio de la generatividad a lo largo del ciclo vital, reduciendo el sesgo implícitamente asociado a la edad, lo que aportaría información relevante respecto a sus características, manifestaciones e implicaciones para el desarrollo humano desde la perspectiva de la psicología del ciclo vital.

Referencias

- Áberg-Brentsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(29), 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.007>
- Acosta, K. y Morales, M. (2020). Hacia una transformación de la educación científica para el sector rural en Chile: algunas reflexiones desde

el papel docente. *Revista Innovación en Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), 13-22. <http://dx.doi.org/10.5027/reinnec.V4.I1.72>

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Estudio calidad en escuelas pequeñas 2019*. Agencia de Calidad de la Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC_ESCUELAS_PEQUENAS_FINALWEB.pdf
- Aparisi, D., Granados, L., Sanmartín, R., Martínez-Monteagudo, M. y García-Fernández, J. M. (2020). Relationship between emotional intelligence, generativity and self-efficacy in secondary school teachers. *Sustainability*, 12(10), 3950. <https://doi.org/10.3390/su12103950>
- Atchoarena, D. y Gasperini, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. FAO / Unesco.
- Atkins, S. (2019). Trust-based mentoring towards a new knowledge state as a change cycle: Exploring key interpersonal interactions. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 17(2), 36-51. <https://doi.org/10.24384/g11c-ng05>
- Balfour, J. (2012). Rurality research and rural education: Exploratory and explanatory power. *Perspectives in Education*, 30(1), 9-18. <https://hdl.handle.net/10520/EJC87666>
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146. <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/4024>
- Bellei, C. (2010). Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980-2009). En A. Bilbao y Á. Salinas (Eds.), *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces* (pp. 14-34). Ministerio de Educación.
- Burić, I. y Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Cárcamo, H. (2016). Microcentros de escuelas rurales de la provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. *Sinéctica*, 47, 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/639>
- Castro, A. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Psicoperspectivas*, 11(1), 180-203. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue1-fulltext-172>
- Chang, E. y Germeo, G. (2021). Generativity and shared agency with foster youth for education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 72, 101217. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101217>
- Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling ap-

- proach. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 57-74. <https://doi.org/10.1111/bjep.12220>
- Cherrington, A. (2017). Positioning a practice of hope in South African teacher education programmes. *Educational Research for Social Change*, 6(1), 72-86. <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2017/v6i1a6>
- Coward, D. (1996). Self-transcendence and correlates in a healthy population. *Nursing Research*, 45(2), 116-121. <https://doi.org/10.1097/00006199-199603000-00011>
- Diener, E., Thapa, S. y Tay, L. (2020). Positive emotions at work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7, 451-477. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908>
- Doerwald, F., Zacher, H., Van Yperen, N. y Scheibe, S. (2021). Generativity at work: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 125, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103521>
- Eichin, N. y Beach, P. (2018). Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 595-612. <https://doi.org/10.5209/RCED.53526>
- Falabella, A. y De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fontes, A. y Neri, A. (2015). Resilience in aging: Literature review. *Ciência e Saúde e Coletiva*, 20(5), 1475-1495. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015205.00502014>
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Frensch, K., Pratt, M. y Norris, J. (2007). Foundations of generativity: Personal and family correlates of emerging adults' generative life-story themes. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 45-62. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.01.005>
- Hargreaves, L., Kvalsund, R. y Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 80-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.001>
- Instituto Nacional de Estadísticas (1992). Informe Demográfico de Chile, según Resultados Censo 1992. Instituto Nacional de Estadísticas. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0055472.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2002). Síntesis de resultados Censo Nacional 2002. Instituto Nacional de Estadísticas. <https://www.inec>

cl/docs/default-source/censode-poblacion-yvivienda/publicaciones-y-anuarios/2002/sintesis censal-2002.pdf

- Instituto Nacional de Estadísticas (2018a). Urbano / Rural: Contexto de los Resultados. Instituto Nacional de Estadísticas. http://www.censo2017.cl/servicio-de-mapas/descargas/mapas/Urbano-Rural-Contexto_de_Resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas (2018b). Síntesis de resultados censo 2017. Instituto Nacional de Estadísticas. <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-deresultados-censo2017.pdf>
- Kim, S., Chee, K. y Gerhart, O. (2017). Redefining generativity: Through life course and pragmatist lenses. *Sociology Compass*, 11(11), e12533. <https://doi.org/10.1111/soc4.12533>
- Kovács, K. (2012). Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary. *Journal of Rural Studies*, 28(1), 108-117. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2012.01.020>
- Knopik, N. (2019). *Generativity development of college students who mentor* (MAS tesis). University of Nebraska-Lincoln. <https://digitalcommons.unl.edu/aglecdiss/109/>
- Krahn, H., Johnson, M. y Galambos, N. (2021). Intrinsically Rewarding Work and Generativity in Midlife: The Long Arm of the Job. *Work and Occupations*, 48(2), 184-206. <https://doi.org/10.1177/0730888420964942>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lavy, S. y Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001>
- Lawford, H., Pratt, M., Hunsberger, B. y Mark-Pancer, S. (2005). Adolescent Generativity: A Longitudinal Study of Two Possible Contexts for Learning Concern for Future Generations. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 261-273. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00096.x>
- Lin, Y. (2020). Support matters: Predictors of intrinsic motivation in older learners in Taiwan. *Australian Journal of Adult Learning*, 60(2), 190-212. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1267936>
- Liu, K. y Ball, A. (2019). Critical Reflection and Generativity: Toward a Framework of Transformative Teacher Education for Diverse Learners. *Review of Research in Education*, 43(1), 68-105. <https://doi.org/10.3102/0091732X18822806>
- Loayza, E. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare: Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>

- Martínez, M. (2007). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico Práctico*. Trillas.
- McAdams, D. (2001). Generativity in midlife. En M. Lachman (Ed.), *Wiley series on adulthood and aging. Handbook of midlife development* (pp. 395-443). John Wiley & Sons. <https://psycnet.apa.org/record/2001-06209-009>
- McAdams, D. (2008). *The Life Story Interview*. Evanston: The Foley Center for the Study of Lives / Northwestern University. <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/interview/>
- McAdams, D. (2013). The Positive Psychology of Adult Generativity: Caring for the next generation and constructing a Redemptive Life. En J. D. Sinnott (Ed.), *Positive Psychology: Advances in understanding adult motivation* (pp. 191-205). Springer.
- McAdams, D. (2015). Tracing Three Lines of Personality Development. *Research in Human Development, 12*, 224-228. <https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1068057>
- McAdams, D. y Guo, J. (2015). Narrating the Generative Life. *Psychological Science, 26*(4), 475-483. <https://doi.org/10.1177/0956797614568318>
- McAdams, D. y Logan, R. (2004). What is generativity? En E. de St. Aubin, D. McAdams y T. Kim, *The Generative Society: Caring for Future Generations* (pp. 15-31). APA.
- McAdams, D. y McLean, K. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science, 22*(3), 233-238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McAdams, D. y Olson, B. (2010). Personality Development: Continuity and Change Over the Life Course. *Annual Review of Psychology, 61*, 517-542. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507>
- McAdams, D. y de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 1003-1015. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- Mendoza-Núñez, V. y Vivaldo-Martínez, M. (2019). Community gerontology model for healthy aging developed in Mexico framed in resilience and generativity. *Journal of Cross-Cultural Gerontology, 34*(4), 439-459. <https://doi.org/10.1007/s10823-019-09385-5>
- Miller, R., Liu, K. y Ball, A. F. (2020). Critical Counter-Narrative as Transformative Methodology for Educational Equity. *Review of Research in Education, 44*(1), 269-300. <https://doi.org/10.3102/0091732X20908501>
- Ministerio de Educación (2020). Orientaciones generales para la enseñanza en escuelas rurales multigrado. Ministerio de Educación.

<https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/07/ORIENTACIONES-RURAL-2020-.pdf>

- Minte, A. y Sepúlveda, A. (2018). *Investigación cualitativa en educación*. Universidad de Los Lagos.
- Murillo, F. y Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 6-35. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4677/5114>
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P. y Grech, S. (2020). Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41, e215922. <https://doi.org/10.1590/es.215922>
- Núñez, C., Peña, M., Cubillos, F. y Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação E Pesquisa*, 42(4), 953-967. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152334>
- Núñez, C., Solís, C. y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n2/v13n2a18.pdf>
- Obreque, A., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., Agredo, M. y Salvatierra, M. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile: percepción de profesores mal evaluados. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 144-163. <https://doi.org/10.1590/198053145792>
- Observatorio Económico Social de la Región de la Araucanía (2016). Educación Rural. Rendimiento Académico SIMCE Matemática – 8° Básico. <http://oes.ufro.cl/index.php/oes-ufro/estadisticas/sociales/datos-historicos/category/10-datos-historicos>
- Oliner, S. y Oliner, P. (1988). *Altruistic personality: rescuers of Jews in Nazi Europe*. Simon and Schuster.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2014). *Rural Policy Reviews*. OCDE Publishing.
- Ortega, M. y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81-97. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Peirano, C., Puni, S. y Astorga, M. (2015). Educación Rural: Oportunidades para la Innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70. <https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.1.7>

- Pratt, M. y Fiese, B. (2004). Families, Stories, and the Life Course: An Ecological Context. En M. Pratt y B. Fiese (Eds.), *Family stories and the life course: Across time and generations* (pp. 1-24). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2004-13618-001>
- Pratt, M., Hunsberger, B., Pancer, S. y Alisat, S. (2003). A Longitudinal Analysis of Personal Values Socialization: Correlates of a Moral Self-Ideal in Late Adolescence. *Social Development*, 12, 563-585. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00249>
- Reed, P. (2014). Theory of self-transcendence. En M. Smith y P. Liehr (Eds.), *Middle range theory for nursing* (pp. 105-129). Springer.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y Práctica del Análisis de Datos Cualitativos. Proceso General y Criterios de Calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en Debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31. <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/176>
- Rusu, P. y Colomeischi, A. (2020). Positivity Ratio and Well-Being Among Teachers. The Mediating Role of Work Engagement. *Frontiers in psychology*, 11, 1608. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01608>
- Sandoval-Obando, E. (2019). *La profesionalidad docente rural: implicaciones socioeducativas desde la perspectiva narrativa generativa*. Fondecyt de Iniciación N.º 11190028. Documento sin publicar.
- Sandoval-Obando, E. (2020a). Caracterizando la identidad narrativa en educadores rurales chilenos: una propuesta de investigación. En E. Sandoval-Obando, E. Serra Desfilis, y Ó. García (Eds.), *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp. 273-298). RIL Editores / Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>
- Sandoval-Obando, E. (2020b). La profesionalidad docente rural chilena desde la perspectiva narrativa generativa: una exploración inicial. En J. Arboleda, *Libro de Investigación. v RIDGE: Liderazgo y gestión educativa para un mundo mejor* (pp. 132-152). Red Iberoamericana de Pedagogía / Universidad Católica del Maule.
- Sandoval-Obando, E. (2021). Implicancias socioeducativas de la generatividad en educadores rurales chilenos. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2(1), 327-336. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2115>
- Sandoval-Obando, E. y Zacarés, J. (2020). Generatividad y Desarrollo Adulto. En E. Sandoval-Obando, E. Serra Desfilis y Ó. García (Eds.), *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp. 189-218). RIL Editores / Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>

- Schoklitsch, A. y Baumann, U. (2012). Generativity and aging: A promising future research topic? *Journal of Aging Studies*, 26(3), 262-272. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2012.01.002>
- Serra, E. (2008). Somos lo que contamos: La Historia de Vida como método evolutivo. En F. Sanz, *La fotobiografía: imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente* (pp. 405-415). Kairós.
- SIMCE (2017). *Resultados Nacionales SIMCE 2017*. Ministerio de Educación. <http://www.revistadeeducacion.cl/resultados-simce-2017-pocos-avances-y-grandes-desafios-en-educacion-media/>
- Son, J. y Wilson, J. (2011). Generativity and volunteering. *Sociological Forum*, 26(3), 644-667. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2011.01266.x>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Sunderman, H. (2020). *The development of generativity among college student leaders who mentor: A growth curve analysis* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Nebraska-Lincoln. <https://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/354/>
- Timilsina, R., Kotani, K. y Kamijo, Y. (2019). Generativity and social value orientation between rural and urban societies in a developing country. *Futures*, 105, 124-132. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.09.003>
- Toro, S., Peña-Troncoso, S., Vega, J. y Moreno-Doña, A. (2020). Lo educativo en tiempos trans-modernos: aportes para la construcción de un pensamiento educativo situado. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(1), 239-248. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34245>
- Trigueros, C., Rivera-García, E. y Rivera-Trigueros, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con software Nvivo*. Universidad de Granada / Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Ulloa, Y. (2020). *A Montessori Teacher's Guide to the Development of the Self: A Handbook* [Doctoral dissertation]. Saint Mary's College of California.
- Villar, F., López, O. y Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién más contribuye es quien más se beneficia? *Anales de Psicología*, 29(3), 897-906. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.145171>
- Wojciechowska, L. (2017). Subjectivity and generativity in midlife. *Polish Psychological Bulletin*, 48(1), 38-43. <https://journals.pan.pl/Content/101071/PDF/05.pdf.pdf>

- Zacarés, J. y Serra, E. (2011). Exploring the territory of adult development: The key to generativity. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>
- Zacarés, J., Ruiz, J. y Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. En M. Fajardo, M. Ruiz, A. Ventura, F. Vicente y J. Julve. (Coords.), *Psicología de la Educación y Formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 611-625). Psicoex.