

# La implementación pedagógico-curricular en una escuela rural chilena y sus implicaciones potencialmente generativas\*

The pedagogical-curricular implementation in a Chilean rural school and its potentially generative implications

Luis Jiménez-Cruces<sup>\*\*</sup>, Eduardo Sandoval-Obando<sup>\*\*\*</sup> y  
Stephanie Armstrong-Gallegos<sup>\*\*\*\*</sup>

## RESUMEN

El presente artículo releva la existencia de las escuelas rurales completas en Chile, además de algunos desafíos pedagógicos curriculares propios de dichas entidades educativas: implementar un currículo escolar fundado en lo urbano, pero en contextos de enseñanza rural. De igual modo, visibiliza el alcance generativo que posee aquella implementación curricular, considerando las voces de algunos/as docentes que laboran en dichos centros de enseñanza. Por medio de una investigación cualitativa-fenomenológica, de connotación exploratorio-interpretativa, se estudió la realidad educativa de una escuela rural completa en la provincia Capitán Prat de la región de Aysén, donde nueve docentes oficiaron como informantes. Mediante la aplicación de entrevistas en profundidad, desde la perspectiva narrativa-generativa, se obtuvieron relatos pedagógicos-personales que fueron procesados desde su contenido, siguiendo la **lógica de la teoría fundamentada** con el apoyo del software Atlas.ti 7. Los

Palabras clave:  
Pedagogía,  
ruralidad,  
currículo,  
generatividad.

\* Trabajo financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / Subdirección de Capital Humano / Beca de Magíster Nacional para Profesionales de la Educación / 2020 – 50200081 y vinculado al FONDECYT de Iniciación N° 11190028 “La profesionalidad docente rural: Implicaciones socioeducativas desde la perspectiva narrativa generativa” (2019-2022).

\*\* Chileno. Magíster en Educación, Universidad Austral de Chile. Docente en Escuela Hernán Merino Correa. Cochrane, Chile. [ljprofesor@yahoo.es](mailto:ljprofesor@yahoo.es) ORCID: 0000-0002-6908-2564

\*\*\* Chileno. Doctor en Ciencias Humanas, Universidad Austral de Chile, y postdoctorado en Desarrollo Evolutivo; Universidad de Valencia, España. Universidad Autónoma de Chile. Temuco, Chile. [Eduardo.sandoval@uautonoma.cl](mailto:Eduardo.sandoval@uautonoma.cl) ORCID: 0000-0001-7471-6536

\*\*\*\* Chilena. Doctora en Psicología, University of Sheffield, UK. Universidad de La Frontera. Temuco, Chile. [stephaarmstrong@gmail.com](mailto:stephaarmstrong@gmail.com) ORCID: 0000-0001-8953-5244

resultados develaron la emergencia de algunas macrocategorías que descubren y condensan el fenómeno investigado, destacando entre ellas la profesionalidad docente rural, la implementación pedagógica del currículo escolar vigente y las implicancias generativas que orientan dichas prácticas escolares en favor del desarrollo personal, escolar y social del alumnado rural.

#### **ABSTRACT**

This article reviews the existence of complete rural schools in Chile, as well as some pedagogical and curricular challenges specific to these educational entities, such as implementing a school curriculum based on the urban but in rural teaching contexts. Likewise, it makes visible the generative scope of that curricular implementation, considering the voices of some of the teachers who work in those schools. By means of qualitative-phenomenological research with an exploratory-interpretative connotation, the educational reality of a complete rural school in the province of Capitán Prat in the Aysén region was studied, where nine teachers served as informants. Through the application of in-depth interviews, from the narrative-generative perspective, pedagogical-personal stories were obtained and processed from their content, following the logic of grounded theory with the support of Atlas.ti 7 software. The results revealed the emergence of some macro categories that discover and condense the investigated phenomenon, highlighting among them the rural teaching professionalism, the pedagogical implementation of the current school curriculum, and the generative implications that guide these school practices in favor of the personal, school, and social development of rural students.

**Keywords:**  
Pedagogy, rurality,  
curriculum,  
generativity.

## Introducción

En términos generales, lo rural se refiere a todo lo que no es urbano (OCDE, 2014), donde conviven características complejas y en transformación que cruzan lo social, político y cultural (Sandoval-Obando, 2019; Sandoval-Obando y Peña, 2023). Las escuelas rurales graduadas o completas se refieren a establecimientos educativos que brindan Educación Básica completa, desde 1° a 8° básico, con características similares a las urbanas, pero ubicadas en entornos rurales (Jiménez-Cruces, 2022). Las escuelas rurales representan casi el 30 % de los establecimientos educacionales en todo Chile (Ministerio de Educación [Mineduc], 2022), sin embargo, hay pocos estudios sobre la implementación pedagógica que estas hacen del currículum escolar nacional vigente en sus contextos socio-geográficos particulares (Jiménez-Cruces, 2022). Lo anterior, debido a que se han mimetizado con las escuelas urbanas, por la igualdad curricular y la graduación de cursos que comparten, así como por un sesgo urbano en la definición del currículum escolar (Núñez et al., 2020).

Por lo tanto, la realización de nuevas investigaciones que exploren y examinen la implementación pedagógica del currículum desde la mirada de los propios actores educativos puede aportar a la expansión de diferentes concepciones educacionales sobre currículum escolar vigente y el contexto educativo rural. Asimismo, estas investigaciones pueden arrojar luz sobre los atributos pedagógicos resultantes de la convergencia entre estas dos temáticas.

Frente a lo ya descrito, es relevante destacar el aporte que puedan proporcionar las voces de profesionales directivos y docentes rurales en cuanto a los posicionamientos epistemológicos (explícitos o implícitos) que apadrinan para gestionar y materializar el currículum escolar vigente en contextos educativos rurales completos. También así, subrayar las contribuciones técnicas, prácticas y crítico-sociales que puedan hacer en relación con el “acto” y “alcances” de gestionar un currículum en espacios educativos, comunitarios y geográficos particulares. En esta línea, Sandoval-Obando y Calvo Muñoz (2022a, 2022b), acentúan el rol del profesorado rural en cuestiones de educación y resaltan las aportaciones que estos cristalizan en las aulas, escuelas y localidades por medio de prácticas generativas cotidianas, ya sean de corte profesional y/o personal.

La presente investigación pretende una aproximación teórica-empírica al fenómeno de la “implementación pedagógico-curricular” que se vive en escuelas graduadas del medio rural chileno, tratando de relevar algunos insumos epistemológicos que despliegan actores educativos cuando accionan para materializar el currículum escolar nacional vigente (fundado en lo urbano; prescrito) en contextos de enseñanza-aprendizaje rurales. Específicamente, explorar el alcance generativo que anida la implementación pedagógico-curricular en una escuela rural completa de la provincia Capitán Prat en la región de Aysén-Chile.

## Marco teórico

### *La implementación pedagógica del currículum escolar*

La implementación pedagógica del currículum escolar es un proceso transversal a todos los niveles y modalidades de enseñanza, pues surge de diversos cuerpos legales-normativos que sustentan y detallan el quehacer escolar de las entidades educativas en Chile: leyes, decretos, bases curriculares y planes-programas de estudio (Moreira-Arenas et al., 2022). Constituye una macroacción educativa que permea todos los niveles escolares (Parvularia, Básica y Media) y, por ende, la formación general tanto científico-humanista, técnico-profesional y la educación de personas jóvenes-adultas.

El diseño curricular, entendido como la etapa de origen o construcción del currículum, forma parte del proceso de gestión o desarrollo del currículum. El diseño curricular puede realizarse “a nivel macro (por ejemplo, Marco Curricular o Bases), meso (por ejemplo, Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular) y micro (por ejemplo, Planificaciones Docentes, otras)” (Mineduc, 2016, p. 13).

La implementación del currículum corresponde a la gestión pedagógico-curricular que se despliega para materializar lo diseñado en las salas de clases u otros espacios atingentes, ya sea que el diseño emane de las bases curriculares, programas de estudio, proyectos académicos, planificaciones u otras. Aquí, aparte de los principios curriculares nacionales también entran en juego las características del contexto en el cual se enseña, las cualidades de los destinatarios (estudiantes y familias), de los actores (docentes y demás profesionales) y de las ins-

tituciones que educan. La contextualización de los lineamientos curriculares busca procurar una adecuada coherencia entre el diseño y los propósitos educativos que se esperan lograr para beneficiar a las entidades y sujetos/as comprometidos/as en el proceso (Mineduc, 2016).

En este sentido, si bien es muy importante el papel que juega el currículo oficial en la enseñanza nacional, la implementación pedagógica de este viene a ser una instancia profesional aún más relevante y trascendental. Dicha implementación, entendida como gestión curricular, corresponde al proceso educativo donde los actores educativos transforman el currículo establecido para generar instancia de aprendizaje genuinas, pertinentes y locales (Moreira-Arenas et al., 2022).

Las y los docentes consideran criterios y estrategias pedagógicas al implementar el currículo escolar, guiándose por líneas instrumentales que orientan la acción educativa. Estos criterios varían según las percepciones y experiencias del profesorado, adaptándose a las circunstancias escolares y académicas (Citarella y Todone, 2011; IES Blas Infante [IBI], 2023). Las estrategias se traducen en actividades que facilitan la comprensión del contenido y el desarrollo de habilidades de las y los estudiantes (Toala et al., 2023). El cuerpo docente combina criterios pedagógicos con las características individuales de las y los alumnos, generando diversas estrategias para lograr una enseñanza efectiva y la formación integral de sus educandos.

### *La generatividad: estudio y distintas manifestaciones*

La generatividad como constructo emerge a partir de los aportes de Erikson (1950), en el marco de la teoría del desarrollo psicosocial. Erikson reconoce diferentes etapas y estadios del desarrollo humano, destacando el estadio de la etapa adulta (de 45 a 65 años aproximadamente) y la crisis psicosocial propia de aquel campo: generatividad vs. estancamiento. Desde esta perspectiva, la generatividad fue comprendida como toda acción humana que propenda al bienestar integral de las nuevas generaciones, los pares y de la sociedad en general (Bordignon, 2005; Bastías y Pizarro, 2018).

Con el tiempo, surgen otras acepciones frente al término de generatividad, donde se destaca la idea de que comprende una preocupación o reto de las personas en cuanto a querer guiar y asegurar el bienestar de las nuevas generaciones (Villar et al., 2013; Sandoval-Obando y

Zacarés, 2020). En un sentido más amplio, la generatividad entendida como la responsabilidad que adoptan algunas personas adultas con el propósito de cuidar y orientar a quienes los sucederán. Igualmente, se entiende como el compromiso por desarrollar y mantener aquellas instituciones sociales y recursos naturales existentes, sin los cuales las y los nuevos habitantes no lograrían subsistir (Sandoval-Obando et al., 2020). Desde esta mirada crítico social, la generatividad constituiría en dejar un legado que sobreviva a los sujetos, un mensaje que esté presente aún después de perecer (Sandoval-Obando et al., 2022a, 2022b).

Posteriores autores y autoras han complementado y revitalizado el concepto de generatividad, dándole mayor fuerza epistemológica y pragmática, además de extender los alcances de esta a otras etapas del desarrollo. Kotre (1984) contribuye sustantivamente al desarrollo conceptual de la generatividad (Jatahy Peixoto, 2017), mientras que McAdams (2001), McAdams y McLean (2013) cooperan sustancialmente desde lo empírico. Kim et al., (2017) amplían el campo de lo generativo desde una perspectiva sociológica (Sandoval-Obando et al., 2020). Kotre (1996) clasifica la generatividad en cuatro tipos: biológica, parental, técnica y cultural. Cada tipo con un nivel de abstracción generativo gradual y distinto. Obsérvese la Tabla 1:

Tabla 1  
*Tipos de generatividad*

Tipología generativa			
<i>Generatividad biológica:</i>	<i>Generatividad parental:</i>	<i>Generatividad técnica:</i>	<i>Generatividad cultural:</i>
Capacidad de pasar a otro ser humano una herencia, sobre todo genética.	Transmisión de saberes desde padres-madres hacia sus hijos/as (responsabilidad en el cuidado, presentación de la cultura y la educación).	Quien ejerce la función de profesor/a o maestro/a transmite a un/a aprendiz las más diversas habilidades. Existe un deseo por transmitir algo que se considera importante para la vida, no solo información.	Deseo por ser solidarios/as con las nuevas generaciones. Se presentan significados, ideas y valores que son compartidos socialmente.

\* La generatividad cultural y técnica podrían convertir a un/a alumno/a en un pupilo/a y a un/a profesor/a en un/a tutor/a-maestro/a.

*Nota.* Elaboración propia. Tabla creada con base en las ideas de Jatahy Peixoto, 2017, p. 72.

Por su parte, McAdams y De St. Aubin (1992) proponen un modelo en el que la generatividad se aborda como un constructo multifacético que conecta diferentes actividades y resultados, manifestando características tanto individuales como sociales (Sandoval-Obando et al., 2020). En consecuencia, la generatividad impregna el tejido social, mediante los diversos intercambios histórico-culturales del sujeto con la comunidad a la que pertenece, impulsado por la motivación interna de colaborar y contribuir al desarrollo de otros/as, particularmente de las generaciones venideras.

Se propone que la generatividad presenta múltiples dimensiones, está ligada a diversos roles sociales y es relevante para el desarrollo humano (Sandoval-Obando et al., 2020 y 2021; Sandoval-Obando y Ramírez, 2023). Si bien se considera el cuidado hacia uno mismo, se torna preponderante el cuidado del otro/a u otros/as distintos de mí, pudiendo ser estos/as personas, aunque también ideas, espacios, productos, instituciones y similares. Se destacan contribuciones impersonales e interpersonales para con el cuidado de los/as más jóvenes, coetáneos/as y personas mayores (Ercoli Palavecino y Sandoval-Obando, 2021; Sandoval-Obando et al., 2022).

Para efectos de este estudio, se integraron algunas de las contribuciones de Kotre (1984) en lo referido a la caracterización de la generatividad técnica y cultural, dada la pertinencia de dichas definiciones para comprender los procesos de implementación pedagógica en el contexto escolar, entendiendo que la generatividad es clave en contextos de responsabilidad hacia otros, directa o indirectamente (Sandoval-Obando et al., 2020).

En la etapa adulta, la generatividad se manifiesta a través de la transmisión de conocimientos a las generaciones más jóvenes en diversas esferas familiares, comunitarias, sociales y culturales. Esto implica un doble aspecto de contribución al bienestar general y la cohesión social, así como la búsqueda de desarrollo personal y la integración en la sociedad a lo largo de la vida (Sandoval-Obando et al., 2020; Sandoval-Obando et al., 2023).

Por consiguiente, se podría inferir que la generatividad técnica y cultural se relacionan estrechamente con la función docente, particularmente en dos ámbitos: la técnica, por su vínculo con el rol-función

docente en cuanto a la instrucción y formación del estudiantado, y la cultural, por el sentido de justicia o bien social que tiene impreso y persigue (Moreno et al., 2022). Complementariamente, resultan valiosas las aportaciones de Sandoval-Obando et al. (2022; 2023), Sandoval-Obando y Peña (2023), dado que realzan los atributos generativos observados en la profesionalidad docente rural, muchos de los cuales se construyen socio-históricamente a lo largo del ciclo vital e impactan favorablemente en el bienestar del alumnado y sus familias.

### *La profesionalidad docente rural y su potencial generativo*

Las y los docentes chilenos pueden insertarse a trabajar en diversas comunidades educativas desplegadas por el territorio de las zonas norte, centro o sur del país. Frente a esta realidad, en sus escritos, Pérez (2018) deja entrever el surgimiento de dos culturas profesionales: una referida al ejercicio docente en centros urbanos y otra, al ejercicio docente en espacios rurales. Desde las culturas señaladas, emerge la “profesionalidad docente”, expresión que refiere al conjunto de cualidades profesionales que caracterizan la labor del profesorado. Estas cualidades incluyen el conocimiento específico, el comportamiento como educadores, la formación de una identidad profesional influenciada por factores internos y externos a la escuela, el desarrollo de competencias y habilidades adquiridas tanto en la formación inicial como en la experiencia laboral (Gorzoni y Davis, 2017).

Hoyle (2008) distingue dos tipos de profesionalidades docentes: la que denomina como *profesionalidad restringida*, donde el cuerpo docente centra su competencia en el aula y el estudiantado, y la *profesionalidad amplia*, donde se reconoce que la o el profesor actúa e influye en un contexto más extenso que involucra a la escuela, comunidad y sociedad.

La profesionalidad docente se ve influida por rasgos personales, profesionales y educativos en la vida del profesor, así como por la interacción con diversos contextos y actores educativo-sociales (Gorzoni y Davis, 2017). A nivel pedagógico, se ve afectada por los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula, incluyendo saberes de la formación y conocimientos locales arraigados en las comunidades donde se ubican las escuelas. (Núñez, 2007; González et al., 2022).

La profesionalidad docente rural engloba acciones educativo-pedagógicas en escuelas rurales multigrados y en escuelas rurales gra-

duadas (completas); corresponde a una realidad compleja, ya que aborda y se construye en las necesidades y riquezas que ofrece la ruralidad desde sus particularidades territoriales y sociales. Es decir, la ruralidad instala diversos desafíos y tareas al profesorado. Lo anterior, dado que los y las docentes deben reconocer e integrar las particularidades de sus educandos, quienes pertenecen a un territorio con significados históricos, culturales, políticos o comunitarios, lo que convierte a la escuela rural en un espacio-tiempo heterogéneo, desafiante y en permanente transformación (Sandoval-Obando, 2020a).

En consecuencia, el profesorado rural chileno es un componente relevante dentro del tejido socio-comunitario de los territorios donde se inserta (Núñez et al., 2016). En este marco de ideas, el quehacer docente rural podría operar como una “profesión potencialmente generativa” dado que busca y favorece el bienestar de otros desde lo pedagógico, pero, además, desde lo social y territorial (Sandoval-Obando et al., 2022). Por lo anterior y, tal como plantea Sandoval-Obando (2020b), estudiar la generatividad es indispensable para comprender el ejercicio de la profesionalidad docente rural en contextos escolares chilenos. El componente generativo del educador rural implica que sus acciones y enfoques guíen su trabajo, impactando su conocimiento, experiencias y relaciones con alumnos/as y comunidades, lo que fomenta el respeto por las tradiciones locales (Sánchez Henao et al., 2023). Además, la generatividad se manifiesta en la disposición de las y los profesores rurales para conectar significativamente con otros, compartiendo elementos y convirtiéndose en preceptores que ayudan a descubrir el potencial de desarrollo en los demás (Sandoval-Obando, 2020a; Sandoval-Obando et al., 2023).

## Método

### *Diseño del estudio*

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo-fenomenológico, en el que se analiza un caso concreto en su contexto de origen, posibilitando la comprensión de dicho fenómeno desde la realidad subjetiva que visibilizan algunos de los agentes educativos investigados/as (Sánchez Flores, 2019). De esta manera se recopilan datos, representaciones y formas que dan sentido al mundo que habitan y viven los actores consultados.

Para cumplir con lo anterior, se adoptó un diseño de tipo exploratorio y transversal, dado que se examina un problema de investigación escasamente abordado (Zafra, 2006; Ramos-Galarza, 2020). Lo anterior, permite la integración de las voces del profesorado, desde los sentidos y significados que ellos/as mismos/as asignan a sus prácticas cotidianas, experiencias personales y profesionales a lo largo de sus historias de vida (Villalobos Colunga, 2021; Sandoval-Obando, 2022).

### *Participantes*

El trabajo se sitúa en una escuela graduada rural de la Provincia Capitán Prat en la región de Aysén (Chile). Participaron nueve educadores/as, de los/as cuales ocho realizan docencia directa en el aula, mientras que uno/a desarrolla funciones directivas (ver Tabla 3).

La muestra fue de tipo no probabilística, por conveniencia, para seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos en el estudio (Otzen y Manterola, 2017). La colaboración de los sujetos fue voluntaria, donde los criterios mínimos de inclusión fueron profesionales que ejercieran cargos y funciones directivas, con incidencia en la implementación pedagógica del currículo, y profesionales que ejercieran docencia en aula.

Tabla 2

*Caracterización profesional del grupo de informantes*

Infor- mante	Profesión	Género	Años de servicio docente	Años de servicio en la escuela	Función actual
1	Docente generalista, mención en Educación Física	Masculino	22	20	Profesor jefe, docente de aula y encargado de extraescolar
2	Profesora de Educación General Básica	Femenino	25	20	Profesora jefa de un 3° básico y jefa técnico-pedagógica de la escuela
3	Profesora de Estado en Matemática	Femenino	4	4	Docente de Matemática en 2° ciclo básico
4	Profesor de Estado en Educación General Básica	Masculino	31	30	Director de la escuela
5	Docente de Educación General Básica con mención en Educación Rural y Desarrollo Local	Masculino	14	4	Profesor jefe y docente de aula en 2° año básico
6	Profesora de Educación General Básica	Femenino	12	6	Profesora jefa y docente de aula en 1° año básico
7	Profesor básico con mención en Historia	Masculino	14	10	Profesor jefe de un 6° año básico, profesor de aula en 2° ciclo en la asignatura de Historia y de Lenguaje en 7° y 8° básico
8	Profesor de Música	Masculino	2 años y 6 meses	1 año y 6 meses	Profesor de Música, Artes y Tecnología en cursos desde 1° a 8° básico
9	Educadora de Párvulos, licenciada en Educación	Femenino	16	8	Educadora de Párvulos en 1° y 2° nivel de transición
Prome- dios:	-----	-----	15 años aprox.	11 años aprox.	-----

*Nota.* Elaboración propia.

### *Técnica de recolección de datos*

La entrevista en profundidad (EP) permitió la recolección de los datos, para posteriormente identificar los significados contenidos en los relatos experienciales de los sujetos/as (Tejero, 2021). La EP se elaboró y ejecutó bajo una perspectiva narrativa-generativa (McAdams, 2001; Serra, 2008; McAdams y McLean, 2013; Sandoval-Obando, 2022), vale decir, se esbozaron temáticas y preguntas libres-flexibles para que los/as entrevistados/as pudiesen narrar o contar su experiencia de trabajo en una escuela rural graduada y la materialización del currículo escolar nacional vigente.

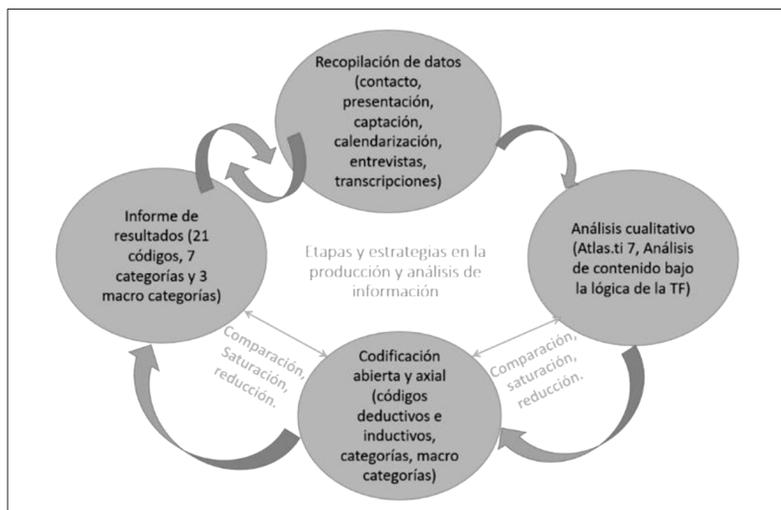
Dicha perspectiva metodológica permitió explorar la cotidianidad de la vida escolar rural, además de ahondar en las experiencias profesionales y personales del profesorado participante (Sandoval-Obando y Calvo, 2022a). Profesores/as revivieron sus trayectorias, situándose en ellas, reflexionando y evocando emociones, y rescataron hechos significativos-contributivos que han tenido para con otros/as y/o consigo mismos/as (Alheit, 2012).

### *Estrategia de análisis de datos*

Se recurrió al análisis de contenido bajo la lógica de la teoría fundamentada, mediante la codificación abierta y axial (Spriella y Gómez, 2020). Se analizaron las transcripciones de los nueve documentos primarios logrados de las EP, luego se codificó y organizó la información recopilada por temas y subtemas (Tejero, 2021) con el apoyo del programa informático Atlas.ti 7 (San Martín Cantero, 2014), y se obtuvieron diversos códigos, categorías y macrocategorías para el análisis e interpretación de la información recabada.

La Figura 1 resume y explicita el procesamiento de datos, específicamente la comparación, saturación y reducción de estos:

Figura 1  
Esquema metodológico en el análisis de datos cualitativos



Nota. Elaboración propia.

### *Crterios éticos*

La investigación se enmarcó en los principios éticos de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial [AMM], 2023), la normativa APA (American Psychological Association) (Sánchez, 2020) y de acuerdo con lo contemplado en la Ley N° 20.120 (Bachelet, 2007 que regula la investigación científica y el trabajo con seres humanos).

### **Resultados**

La presentación de resultados visibiliza la totalidad de códigos, categorías y macrocategorías conseguidas en el procesamiento de las fuentes primarias (ver Tabla 5), así como también la relación entre estos según sus propiedades y significancias. Las categorías son el eje central de los resultados, dado que se esgrimen como puntos centrales-relacionales entre los códigos y las macro categorías logradas.

Tabla 3  
Códigos, categorías y macrocategorías de investigación

Códigos	Categorías	Macrocategorías
Características educativas comunales	Educación rural graduada	Profesionalidad docente rural en contextos educativos graduados
Funciones docentes en escuelas graduadas rurales		
Significados docentes: enseñar en espacios educativos rurales graduados		
Proyecciones y sentidos de la educación rural: comunal - nacional		
Llegar a ser docente	Ser docente	
Labor docente y ejercicio de la vida		
Apreciaciones docentes sobre currículo	Currículo escolar nacional vigente	Implementación pedagógica del currículo escolar nacional vigente
Ventajas del currículo escolar actual		
Desventajas del currículo escolar vigente		
Indicaciones para el currículo escolar nacional		
Enseñanza en pandemia (COVID-19)		
Criterios pedagógicos	Gestión-desarrollo del currículo	
Estrategias pedagógicas		
Adecuaciones curriculares		
Saberes educativos nacionales	Saberes educativos	
Saberes educativos locales		
Saberes educativos transversales		
Saberes profesionales	Saberes del profesorado	Alcance generativo
Saberes de vida		
Legado docente	Contribuciones docentes a la enseñanza de estudiantes rurales	
Reflexiones sobre educación, enseñanza y aprendizaje en contextos rurales		
Totales: 21	7	3

Nota. Elaboración propia.

Siguiendo una lógica narrativa, a continuación, se desarrollan algunas definiciones de las categorías y luego se explican integrando citas representativas de las y los participantes (Tejero, 2021).

### *Categoría 1: Educación rural graduada*

Describe el tipo de educación que se imparte en sectores rurales, en donde, por lo general, predomina la existencia de una entidad de instrucción primaria con baja demanda escolar, aunque con todos los cursos-grados estipulados en la normativa vigente (de 1° a 8° básico). Este tipo de enseñanza trabaja sobre la base de lineamientos curriculares nacionales, aunque también sobre la base de insumos locales como el conocimiento-valoración de lo geográfico, natural, social y cultural de la zona, gestándose relaciones positivas entre quienes educan, son educados o bien, acompañan el acto multidireccional de enseñar-aprender.

“La educación en estos ambientes es más familiar, cercana, son grupos pequeños con los que uno trabaja (entre 8 y 10), por lo tanto, uno hace lazos afectivos tanto con los niños como con las familias, en la escuela y en el pueblo. Por lo tanto, tú los conoces más y te vas dando cuenta de quién requiere más apoyo, quién no” (Informante 9).

“De acuerdo a los años que yo llevo en esta comuna y escuela, pienso que la educación ha cambiado mucho y para bien, en el sentido de que hemos tratado de ampliar la malla curricular para entregar mejores aprendizajes a nuestros estudiantes. Siempre lo he dicho: antes era una escuelita y ahora somos una escuela organizada, tratamos de apoyar a todos nuestros estudiantes ya sea en lo cotidiano o atendiendo sus necesidades especiales” (Informante 4).

“Hay niños/as que, si bien no son buenos/as para todas las asignaturas, son integrales, por lo que pueden desenvolverse completamente en cualquier parte” (Informante 3).

“El Estado debería brindar apoyo y recursos a la educación rural, porque lamentablemente nuestros estudiantes a temprana edad tienen que migrar de su lugar de origen para cursar la enseñanza media en otra ciudad, lo que no es justo, porque es bueno que esos niños se queden en sus espacios, con sus familias y se eduquen aquí. El estado está en deuda con esto, por optimizar recursos no invierten en la

permanencia de los estudiantes para con sus lugares de origen, con sus familias, porque no hay nada más potente que el calor de hogar” (Informante 7).

### *Categoría 2: Ser docente*

Manifiesta la opción profesional y de vida motivada por la tradición familiar, la influencia de referentes (docentes cercanos, históricos, etc.), llamados internos (aportar a otros/as), contribuciones sociales (hacer el bien), entre otras. Elección que se refuerza, modifica y/o enriquece con el estudio de la pedagogía y el ejercicio mismo de la docencia después de titulados/as.

“Decidí ser profesor porque siempre he tenido un aspecto social muy desarrollado, gracias a la crianza de mis padres y de tener que ayudar a otras personas cuando lo necesitaban. Esta habilidad o carácter me permite tener buen contacto con el alumno, las personas; entonces siempre quise de alguna forma colocar un granito de arena y apoyar a otros. Ser maestro es una labor pedagógica y social; enseñar, pero desde el lado positivo” (Informante 1).

“Estudié pedagogía gracias a mi profesor. Cuando yo asistía a la escuela básica admiraba a mis profesores, sobre todo a uno que era mi profesor jefe, porque él llegaba con su maletín, su violín y su guitarra; nos hacía de todo: música, ciencias, matemática; entonces siempre me inspiró y mantuve esa inspiración” (Informante 4).

“Un gran porcentaje de mi vida dedico a la pedagogía. Todo lo asocio a la educación, a mejorar y en lo personal siempre busco comprender el mundo de mis estudiantes, entonces me meto a escuchar su música, indago sobre los gustos, las etapas en las que están, debo tener un gancho. Como la pedagogía me gusta, esto no me constituye una molestia o pérdida de tiempo” (Informante 7).

### *Categoría 3: Currículo escolar nacional vigente*

Corresponde al conjunto de ideas docentes respecto al currículo escolar que se trabaja en escuelas rurales graduadas. Desde el estudio y la práctica del currículo (diseño y materialización en el aula), profesores/as exponen apreciaciones, ventajas, desventajas e indicaciones frente a este insumo educativo nacional, considerando experiencias vividas antes y durante la pandemia por COVID-19.

“Nosotros tomamos el currículum, lo seguimos tal cual, pero incorporamos nuestros sellos, porque igual podemos involucrar en algunos contenidos los sellos educativos que tenemos” (Informante 2).

“El currículum prepandemia cuenta con muchas áreas que permitían al niño y niña: expresar, soñar, crear” (Informante 5).

“Existe poca pertinencia geográfica del currículum, ya que lo que se dispone en él no siempre está a mano o es parte del contexto (contenidos, materiales, experiencias como el teatro, metro, etc.)” (Informante 1).

“Chile tiene una geografía inmensa, o sea Chile contiene muchos Chiles, entonces querer que este currículum se ajuste a todas las realidades, a todos los contextos, me parece un poco ambicioso, es casi imposible... Debemos tender a una escuela más intercultural (convivir con actores comunitarios, sus acervos, historias, culturas, conocimiento vivo, etc.), que se abra a la comunidad y al entorno, que salga del aula y promueva el aprendizaje mutuo (entre personas, espacios, elementos)” (Informante 8).

#### *Categoría 4: Gestión-desarrollo del currículo*

Representa el conjunto de decisiones educativo-pedagógicas que toman los y las docentes, a la hora de materializar el currículo escolar prescrito tanto dentro como fuera del aula rural. Dichas decisiones refieren a criterios, estrategias y adecuaciones pedagógico-curriculares que los profesionales consideran y ejecutan en el acto *in situ* de implementar el currículo escolar para la enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes rurales.

- Vínculo con la comunidad y entorno: “En ciencias naturales salimos a recoger basura, en educación física vamos a caminar al cerro, etc.” (Informante 6).
- Método matemático COPISI (concreto, pictórico, simbólico): “Se implementan actividades en los 3 niveles, los estudiantes las abordan de manera progresiva. Se parte de lo concreto para llegar al simbolismo” (Informante 5).
- Educación de emergencia: “Para la pandemia enseñamos usando el medio más fácil, empleamos las redes sociales: WhatsApp, Facebook, donde se daban y dan-publican informaciones respecto a

lo que se está desarrollando. También hubo un programa de radio que se transmite ciertos días, tuvimos una revista de informaciones y entretenimiento cuando la pandemia comenzó, en ese momento queríamos mantener el vínculo con el estudiantado. También empleábamos las guías de trabajo como medio para asegurar la cobertura curricular y los aprendizajes de los estudiantes” (Informante 4).

### *Categoría 5: Saberes educativos*

Involucra el conjunto de saberes temáticos que profesores/as evocan haber aplicado en sus prácticas pedagógicas diarias (labores administrativas y de docencia en aula, antes y después de titulados/as). Dichos saberes están contenidos en diversas propuestas político-educativas nacionales y locales (normativa, decretos, bases curriculares, proyectos educativos institucionales, programas de mejoramiento educativo, entre otros); además de responder a los diversos subsectores de aprendizaje. Los saberes se tipifican en 3 grupos:

- Nacionales (deportes colectivos e individuales, decreto 170, área y perímetro, estilos de aprendizaje, otros).
- Locales (rescate de tradiciones, conocer y contactarse con la naturaleza, historias sobre la Patagonia, valoración de pioneros-pobladores, etc.).
- Transversales (relación social positiva con alumnos/as y familias, fortalezas y necesidades educativas, aprendizaje mediante la práctica, lazos afectivos, entre otros).

### *Categoría 6: Saberes del profesorado*

Saberes profesionales y de vida que docentes han adquirido a través del tiempo (por medio de la formación inicial, continua, experiencias de vida, etc.) y que transmiten a sus estudiantes rurales mediante acciones pedagógicas cotidianas (dentro o fuera del aula).

“Les transmitimos el compañerismo, que sean solidarios, que logren metas pero que no se frustren en el camino. Que no se acaba el mundo cuando erramos, debemos volver a intentar” (Informante 6).

“Educamos sobre el compromiso escolar, los deberes, obligaciones y derechos (alimentación, tareas, salud, juego, etc.), porque la educación debe ser grata, disfrutarse, no ser un suplicio; además, para que logren la felicidad en y de lo que están viviendo” (Informante 9).

“Recalamos el sentido de superación y el conocimiento del mundo; esto con el propósito de que los alumnos/as sean mejores personas; que superen al maestro/a (a quien les enseña)” (Informante 1).

### *Categoría 7: Contribuciones docentes a la enseñanza de estudiantes rurales*

Aportes y pensamientos de docentes (personales y pedagógicos) en cuanto a la instrucción y enseñanza de estudiantes en contextos educativos rurales graduados. En esta línea, se distinguen diversas acciones e ideas que el cuerpo docente ha habilitado y transmitido a sus educandos y comunidad con el fin de vivir, fortalecer y/o mejorar la enseñanza que reciben aquellos niños, niñas y jóvenes de una escuela rural completa.

“Decir que soy una persona que cree en la educación municipal-rural y ojalá que se mejore. Depende harto de los profesores/as. Como comentaba, hay profesores tan negativos que hacen que la educación municipal no sea tan buena como debería ser” (Informante 2).

“Recalcar la importancia de los valores en nuestra escuela y sociedad, además de la búsqueda de la felicidad” (Informante 5).

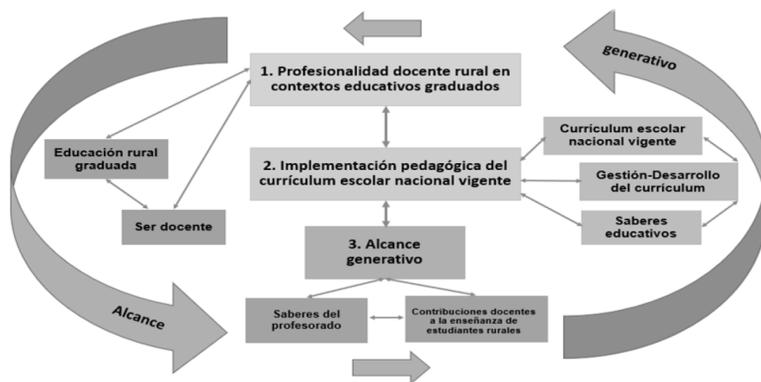
“La educación rural es compleja, pero abordable. Las autoridades deben hacerse responsables y mirar la educación con otros ojos, como lo que realmente es y no como lo quieren proyectar, principalmente los políticos y las personas que elaboran las políticas educacionales. Todo debería ser más real, pertinente, entregar más recursos” (Informante 7).

## Discusión

La presente investigación tuvo como propósito brindar una aproximación teórica-empírica al fenómeno de la “implementación pedagógico-curricular” en escuelas graduadas del medio rural chileno. A continuación, se analizan los resultados obtenidos del procesamiento de las entrevistas realizadas. La Figura 2 presenta un modelo explicativo que triangula y tensiona los antecedentes logrados del relato episódico de los sujetos entrevistados, condensando y exaltando algunos de los hallazgos más relevantes. La base de la discusión gira en torno a las tres macrocategorías de investigación, puesto que permiten profundizar empírica y teóricamente las cuestiones educativo-pedagógicas propias

de la gestión curricular que realizan educadores/as de y en escuelas rurales completas.

Figura 2  
Macro categorías de investigación



Nota. Elaboración propia.

La profesionalidad docente en contextos educativos rurales podría entenderse como el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que despliegan los/as docentes que llegan a trabajar a espacios geográficos específicos en pos de la enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes que allí habitan. Pero también se aprecia que los y las docentes logran impactar en las demás personas y organizaciones que conforman, y dan vida a esas localidades donde están inmersas las escuelas rurales completas. En este sentido, el perfil e identidad docente se gesta y desarrolla en la génesis-moldura de la escuela rural graduada (Ascencio y Blandón, 2022). Las características de la escuela rural, sumida en una población pequeña, con un entorno natural y cultural particulares y palpables (flora, fauna, relieve, clima, costumbres, música, conectividad, tecnología, etc.), así como la poca cantidad de estudiantes matriculados posibilita una educación y enseñanza personalizada, vale decir, una individualización adaptada de la educación, con múltiples responsabilidades individuales y sociales (Garduño Durán, 2021).

Si bien el profesorado que llega a trabajar a estos centros rurales de instrucción escolar trae consigo muchos insumos teóricos y prácticos (por su formación, experiencia, trayectoria de vida, etc.), las par-

particularidades del nuevo contexto moldean su quehacer en función de la genuinidad de la docencia rural (para este caso, la docencia rural en escuelas completas). Como explicita Sandoval-Obando (2021), la imagen docente se construiría en el conjunto de experiencias profesionales, pedagógicas y personales que vive el profesorado tanto dentro como fuera del espacio escolar, puesto que la profesión docente se enriquece gracias a la “integración permanente de las costumbres, valores y tradiciones presentes en el territorio” (p. 69) en donde laboran los/as maestros/as.

En la medida que se *recorre el espacio geográfico* (Ascencio y Blándon, 2022) van emergiendo diálogos multidimensionales entre los/as docentes y la historia del lugar, las formas de hacer, las necesidades de la población, las aspiraciones del alumnado, las formas de vida, la vocación, la elección de la pedagogía como opción profesional, las relaciones interpersonales, entre otras. Reflexiones que llevan a maestros y maestras a repensar lo que manejan sobre educación y pedagogía y, por lo mismo, a enlistar y patentar nuevas maneras de enseñar y aprender según los contextos socio-geográficos (tanto en lo académico como en lo formativo).

Por otra parte, en lo relacionado a la implementación pedagógica del currículo escolar nacional en escuelas graduadas rurales, el profesorado concebiría dicho proceso como una instancia profesional intelectual, pragmática, colaborativa, constante y reflexiva. Mediante dicha implementación se declaran determinadas apreciaciones, conocimientos, decisiones, acciones, adaptaciones y saberes sobre el diseño y materialización del insumo educacional. Los planteamientos tienen su asidero en el estudio curricular que han realizado los/as maestros/as, aunque, además, en lo que conocen y reconocen de la normativa vigente, sus trayectorias docentes, las vivencias de aprendizaje en el aula (común o fuera de estas), los contextos socio-geográficos de las escuelas, las cualidades de sus estudiantes, entre otros.

El currículo nacional que se trabaja en la sala de clases de la escuela graduada rural es contextualizado a las realidades locales de aquellas entidades, pues se busca responder a las necesidades y particularidades de las y los estudiantes rurales. En esta línea, el cuerpo docente habilita experiencias de aprendizaje que consideran una sólida base académica (planteamientos nacionales: objetivos de aprendizaje, con-

tenidos, habilidades por asignatura). Además, complementan y fortalecen dichas experiencias incorporándoles saberes locales (formas de vida de la comuna, festividades, personajes, ambiente, etc.) y transversales (afecto en la enseñanza, aprender haciendo, vínculo y diálogo asertivo entre actores educativos, etcétera).

Desde los planteamientos de Ruz-Fuenzalida (2019), claramente la acción pedagógica del profesorado rural perpetúa un tratamiento curricular pragmático con elementos teóricos accionando en y con el ambiente. Asimismo, se observa un elemento crítico social, donde además de lo pragmático, se persigue la justicia social para la transformación positiva de las culturas individuales y/o colectivas.

Con respecto al alcance generativo de la implementación pedagógica del currículo, debe entenderse como aquel conjunto de saberes (profesionales y de vida) y acciones educativo-formativas que profesores/as de la escuela rural graduada han trabajado y transmitido a sus estudiantes (Sandoval-Obando, 2021). Todo esto, en instancias de clases formales y no formales (recreos, talleres, pasarelas, eventos comunales, etc.), con el fin de contribuir a los y las estudiantes en su instrucción escolar primaria y en su conformación como seres humanos, dotándolos de conocimientos técnicos, empíricos y valórico-filosóficos que les permitan habitar armónicamente una entidad, comunidad, provincia, región, país y/o mundo.

En este sentido se vislumbra una formación centrada en el rol protagonista del estudiantado, así como también de las acciones transformadoras que habilitan algunos profesionales de la educación en favor de la cultura escolar y social de sus educandos, es decir, para la enseñanza-aprendizaje de niños, niñas y jóvenes (NNJ) y para la convivencia-vida social de las presentes y futuras generaciones (Triviño et al., 2021). El profesorado rural entrevistado manifiesta preocupación profesional por su labor pedagógica (Zacarés et al., 2002), además de evidenciar un interés intrínseco por valorar los entornos culturales en los que se educan y podrían llegar a habitar las y los estudiantes (Rodríguez, 2006).

En el afán de cuidar y velar por el desarrollo académico y de vida de sus estudiantes, el profesorado responsablemente analiza la realidad de la escuela rural donde trabajan y destacan algunas fortalezas y ne-

cesidades de la misma, a modo de evidenciar lo favorable (y conservarlo) y desfavorable (para captar ayuda). De esta forma, procurar fortalecer y/o mejorar las actuales condiciones educativas para la enseñanza y aprendizaje de NNJ rurales (Jiménez-Cruces, 2022).

Es así que lo generativo se posiciona como una macrocategoría transversal en el proceso de implementación curricular escolar en el contexto de graduados rurales en el que se desarrolló el estudio, dado que directa o indirectamente afecta y enriquece la profesionalidad docente. En consecuencia, lo generativo impacta transversalmente en la mejora de la enseñanza: los objetivos, criterios, estrategias-actividades, saberes pedagógicos, actores, etcétera.

Dicho componente viene a revelar la importancia del/la *docente como activista social* y la gestión que este/a realiza para enfrentar y transformar los contextos socioculturales donde se encuentran emplazadas las escuelas rurales, configurando así una nueva pedagogía, una más afectiva, con mayor carácter social y comprometida con las nuevas generaciones (Triviño et al., 2021).

## Conclusiones

Considerando las narrativas de las y los profesionales entrevistados y la riqueza de información recopilada, es indiscutible el alcance generativo que orienta la implementación pedagógica del currículo escolar nacional en contextos educativos rurales graduados. La generatividad se manifiesta en el plano teórico-administrativo y político, convergiendo en una base curricular dirigida al bienestar socioeducativo del alumnado.

El análisis cualitativo de la implementación pedagógica-curricular tiene en cuenta las realidades personales y los contextos socio-territoriales vividos por los sujetos de enseñanza y aprendizaje. En la implementación pedagógica del currículo, la generatividad emerge de varios focos pedagógicos. Desde funciones estrictamente profesionales, como diseñar y ejecutar clases basadas en criterios, estrategias y conocimientos pedagógicos específicos, hasta contribuciones complementarias arraigadas en las propias experiencias y perspectivas de las y los docentes.

Dichas aportaciones potencialmente generativas en las que se aborda el currículo incluyen acciones basadas en el respeto, el afecto positivo y el buen trato, la escucha atenta, el refuerzo positivo, la con-

fianza, la colaboración y la autonomía, la promoción del bien común y el desarrollo integral del alumnado, independientemente de sus condiciones de origen.

Las y los profesores se esfuerzan conscientemente por impartir mensajes positivos para las vidas de sus alumnos/as, con la intención de promover el desarrollo prosocial del alumnado, configurando un legado educativo que perdure en el tiempo. Esta generatividad cultural, que surge de las propias experiencias y perspectivas del cuerpo docente, se ve como una acción intencional para contribuir al bienestar del estudiante en el corto, mediano o largo plazo. Además, pretende formar estudiantes que, en el futuro, contribuyan a otros con el mismo propósito.

La generatividad, según los hallazgos reportados en este trabajo, es omnipresente, intencional y dialógica en la construcción de la profesionalidad docente rural. Es algo transversal que se entretexe a través de los objetivos del currículo, las acciones de enseñanza y las dinámicas emergentes de las innumerables relaciones establecidas en la enseñanza y el aprendizaje en estos contextos particulares.

Finalmente, la generatividad se transforma en un constructo inherente a todos los roles y tareas comprometidas con la acción educativa requerida en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Trasciende tanto el currículo como la acción docente. Se trata de un componente característico de la cultura docente, que contribuye no solo al crecimiento académico, sino también al desarrollo integral de las personas en contextos rurales. Precisamente por ello, reconocer y valorar este aspecto generativo es esencial para mejorar la calidad de la educación en las zonas rurales y garantizar el bienestar tanto de las y los educadores como de los y las estudiantes.

## Referencias

- Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. *Plumilla Educativa*, 10, 11-18. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/issue/view/11/61>
- Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Álvarez González, M. (2005). *Reseña de "Metodología de la investigación educativa" de Rafael Bisquerra Alzina (coord.)*.

- Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 593-596. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002519.pdf>
- Arriagada, C. y Calzadilla, Ó. (2018). Percepción de las bases curriculares de la educación básica multigrado en la Araucanía, Chile. *Praxis y Saber*, 9(20), 75-95. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8296>
- Ascencio, M. y Blandón, A. (2022). Espacios vividos: trayectos biográficos-profesionales de los maestros rurales en Antioquia. *Praxis & Saber*, 13(33), 53-72. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13181>
- Asociación Médica Mundial (19 de julio de 2023). *Declaración de Helsinki de la AMM-Principios éticos para investigación médica en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bachelet, M. (2007). Ley N° 20.120: De investigación científica en humanos, su genoma y prohíbe la clonación humana. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 72(2), 133-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262007000200013>
- Bastías, I. y Pizarro, L. (2018). *Influencia de la etapa de vida sobre el estilo educativo parental utilizado en la crianza de niñas y niños* [Tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <http://bibliotecadigital.academia.cl>
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>
- Citarella, P. y Todone, V. (2011). *Criterio pedagógico: aportes a su construcción desde una perspectiva crítica*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: Teoría, formación e intervención en Pedagogía, La Plata, Argentina. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.956/ev.956.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.956/ev.956.pdf)
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de Education de Sevres*, 56, 1-9. <http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>

- Ercoli Palavecino, K. y Sandoval-Obando, E. (2021). Implicaciones del envejecimiento potencialmente generativo en personas mayores chilenas: una exploración inicial. *Brazilian Journal of Development*, 7(11). 105006-105029. <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/39556>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Espriella, R. y Gómez, C. (2020). Teoría fundamental. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>
- Garduño Durán, J. (2021). El Modelo de Enseñanza Personalizada: una propuesta para la Educación Física en tiempos de confinamiento. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(spe1), 00032. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2939>
- González, Víctor Manuel, Quiceno Serna, Yesenia, Correa Carmona, Daniela, Vélez Taborda, Yeraldin Johana, y Montoya Ocampo, Luz Mery. (2022). El maestro novel y la enseñanza de las ciencias naturales en contextos rurales. *Praxis & Saber*, 13(34), 120-137. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14162>
- Gorzoni, S. y Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1.396-1.413. <https://doi.org/10.1590/198053144311>
- Hoyle, E. (2008). Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections. En D. Johnson y R. Maclean (eds.), *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*, (pp. 285-304). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8186-6\\_19](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8186-6_19)
- IES Blas Infante (13 de julio de 2023). *Criterios pedagógicos*. Recuperado de <https://www.iesbi.es/enseñanzas/criterios-pedagogicos>
- Jatahy Peixoto, C. (2017). *Generatividad y bienestar psicológico en la vejez: un estudio con mayores voluntarios españoles y brasileños* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://core.ac.uk/download/pdf/84750121.pdf>
- Jiménez-Cruces, L. A. (2022). Las escuelas graduadas del medio rural chileno: una aproximación histórico-curricular. *Revista Saberes Educativos*, 9, 122-137. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67538>

- Kim, S., Chee, K. H. y Gerhart, O. (2017). Redefining Generativity: Through Life Course and Pragmatist Lenses. *Sociology Compass*, 11(11), e12533. <https://doi.org/10.1111/soc4.12533>
- Kotre, J. (1984). *Outliving the Self: Generativity and the Interpretation of lives*. John Hopkins University Press.
- Kotre J. (1996). *Outliving the Self: How we Live on in Future Generations*. New York: W. W. Norton.
- López, A. (2007). Libros de textos y profesionalidad docente. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6, 1-13. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/282/244>
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo* 8(1), 1-44. [https://nanopdf.com/download/metodos-de-investigacion-cualitativa\\_pdf](https://nanopdf.com/download/metodos-de-investigacion-cualitativa_pdf)
- McAdams, D. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122. <https://doi.org/10.1037%2F1089-2680.5.2.100>
- 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(6), 1.003-1.015. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- McAdams, D. y McLean, K. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3) 233-238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- Ministerio de Educación (2016). *Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la Educación Media Técnico-Profesional*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2022). *Datos abiertos*. <https://datosabiertos.mineduc.cl/>
- Moreira-Arenas, A., Ferreira-Pinto, I., Obregón-Reyes, J. y Quiero-Bastías, M. (2022). Claves para transformar el currículum en el sistema escolar chileno tras la pandemia. *Íconos - Revista De Ciencias Sociales*, 74, 53-72. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5310>
- Moreno, J., Hess, C., Schönfeld, F. y Rodríguez, L. (2022). Generatividad. Noción clave para la comprensión de la vida adulta y la vejez.

- Paraná: Facultad "Teresa de Ávila". Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social. *Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía*, 9. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13863/1/generatividad-noci%C3%B3n-clave-comprensiv%C3%B3n.pdf>
- Navarro, Ó. (2018). La Escuela Graduada en España. Similitudes con el actual modelo educativo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 211-228. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6797227>
- 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, 1-19. <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, 953-967. <https://www.scielo.br/j/ep/a/h6d6d7k7ZdWXNW4wSxW4nMF/?lang=es>
- Núñez, J. (2007). Formación docente y saberes locales: una mirada desde la ruralidad. Venezuela. *Revista Electrónica Educare*, 2, 25-32. <https://doi.org/10.15359/ree.2-Ext.1>
- OCDE (2014). *Rural Policy Reviews*. OECD Publishing.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Revista Internacional de Morfología*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pérez, C. (2018). "La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado". *Historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)*. [https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sites/www.museodelaeducacion.gob.cl/files/images/articles-87328\\_archivo\\_PDF.pdf](https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sites/www.museodelaeducacion.gob.cl/files/images/articles-87328_archivo_PDF.pdf)
- Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciaAmérica*, 9(3), 1-5. <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/336/621>
- Rodríguez, E. (2023). *Currículo para la escuela rural en un proceso de cambio cultural* [Archivo Word]. [https://enxarxats.intersindical.org/escolarural/Curriculo\\_ER.doc](https://enxarxats.intersindical.org/escolarural/Curriculo_ER.doc)
- Rodríguez, L. (2006). Escuela y entorno social: tensiones y contradicciones. *Praxis Pedagógica*, 6(7), 126-133. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.126-133>

- Ruz-Fuenzalida, C. (2019). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio. *Revista Saberes Educativos*, 4, 22-36. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.55896>
- Sánchez, C. (31 de enero de 2020). *Introducción*. Normas APA (7ª edición). <https://normas-apa.org/introduccion/>
- Sánchez Flores, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez Henao, S., Huanquilén Ancan, E., Sandoval-Obando, E. y Carter-Thuillier, B. (2023). Generativity and Rural Teacher Identity in a Mapuche Community of Toltén (Chile): An Exploratory Study. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(13), 71-84. <https://articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/6319>
- Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561/114241>
- Sandoval-Obando, E. (2019). La profesionalidad docente rural: implicaciones socioeducativas desde la perspectiva narrativa generativa. *FONDECYT de Iniciación N° 11190028*. Temuco: Documento sin publicar.
- Sandoval-Obando, E., Serra, E. y García, Ó. (2020). *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital*. RIL editores. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>
- Sandoval-Obando, E. y Zacarés, J. (2020). Generatividad y desarrollo adulto. En E. Sandoval-Obando, E. Serra Desfilis y O. García, *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital* (pp. 189-218). RIL Editores / Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>
- Sandoval-Obando, E. (2020a). 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). Bogotá: Red Iberoamericana de Pedagogía / Universidad Católica del Maule. ISBN: 978-1-951198-36-7

- Sandoval-Obando, E. (2020b). Caracterizando la Identidad Narrativa en Educadores Rurales Chilenos: Una Propuesta de Investigación. En E. Sandoval-Obando, E. Serra Desfilis y O. García, *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp. 273-298). Santiago de Chile: RIL Editores / Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>
- Sandoval-Obando, E. (2021). La profesionalidad docente rural chilena: implicaciones socioeducativas de un desarrollo generativo trascendente. *Praxis Pedagógica*, 21(29), 61-90. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.29.2021.61-90>
- Sandoval-Obando, E., Altamirano, V., Isla, B., Loyola, V., y Paineicura, C. (2021). Social and Political Participation of Chilean Older People: An Exploratory Study from the Narrative-Generative Perspective. *Archives of Health*, 2(8), 1.631-1.649. <https://doi.org/10.46919/archv2n8-003>
- Sandoval-Obando, E., Pareja Arellano, N., Acevedo-Duque, Á., Riquelme-Brevis, H., Hernández-Mosqueira, C., Rivas-Valenzuela, J. (2022a). Understanding the Relational Dynamics of Chilean Rural Teachers: Contributions from a Narrative-Generative Perspective. *Sustainability*, 14(14), 8386. <https://doi.org/10.3390/su14148386>
- Sandoval-Obando, E., Cabrera, M. y Catalán, M. (2022). Voluntariado y desarrollo generativo en jóvenes universitarios chilenos: un estudio exploratorio. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1), 49-64. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2309>
- Sandoval-Obando, E., Zacarés, J. e Iborra, A. (2022b). *Generatividad y desarrollo humano: Experiencias y modelos actuales para el bienestar psicológico*. Ediciones Universidad Autónoma de Chile / RIL editores. <https://doi.org/10.32457/UA.112>
- Sandoval-Obando, E. (2022). La Perspectiva Narrativa Generativa: Un campo de posibilidades para el estudio del desarrollo a través del ciclo vital. En E. Sandoval-Obando, J. Zacarés González, y A. Iborra Cuéllar. *Generatividad y desarrollo humano: Experiencias y modelos actuales para el bienestar psicológico* (pp. 55-80). RIL Editores / Ediciones Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/UA.112>

- Sandoval-Obando E. y Calvo Muñoz C. (2022a). Generatividad y propensión a enseñar en educadores rurales chilenos: saberes educativos desde la perspectiva narrativa generativa. *Innovaciones Educativas*, 24(37), 7-23. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.3820>
- Sandoval-Obando, E. y Calvo Muñoz, C. (2022b). Generativity and Propensity to Teach in Chilean Rural Educators: A Transformative Teaching Practice. *Journal of Higher Education, Theory and Practice*, 22(18), 112-126. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i18.5704>
- 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.num88-13930>
- Sandoval-Obando, E. y Salvadora Ramírez, M. (2023). Sentido de vida y generatividad en profesores rurales chilenos. *Cauriensia. Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas*, 18, 805-833. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.18.805>
- Sandoval-Obando, E., Pareja-Arellano, N., Hernández-Mosqueira, C. y Riquelme-Brevis, H. (2023). What Do we Know about Rural Teaching Identity? An Exploratory Study based on the Generative-Narrative Approach. *Journal of Pedagogy*, 14(2) 97-122. <https://doi.org/10.2478/jped-2023-0013>
- San Martín, C., Salas, N., Howard, S., y Blanco, P. (2017). Acceso al currículum nacional para todos: oportunidades y desafíos de los procesos de diversificación de la enseñanza en escuelas diferenciales chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 181-198. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v11n2/art12.pdf>
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es).
- 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.

- Espriella, Ricardo de la y Restrepo, Carlos Gómez. (2020). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>
- Tejero, J. (2021). Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://www.torrossa.com/en/catalog/preview/4943831>
- Toala, J., Loor, C. y Pozo, M. (2023). Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo. <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/b077105071416b813c40f447f49dd5b7.pdf>
- Triviño, D., Nápoles, E. y Pantoja, A. (2021). La contextualización curricular en la institución educativa “Rosa Zárate de Peña” del municipio Yumbo (Colombia). *EduSol*, 21(74), 140-155. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-80912021000100140&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000100140&lng=es&tlng=es).
- Villalobos Colunga, J. (2021). Los suprasegmentos en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera: Una aproximación desde su interlenguaje. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 5. Educación y Conocimientos Disciplinarios / Ponencia*, 1-10. [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_05/1646.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_05/1646.pdf)
- 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 / Annals of Psychology*, 29 (3), 897-906. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.145171>
- Zacarés, J., Ruiz, J. y Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. En M. I. Fajardo y F. V. Castro (coords.), *Psicología de la educación y formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 611-625). Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de Extremadura (Psicoex).
- Zafra Galvis, O. (2006). Tipos de Investigación. *Revista Científica General José María Córdova*, 4(4),13-14. <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476259067004.pdf>