

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL  
DE HUAMANGA**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**TESIS:**

**Significado de la experiencia vivida por docentes en el  
Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022**

Para optar el grado académico de:

**DOCTOR EN EDUCACIÓN**

PRESENTADO POR:

**Mtro. Marco Antonio NARVAEZ LOPE**

ASESOR:

**Dr. Rolando Alfredo QUISPE MORALES**

**AYACUCHO - PERÚ**

**2026**

Con la más grande  
devoción, a mis queridos  
padres.  
Marco

## **AGRADECIMIENTO**

El agradecimiento eterno a nuestra histórica Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, por conducir los procesos de formación y desarrollo profesional.

A todos los maestros que coadyuvaron en la cristalización de esta meta académica y profesional.

Al Dr. Rolando Alfredo Quispe Morales por su contribución en la culminación del trabajo de investigación.

A los maestros que participaron de manera desinteresada en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

## ÍNDICE

|                     |            |
|---------------------|------------|
| DEDICATORIA.....    | Pág.<br>ii |
| AGRADECIMIENTO..... | iii        |
| ÍNDICE.....         | iv         |
| RESUMEN.....        | v          |
| ABSTRACT.....       | vi         |
| INTRODUCCIÓN.....   | vii        |

### **CAPÍTULO I I. REVISIÓN DE LA LITERATURA**

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| 1.1. ANTECEDENTES.....              | 11 |
| 1.2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL..... | 13 |

### **CAPÍTULO II METODOLOGÍA**

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| 2.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO..... | 31 |
| 2.2. ENFOQUE.....                  | 33 |
| 2.3. MÉTODO.....                   | 33 |
| 2.4. UNIDADES DE ANÁLISIS.....     | 34 |
| 2.5. ACCESO AL CAMPO.....          | 34 |
| 2.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....  | 35 |
| 2.6. RIGOR CIENTÍFICO.....         | 36 |

### **CAPÍTULO III ANÁLISIS Y RESULTADOS**

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| 3.1. REDUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....                  | 39 |
| 3.2. PRESENTACIÓN GENERAL DE LOS RESULTADOS.....       | 40 |
| 3.3. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....             | 41 |
| 3.3.1. CATEGORÍA CONCURSO PÚBLICO DE NOMBRAMIENTO..... | 41 |
| 3.3.1.1. SUBCATEGORÍA : ETAPA NACIONAL.....            | 42 |
| 3.3.1.2. SUBCATEGORÍA: SELECCIÓN UGEL DREA.....        | 47 |
| 3.3.1.3. SUBCATEGORÍA: ETAPA DESCENTRALIZADA.....      | 52 |
| 3.3.1.4. SUBCATEGORÍA: SELECCIÓN NOMBRAMIENTO.....     | 54 |

### **CAPÍTULO IV DISCUSIÓN**

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| 4.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... | 55 |
| CONCLUSIONES.....                 | 64 |
| RECOMENDACIONES.....              | 66 |
| REFERENCIA.....                   | 68 |
| ANEXOS.....                       | 70 |

## RESUMEN

El propósito de la investigación fue comprender el significado de la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial. Es un trabajo investigativo realizado desde el enfoque cualitativo y en el que se utilizó el método de la fenomenología hermenéutica, realizado con la participación de 8 maestros como informantes clave en el proceso de investigación. Asimismo, se utilizó la anécdota y la entrevista conversacional como técnica para el acopio de la información. Esta información fue procesada mediante el uso del programa Atlas ti en su versión 24. Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que el proceso de nombramiento en la Carrera Pública Magisterial constituye una experiencia vital, profundamente humana, donde los docentes se enfrentan a emociones intensas, decisiones trascendentes y momentos de revelación identitaria. Cada subcategoría analizada revela una dimensión particular del modo en que los maestros habitan, interpretan y resignifican este proceso, mostrando que el nombramiento es mucho más que un mecanismo de selección: es un acontecimiento que transforma el “ser docente”

**PALABRAS CLAVE:** Carrera pública magisterial, etapa nacional, rúbrica de evaluación, selección para nombramiento.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research was to understand the meaning of the experience of teachers in the Public Teaching Career Entrance Examination. This qualitative research employed the hermeneutic phenomenology method, with the participation of eight teachers as key informants. Anecdotes and conversational interviews were used as data collection techniques. This information was processed using Atlas.ti version 24. The findings of this research suggest that the appointment process in the Public Teaching Career is a profoundly human and vital experience, where teachers confront intense emotions, momentous decisions, and moments of identity revelation. Each subcategory analyzed reveals a particular dimension of how teachers inhabit, interpret, and redefine this process, demonstrating that appointment is much more than a selection mechanism: it is an event that transforms the very essence of being a teacher.

**KEY WORDS:** Public teaching career, national stage, evaluation rubric, selection for appointment.

## INTRODUCCIÓN

Con la dación de la Ley de Reforma Magisterial N° 29944 del año 2012, el ingreso de los maestros a la Carrera Pública Magisterial, en nuestro país, ha seguido diversos procesos que en los últimos años se han ido perfeccionado con la intención de garantizar el ingreso a la docencia de los mejores maestros, buscando con ella mejorar la calidad de la educación pública. Este proceso de acceso a la Carrera Pública Magisterial se desarrolló en dos grandes etapas: etapa nacional y etapa descentralizada. La entrega de la resolución de nombramiento se desarrolló en acto público en las correspondientes Unidades de Gestión Educativa Local y la Dirección Regional de Educación.

El proceso de acceso a la Carrera Pública Magisterial se inicia con la inscripción del postulante, de acuerdo a los plazos establecidos en la convocatoria realizada por el Ministerio de Educación, en ella los postulantes registraron toda la información requerida, además, seleccionaron la región en el que deseaban nombrarse, así como la UGEL y DRE en la que sean evaluados en la fase descentralizada.

En la fase nacional, los maestros rindieron la Prueba Nacional elaborada y concretada por el Ministerio de Educación. Esta Prueba Nacional estuvo constituido por dos rubros: Una, conformada por las Habilidades Generales, y la otra conformada por los Conocimientos Pedagógicos, Curriculares y Disciplinarios de especialidad. Esta prueba estuvo programada para ser resuelto en 3 horas y 45 minutos y tuvo la finalidad de seleccionar a aquellos maestros que aprobaron esta prueba y sean solo ellos quienes accedan a la siguiente etapa. Sin embargo, durante su ejecución se presentaron diversos problemas a nivel nacional, como el de la denuncia sobre la supuesta “venta anticipada” de los exámenes, por lo que algunos docentes agrupados en una organización de docentes contratados se opusieron a la realización de estos exámenes.

La realidad expuesta no fue ajena al proceso de nombramiento en el región Ayacucho, específicamente en el distrito de Ayacucho, en la que docentes agrupados en la organización de docentes contratados se opusieron a la realización

de este examen, quienes desde los interiores de las instituciones asignadas para la realización de los exámenes buscaron la anulación de este proceso lanzando arengas de oposición y denunciando supuesta “venta de exámenes”; sin embargo, no fue aceptada por la mayoría de maestros quienes ingresaron a rendir las pruebas en las aulas correspondientes.

En la fase descentralizada, que estuvo a cargo de un Comité de Evaluación, se evaluaron los requisitos generales presentados por los postulantes, teniendo como instrumento un modelo de evaluación elaborado por el Ministerio de Educación. En ella se consideró también la posibilidad de otorgar la bonificación de acuerdo a Ley en caso que el postulante cumpla con sus requisitos.

La siguiente etapa en esta fase descentralizada fue la “Aplicación de las Rúbricas de observación de la facilitación de actividades de aprendizaje” que realizaron cada uno de los docentes en base a una capacidad previamente determinada por el Comité de Evaluación y de acuerdo a la especialidad y nivel de educación. En ella se observaron si el docente “Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico. Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza. Propicia un ambiente de respeto y proximidad. Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2022, p.4).

Una vez concluida la aplicación de la rúbrica a la facilitación de actividades de aprendizaje, prosiguió la entrevista a cada docente a cargo del Comité de Evaluación, en el que se buscó evaluar el “Perfil del postulante para participar en la gestión de la institución educativa y el Compromiso del postulante con su profesión docente (Ministerio de Educación, 2022, p. 3).

Esta segunda fase, así como la primera, fue también objeto de muchos cuestionamientos, por la forma como fueron evaluados y calificados tanto, en la etapa referida a las actividades de aprendizaje como el de la entrevista, debido a la subjetividad a cargo de cada uno de los miembros del Comité de Evaluación al momento de la calificación. A esto se suma las reiteradas suspensiones respecto a la fecha de la realización de esta fase de evaluación. Concluida la fase de

descentralización, los docentes que obtuvieron el puntaje mínimo requerido seleccionaron la institución educativa para su nombramiento, el cual culmina con la publicación de ganadores y la emisión de la correspondiente resolución.

En este contexto, el presente trabajo de investigación busca conocer desde la fenomenología hermenéutica la experiencia vivida y el significado que le atribuye cada docente al Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022; uno de los últimos concursos de acceso a la carrera pública magisterial más larga, que inició el mes de julio de 2022 y culminó el mes de febrero de 2024, por lo mismo que generó mucha controversia y cuestionamiento al proceso seguido.

Para la realización de la presente investigación se formularon como problemas ¿Cómo es la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022? Y ¿Cuál es Significado de la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022? Asimismo, se establecieron los siguientes objetivos: Conocer la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022. Comprender el significado de la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022.

## I. REVISIÓN DE LA LITERATURA

### 1.1. Antecedentes de la investigación

Para el desarrollo de la investigación, se consideraron estudios nacionales, consultando diversos repositorios virtuales de tesis. A continuación, se presentan los antecedentes, que incluyen los fundamentos teóricos relevantes.

#### **Antecedentes nacionales**

Calsin (2024) presento su trabajo de investigación *“Implementación de políticas educativas y el nombramiento de los docentes en una UGEL de Lima Metropolitana, 2023*. La investigación fue publicada por la Universidad Cesar Vallejo. La investigación fue básica, no experimental, descriptiva, correlacional de corte transversal con la finalidad de medir las variables políticas educativas y nombramiento docente, la población fue de 141 docentes y la muestra de 103 docentes de una UGEL de Lima Metropolitana 2023. En cuanto a los resultados y el análisis de los datos reveló un valor de  $p$  igual a 0.000, el cual es menor que 0.05. Esto nos lleva a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. Además, se obtuvo un coeficiente de correlación ( $r$ ) igual a 0.705. Esto indica que existe una correlación positiva alta entre las políticas educativas y el nombramiento docente, respaldado por evidencia estadística significativa.

Gonzalo (2018) realizó su trabajo de investigación titulado: *“Análisis del resultado de la evaluación docente para nombramiento en EBR región Junín – 2015”*. La investigación es de tipo aplicado, el nivel de esta investigación es descriptivo. La población estuvo conformada por 9476 postulantes evaluados. Para la recolección de datos se utilizó Revisión bibliográfica. Se concluye: realizando la generalización de la población muestral a la población accesible se pudo comprobar que el dominio de comprensión de textos influye positivamente en los resultados de razonamiento lógico y Conocimientos Curriculares, Pedagógicos y de la especialidad.

Salinas y Herrera (2019) desarrollaron su trabajo de investigación denominado: *“Creencias de docentes contratados de Nivel Primaria de la provincia de Tarma (Junín) sobre la preparación previa para afrontar el Concurso de Ingreso a la*

*Carrera Pública Magisterial*". Publicado por la Universidad Peruana de Ciencias aplicadas. Se diseñó una investigación de enfoque cualitativo con una perspectiva mixta. Para la recolección de información, se llevaron a cabo cinco entrevistas semiestructuradas con cuatro docentes de dos instituciones públicas en la provincia de Tarma. Las conclusiones son las siguientes: se observó que algunos docentes consideran fundamental tener experiencia pedagógica en todos los grados de Educación Primaria para poder responder adecuadamente a las preguntas del Concurso de Nombramiento, ya que opinan que los conocimientos adquiridos en la universidad o en institutos pedagógicos son insuficientes. Además, se encontró que algunos docentes piensan que las preguntas de la subprueba de Conocimientos Pedagógicos de la especialidad del concurso no están alineadas con el Currículo Nacional.

García (2021) publicó su investigación denominada: "Niveles de la evaluación del desempeño docente (rúbricas de observación) en educación primaria, 2019". La investigación se llevó a cabo en la Universidad Cesar Vallejo. El estudio fue comparativo porque se utilizó dos poblaciones para identificar las semejanzas y diferencias es así que fue necesaria una muestra del tipo censal con 55 docentes de la UGEL 01 del distrito de San Juan de Miraflores. La información se obtuvo usando la observación como técnica de recolección de datos y como instrumento utilizado fue las rúbricas de observación. Los resultados de este estudio revelan la necesidad de realizar investigaciones que aportan al tema para contribuir al desarrollo óptimo del desempeño docente y construir una cultura evaluativa que permita ver la evaluación docente como una herramienta que lleva a la reflexión sobre la acción realizada y los resultados obtenidos, con el fin de diseñar planes de mejoramiento institucional.

## **1.2. Marco teórico referencial**

### **Práctica docente**

La práctica docente se refiere al conjunto de acciones, estrategias y métodos que utilizan los educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluye la planificación de clases, la interacción con los estudiantes, la aplicación de técnicas pedagógicas y la evaluación del aprendizaje.

Para Fierro (citado en Parga, 2004) señala la práctica docente como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestras, alumnado, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos políticos, institucionales administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimita la función del maestro (p.54)

La práctica docente, según Schön (1998), “es una realidad social matizada. Es un método que se fundamenta en varios puntos de vista y elige una pequeña porción de lo que mejor representa los usos comunes, las tradiciones, los métodos y los valores en un determinado sistema educativo” (Ezpeleta, 1989, citado en Vergara, 2016, p. 76).

En consecuencia, Torres (2009) menciona lo siguiente:

La docencia como profesión de educador implica el desarrollo y transmisión de conocimientos a través del diseño, implementación y evaluación del proceso educativo. Dado que la enseñanza requiere una amplia gama de habilidades teóricas y prácticas, se considera una práctica profesional. Estas habilidades se enriquecen con la autorreflexión sobre el propio desempeño para abordar los desafíos que se presentan. Gracias a esta información es posible evaluar la eficacia de los procesos educativos que tienen lugar en las escuelas. (p. 47).

En otras palabras, la práctica docente es una actividad constante y dinámica que no solo requiere conocimientos pedagógicos, sino también creatividad. Cada lección debe convertirse en una experiencia estimulante para los alumnos, permitiendo al docente sistematizar su experiencia y fomentar el crecimiento integral de los estudiantes.

### **Características de la Práctica Docente**

Proceso reflexivo y teórico-práctico, la práctica docente aborda las realidades educativas, pedagógicas y sociales. Los futuros profesionales pasan de ser pasivos y receptivos a un enfoque creativo y crítico para la adquisición y transmisión de conocimientos a través de prácticas pedagógicas. En el ámbito de la educación, es

una oportunidad para cultivar la capacidad analítica y el pensamiento crítico (Díaz, 2006).

De acuerdo a Vargas (2016) menciona características claves:

La práctica docente se caracteriza por su dinamismo, que resulta de los constantes cambios que se deben realizar en el día a día de la enseñanza, la contextualización, por la relación que debe tener con el conocimiento de los actores, y la complejidad, por el hecho de que el aprendizaje de los estudiantes se produce de acuerdo con el tiempo y el espacio en que se desarrollan los procesos educativos. Tiene también las características de cualquier otra actividad: un maestro que ejerce su actividad sobre una determinada realidad, con la ayuda de determinados medios, y la repetición. Respecto a esta actividad genérica, la práctica docente se diferencia por tener en cuenta la participación humana teleológica y cognitiva en la transformación de la realidad, es decir, la introducción de la conciencia y la racionalidad conducentes a cambios con fines predeterminados. (p. 77)

Otras características

- Interactividad: Fomenta la participación activa de los estudiantes, promoviendo el diálogo y la colaboración.
- Adaptabilidad: Se ajusta a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos, permitiendo personalizar la enseñanza.
- Reflexividad: Implica una autoevaluación constante por parte del docente para mejorar sus métodos y estrategias.
- Creatividad: Utiliza enfoques innovadores y recursos variados para hacer las lecciones más atractivas y relevantes.
- Enfoque en el Aprendizaje: Prioriza el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes, más allá de la mera transmisión de conocimientos.
- Planificación: Requiere una preparación cuidadosa de las actividades y contenidos para alcanzar los objetivos educativos.
- Evaluación Continua: Incluye la valoración del progreso de los estudiantes de manera constante, permitiendo ajustes en la enseñanza.

- Contextualización: Relaciona los contenidos con la realidad y experiencias de los alumnos, facilitando un aprendizaje significativo.

Estas características contribuyen a una enseñanza efectiva y a la formación integral de los estudiantes.

## **Las emociones**

Las emociones son respuestas psicológicas y fisiológicas que experimentamos ante estímulos internos o externos.

James (1884) afirmó que "la emoción es básicamente la percepción de cambios psicológicos, cambios que son definidos como alteraciones de las estructuras viscerales y de la musculatura estriada, siendo estos cambios fisiológicos los que provocan esos sentimientos etiquetados como «emociones" (p.66).

Actualmente, entre las fuentes más destacadas podemos citar el Diccionario de la Real Academia Española (2001), que define emoción como "Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática".

Goleman (1996) afirma que "todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución" (p.39).

Asimismo, Bisquerra (2000) aporta una un concepto más completa definiendo emoción de la siguiente forma: "Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada" (p.61). Según el autor las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

## **Clasificación de las emociones**

Las emociones se pueden clasificar de diferentes maneras. Las emociones se encuentran en un eje que va del placer al displacer, por lo que es posible distinguir entre emociones positivas o agradables y emociones negativas o desagradables, según el grado en que afecten el comportamiento de los individuos.

Según Bisquerra (2000), las emociones positivas “se experimentan cuando se logra un objetivo y con ello se proporciona disfrute y bienestar. Entre ellas destacan, la alegría, el humor, el amor y la felicidad. Estas ayudan al individuo a mejorar diversos aspectos como su forma de pensar, su salud física, su capacidad para resolver problemas y afrontar dificultades, su creatividad” (p.91).

Ekman (2003) destaca en el estudio de las emociones manteniendo que la expresión “alegría” es reconocida en todas las culturas estudiadas. El teórico considera que las emociones positivas provienen de los placeres sensoriales: táctil, visual, auditivo, gustativo y olfativo. Bisquerra, (2011), afirma que “las emociones negativas se perciben cuando se bloquea un objetivo ante una amenaza o una pérdida. Entre ellas encontramos la ira, el miedo, la ansiedad, la tristeza, la vergüenza y la aversión” (P.46).

En este sentido, Punset (2008) afirma que “las emociones, tanto las positivas como las negativas, cumplen un papel evolutivo, es decir, existen porque sirven para ayudarnos a sobrevivir en un entorno complejo” (p.272). Por ello no hay que considerar las emociones negativas como malas sino concienciarse de que también cumplen una función positiva si se aprende a interpretarlas.

De igual forma, Bisquerra (2000), considera la existencia de:

Una tercera categoría: las emociones ambiguas. Éstas son denominadas problemáticas o neutras puesto que pueden ser consideradas como positivas o negativas según las circunstancias. Contemplan la sorpresa, la esperanza y la compasión. Para finalizar, sostiene que existe una cuarta categoría: las emociones estéticas, las cuales se ponen de manifiesto con la contemplación de obras artísticas de literatura, escultura, pintura, música, etc. (p.92)

### **Estado emocional del docente**

El estado emocional del docente es un aspecto fundamental que influye en su desempeño profesional y en el ambiente de aprendizaje.

En el Perú, actualmente, en el Marco de la evaluación de desempeño docente y la implementación del Currículo Nacional, se requiere de un docente competente, con capacidades cognitivas, habilidades y actitudes que le permitan ser proactivo y

responder a las demandas de una sociedad cambiante, que se mueve en la incertidumbre.

- **Impacto en la Enseñanza:** Un docente con un estado emocional positivo tiende a ser más motivado, creativo y efectivo en su enseñanza, lo que favorece un ambiente de aprendizaje más dinámico.
- **Relaciones Interpersonales:** Las emociones del docente afectan la relación con los estudiantes. Un estado emocional equilibrado facilita una comunicación abierta y empática, creando un clima de confianza en el aula.
- **Estrés y Burnout:** Los docentes a menudo enfrentan altos niveles de estrés, lo que puede llevar al agotamiento profesional (burnout). Esto puede afectar su salud mental y su capacidad para enseñar de manera efectiva.
- **Autocuidado:** Es esencial que los docentes practiquen el autocuidado y busquen apoyo emocional. Estrategias como la meditación, el ejercicio y la formación de redes de apoyo pueden ser beneficiosas.
- **Influencia en el Aprendizaje:** El estado emocional del docente no solo impacta su bienestar, sino también el aprendizaje de los estudiantes. Un docente emocionalmente saludable puede inspirar y motivar a sus alumnos.
- **Formación y Desarrollo Profesional:** La formación continua en habilidades emocionales y de manejo del estrés puede ayudar a los docentes a gestionar mejor sus emociones y mejorar su práctica educativa.

El estado emocional del docente es esencial para el éxito educativo y el bienestar tanto del profesor como de los estudiantes.

### **Características de las emociones**

Según Bisquerra, (2005) se ha encontrado algunas características de las emociones:

**Conciencia Emocional:** se trata de conocer las propias emociones y las de los demás, esto se lleva a cabo mediante la autoobservación y la observación del comportamiento de los demás, esto ayuda a diferenciar entre pensamientos, acciones y emociones, es importante analizar la intensidad de las emociones, reconocer y utilizar el lenguaje de emociones, debe ser en comunicación no verbal y verbal.

**Regulación de las emociones:** es el elemento esencial de la educación emocional, es el manejo de la ira, la paciencia a la frustración, las habilidades de enfrentamiento en situaciones de peligro, capacidad de empatía, estos son componentes importantes para lograr la autorregulación. Algunas técnicas pueden ser: dialogo consigo mismo, control de estrés, imaginación emotiva.

**La motivación:** está relacionada con la emoción que se encuentra de extremo totalmente opuesto del aburrimiento, se caracteriza por realizar actividades productivas con voluntad propia y autonomía personal.

**Habilidades socio-emocionales:** ayuda a las relaciones interpersonales, predisponiendo a un clima social positivo con las demás personas provocando un clima satisfactorio. (p.67)

### **Principios de la educación emocional**

Según Vivas, (2003), la educación emocional ha de entenderse como un elemento imprescindible para la promoción de una personalidad integral. Se destacan los principios siguientes:

- a. El desarrollo emocional. Se refiere al desarrollo integral de las personas, la persona está compuesta de cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. De esta manera la educación debe comprender a la educación de los sentimientos, en función de entender la capacidad de reconocer los propios sentimientos y expresarlos de forma adecuada
- b. Proceso del desarrollo humano. Está compuesto de lo personal y lo social, y se dan cambios en el proceso cognitivo, y en las actitudes.
- c. Proceso continuo permanente. Debe estar presente en la formación permanente del individuo y a lo largo del proceso académico. (p74)

Todas las emociones tienen alguna función que les confiere utilidad y permite que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y ello con independencia de la cualidad hedónica que generen. Incluso las emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal.

## **Nombramiento docente**

El Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial es una convocatoria dirigida a todas las personas con título de profesor o de licenciado en educación que aspiran a nombrarse y desarrollar la función docente en alguna de las instituciones educativas de Educación Básica del sector público.

Según el MINEDU (2021), define al nombramiento docente como un proceso de selección en el cual los docentes compiten para obtener el ingreso a la Carrera Pública Magisterial y ser considerados en el cuadro de mérito en el proceso de contratación docente además que los maestros también puedan beneficiarse y laborar en otros cargos en instituciones públicas siendo las dimensiones la escala magisterial, descentralización pedagógica e involucramiento laboral.

El nombramiento en la Carrera Pública Magisterial (CPM) El concurso de nombramiento se creó en el marco de la LRM (Ley No 29944) en el año 2012 y se modificó bajo la Ley No 30541 en 2017. Dicho concurso se creó con la intención de que la carrera pública magisterial sea predecible y basada en la meritocracia (es decir, esté basada en el desempeño y la experiencia docente). El objetivo del concurso de nombramiento es el ingreso de docentes calificados a la carrera pública magisterial para elevar la calidad del servicio educativo público. Esta intervención ofrece un conjunto de incentivos.

(i) El ingreso a un régimen laboral con reglas claras, predecible y basado en el desempeño y la experiencia del docente. En particular, el régimen laboral brinda estabilidad y oportunidades de ascenso e incrementos salariales en el corto, mediano y largo plazo basadas en el desempeño del docente.

(ii) La posibilidad de asumir cargos en instituciones educativas en una Dirección Regional de Educación (DRE) o en una Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) que vienen acompañados de una asignación (es decir, una mayor remuneración). Estos cargos pueden ser en las cuatro áreas de desempeño laboral de la carrera pública magisterial (gestión pedagógica, gestión institucional, gestión docente o gestión de innovación e investigación).

(iii) La posibilidad de recibir una Compensación por Tiempo de Servicios (CTS) al cumplir 25 años de servicios y otra al cumplir 30 años. En ambos casos, la

CTS equivale a la Remuneración Integral Mensual (RIM) de acuerdo con la escala magisterial del docente. (p.2)

### **Requisitos para participar en el concurso de nombramiento docente**

Asimismo, los docentes que deseen participar en el concurso de nombramiento deben cumplir con los siguientes requisitos:

Poseer título de profesor o de licenciado en educación, otorgado por una institución de formación docente acreditada en el país o en el exterior.

Gozar de buena salud física y mental que permita ejercer la docencia.

No haber sido condenado por delito doloso.

No haber sido condenado en el delito de terrorismo, apología del terrorismo, delito contra la libertad sexual, delitos de corrupción de funcionarios o delitos de tráfico de drogas; ni haber incurrido en actos de violencia que atenten contra los derechos fundamentales de la persona y contra el patrimonio, así como haber impedido el normal funcionamiento de los servicios públicos.

No encontrarse inhabilitado por motivos de destitución, despido o resolución judicial que así lo indique. (Minedu,2020, p.3)

### **Modelo de evaluación**

#### **1.La etapa Nacional (prueba única nacional)**

En esta etapa, todos los postulantes rinden la Prueba Nacional, la cual está compuesta por 2 subpruebas: Habilidades generales y Conocimientos pedagógicos, curriculares y disciplinares de la especialidad.

##### **a) Las habilidades generales**

##### **Comprensión Lectora**

En el ámbito educativo la comprensión lectora es una habilidad y destreza fundamental para el desarrollo cognitivo del estudiante y el docente.

La comprensión lectora es un proceso a través de la cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego,

se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor. Cabe indicar que la comprensión lectora es un proceso que implica ser capaz de entender lo que contiene un texto, de organizar la información que en él se presenta, entenderlo como la interacción entre el lector y el texto; el lector percibe correctamente los símbolos escritos, organizando mediante ellos lo que ha querido manifestar un escritor. Así mismo, también se afirma que la comprensión lectora depende de la situación en la cual se realiza y de la intención del lector, así como de las respuestas a las preguntas que se plantea antes y durante ella. Lo que el lector sabe acerca del texto sabe utilizarlo para una mayor comprensión y un aprendizaje significativo.

Allende (1996) afirma que:

La Comprensión lectora es la reconstrucción; por parte del lector, del sentido dado por el autor a un determinado texto. Esta posición parte de un esquema sobre amplificado del fenómeno de la comunicación; donde el emisor codifica el mensaje del receptor, por manejar el mismo código puede decodificar. (p.20)

Según el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, 2019) "La capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de desarrollar el conocimiento y el potencial personal" (p.23)

La comprensión lectora es un proceso complejo donde el lector participa activamente y donde pone en juego una serie de escrituras, estrategias y conocimientos que hacen que el sujeto opere con los significados de un texto y creen un modelo mental, un proceso y aplicación de conocimientos, previos, estrategias y expectativas, así como también motivaciones personales."

Por otro lado, Solé (1996) precisa que la:

Lectura es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos

implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba. (p.18)

Autores como Cassany y otros (2000) exponen un modelo interactivo de comprensión lectora, donde sostienen que esta se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema; el proceso de lectura se pone en marcha antes de empezar a percibir el texto, porque las informaciones previas permiten participar o formular hipótesis sobre el texto. También fija objetivos de la lectura que determinan la forma de leer, si es rápida, atenta, etc. Luego de las primeras percepciones se verifican las hipótesis de significados que se habían formulado antes de empezar a leer. Este proceso es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que sabe y lo nuevo que dice el texto.

La evaluación docente, evalúa la capacidad del postulante para construir el significado de textos de diversos tipos. En particular, evalúa la capacidad de ubicar información explícita en textos complejos, integrar información de un texto para inferir su tema, su propósito o las relaciones lógicas implícitas entre sus distintos componentes, y reflexionar críticamente sobre el contenido y la forma de un texto.

### **Razonamiento Lógico**

Se entiende por razonamiento a la facultad humana que permite resolver problemas, extraer conclusiones y aprender de manera consciente de los hechos, estableciendo conexiones causales y lógicas necesarias entre ellos. El término razonamiento se define de diferente manera según el contexto, normalmente se refiere a un conjunto de actividades mentales consistentes en conectar unas ideas con otras de acuerdo a ciertas reglas o también puede referirse al estudio de ese proceso. En sentido amplio, se entiende por razonamiento la facultad humana que permite resolver problemas. Se llama también razonamiento al resultado de la actividad mental de razonar, es decir, un conjunto de proposiciones enlazadas entre sí que dan apoyo o justifican una idea.

Jaramillo y Puga (2016), “el pensamiento lógico es la forma en la que el ser humano aprende a pensar desde sus primeros inicios de vida y al ser aplicados de manera correcta en la educación de los niños se logra a crear un ambiente de aprendizaje reflexivo y significativo fomentando la capacidad de desenvolverse en diferentes situaciones a lo largo de su vida”.

Evalúa la capacidad del postulante para construir soluciones y resolver problemas, estructurar premisas para realizar deducciones e identificar argumentos lógicos que las fundamentan. En particular, evalúa la capacidad de resolver problemas que demandan aplicar razonamientos inductivos, deductivos y relacionales, interpretar información cuantitativa, operar con cantidades, y evaluar las posibles combinaciones que se pueden establecer entre los elementos de uno o más conjuntos

#### **b) Conocimientos pedagógicos, curriculares y disciplinares de la Especialidad**

Evalúa el conocimiento pedagógico del postulante a partir de su puesta en uso en situaciones propias de la práctica docente. En particular, evalúa la aplicación de principios pedagógicos fundamentales que permiten la construcción del aprendizaje, de acuerdo con los enfoques y principios señalados en los documentos curriculares vigentes, así como la comprensión de las teorías del aprendizaje vigentes, y los fines y principios de la educación peruana.

Asimismo, evalúa los conocimientos pedagógicos relacionados con la didáctica específica, así como los conocimientos disciplinares relevantes de la especialidad para promover el desarrollo de las competencias y capacidades propuestas en los documentos curriculares vigentes. Estos conocimientos se evalúan en uso e implican la comprensión del enfoque por competencias teniendo en cuenta las necesidades educativas de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. (Minedu, 2024, p.2)

Estos conocimientos son esenciales para una práctica educativa efectiva y para asegurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ajuste a los estándares y objetivos de la especialidad.

Para pasar a la Etapa Descentralizada, el postulante debe cumplir con los puntajes mínimos establecidos en la Prueba Nacional: (i) obtener **ochenta y cuatro** puntos o más en la subprueba de Conocimientos Pedagógicos, Curriculares y Disciplinarios de la Especialidad y (ii) obtener **ciento diez** puntos o más en el puntaje total de la Prueba Nacional, es decir, en la suma de los puntajes obtenidos en las dos subpruebas. Asimismo, deberá seleccionar o se le asignará una región para nombrarse y la UGEL o DRE para participar de dicha etapa.

## **2. La etapa descentralizada**

Acceden a la Etapa Descentralizada todos los postulantes que superaron los puntajes mínimos establecidos en la subprueba de Conocimientos Pedagógicos, Curriculares y Disciplinarios de la Especialidad y el puntaje total de la Prueba Nacional y que, además, seleccionaron o se les asignó la región para nombrarse y la UGEL o DRE para ser evaluados en esta etapa.

En esta etapa, a cargo de los Comités de Evaluación, se evalúan la Competencia Pedagógica y la Trayectoria Profesional (formación académica y profesional, reconocimiento y experiencia laboral) de los postulantes.

Para efectos de esta evaluación, definiremos la Competencia Pedagógica como la facultad del docente para facilitar actividades que, en el marco de atención a la diversidad, promuevan aprendizajes significativos, lo que se evidencia cuando gestiona situaciones desafiantes y motivadoras y ofrece soporte pedagógico a los estudiantes en un clima favorable; demostrando idoneidad profesional para participar en la gestión de la IE y compromiso con su profesión docente. La Competencia Pedagógica es evaluada mediante la observación del desenvolvimiento del postulante durante la facilitación de una actividad de aprendizaje y una entrevista con la que se recoge información con respecto a su perfil para participar en la gestión de la institución educativa (IE) y a su compromiso docente. (Minedu, 2022, p.6)

Por su parte, la Trayectoria Profesional es valorada a través de una matriz, que permite calificar de forma estandarizada la formación académica y profesional, el reconocimiento y la experiencia laboral acreditados por el postulante.

Se utilizarán los siguientes instrumentos de evaluación:

- a) Rúbricas de observación de la facilitación de actividades de aprendizaje.
- b) Entrevista al docente
- c) Matriz de valoración de trayectoria profesional

#### **A) Rúbricas de observación de la facilitación de actividades de aprendizaje**

La rúbrica de evaluación de aula surge a raíz de la necesidad de transformar el papel profesional del docente, de ser un papel pasivo repetidor de prácticas cotidianas a ser un sujeto de cambio con autonomía en su quehacer profesional, la misma que se basa en los siguientes enfoques.

“La rúbrica de evaluación es un instrumento que describe las acciones que realiza el docente en su práctica pedagógica, la misma que servirá de diagnóstico y será un insumo para la planificación del acompañamiento y monitoreo pedagógico.” (Minedu, 2016, p.32)

Mediante este instrumento se valoran cinco desempeños que el postulante despliega durante la facilitación de una actividad de aprendizaje frente a estudiantes del grupo de inscripción al que postula.

#### **Desempeños evaluados dentro del aula:**

##### **Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.**

Propone actividades acordes a las características de los estudiantes con el fin de despertar su interés. Además, brinda a los estudiantes oportunidades de participación de manera personalizada, ofreciéndoles los apoyos que requieren; y les ayuda a conocer la utilidad de lo que se aprende.

##### **Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.**

Actividades e interacciones (sea entre docente y estudiantes, o entre estudiantes) que promueven efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.

**Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.** Monitoreo que realiza el docente del trabajo de los estudiantes y de sus avances durante la sesión. Calidad de la retroalimentación que el docente brinda y/o la adaptación de las actividades

que realiza en la sesión a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas.

**Propicia un ambiente de respeto y proximidad.** Promueve un clima favorable para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, al mostrar comprensión y empatía ante las necesidades afectivas o físicas de los estudiantes, así como al comunicarles lo que se espera de su comportamiento y redirigir las conductas disruptivas que se presentan, todo ello en un marco de respeto y cordialidad.

**Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.** Tipos de mecanismos que emplea el docente para regular el comportamiento y promover el respeto de las normas de convivencia en el aula: formativos, de control externo, de maltrato. Eficacia con que el docente implementa los mecanismos para regular el comportamiento de los estudiantes, lo que se traduce en la mayor o menor continuidad en el desarrollo de la sesión. (Minedu ,2022, p.8)

Para superar la Etapa Descentralizada se requiere que el postulante obtenga en este instrumento por lo menos treinta (30) puntos. Con este puntaje, el postulante demuestra que cuenta con algunos desempeños en un nivel de logro dentro de lo esperado y otros que puede seguir desarrollando o fortaleciendo en el ejercicio de su. práctica pedagógica.

## **B) La entrevista**

Este aspecto busca evaluar el potencial del postulante para participar en la gestión pedagógica de la institución educativa con el fin de contribuir a la generación de aprendizajes de calidad. Para valorar este aspecto, el Comité de Evaluación recogerá información sobre la capacidad del postulante para trabajar con los integrantes de la comunidad educativa de manera colaborativa (organizada, democrática y con una meta en común), y para aportar en los procesos de construcción e implementación de los instrumentos de gestión de la IE.

## **Compromiso del postulante con su profesión docente**

Este aspecto busca evaluar el compromiso que muestra el postulante con su profesión docente, teniendo como eje central de su labor la búsqueda del bienestar del estudiante. Para valorar este aspecto, el Comité de Evaluación recogerá información acerca de la capacidad del postulante para reflexionar sobre su práctica pedagógica y sobre su interés por participar en acciones de desarrollo profesional, todo ello orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

### **1) Perfil del postulante para participar en la gestión de la institución educativa**

Este aspecto busca evaluar el potencial del postulante para participar en la gestión pedagógica de la institución educativa con el fin de contribuir a la generación de aprendizajes de calidad. Para valorar este aspecto, el Comité de Evaluación recogerá información sobre la capacidad del postulante para trabajar con los integrantes de la comunidad educativa de manera colaborativa (organizada, democrática y con una meta en común), y para aportar en los procesos de construcción e implementación de los instrumentos de gestión de la IE.

#### **a) Trabajo colaborativo con los integrantes de la comunidad educativa**

El trabajo colaborativo con los integrantes de la comunidad educativa es esencial para crear un ambiente de aprendizaje efectivo y enriquecedor. Este enfoque fomenta la participación activa de todos los actores involucrados en el proceso educativo, incluyendo docentes, estudiantes, padres de familia y otros miembros de la comunidad.

Estrategias para el Trabajo Colaborativo

#### **Establecimiento de Objetivos Comunes:**

Definir metas claras y compartidas que todos los miembros de la comunidad educativa puedan entender y apoyar.

Asegurarse de que los objetivos estén alineados con el currículo y las necesidades de los estudiantes.

#### **Formación de Equipos Multidisciplinarios:**

Crear equipos que incluyan docentes de distintas áreas, especialistas (como psicólogos escolares), y padres.

Fomentar la colaboración entre diferentes disciplinas para abordar problemas y proyectos desde múltiples perspectivas.

### **Reuniones y Comunicación Regular:**

Organizar reuniones periódicas entre docentes, padres y otros miembros de la comunidad para discutir el progreso, compartir ideas y resolver problemas.

Utilizar herramientas de comunicación efectivas como plataformas en línea, boletines informativos y redes sociales para mantener a todos informados.

### **Participación Activa de los Padres:**

Involucrar a los padres en actividades escolares, como talleres, eventos y comités de apoyo.

Ofrecer capacitación a los padres para que puedan apoyar el aprendizaje en casa.

### **Desarrollo Profesional Continuo:**

Promover la formación continua para los docentes en técnicas de colaboración, gestión de equipos y metodologías pedagógicas innovadoras.

Facilitar el intercambio de buenas prácticas y experiencias entre los miembros del equipo docente.

### **Creación de Espacios de Aprendizaje Colaborativo:**

Diseñar el aula y otros espacios educativos para fomentar la interacción y el trabajo en grupo.

Utilizar tecnologías colaborativas que permitan a los estudiantes y a los docentes trabajar juntos en proyectos y actividades.

### **Evaluación y Retroalimentación:**

Implementar sistemas de evaluación que midan el impacto del trabajo colaborativo en el aprendizaje de los estudiantes.

Proveer retroalimentación constructiva y continua para mejorar las estrategias de colaboración. (Minedu,2022, p.5)

#### **b) Contribución en la construcción e implementación de los instrumentos de gestión de la IE**

La contribución en la construcción e implementación de los instrumentos de gestión en una Institución Educativa (IE) es fundamental para asegurar que la escuela funcione de manera eficiente y eficaz, y para que cumpla con sus objetivos educativos. Los instrumentos de gestión pueden incluir planes de desarrollo institucional, manuales de procedimientos, políticas educativas, y herramientas para la evaluación del desempeño.

Construcción de Instrumentos de Gestión

##### **Diagnóstico y Análisis de Necesidades:**

Realizar un diagnóstico exhaustivo de la situación actual de la IE para identificar necesidades, fortalezas y áreas de mejora.

Involucrar a todos los actores educativos (docentes, directivos, estudiantes, padres) en el análisis para obtener una visión integral.

##### **Diseño Participativo:**

Fomentar la participación de los miembros de la comunidad educativa en la creación de instrumentos de gestión. Esto asegura que las herramientas sean relevantes y aceptadas por todos.

Realizar talleres, reuniones y encuestas para recopilar opiniones y sugerencias.

##### **Elaboración de Documentos:**

Desarrollar documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan Anual de Trabajo, y Manual de Procedimientos con base en el diagnóstico y las aportaciones de los participantes.

Asegurarse de que los documentos sean claros, accesibles y específicos, con metas y objetivos bien definidos.

**Definición de Políticas y Procedimientos:**

Establecer políticas educativas, normativas y procedimientos que guíen las actividades diarias y la toma de decisiones en la IE.

Incluir directrices para la gestión administrativa, académica y de recursos.

Desarrollo de Herramientas de Evaluación:

Crear instrumentos para evaluar el desempeño institucional, docente y estudiantil.

Desarrollar herramientas como cuestionarios, rúbricas de evaluación, y sistemas de seguimiento de indicadores de calidad. (Minedu, 2022, p.6)

**2) Compromiso del postulante con su profesión docente**

Este aspecto busca evaluar el compromiso que muestra el postulante con su profesión docente, teniendo como eje central de su labor la búsqueda del bienestar del estudiante. Para valorar este aspecto, el Comité de Evaluación recogerá información acerca de la capacidad del postulante para reflexionar sobre su práctica pedagógica y sobre su interés por participar en acciones de desarrollo profesional, todo ello orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

**a) Reflexión sobre la práctica pedagógica**

Reflexionar sobre la práctica pedagógica es esencial para el crecimiento profesional de los educadores y para la mejora continua del proceso educativo. La reflexión permite a los docentes analizar, evaluar y ajustar sus métodos de enseñanza y estrategias para mejor responder a las necesidades de los estudiantes y alcanzar los objetivos educativos.

**Autoevaluación y Análisis:**

Revisión de Objetivos: Evalúa si los objetivos de aprendizaje fueron alcanzados.

Estrategias de Enseñanza: Reflexiona sobre las estrategias y métodos de enseñanza empleados.

**Evaluación del Proceso de Enseñanza:**

Adaptación de Contenidos: Analiza cómo se adaptaron los contenidos y las actividades para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes.  
Participación y Motivación: Observa cómo se involucraron los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

### **Interacción con los Estudiantes:**

Relación Docente-Estudiante: Reflexiona sobre la dinámica de tu relación con los estudiantes.

Retroalimentación: Considera cómo proporcionaste retroalimentación a los estudiantes.

### **Resultados y Evaluación del Aprendizaje:**

Evaluación de Resultados: Examina los resultados de las evaluaciones y exámenes. ¿Los estudiantes lograron los objetivos de aprendizaje? ¿Qué indicios hay sobre áreas que necesitan más atención?

Impacto de la Evaluación: Reflexiona sobre la eficacia de las herramientas de evaluación utilizadas. ¿Fueron adecuadas para medir el progreso y el entendimiento de los estudiantes?

### **Desarrollo Profesional:**

Capacitación y Formación: Considera tu desarrollo profesional.

Innovación y Adaptación: Reflexiona sobre tu disposición a probar nuevas técnicas y enfoques. (Minedu,2022, p.7)

### **b) Interés por participar en acciones de desarrollo profesional**

El interés por participar en acciones de desarrollo profesional es fundamental para el crecimiento continuo en cualquier carrera, especialmente en la educación. Este interés no solo mejora las habilidades y conocimientos de los profesionales, sino que también contribuye al desarrollo de una práctica educativa más efectiva y enriquecedora.

### **Actualización de Conocimientos y Habilidades:**

La educación es un campo en constante evolución. Participar en cursos, talleres y conferencias permite a los educadores mantenerse al día con las últimas investigaciones, metodologías y tecnologías educativas.

Las nuevas tendencias, como el uso de tecnologías emergentes y enfoques pedagógicos innovadores, requieren una actualización continua para ser aplicadas efectivamente en el aula.

### **Mejora de la Práctica Pedagógica:**

El desarrollo profesional ofrece herramientas y estrategias nuevas que pueden mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Esto incluye técnicas para gestionar el aula, adaptar la enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje, y diseñar actividades más efectivas.

Participar en actividades de desarrollo profesional también puede proporcionar nuevas perspectivas y enfoques para abordar desafíos específicos en el aula.

### **Desarrollo de Competencias Específicas:**

Los programas de desarrollo profesional pueden enfocarse en áreas específicas como la inclusión educativa, la gestión de comportamiento, el diseño curricular, o la evaluación formativa. Estas competencias adicionales pueden mejorar significativamente la eficacia del docente en su rol.

### **Incremento de la Motivación y la Satisfacción Profesional:**

La participación en actividades de desarrollo profesional puede fortalecer la pasión por la enseñanza y proporcionar una sensación de logro. Aprender nuevas habilidades y aplicar conocimientos frescos puede hacer que el trabajo sea más estimulante y gratificante.

La oportunidad de interactuar con colegas y profesionales de la educación también puede ser una fuente de inspiración y motivación.

### **Avance en la Carrera Profesional:**

El desarrollo profesional continuo es a menudo un factor clave para el avance en la carrera. La obtención de certificaciones adicionales, grados

académicos o especializaciones puede abrir puertas a nuevas oportunidades de liderazgo y roles más avanzados.

Participar en conferencias y talleres también puede aumentar la visibilidad y el reconocimiento profesional.

### **Contribución al Entorno Educativo:**

Educadores capacitados y actualizados pueden contribuir significativamente a la mejora de la calidad educativa en su institución. Implementar nuevas prácticas y compartir conocimientos con colegas puede elevar el nivel de enseñanza y aprendizaje en toda la escuela.

Además, el desarrollo profesional puede facilitar la colaboración y el intercambio de mejores prácticas entre docentes, promoviendo un ambiente de aprendizaje más cohesivo y efectivo (Minedu,2022, p.8)

## **C) Matriz de valoración de trayectoria profesional**

### **a) Formación académica y profesional**

Posgrado. (Seleccione solo el casillero que corresponda al máximo grado académico obtenido)

Título de segunda especialidad u otro título profesional universitario diferente al de educación que corresponda al régimen de estudios en una carrera que contribuya al cargo de docente.

Programas de especialización, mejora continua o actualización brindados por universidades, institutos, escuelas, Minedu, DRE o UGEL, cualquiera de ellos realizados en los cinco (5) últimos años.

Cursos de actualización, mejora continua o capacitación en competencias digitales y/o entornos virtuales, brindados por universidades, institutos, escuelas, Minedu, DRE o UGEL, realizados en los últimos tres (3) años (b). Los cursos de actualización o mejora continua deben contar con un mínimo de 2 créditos o 32 horas, mientras que los cursos de capacitación deben contar con un mínimo de 1 crédito o 16 hora.

## **b) Reconocimientos**

Por haber resultado ganador del Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes; o por haber ganado el Concurso Nacional de proyectos de innovación educativa del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana – FONDEP; o por estar ubicado en uno de los tres (03) primeros puestos de los Concursos de alcance Nacional e Internacional, organizado o patrocinado por el Minedu que reconozcan la labor destacada del docente o que premien iniciativas educativas que impacten favorablemente en los estudiantes.

Por haber participado como asesor de estudiantes ubicados entre los tres (03) primeros puestos en los Concursos Educativos organizados por el Minedu; o por haber resultado ubicado en uno de los tres (03) primeros puestos de Concursos de alcance Regional organizado o patrocinado por el Gobierno Regional, que reconozcan o premien iniciativas educativas que impacten favorablemente en los estudiantes.

## **c) Experiencia laboral**

Experiencia Profesional:

Como Profesor en II.EE. de Educación Básica con jornada igual o mayor a doce (12) horas pedagógicas.

Como Profesor Coordinador de PRONOEI con jornada de cuarenta (40) horas pedagógicas o promotor educativo comunitario de RONOEI.

Experiencia como docente en II.EE. ubicadas en zona de frontera.

Experiencia como docente en II.EE. ubicadas en zona rural.

Experiencia como docente en II.EE. ubicadas en el VRAEM. (Minedu,2022, p.10)

## **3) Propuesta excepcional de adjudicación de plazas**

Los postulantes reciben la propuesta excepcional en estricto orden de mérito y cumpliendo los requisitos para las plazas propuestas. Deben manifestar su conformidad o inconformidad en el aplicativo que se publique para dicho fin, considerándose como no conformes a quienes no ingresen al aplicativo. (Minedu,2022, p.10)

## **II. METODOLOGÍA**

### **2.1. Descripción del contexto**

El distrito de Ayacucho pertenece a la región del mismo nombre y se encuentra ubicado en la sierra centro sur del Perú, es un valle interandino que se ubica a una altitud de 2,761 metros sobre el nivel del mar, tiene una población aproximada de 228,461 habitantes. Es una ciudad en el que tiene como principal actividad económica la agricultura y el turismo. Este distrito limita por el sur con el distrito de Carmen Alto, por el norte con el distrito de Pacaycasa y Quinua, por el este con el distrito de Socos y San José de Ticllas y por el oeste con el distrito de Jesús Nazareno y San Juan Bautista.

#### **Contexto social**

Los docentes que participaron en el proceso de nombramiento se caracterizan porque provienen generalmente de hogares humildes y en algunos casos de clase media, quienes luego de haber realizado esfuerzos se formaron en universidades e institutos de formación pedagógica de la región.

#### **Contexto cultural**

La mayoría de los docentes proceden de las provincias del interior de la región de Ayacucho, quienes poseen como lengua materna el castellano y en algunos casos el quechua. Asimismo, practican las costumbres de sus localidades como el carnaval, fiestas patronales, entre otros.

### **3.2. Enfoque**

La investigación desarrollada se encuentra ubicada en el enfoque cualitativo. Al respecto, Creswell, (1998), considera que “La investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere

visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural” (p.12).

### **2.3. Método**

El método de investigación en el que se concretó el proceso investigativo es la fenomenológica hermenéutica. Al respecto Van Manen, (2014), puntualiza que “se trata de “un método filosófico para el cuestionamiento, no un método para responder, descubrir o esbozar determinadas conclusiones. Con todo, en este cuestionamiento existen las posibilidades y potencialidades para experimentar aperturas, comprensiones e intuiciones y generar percepciones existenciales cognitivas y no cognitivas o páticas; lo cual nos permite vislumbrar el significado de los fenómenos y acontecimientos, en su singularidad” (p.29). Es decir, es un método que no se queda solo en la superficialidad, busca ir a lo profundo, tratando de encontrar las ideas subyacentes para comprender el real significado de la experiencia vivida.

### **2.4. Unidad de análisis**

La investigación fenomenológica-hermenéutica se caracteriza, a diferencia de la investigación cuantitativa, en que en esta investigación no se tiene muestra, sino, se cuenta con participantes. “En investigación cualitativa fenomenológica se habla de selección de participantes, no de muestra. Esta selección se suele hacer en base a que estos reúnan características específicas que le permitan identificarse con el fenómeno. En este abordaje, tener experiencia vivida en el fenómeno estudiado es determinante” (Guerrero-Castañeda, et al., 2017, p.69). En ese sentido, los participantes en la presente investigación están constituido por 8 docentes que participaron en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022, de las diversas especialidades: Educación Inicial, primaria, secundaria y educación física.

En suma, la unidad de análisis en la presente investigación se determinó mediante el acceso relacional y estratégico al grupo de maestros, en base a la confianza y al establecimiento de vínculos, en lugar de criterios de muestreo cuantitativo.

## **2.5. Acceso al campo**

En la investigación fenomenológica hermenéutica, este punto tiene su propia particularidad, debido a que es un trabajo de investigación centrada en los participantes de manera individual al tratarse sobre las experiencias vividas por cada uno de los maestros en el proceso de nombramiento en la Carrera Pública Magisterial, teniendo en cuenta esta particularidad se consideró diversos elementos fundamentales previo al acopio de la información, siendo estos los siguientes:

- Establecimiento de confianza y relaciones con maestros. Concluido el proceso de nombramiento iniciado el año 2022 y culminada el año 2024, se ubicó y estableció relación con maestros a quienes se persuadió participar en el proceso de investigación con la finalidad de conocer la experiencia vivida por cada uno de ellos, frente a esta propuesta muchos de ellos se abstuvieron participar y su decisión fue respetada plenamente; sin embargo, otro grupo de maestros aceptaron participar previo dialogo y aclaración de la finalidad de la investigación.
- Consentimiento informado, una vez definida la participación de los maestros, se procedió a la entrega de la carta de consentimiento informado, en el que se precisa el objetivo de la investigación, por lo que una vez informada procedieron a la firma en señal de aceptación de su participación en el proceso de investigación.
- Por otro lado, se respetó la disposición de tiempo para la obtención de la información. En ese sentido, por la naturaleza de la investigación, se solicitó a cada participante redactar una anécdota sobre la experiencia vivida, una vez analizada cada una de ellas se volvió a realizar la entrevista conversacional con la finalidad de profundizar la información requerida en la investigación, en algunos casos se volvió por segunda vez a realizar la entrevista conversacional buscando profundizar la información requerida.

## **2.6. Técnicas e instrumentos**

En investigaciones de naturaleza fenomenológica, la técnica de uso generalizado es la anécdota y la entrevista conversacional.

La anécdota. Para Ayala-Carabajo (2017) “Recoger descripciones en forma de anécdotas es un procedimiento habitual en la investigación-escritura fenomenológico-hermenéutica” (p.50). Asimismo, esta técnica “comparte la característica epistemológica o metodológica fundamental con las ciencias humanas fenomenológicas, que también actúan en esa tensión entre la particularidad y la universalidad” (van Manen, 2003, 136). En ese sentido, cada uno de los participantes redactaron la anécdota respecto a la experiencia vivida por los docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022, para ello se les explicó en qué consistía este texto narrativo y qué tipo de información era la que se requería.

La entrevista conversacional. “La entrevista conversacional se usa como medio para explorar y reunir material experiencial, y también para desarrollar una relación conversacional acerca del significado de las experiencias de los participantes en una investigación” (Ayala, 2017, p. 54).

Una vez redactada la anécdota, esta fue analizada con la finalidad de determinar la importancia de la información entregada respecto a la experiencia vivida. Sin embargo, en cada una de las anécdotas se encontraron información irrelevante y vacía, por lo que a partir de ella se elaboraron preguntas con la intención de complementar y profundizar la información buscando llegar a la esencia de la experiencia vivida por cada uno de los docentes. Precisamente, estas preguntas fueron la base para elaborar la guía de la entrevista conversacional, por lo que se retornó a visitar a cada uno de los docentes con la finalidad de obtener información valiosa respecto al tema objeto de estudio.

## **2.7. Rigor científico**

Los resultados obtenidos en el proceso de investigación, presentan rigor científico, y esto se garantiza a través del uso de diversos métodos como el de la credibilidad, la confirmabilidad y la triangulación.

**Credibilidad.** Es conocido también como autenticidad, es un requisito importante debido a que permite evidenciar los fenómenos y las experiencias humanas, tal y

como son percibidos por los sujetos, “Este criterio se logra cuando los hallazgos son reconocidos como "reales" o "verdaderos" por las personas que participaron en el estudio (Noreña, et. al., 2012, p. 266). En ese sentido, una vez culminada el proceso de investigación el borrador del trabajo se les hizo llegar a cada uno de los participantes quienes confirmaron la veracidad de la información.

**Confirmabilidad.** De acuerdo a Bowen (2009) la confirmabilidad de una investigación se establece cuando este presenta un conjunto de evidencias como memos, registros y auditorías que muestren la realidad de la investigación realizada y que no son información producto de la imaginación del investigador. Para ello se presenta en los anexos del presente trabajo de investigación la información que evidencian los procesos investigativos seguidos.

**La triangulación.** “En este proceso de triangulación, se utilizan diversos instrumentos o métodos para la obtención de la información, los que son analizados y contrastados para determinar sus divergencias o coincidencias y arribar a una determinada conclusión” (Quispe-Morales, 2023, p.50). En la presente investigación, la triangulación se encuentra de manera implícita en todo el proceso de análisis e interpretación de la información en el que se triangula los resultados obtenidos a través de la anécdota, la entrevista conversacional y el sustento teórico, los que se encuentran presente al momento de análisis de cada una de las subcategorías emergentes.

### **III. ANÁLISIS Y RESULTADOS**

#### **3.1. Reducción de la información**

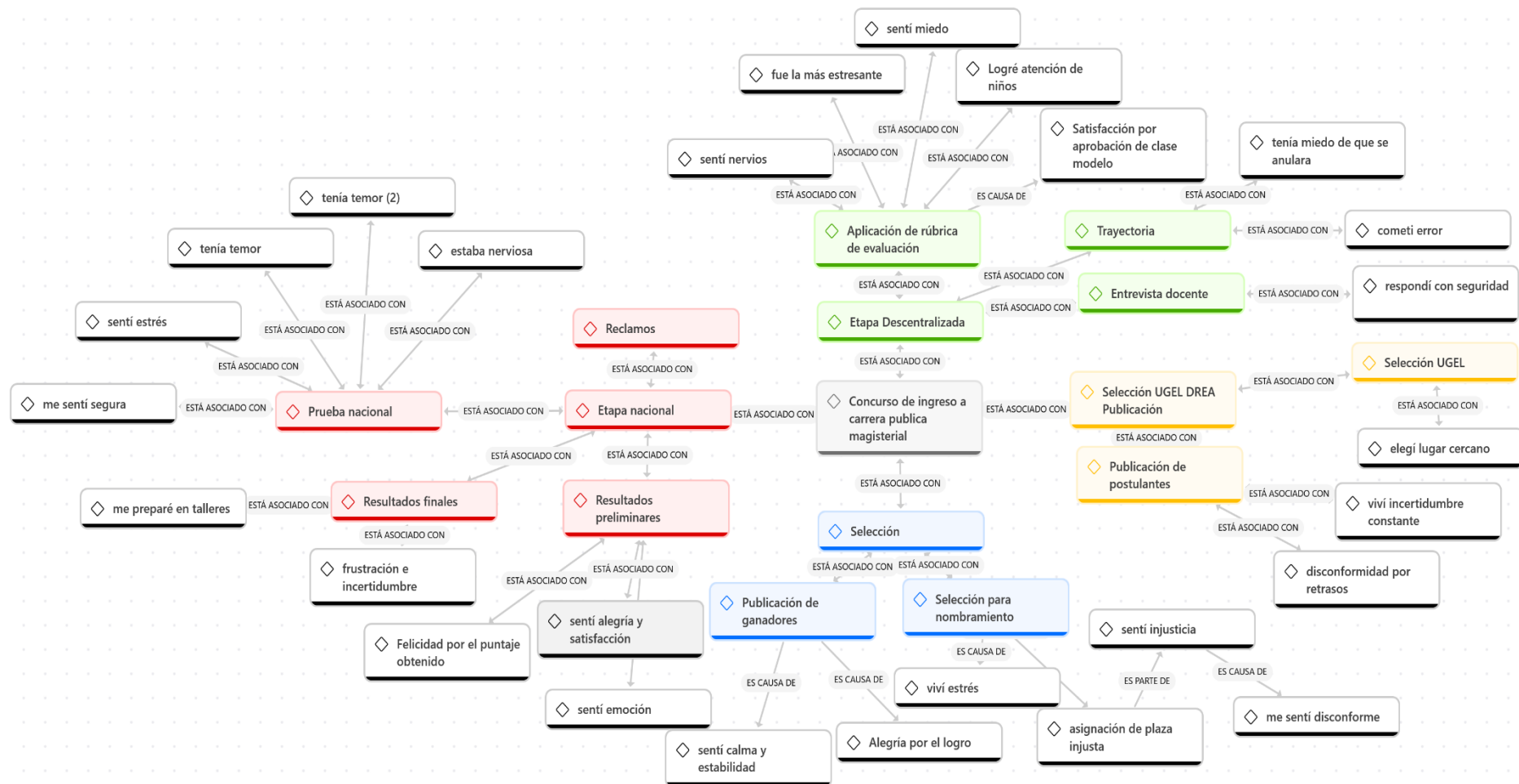
La investigación que se presenta, por su propia naturaleza, siguió un proceso particular para la reducción de la información recabada. Esta información fue obtenida mediante las anécdotas redactas por cada uno de los participantes en el proceso de investigación, asimismo, se utilizó la entrevista conversacional que permitió profundizar la información requerida respecto al tema investigado.

A través de esta técnica se obtuvo abundante información que fue necesaria reducirla, recurriendo para ello, a la lectura de cada una de las anécdotas y ubicada en el texto vacíos de información se elaboraron las preguntas con el que se redactó una guía de entrevista conversacional, con el que se profundizó la información requerida. Esta información, luego fue anexada a la anécdota complementando la información en los vacíos detectados. Una vez ampliada la información se procedió a la reducción, procediendo para ello al retiro de información que no reflejara experiencia vivida, es decir, se retiró información conceptual, figuras, información general, entre otros, que no reflejaban la experiencia vivida, por lo que finalmente se hizo la reescritura con información sustancial referido a la experiencia vivida, el que sirvió como base para el análisis cualitativo.

Con el texto reescrito se procedió a su análisis, recurriendo para ello al programa Atlas ti 24, que en primer lugar permitió realizar la codificación de cada una de los textos reescritos, asignado de esta manera el código a una de las unidades temáticas o párrafos.

Una vez realizada la codificación, se procedió a la agrupación de los códigos que permitió emerger subcategorías emergentes, que permitieron realizar la correspondiente interpretación y determinar el significado de la experiencia vivida por cada uno de los participantes. Asimismo, como producto de este proceso se elaboró las redes semánticas a nivel general y por cada una de las subcategorías emergentes, que permiten realizar la correspondiente interpretación.

### 3.2. Presentación general de los resultados



### **3.3. Interpretación de los resultados**

#### **3.3.1. Categoría concurso de ingreso a la carrera pública magisterial**

El significado esencial que emerge de la categoría Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial revela que los docentes viven este proceso como una experiencia marcada por la tensión entre la aspiración profesional y la imprevisibilidad institucional. Desde una mirada fenomenológica-hermenéutica, esta vivencia se configura como un tránsito emocional y ético en el que los sujetos buscan otorgar sentido a un sistema de evaluación altamente normado, pero percibido como inestable y demandante. Tal como sostiene Van Manen (2016), la fenomenología busca iluminar “el modo en que los acontecimientos se experimentan en la vida vivida” (p. 25), permitiendo comprender que el concurso no es solo un procedimiento administrativo, sino un acontecimiento que impacta profundamente en la subjetividad docente.

En la etapa nacional, las experiencias evidencian un predominio de emociones como miedo, incertidumbre y vulnerabilidad frente a la prueba estandarizada. Los participantes interpretan la evaluación como un umbral decisivo que pone en juego su trayectoria personal y profesional. Esta vivencia coincide con lo señalado por Heidegger (2003), quien explica que la angustia emerge cuando el sujeto se reconoce expuesto a aquello que no controla del todo.

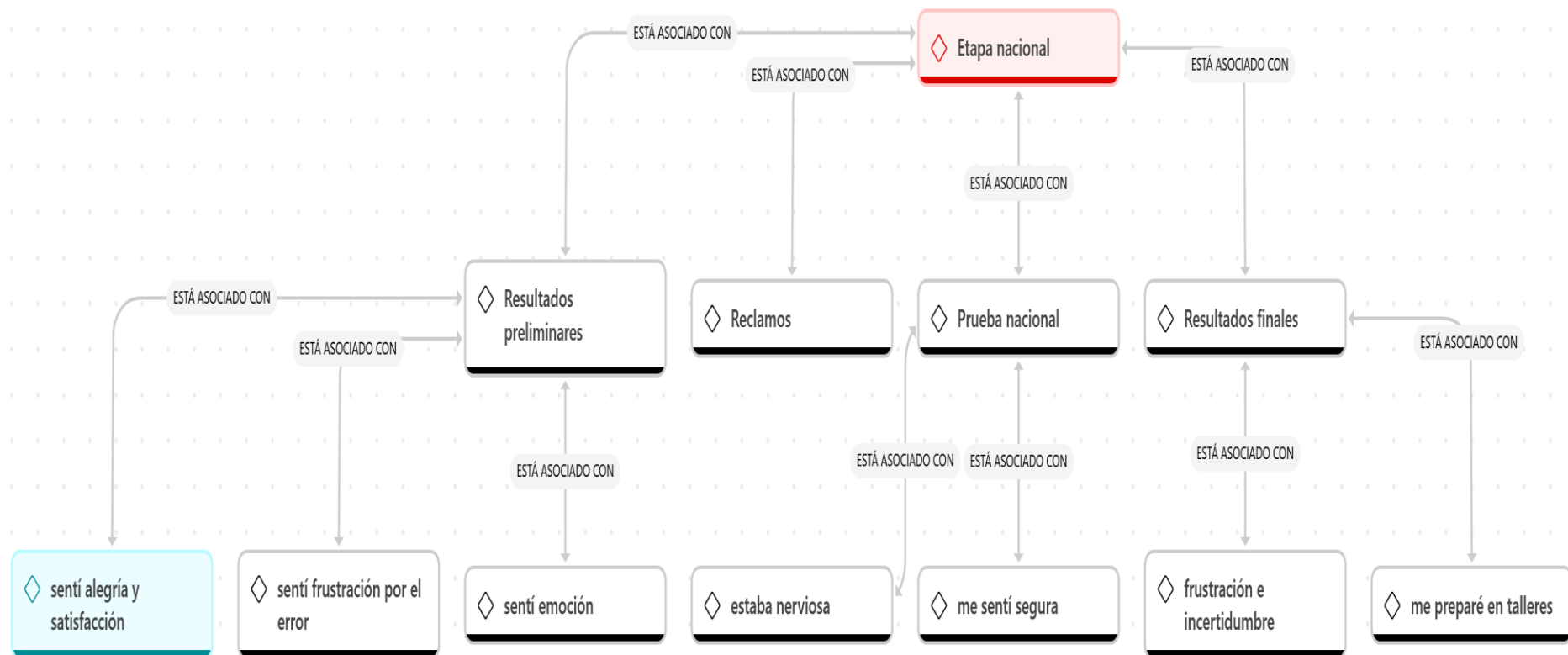
La subcategoría selección de UGEL o DRE muestra la experiencia de tomar decisiones estratégicas bajo presión, donde se entrelazan expectativas laborales, valoración de las oportunidades territoriales y conciencia de las carencias estructurales del sistema. En este punto surge la “preocupación” en el sentido hermenéutico gadameriano, donde comprender implica situarse en el horizonte de posibilidades y limitaciones que configuran la realidad educativa (Gadamer, 2004).

Respecto a la etapa descentralizada, la experiencia vivida se complejiza por la interacción con evaluadores, comités y contextos institucionales diversos. La observación de aula y la entrevista se experimentan como espacios de exposición y juicio, donde los maestros sienten que su identidad profesional es puesta en escena. Esta vivencia se alinea con la idea de Ricoeur (2006) sobre el “sí mismo narrativo”, que se constituye en la interacción con la mirada del otro. Los docentes

negocian su autoimagen pedagógica y su desempeño ante criterios que muchas veces perciben como subjetivos o poco transparentes.

Finalmente, en la selección para nombramiento, los docentes experimentan una mezcla de esperanza, temor y resignificación de sus esfuerzos. Para quienes logran el nombramiento, la experiencia se interpreta como cierre de un ciclo de pruebas y sacrificios. Tal interpretación refleja lo que Van Manen (2014) denomina “significados pedagógicos profundos”, aquellos que surgen de la reflexión sobre la propia práctica y del reconocimiento de la vocación docente como una forma de ser en el mundo.

## SUBCATEGORÍA EMERGENTE ETAPA NACIONAL



### **3.3.1.1. Subcategoría emergente Etapa Nacional**

La subcategoría Etapa nacional aglutina la experiencia vivida por los maestros durante la primera fase del proceso del Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial, en la que emergieron la mencionada subcategoría y los códigos: Prueba nacional, resultados preliminares, reclamos y resultados finales. De acuerdo a la experiencia expresada por los maestros. Esta etapa constituye un espacio emocionalmente intenso y decisivo, en el que los maestros se enfrentan tanto a la valoración institucional como a la resignificación de su identidad profesional. El análisis se orienta desde la fenomenología hermenéutica, considerando que la experiencia vivida (Van Manen, 1990) se manifiesta en el modo como los docentes significan estos momentos en su biografía profesional.

La Prueba Nacional fue comprendida por los docentes como el núcleo del proceso, pero vivida de manera altamente emocional. Van Manen (2016) explica que las experiencias evaluativas intensas se inscriben en el cuerpo y en la memoria del sujeto, generando sensaciones de presión y exposición extrema.

Los testimonios ilustran esta tensión cuando los maestros afirman los siguiente:

“Sentí estrés desde antes del examen porque comentaban que la modalidad había cambiado y eso generaba dudas y expectativas.” (A1, p.1)

“Viví miedo y nervios. Era mi primera vez en un proceso de nombramiento y no sabía cómo iba a ser el examen. En las casuísticas de mi área sentí mucha dificultad, había términos que no entendía y eso me frustraba”. (A8, p.1)

Estas afirmaciones muestran que el proceso de evaluación se experimenta como una situación de vulnerabilidad y desafío personal. Los docentes transitan entre el miedo, la incertidumbre y la esperanza, buscando preservar su identidad profesional y alcanzar la estabilidad laboral que representa el nombramiento.

“Mi experiencia estuvo marcada por frustración e incertidumbre. Yo había postulado en el 2021, pero el examen se canceló por denuncias de copias y filtración de respuestas” (A3, p.1).

“El examen debía comenzar a las nueve, pero se retrasó casi una hora. Este retraso me generó nerviosismo, porque ya antes un examen se había anulado y temía que volviera a ocurrir” (A7,p.1).

Lo expuesto permite inferir que los docentes viven el proceso de evaluación desde una profunda desconfianza y vulnerabilidad, producto de experiencias pasadas de inestabilidad que se reactivan en el presente. El sistema educativo, en lugar de brindar seguridad, se convierte en un espacio donde los participantes sienten que sus esfuerzos pueden ser invalidados por fallas externas a ellos. Esta vivencia refuerza una percepción de fragilidad institucional y, al mismo tiempo, evidencia la resiliencia del docente que, pese a la incertidumbre, decide continuar postulando.

Por otro lado, respecto a los resultados preliminares, estos fueron vividos como un primer quiebre emocional, pues representaron el contraste inmediato entre el esfuerzo personal y la valoración institucional. Según Van Manen (1990), los acontecimientos que alteran el modo en que el sujeto se ve a sí mismo “se convierten en hitos de la autocomprensión”. Esta idea se refleja en las narraciones, donde los docentes experimentan sorpresa, desconcierto y temor.

Un maestro manifestó: “Al ver los resultados preliminares, primero sentí emoción, felicidad y alegría porque había obtenido un puntaje alto. Sentí que mi preparación había valido la pena. Pero luego vino la decepción al pensar que eso todavía no garantizaba mi nombramiento y que debía enfrentar la clase modelo” (A8, p.2).

Otro docente menciona: “Cuando se publicaron los resultados preliminares, ver que había fallado una pregunta en comprensión lectora y otra en pedagogía me hizo sentir muy frustrada porque yo sentía que sabía esas respuestas” (A1, p.2)

Asimismo, respecto a la fase de reclamo, este aparece como una respuesta ante la disonancia percibida entre la vivencia personal del esfuerzo y la valoración obtenida. Gadamer (2006) sostiene que la comprensión emerge en el diálogo con aquello que interpela nuestra identidad; en ese sentido, reclamar constituye un acto hermenéutico mediante el cual el docente busca restituir la coherencia entre su experiencia interna y el resultado ofrecido por la institución. Sin embargo, los docentes expresan que no fue necesario realizar reclamos, esto se evidencia cuando afirman lo siguiente:

“No presenté ningún reclamo sobre el puntaje obtenido. Acepté el resultado, aunque sabía que el cansancio me había afectado” (A6, p.3)

“No presenté reclamos sobre el puntaje obtenido en la Prueba Nacional. Lo que viví fue frustración por el retraso del proceso, pero no hice ninguna referencia a un reclamo formal” (A3, p.3)

Por último, se tiene la experiencia vivida respecto al resultado final, el cual es experimentado como el cierre de un ciclo emocional y profesional. Gadamer (1996) lo describe como un “horizonte de cierre y apertura”, donde el sujeto resignifica su trayectoria y proyecta nuevos caminos. Los docentes narran este momento como uno de alta intensidad emocional:

“Sentí frustración porque no obtuve la nota que esperaba y también porque situaciones externas afectaron mi evaluación. Sentía que merecía una mejor ubicación por mi historial de notas, pero traté de aceptar la situación y seguir adelante” (A6, p.4).

“En los resultados finales experimenté emociones encontradas. La nueva modalidad me daba confianza porque ya no había nota mínima en matemática, pero también sentía desconfianza en el proceso por los comentarios sobre evaluaciones poco claras” (A2, p.4)

En suma, la Etapa Nacional evidencia un tránsito emocional complejo caracterizado por la incertidumbre, la defensa del propio valor, la vivencia corporal de la evaluación y el impacto del resultado final. Desde la fenomenología hermenéutica, estas experiencias se comprenden como momentos que configuran el ser docente en su dimensión más humana y existencial. El análisis revela que los participantes no vivieron la evaluación como un proceso meramente técnico, sino como un acontecer que afectó su identidad, su sentido de pertenencia profesional y su proyección futura.

## SUBCATEGORÍA EMERGENTE SELECCIÓN UGEL Y DREA



### **3.3.1.2. Subcategoría emergente selección de UGEL DREA**

La experiencia de seleccionar la UGEL o DRE en el proceso de nombramiento docente emerge como un momento cargado de significados, tensiones y proyecciones existenciales. Desde la fenomenológica-hermenéutica, esta vivencia no se reduce a un acto administrativo; constituye, más bien, un acto decisonal que configura el proyecto de vida del docente, en tanto implica desplazamiento territorial, reorganización afectiva y reconfiguración profesional. Van Manen (2016) sostiene que las experiencias pedagógicas y profesionales deben ser comprendidas desde “el modo en que se manifiestan en la vida vivida” (p. 42), tal como los maestros revelan al narrar la tensión emocional ante la elección.

La experiencia vivida respecto a la “Selección de UGEL” permite develar una vivencia marcada por la presión temporal y la incertidumbre. La elección se convierte en una situación límite, donde el maestro confronta sus expectativas, temores y responsabilidades familiares. Como afirma Ayala-Carabazo (2020), la hermenéutica permite comprender que las decisiones humanas se sitúan dentro de “tramas de sentido que se entrecruzan entre lo personal, lo institucional y lo territorial” (p. 67). Esto se evidencia cuando un docente expresa:

“Cuando tuve que seleccionar la región para nombrarme, me preocupé mucho por mis responsabilidades familiares, mi vivienda y mis mascotas. Por eso solo marqué dos lugares: Huamanga y Vilcashuamán. Sentí que mis posibilidades eran pocas y eso me generó tristeza y temor” (A6, p.5). Asimismo, otro docente precisa: “Al seleccionar la región para el nombramiento, experimenté inseguridad. Debía elegir hasta 30 instituciones y deseaba una plaza cercana. Elegí primero AICAS, luego Patasucro, Culluchaca e Iguain” (A7, p.5).

La selección, por tanto, es una experiencia en la que los maestros intentan conciliar vocación, arraigo y oportunidad laboral, tensionando expectativas personales con las limitaciones del sistema. Heidegger, interpretado por Gadamer (2013), señala que toda decisión auténtica emerge de la comprensión previa del propio “estar en el mundo”; de allí que la elección de UGEL sea también una elección del lugar donde se proyecta el ser docente.

Asimismo, respecto a la experiencia sobre la “Publicación de postulantes” revela un momento de alta carga emocional. En esa experiencia los maestros viven la

publicación como un acontecimiento que redefine su trayectoria. La espera es vivida como angustia, esto se confirma cuando un maestro manifiesta: “Cuando se publicaron los postulantes y los locales, me sentí estresado. No había un ranking público y no sabía dónde podía tocarme. Pensar cada día en la distancia a la que podría irme me preocupaba bastante” (A7, p.6). De igual manera otro docente precisa que: “Al ver la publicación de postulantes por UGEL o DRE y de los locales de evaluación, mi sensación principal fue de incertidumbre constante. Todo dependía de decisiones políticas, por lo que vivía a la expectativa sin saber cuándo realmente se daría cada etapa” (A3, p.6). Según Van Manen (2014), las experiencias significativas emergen en la temporalidad subjetiva, donde la espera se convierte en un tiempo saturado de expectativas.

Desde una mirada fenomenológica-hermenéutica, la “Selección de UGEL/DRE” revela que la selección de la UGEL es vivida como un acto decisonal cargado de sentido, donde los maestros negocian entre cercanía familiar, oportunidades laborales y expectativas personales. Asimismo, la publicación de postulantes opera como un acontecimiento que reconfigura emocionalmente la experiencia previa y proyecta nuevas posibilidades. Ambos momentos constituyen experiencias existenciales y profesionales que expresan la comprensión del maestro sobre su “ser en el mundo laboral”.

## SUBCATEGORÍA EMERGENTE ETAPA DESCENTRALIZADA



### **3.3.1.3. Subcategoría emergente etapa descentralizada**

La etapa descentralizada constituye, para los docentes, uno de los momentos de mayor intensidad emocional y epistémica dentro del proceso de nombramiento. Vivida desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica, esta etapa se revela como un espacio donde el maestro se expone plenamente en su identidad profesional, pues es evaluado no solo por lo que sabe, sino por lo que es y por el sentido que otorga a su rol. Van Manen (2016) recuerda que comprender una experiencia implica atender a “la manera en que esta se manifiesta en la vida vivida del sujeto” (p. 44).

En ese sentido, la experiencia vivida respecto a la aplicación de la “Rúbrica de evaluación” en el proceso de evaluación de la clase modelo, muestra las tensiones emocionales presentadas durante su aplicación. En ese sentido, la experiencia de la clase modelo es vivida como un acto de exposición pública, donde se ponen en juego habilidades pedagógicas, seguridad emocional y capacidad de improvisación. Un maestro expresa: “Durante la aplicación de las rúbricas de observación en mi clase modelo, viví una etapa muy tediosa y preocupante. La incertidumbre sobre cuándo me llamarían afectó mi confianza y generó estrés, ansiedad y temor de no aprobar” (A1, p.7).

Ayala-Carabajo (2020) afirma que los procesos evaluativos adquieren significado en contextos de tensión ética y emocional. Un docente comenta: “Entrar al aula fue retador porque debía trabajar con estudiantes que no conocía y ser evaluada por tres jurados. Sentí nervios y temor, pero también la determinación de cumplir con los estándares” (A5, p.7).

De igual modo, la experiencia respecto a la entrevista docente, fue vivida como un contraste entre la identidad narrativa y la identidad profesional. Una docente relata: “En la entrevista personal tuve dos jurados que me formularon sus preguntas. Respondí con seguridad y de acuerdo con lo que había preparado. Aunque estaba nerviosa, sentí que me desenvolví adecuadamente” (M3).

Van Manen (2014) explica que las experiencias significativas se revelan en la forma en que el sujeto se vuelve hacia sí mismo para comprender lo que expresa. En este sentido, la entrevista obliga al docente a reflexionar sobre su práctica y convicciones.

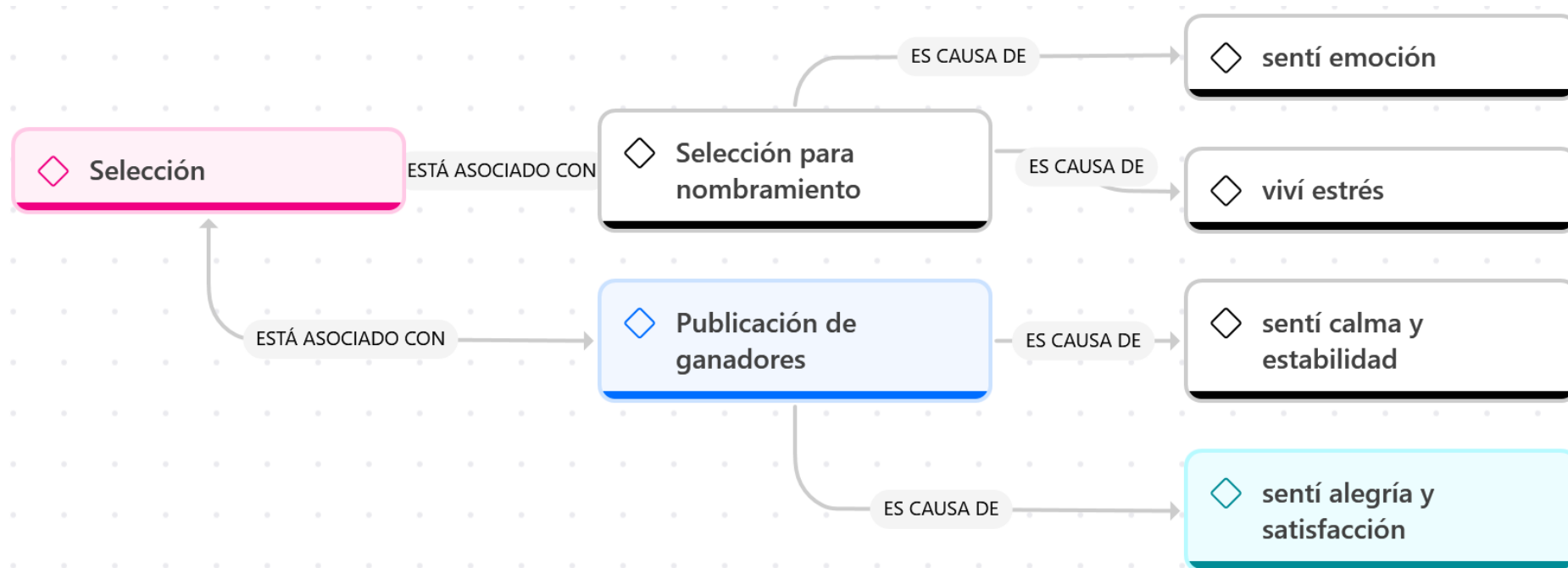
Otros expresan alivio: “Estaba nerviosa porque no sabía qué iban a preguntarme, pero me preparé y respondí lo mejor que pude. Al terminar sentí alivio y la sensación de haber cerrado una etapa importante” (A5,p.8). Algunos sienten incertidumbre: “Durante la entrevista sentí temor de no responder de la manera adecuada. Me preguntaron sobre trabajo colaborativo, el currículum y mi desempeño. Aun con nervios, pude responder, aunque tenía miedo de equivocarme” (A8, p.8).

Por último, en relación a la revisión de la trayectoria docente, esta tiene que ver con el reconocimiento o invisibilización del camino recorrido. En ese sentido la revisión de la trayectoria docente es experimentada como una confrontación con el propio recorrido profesional. Un maestro afirma: “experimenté un momento muy difícil al descubrir que había cometido un error en el formulario y que mis años de experiencia no serían validados. Me desmotivé y pensé que no lograría una plaza, pero luego lo asumí como un aprendizaje y continué con fe en el proceso” (A4,p.9).

Para algunos, la revisión significa orgullo: “Considero que mi trayectoria profesional fue valorada correctamente. Cuando supe que me habían asignado 15 de 16 puntos en experiencia, sentí tranquilidad y conformidad” (A7,p.9). Para otros, es una fuente de desánimo: “Sentí preocupación porque no tenía muchos años de experiencia para presentar y además por desconocimiento no había registrado mi trabajo en instituciones particulares. Eso me generó temor de no alcanzar una plaza y me hizo sentir insegura” (A5,p.9).

En suma, la etapa descentralizada se revela como un espacio de exposición del ser-docente, un momento de vulnerabilidad y una experiencia cargada de tensión y búsqueda de legitimidad. Como señala Van Manen (2016), comprender estas experiencias implica iluminar el modo en que afectan y transforman al sujeto.

## SUBCATEGORÍA EMERGENTE SELECCIÓN



#### **3.3.1.4. Subcategoría selección**

La subcategoría Selección constituye un fenómeno profundamente existencial dentro del proceso de nombramiento docente. Bajo la mirada fenomenológica hermenéutica, esta experiencia no se interpreta como un simple paso administrativo, sino como un momento de revelación del “ser docente”, un acontecimiento que involucra el cuerpo, la emoción, la temporalidad y la autocomprensión. Husserl (1982) señala que comprender una vivencia implica “volver a las cosas mismas”, es decir, a la manera concreta y encarnada en que se experimenta el mundo. Desde esta perspectiva, la selección es vivida como un acto que concentra años de esfuerzo, sacrificios y expectativas. En ella se busca comprender dos momentos: la selección para el nombramiento y la publicación de ganadores.

La selección para el nombramiento docente es vivida como el punto culminante de un largo recorrido de formación. Schutz (1974) sostiene que las experiencias significativas se anclan en el acervo de conocimiento vivido, que se actualiza cuando un sujeto interpreta un acontecimiento a la luz de toda su biografía. Un maestro afirma: “Al seleccionar las instituciones para mi nombramiento, solo me aparecieron 21 plazas en la UGEL Huanta. Marqué todas las que podía, incluso de otras provincias. Mi primera opción fue la institución San Gerardo en Sivia. Cuando salió el ranking final, me quedé justamente en esa plaza. Me emocioné mucho, aunque también sentí preocupación por estar lejos de mi familia. Aun así, me sentí agradecida por tener un trabajo estable” (A5,p.10).

La selección se convierte así en lo que Heidegger (2003) llama un acontecimiento del ser, un momento que permite al docente comprenderse de nuevo. Otro docente relata: “Al seleccionar las instituciones para mi nombramiento, opté por las más cercanas a mi provincia. Cuando supe que el sistema asignó mi plaza en Vilcashuamán, sentí que finalmente se concretaba el esfuerzo realizado” (A4,p.10). Esta vivencia refleja la transición hacia niveles más profundos de identidad profesional, tal como lo describe Dreyfus y Dreyfus (1986) en su modelo de desarrollo del experto. Desde esta perspectiva, la selección no es un simple resultado, sino un acto hermenéutico donde el docente interpreta su historia, su valor y su sentido vocacional.

Finalmente, la experiencia respecto a la publicación de ganadores constituye un umbral emocional que separa un antes y un después. Van Manen (2014) explica que los acontecimientos significativos introducen rupturas en la vida habitual, forzando al sujeto a reinterpretar el significado de lo vivido. Los testimonios lo confirman: “al ver los resultados de los ganadores del nombramiento, sentí una enorme alegría y satisfacción por todo el esfuerzo realizado. Sentí que mi dedicación había tenido recompensa y me sentí plenamente satisfecha, especialmente al recibir la resolución que significó un logro importante en mi desarrollo profesional” (A1,p.10).

Otro maestro relata: “Cuando vi la publicación de los ganadores del nombramiento, me emocioné muchísimo. Me sentí feliz, sorprendida y agradecida. Después de un proceso largo, difícil y lleno de angustias, sentí que todo el esfuerzo había valido la pena porque logré un objetivo muy importante para mi vida personal y profesional” (A5,p.11). Gadamer (2013) describe este proceso como una fusión de horizontes, donde las expectativas previas y el resultado convergen para generar un nuevo sentido vivido.

Un docente expresa: “Al ver la publicación de ganadores del nombramiento, sentí más preocupación que alegría. Aunque obtuve una plaza, no me sentí satisfecha porque no era la institución que esperaba y porque todo el proceso había sido largo y estresante. Mi sensación final fue más de agotamiento emocional que de celebración” (A2,p.11). Esta ambivalencia refleja lo que Merleau-Ponty (2012) denomina la ambigüedad de lo humano, presente cuando el sujeto se enfrenta a situaciones que lo exponen y lo transforman simultáneamente.

#### IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la investigación permiten comprender que el proceso de nombramiento en la Carrera Pública Magisterial trasciende de manera notable el ámbito administrativo, constituyéndose en una experiencia profundamente humana y existencial para los docentes que la atraviesan. En coherencia con la fenomenología hermenéutica, el interés no se orienta a los procedimientos formales ni a los puntajes, sino al modo en que los maestros viven, interpretan y resignifican las experiencias de evaluación, decisión y reconocimiento que conforman este itinerario profesional. Tal como indica Van Manen (2014), el significado de un fenómeno educativo se revela en la manera en que “toca la vida del sujeto”, evidenciando su carácter afectivo, ético y experiencial.

La vivencia de la etapa nacional mostró que los docentes experimentaron ansiedad, incertidumbre y una fuerte exposición emocional frente al examen escrito y la espera de resultados. Esta etapa emergió como una situación límite, donde los docentes sintieron que su futuro profesional estaba suspendido de un puntaje. Heidegger (2003) señala que, en situaciones donde el ser humano se enfrenta a la posibilidad de perder o transformar un proyecto vital, surge la angustia como expresión de la vulnerabilidad constitutiva del ser. La incertidumbre descrita por los participantes encuentra eco en Ricoeur (1995), quien explica que la espera constituye un tiempo intermedio cargado de expectativas y temores, un tiempo donde el sujeto dimensiona la relevancia del acontecimiento que aguarda. Así, la etapa nacional no fue vivida como un procedimiento técnico, sino como un momento esencial donde el “ser docente” reconoce su fragilidad y, al mismo tiempo, su compromiso con la profesión.

La experiencia relativa a la selección de UGEL o DRE reveló un proceso decisional cargado de historicidad y afectos. Los docentes expresaron que elegir una región no era solo seleccionar una plaza, sino tomar una decisión que afectaría su arraigo, sus vínculos familiares y su proyecto de vida. Esta dimensión interpretativa coincide con la propuesta hermenéutica de Gadamer (2013), quien sostiene que toda decisión se enraíza en un horizonte de sentido construido por la historia personal, los valores y las proyecciones del sujeto. Asimismo, Merleau-Ponty (2012) explica que toda experiencia está encarnada, por lo que las decisiones territoriales adquieren significado desde el cuerpo y desde las relaciones intersubjetivas. Los

docentes mostraron que su identidad profesional está profundamente vinculada a su territorio, su comunidad y su historia, y que la selección de un lugar de trabajo suscita tensiones entre oportunidad y pertenencia.

La etapa descentralizada emergió como el momento de mayor vulnerabilidad, pues los participantes refirieron sentirse expuestos en su autenticidad profesional durante la clase modelo, la entrevista y la revisión de la trayectoria. Este hallazgo se alinea con Dreyfus Y Dreyfus (1986), quien afirma que la competencia profesional solo puede revelarse en la acción situada, donde el sujeto se muestra en su saber práctico. La experiencia corporal, emocional y pedagógica que los docentes describen confirma la afirmación de Merleau-Ponty (2012) de que la experiencia está intrínsecamente ligada al cuerpo vivido: manos temblorosas, voces quebradas, respiración acelerada o miradas sostenidas se convirtieron en huellas fenomenológicas del impacto de la evaluación. La entrevista fue vivida como un espacio donde los maestros debían narrarse a sí mismos, proceso que Ricoeur (2006) concibe como la construcción de una identidad narrativa mediante la cual el sujeto busca reconocimiento. La revisión de la trayectoria profesional produjo vivencias de orgullo, validación o invisibilización, lo que coincide con lo que Van den Berg (1972) denomina los paisajes emocionales que se configuran cuando un juicio externo afecta la autocomprensión del sujeto.

Finalmente, la publicación de ganadores constituyó un acontecimiento decisivo en la vida de los docentes. Quienes lograron el nombramiento experimentaron alivio, alegría profunda y una sensación de plenitud que Van Manen (2016) denomina “instantes epifánicos”, momentos en los que el sujeto se encuentra con una claridad renovada sobre su vocación y su trayectoria. Por el contrario, quienes no lograron la plaza vivieron el acontecimiento como una ruptura que llevó a la tristeza, la frustración o el cuestionamiento de sí.

En su conjunto, las experiencias vividas a lo largo del proceso de nombramiento permiten afirmar que este constituye un rito de tránsito contemporáneo, donde los docentes atraviesan evaluaciones, decisiones y juicios que transforman su autocomprensión y su proyecto de vida. La fenomenología hermenéutica revela que el nombramiento no solo selecciona profesionales, sino que los confronta con su historia, los expone en su vulnerabilidad y les exige reinterpretar su ser en el mundo educativo. La vivencia del proceso muestra que los docentes se descubren, se

narran y se transforman, confirmando que lo humano siempre está en juego en los sistemas de evaluación y selección estatal.

## CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que el proceso de nombramiento en la Carrera Pública Magisterial constituye una experiencia vital, profundamente humana, donde los docentes se enfrentan a emociones intensas, decisiones trascendentes y momentos de revelación identitaria. Cada subcategoría analizada revela una dimensión particular del modo en que los maestros habitan, interpretan y resignifican este proceso, mostrando que el nombramiento es mucho más que un mecanismo de selección: es un acontecimiento que transforma el “ser docente”.

En primer lugar, las vivencias asociadas a la etapa nacional evidencian que los docentes experimentan un clima de incertidumbre, ansiedad y vulnerabilidad frente a la evaluación escrita y la espera de resultados. La prueba nacional, lejos de ser comprendida como un procedimiento técnico, fue vivida como un punto de quiebre donde los maestros sintieron que se jugaba no solo su estabilidad laboral, sino también la validación de su trayectoria profesional. Esta etapa reveló que el docente asume la evaluación como una responsabilidad existencial en la que se ponen en tensión su vocación, su esfuerzo acumulado y sus expectativas de futuro.

En segundo lugar, la selección de UGEL o DRE emergió como un momento decisional profundamente marcado por el arraigo territorial, la identidad comunitaria y las condiciones familiares. La elección de una región para acceder al nombramiento no representó únicamente una cuestión administrativa, sino un acto interpretativo en el que el docente proyectó su historia personal, sus vínculos afectivos y sus posibilidades profesionales. Esta subcategoría mostró que la carrera docente se vive también en clave territorial, es decir, como una relación entre el maestro, su comunidad y el espacio donde ejerce su labor.

Asimismo, la etapa descentralizada se configuró como el momento de mayor exposición y vulnerabilidad. Los docentes vivieron la clase modelo, la entrevista y la revisión de trayectoria como escenarios donde se mostraron en su autenticidad, poniendo en juego su modo propio de enseñar, de narrarse y de comprender su propio camino profesional. Esta etapa reveló que la evaluación no mide únicamente competencias técnicas, sino que expone el cuerpo, las emociones y la identidad pedagógica del docente. La revisión de la trayectoria profesional, además, hizo

visible la necesidad de reconocimiento, pues los maestros interpretaron esta etapa como una validación o invisibilización de su historia laboral y de su compromiso con la educación.

Finalmente, la selección para el nombramiento constituyó un acontecimiento que reorganizó la narrativa vital de los docentes. Para quienes obtuvieron la plaza, el nombramiento fue vivido como un momento epifánico, cargado de reconocimiento, plenitud y sentido de logro. Para quienes no lo alcanzaron, este evento significó un quiebre emocional que los llevó a cuestionar su camino o replantear sus expectativas.

## **RECOMENDACIONES**

Al Ministerio de Educación implementar estrategias de acompañamiento emocional y pedagógico previas a la Prueba Nacional, con talleres de orientación, simulacros contextualizados y espacios de información clara. Estas acciones reducirán la ansiedad y devolverán al proceso un carácter formativo.

A la Dirección Regional de Educación de Ayacucho, establecer políticas que permitan reconocer la diversidad territorial y las condiciones particulares de cada región. Estas instituciones deben generar sistemas de orientación que informen sobre las características socioculturales de las plazas.

A los especialistas de la UGEL, implementar procesos evaluativos más humanizados y formativos en la clase modelo, entrevista y revisión de trayectoria. Es necesario capacitar a los evaluadores en enfoques de evaluación integral para evitar juicios reduccionistas en el proceso de evaluación.

Al Ministerio de Educación profundizar la marcha de programas de acompañamiento posterior al proceso de nombramiento para docentes nombrados implementando planes de inducción con el objetivo de mejorar el desempeño docente de los maestros.

## REFERENCIAS

- Allende F. Mabel C. (1996). Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de compñidad lingüística progresiva. (5 ta ed.) Santiago: ediciones Pontificia Católica de Chile.
- Ayala-Carabajo, R. (2017). Retorno a lo esencial: Fenomenología hermenéutica aplicada desde el enfoque de Max van Manen. Caligrama.
- Bisquerra, (2005). La educacion emocional. Obtenido de Dialnet: file:///C:/Users/compuedit/Downloads/DialnetLaEducacionEmocionalEnLaFormacionDelProfesorado-2126758.pdf
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bowen, G. A. (2009). "Document Analysis as a Qualitative Research Method." Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40.  
[https://www.researchgate.net/publication/240807798\\_Document\\_Analysis\\_as\\_a\\_Qualitative\\_Research\\_Method](https://www.researchgate.net/publication/240807798_Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method)
- Cassany, D Luna Y Sanz (2000). Enseñar lengua. (8va ed.). España: Editorial Grao
- Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Sage Publications
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, 12, 88-103.  
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer. Free Press.
- Ekman, P. (2003). Darwin, deception, and facial expression. *Annals of the New York Academy of Sciences* , 1000 , 205-221
- Gadamer, HG (2004). Verdad y método. Londres: Continuum.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Guerrero-Castañeda, R. F., Menezes, T. M. O., & Prado, M. L. (2017). Fenomenología en investigación de enfermería: reflexión en la hermenéutica de Heidegger. Escuela Anna Nery, 21(4), 1–7.  
<https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2016-0363>
- Herrador, J. (1991). Las emociones y su expresión en la primera infancia. Las vías facial y vocal. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, (4), 65-82.
- Heidegger, M. (2003). Ser y tiempo (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1982). La idea de la fenomenología (M. García-Baró, Trad.). Fondo de Cultura Económica

- Jaramillo, L., & Puga, L. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Red de Revistas Científicas de América Latina*, 1(21), 31–55.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441849209001.pdf>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trad.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720714>
- Ministerio de educación (2022) Concurso de Ingreso a la CPM 2022: Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial.
- Ministerio de educación (2022) Evaluación de impacto de los concursos de nombramiento docente en el marco de la Ley de Reforma Magisterial.
- Ministerio de educación (2016) resolución de secretaria general N° 00822016.Lima . Perú.
- Noreña, Ana Lucía, Alcaraz-Moreno, Noemí, Rojas, Juan Guillermo, y Rebolledo-Malpica, Dinora. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan* , 12 (3), 263-274. Recuperado el 26 de noviembre de 2025, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=en&tlng=es)
- Punset, E. (2008). *Brújula para navegantes emocionales*. Madrid: Aguilar.
- Quispe-Morales, R. A. (2023). *Investigación cualitativa en educación* (1.ª ed.). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de Huanta. <https://doi.org/10.37073/feunah.39>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Solé I, (1996), *propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora* (Educación primaria), Barcelona , Grao
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social* (N. Míguez, Trad.). Amorrotu Editores.
- Torres, J. (2009). *La desmotivación del profesorado*. Morata.  
<https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/desmotivacion-del-profesorado.pdf>
- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73 - 99.  
file:///C:/Users/PC/Downloads/DialnetLaPracticaDocenteUnEstudioDesdeLosSignificados-6550779%20(2).pdf

- Van Manen, M. (2003). *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry*. Left Coast Press
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice*. Routledge.
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge.
- Van den Berg, J. H. (1972). *A different existence: Principles of phenomenological psychopathology*. Duquesne University Press
- Vivas García, M., (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=41040202>
- Zavala, V., & Cárdenas, M. L. (2023). Interculturalidad y enfoque textual en la enseñanza del castellano como segunda lengua. *Revista Latinoamericana de Educación*, 41(2), 45-66. <https://doi.org/10.17151/rle.2023.41.2.3>

## **ANEXOS**

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

| PROBLEMA                                                                                                                                                                                                                                                                     | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                        | CATEGORÍAS                                                                                                                                                                                                      | METODOLOGÍA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Problema general:<br/>¿Cómo es la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022?</p> <p>¿Cuál es significado de la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022?</p> | <p>Objetivo general:<br/>Conocer la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022.</p> <p>Comprender el significado de la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022.</p> | <p><b>Categoría:</b><br/>Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial</p> <p><b>Subcategorías emergentes:</b><br/>Etapa nacional<br/>Selección de UGEL DREA<br/>Etapa descentralizada<br/>Selección</p> | <p><b>Enfoque:</b><br/>Cualitativo</p> <p><b>Método:</b><br/>Fenomenológico hermenéutico</p> <p><b>Unidad de análisis:</b><br/>8 docentes nombrados en la carrera pública magisterial</p> <p><b>Técnica:</b><br/>Anécdota<br/>Entrevista conversacional</p> <p><b>Instrumentos:</b><br/>Registro de anécdota<br/>Guía de entrevista conversacional</p> |



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA**  
**EDUCACIÓN**

**ANECDOTA 1**

Investigador: Marco A. Narváez Lope  
Docente: 0001  
Área: Educación Inicial

Buenas noches, soy Maestra del Nivel Inicial. Voy a contarles mi experiencia en el proceso de nombramiento. Bueno, comenzó por cómo me enteré acerca del nombramiento.

Me enteré a través de las redes sociales y también por amigas en común me comentaron, tienes que inscribirte, también familiares. De esa manera me enteré, luego indagué acerca de cómo se desarrolla el proceso, el cronograma, cuándo se va a desarrollar el proceso. Y ya sabiendo el cronograma, comencé a buscar algunas academias para poder prepararme.

Luego me estuve preparando en las academias también de manera personal, buscando información y también compartiendo experiencias con algunas amigas. Luego de prepararme vino el proceso del examen. Había muchos nervios para dar el examen.

Hubo también situaciones que se dividieron en dos grupos para el examen. A mí me tocaba dar examen en el segundo grupo, en la cual fui a dar mi evaluación con mucha fe y se dio el examen. Gracias a Dios vino las preguntas que me había preparado.

Entonces, respondió con facilidad algunas preguntas. También había nervios de que no me alcanzasen algunas preguntas para poder resolver, especialmente en lo que es números. Pero lo logré, terminé de dar el examen y al finalizar se viene la preocupación, ¿habré pasado la valla en ese dilema? En la preocupación si pasé a esperar la fecha del resultado y así estábamos en espera. Luego llegó el momento de saber los resultados.

Me enteré de los resultados. Yo me enteré a las 5 de la mañana. Me llama un familiar, yo no lo vi, pero ella ya lo había visto. A las 12 que salieron los resultados lo había visto y me llamó a las 5 de la mañana dándome los resultados. Entonces, no quería saber también el resultado, pero ya ella me lo dijo y me sentí muy feliz de haber pasado y también de tener un buen puntaje. Me sentí muy feliz de haber logrado. Después de ello era uno de los procesos pasar la valla en el examen.

Luego se venía lo más complicado también acerca de la segunda etapa que es la clase modelo. Eso también ha sido muy tedioso y muy preocupante. Cómo se va a desarrollar, si nos va a dar los temas.

Si es que nosotros elegimos el tema de acuerdo a la resolución, pero teníamos que esperar de acuerdo a las disposiciones del UGEL. Bueno, ya salió el cronograma para la clase modelo que emitió el UGEL. Estábamos en espera. Estuve en espera y desesperada también. Bueno, ya me habían programado más o menos la fecha, pero hubo algunos cambios. Luego ya publicaron lo que es los grupos para lo que es la clase modelo.

Estaba en el grupo 3. Después los miembros del jurado. Ya se sabía quiénes iban a ser de acuerdo al grupo, pero hubo unos cambios. También cambiaron de aula con otros niños porque uno de los jurados se había enfermado y hubo un cambio de aula.

También fue preocupante porque coincidíamos con algunas colegas, amigas también, que estuvieron en esa aula donde comentaban su experiencia, cómo había sido. Donde decían que los niños eran terribles, que no escuchaban, que gritaban, que quería comer, que no le obedecían, que no hacían caso. Esas experiencias que me contaban como que me frustraban, me hacían sentir insegura.

Pero traté de ya no tomar en cuenta esas experiencias y dar lo mejor de mí. Llegó el momento de dar hay me estuve pasando. Llegó el momento que me llaman, recibo una llamada telefónica de uno de los miembros del jurado, donde me dicen, maestra revise su correo.

Ahí está su tema. Le toca dar su clase modelo de acá a dos días. Me dice, prepare su clase.

Le esperamos. Entonces, también fue preocupante y estresante el tema que me dieron. Fue un tema muy complicado como para los niños del nivel inicial.

Bueno, hice todos los esfuerzos, las indagaciones, busqué algunas asesoras también, donde me orientaron cómo podría hacer mi clase. Me ayudó de alguna manera para poder movilizar el pensamiento crítico en los niños. Me preparé, hice mis materiales, pero también los nervios estaban ahí afectándome un poquito con las experiencias que me habían contado las colegas.

Bueno, los nervios, como les comento, estaban ahí que me hicieron un poquito dudar de cómo dar mi clase, pero llegó el momento del día esperado de la clase modelo. Estaba muy nerviosa ese día. Incluso dudaba de dar mi clase modelo, pero bueno, llegué y dije, hoy es el día, tengo que dar mi mejor esfuerzo, dar mi 100% y desde el momento que ingresé al aula, esos nervios los dejé en la puerta y me transformé y di lo mejor de mí.

Me mencionaban algunas colegas su experiencia, no eran tan chuquis los niños, pero di lo mejor de mí. Hice una buena clase y terminé la clase. Luego me dijeron los jurados lo esperamos de media hora para la entrevista.

Regresé de media hora al espacio donde me indicaron para que me puedan hacer la entrevista. Me hicieron las preguntas de la entrevista, respondí con seguridad y me agradó que uno de los jurados también me felicitase por el material que había llevado. Me dijo que le había gustado que los niños estaban impresionados por el material y estuvieron atentos también, pese al tema que me había tocado, los materiales hicieron que los niños prestasen atención.

Eso respondí con seguridad. No me dijeron si pasé o no, pero solo me felicitaron en ese aspecto del material y también respondí con seguridad todas las preguntas que me hicieron. Me despedí y eso fue el proceso de la entrevista y la clase modelo.

Luego vino otra etapa de la espera de cuántos sacamos, cuántos saquen el proceso de la clase modelo. También era desesperante porque no se sabía cuántos del puntaje había sacado. Entonces, esa espera también fue cansado, fue estresante este proceso.

Bueno, esperábamos la fecha de cuándo va a salir, se revisaba el cronograma, bueno, salió, gracias a Dios, se pasó la valla con un buen puntaje y estuve satisfecha con el puntaje obtenido. Y ahora, ya después de enterarme ya todo el puntaje final, recibí la noticia de que pasé todo el proceso. Me sentí alegre, satisfecha con todo el esfuerzo que di.

Más que nada, podría decir que el esfuerzo tiene recompensa y estuve satisfecha con el resultado. Sé que fue cansado, pero al final estuve satisfecha con el resultado. Y más satisfecha me sentí al recibir la resolución de obtener un logro más en mi carrera. Eso sería con respecto a mi experiencia durante el proceso de nombramiento. Muchas gracias.



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA**  
**EDUCACIÓN**

**ANECDOTA 2**

Investigador: Marco A. Narváez Lope

Docente: 0002

Área: Educación inicial

Hola, bueno, yo soy profesora de educación inicial, ¿no? Que me he nombrado en este último examen y voy a contar, ¿no? La experiencia que tuve en este proceso, en este proceso de, ¿no? De nombramiento. de examen que, ¿no? Que modificaron y entonces estaba con esa expectativa, ¿no? De cómo iba a ser el examen, ¿no? Porque muchos decían, tiene que ser muy fácil el examen, se va a modificar, se va a hacer muy difícil, entonces todo eso, desde ahí ya como que ya había comenzado mi estrés, de ver cómo iba a ser esa expectativa del examen.

Pero yo me sentía preparada, sin embargo, no me preparé en ninguna academia, pero sí temía por los números, ¿no? Pero como cambiaron la modalidad del examen donde no había puntos mínimos en cada rubro, como en este caso de comprensión lectora en matemática, estaba confiada, ¿no? Pero la que yo quería pues tener un puntaje alto, ¿no? En cuestión a la inscripción, pues yo no tuve ninguna dificultad, pero en este proceso, yo la que hice también en este proceso de inscripción, es lo que es pues que ayudé a mis colegas, ¿no? A inscribirles porque muchas de ellas, cuando las que son ya mayores, han perdido muchas veces su correo y hay una colega que tengo que no se ha logrado inscribirse justamente porque cambió su número de celular y ya no pudimos recuperar su correo y también había cambiado de número y todo ello y se quedó sin la inscripción.

Comencé a dar el examen porque como ya anteriormente ya se había anulado el examen y entonces como que estaba ahí, ¿no? Esperando, como haciendo el examen y, ¿no? Bueno, a mí me acompañó mi pareja a dar mi examen, me fui un día antes a la ciudad de Ayacucho que dan la cara de la provincia de Huanta y en el proceso del examen lo que pasó es que a mí me tocó en la institución Cáceres y allí pasó pues una anécdota de que los profesores de no de primaria en este caso en el otro salón donde yo estuve, hubo un disturbio, empezaron a quitar los exámenes y con eso también estaba un poco nerviosa no íbamos a lograr terminar de dar el examen.

Pero después salí un poco asustada porque había mucha gente en la institución, me estaban haciendo bulla, de ahí como que me encontré con las colegas y otros comentaban que yo no pude terminar, que... No, pero más que nada del primario, del nivel inicial, como que algunos también se habían asustado, pensaban que le iban a quitar el examen.

Y más aún dijeron, vamos a anular. Y entonces había ese miedo, ¿no? De que otra vez que lo anulen el examen, cuando ya iba a ser el nombramiento. Y además ese examen valía pues para contrato, ¿no?

Docente. Y después de ello, pues estaba con la expectativa, ¿no? De cuánto de puntaje había obtenido. También estaba un poco preocupada porque justamente había fallado algunas preguntas porque uno siempre pues aspira a tener el puntaje máximo, todo ello y después ha venido otra etapa que después de que publicaron pues yo me sentí feliz por momentos, pero de ahí también un poco decepcionada porque como le decía que tenía por

números, pero en matemático ejemplo, en el grupo de matemática no había fallado ni una pregunta. Y la que había fallado era pues en pedagogía, que sabía, en comprensión de la doctora, y pues no estaba, o sea, no obtenía un puntaje bueno, ¿no? Que era 165 puntos, pero igual pues estaba un poco triste, pero ahí a la vez alegre. Y después, otra etapa después vino pues el de, ¿no?

Otra vez el estrés, porque ya era la etapa descentralizada y esa época pues iba a ser en vacaciones, ¿no? Entonces ese periodo de esperar para la clase modelo y no saber cuándo nos iba a tocar, de qué día, con cuántos niños, porque muchos se decían, ¿no? De que iba a ser con cinco años, entonces empecé a leer todas las normativas y todo ello, y ahí decía que íbamos a dar clase modelo con cinco niños, que íbamos a hacer nuestra propia actividad y todo ello y todo ha sido también una expectativa y entonces el proceso de descentralizado para mí ha sido el proceso más largo porque una vez que se ha suspendido la clase modelo de las vacaciones que esperamos hasta el mes de agosto y más aún que a mí no había cuando me tocaba como que ya desesperada no dije cuando me va a tocar porque llegó el medio año de vacación y nada no salía la lista fui una de las últimas de mi grupo, el penúltimo de mi grupo que di el clase modelo, después de volver el medio año de vacaciones, y no solamente eso, una de las anécdotas que podría contar de esa etapa también es que me cambiaron de salón, porque alguien me informaron de que iba a dar con niños de 5 años, en el jardín de acá de Huanta, de que era poli docente con 28 niños de 4 años, no de 5 años al inicio, pero después me cambiaron para otra edad, para 4 años.

Y también eso ha sido el proceso más estresante para mí el proceso descentralizado de haberme cambiado el salón la edad del niño y más aún que y también tenía una amiga que dios su clase modelo en el mismo salón y no como que salió llorando porque me dijo que los niños no le habían hecho caso, que no había materiales en los sectores, porque justamente a nivel inicial lo primero es que los niños jugaban en sectores y después hacía su clase modelo. Y entonces el haber de pasarle de un proceso a otro proceso y los niños como no te conocían, entonces con las experiencias que contaban yo estaba ya más estresada, más preocupada. Y así, ¿no? Y me ayudaron a hacer los materiales mis amigas y así fui a dar mi clase modelo con todas las ganas, expectativas y algo de temor por las experiencias que contaba. Y una de las otras anécdotas que también me pasó en el aula es que yo llegué con todas las expectativas y los niños llegaban tarde no llegaban tarde y yo a los niños ya le estaba hablando le conversando con ellas y me entero de que no había los jur y solamente asistieron dos, que eran las especialistas de la UGEL, del nivel inicial, y una de mis juradas también era una profesora que yo conocía, pero y más aún, ¿no? Porque eso a veces sentía más estrés, más expectativa de cómo ibas de mostrar tu clase de modelo y qué. uno de ellos la que me pasó es que los niños ese día habían venido pues a vestidos de diferentes formas como para una fiesta las niñas con sus vestidos sus colores y ha sido cosas distractoras ha sido también una experiencia durante la clase de cómo los niños pues que se distraían mucho por ese detalle de las ropas también me pasó que un niño se ha caído, se chancó la cabeza otro niño que le dolió los dientes todo ese proceso me ha sido bastante a la vez por momentos que lograba si era una alegría, por momentos era frustración, por momentos era un estrés, pero una vez que terminé la clase de modelo, pues sentí un alivio, porque todo ese proceso de preparar materiales, todo era estresante, ¿no?

Y más que nada por la forma, porque no sabías a veces de cómo iban a reaccionar los niños. el otro también ha sido la entrevista que inmediatamente de la clase modelo me hicieron la entrevista, la entrevista personal. personal bueno en eso ya estaba más tranquila porque me hicieron después de media o de 20 minutos de la clase modelo más y ahí, pues, todo ese proceso, también, una vez que terminado, también era, pues, esperar, ¿no?, esperar las notas, y eso, como que también era otro estrés, de haber esperado, de haber decidido qué se ha pasado, cuánto de puntaje habrá tenido, habrá pasado, qué será, porque en sí no sabías, por más que has hecho una clase por momentos bien, haber logrado algunos puntos de la rúbrica, pasado no.

Y luego de enterarme cuánto puntaje había tenido y saber que había aprobado la clase modelo en la etapa descentralizada, también no me sentí tan alegre porque había tenido un puntaje mínimo en la clase modelo y después de peor aún que me había enterado de que no había habladurías cosas de que decía no de qué de qué tal profesor había dado solas había dado y que es la clase modelo no lo habían hecho bien y que otros habían tenido tres puntajes altos. Ha sido disconforme esa parte también, ¿no? Porque realmente no ha sido, pues, creo, de la manera, de la forma más idónea que se podría decir, como quería no que vean que evalúen la clase modelo y además no vieron pues las en este caso lo que son los factores intervinientes es el lado de la clase modelo y luego de ello de pasar todo por esa etapa descentralizada, que para mí ha sido el más largo de los tres procesos, ¿no? a tocar, no sabías dónde me iba a nombrarme, ¿no?.

Y a veces decía que tal vez no iba a lograr la institución que yo quería, mis propias opciones y todo ello, ¿no? Y justamente ahí ha sido también una de mis, ¿no? De mis dificultades, que ha sido también de qué no que elegir las opciones de las de las instituciones y luego quería modificar modifiqué dos veces no mis prioridades y en la tercera me quedé con la tercera el cambio que hice y allí pues también quería volver a modificar, pero ya se había cerrado.

A pesar que se había aplazado, ya se había cerrado, pero cuando yo me enteré en qué institución me nombré, realmente no estaba feliz porque no me quería quedar en la CIBU cerca, ¿no? institución donde yo me nombré, que es unidocente. no eran, pues, un nombramiento como años anteriores, ¿no? Donde tú ya sabías dónde te ibas a nombrar, qué tipo de institución era, ¿no? Si era unidocente, poli docente, entonces tú elegías con más confianza, en cambio ahora era pues elegir opciones y era de acuerdo a tu puntaje, pero igual no sabías dónde te iba a tocar. Y todo ese proceso como que no ha sido tan satisfactorio para mí, porque hay docentes que tal vez por la prioridad que eligieron, pues se nombraron con menos puntajes, tal vez más cerca de la ciudad y otros tal vez más lejos, pero en este caso el mío sí no ha sido tan satisfactorio mi nombramiento. Y es todo eso que puedo contar de mi experiencia de este nombramiento que también ha sido para mí el proceso más largo y también estresante, que en cada etapa ya sigue.



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA**  
**EDUCACIÓN**

**ANECDOTA 3**

Investigador: Marco A. Narváez Lope

Docente: 0003

Área: Educación primaria

Buenas tardes, soy una maestra de nivel primario, voy a contar mi experiencia acerca del proceso de nombramiento docente 2022. Yo me enteré de este proceso a través de la plataforma del Ministerio de Educación. La motivación para presentarme a este proceso de nombramiento, que ya era la segunda vez, fue la estabilidad laboral que ofrece, ya que ser contratado implica o significa una preocupación constante, puesto que muchas veces, al ser contratado, en un transcurso del año hay desplazamientos y muchas cosas pueden suceder.

No es seguro ser un docente contratado. Mi preparación para este proceso de nombramiento fue autodidacta, ya que, a través de videos, folletos, algunas clases en el Facebook, a través del WhatsApp, me he preparado las áreas de razonamiento verbal, razonamiento matemático y conocimientos pedagógicos. Con esta preparación me presenté el día de la prueba única nacional.

Bueno, este día estaba muy tranquila y confiada en lo que me había preparado. Ya en el lugar o en el local de la evaluación hubo algunas demoras, porque en otros locales estaba suscitando algunos problemas y la organización estaba demorando en entregar las evaluaciones. Pero tenía que concentrarme para rendir una buena evaluación.

La estrategia que utilicé para que el tiempo no me ganara y terminar ahora fue empezar del área que más dominaba, que era el razonamiento matemático, para luego pasar a razonamiento verbal, que es la lectura, y terminar con conocimientos pedagógicos. Lo que resultó porque terminé a tiempo. Esperé los resultados de la evaluación, logré el puntaje de 150, lo que me permitió pasar a la otra etapa, que es la etapa descentralizada de clase modelo.

En esta etapa era una gran preocupación por la espera que se dio y la programación en la clase modelo. Llegado el momento, me tocó prepararme para esta clase. Lo que opté hacer o que optamos hacer con mis colegas fue reunirnos, hacer un grupo de trabajo y formamos un grupo para observar, mejorar, detallar algunos aspectos de nuestra sesión de aprendizaje, materiales y estrategias con las que debíamos contar y trabajar para realizar nuestra clase modelo.

Fue un trabajo colegiado, fue un trabajo colectivo que también nos resultó muy bien. Teniendo ya todo preparado, la clase modelo, los materiales y todo, llegado el día me sentí con muchos nervios, porque no es igual trabajar con tus niños que has formado a tu manera, a tu forma de trabajo, que trabajar con niños a quien no conoces, ¿no? Por eso me sentía muy, muy nerviosa. La clase modelo se llevó a cabo con normalidad, tuvieron algunas dificultades de conducta, de costumbres de algunos niños, pero me desenvolví como lo había previsto.

Terminada la evaluación, se pasó a la etapa de entrevista personal en la cual tuve dos jurados. Dos jurados que me realizaron cinco preguntas cada uno. Creo que las respondí a lo que había preparado.

Luego se pasó a la revisión de la trayectoria profesional en la que llevé mis folders, todos mis documentos y al momento de revisarlos me di con la sorpresa de que no había llenado bien el formulario meses antes, ¿no? Había cerrado dos ventanas, la ventana de los años de experiencia y la ventana de capacitaciones. Ya entonces prácticamente no contaba con años de experiencia, sin embargo, había llevado mis boletas de todos los doce años de experiencia que tenía, pero como había cerrado la ventana no se logró validar el puntaje. Puntaje con el cual creo que hubiera contado, si hubiera contado hubiera tenido un poquito más de puntaje en todo el proceso de nombramiento.

En ese momento sentí que había trabajado en vano y me desmotivé. Me desmotivé y pensé ya no ingresar al nombramiento, ya no alcanzar una plaza, ¿no? Esperé con mucha fe los resultados de acuerdo al cronograma y logré pasar el puntaje, logré pasar. Luego de eso llené el aplicativo para elegir las plazas y los lugares posibles donde me podía nombrar.

Elegí los lugares más cercanos a mi provincia. Empecé por la provincia de Huamanga, ya que yo vivo ahí. Empecé por esa provincia, luego pasé a la provincia de Cangallo, Pampa cangallo, Vilcahuamán y Víctor Fajardo. Después de la elección el sistema arrojó o determinó mi nombramiento en la provincia de Vilcahuamán. Específicamente en el distrito de Huanvalpa, lugar donde me nombré.



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA**  
**EDUCACIÓN**

**GUÍA DE ENTREVISTA CONVERSACIONAL**

**Dirigido a:** Docente 1.

**Recursos:** Guía de entrevista.

**Fecha.** 2 de octubre 2024

**FORMULACIÓN DE PREGUNTAS:**

1. ¿Qué significaba para ti "pasar la valla" en el contexto del examen de nombramiento?

Bueno pasar la valla para mi es haber logrado un escalón más en mi carrera profesional superando mis expectativas y así cumpliendo uno de los requisitos necesarios del proceso de nombramiento.

2. ¿Por qué considerabas que era la parte más complicada del proceso y como afectó tu confianza?

Considero la 2da etapa que fue la clase modelo complicada porque había demasiada incertidumbre, espera de cuando me llamara el comité de evaluación ello afectó mi confianza al dudar de mi capacidad y causar un poco de inseguridad.

3. ¿Cómo describirías la sensación de estar en espera y desesperada y que pensamientos predominaban en ese momento?

Una de las sensaciones que causó en mí fue el estrés y la ansiedad y con respecto al pensamiento era el temor de no aprobar la clase modelo ya tenía esa inseguridad.

4. ¿Cómo describirías las emociones que experimentaste al escuchar esas experiencias de tus colegas?

Bueno generó en mí la emoción de la tristeza al escuchar lo difícil que pasó en su clase modelo y preocupación de cómo me iba a mí con esos niños eran terribles.

5. ¿Qué aspectos del tema consideraste preocupantes o estresantes?

Bueno considero varios aspectos como:

- La actividad de aprendizaje que me dieron era un tema complicado y genérico para niños de inicial.
- Sentir la presión personal que tengo que hacerlo bien y cumplir todas las rubricas de evaluación durante mi clase modelo.

6. ¿Qué te llevó a dudar de dar la clase modelo en ese momento tan crucial?

-Considero que fue los nervios y estrés que generaron en mis dudas de mi capacidad.

7. ¿Cómo describirías tus emociones durante esa espera por conocer los resultados de la clase modelo?

- Uyy bueno experimente la emoción de alivio al saber finalmente el resultado de pasar la etapa de la clase modelo y sentirme orgullosa, feliz de mis misma.



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA**  
**EDUCACIÓN**

**GUÍA DE ENTREVISTA CONVERSACIONAL 2**

**Dirigido a:** Docente 2.

**Recursos:** Guía de entrevista.

**Fecha.** 15 de octubre 2024

1. ¿Qué nombramiento era y como se expresaba esa expectativa, detállame? Bueno, esa vez cuando yo comenté, por ejemplo, los exámenes habían cambiado de modalidad, ¿no? En este caso, el puntaje o el mínimo puntaje requisito no era lo mismo, entonces se veía, ¿no? De que todo ese, ¿no? Dilema de que todos no podían aprobar, por ejemplo, el razonamiento matemático, eso ya se veía, ¿no? Que se, que iban a aprobar la mayoría del examen, entonces.

Más allá de eso, eso era la preocupación y otro era, ¿no? La que a mí no me parecía, ¿no? Que el examen que se haya modificado de esa forma, porque el anterior, la anterior modalidad del examen que era para el nombramiento, tanto para la contrata, era, pues, había, ¿no? Notas mínimas en cada, en cada modalidad se podría decir, en este caso en comprensión, matemática y en lo que es pedagogía. Y entonces todo eso, mi expectativa ha sido frente a ese examen era, era que todos iban a aprobar, ¿no? La mayoría, porque no había una nota mínima. En este caso, mi persona, ¿no? También estaba, pues, con la expectativa de que sacaron un buen puntaje, una buena nota, ¿no? Pero pensando de, con ese dilema de cómo iba a ser ese nombramiento, porque al fin de cuentas no estaba tan específico, ¿no? De qué forma iban a elegir y todo eso.

2. ¿explícame como se expresaba el comienzo de tu estrés con la expectativa del examen?

Bueno, el estrés ha estado desde un momento, ya antes del examen, creo que estando luego del examen, entonces de ahí ya se venía ya el estrés, porque, y también era de cómo se iba a hacer el examen, de cómo íbamos a elegir y la reprogramación que hacían constantemente de la clase modelo, que nos iban cambiando las edades, las fechas, el cronograma, ¿no? Y incluso también de las, ¿no? En este caso de los evaluadores han ido modificando, entonces había mucho estrés, mucho estrés frente a esa situación, ¿no? De que no había, no, a tanta claridad en este caso quiénes iban a ser tus evaluadores, cómo se iba a dar, dónde se iba a dar la clase modelo, ¿no? Y en el, frente al examen también, ¿no? Porque como habían cambiado la modalidad, también pensaba de que se iba a cambiar tal vez la forma de las preguntas, que iba a ser diferente el examen.

Y todo ha estado, todos los momentos, todas las etapas del examen, creo que ha estado como la expectativa y ha sido, pues, el estrés hasta el último momento, ¿no? En este caso, en el primer momento que era la evaluación escrita, después la segunda etapa que era la, la clase modelo, también igualmente, y en el último momento, pues, era también para elegir, ¿no? Entonces, en todas las etapas, yo he vivido mucho estrés. Y entonces, ¿no? Porque realmente no había, pues, uno, algo certero de cómo se iba a llevarse el proceso del examen

### 3. ¿Como se expresaba su temor por los números?

Bueno, al inicio, bueno, como tuve una experiencia con el anterior examen, entonces, como que de ahí venía mi temor, ¿no? Porque en el primer examen que yo tuve para el nombramiento, me quedé, pues, justamente por los números, ¿no? Entonces, cuando modificaron, dije, bueno, es un punto a mi favor, pero de igual forma, era como no había un punto mínimo, sabía que todas las, todos los docentes que se estaban preparándose, iban, iban a probar, ¿no? Porque siempre ha sido mí, un poquito, no tanto, pero mi temor por los números, a veces, como son respuestas exactas, no es como el de pedagogía, entonces, ha sido, ha sido ese dilema, ¿no? Pero cuando modificaron la, el puntaje final, el puntaje mínimo, en este caso, que ya no era requisito, entonces, como que ya no era tanto el miedo como el primer examen.

### 4. ¿Cómo se expresaba tu confianza con el cambio de modalidad?

Bueno, uno ha sido la confianza, ha sido, o sea, de manera positiva y el otro de manera negativa, ¿no? Positivamente ha sido por la modalidad cambiaron, que, en matemática, en este caso, ya no había un requisito, ¿no? Una nota mínima, ya no había una valla que pasar. Entonces, como que de esa parte había más confianza, porque ya no había ese miedo, ¿no? De que se iba a probar o no, o que iba a llegar al punto mínimo.

Y el otro ha sido, pues, negativo, porque justamente no ha sido muy diferente. Entonces, cada etapa tenía sus propios, sus propios criterios, la forma de la evaluación, en este caso, en la segunda etapa de cómo se han organizado los comités de evaluadora. Todo ese dilema suspenso, se podría decir, también ha hecho de que la confianza no ha sido tan buena, ¿no? Porque incluso hubo comentarios, ¿no? En esta clase de modelo, algunos han sido, tal vez, apoyados, se podría decir, por algunos evaluadores.

Entonces, como que no hubo mucha confianza, ¿no? En ese aspecto.

### 5. ¿Explícame por qué se dio el disturbio y como se expresaba tu nerviosismo porque también te iban a quitar tu examen?

bueno, ese aspecto, bueno, exactamente yo no lo viví, pero he observado de que, ¿no? De que había, pues, ya comentarios, ¿no? De que iba a suceder eso.

Y más allá de que, tal vez, de que iba a suceder en todas las aulas, ya, pues, ya era un nerviosismo total de que, tal vez, de que iba a quitar a todos el examen y de que todo eso se iba a anularse. Entonces, todo eso también ha afectado, ¿no? No directamente, pero indirectamente ha afectado en este caso a que estés tensionada, tensionada que podrían entrar. Y después de ese disturbio también a que se podría anularse otra vez el examen.

Entonces, ha sido, ¿no? Ha afectado de manera indirectamente, pues, en el examen.

6. ¿Como te sentiste al haber fallado en pedagogía y comprensión lectora, detállame?

7.

Yo personalmente, después de dar el examen y haber leído, ¿no? Que efectivamente había fallado uno en comprensión lectora y también en pedagogía. Y la verdad, me sentí muy frustrada porque era como que yo sabía la respuesta y haber cambiado la respuesta a otro.

Entonces, ha sido una frustración porque los puntajes, o sea, los puntos, aunque sea uno o dos, eran muy, muy válidos porque como se iba a elegir las plazas, entonces, lo más idóneo era, pues, sacar un buen puntaje, ¿no? Entonces, ha sido muy frustrante para mi persona haber fallado.

8. ¿Explícame como fue el estrés con la etapa descentralizada?

Como le volvía a comentar, o ya como le había comentado un poco, bueno, la etapa más frustrante o estresante ha sido la etapa descentralizada, ¿no? Como le vuelvo a manifestar, era por él, por la organización de cómo habían hecho, ¿no? Porque personalmente a mí me cambiaron de fecha dos veces.

Me cambiaron, me reprogramaron, incluso me cambiaron de aula. Las edades que yo ya estaba programada para dar el examen, me cambiaron la edad, los evaluadores, el tema. Entonces, todo eso ha sido muy estresante porque más allá de que tal vez ya estaba ahí viendo de cómo iba a dar mi clase modelo, entonces, el haberme cambiado la edad, el lugar, todo, entonces, ha sido también de manera negativa influido, ¿no? En este caso, en mi preparación para la etapa descentralizada.

Y otro también ha sido, pues, los, el ajetreo, porque ha estado, pues, en la época de trabajo, ¿no? Entonces, como que el tiempo también ha sido un factor negativo, podría decir.

9. ¿Explícame como te sentías con el proceso suspendido, que era el más largo?

Bueno, eso también ha sido, ha sido estresante, ha sido, ¿no? El, uno era también el pensar de que se podría volver a anular, ¿no? Incluso, mis compañeras no me contaban hasta, hasta que tenían, hasta tenían sueños, creo, con esa especie, que era como una pesadilla, ya, ya se queríamos que una vez que se termine ese proceso, ¿no? Entonces, ha sido una espera muy larga y ha sido muy estresante también, que te produce un poco de ansiedad, ¿no? De qué podría pasar más después.

10. ¿Como te sentías cuando te cambiaron de salón de 5 años a cuatro años para tu clase modelo?

Bueno, eso ha sido, para mí, sí, ha sido un factor muy, muy negativo, porque en este caso, para que tú hagas una clase, entonces, es muy importante, ¿no? Las características de los niños, en este caso, la edad.

Entonces, yo ya estaba ahí planificando, ¿no? De qué estrategias iba a tomar o iba a aplicar en esa clase modelo para cinco años. Entonces, cuando me cambiaron de edad, ha sido como que, ¿no? Como una desesperación, ¿no? De qué hago, cómo hago, qué cosas hago, qué cambio, cómo aplico. Entonces, todo eso también ha sido muy, muy estresante, un poco de ansiedad y también eso.

11. ¿Cómo te sentías al ver que los niños se distraían al venir con diferentes ropas de color?

Mira, yo la verdad tenía la expectativa de que, en este caso, en el nivel inicial, los niños son, ¿no? Necesitan, tienen un nivel de concentración que es poco duradero, ¿no? Entonces, es lo máximo a aprovechar. Entonces, cualquier distracción iba a generar eso.

Entonces, al ver que los niños habían venido vestidos como para una fiesta, de hecho, que para mí ha sido como, ¿qué hago, ¿no? Entonces, por eso empecé a hacerles sentir como que, por género, pero como que no ha sido tan, no me ha ayudado tanto, ¿no? Porque siempre había una distracción por la ropa, por los vestidos que habían venido las niñas y todo eso.

12. ¿Como se expresaba tu frustración las dificultades de salud en los niños?

Ah, ya, de salud. Bueno, creo que, miren, en mi clase pasó un accidente, ¿no? Yo les comenté que, justamente, un niño se resbaló y entonces, en ese momento, como que, era como atender al niño, ¿no? Porque se había resbalado, hubo como un pequeño incidente, se cómo que se paralizó por un momento en la clase y después retomar. Entonces, como que todo eso también era más que frustrante, era una preocupación.

Porque otro era de qué iba a pasar con el niño, otro era, ¿no?, de que se iba a terminar la clase modelo no. Entonces, todo eso ha sido muy, para mí, ha sido como algo, una emoción que tal vez, ¿no?, de tristeza, tanto de, tal vez, de enojo y también de ansiedad. Esas serían, ¿no?, las emociones que en ese momento yo sentí, frente a esa situación.



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA**  
**EDUCACIÓN**

**GUÍA DE ENTREVISTA CONVERSACIONAL**

**Dirigido a:** Docente 3

**Recursos:** Guía de entrevista.

**Fecha.** 26 de octubre 2024

**FORMULACIÓN DE PREGUNTAS:**

1. ¿Qué significa para usted alcanzar la estabilidad laboral?

Alcanzar la estabilidad laboral significó para mí tranquilidad y seguridad, tanto en lo personal, profesional y económico. Como docente contratado siempre existe la incertidumbre de si uno continuará en la misma institución o si habrá desplazamientos durante el año, lo que genera preocupación. El nombramiento me permite dedicar toda mi energía a lo más importante: mis estudiantes. Con la estabilidad laboral siento que puedo proyectar mejor mi trabajo, planificar a largo plazo y comprometerme con la comunidad educativa de manera continua y responsable

2. ¿Qué significa para usted estar contratada en comparación de estar nombrada, podría describirlo?

Estar contratada significaba vivir con una constante incertidumbre. Uno trabaja con dedicación, pero siempre con la preocupación de no saber si continuará en la misma institución o si habrá cambios a mitad de año, así mismo respecto a la estabilidad económica, eso afecta no solo al docente, sino también a la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes y a la familia.

En cambio, estar nombrada me da estabilidad y la posibilidad de proyectar mi labor a largo plazo. Puedo comprometerme más con mi institución, planificar con mayor visión y generar vínculos sólidos con los estudiantes y la comunidad educativa. En resumen, estar contratada era transitorio e inestable, mientras que estar nombrada significa seguridad, compromiso y la oportunidad de crecer como profesional y hay una solvencia económica constante.

3. ¿Por qué crees que no es seguro ser un docente contratado?

No es seguro ser un docente contratado porque siempre existe la posibilidad de desplazamientos o cambios de institución durante el año, también porque no hay estabilidad de trabajo en un solo lugar, ya que cada año hay una gran incertidumbre acerca del lugar de trabajo. Eso genera inseguridad e inestabilidad emocional en el docente y puede afectar la continuidad del proceso educativo.

En cambio, al estar nombrado se cuenta con estabilidad y eso permite concentrarse plenamente en lo más importante: brindar una educación de calidad, planificar a largo plazo y comprometerse con la comunidad educativa.

4. ¿Qué significa enterarse que pudo pasar a la etapa descentralizada de clase modelo?

Enterarme de que pasé a la etapa descentralizada de clase modelo fue una gran alegría y al mismo tiempo un reto. Significó la confirmación de que mi esfuerzo y preparación habían valido la pena. También me generó compromiso, porque sabía que debía demostrar no solo mis conocimientos, sino también mis habilidades pedagógicas frente a estudiantes que no conocía. Fue un momento de motivación y de responsabilidad: motivación porque estaba más cerca de alcanzar la meta del nombramiento, y responsabilidad porque debía prepararme con mayor dedicación para dar lo mejor de mí en la clase modelo

5. ¿Por qué sentía preocupación por la espera de la programación de clase modelo?

Sentía preocupación por la espera de la programación de la clase modelo porque no tenía certeza del día ni de la hora en que me tocaría sustentar. Esa incertidumbre generaba ansiedad, ya que deseaba organizar con anticipación mis materiales, estrategias y el tiempo de ensayo. Además, al no conocer con exactitud el momento de la evaluación, me costaba mantener la concentración y la calma, pues quería llegar lo más preparada posible.

Sin embargo, esa espera también me permitió seguir afinando detalles junto a mis colegas, revisar mi sesión de aprendizaje y fortalecer mi seguridad para el día de la clase

6. ¿Cómo vivió la experiencia de enfrentar las dificultades de conducta de los niños durante la clase modelo?

La experiencia de enfrentar las dificultades de conducta durante la clase modelo fue retadora, porque no era un grupo de estudiantes que yo conociera previamente y sus costumbres y formas de interacción eran distintas a las de mis propios alumnos. Sin embargo, traté de mantener la calma y aplicar estrategias básicas como el uso de consignas claras, la organización de actividades dinámicas y el contacto visual para recuperar la atención.

Lo viví como una oportunidad de demostrar mi capacidad de adaptación, ya que como docentes debemos estar preparados para situaciones inesperadas en el aula. Al final, la clase se desarrolló con normalidad y confirmé que lo más importante es la serenidad, la flexibilidad y la confianza en la preparación realizada.”

7. ¿Cómo fue para usted descubrir que había cometido un error en el llenado del formulario en las ventanas de años de experiencia y capacitaciones?

Descubrir que había cometido un error en el llenado del formulario fue un momento difícil y frustrante, porque sentí que todo mi esfuerzo y mis años de experiencia no iban a ser valorados de la manera justa. Al principio me desmotivé y pensé que no lograría alcanzar una plaza.

Sin embargo, también lo asumí como un aprendizaje. Entendí la importancia de ser más minuciosa y cuidadosa en los aspectos administrativos del proceso. A pesar de esa situación, mantuve la fe, seguí adelante y finalmente logré alcanzar el nombramiento. Hoy veo ese error como una lección que me hizo más responsable y atenta en mi vida profesional.

8. ¿qué significado le das ese momento en el que sentiste que habías trabajado en vano, te desmotivaste y pensaste que ya no lograrías ingresar al nombramiento? Ese momento en el que sentí que había trabajado en vano y me desmotivé significó enfrentar mi propia vulnerabilidad como persona y como profesional. Fue un

instante de mucha frustración porque pensé que todo mi esfuerzo no daría frutos. Sin embargo, también se convirtió en una oportunidad para poner a prueba mi perseverancia.

A pesar de la desmotivación, decidí continuar con fe y confiar en lo que había preparado. Al final, lograr avanzar en el proceso me demostró que incluso en medio de la incertidumbre y las caídas, uno puede levantarse y alcanzar sus metas. Para mí, ese momento marcó un aprendizaje de resiliencia y de fortaleza personal.

**TABLA DE CATEGORIZACIÓN**

| Categoría                                            | Subcategoría                                                                | Códigos                                                                      | Guion de preguntas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial | Etapas Nacionales                                                           | Prueba nacional<br>Resultados preliminares<br>Reclamos<br>Resultados finales | ¿Cómo fue su experiencia durante la aplicación de la Prueba Nacional para el nombramiento docente?<br>¿Qué experiencia vivió al ver la publicación de resultados preliminares de la Prueba Nacional?<br>¿Presentó reclamos sobre el puntaje obtenido en la Prueba Nacional?<br>¿Cómo fue su experiencia al ver la publicación de resultados finales de la Prueba Nacional? |
|                                                      | Selección de UGEL o DRE, publicación de postulantes y locales de evaluación | Selección de UGEL<br>Publicación de postulantes                              | ¿Qué experiencia vivió al seleccionar la región para nombrarse?<br>¿Cómo se sintió al ver la publicación de postulantes por UGEL o DRE y de locales de evaluación?                                                                                                                                                                                                         |
|                                                      | Etapas descentralizadas                                                     | Rubrica de evaluación<br>Entrevista al docente<br>Trayectoria docente        | ¿Qué experiencia vivió durante la aplicación de la rúbrica de observación durante la aplicación de las actividades de aprendizaje?<br>¿Qué experiencia vivió durante la entrevista que le realizaron?<br>¿Considera correcta su valoración de su trayectoria profesional?                                                                                                  |
|                                                      | Selección de II.EE para el nombramiento, publicación de ganadores           | Selección para nombramiento<br>Publicación de ganadores                      | ¿Cuál fue su experiencia al seleccionar las instituciones educativas para su nombramiento?<br>¿Qué sensación sintió al ver la publicación de ganadores del nombramiento?                                                                                                                                                                                                   |

## ARTÍCULO CIENTÍFICO

### **Significado de la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022**

### **Meaning of the experience lived by teachers in the 2022 Public Teaching Career Entrance Exam**

**Mtro. Marco Antonio Narvaez Lope**

**Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de  
Huamanga**

#### **Resumen**

El propósito de la investigación fue comprender el significado de la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial. Es un trabajo investigativo realizado desde el enfoque cualitativo y en el que se utilizó el método de la fenomenología hermenéutica, realizado con la participación de 8 maestros como informantes clave en el proceso de investigación. Asimismo, se utilizó la anécdota y la entrevista conversacional como técnica para el acopio de la información. Esta información fue procesada mediante el uso del programa Atlas ti en su versión 24. Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que el proceso de nombramiento en la Carrera Pública Magisterial constituye una experiencia vital, profundamente humana, donde los docentes se enfrentan a emociones intensas, decisiones trascendentes y momentos de revelación identitaria. Cada subcategoría analizada revela una dimensión particular del modo en que los maestros habitan, interpretan y resignifican este proceso, mostrando que el nombramiento es mucho más que un mecanismo de selección: es un acontecimiento que transforma el “ser docente”

**Palabras clave:** Carrera pública magisterial, etapa nacional, rúbrica de evaluación, selección para nombramiento.

#### **Abstract**

The purpose of this research was to understand the meaning of the experience of teachers in the Public Teaching Career Entrance Examination. This qualitative research employed the hermeneutic phenomenology method, with the participation

of eight teachers as key informants. Anecdotes and conversational interviews were used as data collection techniques. This information was processed using Atlas.ti version 24. The findings of this research suggest that the appointment process in the Public Teaching Career is a profoundly human and vital experience, where teachers confront intense emotions, momentous decisions, and moments of identity revelation. Each subcategory analyzed reveals a particular dimension of how teachers inhabit, interpret, and redefine this process, demonstrating that appointment is much more than a selection mechanism: it is an event that transforms the very essence of being a teacher.

**Key words:** Public teaching career, national stage, evaluation rubric, selection for appointment.

## **I. Introducción**

Con la dación de la Ley de Reforma Magisterial N° 29944 del año 2012, el ingreso de los maestros a la Carrera Pública Magisterial, en nuestro país, ha seguido diversos procesos que en los últimos años se han ido perfeccionado con la intención de garantizar el ingreso a la docencia de los mejores maestros, buscando con ella mejorar la calidad de la educación pública. Este proceso de acceso a la Carrera Pública Magisterial se desarrolló en dos grandes etapas: etapa nacional y etapa descentralizada. La entrega de la resolución de nombramiento se desarrolló en acto público en las correspondientes Unidades de Gestión Educativa Local y la Dirección Regional de Educación.

El proceso de acceso a la Carrera Pública Magisterial se inicia con la inscripción del postulante, de acuerdo a los plazos establecidos en la convocatoria realizada por el Ministerio de Educación, en ella los postulantes registraron toda la información requerida, además, seleccionaron la región en el que deseaban nombrarse, así como la UGEL y DRE en la que sean evaluados en la fase descentralizada.

En la fase nacional, los maestros rindieron la Prueba Nacional elaborada y concretada por el Ministerio de Educación. Esta Prueba Nacional estuvo constituido por dos rubros: Una, conformada por las Habilidades Generales, y la otra conformada por los Conocimientos Pedagógicos, Curriculares y Disciplinarios de

especialidad. Esta prueba estuvo programada para ser resuelto en 3 horas y 45 minutos y tuvo la finalidad de seleccionar a aquellos maestros que aprobaron esta prueba y sean solo ellos quienes accedan a la siguiente etapa. Sin embargo, durante su ejecución se presentaron diversos problemas a nivel nacional, como el de la denuncia sobre la supuesta “venta anticipada” de los exámenes, por lo que algunos docentes agrupados en una organización de docentes contratados se opusieron a la realización de estos exámenes.

La realidad expuesta no fue ajena al proceso de nombramiento en el región Ayacucho, específicamente en el distrito de Ayacucho, en la que docentes agrupados en la organización de docentes contratados se opusieron a la realización de este examen, quienes desde los interiores de las instituciones asignadas para la realización de los exámenes buscaron la anulación de este proceso lanzando arengas de oposición y denunciando supuesta “venta de exámenes”; sin embargo, no fue aceptada por la mayoría de maestros quienes ingresaron a rendir las pruebas en las aulas correspondientes.

En la fase descentralizada, que estuvo a cargo de un Comité de Evaluación, se evaluaron los requisitos generales presentados por los postulantes, teniendo como instrumento un modelo de evaluación elaborado por el Ministerio de Educación. En ella se consideró también la posibilidad de otorgar la bonificación de acuerdo a Ley en caso que el postulante cumpla con sus requisitos.

La siguiente etapa en esta fase descentralizada fue la “Aplicación de las Rúbricas de observación de la facilitación de actividades de aprendizaje” que realizaron cada uno de los docentes en base a una capacidad previamente determinada por el Comité de Evaluación y de acuerdo a la especialidad y nivel de educación. En ella se observaron si el docente “Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico. Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza. Propicia un ambiente de respeto y proximidad. Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2022, p.4).

Una vez concluida la aplicación de la rúbrica a la facilitación de actividades de aprendizaje, prosiguió la entrevista a cada docente a cargo del Comité de Evaluación, en el que se buscó evaluar el “Perfil del postulante para participar en la

gestión de la institución educativa y el Compromiso del postulante con su profesión docente (Ministerio de Educación, 2022, p. 3).

Esta segunda fase, así como la primera, fue también objeto de muchos cuestionamientos, por la forma como fueron evaluados y calificados tanto, en la etapa referida a las actividades de aprendizaje como el de la entrevista, debido a la subjetividad a cargo de cada uno de los miembros del Comité de Evaluación al momento de la calificación. A esto se suma las reiteradas suspensiones respecto a la fecha de la realización de esta fase de evaluación. Concluida la fase de descentralización, los docentes que obtuvieron el puntaje mínimo requerido seleccionaron la institución educativa para su nombramiento, el cual culmina con la publicación de ganadores y la emisión de la correspondiente resolución.

En este contexto, el presente trabajo de investigación busca conocer desde la fenomenología hermenéutica la experiencia vivida y el significado que le atribuye cada docente al Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022; uno de los últimos concursos de acceso a la carrera pública magisterial más larga, que inició el mes de julio de 2022 y culminó el mes de febrero de 2024, por lo mismo que generó mucha controversia y cuestionamiento al proceso seguido.

Para la realización de la presente investigación se formularon como problemas ¿Cómo es la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022? Y ¿Cuál es Significado de la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022? Asimismo, se establecieron los siguientes objetivos: Conocer la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022. Comprender el significado de la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022.

## **II. Metodología**

**Método.** El método de investigación en el que se concretó el proceso investigativo es la fenomenológica hermenéutica. Al respecto Van Manen, (2014), puntualiza que “se trata de “un método filosófico para el cuestionamiento, no un método para responder, descubrir o esbozar determinadas conclusiones. Con todo, en este cuestionamiento existen las posibilidades y potencialidades para experimentar aperturas, comprensiones e intuiciones y generar percepciones existenciales

cognitivas y no cognitivas o páticas; lo cual nos permite vislumbrar el significado de los fenómenos y acontecimientos, en su singularidad” (p.29). Es decir, es un método que no se queda solo en la superficialidad, busca ir a lo profundo, tratando de encontrar las ideas subyacentes para comprender el real significado de la experiencia vivida.

**Unidad de análisis.** La investigación fenomenológica-hermenéutica se caracteriza, a diferencia de la investigación cuantitativa, en que en esta investigación no se tiene muestra, sino, se cuenta con participantes. “En investigación cualitativa fenomenológica se habla de selección de participantes, no de muestra. Esta selección se suele hacer en base a que estos reúnan características específicas que le permitan identificarse con el fenómeno. En este abordaje, tener experiencia vivida en el fenómeno estudiado es determinante” (Guerrero-Castañeda, et al., 2017, p.69). En ese sentido, los participantes en la presente investigación están constituido por 8 docentes que participaron en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022, de las diversas especialidades: Educación Inicial, primaria, secundaria y educación física.

En suma, la unidad de análisis en la presente investigación se determinó mediante el acceso relacional y estratégico al grupo de maestros, en base a la confianza y al establecimiento de vínculos, en lugar de criterios de muestreo cuantitativo.

**Acceso al campo.** En la investigación fenomenológica hermenéutica, este punto tiene su propia particularidad, debido a que es un trabajo de investigación centrada en los participantes de manera individual al tratarse sobre las experiencias vividas por cada uno de los maestros en el proceso de nombramiento en la Carrera Pública Magisterial, teniendo en cuenta esta particularidad se consideró diversos elementos fundamentales previo al acopio de la información, siendo estos los siguientes:

- Establecimiento de confianza y relaciones con maestros. Concluido el proceso de nombramiento iniciado el año 2022 y culminada el año 2024, se ubicó y estableció relación con maestros a quienes se persuadió participar en el proceso de investigación con la finalidad de conocer la experiencia vivida por cada uno de ellos, frente a esta propuesta muchos de ellos se abstuvieron participar y su decisión fue respetada plenamente; sin embargo,

otro grupo de maestros aceptaron participar previo dialogo y aclaración de la finalidad de la investigación.

- Consentimiento informado, una vez definida la participación de los maestros, se procedió a la entrega de la carta de consentimiento informado, en el que se precisa el objetivo de la investigación, por lo que una vez informada procedieron a la firma en señal de aceptación de su participación en el proceso de investigación.
- Por otro lado, se respetó la disposición de tiempo para la obtención de la información. En ese sentido, por la naturaleza de la investigación, se solicitó a cada participante redactar una anécdota sobre la experiencia vivida, una vez analizada cada una de ellas se volvió a realizar la entrevista conversacional con la finalidad de profundizar la información requerida en la investigación, en algunos casos se volvió por segunda vez a realizar la entrevista conversacional buscando profundizar la información requerida.

**Técnicas e instrumentos.** En investigaciones de naturaleza fenomenológica, la técnica de uso generalizado es la anécdota y la entrevista conversacional. La anécdota. Para Ayala (2017) “Recoger descripciones en forma de anécdotas es un procedimiento habitual en la investigación-escritura fenomenológico-hermenéutica” (p.50). Asimismo, esta técnica “comparte la característica epistemológica o metodológica fundamental con las ciencias humanas fenomenológicas, que también actúan en esa tensión entre la particularidad y la universalidad” (van Manen, 2003, 136). En ese sentido, cada uno de los participantes redactaron la anécdota respecto a la experiencia vivida por los docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022, para ello se les explicó en qué consistía este texto narrativo y qué tipo de información era la que se requería.

La entrevista conversacional. “La entrevista conversacional se usa como medio para explorar y reunir material experiencial, y también para desarrollar una relación conversacional acerca del significado de las experiencias de los participantes en una investigación” (Ayala, 2017, p. 54).

Una vez redactada la anécdota, esta fue analizada con la finalidad de determinar la importancia de la información entregada respecto a la experiencia vivida. Sin

embargo, en cada una de las anécdotas se encontraron información irrelevante y vacía, por lo que a partir de ella se elaboraron preguntas con la intención de complementar y profundizar la información buscando llegar a la esencia de la experiencia vivida por cada uno de los docentes. Precisamente, estas preguntas fueron la base para elaborar la guía de la entrevista conversacional, por lo que se retornó a visitar a cada uno de los docentes con la finalidad de obtener información valiosa respecto al tema objeto de estudio.

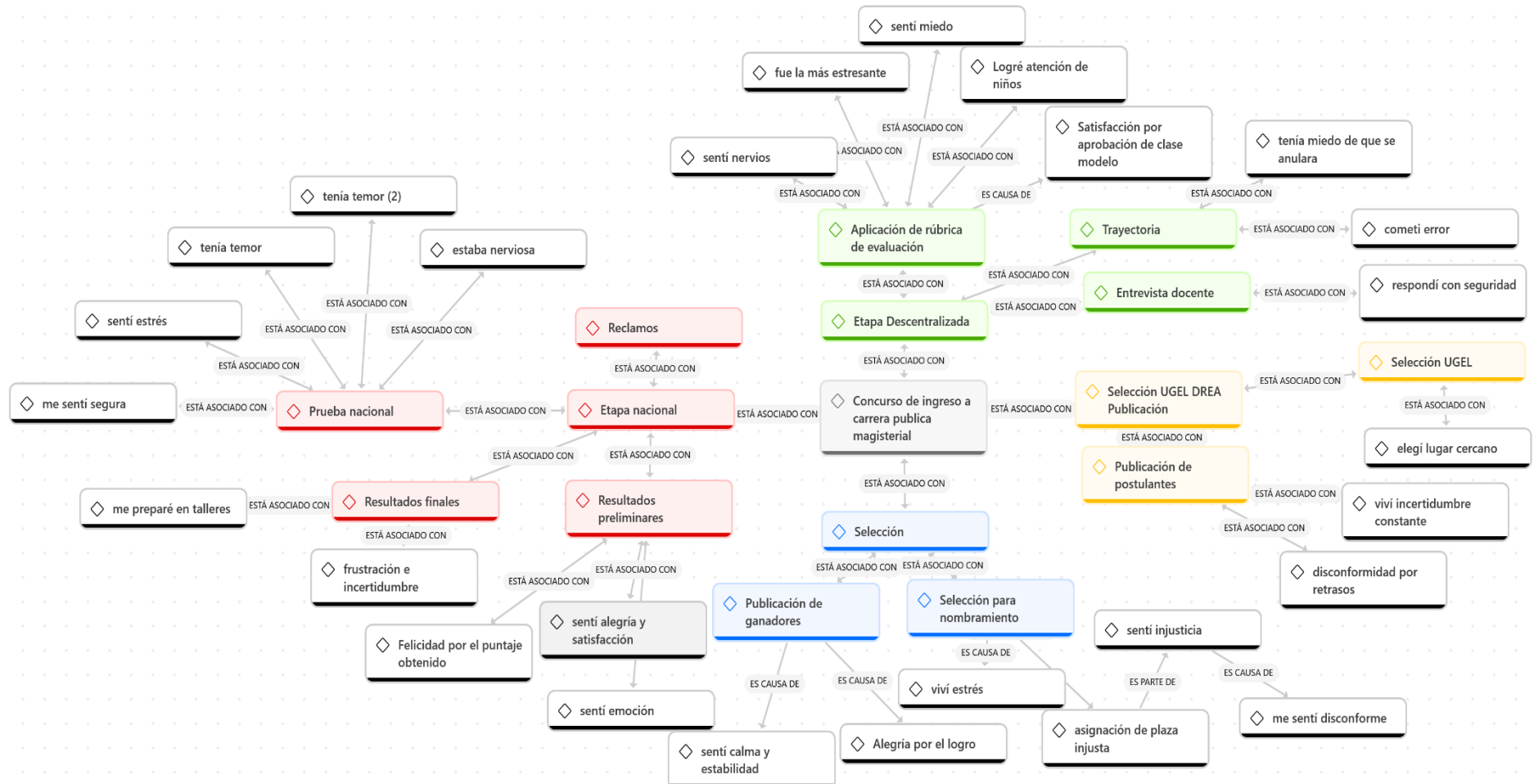
**Rigor científico.** Los resultados obtenidos en el proceso de investigación, presentan rigor científico, y esto se garantiza a través del uso de diversos métodos como el de la credibilidad, la confirmabilidad y la triangulación.

**Credibilidad.** Es conocido también como autenticidad, es un requisito importante debido a que permite evidenciar los fenómenos y las experiencias humanas, tal y como son percibidos por los sujetos, “Este criterio se logra cuando los hallazgos son reconocidos como "reales" o "verdaderos" por las personas que participaron en el estudio (Noreña, et. al., p. 266). En ese sentido, una vez culminada el proceso de investigación el borrador del trabajo se les hizo llegar a cada uno de los participantes quienes confirmaron la veracidad de la información.

**Confirmabilidad.** De acuerdo a Bowen (2009) la confirmabilidad de una investigación se establece cuando este presenta un conjunto de evidencias como memos, registros y auditorias que muestren la realidad de la investigación realizada y que no son información producto de la imaginación del investigador. Para ello se presenta en los anexos del presente trabajo de investigación la información que evidencian los procesos investigativos seguidos.

**La triangulación.** “En este proceso de triangulación, se utilizan diversos instrumentos o métodos para la obtención de la información, los que son analizados y contrastados para determinar sus divergencias o coincidencias y arribar a una determinada conclusión” (Quispe, 2023, p.50). En la presente investigación, la triangulación se encuentra de manera implícita en todo el proceso de análisis e interpretación de la información en el que se triangula los resultados obtenidos a través de la anécdota, la entrevista conversacional y el sustento teórico.

### III. Resultados y discusión



### **Categoría concurso de ingreso a la carrera pública magisterial**

El significado esencial que emerge de la categoría Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial revela que los docentes viven este proceso como una experiencia marcada por la tensión entre la aspiración profesional y la imprevisibilidad institucional. Desde una mirada fenomenológica-hermenéutica, esta vivencia se configura como un tránsito emocional y ético en el que los sujetos buscan otorgar sentido a un sistema de evaluación altamente normado, pero percibido como inestable y demandante. Tal como sostiene Van Manen (2016), la fenomenología busca iluminar “el modo en que los acontecimientos se experimentan en la vida vivida” (p. 25), permitiendo comprender que el concurso no es solo un procedimiento administrativo, sino un acontecimiento que impacta profundamente en la subjetividad docente.

En la etapa nacional, las experiencias evidencian un predominio de emociones como miedo, incertidumbre y vulnerabilidad frente a la prueba estandarizada. Los participantes interpretan la evaluación como un umbral decisivo que pone en juego su trayectoria personal y profesional. Esta vivencia coincide con lo señalado por Heidegger (2003), quien explica que la angustia emerge cuando el sujeto se reconoce expuesto a aquello que no controla del todo.

#### **Subcategoría emergente Etapa Nacional**

La Prueba Nacional fue comprendida por los docentes como el núcleo del proceso, pero vivida de manera altamente emocional. Van Manen (2016) explica que las experiencias evaluativas intensas se inscriben en el cuerpo y en la memoria del sujeto, generando sensaciones de presión y exposición extrema.

Los testimonios ilustran esta tensión cuando los maestros afirman lo siguiente:

“Sentí estrés desde antes del examen porque comentaban que la modalidad había cambiado y eso generaba dudas y expectativas.” (A1, p.1)

“Viví miedo y nervios. Era mi primera vez en un proceso de nombramiento y no sabía cómo iba a ser el examen. En las casuísticas de mi área sentí mucha dificultad, había términos que no entendía y eso me frustraba”. (A8, p.1)

Estas afirmaciones muestran que el proceso de evaluación se experimenta como una situación de vulnerabilidad y desafío personal. Los docentes transitan entre el

miedo, la incertidumbre y la esperanza, buscando preservar su identidad profesional y alcanzar la estabilidad laboral que representa el nombramiento.

Lo expuesto permite inferir que los docentes viven el proceso de evaluación desde una profunda desconfianza y vulnerabilidad, producto de experiencias pasadas de inestabilidad que se reactivan en el presente. El sistema educativo, en lugar de brindar seguridad, se convierte en un espacio donde los participantes sienten que sus esfuerzos pueden ser invalidados por fallas externas a ellos. Esta vivencia refuerza una percepción de fragilidad institucional y, al mismo tiempo, evidencia la resiliencia del docente que, pese a la incertidumbre, decide continuar postulando.

En suma, la Etapa Nacional evidencia un tránsito emocional complejo caracterizado por la incertidumbre, la defensa del propio valor, la vivencia corporal de la evaluación y el impacto del resultado final. Desde la fenomenología hermenéutica, estas experiencias se comprenden como momentos que configuran el ser docente en su dimensión más humana y existencial. El análisis revela que los participantes no vivieron la evaluación como un proceso meramente técnico, sino como un acontecer que afectó su identidad, su sentido de pertenencia profesional y su proyección futura.

### **Subcategoría emergente selección de UGEL DREA**

La experiencia vivida respecto a la “Selección de UGEL” permite develar una vivencia marcada por la presión temporal y la incertidumbre. La elección se convierte en una situación límite, donde el maestro confronta sus expectativas, temores y responsabilidades familiares. Como afirma Ayala-Carabazo (2017), la hermenéutica permite comprender que las decisiones humanas se sitúan dentro de “tramas de sentido que se entrecruzan entre lo personal, lo institucional y lo territorial” (p. 67). Esto se evidencia cuando un docente expresa:

“Cuando tuve que seleccionar la región para nombrarme, me preocupé mucho por mis responsabilidades familiares, mi vivienda y mis mascotas. Por eso solo marqué dos lugares: Huamanga y Vilcashuamán. Sentí que mis posibilidades eran pocas y eso me generó tristeza y temor” (A6, p.5). Asimismo, otro docente precisa: “Al seleccionar la región para el nombramiento, experimenté inseguridad. Debía elegir hasta 30 instituciones y deseaba una plaza cercana. Elegí primero AICAS, luego Patasucro, Culluchaca e Iguáin” (A7, p.5).

La selección, por tanto, es una experiencia en la que los maestros intentan conciliar vocación, arraigo y oportunidad laboral, tensionando expectativas personales con las limitaciones del sistema. Heidegger, interpretado por Gadamer (2013), señala que toda decisión auténtica emerge de la comprensión previa del propio “estar en el mundo”; de allí que la elección de UGEL sea también una elección del lugar donde se proyecta el ser docente.

Desde una mirada fenomenológica-hermenéutica, la “Selección de UGEL/DRE” revela que la selección de la UGEL es vivida como un acto decisonal cargado de sentido, donde los maestros negocian entre cercanía familiar, oportunidades laborales y expectativas personales. Asimismo, la publicación de postulantes opera como un acontecimiento que reconfigura emocionalmente la experiencia previa y proyecta nuevas posibilidades. Ambos momentos constituyen experiencias existenciales y profesionales que expresan la comprensión del maestro sobre su “ser en el mundo laboral”.

### **Subcategoría emergente etapa descentralizada**

La etapa descentralizada constituye, para los docentes, uno de los momentos de mayor intensidad emocional y epistémica dentro del proceso de nombramiento. Vivida desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica, esta etapa se revela como un espacio donde el maestro se expone plenamente en su identidad profesional, pues es evaluado no solo por lo que sabe, sino por lo que es y por el sentido que otorga a su rol. Van Manen (2016) recuerda que comprender una experiencia implica atender a “la manera en que esta se manifiesta en la vida vivida del sujeto” (p. 44).

En ese sentido, la experiencia vivida respecto a la aplicación de la “Rúbrica de evaluación” en el proceso de evaluación de la clase modelo, muestra las tensiones emocionales presentadas durante su aplicación. En ese sentido, la experiencia de la clase modelo es vivida como un acto de exposición pública, donde se ponen en juego habilidades pedagógicas, seguridad emocional y capacidad de improvisación. Un maestro expresa: “Durante la aplicación de las rúbricas de observación en mi clase modelo, viví una etapa muy tediosa y preocupante. La incertidumbre sobre cuándo me llamarían afectó mi confianza y generó estrés, ansiedad y temor de no aprobar” (A1, p.7).

Ayala-Carabajo (2020) afirma que los procesos evaluativos adquieren significado en contextos de tensión ética y emocional. Un docente comenta: “Entrar al aula fue retador porque debía trabajar con estudiantes que no conocía y ser evaluada por tres jurados. Sentí nervios y temor, pero también la determinación de cumplir con los estándares” (A5, p.7).

En suma, la etapa descentralizada se revela como un espacio de exposición del ser-docente, un momento de vulnerabilidad y una experiencia cargada de tensión y búsqueda de legitimidad. Como señala Van Manen (2016), comprender estas experiencias implica iluminar el modo en que afectan y transforman al sujeto.

### **Subcategoría selección**

La selección para el nombramiento docente es vivida como el punto culminante de un largo recorrido de formación. Schutz (1974) sostiene que las experiencias significativas se anclan en el acervo de conocimiento vivido, que se actualiza cuando un sujeto interpreta un acontecimiento a la luz de toda su biografía. Un maestro afirma: “Al seleccionar las instituciones para mi nombramiento, solo me aparecieron 21 plazas en la UGEL Huanta. Marqué todas las que podía, incluso de otras provincias. Mi primera opción fue la institución San Gerardo en Sivia. Cuando salió el ranking final, me quedé justamente en esa plaza. Me emocioné mucho, aunque también sentí preocupación por estar lejos de mi familia. Aun así, me sentí agradecida por tener un trabajo estable” (A5,p.10).

La selección se convierte así en lo que Heidegger (2003) llama un acontecimiento del ser, un momento que permite al docente comprenderse de nuevo. Otro docente relata: “Al seleccionar las instituciones para mi nombramiento, opté por las más cercanas a mi provincia. Cuando supe que el sistema asignó mi plaza en Vilcashuamán, sentí que finalmente se concretaba el esfuerzo realizado” (A4,p.10). Esta vivencia refleja la transición hacia niveles más profundos de identidad profesional, tal como lo describe Dreyfus (1991) en su modelo de desarrollo del experto. Desde esta perspectiva, la selección no es un simple resultado, sino un acto hermenéutico donde el docente interpreta su historia, su valor y su sentido vocacional.

Finalmente, la experiencia respecto a la publicación de ganadores constituye un umbral emocional que separa un antes y un después. Van Manen (2014) explica

que los acontecimientos significativos introducen rupturas en la vida habitual, forzando al sujeto a reinterpretar el significado de lo vivido. Los testimonios lo confirman: “al ver los resultados de los ganadores del nombramiento, sentí una enorme alegría y satisfacción por todo el esfuerzo realizado. Sentí que mi dedicación había tenido recompensa y me sentí plenamente satisfecha, especialmente al recibir la resolución que significó un logro importante en mi desarrollo profesional” (A1,p.10).

Otro maestro relata: “Cuando vi la publicación de los ganadores del nombramiento, me emocioné muchísimo. Me sentí feliz, sorprendida y agradecida. Después de un proceso largo, difícil y lleno de angustias, sentí que todo el esfuerzo había valido la pena porque logré un objetivo muy importante para mi vida personal y profesional” (A5,p.11). Gadamer (2013) describe este proceso como una fusión de horizontes, donde las expectativas previas y el resultado convergen para generar un nuevo sentido vivido.

Un docente expresa: “Al ver la publicación de ganadores del nombramiento, sentí más preocupación que alegría. Aunque obtuve una plaza, no me sentí satisfecha porque no era la institución que esperaba y porque todo el proceso había sido largo y estresante. Mi sensación final fue más de agotamiento emocional que de celebración” (A2,p.11). Esta ambivalencia refleja lo que Merleau-Ponty (2012) denomina la ambigüedad de lo humano, presente cuando el sujeto se enfrenta a situaciones que lo exponen y lo transforman simultáneamente.

## **Discusión de resultados**

Los resultados de la investigación permiten comprender que el proceso de nombramiento en la Carrera Pública Magisterial trasciende de manera notable el ámbito administrativo, constituyéndose en una experiencia profundamente humana y existencial para los docentes que la atraviesan. En coherencia con la fenomenología hermenéutica, el interés no se orienta a los procedimientos formales ni a los puntajes, sino al modo en que los maestros viven, interpretan y resignifican las experiencias de evaluación, decisión y reconocimiento que conforman este itinerario profesional. Tal como indica Van Manen (2014), el significado de un

fenómeno educativo se revela en la manera en que “toca la vida del sujeto”, evidenciando su carácter afectivo, ético y experiencial.

La vivencia de la etapa nacional mostró que los docentes experimentaron ansiedad, incertidumbre y una fuerte exposición emocional frente al examen escrito y la espera de resultados. Esta etapa emergió como una situación límite, donde los docentes sintieron que su futuro profesional estaba suspendido de un puntaje. Heidegger (2003) señala que, en situaciones donde el ser humano se enfrenta a la posibilidad de perder o transformar un proyecto vital, surge la angustia como expresión de la vulnerabilidad constitutiva del ser. La incertidumbre descrita por los participantes encuentra eco en Ricoeur (1995), quien explica que la espera constituye un tiempo intermedio cargado de expectativas y temores, un tiempo donde el sujeto dimensiona la relevancia del acontecimiento que aguarda. Así, la etapa nacional no fue vivida como un procedimiento técnico, sino como un momento esencial donde el “ser docente” reconoce su fragilidad y, al mismo tiempo, su compromiso con la profesión.

La experiencia relativa a la selección de UGEL o DRE reveló un proceso decisional cargado de historicidad y afectos. Los docentes expresaron que elegir una región no era solo seleccionar una plaza, sino tomar una decisión que afectaría su arraigo, sus vínculos familiares y su proyecto de vida. Esta dimensión interpretativa coincide con la propuesta hermenéutica de Gadamer (2013), quien sostiene que toda decisión se enraíza en un horizonte de sentido construido por la historia personal, los valores y las proyecciones del sujeto. Asimismo, Merleau-Ponty (2012) explica que toda experiencia está encarnada, por lo que las decisiones territoriales adquieren significado desde el cuerpo y desde las relaciones intersubjetivas. Los docentes mostraron que su identidad profesional está profundamente vinculada a su territorio, su comunidad y su historia, y que la selección de un lugar de trabajo suscita tensiones entre oportunidad y pertenencia.

La etapa descentralizada emergió como el momento de mayor vulnerabilidad, pues los participantes refirieron sentirse expuestos en su autenticidad profesional durante la clase modelo, la entrevista y la revisión de la trayectoria. Este hallazgo se alinea con Dreyfus (1991), quien afirma que la competencia profesional solo puede revelarse en la acción situada, donde el sujeto se muestra en su saber práctico. La experiencia corporal, emocional y pedagógica que los docentes

describen confirma la afirmación de Merleau-Ponty (2012) de que la experiencia está intrínsecamente ligada al cuerpo vivido: manos temblorosas, voces quebradas, respiración acelerada o miradas sostenidas se convirtieron en huellas fenomenológicas del impacto de la evaluación. La entrevista fue vivida como un espacio donde los maestros debían narrarse a sí mismos, proceso que Ricoeur (2006) concibe como la construcción de una identidad narrativa mediante la cual el sujeto busca reconocimiento. La revisión de la trayectoria profesional produjo vivencias de orgullo, validación o invisibilización, lo que coincide con lo que Van den Berg (1972) denomina los paisajes emocionales que se configuran cuando un juicio externo afecta la autocomprensión del sujeto.

Finalmente, la publicación de ganadores constituyó un acontecimiento decisivo en la vida de los docentes. Quienes lograron el nombramiento experimentaron alivio, alegría profunda y una sensación de plenitud que Van Manen (2016) denomina “instantes epifánicos”, momentos en los que el sujeto se encuentra con una claridad renovada sobre su vocación y su trayectoria. Por el contrario, quienes no lograron la plaza vivieron el acontecimiento como una ruptura que llevó a la tristeza, la frustración o el cuestionamiento de sí.

En su conjunto, las experiencias vividas a lo largo del proceso de nombramiento permiten afirmar que este constituye un rito de tránsito contemporáneo, donde los docentes atraviesan evaluaciones, decisiones y juicios que transforman su autocomprensión y su proyecto de vida. La fenomenología hermenéutica revela que el nombramiento no solo selecciona profesionales, sino que los confronta con su historia, los expone en su vulnerabilidad y les exige reinterpretar su ser en el mundo educativo. La vivencia del proceso muestra que los docentes se descubren, se narran y se transforman, confirmando que lo humano siempre está en juego en los sistemas de evaluación y selección estatal.

## **Referencia**

- Ayala-Carabajo, R. (2017). Retorno a lo esencial: Fenomenología hermenéutica aplicada desde el enfoque de Max van Manen. Caligrama.
- Bowen, G. A. (2009). “Document Analysis as a Qualitative Research Method.” *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.  
[https://www.researchgate.net/publication/240807798\\_Document\\_Analysis\\_as\\_a\\_Qualitative\\_Research\\_Method](https://www.researchgate.net/publication/240807798_Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method)

- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- Gadamer, HG (2004). *Verdad y método*. Londres: Continuum.
- Guerrero-Castañeda, R. F., Menezes, T. M. O., & Prado, M. L. (2017). Fenomenología en investigación de enfermería: reflexión en la hermenéutica de Heidegger. *Escuela Anna Nery*, 21(4), 1–7. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2016-0363>
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología* (M. García-Baró, Trad.). Fondo de Cultura Económica
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trad.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720714>
- Ministerio de educación (2022) Concurso de Ingreso a la CPM 2022: Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial.
- Ministerio de educación (2022) Evaluación de impacto de los concursos de nombramiento docente en el marco de la Ley de Reforma Magisterial.
- Noreña, Ana Lucía, Alcaraz-Moreno, Noemí, Rojas, Juan Guillermo, y Rebolledo-Malpica, Dinora. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12 (3), 263-274. Recuperado el 26 de noviembre de 2025, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=en&tlng=es)
- Quispe-Morales, R. A. (2023). *Investigación cualitativa en educación* (1.<sup>a</sup> ed.). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de Huanta. <https://doi.org/10.37073/feunah.39>
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social* (N. Míguez, Trad.). Amorrortu Editores.
- Van Manen, M. (2003). *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry*. Left Coast Press
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice*. Routledge.
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge.
- Van den Berg, J. H. (1972). *A different existence: Principles of phenomenological psychopathology*. Duquesne University Press

## **CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD N°0061-2026-UNSCH-EPG/KBA**

El que suscribe; responsable verificador de originalidad de trabajo de tesis de Posgrado en segunda instancia para la **Escuela de Posgrado – UNSCH**; en cumplimiento a la Resolución Directoral N°002-2026-UNSCH-EPG/D, Reglamento de Originalidad de trabajos de Investigación de la UNSCH, otorga lo siguiente:

### **CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD**

|                                              |                                                                                                                   |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AUTOR</b>                                 | Mtro. MARCO ANTONIO NARVAEZ LOPE                                                                                  |
| <b>DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS</b> | DOCTORADO EN EDUCACIÓN                                                                                            |
| <b>GRADO ACADÉMICO QUE OTORGA</b>            | DOCTOR                                                                                                            |
| <b>DENOMINACIÓN DEL GRADO ACADÉMICO</b>      | DOCTOR(A) EN EDUCACIÓN                                                                                            |
| <b>TÍTULO DE TESIS</b>                       | Significado de la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022 |
| <b>EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD</b>            | 13% de similitud                                                                                                  |
| <b>N° DE TRABAJO</b>                         | 2992290872                                                                                                        |
| <b>FECHA</b>                                 | 01 de julio de 2026                                                                                               |

Por tanto, según los artículos 12, 13 y 17 del Reglamento de Originalidad de Trabajos de Investigación, es procedente otorgar la constancia de originalidad con depósito.

Se expide la presente constancia a solicitud del interesado para los fines que crea conveniente.

01 de julio de 2026.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA  
ESCUELA DE POSGRADO  
**LUIS BERROCAL ARGUMEDO**  
Responsable Verificador de Investigación

CC.  
Archivo  
KBA/

# Significado de la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022

*por* Marco Antonio Narvaez Lope

---

**Fecha de entrega:** 01-jul-2026 03:25p. m. (UTC-0500)

**Identificador de la entrega:** 2992290872

**Nombre del archivo:** Marco\_Antonio\_NARVAEZ\_LOPE\_T.docx (1.51M)

**Total de palabras:** 15245

**Total de caracteres:** 89504

# Significado de la experiencia vivida por docentes en el Concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2022

## INFORME DE ORIGINALIDAD

13%

INDICE DE SIMILITUD

13%

FUENTES DE INTERNET

4%

PUBLICACIONES

5%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1 [cdn.www.gob.pe](https://cdn.www.gob.pe)

Fuente de Internet

2 [repositorio.ucv.edu.pe](https://repositorio.ucv.edu.pe)

Fuente de Internet

3 Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

Trabajo del estudiante

4 [tuamawta.com](https://tuamawta.com)

Fuente de Internet

5 [www.educacionnueva.com](https://www.educacionnueva.com)

Fuente de Internet

6 [1library.co](https://1library.co)

Fuente de Internet

7 [repositorio.utc.edu.ec](https://repositorio.utc.edu.ec)

Fuente de Internet

8 [repositorio.unsch.edu.pe](https://repositorio.unsch.edu.pe)

Fuente de Internet

9 [grupogear.com](https://grupogear.com)

Fuente de Internet

10 [repositorioacademico.upc.edu.pe](https://repositorioacademico.upc.edu.pe)

Fuente de Internet

11 [www.mef.gob.pe](https://www.mef.gob.pe)

Fuente de Internet

12 [hdl.handle.net](https://hdl.handle.net)

Fuente de Internet

13 [repositorio.unh.edu.pe](https://repositorio.unh.edu.pe)

Fuente de Internet

14 [www.repositorioeducacion.com](https://www.repositorioeducacion.com)

Fuente de Internet

[repositorio.uladech.edu.pe](https://repositorio.uladech.edu.pe)

15

Fuente de Internet

16

[maestrasdeeducacioninicial.com](http://maestrasdeeducacioninicial.com)

Fuente de Internet

17

Submitted to Universidad Francisco de Vitoria

Trabajo del estudiante

18

[carismastudios.se](http://carismastudios.se)

Fuente de Internet

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 30 words

Excluir bibliografía

Activo

**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR  
EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR(A) EN EDUCACIÓN  
RESOLUCIÓN DIRECTORAL N°00165-2026-UNSCH-EPG/D.**

Siendo las 08:00 a.m. del 06 de mayo de 2026 se reunieron en el auditorio de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, el Jurado Examinador y Calificador de Tesis, presidido por el **Dr. MARCELINO POMASONCCO ILLANES** Director (e) de la Escuela de Posgrado, el **Dr. GUIDO ALFONSO PEREZ SAEZ** Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, e integrado por los siguientes miembros: **Dr. NICOLAS CUYA ARANGO** y la **Dra. DELIA AYALA ESQUIVEL**; para la sustentación oral y pública de la tesis titulada: **SIGNIFICADO DE LA EXPERIENCIA VIVIDA POR DOCENTES EN EL CONCURSO DE INGRESO A LA CARRERA PÚBLICA MAGISTERIAL 2022**, presentado por el **Mtro. MARCO ANTONIO NARVAEZ LOPE**. Teniendo como asesor al **Dr. ROLANDO ALFREDO QUISPE MORALES**.

Acto seguido se procedió a la exposición de la tesis, con el fin de optar el Grado Académico de **DOCTOR(A) EN EDUCACIÓN**. Formuladas las preguntas, éstas fueron absueltas por el graduando.

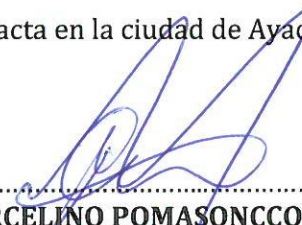
A continuación, el Jurado Examinador y Calificador de Tesis procedió a la votación, la que dio como resultado el siguiente calificativo: Diecisiete ( 17 ).

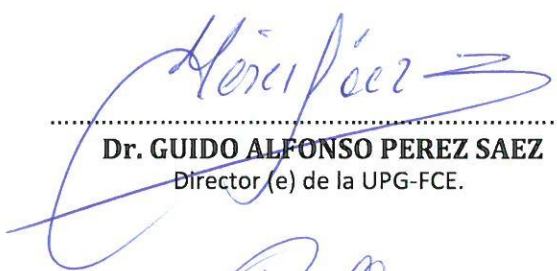
| CALIFICACION (x)               |                                     |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| Aprobado(a) por Unanimidad.    | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Aprobado(a) por Mayoría.       | <input type="checkbox"/>            |
| Desaprobado(a) por Unanimidad. | <input type="checkbox"/>            |
| Desaprobado(a) por Mayoría.    | <input type="checkbox"/>            |

Marcar con un aspa (x).

Luego, el presidente del Jurado recomienda que la Escuela de Posgrado proponga que se le otorgue al **Mtro. MARCO ANTONIO NARVAEZ LOPE**, el Grado Académico de **DOCTOR(A) EN EDUCACIÓN**. Siendo las 9:20 am hrs. se levanta la sesión.

Se extiende el acta en la ciudad de Ayacucho, a las 9:20 am hrs. del 06 de mayo de 2026.

  
.....  
**Dr. MARCELINO POMASONCCO ILLANES**  
Director (e) de la Escuela de Posgrado.

  
.....  
**Dr. GUIDO ALFONSO PEREZ SAEZ**  
Director (e) de la UPG-FCE.

  
.....  
**Dr. NICOLAS CUYA ARANGO**  
Miembro.

  
.....  
**Dra. DELIA AYALA ESQUIVEL**  
Miembro.

  
.....  
**Dr. ENRIQUE JAVIER AGUILAR FELICES**  
Secretario Docente.

**Observaciones:**