



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación: Desarrollo de competencias para la
Investigación, la praxis docente y el desarrollo humano sustentable

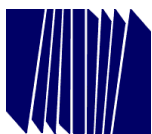
**CONSTRUCTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA LA COMPRENSIÓN
DEL CLIMA ORGANIZACIONAL DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE
EN ESCUELAS DE BÁSICA PRIMARIA DE CÓRDOBA, COLOMBIA**

Trabajo de Grado (Tesis Doctoral) presentado como requisito parcial para optar
al Grado de Doctor en Educación

Autora: Patricia Chica Miranda

Tutora: Dra. Rosana Monsanto Dum

Caracas, enero de 2026



N° 20260134-57-653

ACTA

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 05 de enero de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: **Constructos teóricos y metodológicos para la comprensión del clima organizacional desde la práctica pedagógica docente en escuelas de básica primaria de Córdoba, Colombia**, presentada por el (la) ciudadano (a): **Patricia Chica Miranda**, titular del pasaporte N.º AU7577037 del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **Aprobada.**



Dra. Rosana Monsanto Dum
C.I. N.º. 4.824.056
(Tutor)



Dra. Carmen Zirit
C.I. N.º. 4.075.107



Dra. Belkys Maza
C.I. N.º. 8.637.887



Dra. Evelyn Garrido
C.I. N.º. 12.951.040



Dra. Yudika Jarque Patiño
C.I. N.º. 1127622585





N° 20260134-57-653

**“CONSTRUCTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA LA COMPRESIÓN
DEL CLIMA ORGANIZACIONAL DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
DOCENTE EN ESCUELAS DE BÁSICA PRIMARIA DE CÓRDOBA,
COLOMBIA”**

***POR: Patricia Chica Miranda
Pas. AU7577037***

Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 05 días del mes de febrero de 2026.



Dra. Rosana Monsanto Dum
C.I. N °. 4.824.056
(Tutor)



Dra. Carmen Zirit
C.I. N °.4.075.107



Dra. Belkys Maza
C.I. N °.8.637.887



Dra. Evelyn Garrido
C.I. N °. 12.951.040



Dra. Yudika Jarque Patiño
C.I. N °. 1127622585



DEDICATORIA

A mi tutora, Dra. Rosana Monsanto Dum, por su incalculable guía, compromiso y dedicación durante todo el proceso investigativo. Su saber, persistencia y motivación han sido pilares fundamentales para desarrollar esta investigación y para mi crecimiento académico y personal.

A mis colegas del magisterio, quienes con disposición y generosidad contribuyeron significativamente al avance del proyecto, aportando experiencias, reflexiones y saberes que enriquecieron esta labor investigativa.

A mis amigas y amigos, por su soporte constante, por confiar en mí incluso en los momentos más desafiantes y por brindarme la energía y el aliento necesarios para culminar con éxito esta etapa de formación doctoral.

AGRADECIMIENTOS

Dedico esta tesis doctoral, en primer lugar, a Dios, fuente inagotable de fuerza y sabiduría, quien me concedió la energía, la claridad y la perseverancia necesarias para alcanzar esta meta, incluso en esta etapa de mi vida.

A la memoria de mi madre, cuyo ejemplo, amor y constante impulso hacia la superación académica siguen siendo luz en mi camino. Su presencia espiritual fue guía en los momentos de mayor exigencia.

A mi familia, especialmente a mi esposo e hijos, por su comprensión, paciencia y soporte incondicional. Le agradezco por acompañarme con amor en las largas noches de estudio e investigación, por creer en mí y por ser parte esencial de este logro.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	12
MOMENTO I.....	16
ABORDANDO LA REALIDAD	16
Contextualización y delimitación del problema	16
Pregunta general	22
Preguntas específicas	23
Propósitos.....	23
General	23
Específicos.....	24
Justificación e importancia.....	24
Línea de investigación	27
MOMENTO II.....	28
REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
Antecedentes.....	28
Estudios precedentes internacional	28
Estudios precedentes nacionales.....	35
Teorías a priori.....	38
Teoría del clima organizacional de Rensis Likert	38
Teoría de las Relaciones Humanas de Elton Mayo.....	40
La teoría de la motivación de Atkinson.....	42
Teorías a posteriori	43
El clima organizacional como experiencia intersubjetiva situada	43
El respeto y la comunicación como fundamentos ético–relacionales del clima	45
La práctica pedagógica como núcleo configurador del clima organizacional.....	48
Bases legales	50
Articulación con referentes internacionales – UNESCO	50

Constitución Política de Colombia de 1991	50
Ley General de Educación 115 de 1994	51
Decreto Único Reglamentario del Sector Educación – Decreto 1075 de 2015	52
Ley 1620 de 2013 – Sistema Nacional de Convivencia Escolar	53
Plan Decenal de Educación 2016–2026	54
Criterios Éticos de la Investigación	54
MOMENTO III.....	58
ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	58
Naturaleza del Estudio.....	58
Ontológico	59
Epistemológico.....	59
Axiológico.....	60
Teleológico	61
Metodológica.....	61
Enfoque	62
Paradigma	63
Diseño de la investigación	64
Escenario de la Investigación y Actores Social.....	66
Técnica e Instrumentos de Recolección de Información	68
Análisis de la Información	69
Rigor interpretativo y cuidado de la experiencia vivida	70
Sustento bioético	71
MOMENTO IV	73
HALLAZGOS.....	73
Primera fase: etapa previa o clarificación de presupuestos.....	74
Segunda Fase: recolección de la experiencia vivida	75
Tercera fase: interpretación de la experiencia vivida	86
Análisis macro temático	86
Análisis micro temático	94
Transformación lingüística	109
Reducción	116

MOMENTO V	127
CONSTRUCTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS PARA LA COMPRENSIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE	127
Fase I: Texto fenomenológico	128
Fase II: Construcción de teorizaciones	135
El respeto como principio estructurante del clima organizacional	136
La comunicación institucional como tejido de confianza	138
La colaboración docente como cultura profesional compartida	141
La reflexión pedagógica como estrategia de transformación institucional	144
Práctica docente y liderazgo para la construcción del clima organizacional	146
Socialización.....	148
MOMENTO VI	150
REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES	150
Reflexiones Finales	150
Recomendaciones	154
A los docentes.....	154
A los equipos directivos.....	155
A las instituciones educativas	155
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
ANEXOS	165

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Participantes de la investigación en la Institución Educativa Básica.....	67
Tabla 2 Anécdota del informante 1.....	76
Tabla 3 Anécdota del informante 2.....	77
Tabla 4 Anécdota del informante 3.....	78
Tabla 5 Anécdota del informante 4.....	79
Tabla 6 Anécdota del informante 5.....	80
Tabla 7 Anécdota del informante 6.....	81
Tabla 8 Anécdota del informante 7.....	82
Tabla 9 Anécdota del informante 8.....	84
Tabla 10 Anécdota del informante 9.....	85
Tabla 11 Análisis macro temático informante 1.....	87
Tabla 12 Análisis macro temático informante 2.....	87
Tabla 13 Análisis macro temático informante 3.....	88
Tabla 14 Análisis macro temático informante 4.....	89
Tabla 15 Análisis macro temático informante 5.....	90
Tabla 16 Análisis macro temático informante 6.....	91
Tabla 17 Análisis macro temático informante 7.....	92
Tabla 18 Análisis macro temático informante 8.....	93
Tabla 19 Análisis macro temático informante 9.....	94
Tabla 20 Análisis micro temático informante 1.....	95
Tabla 21 Análisis micro temático informante 2.....	96
Tabla 22 Análisis micro temático informante 3.....	97
Tabla 23 Análisis micro temático informante 4.....	98
Tabla 24 Análisis micro temático informante 5.....	99
Tabla 25 Análisis micro temático informante 6.....	101
Tabla 26 Análisis micro temático informante 7.....	102

Tabla 27 Análisis micro temático informante 8	103
Tabla 28 Análisis micro temático informante 9	104
Tabla 29 Representación gráfica de los temas obtenidos de los informantes clave en el análisis micro temático (docentes)	106
Tabla 30 Transformación lingüística Docente 1	110
Tabla 31 Transformación lingüística Docente 2	111
Tabla 32 Transformación lingüística Docente 3	112
Tabla 33 Transformación lingüística Docente 4	112
Tabla 34 Transformación lingüística Docente 5	113
Tabla 35 Transformación lingüística Docente 6	114
Tabla 36 Transformación lingüística Docente 7	115
Tabla 37 Transformación lingüística Docente 8	115
Tabla 38 Transformación lingüística Docente 9	116
Tabla 39 Reducción eidética y heurística informante 1	118
Tabla 40 Reducción eidética y heurística informante 2	119
Tabla 41 Reducción eidética y heurística informante 3	120
Tabla 42 Reducción eidética y heurística informante 4	121
Tabla 43 Reducción eidética y heurística informante 5	122
Tabla 44 Reducción eidética y heurística informante 6	123
Tabla 45 Reducción eidética y heurística informante 7	124
Tabla 46 Reducción eidética y heurística informante 8	125
Tabla 47 Reducción eidética y heurística informante 9	126



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**CONSTRUCTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA LA COMPRENSIÓN
DEL CLIMA ORGANIZACIONAL DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE
EN ESCUELAS DE BÁSICA PRIMARIA DE CÓRDOBA, COLOMBIA**

Trabajo de Grado (Tesis Doctoral) presentado como requisito parcial para optar
al Grado de Doctor en Educación

Autora: Patricia Chica Miranda
Tutora: Dra. Rosana Monsanto Dum
Fecha: diciembre de 2025

RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito generar constructos teóricos–metodológicos a partir de la comprensión fenomenológico–hermenéutica de la práctica pedagógica vivida por los docentes, para interpretar el clima organizacional en la Institución Educativa Mimbres Centro del municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba. El estudio se desarrolló con enfoque cualitativo interpretativo, sustentado en la fenomenología hermenéutica desde la visión interpretativa–reflexiva, lo que permitió aproximarse al sentido de las experiencias vividas por los docentes en su cotidianidad institucional. La información se recolectó mediante entrevistas anecdóticas a nueve docentes, seleccionados como informantes clave por su trayectoria y participación institucional. Las entrevistas fueron transcritas íntegramente y abordadas desde una lectura fenomenológico-hermenéutica orientada a captar el sentido de la experiencia vivida. El proceso analítico se desarrolló mediante aproximaciones macro y micro temáticas, transformaciones lingüísticas y reducciones eidética y heurística, lo que permitió profundizar en las estructuras esenciales del fenómeno y en los significados atribuidos por los docentes a su vivencia institucional. De esta interpretación emergieron núcleos comprensivos articulados en torno al respeto, la comunicación, la colaboración, el liderazgo, el reconocimiento, el acompañamiento, la dimensión emocional, la comunidad, la organización y la coherencia institucional. A partir de estos núcleos se construyeron teorizaciones fenomenológicas que integraron las voces de los informantes, el diálogo con referentes teóricos y la reflexión crítica de la investigadora. Los hallazgos permitieron comprender que el clima organizacional es una experiencia relacional y ética que se configura en la cotidianidad escolar con prácticas, vínculos y decisiones que otorgan sentido a la vida institucional.

Descriptor: clima escolar; clima organizacional; motivación, práctica pedagógica.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se orienta a comprender el clima organizacional que se vive en la Institución Educativa Mimbres Centro, ubicada en el municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba. La manera en que los docentes perciben su ambiente laboral influye de forma directa en su bienestar y en la calidad del trabajo pedagógico que desarrollan día a día. Por esa razón, resulta necesario profundizar en lo que sienten y experimentan dentro de la institución, pues esas vivencias reflejan la forma en que se construyen las relaciones, los acuerdos, la confianza y la motivación para enseñar.

El interés por estudiar este tema nace de la relación que existe entre el clima organizacional y el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad. Factores como el liderazgo directivo, la gestión del personal, las formas de comunicación y la cooperación entre colegas terminan moldeando la atmósfera que se respira dentro de la escuela. Cuando estos elementos funcionan de manera coherente, se favorece un trabajo más armónico y se fortalece el compromiso de los docentes con su labor. Cuando no ocurre, surgen tensiones que afectan tanto el bienestar profesional como el aprendizaje de los estudiantes.

En el contexto colombiano, y en especial en instituciones ubicadas en zonas rurales o semirurales, estas dinámicas adquieren un valor particular. Las escuelas enfrentan desafíos que van desde la permanencia estudiantil hasta la convivencia escolar, y el clima organizacional se convierte en un factor clave para hacer frente a esas realidades. Por eso resulta importante comprender cómo lo viven los docentes de Mimbres Centro, qué aspectos reconocen como fortalezas y qué situaciones consideran que limitan su desempeño.

Diversas investigaciones han mostrado que un buen clima laboral potencia la motivación, la estabilidad y el sentido de pertenencia del cuerpo docente. Al mismo tiempo, favorece la construcción de ambientes de aprendizaje más seguros y estimulantes para los estudiantes. Sin embargo, falta profundizar en cómo se manifiestan estas condiciones dentro de una institución concreta y cómo influyen en la práctica pedagógica cotidiana. Esta investigación busca aportar en ese camino, recogiendo las voces de los docentes y analizando la manera en que su experiencia laboral afecta tanto su labor como el funcionamiento general de la institución.

Este trabajo consta de seis momentos que desarrollan de forma articulada los distintos momentos del proceso investigativo. Cada uno aborda una fase específica del estudio, desde el establecimiento del problema hasta la interpretación de los hallazgos y la generación de propuestas. Esta estructura facilita la comprensión integral del fenómeno investigado y da cuenta del rigor metodológico que orientó la investigación.

El Momento I presenta la descripción de la problemática, delimitando el objeto de estudio y formulando los propósitos generales y específicos. Además, justifica la pertinencia del tema, establece los alcances temporales y espaciales de la investigación y define la línea de investigación en la que se enmarca. Este apartado permite contextualizar y fundamentar la propuesta investigativa.

En el Momento II se desarrollan los fundamentos teóricos. Se revisan los estudios previos nacionales e internacionales, así como las teorías base y de apoyo sobre el clima organizacional. También se presentan los fundamentos legales y los parámetros éticos que sustentan el estudio. Este cuerpo teórico permite comprender el fenómeno investigado desde una perspectiva conceptual y normativa.

El Momento III expone las orientaciones metodológicas del estudio. El diseño empleado se corresponde con el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, sustentado en el método fenomenológico-hermenéutico con visión interpretativa–reflexiva. La principal técnica empleada fue la entrevista anecdótica, aplicada a nueve

docentes de la institución. El análisis de la información se realizó a través de una lectura comprensiva, la identificación de temas, e interpretación, orientada a una comprensión esencial del fenómeno. Este apartado garantiza la coherencia metodológica del proceso investigativo.

En el Momento IV se presentan los hallazgos interpretativos construidos a partir del análisis fenomenológico de las anécdotas y entrevistas conversacionales. El capítulo desarrolla el proceso de comprensión a través de los niveles macro y micro temático, las transformaciones lingüísticas y las reducciones eidética y heurística. Este recorrido permitió develar los sentidos esenciales que los docentes atribuyen al clima organizacional desde su experiencia vivida. Los cuadros incluidos buscan mostrar el entramado temático que emergió de las voces y la manera como se fue configurando el fenómeno en su profundidad interpretativa.

El Momento V desarrolla las teorizaciones fenomenológicas construidas a partir de ese proceso interpretativo. Más que categorías descriptivas, se presentan comprensiones integradoras que articulan experiencia, análisis hermenéutico y diálogo con referentes conceptuales. Estas teorizaciones no constituyen modelos cerrados, sino aproximaciones comprensivas que iluminan el clima organizacional como experiencia relacional, ética y situada. En ellas se integran dimensiones como el respeto, la comunicación, la colaboración, la reflexión pedagógica y el liderazgo, entendidas como elementos interdependientes del fenómeno.

Finalmente, el Momento VI plantea reflexiones abiertas que retoman los propósitos de la investigación y los resignifican a la luz de los hallazgos. Se reflexiona sobre las preconcepciones docentes, los significados atribuidos a las dinámicas institucionales y la construcción de comprensiones fenomenológicas del clima organizacional. Estas reflexiones dialogan con marcos educativos más amplios y dejan abiertas preguntas para futuras indagaciones, reconociendo la praxis educativa como horizonte inacabado. El capítulo se complementa con las referencias bibliográficas y los

anexos que documentan el proceso investigativo, incluyendo instrumentos, matrices de análisis y fragmentos narrativos que respaldan la rigurosidad metodológica del estudio.

MOMENTO I

ABORDANDO LA REALIDAD

Este momento se orientó a presentar y comprender la situación que dio origen a la investigación, así como a definir las preguntas y los propósitos que guiaron su desarrollo. Siguiendo a Hernández y Mendoza (2018), el planteamiento del problema y la formulación de los propósitos constituyen el punto de partida de toda investigación, pues permiten delimitar el fenómeno, justificar su pertinencia y dar sentido al proceso investigativo. Desde esta perspectiva, el problema abordado cobró relevancia al centrarse en el clima organizacional como una experiencia que se vive y se construye en la práctica pedagógica cotidiana de los docentes. Esto permitió formular preguntas y propósitos orientados a comprender e interpretar dicha experiencia, más que a medirla o intervenirla, en coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico asumido. De este modo, el apartado estableció las bases conceptuales y metodológicas que dieron coherencia y dirección al estudio.

Contextualización y delimitación del problema

En el contexto mundial, las instituciones educativas han sido reconocidas como organizaciones sociales complejas en las que las condiciones organizacionales, las relaciones interpersonales y las prácticas pedagógicas influyen directamente en la experiencia educativa. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021, por sus siglas en inglés) ha señalado que la calidad de la educación no depende únicamente de los contenidos curriculares, sino también de los entornos escolares en los que docentes y estudiantes desarrollan su

labor cotidiana. En este sentido, la UNESCO ha enfatizado la necesidad de promover ambientes escolares seguros, inclusivos y participativos, reconociendo que las dinámicas organizacionales inciden en el bienestar docente y en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, la UNESCO en el transcurrir de los años, ha destacado que la comprensión de las experiencias y percepciones de los docentes constituye un elemento central para el fortalecimiento de los sistemas educativos, en la medida en que su práctica pedagógica se desarrolla dentro de marcos organizacionales que pueden favorecer o limitar su desempeño profesional. Desde esta perspectiva, los entornos escolares y el clima organizacional forman parte de las condiciones necesarias para avanzar hacia una educación de calidad, equitativa e inclusiva, tal como lo plantea el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030. Estos lineamientos internacionales subrayan la importancia de atender las condiciones organizacionales de las escuelas como parte integral de los procesos educativos a nivel global (UNESCO, 2019; UNESCO, 2023).

En América Latina, se ha identificado que un escenario organizacional positivo impacta de forma directa en el aprendizaje de los estudiantes. Según Acuña et al. (2023), investigaciones en la región han evidenciado que un ambiente organizacional positivo y bien gestionado puede potenciar significativamente el desempeño escolar y el deseo por aprender de los estudiantes. Este vínculo subraya la relevancia de implementar estrategias efectivas de gestión en las instituciones educativas para fomentar un ambiente pertinente para el aprendizaje.

Este fenómeno resalta la urgencia de abordar y optimizar el clima organizacional en las escuelas de América Latina. Mejorar este aspecto representa un recurso clave para elevar el nivel educativo en la región, en tanto se reconoce que dichas condiciones se construyen desde las prácticas pedagógicas y las relaciones cotidianas de los docentes, lo que a su vez podría tener un impacto transformador en el desenvolvimiento social y económico. Por lo tanto, el estudio sobre el clima

organizacional no solo tiene relevancia local, sino que también se enmarca dentro de un interés regional por fortalecer las condiciones escolares y promover mejores resultados educativos.

Según Cardozo y Kwan (2019), el clima organizacional se refiere a la opinión colectiva que poseen los integrantes de una institución con respecto a su contexto laboral. Este concepto abarca diversos factores como las relaciones interpersonales, la comunicación, el liderazgo, la motivación y el reconocimiento. Estos aspectos se expresan de manera concreta en la práctica pedagógica cotidiana de los docentes, y ejercen un rol esencial al influir directamente en factores como la eficacia, la satisfacción laboral y la productividad dentro de la organización, lo cual es primordial para la generación de un ambiente de trabajo propicio para el logro de los propósitos organizacionales. Estos componentes tienen una influencia directa sobre la eficiencia, la satisfacción en el trabajo y la productividad general de la organización, lo que en las instituciones educativas de América y Colombia está influenciado por diversos factores económicos (Burgos, 2022).

Los factores sociales y políticos también juegan una labor importante en la articulación del clima organizacional de las instituciones educativas en América y Colombia (Burgos, 2022). La autonomía institucional, la participación comunitaria y las percepciones sociales sobre la educación influyen significativamente en la calidad de las relaciones dentro de las escuelas (Barrios et al., 2020), condicionando la manera como los docentes desarrollan su práctica pedagógica y construyen vínculos en el contexto escolar.

La problemática del clima organizacional que se evidencia en algunas instituciones educativas, según Estrada y Mamani (2020), es influenciada por diferencias y valores culturales. Las variaciones culturales en la percepción y actitud hacia la educación pueden llevar a diferencias notables en cómo se desarrollan los procesos educativos en las escuelas. Valores como el énfasis en la comunidad y la familia impactan de manera considerable en las dinámicas escolares (Parra et al.,

2021), incidiendo en las formas en que los docentes conciben y ejercen su práctica pedagógica. Esta dinámica cultural puede resultar en procesos variados, reflejando las prioridades y valores sociales específicos de cada región o comunidad.

Según Barrios et al. (2020), los factores económicos que influyen en el clima organizacional incluyen la disponibilidad de recursos financieros, el nivel de financiación asignado a las instituciones educativas y la estabilidad económica del país. Parra et al. (2021) señalan que, en Colombia, la disponibilidad de recursos financieros desempeña una función clave en la determinación del clima organizacional. La estabilidad económica también influye en el nivel de inversión en educación, afectando las condiciones en las que los docentes desarrollan su práctica pedagógica, por lo que los factores económicos tienen un impacto significativo en contextos como América y Colombia.

En Colombia se fomenta la interacción de todos los integrantes de la comunidad académica en la toma de decisiones a través de diversos mecanismos (Barrios et al., 2020). Factores asociados a políticas y regulaciones gubernamentales también impactan en los procesos educativos. El nivel de autonomía otorgado por el gobierno, por ejemplo, puede influir de manera significativa en el clima interno de las instituciones. Barrios et al. (2020) destacan que factores sociales, como el grado de involucramiento comunitario en la educación y las percepciones sociales sobre ella, influyen en la calidad de las relaciones dentro de las escuelas, y en la experiencia cotidiana de los docentes en su práctica pedagógica.

Al inicio del siglo XXI, el ser humano debía estar preparado para afrontar y controlar el medio donde vive, y era necesario preparar el escenario donde formaba parte activa. Ese medio son las instituciones educativas. Cada etapa educativa aporta razones para que el individuo sea capaz de crecer y asimilar nuevos conocimientos. Según Bautista (2021), la escuela ejerce una función esencial en el desarrollo integral del individuo, funcionando como un eslabón central en el crecimiento de las comunidades. El avance de los pueblos no depende solo del aumento de su población,

sino de su desarrollo cultural y científico, procesos que se materializan a través de la práctica pedagógica de los docentes.

En este marco, Ricardo y Morales (2024) afirman que la cultura organizacional en las instituciones educativas debe alinearse con la misión y la visión institucionales, promoviendo cohesión entre principios, normas y valores compartidos por quienes integran la organización. Estos elementos fomentan compromiso y estabilidad, donde la dirección juega un rol primordial al fortalecer una cultura coherente que guíe el comportamiento institucional. Dicha cultura se vivencia y se reproduce en las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en el contexto escolar, fortaleciendo la unidad organizacional y aumentando la efectividad en el cumplimiento de las metas.

Las escuelas, al igual que otras organizaciones, están sujetas a transformaciones constantes dentro de su clima laboral. Este constituye un elemento esencial en cada institución, ya que sus integrantes participan activamente y muestran comportamientos individuales y colectivos influenciados por la motivación y la satisfacción que experimentan en su entorno de trabajo. En ese sentido, la estructura escolar está organizada de forma jerárquica, integrada por el director, subdirector, docentes, personal administrativo y personal obrero. Cada uno experimenta el clima organizacional desde su rol, siendo los docentes quienes lo viven directamente en su práctica pedagógica diaria.

Desde esa perspectiva, el director como líder y administrador debe propiciar un clima adecuado para alcanzar los propósitos de la organización (Macancela y Paredes, 2021). La figura del director se considera fundamental para promover un clima académico y administrativo que estimule la participación y la creatividad de los docentes, condiciones que inciden en la forma como estos desarrollan su práctica pedagógica.

Parra et al. (2021) sostienen que, en tiempos actuales, el liderazgo ya no es una característica individual, sino que se representa a través de modelos de dinámica

compartida entre los miembros de la organización. Rojero et al. (2019) señalan que la perspectiva tradicional, centrada exclusivamente en la figura del líder, permitió expandir el concepto hacia teorías que destacan la interacción entre líderes y seguidores. Desde esa visión, el liderazgo implica orientar a la organización hacia sus propósitos, reconociendo la experiencia pedagógica de los docentes como elemento central del clima organizacional (Jiménez et al., 2019).

A pesar de los avances normativos, conceptuales y discursivos en torno al clima organizacional en el ámbito educativo, persiste una dificultad evidente para comprender este fenómeno en toda su profundidad cuando se observa desde la experiencia cotidiana de los docentes. Si bien numerosos estudios y políticas educativas reconocen la importancia de los entornos escolares, gran parte de los abordajes se ha centrado en diagnósticos administrativos, mediciones generales o modelos de gestión institucional, dejando en segundo plano las vivencias, percepciones y significados que los maestros construyen día a día en su práctica pedagógica.

En este sentido, el clima organizacional suele ser entendido como un aspecto que se evalúa o se gestiona, pero no siempre como una construcción viva que emerge de las relaciones humanas, de las decisiones éticas y de las interacciones pedagógicas que tienen lugar en la escuela. Esta mirada parcial ha limitado la posibilidad de comprender cómo se configura realmente el ambiente institucional desde dentro, desde quienes lo habitan y lo sostienen cotidianamente. Como consecuencia, se generan lecturas fragmentadas que no logran captar la complejidad del clima organizacional tal como es vivido por los docentes.

En el contexto colombiano, y particularmente en las escuelas de básica primaria del departamento de Córdoba, esta situación se hace aún más visible. Aunque existen orientaciones institucionales sobre convivencia, liderazgo y calidad educativa, estas no siempre dialogan con las realidades concretas que enfrentan los docentes en su quehacer diario. En muchos casos, se advierte la ausencia de referentes teóricos y

metodológicos que permitan comprender el clima organizacional desde una perspectiva situada, sensible al contexto y anclada en la experiencia pedagógica.

Esta distancia entre lo normativo y lo vivido pone de manifiesto un vacío investigativo importante: la falta de constructos teóricos-metodológicos construidos a partir de las voces docentes, que integren la dimensión organizacional con la práctica pedagógica. Sin estas comprensiones profundas, los esfuerzos por mejorar el clima escolar corren el riesgo de quedarse en acciones formales que no transforman de manera real la vida institucional.

En consecuencia, se hace necesario avanzar hacia una comprensión del clima organizacional que reconozca a los docentes como actores centrales en su configuración, valorando sus experiencias, percepciones y prácticas como fuentes legítimas de conocimiento. Desde esta perspectiva, la generación de constructos teóricos-metodológicos orientados a comprender el clima organizacional desde la práctica pedagógica docente se presenta como una apuesta pertinente y necesaria. Abordar este fenómeno desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico permite develar los sentidos que los maestros atribuyen a su experiencia institucional y aportar comprensiones profundas que orienten procesos de mejora contextualizados en las escuelas de básica primaria de Córdoba, Colombia.

Pregunta general

¿Cómo se configuran los constructos teóricos–metodológicos desde la práctica pedagógica vivida por los docentes para comprender el clima organizacional en la Institución Educativa Mimbres Centro?

Preguntas específicas

¿Cuáles son las preconcepciones y comprensiones iniciales que poseen los docentes sobre el clima organizacional, a partir de sus experiencias pedagógicas y relacionales en la Institución Educativa Mimbres Centro?

¿Cuáles son las percepciones que construyen los docentes sobre el clima organizacional en la Institución Educativa Mimbres Centro a partir de su experiencia pedagógica cotidiana?

¿Qué significados atribuyen los docentes, desde su práctica pedagógica, a las estrategias institucionales relacionadas con el clima organizacional en la Institución Educativa Mimbres Centro?

¿Cómo se manifiestan las relaciones interpersonales entre los docentes y la administración en la experiencia vivida del clima organizacional en la Institución Educativa Mimbres Centro?

¿Qué constructos teóricos–metodológicos emergen de la interpretación fenomenológica de la práctica pedagógica docente en relación con el clima organizacional en la Institución Educativa Mimbres Centro?

Propósitos

General

Generar constructos teóricos–metodológicos a partir de la comprensión fenomenológico–hermenéutica de la práctica pedagógica vivida por los docentes, para interpretar el clima organizacional en la Institución Educativa Mimbres Centro del municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba.

Específicos

Explorar las preconcepciones y comprensiones iniciales que poseen los docentes sobre el clima organizacional, a partir de sus experiencias pedagógicas y relacionales en la Institución Educativa Mimbres Centro.

Develar las percepciones construidas por los docentes sobre el clima organizacional desde su experiencia pedagógica en la Institución Educativa Mimbres Centro.

Comprender los significados que atribuyen los docentes, desde su práctica pedagógica, a las estrategias institucionales vinculadas al clima organizacional en la Institución Educativa Mimbres Centro.

Construir constructos teóricos–metodológicos a partir de los elementos que emergen de la práctica pedagógica docente para la comprensión del clima organizacional en la Institución Educativa Mimbres Centro.

Interpretar la experiencia de las relaciones interpersonales entre docentes y administración como parte de la vivencia del clima organizacional en la Institución Educativa Mimbres Centro.

Justificación e importancia

Los procesos educativos vinculados a la gestión institucional y a la configuración del clima organizacional se han tornado cada vez más complejos, debido a los conflictos, divergencias y transformaciones que atraviesan la vida escolar contemporánea (Pilligua y Arteaga, 2019). En este escenario, la gerencia educativa y el clima organizacional no se comprenden únicamente como funciones administrativas, sino como expresiones de relaciones humanas que se configuran en la cotidianidad escolar y que inciden directamente en la práctica pedagógica de los docentes. Por ello,

la presente investigación se justificó en la necesidad de comprender una situación concreta del ámbito educativo, más que en la intención de resolverla de manera instrumental.

La investigación se justificó, además, porque el clima organizacional en las instituciones educativas se construye y se vive desde las prácticas pedagógicas, desde lo que los docentes hacen, dicen y sienten en su ejercicio profesional diario. Estas prácticas no siempre encuentran condiciones institucionales favorables, lo que genera tensiones que inciden en la motivación, el compromiso y el sentido de pertenencia del profesorado, especialmente en el nivel de básica primaria (Ricardo y Morales, 2024).

La importancia de este estudio radicó en su orientación hacia la generación de constructos teóricos y metodológicos emergentes, contruidos a partir de la experiencia vivida de los docentes. Estos constructos permitieron interpretar cómo se configura el clima organizacional desde la práctica pedagógica, sin asumir una lógica de intervención o de medición de impacto. En este sentido, el estudio se alejó de enfoques prescriptivos y se centró en la comprensión profunda de las dinámicas institucionales.

Desde el punto de vista pedagógico, la investigación resultó pertinente porque la práctica pedagógica constituye el núcleo del quehacer docente y el principal espacio donde se expresa el clima organizacional. Las formas de comunicación, el liderazgo directivo, el trabajo colaborativo y el reconocimiento profesional se vivencian cotidianamente en el aula y en los espacios escolares, influyendo en la experiencia educativa de docentes y estudiantes (Cortés y Pacheco, 2019).

Desde el enfoque metodológico, la investigación se justificó por su carácter cualitativo y su orientación interpretativa, propia de la fenomenología hermenéutica, la cual permitió aproximarse a las vivencias, percepciones y significados que dieron forma al clima organizacional desde la voz de los docentes. Este enfoque resultó coherente con la necesidad de comprender el fenómeno desde el mundo de vida de los actores educativos, sin reducirlo a indicadores cuantitativos.

El uso de técnicas como la observación y las entrevistas semiestructuradas posibilitó el acceso directo a las experiencias de los docentes y del personal directivo, permitiendo reconstruir significados, identificar tensiones y comprender las relaciones que configuraron su experiencia institucional. Esta aproximación fue necesaria para captar la complejidad del clima organizacional, la cual difícilmente podría ser comprendida mediante mediciones estandarizadas o enfoques exclusivamente descriptivos.

La investigación también se justificó porque permitió configurar un cuerpo de conocimiento teórico–metodológico fundamentado en la experiencia docente, fortaleciendo el diálogo entre teoría y práctica. Los constructos emergentes aportaron elementos comprensivos que pueden ser considerados en contextos educativos similares, sin pretender generalización ni aplicación directa, lo cual refuerza su pertinencia académica.

Desde una perspectiva social y educativa, el estudio subrayó la importancia de una gestión educativa que reconozca al docente como sujeto central del clima organizacional. La investigación evidenció que el liderazgo pedagógico, la comunicación institucional y el reconocimiento profesional son vivencias significativas en la práctica docente, influyendo en el bienestar y en la convivencia escolar (Bautista, 2021).

Asimismo, la investigación se articuló con los lineamientos internacionales promovidos por la UNESCO, particularmente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que destaca la necesidad de garantizar una educación de calidad sustentada en ambientes escolares inclusivos, participativos y respetuosos del bienestar docente. Estos referentes internacionales permitieron situar el estudio dentro de una preocupación educativa de alcance global.

De manera específica, el estudio dialogó con el Plan Nacional Decenal de Educación de Colombia 2016–2026, el cual enfatiza el fortalecimiento del liderazgo pedagógico, la convivencia escolar, la participación de los docentes en la vida institucional y el reconocimiento de su labor como condiciones fundamentales para la calidad educativa. En este marco, la investigación aportó una comprensión situada de dichos lineamientos desde la experiencia concreta de los docentes de básica primaria, reafirmando su pertinencia institucional y académica.

Línea de investigación

La presente investigación se adscribe a la línea Desarrollo de competencias para la investigación, la praxis docente y el desarrollo humano sustentable, en tanto centra su interés en la comprensión profunda de la práctica pedagógica como experiencia vivida y como escenario de construcción relacional del clima organizacional. Desde la fenomenología hermenéutica, el estudio aborda la praxis docente como una experiencia ética, intersubjetiva y situada, donde el respeto, la comunicación, la colaboración y el liderazgo configuran dinámicas que inciden directamente en el desarrollo humano de la comunidad educativa. En este sentido, la investigación contribuye a fortalecer competencias investigativas y reflexivas en el ámbito escolar, promoviendo una mirada crítica y comprensiva sobre la vida institucional.

Así mismo, el estudio dialoga con esta línea al integrar dimensiones como la subjetividad, la intersubjetividad y la gestión educativa desde una perspectiva humanizadora. Al interpretar el clima organizacional como una experiencia construida en la cotidianidad de las relaciones docentes, la investigación aporta comprensiones que trascienden lo administrativo y se orientan hacia la transformación de la praxis pedagógica. De este modo, no solo genera conocimiento contextualizado, sino que propone fundamentos teórico–metodológicos que favorecen el desarrollo profesional docente y la consolidación de comunidades educativas más reflexivas, participativas y comprometidas con el bienestar institucional.

MOMENTO II

REFERENCIAL TEÓRICO

El presente apartado desarrolla el referencial teórico que sustenta la investigación, a partir de la revisión de estudios y las teorías que lo sustentan. En este sentido, se presentan antecedentes internacionales y nacionales que permiten comprender el estado del conocimiento sobre la temática, así como teorías fundamentales que explican la dinámica organizacional, las relaciones humanas y la motivación en las instituciones. Así mismo, se abordan teorías a priori y a posteriori que orientan el análisis del clima organizacional desde la práctica pedagógica docente y se incorporan las bases legales que respaldan la pertinencia del estudio en el contexto educativo colombiano.

Antecedentes

Estudios precedentes internacional

En México, Meza (2024) desarrolló la tesis doctoral titulada “La gestión del talento humano y su impacto en el clima laboral desde la perspectiva de los docentes de una universidad pública del estado de Sonora”, con la cual obtuvo el título de Doctora en Proyectos en la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI). El estudio tuvo como propósito analizar la relación existente entre la gestión del talento humano y el clima laboral, a partir de las percepciones de los docentes, así como su vínculo con el compromiso organizacional.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y explicativo, con un diseño no experimental, correlacional y de corte transversal. Para la

recolección de la información se utilizaron cuestionarios estructurados, aplicados a una población conformada por docentes universitarios, de la cual se seleccionó una muestra probabilística estratificada de 415 profesores. El análisis de los datos se realizó mediante procedimientos de estadística descriptiva y multivariada, que permitieron establecer relaciones entre las variables objeto de estudio.

Los hallazgos evidenciaron una relación positiva y significativa entre la gestión del talento humano y el clima laboral, especialmente en aspectos relacionados con el comportamiento organizacional, la comunicación institucional y los sistemas de compensación. De igual forma, se constató que estas dimensiones incidieron de manera directa en el compromiso organizacional de los docentes, fortaleciendo su sentido de pertenencia y su disposición hacia el trabajo institucional. A partir de estos resultados, la autora concluyó que el clima laboral constituye un componente fundamental para el desempeño docente y que su configuración está estrechamente vinculada a prácticas organizacionales orientadas al reconocimiento, la participación y el bienestar del profesorado.

El aporte principal de esta tesis consistió en visibilizar la importancia del clima laboral desde la voz de los docentes, demostrando su estrecha relación con los procesos de gestión organizacional en el ámbito educativo. No obstante, el estudio se situó dentro de una lógica explicativa y correlacional, centrada en la medición de variables y en el establecimiento de relaciones estadísticas. En contraste, la presente investigación doctoral se orientó a comprender el clima organizacional desde la práctica pedagógica docente y desde una perspectiva fenomenológico–hermenéutica, interesada en los significados que emergen de la experiencia vivida en la escuela. De este modo, aunque ambos estudios coincidieron en reconocer la relevancia del clima organizacional y de la percepción docente, la investigación actual profundizó en la dimensión interpretativa del fenómeno, aportando una mirada comprensiva y contextualizada del clima organizacional en el nivel de básica primaria.

En Venezuela, Durán (2022) desarrolló la tesis doctoral titulada “Representaciones sociales sobre el clima organizacional de la Sección Salud de la Unidad de Desarrollo y Bienestar Estudiantil del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” para la calidad de vida”, presentada para optar al título de Doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”. El propósito de la investigación fue generar un constructo teórico a partir de las representaciones sociales sobre el clima organizacional, considerando su incidencia en la calidad de vida de los actores involucrados.

El estudio se inscribió en el paradigma cualitativo, con un enfoque interpretativo, apoyado en el método fenomenológico. La selección de los participantes fue intencional, conformada por seis informantes clave: tres profesionales que laboraban en la Sección Salud y tres estudiantes beneficiarios del servicio. Como técnicas de recolección de información se emplearon entrevistas en profundidad, y el análisis se realizó mediante triangulación, apoyándose en los procedimientos de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin, con el uso del software ATLAS.ti

Los resultados evidenciaron que el clima organizacional de la Sección Salud se encontraba profundamente afectado por la crisis económica y presupuestaria del país, situación que impactaba directamente en la motivación, el reconocimiento y la estabilidad laboral del personal. Los informantes manifestaron sentimientos de desvalorización profesional, carencia de insumos médicos, sobrecarga laboral y deterioro de las condiciones de atención al estudiantado, lo que generaba un ambiente organizacional desfavorable. La autora concluyó que estas condiciones incidían negativamente tanto en la calidad del servicio prestado como en la calidad de vida de los trabajadores y estudiantes, y subrayó la necesidad de reformas estructurales y gerenciales orientadas a fortalecer el bienestar institucional y la cohesión organizacional

El principal aporte de esta tesis consistió en comprender el clima organizacional desde las representaciones sociales de los actores, visibilizando cómo las experiencias

vividas configuran percepciones colectivas sobre el trabajo, el bienestar y la calidad de vida en el contexto universitario. Su relevancia para la presente investigación radicó en el uso de una perspectiva interpretativa que privilegia la voz de los participantes y la comprensión del mundo de vida, elementos que dialogan directamente con el enfoque fenomenológico–hermenéutico asumido en este estudio. No obstante, mientras Durán centró su análisis en el ámbito de la educación superior y en los servicios de bienestar estudiantil, la investigación actual se orientó a comprender el clima organizacional desde la práctica pedagógica de los docentes de básica primaria, ampliando el campo de análisis hacia el escenario escolar y profundizando en los significados que emergen de la acción pedagógica cotidiana.

En Estados Unidos, Dobbins (2024) desarrolló la tesis doctoral titulada “Elementary teachers’ perceptions of the impact of school-wide positive behavior support”, presentada para optar al título de Doctor en educación en la Universidad Youngstown State. El objetivo central del estudio fue comprender las experiencias y percepciones de los docentes de educación primaria sobre el impacto de los sistemas institucionales de apoyo conductual positivo en el clima escolar, las relaciones pedagógicas y las prácticas disciplinarias.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso fenomenológico, orientado a explorar las experiencias vividas de los docentes. La población estuvo conformada por 12 docentes de educación primaria, seleccionados mediante muestreo intencional experto, pertenecientes a instituciones que habían implementado sistemas escolares de apoyo conductual. Como técnicas de recolección de información se utilizaron entrevistas individuales en profundidad, observaciones no participantes, encuestas demográficas y análisis de artefactos institucionales. El análisis de la información se realizó a través de codificación temática y triangulación de datos, garantizando la credibilidad y consistencia del proceso interpretativo

Los resultados evidenciaron que los sistemas de apoyo conductual positivo influyeron de manera significativa en la construcción de un clima escolar más favorable, reduciendo prácticas disciplinarias excluyentes y fortaleciendo las relaciones entre docentes, estudiantes y familias. Los participantes señalaron que la implementación coherente de expectativas compartidas, el acompañamiento directivo y la comunicación institucional favorecieron ambientes de aula más estables y colaborativos. Asimismo, se identificó que el apoyo administrativo y las oportunidades de formación docente fueron factores clave para la sostenibilidad de estas prácticas. La autora concluyó que, cuando los sistemas de apoyo conductual se articulan con la práctica pedagógica cotidiana, contribuyen a disminuir el estrés docente, mejorar la cultura escolar y fortalecer el sentido de apoyo institucional, aunque advirtió la necesidad de procesos continuos de evaluación y ajuste para responder a contextos cambiantes

El principal aporte de esta investigación consistió en visibilizar la voz del docente como actor central en la construcción del clima escolar, resaltando cómo sus experiencias pedagógicas y relacionales configuran el ambiente organizacional de la escuela. Su contribución resulta pertinente para la presente investigación, en tanto comparte una mirada interpretativa centrada en las percepciones y significados que emergen de la práctica docente, reconociendo el clima organizacional como una experiencia vivida y no solo como una estructura administrativa. No obstante, mientras Dobbins (2024) abordó el clima escolar desde el impacto de sistemas institucionales de apoyo conductual en el contexto estadounidense, el presente estudio profundiza en la práctica pedagógica de los docentes de básica primaria como fuente para la generación de constructos teóricos-metodológicos del clima organizacional, situados en el contexto educativo colombiano y desde lo fenomenológico – hermenéutico.

La investigación doctoral desarrollada en Estados Unidos por Hurla (2023), en la Universidad Kansas State, titulada “Professional learning standards in practice: A study of how the standards develop professional capital and collective efficacy in mid-career teachers during change”, tuvo como objetivo comprender cómo la aplicación de los estándares de aprendizaje profesional incide en el desarrollo del capital profesional y la

eficacia colectiva de docentes de trayectoria media, en contextos escolares atravesados por procesos de cambio.

El estudio se orientó desde un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico interpretativo, apoyado en entrevistas en profundidad y grupos focales. La población estuvo conformada por docentes de educación primaria con experiencia entre ocho y quince años, directivos escolares y formadores externos, seleccionados de una institución educativa básica que atravesaba un proceso estructurado de desarrollo profesional. El método permitió explorar las experiencias vividas de los participantes en relación con el liderazgo, la cultura institucional y los procesos de aprendizaje profesional.

Los resultados evidenciaron que los docentes valoraron positivamente los espacios de aprendizaje profesional cuando estos se desarrollaron de forma continua, colaborativa y con retroalimentación constante. Emergieron como aspectos centrales la comunicación clara, el liderazgo pedagógico, la visión compartida y el sentido de pertenencia institucional, elementos que fortalecieron tanto el capital profesional individual como la eficacia colectiva del equipo docente. Las conclusiones del estudio señalaron que, en contextos de alta presión y cambio, como el vivido durante la pandemia, los docentes lograron sostener su compromiso profesional cuando percibieron coherencia entre las prácticas de liderazgo, las dinámicas relacionales y la cultura organizacional de la escuela.

El aporte principal de esta investigación radica en mostrar cómo las prácticas pedagógicas y los procesos de desarrollo profesional, cuando se articulan con un liderazgo intencional y una cultura organizacional colaborativa, inciden directamente en el clima institucional y en el bienestar docente. Su relación con la presente investigación es clara, en tanto refuerza la idea de que el clima organizacional no se configura únicamente desde la gestión administrativa, sino desde las experiencias pedagógicas cotidianas, las relaciones entre docentes y directivos, y los significados que los actores atribuyen a su práctica. Este antecedente aporta fundamentos

empíricos para comprender el clima organizacional como una construcción vivida, coherente con el enfoque fenomenológico–hermenéutico asumido en el estudio que se desarrolla en las escuelas de básica primaria del contexto colombiano.

En Estados Unidos, Li (2021) desarrolló la tesis doctoral titulada “School climate, teacher self-efficacy, and teaching practices: Evidence from TALIS 2018, con la cual obtuvo el título de Doctor of Philosophy en Teacher Education en la University of Nevada, Las Vegas”. El objetivo del estudio fue analizar las interrelaciones entre el clima escolar, la autoeficacia docente y las prácticas de enseñanza, así como examinar los efectos de mediación entre estas variables a partir de datos internacionales.

La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, correlacional y de carácter explicativo, utilizando como fuente secundaria la base de datos del Teaching and Learning International Survey (TALIS 2018). La población estuvo conformada por 2.560 docentes pertenecientes a 165 instituciones de educación secundaria básica, y el método de análisis se apoyó en modelos de ecuaciones estructurales (SEM), lo que permitió evaluar relaciones directas e indirectas entre las variables estudiadas

Los resultados evidenciaron que la autoeficacia docente actuó como mediadora parcial entre el clima escolar y las prácticas pedagógicas, mientras que las prácticas de enseñanza mediaron de forma total la relación entre el clima escolar y la autoeficacia. Asimismo, se encontró que el clima escolar también cumplió un rol mediador parcial entre la autoeficacia y las prácticas pedagógicas. Estas relaciones pusieron de manifiesto que un clima escolar positivo, caracterizado por relaciones respetuosas, participación docente y apoyo institucional, se asoció con mayores niveles de confianza profesional y con prácticas pedagógicas más sólidas y diversas. En sus conclusiones, la autora destacó que el clima escolar no solo influye en los estudiantes, sino que incide directamente en las decisiones pedagógicas y en la percepción de eficacia profesional de los docentes

El aporte central de esta tesis radicó en integrar el clima escolar, la autoeficacia docente y las prácticas pedagógicas dentro de un mismo modelo explicativo, sustentado en evidencia empírica de alcance internacional. No obstante, el estudio se situó en una lógica estadística y explicativa, centrada en relaciones entre variables, sin profundizar en los significados que los docentes atribuyen a su práctica cotidiana ni en la experiencia vivida dentro de la institución escolar. En contraste, la presente investigación doctoral se orientó a comprender el clima organizacional desde la práctica pedagógica docente, privilegiando la voz de los actores y la interpretación de sus experiencias desde un enfoque fenomenológico–hermenéutico. De este modo, el trabajo de Li (2021) aportó fundamentos empíricos relevantes que respaldan la importancia del clima organizacional, mientras que el estudio actual avanzó hacia una comprensión interpretativa y contextualizada del fenómeno analizado.

Estudios precedentes nacionales

En Colombia, Gómez (2024) desarrolló la tesis doctoral titulada “Prácticas pedagógicas y clima escolar en las instituciones educativas de las zonas rurales de Cartagena de Indias, Colombia”, con la cual obtuvo el título de Doctora en Ciencias de la Educación en el programa RUDECOLOMBIA – CADE Universidad de Cartagena. El objetivo general de la investigación fue analizar la relación existente entre las prácticas pedagógicas y el clima escolar en tres instituciones educativas ubicadas en zonas rurales del distrito de Cartagena de Indias.

El estudio se inscribió en el paradigma cualitativo, con una orientación sociocrítica, y se desarrolló mediante un diseño de Investigación–Acción Pedagógica (IAP). La población estuvo conformada por docentes, directivos docentes y estudiantes de las instituciones seleccionadas, y la selección de los participantes se realizó de manera intencional. Como técnicas de recolección de información se emplearon entrevistas, observación participante y análisis documental, lo que permitió recoger las percepciones y experiencias de los actores educativos. El análisis de la información se

llevó a cabo a través de procesos de categorización, interpretación y triangulación, apoyados en el uso del software ATLAS.ti

Los resultados evidenciaron que las prácticas pedagógicas inciden de manera directa en la configuración del clima escolar, especialmente en contextos rurales caracterizados por limitaciones estructurales, sociales y económicas. Se identificó que prácticas docentes centradas en el diálogo, el respeto, la participación y la contextualización del currículo favorecieron percepciones más positivas del ambiente escolar, mientras que prácticas desarticuladas y poco coherentes con el contexto generaron tensiones en la convivencia y en la relación entre los actores educativos. La autora concluyó que el clima escolar es una construcción colectiva, profundamente influenciada por la acción pedagógica cotidiana, y que su fortalecimiento requiere propuestas institucionales que articulen las prácticas pedagógicas con las necesidades reales de la comunidad educativa rural

El principal aporte de esta tesis consistió en visibilizar la estrecha relación entre práctica pedagógica y clima escolar, destacando el papel del docente como agente central en la construcción de ambientes educativos favorables, especialmente en contextos rurales. Su relevancia para la presente investigación radicó en reconocer el clima escolar como una experiencia vivida y compartida, construida desde las interacciones cotidianas en la escuela. No obstante, mientras el estudio de Gómez se orientó desde una perspectiva sociocrítica y de intervención, la presente investigación doctoral se situó en un enfoque fenomenológico–hermenéutico, centrado en la comprensión de los significados que los docentes atribuyen a su práctica pedagógica y a su incidencia en el clima organizacional. De este modo, este antecedente aportó fundamentos empíricos valiosos que dialogan con el objeto de estudio, al tiempo que permitió delimitar el aporte original de la investigación actual en el contexto de la básica primaria.

La revisión de antecedentes internacionales y nacionales permitió reconocer que el clima organizacional ha sido un tema ampliamente abordado en el campo educativo.

Sin embargo, al profundizar en estos estudios, se observa que la mayoría se orienta hacia enfoques explicativos o correlacionales, centrados en medir variables como liderazgo, satisfacción laboral, motivación o desempeño. Incluso en los estudios cualitativos, predomina una lógica categorial que organiza la información en dimensiones o factores, orientada principalmente a diagnosticar situaciones y proponer mejoras institucionales.

Estos aportes han sido valiosos para comprender la importancia del clima en la vida escolar. No obstante, en muchos casos el fenómeno es tratado como una condición organizacional que puede describirse, clasificarse o gestionarse desde fuera, más que como una experiencia que se vive desde dentro. Se habla del clima como estructura, como dimensión o como variable, pero con menor frecuencia se indaga cómo lo experimentan los docentes en su cotidianidad, cómo lo sienten en su práctica pedagógica y cómo lo interpretan en el entramado de relaciones que sostienen la vida institucional.

Al revisar el contexto colombiano, y particularmente el nivel de básica primaria, se evidencia una brecha aún más significativa. Son escasos los estudios doctorales que asuman de manera explícita una perspectiva fenomenológico–hermenéutica para comprender el clima organizacional desde el mundo de vida escolar. Es decir, faltan investigaciones que no solo describan o expliquen el clima, sino que se detengan a develar los significados que los docentes atribuyen a su experiencia laboral, a las relaciones con sus colegas, al acompañamiento directivo y a las tensiones que atraviesan su quehacer cotidiano.

Este vacío no implica ausencia total de estudios sobre el tema, sino la necesidad de una mirada distinta: una que privilegie la voz del docente como sujeto de experiencia, que comprenda el clima organizacional como una realidad relacional y ética, y que explore sus estructuras de significado desde la práctica pedagógica vivida. En este sentido, la presente investigación se posiciona como una contribución necesaria, al generar constructos teórico–metodológicos desde una comprensión

fenomenológico–hermenéutica situada, ampliando la forma en que el clima organizacional puede ser pensado en el contexto educativo colombiano.

Teorías a priori

En coherencia con la estructura epistemológica del estudio, se reconocen como teorías a priori aquellas aproximaciones conceptuales y modelos clásicos que anteceden al proceso interpretativo y permiten contextualizar el fenómeno del clima organizacional desde perspectivas históricas y disciplinares. Estas teorías no orientan de manera prescriptiva la interpretación fenomenológica, pero ofrecen un marco comprensivo inicial que sitúa el objeto de estudio en el campo de la teoría organizacional y de la psicología del trabajo. Entre ellas se destacan:

Teoría del clima organizacional de Rensis Likert

Según Rensis Likert (1998, citado por Vargas, 2021), cuando se hace alusión del “comportamiento de los trabajadores responde directamente de la actitud del directivo y de las condiciones organizacionales que ellos perciben, en consecuencia, se afirma que el desempeño laboral está determinado por la percepción que tienen los trabajadores sobre su ambiente laboral” (p.3). Por lo que, esta teoría clasifica los ambientes organizacionales en cuatro sistemas distintos según el tipo de gestión. Los sistemas I y II representan climas organizacionales cerrados caracterizados por estructuras rígidas que generan ambientes de trabajo desfavorables.

En estos escenarios se centraliza el poder y la toma de decisiones recae en los directivos sin dar espacio a la participación del personal. Las estructuras son rígidas, la comunicación es vertical y los trabajadores suelen tener un margen reducido para expresar ideas o intervenir en asuntos institucionales. Estas dinámicas generan tensiones, reducen la confianza y limitan el compromiso laboral.

En contraste, los sistemas III y IV se asocian con climas abiertos que se basan en la participación, el diálogo y la flexibilidad. Aquí los trabajadores pueden involucrarse en la toma de decisiones, compartir responsabilidades y proponer alternativas. La comunicación es más fluida y las relaciones se sustentan en la confianza y el reconocimiento. Estas condiciones fortalecen la motivación, aumentan el sentido de pertenencia y mejoran la productividad, lo que favorece tanto a los empleados como a la organización.

García (2009), explica que estos sistemas se definen a través de una serie de variables que Likert categoriza en tres tipos: causales, intermedias y finales. La interacción entre estas variables determina la naturaleza del clima organizacional, destacando cómo aspectos específicos de la gestión y la estructura afectan el ambiente laboral. Este modelo también plantea que el comportamiento individual dentro de una organización está profundamente influenciado por la opinión que los empleados tienen del clima organizacional.

García describe que el modelo de Likert se estructura a partir de tres grupos de variables que ayudan a comprender cómo se forma el clima organizacional. Las variables causales incluyen los elementos que definen la estructura y la manera como se gestiona la organización, entre ellos el estilo de liderazgo, las políticas internas, la distribución de funciones y los lineamientos administrativos. Estas variables dan origen a los procesos que se desarrollan en la institución. Las variables intermedias representan las dinámicas que surgen en el trabajo cotidiano, como la comunicación, el nivel de cooperación, la motivación, la toma de decisiones y la percepción de apoyo por parte de los directivos. Estas variables muestran la calidad de las relaciones dentro del ambiente laboral.

Las variables finales corresponden a los resultados visibles, como el rendimiento, la satisfacción, la productividad y el clima organizacional en su conjunto. Cada una refleja los efectos de las condiciones estructurales y de los procesos internos. Según Likert, la percepción que los trabajadores tienen sobre estas variables

influye de forma significativa en su comportamiento y en la manera en que se involucran con la organización, lo que convierte este modelo en una herramienta útil para analizar y fortalecer el clima laboral.

Así, las percepciones pueden moldear la estimulación, la productividad y la satisfacción general del personal, haciendo que la comprensión de estos climas sea crucial para el liderazgo y la gestión efectiva. Por tanto, la teoría de Likert no solo ayuda a identificar y entender los diferentes tipos de clima organizacional, sino que además proporciona un escenario para analizar y mejorar la dinámica interna de las organizaciones. Este enfoque permite a los líderes y gerentes diseñar estrategias más informadas y efectivas para promover un escenario laboral óptimo (Erkasap y Ülgen, 2023).

Teoría de las Relaciones Humanas de Elton Mayo

La Teoría de las Relaciones Humanas de Elton Mayo surgió como respuesta a las limitaciones de los modelos clásicos de administración, que centraban su atención en la eficiencia mecánica y en la racionalidad del trabajador como ejecutor de tareas (Mayo, 1933). A partir de algunos estudios, Mayo evidenció que los individuos no actúan únicamente por incentivos materiales, sino que interpretan su trabajo desde sus emociones, relaciones y experiencias subjetivas (Sandoval, 2015). Este hallazgo transformó de manera profunda la comprensión del clima laboral, al demostrar que la productividad se vincula estrechamente con la atención social, el sentido de pertenencia y la participación en decisiones que afectan la jornada cotidiana.

Los experimentos realizados por Mayo (1927) revelaron que las variaciones en el rendimiento no dependían de las condiciones físicas del entorno tanto como de la percepción que los trabajadores tenían respecto al valor simbólico de su trabajo. Cuando los individuos se sentían escuchados, acompañados y reconocidos, experimentaban un aumento del compromiso y del interés por las tareas que debían desempeñar. Esto llevó a Mayo a plantear que el trabajador es, ante todo, un ser que

responde a la interacción, la cohesión y la identidad grupal. De ahí que esta teoría introduzca el concepto de “hombre social” como fundamento de la motivación en las organizaciones.

Brigido (2016) profundiza este planteamiento al señalar que la teoría distingue entre el componente técnico y la organización humana, aunque advierte que su interacción es constante y configuradora. No basta con optimizar los procesos técnicos si el entramado humano permanece desatendido. El rendimiento, la cooperación y la estabilidad emocional del personal dependen significativamente de la calidad de las relaciones. En consecuencia, los factores psicológicos como la necesidad de pertenencia, el reconocimiento y la validación social se convierten en elementos estratégicos para construir climas organizacionales sanos.

De acuerdo con Pieró (2024), uno de los aportes más relevantes de esta teoría es el entendimiento de la organización como un sistema social compuesto por grupos que funcionan a partir de normas compartidas, liderazgos informales y vínculos afectivos. La conducta individual no se explica de manera aislada, sino desde la dinámica grupal. El clima organizacional, entendido desde Mayo, se configura mediante la interacción entre el trabajador, su equipo y la percepción que tiene del trato recibido por parte de los directivos. Las relaciones de confianza, la comunicación horizontal y el apoyo mutuo se convierten en factores centrales para la motivación y la permanencia.

Briceño (2021) refuerza que la teoría de Mayo implica una mirada ética hacia la gestión. Al reconocer que cada trabajador lleva a la organización su historia personal, sus expectativas y su forma particular de interpretar el entorno, exige que las instituciones generen ambientes en los que predominen el respeto, la escucha activa y la consideración por el bienestar emocional. Bajo esta perspectiva, el clima laboral deja de ser un simple indicador de la “satisfacción del personal” para convertirse en un reflejo de la calidad humana de la organización.

La teoría también plantea implicaciones para el liderazgo. Desde Mayo, el líder tiene el rol de facilitar relaciones, fortalecer la cohesión, promover la participación y atender las necesidades simbólicas de los grupos. Un liderazgo distante, autoritario o desinteresado afecta negativamente el clima organizacional porque erosiona la confianza y limita la expresión de los trabajadores. Un liderazgo cercano, en cambio, genera apertura, favorece la comunicación espontánea y potencia la identificación con la institución.

Finalmente, este marco teórico resulta especialmente pertinente en el campo educativo. Las escuelas son espacios donde las relaciones humanas tienen un peso determinante en el desarrollo de los procesos pedagógicos y en la convivencia. El clima organizacional escolar se construye en la interacción diaria entre docentes, directivos, estudiantes y personal administrativo. Desde la perspectiva de Mayo, toda institución educativa debe comprender que el bienestar emocional del docente, la colaboración entre pares y las relaciones basadas en la confianza son elementos esenciales para sostener una práctica pedagógica efectiva. Por ello, esta teoría se convierte en un referente clave para analizar los vínculos que influyen en la percepción del clima organizacional en la Institución Educativa Mimbre Centro.

La teoría de la motivación de Atkinson

El argumento de este modelo planteado por Atkinson (1964, citado por Palmero et al., 1997) expone que la motivación es un aspecto esencial que impacta la conducta humana, destacando la importancia del motivo de logro, que emerge del conflicto entre el deseo de éxito y el temor al fracaso Atkinson (1964, citado por Palmero et al., 1997), este motivo es crucial para comprender cómo las personas se sienten impulsadas a actuar o inhibirse, dependiendo de sus expectativas y el valor que asignan a los incentivos disponibles. Chiavenato (2011) refuerza esta idea al relacionar la motivación directamente con el clima organizacional, sugiriendo que un alto índice de motivación entre los integrantes de una institución eleva el clima organizacional, traduciéndose en relaciones de satisfacción y colaboración. Por el contrario, una baja motivación puede

llevar a un clima deteriorado, caracterizado por apatía y descontento, y en situaciones extremas, conflictos como huelgas o manifestaciones.

Barrios et al., (2020), identifican variables que influyen en la motivación y deben ser fomentadas para el desarrollo personal, como la curiosidad, el logro y el poder. Estas variables son fundamentales para crear un ambiente que favorece un aprendizaje fluido y natural, donde el interés genuino de los individuos proporciona la energía necesaria para alcanzar propósitos sin esfuerzos agotadores. Por tanto, la teoría de Atkinson no solo destaca el papel central de la motivación en la configuración del comportamiento humano dentro de las organizaciones, sino que también subraya la necesidad de entender y gestionar efectivamente los determinantes ambientales de la motivación. Esta comprensión es vital para crear estrategias que optimicen el clima organizacional, así como el desenvolvimiento general de la organización.

Teorías a posteriori

El clima organizacional como experiencia intersubjetiva situada

El clima organizacional, a la luz de las voces docentes que han dado vida a esta investigación, se revela como una experiencia profundamente humana que acontece en el entretejido de las relaciones cotidianas. No se impone desde afuera ni se instala como una estructura rígida; se siente, se respira y se construye en el día a día de la escuela, en cada conversación, en cada gesto de apoyo o en cada silencio que pesa. Las narraciones muestran que el clima no es algo que se “tiene”, sino algo que se vive. Se vive cuando un docente siente que su palabra es escuchada; cuando un desacuerdo se resuelve conversando; cuando una decisión institucional genera tranquilidad o, por el contrario, incertidumbre. Allí, en esos momentos aparentemente simples, se configura la experiencia organizacional.

Desde la fenomenología hermenéutica de van Manen (1990), comprender un fenómeno implica acercarse a la experiencia tal como es vivida. En este sentido, el

clima organizacional emerge como un significado que se revela en la narración reflexiva de quienes habitan la institución. No se trata de medir percepciones aisladas, sino de comprender cómo el docente siente y significa su entorno laboral en relación con los otros.

Cada informante ha dejado ver que el clima se construye en la interacción. En la escuela, nadie vive solo. La experiencia institucional siempre está atravesada por la presencia del otro: colegas, directivos, estudiantes. El clima, entonces, es intersubjetivo porque nace en ese encuentro, en esa reciprocidad que puede fortalecer o debilitar el sentido de pertenencia. Cuando un docente expresa que “el ambiente se siente más liviano” al trabajar en equipo, no está describiendo una condición técnica, sino una vivencia relacional. La ligereza o el peso del ambiente no dependen únicamente de normas escritas, sino de cómo se encarnan en las relaciones cotidianas.

Las diferencias entre colegas, lejos de negar esta teoría, la confirman. Allí donde surgen tensiones y se tramitan mediante el diálogo, el clima se experimenta como construcción compartida. Cuando esas tensiones no encuentran canal, la experiencia se transforma. El fenómeno no desaparece; cambia de tonalidad. En esta perspectiva, el clima organizacional no es homogéneo. Cada docente lo vive desde su historia, su rol y su trayectoria. Un directivo puede experimentarlo desde la responsabilidad de conducir procesos; un docente joven, desde la búsqueda de integración; uno con larga trayectoria, desde la memoria de cambios y permanencias. Todas estas vivencias configuran un mismo fenómeno, pero con matices distintos.

Lo situado se vuelve aquí fundamental. El clima organizacional no puede desligarse del contexto específico de la Institución Educativa Mimbre Centro. Las dinámicas propias de esta comunidad, sus formas de comunicación, sus prácticas colaborativas y sus estilos de liderazgo le otorgan un carácter singular. Van Manen (1990) señala que la experiencia siempre está anclada en el mundo de la vida. En esta investigación, ese mundo es la escuela concreta, con sus horarios, reuniones, celebraciones, conflictos y proyectos compartidos. El clima se manifiesta en ese

entramado vivo, no en una abstracción descontextualizada. También se advierte que el clima tiene una dimensión temporal. No es estático. Se transforma con las decisiones institucionales, con los cambios en la dirección, con la incorporación de nuevos docentes, con los aprendizajes colectivos. La experiencia intersubjetiva se reconfigura constantemente.

Esta teoría invita a mirar el clima como proceso, no como estado. Como algo que se va tejiendo, deshilando y reconstruyendo en cada interacción. Lo que hoy se vive como confianza puede verse afectado mañana por una ruptura comunicativa; lo que ayer generó tensión puede convertirse en oportunidad de crecimiento si se gestiona desde el respeto.

La práctica pedagógica aparece como escenario privilegiado donde el clima se encarna. En el aula, el docente proyecta lo que vive institucionalmente. Si se siente respaldado, su actitud transmite serenidad; si experimenta fragmentación, esa sensación también se filtra en su manera de habitar el espacio escolar.

Desde esta comprensión, el clima organizacional se configura como una experiencia intersubjetiva situada que articula emociones, relaciones y estructuras. Mas que el resultado de políticas internas, es la vivencia concreta de quienes construyen la escuela cada día. En última instancia, esta teorización permite afirmar que el clima organizacional cobra sentido cuando se reconoce como experiencia compartida. Es en el encuentro, en la palabra, en el reconocimiento mutuo donde se sostiene. Allí, en esa intersubjetividad viva y situada, la escuela deja de ser solo organización y se convierte en comunidad.

El respeto y la comunicación como fundamentos ético–relacionales del clima

Cuando se escuchan con atención las voces de los docentes, el respeto y la comunicación aparecen no como aspectos secundarios del ambiente escolar, sino

como aquello que le da forma y profundidad a la experiencia institucional. No son simples valores escritos en documentos oficiales, sino prácticas que se encarnan en el modo como se habla, se escucha, se corrige y se decide. El clima organizacional adquiere consistencia cuando el docente siente que su palabra tiene lugar, que su experiencia cuenta y que su presencia es reconocida con dignidad. Allí comienza a construirse una confianza que no se decreta, sino que se cultiva.

El respeto, en esta perspectiva, se manifiesta como reconocimiento del otro en su condición de profesional y de persona; implica asumir la diferencia como posibilidad y no como amenaza. Cuando un docente expresa que las tensiones se pueden resolver mediante el diálogo, está señalando que el respeto opera como marco ético que contiene el conflicto y lo transforma en oportunidad de entendimiento. En esa experiencia concreta se revela que el clima organizacional descansa, en buena medida, sobre la forma como se reconoce la alteridad dentro de la comunidad educativa.

La comunicación, por su parte, atraviesa todas las dinámicas institucionales. No es únicamente un canal para transmitir información administrativa, es una práctica relacional que organiza la vida escolar. Santos (2010) advierte que las organizaciones educativas se configuran a partir de dinámicas de poder y sentido que se expresan en la manera como se comunica. En los relatos analizados, cuando la información fluye con claridad y oportunidad, el ambiente se vive con serenidad, cuando se fragmenta o llega tardíamente, emerge la incertidumbre. La experiencia del clima se transforma según la calidad de esa mediación comunicativa.

Respetar también es comunicar con transparencia. La palabra dicha a tiempo, la explicación oportuna de una decisión, la apertura a escuchar inquietudes, constituyen gestos que sostienen la confianza institucional. Los docentes han mostrado que el malestar no surge únicamente de las decisiones en sí mismas, sino de la forma como estas se comunican. En este sentido, la comunicación se convierte en acto ético: puede acercar o distanciar, fortalecer vínculos o erosionarlos silenciosamente.

Desde una mirada fenomenológica, el respeto y la comunicación se revelan en la experiencia vivida antes que en las normas formales. Van Manen (1990) sostiene que el significado se devela en la reflexión sobre lo vivido. Al narrar sus experiencias, los docentes no hablan de “protocolos comunicativos”, sino de cómo se sintieron escuchados o ignorados, incluidos o desplazados. Es en esa vivencia donde el fenómeno adquiere espesor humano. El clima organizacional se siente cuando la palabra circula con apertura y cuando la diferencia no es descalificada.

La dimensión ético–relacional se hace visible también en los pequeños gestos cotidianos: una reunión donde se permite disentir sin temor, un espacio donde se aclaran malentendidos, una conversación privada que evita que el conflicto escale. Estos actos, aparentemente menores, configuran la textura del clima institucional. Allí se teje la confianza, y allí también puede deshilacharse si no se cuida.

El respeto no solo se encarga de proteger la dignidad individual, sino que se encarga también de sostener la cohesión colectiva. Murillo (2007) ha señalado que los climas escolares favorables se construyen sobre valores compartidos que generan pertenencia. En las experiencias relatadas, cuando el docente se percibe valorado, su compromiso se fortalece. En cambio, cuando siente invisibilidad o desconsideración, se instala la distancia. La experiencia del clima se vuelve entonces frágil.

Así, esta teorización permite comprender que el respeto y la comunicación son fundamentos ético–relacionales del clima organizacional porque configuran la manera como se habita la escuela. No se trata solo de hablar más o de evitar conflictos, sino de construir un modo de relación donde el otro sea reconocido en su palabra y en su saber. Cuando estas prácticas se encarnan en la cotidianidad, el clima se vive como confianza compartida; cuando se debilitan, la organización se vuelve un espacio de fragmentación. En esa tensión permanente se juega la calidad humana del ambiente escolar.

La práctica pedagógica como núcleo configurador del clima organizacional

Al adentrarnos en las experiencias narradas por los docentes, se vuelve evidente que el clima organizacional no es un escenario que rodea pasivamente la práctica pedagógica, sino una realidad que se construye desde ella. En cada decisión didáctica, en cada gesto hacia un colega, en cada forma de asumir una indicación institucional, el docente va configurando el ambiente que luego experimenta. El clima no antecede a la práctica; se entrelaza con ella. En esa interacción constante, el aula y la organización dejan de ser espacios separados para convertirse en dimensiones de una misma vivencia.

Tardif (2014) sostiene que la práctica docente se nutre de saberes construidos en la experiencia, en la formación y en la interacción con otros actores de la escuela. Estos saberes no son neutros ni aislados: se moldean en un contexto organizacional específico. Cuando el docente planea junto a sus colegas, comparte materiales o se siente respaldado por la dirección, su práctica adquiere otro tono. Esa tonalidad forma parte del clima que se vive. La práctica, entonces, no solo refleja el ambiente institucional; lo produce y lo transforma.

Desde la perspectiva fenomenológica, la práctica pedagógica se revela como el lugar donde el fenómeno se hace sensible. Van Manen (2014) recuerda que la experiencia se comprende en la medida en que se atiende a cómo se vive en la cotidianidad. En este estudio, el clima se manifiesta en la manera como el docente llega al aula después de una reunión, en cómo interpreta una decisión administrativa o en cómo asume un conflicto con un colega. Allí, en lo concreto del quehacer diario, el clima deja de ser concepto y se convierte en experiencia encarnada.

La práctica también pone en evidencia las tensiones organizacionales. Cuando la comunicación es fragmentada o el acompañamiento es escaso, estas condiciones no permanecen en el plano abstracto; se filtran en la planificación, en la motivación y en la disposición emocional del docente. El aula se convierte en espejo de la organización.

De igual modo, cuando existe coherencia institucional y apoyo genuino, esa seguridad se traduce en mayor serenidad pedagógica. El clima se siente en la forma como el maestro habita su tarea.

Hargreaves (2003) ha señalado que las culturas escolares influyen profundamente en la manera como los docentes experimentan su trabajo. En culturas colaborativas, la práctica se vive como construcción compartida; en contextos marcados por el aislamiento, el docente tiende a replegarse. Los relatos analizados muestran que la práctica pedagógica es sensible a esas dinámicas. No es indiferente al entorno organizacional: lo absorbe, lo resignifica y, a la vez, lo redefine.

Además, la práctica pedagógica configura el clima en su dimensión ética. La forma como el docente se relaciona con sus estudiantes y colegas establece un modelo de convivencia que impacta el ambiente institucional. Perrenoud (2004) subraya que la práctica docente implica decisiones constantes que expresan valores y posicionamientos. Cuando el maestro opta por el diálogo, por la escucha o por el trabajo cooperativo, está contribuyendo a un clima más abierto y participativo. La práctica se convierte, así, en acto organizador de la vida escolar.

Esta comprensión permite reconocer que el clima organizacional no se reduce a políticas o estructuras formales. Se encarna en la práctica pedagógica concreta: en la planeación compartida, en la manera de evaluar, en la disposición a innovar o en la actitud frente al error. La experiencia del clima se entreteje con la experiencia de enseñar. No hay práctica pedagógica neutra; cada acción refuerza o transforma la atmósfera institucional.

De esta manera, la teoría de la práctica pedagógica como núcleo configurador del clima organizacional invita a comprender la escuela como un espacio donde la organización y la pedagogía se interpenetran. El clima no es telón de fondo, sino textura viva que se construye en la acción docente. Reconocer esta interdependencia abre la posibilidad de pensar la transformación institucional desde la práctica misma,

entendiendo que cada gesto pedagógico tiene una resonancia organizacional que moldea la experiencia colectiva de la escuela.

Bases legales

Articulación con referentes internacionales – UNESCO

Este marco legal nacional dialoga, además, con los lineamientos internacionales promovidos por la UNESCO, especialmente con la Recomendación relativa a la condición del personal docente (UNESCO, 1997) y con la Agenda Educación 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (UNESCO, 2015). Estos documentos reconocen que la calidad educativa se sustenta en el bienestar, la participación y el reconocimiento profesional de los docentes, así como en la construcción de ambientes institucionales basados en la convivencia, el respeto y la colaboración. Desde esta perspectiva, el clima organizacional no se concibe como un resultado técnico, sino como una experiencia humana y profesional que se construye en la interacción diaria dentro de la escuela. La presente investigación se sitúa en este marco interpretativo, asumiendo los referentes internacionales como un respaldo ético y conceptual para comprender el clima organizacional desde la experiencia vivida del docente, en coherencia con el método fenomenológico–hermenéutico adoptado.

Constitución Política de Colombia de 1991

La Constitución Política de Colombia de 1991 establece un marco general que orienta los principios esenciales relacionados con el trabajo, la educación y la convivencia social. Este marco garantiza derechos y deberes que influyen de manera directa en la construcción del clima organizacional dentro de las instituciones educativas. En el plano laboral, la Constitución protege la dignidad humana y promueve condiciones justas para los trabajadores, lo cual favorece la creación de ambientes institucionales donde prime el respeto y la equidad.

El artículo 25 reconoce el derecho al trabajo en circunstancias dignas y justas; el artículo 39 ampara la libertad de asociación y la conformación de sindicatos; el artículo 53 orienta la construcción del estatuto del trabajo, y el artículo 13 garantiza la igualdad y la eliminación de cualquier forma de discriminación. Cada uno de estos principios constituye un soporte para fortalecer un clima organizacional basado en la justicia, el respeto y la garantía de derechos.

En el ámbito educativo, el artículo 67 indica que la educación es un derecho y un servicio público con función social, y el artículo 68 señala la responsabilidad de la sociedad y la familia en la formación de niños y jóvenes. Estos mandatos orientan a las instituciones educativas hacia la creación de ambientes formativos que promuevan la participación, la convivencia y el respeto por la diversidad. El artículo 40, que reconoce la participación ciudadana, refuerza la importancia de que los actores educativos tengan voz en las decisiones que los afectan. Todo este conjunto normativo sirve como base para comprender y orientar la construcción de un clima organizacional sano dentro de las escuelas.

Ley General de Educación 115 de 1994

La Ley General de Educación 115 de 1994 orienta la organización y el funcionamiento del sistema educativo colombiano y establece principios que influyen de manera directa en la dinámica institucional y en el clima organizacional. La ley define la educación como un proceso permanente que busca el desarrollo integral, lo que implica que las instituciones deben crear ambientes donde se promueva la formación ética, intelectual, afectiva y social de estudiantes y docentes. Esto convierte al clima organizacional en un componente que no puede ser ignorado por quienes dirigen y participan en la vida escolar.

La ley también establece responsabilidades para los directivos docentes relacionadas con la gestión pedagógica y administrativa. En ese marco, se espera que

el liderazgo institucional favorezca la comunicación interna, el trabajo colaborativo y la participación de la comunidad educativa. Factores como la convivencia, el respeto, la interacción entre los actores y la claridad en las funciones institucionales encuentran respaldo en artículos que orientan la organización escolar, lo que refuerza la importancia de estudiar cómo estas dinámicas se viven en la práctica.

El énfasis que esta ley otorga a la participación democrática, al mejoramiento continuo y al fortalecimiento del talento humano permite comprender que el clima organizacional no es un asunto accesorio, sino una condición necesaria para que las instituciones cumplan con sus funciones. De este marco surgen obligaciones para los directivos, retos para los docentes y oportunidades para construir ambientes que favorezcan el aprendizaje y el bienestar institucional.

Decreto Único Reglamentario del Sector Educación – Decreto 1075 de 2015

El Decreto 1075 de 2015 reúne la normativa esencial que regula el funcionamiento de los establecimientos educativos en Colombia. Este decreto establece lineamientos que inciden de manera significativa en el clima organizacional, ya que define cómo deben gestionarse los procesos institucionales, la convivencia y las relaciones entre los actores educativos.

El decreto regula campos como la gestión directiva, la gestión académica, la gestión administrativa y la gestión de la comunidad. Cada uno de estos componentes tiene implicaciones en la vida cotidiana de las escuelas, pues orientan la forma en que se organiza el trabajo, se toman decisiones y se desarrolla la comunicación interna. La claridad en los roles, el seguimiento a los procesos institucionales y la participación de los actores son elementos que, al gestionarse adecuadamente, pueden fortalecer la percepción de justicia y coherencia dentro del ambiente escolar.

Esta norma también exige que las instituciones construyan y actualicen sus Proyectos Educativos Institucionales, lo que implica que cada comunidad escolar debe

reflexionar sobre sus prácticas, sus necesidades y las condiciones que afectan la convivencia. Desde ese marco, el decreto permite entender que el clima organizacional depende tanto de las políticas institucionales como de la forma en que los actores se relacionan y asumen sus responsabilidades.

Ley 1620 de 2013 – Sistema Nacional de Convivencia Escolar

La Ley 1620 de 2013 constituye uno de los pilares normativos más relevantes para comprender el clima organizacional en los centros educativos del país. La ley establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, lo que introduce un modelo de gestión orientado a la prevención, la intervención y el acompañamiento ante situaciones que afectan la armonía institucional.

Esta norma reconoce que la convivencia escolar no depende únicamente del comportamiento de los estudiantes, sino también de las condiciones laborales, relacionales y organizativas que configuran la vida en la escuela. La ley exige que las instituciones implementen acciones formativas y pedagógicas que fortalezcan el respeto, la empatía y la comunicación, elementos directamente vinculados con el clima organizacional.

La creación de comités escolares de convivencia, la participación activa de docentes y directivos en la toma de decisiones y el seguimiento sistemático a situaciones que afectan el ambiente escolar muestran que la ley impulsa una cultura institucional más reflexiva y preventiva. En este sentido, la norma aporta un marco para analizar cómo las escuelas gestionan las tensiones internas, cómo median los conflictos y cómo construyen ambientes seguros y respetuosos para todos los miembros de la comunidad.

Plan Decenal de Educación 2016–2026

El Plan Decenal de Educación 2016–2026 constituye una orientación estratégica para el país y proporciona elementos que favorecen el análisis del clima organizacional. El plan plantea metas relacionadas con la calidad educativa, la dignificación del trabajo docente y el fortalecimiento de la gestión institucional. Cada uno de estos componentes influye en cómo se construyen las relaciones en las escuelas y en cómo se percibe el ambiente de trabajo.

El plan señala que la mejora de la calidad depende en gran medida del bienestar docente y del fortalecimiento de condiciones institucionales que promuevan estabilidad, reconocimiento y oportunidades de desarrollo profesional. Estas condiciones son esenciales para que los docentes se sientan motivados y valorados, factores que repercuten de manera directa en el clima organizacional.

El documento también resalta que la gestión escolar debe ser participativa y centrada en las necesidades reales de cada comunidad educativa. Este enfoque invita a pensar el clima organizacional como un proceso que se construye con la participación de todos los actores y que requiere estrategias de acompañamiento, actualización pedagógica y fortalecimiento de los lazos comunitarios.

El plan decenal ofrece una visión a largo plazo que ayuda a situar la investigación dentro de un marco nacional que reconoce que la construcción de ambientes positivos no es un asunto menor, sino un componente esencial para el futuro de la educación colombiana.

Criterios Éticos de la Investigación

Los criterios éticos de la presente investigación se fundamentan en los valores esenciales que aseguran la protección, el respeto y la consideración de los docentes participantes, en coherencia con los principios de la investigación cualitativa. En primer

lugar, se garantizó la autonomía de los participantes, proporcionando información clara y completa sobre los propósitos, alcances y métodos del estudio, así como la obtención del consentimiento informado, lo que permitió su participación voluntaria y consciente, de acuerdo con lo señalado por Taylor y Bogdan (2000) y Creswell (2014), y en concordancia con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia.

En segundo lugar, se asumió el principio de no maleficencia, asegurando que ningún participante sufriera daño físico, psicológico o emocional durante o después del proceso investigativo, lo cual incluyó la protección de la confidencialidad de los datos, el anonimato y la privacidad de los informantes.

Asimismo, el principio de beneficencia orientó el estudio hacia la generación de aportes al conocimiento científico y a la mejora del entorno laboral y educativo, reconociendo el valor de las experiencias docentes. Finalmente, el principio de justicia aseguró un trato equitativo a todos los participantes y una distribución responsable de los beneficios derivados de la investigación, especialmente en contextos educativos. Estos principios éticos, asumidos como un eje transversal del proceso investigativo, garantizan la legitimidad, la validez interpretativa y la responsabilidad social del estudio, tal como lo plantean Guba y Lincoln (1994).

Desde una lectura ontológica, el conjunto de disposiciones constitucionales y legales aquí abordadas permite comprender a la institución educativa como un espacio relacional, habitado por sujetos que interpretan, sienten y significan su experiencia laboral en el marco de derechos, deberes y responsabilidades compartidas. Estas normas no se asumen en esta investigación como instrumentos de control o verificación, sino como horizontes de sentido que reconocen al docente como sujeto de dignidad, participación y autonomía profesional. En coherencia con el enfoque fenomenológico–hermenéutico, el marco legal se entiende como un contexto que enmarca y da sentido a las experiencias vividas, permitiendo interpretar cómo los docentes comprenden y experimentan el clima organizacional en su práctica

pedagógica cotidiana, sin reducir dicha experiencia a criterios normativos o indicadores de cumplimiento.

La comprensión del clima organizacional desde una perspectiva fenomenológico–hermenéutica dialoga directamente con los lineamientos internacionales y nacionales que reconocen la centralidad del docente en la calidad educativa, hecho que se denota en esta investigación. En el ámbito internacional, la UNESCO, a través de la Recomendación relativa a la condición del personal docente (1997) y la Agenda Educación 2030 (2015), enfatiza que la calidad educativa no puede reducirse a indicadores de desempeño, sino que depende del bienestar profesional, el reconocimiento social y la participación activa del profesorado en la vida institucional.

Desde esta perspectiva, el clima organizacional no se entiende únicamente como un entorno administrativo, sino como una experiencia relacional que incide en la dignificación del trabajo docente. La presente investigación dialoga con este enfoque al comprender que el bienestar profesional se configura en las prácticas cotidianas de reconocimiento, comunicación, acompañamiento y liderazgo pedagógico a través de un adecuado manejo del clima organizacional y de las actitudes de los docentes. Así, el análisis fenomenológico del clima organizacional aporta una mirada profunda sobre cómo estas condiciones son vividas, interpretadas y significadas por los docentes en su contexto escolar.

En el plano nacional, el Plan Decenal de Educación 2016–2026 reconoce la necesidad de fortalecer la gestión institucional, dignificar la profesión docente y consolidar ambientes escolares participativos y democráticos. Estas orientaciones se articulan con los hallazgos del estudio, en tanto el clima organizacional se configura como una experiencia que atraviesa la práctica pedagógica y condiciona el sentido de pertenencia, la motivación y el compromiso profesional.

Mientras el PNDE plantea metas estructurales y estratégicas para el sistema educativo, la presente investigación contribuye desde una dimensión comprensiva, al

develar cómo dichas orientaciones se experimentan en la vida cotidiana de la escuela. De este modo, el estudio no solo se enmarca normativamente en las políticas educativas vigentes, sino que amplía su alcance al ofrecer una lectura interpretativa del clima organizacional como experiencia vivida, aportando elementos para reflexionar sobre la coherencia entre los marcos políticos y la realidad institucional.

En consecuencia, la articulación con UNESCO y el Plan Decenal establece un diálogo entre política educativa y experiencia docente, mostrando que la calidad, la dignificación y la participación solo se concretan cuando el clima organizacional es vivido como un espacio de respeto, reconocimiento y construcción colectiva.

MOMENTO III

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

En el diseño metodológico se adoptó una perspectiva epistemológica y ontológica que permite al investigador explorar la verdad mediante la observación de acciones reales, otorgando rigor científico al estudio y abordando los dilemas filosóficos que surgen durante el proceso de investigación. Como señala Burgen (2002), la epistemología, concebida como la filosofía de la ciencia, se encarga de analizar tanto la investigación científica como sus resultados, el conocimiento científico.

Naturaleza del Estudio

La naturaleza de este estudio se comprendió desde una perspectiva cualitativa interpretativa, orientada a la comprensión de las experiencias vividas en su contexto natural. Siguiendo a Blasco y Pérez (2007), este tipo de investigación se caracteriza por aproximarse a los fenómenos tal como se manifiestan en la vida cotidiana, atendiendo a los significados que las personas atribuyen a su experiencia y a su forma de estar en el mundo. En coherencia con esta postura, el estudio se centró en comprender cómo los docentes viven y significan el clima organizacional en su entorno escolar, sin fragmentar la experiencia ni aislarla de su mundo de vida institucional.

Desde esta perspectiva, el interés investigativo no se dirigió a explicar causalmente el fenómeno ni a establecer mediciones, sino a develar el sentido que adquiere el clima organizacional en la experiencia cotidiana de los docentes, atendiendo a sus relatos y vivencias situadas. En este marco, el estudio se sustentó en dimensiones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, teleológicas y metodológicas

que orientaron el proceso interpretativo y garantizaron coherencia entre el enfoque asumido y el desarrollo de la investigación.

Ontológico

Desde el plano ontológico, la investigación asumió que el clima organizacional no constituye una entidad fija ni objetiva, sino una realidad que se configura en la experiencia vivida y en la interacción cotidiana entre los actores educativos. La ontología orientó la comprensión de aquello que se considera real en el estudio, permitiendo reconocer que los fenómenos sociales se revelan en el entramado de significados que emergen en la vida escolar.

En este sentido, el clima organizacional fue comprendido como una experiencia vivida, situada y dinámica, que emerge de las relaciones, emociones y prácticas que atraviesan la cotidianidad institucional. No se redujo a normas formales ni a estructuras administrativas, sino que se reconoció en la forma como los docentes habitan su trabajo, se relacionan con sus colegas y experimentan el acompañamiento directivo.

Desde esta mirada, comprender el clima organizacional implicó atender tanto a lo que se expresa explícitamente como a los sentidos implícitos que configuran la experiencia laboral. Las emociones, expectativas y percepciones no fueron consideradas elementos accesorios, sino dimensiones constitutivas del modo en que se vive la vida institucional.

Epistemológico

En el plano epistemológico, el estudio se sustentó en una concepción del conocimiento como comprensión interpretativa e intersubjetiva, que emerge del encuentro reflexivo entre la investigadora y las experiencias narradas por los docentes. El conocimiento no se asumió como una verdad objetiva externa al sujeto, sino como

una comprensión que se construye en el diálogo y en la interpretación hermenéutica de la experiencia (Van Manen, 2016).

En coherencia con la fenomenología hermenéutica, el proceso de conocimiento se desarrolló mediante una aproximación reflexiva orientada a comprender el significado del clima organizacional tal como es vivido por los docentes, respetando la singularidad de sus voces y la particularidad del contexto institucional. No se buscó establecer generalizaciones ni regularidades, sino profundizar en el sentido de las experiencias narradas, permitiendo que se revelaran comprensiones situadas del fenómeno.

Esta postura epistemológica garantizó coherencia entre el enfoque asumido y el modo de aproximarse a la experiencia, privilegiando la reflexión fenomenológica y el retorno constante al mundo de vida escolar.

Axiológico

Desde la dimensión axiológica, la investigación se orientó por principios éticos que guiaron todo el proceso interpretativo. Se reconoció que investigar la experiencia vivida implica una responsabilidad frente a quienes comparten sus relatos, lo cual exigió respeto, equidad e integridad en cada momento del proceso.

La equidad se expresó en el reconocimiento de cada docente como portador legítimo de experiencia, sin jerarquizar voces ni imponer interpretaciones externas. La integridad orientó el manejo cuidadoso de la información, resguardando la confidencialidad y la dignidad de los participantes. Estos valores fortalecieron la confianza entre investigadora y docentes, condición fundamental para una investigación fenomenológica que se sustenta en la profundidad del relato y en la responsabilidad interpretativa frente a la experiencia compartida.

Teleológico

Desde la dimensión teleológica, la finalidad de la investigación fue comprender el clima organizacional de la Institución Educativa Mimbres Centro a partir de la experiencia vivida de los docentes de básica primaria. El propósito no fue evaluar ni intervenir directamente la realidad institucional, sino develar los significados que configuran la vida organizacional desde la práctica pedagógica cotidiana.

En coherencia con el enfoque fenomenológico–hermenéutico, el estudio buscó aportar comprensiones interpretativas que permitan reflexionar sobre la vida institucional desde la experiencia docente, reconociendo que el clima organizacional no es un estado fijo, sino una realidad que se construye y resignifica en el devenir de las relaciones escolares.

Metodológica

La investigación se desarrolló desde la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2016), orientada a comprender el clima organizacional desde el sentido de la experiencia vivida. La entrevista en profundidad se constituyó en un espacio de evocación narrativa que permitió a los docentes relatar situaciones concretas y significativas de su vida institucional.

El proceso metodológico se centró en la lectura reflexiva, la escritura interpretativa y el retorno constante a los relatos, en un movimiento hermenéutico que buscó develar estructuras de significado sin fragmentar la experiencia. El análisis no se orientó a la categorización técnica ni a la organización temática convencional, sino a la comprensión del sentido esencial de las vivencias narradas.

Esta aproximación permitió construir comprensiones teórico–metodológicas coherentes con el enfoque asumido, respetando la complejidad, singularidad y profundidad del fenómeno estudiado.

Enfoque

El enfoque cualitativo, según Quecedo y Castaño (2002), se caracteriza por aproximarse a los fenómenos desde la descripción e interpretación de la experiencia humana tal como es vivida en contextos concretos. Más que generar datos, este enfoque permite acceder a relatos y expresiones que revelan la manera como las personas experimentan y comprenden su realidad. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en escenarios donde las dinámicas interpersonales y los significados atribuidos por los sujetos constituyen el núcleo de la comprensión, más allá de cualquier intención de medición o generalización.

Taylor y Bogdan (1987) señalan que la investigación cualitativa se orienta a comprender las experiencias desde las expresiones directas de los individuos, tanto habladas como escritas, y desde la observación de sus modos de actuar en el mundo. Esta mirada posibilita interpretar cómo se viven y significan los fenómenos en contextos específicos, privilegiando la profundidad comprensiva sobre la explicación causal o la búsqueda de regularidades generales.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), el enfoque cualitativo se vincula con la comprensión amplia de los sucesos humanos desde la perspectiva de los participantes. En coherencia con la fenomenología hermenéutica, esta aproximación no se limita a describir experiencias, sino que se orienta a interpretar el sentido que los sujetos atribuyen a su mundo de vida. Su carácter flexible favorece una actitud reflexiva del investigador, atenta a los significados que se revelan en la narración de la experiencia.

En el presente estudio, el enfoque cualitativo permitió aproximarse al clima organizacional de la Institución Educativa Mimbres Centro como experiencia vivida por los docentes, atendiendo a la forma como interpretan su práctica pedagógica y su relación con la vida institucional. Esta perspectiva posibilitó una comprensión situada

del fenómeno, coherente con el enfoque interpretativo–fenomenológico que orientó la investigación.

Paradigma

El presente estudio se inscribió en el paradigma interpretativo-fenomenológico, el cual se sitúa dentro de las corrientes pospositivistas que reconocen la realidad social como una construcción de sentido elaborada a partir de la experiencia humana. Según Martínez (1997), este paradigma se orienta a comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de quienes los viven, privilegiando el diálogo, la interpretación y la reflexión como vías para acceder al conocimiento. En esta concepción, la realidad no se concibe como un objeto externo y medible, sino como una experiencia vivida que adquiere significado en la interacción cotidiana.

Desde esta mirada, el paradigma interpretativo pone en el centro la comprensión de los significados que las personas atribuyen a sus acciones, relaciones y contextos. Taylor y Bogdan (1984) señalan que este enfoque concede especial valor a las palabras, los relatos y las conductas de los participantes, entendidos como expresiones de su mundo de vida. De este modo, la investigación no se limita a describir hechos observables, sino que busca interpretar las experiencias desde la voz de los propios actores, reconociendo la subjetividad como una fuente legítima de conocimiento.

La fenomenología, en articulación con la hermenéutica, fortalece este paradigma al proponer una aproximación reflexiva a la experiencia vivida. Desde la perspectiva de Van Manen (2016), investigar fenomenológicamente implica volver a la experiencia tal como es vivida, describirla con profundidad y reflexionar sobre su significado esencial. En este sentido, la fenomenología no persigue la explicación causal de los fenómenos, sino la comprensión de su sentido, a través de la interpretación cuidadosa de los relatos y vivencias de los participantes.

En coherencia con este enfoque, el paradigma interpretativo-fenomenológico resultó pertinente para el estudio del clima organizacional en la Institución Educativa Mimbres Centro, en tanto permitió comprender cómo los docentes de básica primaria experimentan y significan su vida institucional. El clima organizacional fue abordado no como una variable medible, sino como una experiencia construida en las relaciones, emociones, percepciones y prácticas cotidianas del profesorado. Este enfoque permitió acceder a las tensiones, expectativas y sentidos que atraviesan la práctica pedagógica y el trabajo docente.

La investigación se orientó, por tanto, a interpretar el clima organizacional desde la experiencia subjetiva de los maestros, reconociendo que cada relato expresa una forma particular de habitar la institución. La comprensión fenomenológica se desarrolló a través de la escucha atenta, la lectura reflexiva y la escritura interpretativa de las experiencias narradas, permitiendo develar estructuras de sentido compartido sin fragmentar la vivencia ni imponer categorías externas. Este proceso favoreció una comprensión profunda del fenómeno estudiado, respetando la singularidad de los participantes y la complejidad del contexto educativo.

Así pues, el paradigma interpretativo-fenomenológico proporcionó el marco epistemológico y metodológico adecuado para comprender el clima organizacional como una experiencia vivida y significada por los docentes, posibilitando una aproximación reflexiva, situada y coherente con la naturaleza del fenómeno y con los propósitos de la investigación.

Diseño de la investigación

La presente investigación se desarrolló desde el método fenomenológico hermenéutico, comprendido desde la perspectiva de Van Manen (1990), quien concibe la fenomenología como una forma de investigar orientada a comprender el sentido de la experiencia vivida. Para Van Manen (2016), investigar fenomenológicamente implica volver de manera reflexiva a la experiencia tal como es vivida por las personas, con el

propósito de develar su significado y no de explicar, medir o predecir los fenómenos. En coherencia con esta concepción, el estudio se orientó a comprender el clima organizacional a partir de la experiencia vivida de los docentes de básica primaria, atendiendo a la manera como habitan su práctica pedagógica y su vida institucional.

Desde esta perspectiva, el método fenomenológico hermenéutico permitió aproximarse al clima organizacional no como una estructura externa o una condición objetiva, sino como una experiencia que se configura en las relaciones, emociones, percepciones y sentidos que atraviesan la cotidianidad escolar. Van Manen (2016) señala que la fenomenología se interesa por el mundo de la vida, es decir, por aquello que las personas viven antes de cualquier conceptualización teórica. En este estudio, dicho mundo de vida se expresó en los relatos docentes, en los cuales se revelaron tensiones, expectativas y significados vinculados con la convivencia institucional y el ejercicio de la labor pedagógica.

La dimensión hermenéutica del método permitió interpretar estas experiencias narradas, reconociendo que todo relato está cargado de sentido y requiere una lectura reflexiva. Para Van Manen, la comprensión fenomenológica no se alcanza mediante procedimientos técnicos, sino a través de un proceso continuo de reflexión, lectura y escritura interpretativa, que posibilita aproximarse al significado esencial de la experiencia. En este sentido, la investigación se desarrolló como un ejercicio de interpretación cuidadosa de los relatos docentes, procurando mantener fidelidad a la experiencia tal como fue narrada y situada.

El método, tal como lo propone Van Manen (1990), no se organiza en etapas rígidas ni en técnicas fragmentadas, sino en un movimiento constante entre la experiencia evocada y la reflexión interpretativa. Por ello, la investigación se apoyó principalmente en la entrevista en profundidad como espacio de evocación de experiencias vividas, entendida no como instrumento de medición, sino como diálogo reflexivo que permitió a los participantes narrar situaciones concretas de su vida institucional. Las entrevistas fueron transcritas de manera íntegra y abordadas

mediante una lectura atenta y reflexiva orientada al retorno constante al texto de la experiencia.

En coherencia con el enfoque de Van Manen (2016), el análisis no se orientó a clasificar ni a fragmentar los relatos, sino a comprender los temas de sentido que atraviesan la experiencia docente en relación con el clima organizacional. Estos temas no fueron entendidos como categorías técnicas, sino como expresiones del significado esencial de la experiencia vivida. De este modo, el diseño metodológico posibilitó una comprensión profunda y situada del fenómeno, respetando la singularidad de las voces docentes y la complejidad del contexto educativo en el que se inscriben sus vivencias.

Escenario de la Investigación y Actores Social

El escenario de esta investigación se comprendió como el espacio social e institucional en el que se configuran las experiencias vividas relacionadas con el clima organizacional. En coherencia con el enfoque fenomenológico–hermenéutico, el interés no se centró en una “unidad de análisis” en sentido técnico, sino en el mundo de vida en el que los docentes desarrollan su práctica pedagógica y construyen significados sobre su experiencia institucional. Al respecto, Monje (2011) señala que el escenario puede estar constituido por personas, organizaciones o contextos, según el fenómeno que se desea comprender.

Desde esta perspectiva, el escenario estuvo conformado por una institución educativa de básica primaria ubicada en el municipio de Ciénaga de Oro, departamento de Córdoba, Colombia. Este contexto resultó significativo en tanto allí se despliegan las interacciones cotidianas, las relaciones laborales y las prácticas pedagógicas que configuran la experiencia del clima organizacional. Comprender el fenómeno exigió situarlo en este espacio concreto, reconociendo que el clima organizacional se vive y se interpreta en un entramado de relaciones humanas, dinámicas institucionales y experiencias compartidas propias de la escuela.

Los participantes fueron docentes y directivos que habían vivido de manera directa la experiencia del clima organizacional en la institución. En coherencia con la fenomenología hermenéutica, no se concibieron como una muestra representativa, sino como sujetos de experiencia, capaces de narrar y reflexionar sobre su vida institucional. Se contó con nueve participantes cuyas trayectorias y vínculos con la institución posibilitaron acceder a diversas vivencias del fenómeno estudiado.

Entre ellos se incluyeron un rector, un coordinador docente, un coordinador de aula, cuatro docentes de aula, un docente pensionado y un exdocente. Esta diversidad permitió aproximarse al clima organizacional desde distintos momentos, roles y trayectorias institucionales, enriqueciendo la comprensión del fenómeno desde una perspectiva situada. La participación se definió a partir de criterios relacionados con la experiencia vivida, la vinculación con la institución y la disposición para compartir relatos significativos, privilegiando la profundidad comprensiva sobre la amplitud numérica.

Tabla 1

Participantes de la investigación en la Institución Educativa Básica

Rol en la institución	Activo	No activo
Rector	1	-
Coordinador docente	1	-
Coordinador de aula	1	-
Docentes de aula	4	-
Docente pensionado	-	1
Exdocente	-	1

Fuente: Chica (2025)

Técnica e Instrumentos de Recolección de Información

Para aproximarse a la experiencia vivida de los participantes, se empleó la entrevista anecdótica fenomenológica, concebida como un espacio de evocación narrativa que permitió a los docentes relatar situaciones concretas de su vida institucional en las que el clima organizacional adquirió un significado particular. Siguiendo a Van Manen (2016), este tipo de entrevista favorece el retorno a episodios específicos, situados en el tiempo y el espacio, donde la experiencia puede ser descrita en su densidad emocional y relacional.

Los encuentros se desarrollaron como diálogos abiertos orientados a la narración de vivencias significativas vinculadas con la práctica pedagógica, el liderazgo institucional, la comunicación y las relaciones profesionales. Estos aspectos actuaron como horizontes de conversación que facilitaron la evocación de momentos vividos, permitiendo que cada docente reconstruyera experiencias en las que el clima organizacional se manifestó en su cotidianidad escolar.

Previo a cada encuentro, se explicó a los participantes el propósito comprensivo del estudio y se garantizó su participación voluntaria mediante consentimiento informado, en coherencia con los principios éticos de la investigación fenomenológica. Las conversaciones fueron grabadas con autorización previa, lo que permitió conservar la integridad del relato y posibilitar un retorno reflexivo al texto de la experiencia durante el proceso interpretativo.

La entrevista anecdótica dio lugar a relatos situados, cargados de matices, emociones y significados, que se constituyeron en textos de experiencia fundamentales para la comprensión del fenómeno. Estos relatos fueron transcritos de manera íntegra y abordados mediante una lectura atenta y reflexiva, orientada a develar los temas de sentido que atraviesan la experiencia docente en relación con el clima organizacional, preservando siempre la fidelidad a la vivencia narrada.

Análisis de la Información

El análisis se desarrolló desde la fenomenología hermenéutica, orientado a comprender el sentido de la experiencia vivida por los docentes en relación con el clima organizacional. En coherencia con Van Manen (2016), el análisis se asumió como un ejercicio reflexivo y escritural que implicó un retorno constante a los relatos de experiencia, permitiendo que el sentido se revelara progresivamente en el diálogo entre el texto y la reflexión interpretativa.

La fenomenología hermenéutica no se organiza en etapas técnicas, sino en movimientos comprensivos que profundizan la relación con la experiencia narrada. En este estudio, el proceso analítico se desplegó como un camino interpretativo que transitó por diversos momentos interrelacionados, orientados siempre a permanecer cerca del mundo de vida expresado por los docentes.

En un primer acercamiento, se realizó una lectura atenta, pausada y reiterada de las transcripciones, con la intención de habitar el texto y dejarse interpelar por la experiencia narrada. Esta aproximación permitió reconocer expresiones significativas que daban cuenta de cómo los docentes vivían, sentían y comprendían su experiencia institucional, manteniendo la integridad del relato y evitando su fragmentación.

Posteriormente, la reflexión se orientó hacia la comprensión de los temas de sentido que atraviesan las narraciones. Estos temas no fueron concebidos como categorías analíticas, sino como núcleos de significado que iluminan la esencia del fenómeno vivido. La atención se dirigió hacia aquello que se reiteraba, se tensionaba o adquiría profundidad en los relatos, permitiendo aproximarse a la forma como el clima organizacional se configura en la experiencia docente.

El proceso se sostuvo en un movimiento hermenéutico continuo, caracterizado por el ir y venir entre las partes del texto y el sentido del conjunto, profundizando gradualmente la comprensión. Este movimiento favoreció una interpretación situada, en

la que las experiencias fueron comprendidas en relación con el contexto institucional, las trayectorias de los participantes y las dinámicas propias de la vida escolar.

Finalmente, la reflexión interpretativa permitió articular estos temas de sentido en comprensiones más amplias, que iluminaron la manera como el clima organizacional se configura en la experiencia docente. Estas comprensiones no se presentaron como explicaciones cerradas, sino como aperturas interpretativas que permiten pensar el fenómeno desde su profundidad vivida. Todo el proceso se desarrolló preservando la fidelidad a la experiencia narrada y respetando la voz de los docentes como horizonte central de sentido.

Rigor interpretativo y cuidado de la experiencia vivida

El rigor de esta investigación se sostuvo en el cuidado permanente de la experiencia vivida, principio central de la fenomenología hermenéutica propuesta por Van Manen (2016). Investigar fenomenológicamente implica asumir una actitud ética y reflexiva frente a la palabra del otro, permanecer cerca de sus relatos y evitar que la experiencia pierda su espesor humano. En este sentido, el rigor se expresó en la fidelidad a las voces docentes y en la profundidad de la comprensión alcanzada a lo largo del proceso interpretativo.

La comprensión se desarrolló mediante una lectura atenta, pausada y reiterada de las transcripciones, favoreciendo un retorno constante al texto de la experiencia. Este ejercicio permitió que el sentido se revelara progresivamente en el diálogo entre la narración y la reflexión. Tal como plantea Van Manen (2016), la fenomenología exige detenerse, escuchar con atención y reflexionar antes de interpretar, reconociendo que el significado se devela en el encuentro cuidadoso con la experiencia narrada.

Cuidar la experiencia implicó distinguir con claridad la voz de los participantes y la reflexión interpretativa de la investigadora. Los relatos docentes fueron acogidos como expresiones legítimas de conocimiento situado, evitando superponer marcos

explicativos que desdibujaran su singularidad. En coherencia con Vasilachis (2006), se asumió que toda investigación interpretativa demanda un compromiso ético con la palabra narrada, entendiendo que cada testimonio expresa una vivencia concreta y contextualizada.

Asimismo, el rigor se fortaleció mediante una descripción cuidadosa del contexto institucional, de las condiciones laborales y de las dinámicas relacionales que atraviesan la vida escolar. Esta contextualización permite al lector comprender el fenómeno desde su singularidad y reconocer posibles resonancias con otros escenarios educativos, sin pretensión de generalización, sino como apertura comprensiva.

La coherencia metodológica constituyó otro pilar del rigor interpretativo. El paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico hermenéutico se mantuvieron articulados durante todo el proceso investigativo, asegurando que la comprensión del clima organizacional permaneciera anclada en la experiencia vivida. La reflexión se sostuvo en el movimiento hermenéutico entre el texto y el todo de la experiencia, preservando la integridad del sentido.

Finalmente, el estudio se desarrolló bajo principios éticos de respeto, confidencialidad y autonomía. La participación de los docentes fue voluntaria y consciente, garantizando el anonimato y el uso responsable de la información. De este modo, el rigor se expresó tanto en la consistencia interpretativa como en la responsabilidad humana frente a las experiencias compartidas. Comprender el clima organizacional desde esta perspectiva implicó asumir la investigación como un acto de escucha, reflexión y compromiso con la vida institucional narrada por los docentes.

Sustento bioético

El sustento bioético de esta investigación parte del reconocimiento de que todo proceso investigativo en el ámbito educativo involucra una responsabilidad ética con las

personas y con el conocimiento que se construye. En coherencia con el Manual UPEL (2024), la ética se asumió como un eje transversal presente desde la concepción del estudio hasta la interpretación y socialización de los resultados, especialmente en un enfoque fenomenológico donde la experiencia vivida constituye el núcleo del proceso comprensivo.

La investigación se orientó por los principios de autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia (Beauchamp y Childress, 2019; Creswell, 2014). La autonomía se garantizó mediante un consentimiento informado claro y comprensible, que aseguró la participación voluntaria y el derecho de los docentes a retirarse del estudio en cualquier momento. La no maleficencia orientó el cuidado del bienestar emocional y profesional de los participantes, resguardando su identidad y evitando cualquier forma de exposición que pudiera afectar su contexto laboral.

El principio de beneficencia se expresó en la intención de contribuir a la comprensión del clima organizacional como experiencia vivida, abriendo posibilidades de reflexión institucional que favorezcan el bienestar docente. Finalmente, la justicia se manifestó en el trato respetuoso y equitativo hacia todos los participantes, reconociendo sus voces como fundamentales en la construcción del conocimiento.

Desde una perspectiva fenomenológica, estos principios no operaron únicamente como exigencias normativas, sino como una actitud ética permanente frente a la palabra del otro. La investigación se desarrolló como un ejercicio de responsabilidad interpretativa, donde cada experiencia narrada fue acogida con respeto, cuidado y compromiso humano.

MOMENTO IV

HALLAZGOS

En este momento de la investigación se presentan los hallazgos derivados de las entrevistas en profundidad realizadas a nueve docentes de básica primaria de la Institución Educativa Mimbres Centro, en el marco del estudio sobre el clima organizacional desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica. El interés central no fue medir variables ni establecer relaciones causales, sino comprender cómo los docentes viven, sienten y significan su experiencia institucional, a partir de su práctica pedagógica cotidiana.

Desde el enfoque de Van Manen, este apartado se orienta a volver sobre la experiencia vivida, detenerse en los relatos docentes y reflexionar sobre los sentidos que emergen de sus palabras. Los hallazgos se organizan en coherencia con los propósitos de la investigación y se presentan a partir de las preguntas de la entrevista, conservando íntegramente las voces de los participantes. Posteriormente, se realiza una interpretación fenomenológico-hermenéutica que permite profundizar en las percepciones, emociones, tensiones y significados que configuran el clima organizacional en la institución.

Aquí se presentan los hallazgos organizados por pregunta del instrumento, mostrando las respuestas de cada uno de los nueve participantes. Posteriormente, se realiza una interpretación fenomenológico-hermenéutica de cada bloque de información, lo que facilita la comprensión de las percepciones, emociones, tensiones y sentidos atribuidos por los docentes al entorno laboral en el que se desenvuelven.

Primera fase: etapa previa o clarificación de presupuestos

Antes de iniciar el proceso interpretativo, fue necesario reconocer las precomprensiones que, como investigadora, llevaba conmigo respecto al clima organizacional. Mi trayectoria profesional en el ámbito educativo, así como la revisión teórica previa sobre liderazgo, motivación y relaciones humanas, habían configurado en mí ciertas ideas anticipadas sobre lo que “debía” ser un clima institucional favorable. Asociaba el clima organizacional con estilos de liderazgo participativo, comunicación horizontal y niveles adecuados de motivación docente. Estas concepciones, aunque fundamentadas en marcos teóricos clásicos, constituían un horizonte previo que podía influir en la interpretación de los relatos.

Reconocer estas preconcepciones fue el primer paso para asumir una actitud fenomenológica auténtica. En coherencia con la reducción fenomenológica planteada por Van Manen (2016), procuré suspender, en la medida de lo posible, los marcos explicativos previos y las categorías conceptuales aprendidas, con el fin de volver a la experiencia tal como fue narrada por los docentes. Esta suspensión no implicó olvidar la teoría, sino colocarla entre paréntesis, evitando que operara como filtro interpretativo anticipado.

Durante el análisis, esta actitud se tradujo en un ejercicio constante de autorreflexión. Cada vez que surgía la tentación de interpretar un relato desde modelos teóricos conocidos, como la teoría de Likert, las relaciones humanas o la motivación organizacional, se optó por regresar al texto y preguntarse: ¿qué está diciendo realmente el docente?, ¿cómo vive esta situación?, ¿qué sentido tiene para él o ella en su contexto específico? Este retorno al relato permitió que la experiencia guiara la comprensión, en lugar de que la teoría impusiera una lectura externa.

Asimismo, se evitó organizar los hallazgos según estructuras previamente definidas por la literatura. En lugar de clasificar los relatos bajo dimensiones tradicionales del clima organizacional, se permitió que los temas de sentido surgieran

desde la propia narración, atendiendo a las tensiones, emociones y significados expresados en el lenguaje de los participantes. Este ejercicio favoreció una interpretación situada, respetuosa de la singularidad de cada experiencia.

Suspender las precomprensiones también implicó reconocer la propia implicación en el campo educativo. Lejos de asumir una posición neutral distante, se adoptó una postura reflexiva consciente de que toda interpretación es un encuentro entre la experiencia narrada y el horizonte del investigador. En este sentido, el análisis se desarrolló como un diálogo hermenéutico en el que se buscó comprender antes que explicar, escuchar antes que clasificar y develar antes que concluir.

De este modo, la reducción fenomenológica se convirtió en una actitud permanente durante el proceso interpretativo, permitiendo aproximarse al clima organizacional no como una aplicación de teorías conocidas, sino como una experiencia vivida que merecía ser comprendida desde la voz y el mundo de vida de los docentes participantes.

Segunda Fase: recolección de la experiencia vivida

Con el propósito de develar las percepciones construidas por los docentes sobre el clima organizacional, se retornó a las experiencias narradas en las entrevistas anecdóticas, entendidas como relatos situados que permiten acceder al sentido de lo vivido. Cada anécdota constituye un fragmento del mundo de la vida escolar, donde se entrelazan emociones, relaciones, decisiones pedagógicas y dinámicas institucionales que configuran el ambiente organizacional.

Las narraciones que se presentan a continuación buscan recuperar momentos significativos en los que el clima organizacional se hizo presente de manera concreta en la experiencia docente. En estos relatos se manifiestan percepciones sobre el respeto, la comunicación, el acompañamiento, la colaboración y el reconocimiento, revelando cómo el clima se encarna en situaciones específicas y adquiere sentido en la

práctica cotidiana. Escuchar estas anécdotas implica aproximarse al fenómeno desde la voz de quienes lo viven, permitiendo que la experiencia se exprese antes de ser interpretada. Cada relato abre un horizonte de comprensión sobre la manera en que el clima organizacional es sentido, construido y resignificado en la Institución Educativa Mimbre Centro. Se empieza con la Anécdota del informante 1, presente en la tabla 2.

Tabla 2
Anécdota del informante 1

ANÉCDOTA DOCENTE 1
<p>Anécdota narrada por un directivo con 20 años de experiencia docente y 11 años de permanencia en la institución. Desde su vivencia, el clima organizacional se construye en lo cotidiano a partir del respeto y la colaboración entre los docentes. Reconoce que existen diferencias y momentos de tensión, pero destaca que, cuando se privilegia el diálogo y la tolerancia, estas situaciones se gestionan sin afectar la convivencia profesional.</p> <p>Relata que, con el tiempo, la comunicación institucional ha mejorado gracias a espacios formales como reuniones semanales, circulares y consejos académicos y pedagógicos, los cuales se complementan con jornadas institucionales que permiten compartir decisiones y sostener el trabajo en equipo. Para él, estos encuentros no solo organizan la vida escolar, sino que fortalecen la confianza, ayudan a construir metas comunes y disminuyen tensiones innecesarias.</p> <p>En su experiencia, los espacios de reflexión pedagógica tienen un valor fundamental, porque allí nacen ideas, se revisan prácticas y se alimenta el sentido de comunidad profesional. Afirma que el reconocimiento dentro de la institución se manifiesta en los logros colectivos y en el compromiso compartido, y que su propia retroalimentación se nutre del PEI, los resultados de gestión y los aportes de la comunidad educativa.</p> <p>Finalmente, sostiene que una gestión empática, participativa y centrada en el bienestar impacta directamente en el clima institucional. Desde esta mirada, considera que la planeación participativa y las redes de apoyo entre docentes son estrategias clave para sostener un ambiente laboral justo, equitativo y favorable para el desempeño, el sentido de pertenencia y la cooperación.</p>

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

El docente directivo narra el clima organizacional como una experiencia que se teje en la vida cotidiana de la institución, donde el respeto y el diálogo permiten gestionar las diferencias sin fracturar la convivencia profesional. Desde su vivencia, la comunicación ha ido fortaleciéndose a través de reuniones, consejos y jornadas que no solo organizan el trabajo, sino que consolidan la confianza y el sentido de metas

compartidas. Reconoce el valor de los espacios de reflexión pedagógica como escenarios donde se revisan prácticas y se alimenta la comunidad profesional, y entiende que una gestión empática, participativa y orientada al bienestar incide directamente en la cooperación, el sentido de pertenencia y la estabilidad del ambiente laboral. Seguidamente, en la Tabla 3 se evidencia la anécdota del informante 2.

Tabla 3
Anécdota del informante 2

ANÉCDOTA DOCENTE 2
<p>A lo largo de sus años como coordinadora pedagógica en básica primaria, ha vivido el clima organizacional como una experiencia profundamente relacional. Reconoce que, aunque en toda comunidad surgen tensiones, en la institución predomina el respeto y el trabajo en equipo. Para ella, el ambiente se sostiene en pequeños gestos cotidianos: la confianza que los docentes depositan en su liderazgo, el respeto mutuo y la disposición a dialogar incluso en momentos difíciles.</p> <p>Participa semanalmente en reuniones de seguimiento y planeación conjunta, espacios que considera fundamentales para fortalecer la colaboración. Percibe que la información institucional fluye en la mayoría de los casos, aunque admite que a veces no llega de manera equitativa, lo que puede generar incomodidades. Sin embargo, valora cuando existe apertura para aclarar situaciones.</p> <p>Afirma que la colaboración docente reduce el estrés y enriquece las prácticas pedagógicas. Desde su experiencia, las actividades compartidas entre docentes y directivos generan horizontalidad y fortalecen el sentido de pertenencia. Los espacios de reflexión pedagógica son, para ella, escenarios donde se pueden reconocer errores sin temor y construir mejoras colectivas.</p> <p>Siente que cuando acompaña desde el respeto y la escucha, se produce un “efecto dominó” de bienestar que impacta el clima institucional. Describe las relaciones como cálidas, aunque reconoce que siempre existe margen para mejorar la comunicación. Para ella, un malentendido puede afectar el ánimo general, pero una buena relación fortalece la confianza y el compromiso.</p> <p>Su práctica se inspira en la pedagogía del diálogo y el aprendizaje cooperativo, y ha impulsado comunidades de aprendizaje y círculos pedagógicos por grados como estrategias para sostener un ambiente colaborativo.</p>

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

El informante 2 comprende el clima organizacional como una experiencia que se construye en las relaciones cotidianas, donde el respeto, la confianza y el diálogo sostienen el trabajo en equipo incluso en medio de tensiones. Valora los espacios semanales de planeación y seguimiento como escenarios que fortalecen la

colaboración y reducen el estrés, aunque reconoce que la comunicación institucional puede generar incomodidades cuando no fluye de manera equitativa. Considera que el acompañamiento basado en la escucha y el respeto produce un impacto positivo que se extiende al conjunto de la institución, y apuesta por la pedagogía del diálogo y el aprendizaje cooperativo, promoviendo comunidades de aprendizaje y círculos pedagógicos como formas concretas de cuidar el ambiente y fortalecer el sentido de pertenencia. A continuación, se presenta la anécdota del informante 3 en la tabla 4.

Tabla 4
Anécdota del informante 3

ANÉCDOTA DOCENTE 3
<p>A lo largo de su experiencia como docente y coordinador de grado en básica primaria, ha vivido el clima organizacional como una experiencia de equipo. Reconoce que existen diferencias entre compañeros, pero afirma que, en general, se apoyan mutuamente y logran resolver los roces que surgen en el día a día. Describe la institución como una familia donde los desacuerdos no rompen el vínculo, sino que se solucionan conversando.</p> <p>Percibe que la información institucional ha ido mejorando, aunque a veces llega tarde. Esto no anula su sensación de pertenencia, pero sí le deja la impresión de que todavía hay aspectos por fortalecer en la comunicación interna.</p> <p>Valora especialmente el reconocimiento de sus compañeros, quienes confían en él y lo buscan para trabajar en conjunto. Considera que la retroalimentación podría ser más constante, pero no deja de sentir que hay acompañamiento, sobre todo cuando las actividades colaborativas se desarrollan con apoyo directivo.</p> <p>Para él, la colaboración entre docentes es muy útil porque cuando comparten experiencias o planean juntos, el trabajo fluye mejor y la carga se vuelve más liviana. Los espacios de reflexión pedagógica son momentos necesarios para detenerse, pensar y no actuar de manera automática.</p> <p>Desde su práctica, cree firmemente que la actitud del docente transforma el clima: llegar con disposición, escuchar a los estudiantes y buscar soluciones genera un ambiente que se siente. Afirma que cuando el ambiente entre adultos es positivo, el trabajo no pesa. Su liderazgo en el aula se concreta en el trabajo por rincones y proyectos entre grados, estrategias que fortalecen tanto la unión docente como la integración estudiantil.</p>

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

El informante 3 vive el clima organizacional como una experiencia de equipo, donde las diferencias no rompen la convivencia, sino que se resuelven mediante el

diálogo y el apoyo mutuo. Aunque reconoce fallas en la oportunidad de la información, mantiene un fuerte sentido de pertenencia y valora especialmente el reconocimiento de sus colegas. Considera que la colaboración hace más llevadera la labor diaria y que los espacios de reflexión permiten detenerse y repensar la práctica. Desde su liderazgo en el aula, sostiene que la actitud del maestro influye directamente en el ambiente institucional, y que estrategias como el trabajo por rincones y los proyectos entre grados fortalecen tanto la integración docente como el clima escolar en general. Seguidamente, en la Tabla 5 se evidencia la anécdota del informante 4.

Tabla 5
Anécdota del informante 4

ANÉCDOTA DOCENTE 4

A lo largo de más de tres décadas de experiencia en la institución, esta docente vivió el clima organizacional como una historia en movimiento, marcada por cambios, aprendizajes y permanencias. Recuerda épocas de profundo compañerismo donde el respeto era parte del día a día, aunque también atravesaron momentos de tensión. Sin embargo, en su memoria prevalece la sensación de apoyo entre colegas.

Percibe que la comunicación institucional no siempre fue perfecta, pero sí existía voluntad de mejora. Con el tiempo, la incorporación de herramientas tecnológicas y una mayor apertura al diálogo fortalecieron la organización interna.

Los espacios de encuentro (jornadas pedagógicas, reflexiones por ciclos, actividades extracurriculares) no eran simples reuniones; eran momentos que unían al equipo docente y fortalecían el sentido de comunidad. Se sintió valorada profundamente, no solo por sus compañeros sino por el cariño de los estudiantes. Esa sensación de utilidad y escucha marcó su trayectoria profesional.

Reconoce que la retroalimentación fue evolucionando: en sus primeros años predominaba el cumplimiento de normas; más adelante emergieron procesos participativos que favorecieron mayor diálogo.

Para ella, la colaboración fue siempre el corazón del trabajo docente. Cuando los directivos escuchaban y actuaban en coherencia con las propuestas del equipo, el ambiente cambiaba positivamente. La experiencia le enseñó que un liderazgo cercano transforma el ánimo colectivo. Desde su práctica, procuró enseñar con respeto, empatía y afecto. Cree que esa actitud se contagia y genera vínculos duraderos. Trabajó mediante proyectos integrados que fortalecían la comunidad escolar y rompían el aislamiento del aula.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

Con más de treinta años de trayectoria en la institución, esta docente evoca el clima organizacional como una experiencia que fue transformándose con el paso del tiempo, atravesando momentos de tensión, pero sostenida en el compañerismo y el respeto cotidiano. Reconoce que la comunicación institucional fue mejorando progresivamente, especialmente cuando se fortalecieron el diálogo y las herramientas organizativas. Valora profundamente los espacios de encuentro, pues allí se consolidaba el sentido de comunidad y se sentía reconocida tanto por sus colegas como por sus estudiantes. Percibe que la retroalimentación evolucionó hacia formas más participativas y que la colaboración siempre fue el núcleo del trabajo docente. Desde su experiencia, un liderazgo cercano y dispuesto a escuchar tiene la capacidad de transformar el ambiente y el ánimo colectivo dentro de la institución. Así pues, se continúa con la anécdota del informante 5, presente en la Tabla 6.

Tabla 6
Anécdota del informante 5

ANÉCDOTA DOCENTE 5

Durante los años que trabajó en la institución, este docente vivió el clima organizacional como una experiencia ambivalente. Reconoce que existían momentos positivos, pero también frecuentes roces y dinámicas de aislamiento entre colegas. El respeto estaba presente, aunque no siempre se traducía en una colaboración real y sostenida.

Recuerda que la información institucional no fluía con claridad; muchas veces llegaba tarde o no llegaba a todos, lo que generaba confusión y malestar. Los espacios de encuentro se limitaban a reuniones programadas, sin una cultura sólida de trabajo colaborativo.

En su experiencia, el reconocimiento fue escaso. A veces sentía que su labor pasaba desapercibida, lo que afectaba su motivación. La retroalimentación por parte de la administración se centraba más en señalar errores que en acompañar procesos de mejora.

Percibía la colaboración como necesaria, pero difícil de concretar sin respaldo institucional auténtico. Cuando se lograban experiencias colaborativas, el ambiente mejoraba; sin embargo, eran esporádicas. Con frecuencia predominaba el trabajo individual.

Considera que los espacios de reflexión pedagógica eran importantes en teoría, aunque en la práctica se vivían como un requisito formal más que como una oportunidad genuina de diálogo. Intentó sostener relaciones respetuosas con estudiantes y colegas, pero sentía que sin una base sólida desde la dirección era complejo transformar el ambiente.

Describe las relaciones institucionales como irregulares: coexistían momentos de cercanía con otros de distanciamiento y falta de diálogo real. Esta vivencia influyó en su decisión de retirarse, pues no se sentía escuchado ni apoyado.

Aun así, implementó proyectos intergrupales con otros docentes; cuando lograban sostenerse, se evidenciaba un cambio positivo en el clima. Cree en la pedagogía crítica como vía para cuestionar dinámicas naturalizadas y promover transformaciones más profundas.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

El informante 5 describe el clima organizacional como una experiencia marcada por contrastes: aunque existían momentos de respeto y cercanía, también predominaban roces, aislamiento y dificultades en la comunicación. Percibía que la información no fluía de manera equitativa y que los espacios colectivos carecían de una cultura colaborativa sólida. Sintió poco reconocimiento y una retroalimentación centrada más en el señalamiento que en el acompañamiento, lo que afectó su motivación y su sentido de apoyo institucional. Aunque promovió proyectos intergrupales que mostraron efectos positivos cuando lograban sostenerse, consideró que sin un respaldo directivo coherente era difícil transformar el ambiente. Esta vivencia influyó en su decisión de retirarse, manteniendo, no obstante, la convicción de que una pedagogía crítica podría abrir caminos de cambio más profundo. Para seguir con las anécdotas, en la tabla 7 se aprecia la anécdota del informante 6.

Tabla 7
Anécdota del informante 6

ANÉCDOTA DOCENTE 6

En su experiencia cotidiana como docente de básica primaria, vive el clima organizacional como una atmósfera marcada por el respeto y el acompañamiento mutuo. Describe que entre colegas existe una disposición constante a ayudarse, especialmente cuando alguno atraviesa situaciones personales difíciles. Esa solidaridad se convierte en un soporte emocional que sostiene la vida escolar.

Percibe que la comunicación institucional fluye en general, aunque los cambios inesperados generan momentos de desajuste. Aun así, participa activamente tanto en reuniones formales como en conversaciones informales donde se comparten ideas para mejorar la práctica en el aula.

El reconocimiento que más la marca no proviene únicamente de instancias directivas, sino del afecto de sus estudiantes: un abrazo al final del día confirma el sentido de su labor. Valora la retroalimentación recibida, aunque expresa el deseo de que sea más personalizada.

Para ella, la colaboración docente es fundamental porque disminuye la sensación de soledad profesional. Cuando planifican juntas o comparten materiales, el trabajo fluye con mayor armonía. Los espacios de reflexión pedagógica son necesarios para revisar prácticas y ajustar procesos, aunque considera que deberían contar con más tiempo y profundidad.

Está convencida de que la actitud del maestro incide directamente en el clima escolar. Si llega con alegría y disposición, esa energía se contagia. Observa que cuando los adultos mantienen relaciones armónicas, los estudiantes aprenden también a relacionarse con respeto.

Se siente tranquila cuando percibe apoyo y escucha por parte de la administración. Desde su práctica, promueve actividades conjuntas entre grados, celebraciones compartidas y el uso colaborativo de recursos, acciones que fortalecen vínculos y alivian la carga laboral.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

El informante 6 vive el clima organizacional como una experiencia de respeto y apoyo mutuo, donde la solidaridad entre colegas se convierte en un sostén emocional cotidiano. Reconoce que, aunque la comunicación institucional suele ser fluida, los cambios inesperados generan tensiones momentáneas. Encuentra en el afecto de sus estudiantes una forma profunda de reconocimiento y valora la retroalimentación recibida, aun cuando desearía mayor personalización. Considera que la colaboración disminuye la soledad profesional y favorece un ambiente más armónico, especialmente cuando se comparten materiales y se planifica en conjunto. Está convencida de que la actitud del maestro impacta directamente el clima escolar y que las relaciones respetuosas entre adultos se reflejan en los estudiantes. Desde su práctica impulsa actividades intergrados y espacios compartidos que fortalecen vínculos y hacen más llevadera la labor docente. Seguido de ello se aprecia la anécdota del informante 7, presente en la tabla 8.

Tabla 8
Anécdota del informante 7

ANÉCDOTA DOCENTE 7

En su experiencia como docente, el clima organizacional se vive con realismo. Reconoce que existen diferencias entre colegas, pero afirma que cuando es necesario trabajar en equipo, el compromiso aparece. No describe un ambiente idealizado, sino funcional: las cosas se hacen cuando se requieren. Percibe que la comunicación institucional es variable. En ocasiones fluye con claridad; en otras, depende de quién asuma la responsabilidad de transmitirla. Su participación en espacios colectivos se

da principalmente en los encuentros formales, aunque también colabora cuando identifica una necesidad concreta.

El reconocimiento más significativo proviene de sus estudiantes. En el plano institucional, siente que la valoración es limitada y que la retroalimentación aparece principalmente cuando surge algún problema. Esta dinámica genera una sensación de acompañamiento intermitente.

Considera que la colaboración entre docentes hace el trabajo más llevadero. Sin embargo, diferencia claramente entre encuentros auténticos y reuniones formales que se realizan por cumplimiento.

Cuando la colaboración es genuina, fortalece la confianza; cuando es impuesta, pierde sentido.

Afirma que el docente puede influir positivamente en el clima escolar, aunque reconoce que sostener ese impacto resulta complejo si el entorno organizacional no acompaña. Percibe que las relaciones en general son buenas, con distintos niveles de cercanía. Para él, el ambiente se transforma cuando el trabajo se realiza con gusto.

Desde su práctica, implementa tareas integradas por áreas y actividades entre paralelos, estrategias que favorecen el encuentro entre docentes y estudiantes, generando cohesión más allá del aula individual.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

El informante 7 describe el clima organizacional desde una mirada práctica y sin idealizaciones: reconoce diferencias entre colegas, pero señala que cuando el trabajo lo exige, el compromiso aparece y las tareas se cumplen. Percibe una comunicación institucional irregular, a veces clara y otras dependiente de quien la gestione, y participa sobre todo en espacios formales, colaborando adicionalmente cuando identifica necesidades concretas. El reconocimiento que más valora proviene de sus estudiantes, mientras que a nivel institucional siente una valoración limitada y una retroalimentación que suele surgir ante dificultades. Distingue entre colaboraciones auténticas, que fortalecen la confianza, y reuniones realizadas por cumplimiento, que pierden sentido. Considera que el docente puede influir en el clima escolar, aunque ese impacto requiere un entorno que lo respalde. Desde su práctica promueve actividades integradas entre áreas y paralelos, buscando generar cohesión y sentido de trabajo compartido. En el marco de este estudio, sigue el informante 8 cuya anécdota se ubica en la tabla 9.

Tabla 9
Anécdota del informante 8

ANÉCDOTA DOCENTE 8

En su experiencia como docente joven dentro de la institución, el clima organizacional se vive como un espacio en construcción. Aún se encuentra conociendo los estilos y trayectorias de sus colegas, pero percibe buen trato y disposición al encuentro. Su mirada combina entusiasmo con observación atenta. Reconoce que la comunicación institucional suele ser clara, aunque en ocasiones llega con poco margen de tiempo, generando presión. Participa activamente en reuniones y espacios colectivos, especialmente cuando puede aportar ideas nuevas vinculadas a proyectos escolares o actividades creativas.

El reconocimiento lo siente principalmente en el aula y en algunos colegas que valoran su esfuerzo. Ha recibido retroalimentación que le ha permitido mejorar, aunque desearía mayor profundidad y frecuencia en esos acompañamientos.

Concibe la colaboración docente como una clave no solo pedagógica sino emocional. Compartir, planear en conjunto y sentirse respaldada por directivos que participan con respeto fortalece el ambiente general. Otorga gran valor a los espacios de reflexión pedagógica, entendiéndolos como oportunidades para aprender y revisar la práctica desde otra mirada.

Afirma que una clase creativa transforma el ánimo colectivo. Para ella, el clima escolar se modifica cuando el docente irradia entusiasmo. Desde su práctica, implementa aprendizaje basado en proyectos, DUA, aula invertida y estrategias cooperativas apoyadas en tecnología, generando experiencias dinámicas que impactan tanto en estudiantes como en colegas.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

La informante 8 vive el clima organizacional como un proceso en construcción, propio de quien aún está consolidando su lugar dentro de la institución. Percibe un ambiente respetuoso y abierto, aunque observa con atención las dinámicas internas y los tiempos de comunicación, que en ocasiones generan presión. Participa activamente cuando puede aportar ideas innovadoras y siente reconocimiento principalmente en el aula y en el respaldo de algunos colegas. Valora la retroalimentación recibida, aunque espera mayor profundidad en el acompañamiento. Entiende la colaboración como un soporte pedagógico y emocional que fortalece el ambiente cuando existe participación genuina de directivos y docentes. Considera que la energía del maestro transforma el clima escolar y, desde su práctica, impulsa proyectos, estrategias cooperativas y uso de tecnología que dinamizan las experiencias y generan entusiasmo compartido. Después

de escuchar a los anteriores, solo resta presentar la anécdota del informante 9, presente en la tabla 10.

Tabla 10
Anécdota del informante 9

ANÉCDOTA DOCENTE 9

En su experiencia como docente con amplia trayectoria, el clima organizacional se percibe como un reflejo del orden y la claridad institucional. Señala que en la institución existen normas definidas de convivencia, y considera que esa estructura se traduce en relaciones respetuosas entre docentes.

Reconoce que la comunicación ha mejorado con el tiempo, aunque aún requiere mayor sistematización. Valora la intención institucional de informar, pero subraya la necesidad de mayor organización. Participa en espacios colectivos cuando estos están claramente estructurados y tienen objetivos precisos, mostrando preferencia por dinámicas bien orientadas.

El reconocimiento lo vincula con el cumplimiento responsable de sus deberes. No busca elogios, sino respeto profesional. En cuanto a la retroalimentación, la ha recibido, aunque considera que podría ser más técnica y específica para favorecer un crecimiento más sólido.

Percibe la colaboración como valiosa cuando tiene propósito. Las reuniones, desde su mirada, deben responder a metas concretas y planificación compartida. Cuando docentes y directivos planifican juntos, se fortalece el sentido de pertenencia y se obtienen mejores resultados.

Afirma que la práctica docente influye directamente en el clima escolar. La puntualidad, la preparación y la actitud profesional modelan el ambiente. Describe relaciones respetuosas, con cierta distancia profesional, pero abiertas al diálogo. Considera que la estabilidad institucional favorece la tranquilidad y permite concentrarse en la labor pedagógica.

Desde su práctica, emplea guías estructuradas, actividades articuladas entre grados y mantiene comunicación constante con padres y colegas, consolidando una dinámica organizada y coherente.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

El informante vive el clima organizacional como una expresión del orden y la claridad institucional. Para él, las normas bien definidas de convivencia sostienen relaciones respetuosas entre docentes y brindan estabilidad al trabajo cotidiano. Reconoce avances en la comunicación, aunque insiste en la necesidad de mayor sistematización y orientación precisa en los espacios colectivos. No asocia el reconocimiento con elogios, sino con el respeto profesional derivado del cumplimiento responsable de sus funciones. Valora la retroalimentación cuando es técnica y concreta, y concibe la colaboración como efectiva solo si responde a objetivos claros y

planificación compartida. Considera que la puntualidad, la preparación y la actitud profesional modelan directamente el clima escolar, favoreciendo un ambiente estable que permite concentrarse en la labor pedagógica.

Tercera fase: interpretación de la experiencia vivida

En esta etapa del estudio se retomó el propósito central de la investigación, orientado a comprender el clima organizacional desde la experiencia vivida por los docentes. Una vez recogido el material experiencial mediante las entrevistas, se profundizó en cada relato a través de la reconstrucción narrativa de las anécdotas, procurando mantener la fidelidad al sentido expresado por los participantes. Posteriormente, se avanzó hacia el análisis temático.

Análisis macro temático

En un primer nivel, se realizó una reflexión macro temática que permitió condensar cada experiencia en una expresión breve capaz de recoger su sentido esencial. Esta formulación, denominada por Van Manen (2003) como “frase sentenciosa”, sintetiza el significado global del texto experiencial. A continuación, se presentan las frases sentenciosas derivadas de dicho análisis.

En la experiencia narrada por el informante 1, el clima organizacional aparece como una construcción relacional que se sostiene en el diálogo, la participación y una gestión empática. Su relato permite comprender que, más allá de las tensiones propias de la vida institucional, el respeto y la colaboración constituyen el eje que articula la convivencia profesional. Desde esta vivencia, el ambiente institucional se fortalece cuando existen canales formales de comunicación, espacios de reflexión pedagógica y una planeación participativa que alimenta la confianza y el sentido de pertenencia. A continuación, se presenta la síntesis macro temática que condensa el sentido global de su experiencia. En la Tabla 11 se expone el contenido.

Tabla 11
Análisis macro temático informante 1

DOCENTE 1	
Análisis macro temático	En la institución se vive, en términos generales, un ambiente de respeto donde las diferencias se gestionan a través del diálogo y la tolerancia. La comunicación institucional ha mejorado mediante canales formales como reuniones y circulares, aunque aún existen aspectos por fortalecer. La colaboración entre docentes y directivos es entendida como eje central para generar confianza, construir metas comunes y reducir tensiones. Los espacios de reflexión pedagógica fortalecen la comunidad profesional y permiten revisar prácticas. Desde una gestión empática, participativa y orientada al bienestar, el clima organizacional se configura como una experiencia de confianza, sentido de pertenencia y cooperación.
Aproximación sentenciosa	El clima organizacional es vivido como una construcción relacional sostenida por el diálogo, la participación y una gestión empática que fortalece la confianza y el sentido de comunidad.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En el relato del informante 2, el clima organizacional se vive como una experiencia colectiva atravesada por la confianza cotidiana, la horizontalidad y la escucha activa. Aunque reconoce tensiones y fisuras en la comunicación, su comprensión del ambiente institucional se fundamenta en el trabajo colaborativo sostenido, en la participación constante y en el reconocimiento expresado en gestos diarios de respeto mutuo. Desde su mirada, el clima no depende únicamente de estructuras formales, sino de la calidad relacional que se construye en los espacios de planeación, diálogo y acompañamiento. Seguidamente, en la tabla 12 se presenta la síntesis macro temática que recoge el sentido esencial de su experiencia.

Tabla 12
Análisis macro temático informante 2

DOCENTE 2	
Análisis macro temático	En la institución predomina un ambiente de respeto, aunque no exento de tensiones propias de toda comunidad. La comunicación fluye en la mayoría de los casos, pero aún presenta fisuras que afectan la equidad informativa. La participación constante en espacios de planeación y seguimiento fortalece

Aproximación sentenciosa	<p>el trabajo colectivo. El reconocimiento se experimenta en gestos cotidianos de confianza y respeto mutuo. La colaboración reduce el estrés docente y construye horizontalidad. Cuando hay escucha activa y disposición para resolver dificultades, el clima organizacional se vive como un entramado de confianza, pertenencia y compromiso compartido.</p> <p>El clima organizacional es vivido como una construcción colectiva que se fortalece en la horizontalidad, la escucha activa y la colaboración constante, donde la confianza cotidiana sostiene el sentido de pertenencia institucional.</p>
---------------------------------	--

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la experiencia narrada por el docente coordinador de grado, el clima organizacional se configura como una vivencia de equipo donde el acompañamiento entre pares cobra un papel central. Su relato deja ver que, aunque existen diferencias y aspectos por mejorar en la comunicación, lo que realmente sostiene el ambiente institucional es el apoyo cotidiano entre colegas y la confianza construida en el trabajo compartido. La colaboración no solo facilita la planeación y el desarrollo de las actividades, sino que disminuye la sensación de aislamiento y hace más llevadera la labor docente. Desde su perspectiva, la actitud con la que se asume el aula y la disposición al diálogo fortalecen el sentido de pertenencia y consolidan la experiencia de trabajar en comunidad. A continuación, en la tabla 13 se presenta la síntesis macro temática que recoge el sentido esencial de su vivencia.

Tabla 13
Análisis macro temático informante 3

DOCENTE 3	
Análisis macro temático	En la institución se vive un ambiente de compañerismo donde, a pesar de las diferencias, predomina el apoyo entre colegas. La comunicación ha ido mejorando, aunque en ocasiones la información llega tardíamente. El
Aproximación sentenciosa	reconocimiento se experimenta principalmente en la confianza depositada por los pares. La colaboración entre docentes permite que el trabajo fluya con mayor naturalidad y disminuye la sensación de aislamiento. Los espacios de reflexión pedagógica ofrecen la oportunidad de detenerse y repensar la práctica. Desde una actitud positiva en el aula y una disposición al diálogo, el clima organizacional se vive como una experiencia compartida que aligera la carga laboral y fortalece el sentido de equipo.

El clima organizacional es vivido como una experiencia de acompañamiento mutuo donde el apoyo entre pares y la actitud pedagógica sostienen la sensación de equipo y alivian la carga del trabajo docente.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la memoria del informante 4, el clima organizacional aparece como una experiencia que se ha ido tejiendo a lo largo del tiempo, atravesada por cambios, aprendizajes y transformaciones institucionales. Su relato permite comprender que, más allá de las tensiones propias de cualquier comunidad, lo que permanece es el compañerismo y el apoyo entre colegas. La voluntad de diálogo, la apertura progresiva en la comunicación y la posibilidad de participar en espacios pedagógicos compartidos fueron configurando un sentido profundo de comunidad. El reconocimiento, vivido tanto en el afecto de los estudiantes como en el respeto de los pares, fortaleció su pertenencia institucional. En su experiencia, cuando la dirección escuchó y valoró genuinamente la voz docente, el ambiente se transformó de manera positiva, consolidando una vivencia del clima como realidad histórica, relacional y profundamente humana. A continuación, en la tabla 14 se presenta la síntesis macro temática que recoge el sentido esencial de esta experiencia.

Tabla 14
Análisis macro temático informante 4

DOCENTE 4	
Análisis macro temático	A lo largo de los años, el clima institucional se ha vivido como una experiencia marcada por el compañerismo y el apoyo entre colegas, aun en medio de tensiones propias del tiempo y los cambios. La comunicación no siempre fue perfecta, pero existía voluntad de mejora y apertura al diálogo. Los espacios pedagógicos compartidos fortalecieron los vínculos profesionales y permitieron crecer como comunidad. El reconocimiento se experimentó en el afecto de los estudiantes y en el respeto de los pares. Cuando la dirección escuchó y valoró las propuestas docentes, el ambiente se transformó positivamente. El clima organizacional se vivió como una experiencia profundamente humana, donde el respeto, la empatía y la colaboración sostuvieron el sentido de pertenencia institucional.

El clima organizacional es vivido como una experiencia histórica y relacional que se fortalece cuando la escucha, el afecto y la participación genuina configuran un sentido profundo de comunidad.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En el relato de este docente, el clima organizacional se configura como una experiencia marcada por contrastes. Aunque reconoce la existencia de momentos de respeto, su vivencia estuvo atravesada por dinámicas de aislamiento, comunicación fragmentada y escaso acompañamiento institucional. La falta de claridad informativa y de reconocimiento profesional fue generando tensiones que afectaron su motivación y bienestar. La colaboración, aunque valorada como necesaria, no siempre encontraba un respaldo sólido desde la dirección, lo que debilitaba su sostenibilidad en el tiempo. Desde esta experiencia, el clima se percibe como una realidad frágil, que se resiente cuando el diálogo genuino, la retroalimentación formativa y el apoyo coherente no logran consolidarse en la vida institucional. En la tabla 15, se presenta la síntesis macro temática que recoge el sentido esencial de esta vivencia.

Tabla 15
Análisis macro temático informante 5

DOCENTE 5	
Análisis macro temático	El clima institucional se vivió como una experiencia irregular, donde coexistían momentos de respeto con dinámicas de aislamiento y comunicación fragmentada. La información no siempre fluía con claridad, generando tensiones y
Aproximación sentenciosa	desmotivación. La colaboración entre docentes resultaba necesaria, pero difícil de sostener sin respaldo institucional. Los espacios de reflexión se percibían en ocasiones como formales más que transformadores. La falta de reconocimiento y de retroalimentación clara afectó el bienestar profesional. El clima organizacional se experimentó como un entramado frágil, donde la ausencia de diálogo genuino y apoyo directivo incidió directamente en la decisión de desvincularse de la institución. El clima organizacional es vivido como una experiencia vulnerable cuando la comunicación, el reconocimiento y el respaldo institucional no se sostienen de manera coherente, generando distanciamiento y desmotivación.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la experiencia narrada por esta docente, el clima organizacional se manifiesta como una vivencia cotidiana profundamente marcada por el respeto y el acompañamiento entre colegas. Su relato deja ver que el ambiente institucional no se sostiene únicamente en normas o estructuras formales, sino en gestos concretos de apoyo, especialmente en momentos personales difíciles. La comunicación, aunque en general fluida, presenta tensiones cuando surgen cambios imprevistos; sin embargo, la disposición al diálogo y la participación activa fortalecen la armonía colectiva. El reconocimiento, vivido de manera significativa en el vínculo con los estudiantes y en la cercanía de algunos compañeros, refuerza su sentido de pertenencia. Desde una pedagogía del afecto y una actitud positiva en el aula, el clima se comprende como una experiencia emocional que se construye día a día y se contagia en la interacción constante. La tabla 16, presenta la síntesis macro temática que recoge el sentido esencial de esta vivencia.

Tabla 16
Análisis macro temático informante 6

DOCENTE 6	
Análisis macro temático	El clima institucional se vive cotidianamente en el respeto entre colegas y en el apoyo mutuo, especialmente en momentos personales difíciles. La comunicación fluye en términos generales, aunque los cambios inesperados generan tensión. La colaboración entre docentes reduce la sensación de soledad profesional y fortalece la práctica pedagógica. El reconocimiento más significativo proviene de los estudiantes y del respaldo cercano de algunos compañeros. Cuando la administración escucha y participa activamente, el ambiente se percibe más armónico. Desde una actitud positiva en el aula y una pedagogía basada en el afecto, el clima organizacional se configura como una experiencia que se contagia y se construye día a día.
Aproximación sentenciosa	El clima organizacional es vivido como una experiencia emocional y cotidiana que se fortalece en el apoyo mutuo, la escucha activa y la actitud afectiva del docente en su práctica diaria.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

Al leer la anécdota del informante 7 se aprecia que para él, el clima organizacional se percibe desde una mirada realista, donde el respeto constituye una

base compartida, pero no exenta de tensiones derivadas de decisiones administrativas o dinámicas institucionales. Su relato evidencia que la colaboración adquiere verdadero sentido cuando responde a necesidades concretas y surge de manera auténtica, más que como cumplimiento formal. El reconocimiento se experimenta principalmente en el vínculo con los estudiantes, mientras que el acompañamiento institucional se percibe de manera intermitente. Los espacios de reflexión resultan valiosos cuando nacen del interés genuino del colectivo docente. Desde esta vivencia, el clima se entiende como una experiencia ambivalente, que oscila entre momentos de cooperación efectiva y situaciones de malestar, dependiendo de la coherencia entre el discurso institucional y la práctica cotidiana. En la tabla 17, se presenta la síntesis macro temática que recoge el sentido esencial de esta experiencia.

Tabla 17
Análisis macro temático informante 7

DOCENTE 7	
Análisis macro temático	El clima institucional se sostiene en el respeto, aunque atravesado por diferencias y decisiones administrativas que en ocasiones generan malestar.
Aproximación sentenciosa	La colaboración entre docentes resulta valiosa cuando responde a necesidades reales y no a formalidades. El reconocimiento se experimenta principalmente desde los estudiantes, más que desde la estructura directiva. Los espacios de reflexión son útiles cuando surgen del interés genuino del grupo y no como cumplimiento obligatorio. La práctica pedagógica puede incidir positivamente en el ambiente, pero su sostenibilidad depende de la coherencia institucional. El clima organizacional se vive como una experiencia que oscila entre la cooperación efectiva y la tensión administrativa. El clima organizacional es vivido como una experiencia ambivalente que depende de la autenticidad de la colaboración y de la coherencia entre discurso institucional y práctica administrativa.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la narrativa de esta docente joven, el clima organizacional aparece como una experiencia en proceso de construcción, marcada por el entusiasmo y la adaptación a una comunidad con trayectorias diversas. Su vivencia combina respeto y apertura al diálogo con los desafíos propios de integrarse a dinámicas institucionales ya

consolidadas. La comunicación, aunque generalmente clara, genera presión cuando los tiempos son ajustados. La colaboración se convierte en un soporte tanto pedagógico como emocional, especialmente cuando existe respaldo genuino por parte de colegas y directivos. Desde prácticas innovadoras, inclusivas y mediadas por la tecnología, el clima se comprende como una realidad dinámica que se transforma a través de la creatividad, la participación y el entusiasmo compartido. La tabla 18 presenta la síntesis macro temática que recoge el sentido esencial de esta experiencia.

Tabla 18
Análisis macro temático informante 8

DOCENTE 8	
Análisis macro temático	El clima institucional se vive como un espacio respetuoso, aunque mediado por los desafíos propios de integrarse a una comunidad con trayectorias diversas. La comunicación fluye en la mayoría de los casos, pero la cercanía de los tiempos institucionales genera momentos de presión. La colaboración entre docentes se percibe como clave para el bienestar emocional y el fortalecimiento del trabajo pedagógico. El reconocimiento se experimenta en el respaldo de colegas y estudiantes. Cuando los directivos escuchan y participan con confianza, el ambiente se vuelve más llevadero. Desde prácticas pedagógicas creativas, inclusivas y apoyadas en la tecnología, el clima organizacional se configura como una experiencia dinámica que se transforma a través de la innovación y el entusiasmo.
Aproximación sentenciosa	El clima organizacional es vivido como una experiencia en construcción, que se fortalece mediante la innovación pedagógica, la inclusión y el respaldo relacional dentro de la comunidad educativa.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

Para el informante 9, quien tiene una amplia trayectoria, el clima organizacional se configura como una vivencia de estabilidad sostenida por normas claras y relaciones respetuosas. Su relato evidencia que la claridad institucional y la planificación estructurada brindan seguridad en el ejercicio profesional. Aunque reconoce que la comunicación ha mejorado con el tiempo, considera necesario fortalecer su organización interna. La colaboración adquiere sentido cuando responde a objetivos

definidos y a una planificación compartida. El reconocimiento se asocia al cumplimiento responsable del deber, y la retroalimentación cobra valor cuando es precisa y orientada al crecimiento profesional. Desde una práctica pedagógica disciplinada y coherente, el clima se vive como una experiencia de tranquilidad que favorece la concentración en la labor educativa. En la tabla 19, se presenta la síntesis macro temática que recoge el sentido esencial de esta vivencia.

Tabla 19
Análisis macro temático informante 9

DOCENTE 9	
Análisis macro temático	El clima institucional se sostiene en normas claras y relaciones respetuosas que brindan estabilidad al trabajo docente. La comunicación ha mejorado con el tiempo, aunque requiere mayor sistematización. La colaboración resulta significativa cuando responde a una planificación concreta y objetivos definidos. El reconocimiento se vincula al cumplimiento responsable del deber profesional. La retroalimentación adquiere mayor valor cuando es técnica y precisa. Desde una práctica pedagógica organizada, puntual y disciplinada, el clima organizacional se vive como una experiencia de tranquilidad y coherencia institucional que favorece la concentración en la labor educativa.
Aproximación sentenciosa	El clima organizacional es vivido como una experiencia de estabilidad y coherencia cuando existe claridad normativa, planificación compartida y respeto profesional sostenido.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

Análisis micro temático

En un segundo momento de la interpretación, la mirada se acercó aún más al texto, como quien vuelve a leer una historia intentando escuchar lo que antes pasó desapercibido. Inspirada en la propuesta de Van Manen, la lectura se hizo pausada, casi línea por línea, deteniéndose en aquellas frases que parecían concentrar la fuerza de la experiencia narrada. No se trató de dividir el relato en partes aisladas, sino de permanecer en él con mayor sensibilidad, dejando que ciertas expresiones revelaran

los matices, las emociones y las tensiones que sostienen el fenómeno vivido. De esta aproximación fueron emergiendo pequeños núcleos de sentido (esos “nudos” de la experiencia de los que habla Van Manen) que ayudan a comprender cómo se teje el significado en cada historia. Luego, esas frases afines se reunieron por cercanía temática, no para encasillarlas, sino para reconocer con mayor claridad los sentidos que se repiten, se entrelazan o se contrastan. En la tabla 20 se presenta el análisis micro temático que recoge estos núcleos de sentido.

Tabla 20
Análisis micro temático informante 1

DOCENTE 1	
Análisis micro temático	<p>“En términos generales hay un ambiente de respeto.”</p> <p>Tema: respeto como base del clima institucional</p> <p>“Existen diferencias, pero se manejan con diálogo y tolerancia.”</p> <p>Tema: gestión dialogada de las tensiones</p>
Aproximación selectiva	<p>“Usamos reuniones semanales y circulares, aunque hay aspectos por fortalecer.”</p> <p>Tema: comunicación institucional en proceso de mejora</p> <p>“Participamos en consejos académicos y jornadas institucionales.”</p> <p>Tema: participación formal en espacios colectivos</p> <p>“El reconocimiento viene del compromiso colectivo.”</p> <p>Tema: valoración vinculada a logros compartidos</p> <p>“La colaboración es esencial.”</p> <p>Tema: centralidad del trabajo entre pares</p> <p>“Fortalecen la confianza y reducen tensiones innecesarias.”</p> <p>Tema: confianza como regulador del clima</p> <p>“En los espacios de reflexión nacen ideas y se fortalece la comunidad.”</p> <p>Tema: reflexión pedagógica como tejido comunitario</p> <p>“Una gestión empática y participativa impacta directamente el clima.”</p> <p>Tema: liderazgo humanizado</p> <p>“Una relación sana genera sentido de pertenencia.”</p> <p>Tema: pertenencia como experiencia vivida</p> <p>“Favorece cuando se actúa con justicia y equidad.”</p> <p>Tema: justicia organizacional</p>

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En este nivel de profundización, el relato del informante 1 permite reconocer cómo el clima organizacional se sostiene en una base relacional concreta: el respeto como fundamento, el diálogo como vía para tramitar las diferencias y la participación en espacios colectivos como escenario de encuentro. Emergen con claridad la confianza, la justicia organizacional y el sentido de pertenencia como experiencias que regulan la convivencia institucional. Asimismo, se evidencia la centralidad de la colaboración entre pares y el papel de una gestión empática en la configuración de un ambiente que busca disminuir tensiones y fortalecer la comunidad profesional.

En la tabla 21 se presenta el análisis micro temático correspondiente al informante 2.

Tabla 21
Análisis micro temático informante 2

DOCENTE 2	
Análisis micro temático	Predominio del respeto pese a tensiones Tema: convivencia dialógica Información que fluye, aunque no siempre equitativa Tema: comunicación institucional imperfecta
Aproximación selectiva	Participación semanal en planeación conjunta Tema: colaboración sistemática Reconocimiento a través de la confianza y el respeto Tema: validación simbólica Retroalimentación del rector y de docentes Tema: liderazgo participativo Colaboración que reduce estrés Tema: bienestar profesional compartido Horizontalidad en actividades colaborativas Tema: liderazgo distribuido Espacios de reflexión sin juicios Tema: aprendizaje colectivo Efecto dominó del acompañamiento respetuoso Tema: influencia ética de la práctica Relaciones cálidas con margen de mejora Tema: clima humano en construcción

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

Atendiendo la anécdota del informante 2, el clima organizacional se configura desde una convivencia dialógica donde el respeto predomina, aunque no desaparezcan

las tensiones propias de la vida institucional. Se hacen visibles temas como la comunicación en proceso de ajuste, la colaboración sistemática en espacios de planeación y el reconocimiento vivido a través de gestos cotidianos de confianza. Emergen con fuerza el liderazgo participativo, la horizontalidad en las relaciones y el bienestar profesional compartido como dimensiones que sostienen el ambiente laboral. Asimismo, la influencia ética de la práctica y la idea de un clima humano en constante construcción revelan que el sentido institucional se teje en la escucha, el acompañamiento y la posibilidad de aprender colectivamente.

En el relato del informante 3, el clima organizacional se vive como una experiencia de cohesión que, aunque atraviesa tensiones, logra sostenerse a través del apoyo mutuo. Se hacen visibles temas como la comunicación en proceso de ajuste, el reconocimiento horizontal entre pares y un acompañamiento institucional que, aunque intermitente, ofrece respaldo. La colaboración operativa en la planeación conjunta y los espacios para “parar y pensar” revelan la importancia de la pausa reflexiva en la vida escolar. Asimismo, emerge con fuerza la idea de que la actitud del docente incide directamente en el ambiente, configurando el clima como una experiencia emocional compartida que se fortalece mediante prácticas pedagógicas colaborativas. En la tabla 22, se presenta el análisis micro temático correspondiente.

Tabla 22
Análisis micro temático informante 3

DOCENTE 3	
Análisis micro temático	Diferencias que se resuelven mediante apoyo Tema: cohesión con tensiones superables Información que mejora, aunque llega tarde Tema: comunicación en proceso de ajuste
Aproximación selectiva	Reconocimiento proveniente de pares Tema: validación horizontal Retroalimentación poco constante Tema: acompañamiento intermitente Planeación conjunta que facilita el trabajo Tema: colaboración operativa

Apoyo directivo que reduce sensación de soledad

Tema: respaldo institucional

Espacios para “parar y pensar”

Tema: pausa reflexiva

Actitud docente que impacta el ambiente

Tema: liderazgo ético en el aula

Ambiente positivo que aligera la carga

Tema: clima como experiencia emocional

Trabajo por proyectos y rincones entre grados

Tema: integración pedagógica colaborativa

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la experiencia del informante 4, el clima organizacional se revela como una memoria viva atravesada por aprendizajes, tensiones superadas y procesos de transformación institucional. Los temas que emergen muestran una cohesión resiliente construida a lo largo del tiempo, una evolución organizacional marcada por la voluntad de mejora y una comunidad pedagógica activa que fortaleció los vínculos profesionales. Aparecen con claridad el reconocimiento existencial (sentirse útil y escuchada), la transformación progresiva de la retroalimentación y la colaboración entendida como el núcleo relacional del trabajo docente. Asimismo, se destaca el liderazgo dialógico, la ética del cuidado en la práctica pedagógica y la dimensión afectiva del clima como elementos que sostienen el sentido de comunidad. La tabla 23 presenta el análisis micro temático correspondiente.

Tabla 23
Análisis micro temático informante 4

DOCENTE 4	
Análisis	Recuerdos de compañerismo con tensiones superadas
micro	Tema: memoria de cohesión resiliente
temático	Comunicación imperfecta pero con voluntad de mejora Tema: evolución organizacional
Aproximación	Jornadas y reflexiones que unían al equipo
selectiva	Tema: comunidad pedagógica activa Sentirse útil y escuchada Tema: reconocimiento existencial

Mejora progresiva en la retroalimentación
 Tema: transformación participativa
 Colaboración como “corazón” del trabajo docente
 Tema: núcleo relacional del clima
 Directivos que escuchan y actúan
 Tema: liderazgo dialógico
 Enseñanza desde el respeto y la empatía
 Tema: ética del cuidado
 Trabajo por proyectos integrados
 Tema: integración comunitaria
 Lo emocional pesa en el aula
 Tema: dimensión afectiva del clima

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

Según lo expresado por el informante 5, el clima organizacional se revela como una experiencia marcada por la ambivalencia. Junto a momentos positivos aparecen con fuerza el aislamiento docente, la fragmentación profesional y una comunicación percibida como deficiente. Emergen temas como la invisibilización profesional, el acompañamiento insuficiente y la colaboración intermitente, lo que configura una vivencia de distanciamiento organizacional. Los espacios de reflexión se experimentan más como formalismo que como oportunidad genuina de diálogo, lo cual impacta de manera profunda en el bienestar laboral. La decisión de desvincularse de la institución aparece vinculada directamente a esta experiencia. No obstante, también se reconoce el potencial transformador de la cooperación cuando logra sostenerse, dejando ver que el clima puede reconfigurarse si las dinámicas relacionales encuentran coherencia y respaldo. A continuación, en la tabla 24 se presenta el análisis micro temático correspondiente.

Tabla 24
Análisis micro temático informante 5

DOCENTE 5	
Análisis micro temático	Momentos positivos mezclados con roces constantes Tema: ambivalencia relacional

Aproximación selectiva	Aislamiento docente Tema: fragmentación profesional Información tardía o incompleta Tema: comunicación deficiente Escaso reconocimiento Tema: invisibilización profesional Retroalimentación centrada en el error Tema: acompañamiento insuficiente Colaboración necesaria pero débilmente sostenida Tema: colaboración intermitente Espacios de reflexión como trámite Tema: formalismo institucional Relaciones irregulares y falta de diálogo Tema: distanciamiento organizacional Decisión de retiro vinculada al clima Tema: impacto existencial del ambiente laboral Proyectos intergrupales que generan mejora temporal Tema: potencial transformador de la cooperación
-------------------------------	---

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la experiencia del informante 6, el clima organizacional se manifiesta como una vivencia profundamente relacional donde la solidaridad profesional ocupa un lugar central. Se hacen visibles temas como la estabilidad institucional con imprevistos, la colaboración cotidiana (tanto formal como informal) y la validación emocional recibida especialmente desde el vínculo con los estudiantes. Aparece también un acompañamiento mejorable, que si bien existe, requiere mayor personalización. La comunidad pedagógica se fortalece en la planificación conjunta y en espacios reflexivos que, aunque necesarios, resultan breves. Destaca con fuerza el liderazgo afectivo y la coherencia relacional como elementos que modelan la convivencia, así como la integración comunitaria a través de actividades compartidas que consolidan los vínculos. A continuación, la tabla 25 presenta el análisis micro temático correspondiente.

Tabla 25
Análisis micro temático informante 6

DOCENTE 6	
Análisis micro temático	<p>Ayuda mutua ante situaciones personales</p> <p>Tema: solidaridad profesional</p> <p>Comunicación generalmente fluida con ajustes inesperados</p>
Aproximación selectiva	<p>Tema: estabilidad con imprevistos</p> <p>Participación formal e informal</p> <p>Tema: colaboración cotidiana</p> <p>Reconocimiento a través del afecto estudiantil</p> <p>Tema: validación emocional</p> <p>Retroalimentación general pero no personalizada</p> <p>Tema: acompañamiento mejorable</p> <p>Planificación conjunta que reduce soledad</p> <p>Tema: comunidad pedagógica</p> <p>Espacios reflexivos necesarios pero breves</p> <p>Tema: pausa insuficiente</p> <p>Actitud del maestro como contagio emocional</p> <p>Tema: liderazgo afectivo</p> <p>Relaciones armónicas que modelan convivencia</p> <p>Tema: coherencia relacional</p> <p>Actividades integradas que fortalecen vínculos</p> <p>Tema: integración comunitaria</p>

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En el relato del informante 7, el clima organizacional se experimenta desde una lógica de funcionalidad más que de idealización. Se identifican temas como la colaboración circunstancial, la inestabilidad informativa y un acompañamiento que suele ser reactivo. El reconocimiento se vive principalmente en el vínculo directo con los estudiantes, mientras que la autenticidad relacional marca la diferencia entre encuentros genuinos y reuniones formales. También emerge la idea de un impacto condicionado: la influencia positiva del docente depende en gran medida de la coherencia del entorno institucional. Aun así, la disposición emocional y la articulación pedagógica entre áreas revelan que el ambiente puede transformarse cuando el trabajo

se realiza con compromiso y sentido. En la tabla 26 se presenta el análisis micro temático correspondiente.

Tabla 26
Análisis micro temático informante 7

DOCENTE 7	
Análisis micro temático	Diferencias que no impiden el trabajo conjunto Tema: funcionalidad colaborativa Comunicación variable según liderazgo Tema: inestabilidad informativa
Aproximación selectiva	Participación principalmente formal Tema: colaboración circunstancial Reconocimiento centrado en los estudiantes Tema: validación pedagógica directa Retroalimentación asociada al error Tema: acompañamiento reactivo Reuniones auténticas vs. reuniones por cumplimiento Tema: autenticidad relacional Influencia docente limitada por el entorno Tema: impacto condicionado Relaciones generalmente buenas con matices Tema: cercanía diferencial Trabajo con gusto transforma ambiente Tema: disposición emocional Estrategias integradas entre áreas Tema: articulación pedagógica

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

Según la anécdota del informante 8, el clima organizacional se percibe como una realidad en construcción, atravesada por procesos de adaptación profesional y participación activa. Emergen temas como la iniciativa creativa, la validación desde la práctica pedagógica y un acompañamiento formativo que, aunque útil, puede fortalecerse. La colaboración aparece no solo como estrategia didáctica, sino como sostén afectivo profesional, especialmente cuando existe confianza institucional y respaldo respetuoso por parte de la dirección. La reflexión pedagógica se vive como

aprendizaje colectivo, y la energía creativa del aula se convierte en un motor que transforma el ánimo y dinamiza el ambiente escolar. También, la innovación metodológica integradora evidencia una apuesta por la inclusión activa dentro de la comunidad educativa. La tabla 27 muestra el análisis micro temático correspondiente.

Tabla 27
Análisis micro temático informante 8

DOCENTE 8	
Análisis micro temático	Inserción progresiva en la cultura institucional Tema: adaptación profesional Comunicación mayormente clara con presión temporal Tema: fluidez condicionada
Aproximación selectiva	Participación activa con propuestas innovadoras Tema: iniciativa creativa Reconocimiento principalmente pedagógico Tema: validación desde la práctica Retroalimentación útil pero perfectible Tema: acompañamiento formativo Colaboración como cuidado emocional Tema: sostén afectivo profesional Respaldo directivo respetuoso Tema: confianza institucional Reflexión pedagógica como aprendizaje colectivo Tema: revisión compartida Creatividad que transforma el ánimo Tema: energía pedagógica Innovación metodológica integradora Tema: inclusión activa

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la experiencia relatada por el informante 9, el clima organizacional se comprende desde una lógica de estructura y coherencia institucional. Se destacan temas como la existencia de normas claras que orientan la convivencia, la necesidad de mayor sistematización en la comunicación y la preferencia por espacios con objetivos definidos. El reconocimiento se vincula al cumplimiento responsable del

deber, y la retroalimentación es valorada cuando favorece el crecimiento técnico. La colaboración adquiere sentido cuando responde a una intencionalidad organizativa y a una planificación compartida que fortalece la pertenencia institucional. Asimismo, emergen la disciplina pedagógica, la formalidad relacional y la estabilidad como condiciones que generan tranquilidad y favorecen el desempeño profesional. En la tabla 28, se presenta el análisis micro temático correspondiente.

Tabla 28

Análisis micro temático informante 9

DOCENTE 9	
Análisis micro temático	Normas claras que orientan la convivencia Tema: estructura reguladora
	Comunicación en proceso de sistematización Tema: organización informativa
Aproximación selectiva	Preferencia por espacios con objetivos definidos Tema: claridad funcional
	Reconocimiento basado en el cumplimiento Tema: respeto profesional
	Retroalimentación deseada con mayor precisión Tema: crecimiento técnico
	Colaboración con propósito definido Tema: intencionalidad organizativa
	Planificación conjunta que fortalece pertenencia Tema: coherencia institucional
	Reflexión pedagógica con orientación clara Tema: enfoque estructurado
	Puntualidad y preparación como modeladores del clima Tema: disciplina pedagógica
	Relaciones respetuosas con distancia profesional Tema: formalidad relacional
	Estabilidad que favorece desempeño Tema: tranquilidad institucional
	Estrategias metodológicas estructuradas Tema: organización pedagógica

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

Al realizar una lectura transversal de los micro temas identificados en los nueve relatos, se advierte que el respeto aparece como uno de los ejes más reiterados, ya sea como base de la convivencia, como expresión de profesionalismo o como condición para el trabajo en equipo. Junto a él, emerge de manera constante la comunicación institucional, descrita en distintos matices: en proceso de mejora, imperfecta, deficiente, condicionada o necesitada de mayor organización. También se repite la colaboración docente, entendida como núcleo relacional del clima, aunque vivida de formas diversas: sistemática, operativa, intermitente o circunstancial. Estos tres temas: respeto, comunicación y colaboración, constituyen un primer entramado estructural del fenómeno.

Un segundo grupo de temas reiterados se relaciona con el liderazgo, ya sea humanizado, participativo, distribuido, dialógico, ético o afectivo, mostrando que la manera como se ejerce la dirección incide directamente en la experiencia del clima. De forma asociada, se repite el reconocimiento o validación profesional, vivido desde los pares, los estudiantes o la estructura institucional, y cuya presencia o ausencia impacta el bienestar docente. Asimismo, aparece con frecuencia el acompañamiento y la retroalimentación, descritos como participativos, reactivos, insuficientes o mejorables. Estos temas revelan que el clima no se reduce a condiciones estructurales, sino que se configura en la experiencia de sentirse visto, escuchado y orientado.

Finalmente, se reiteran temas vinculados a la dimensión emocional del clima, expresada como bienestar compartido, energía pedagógica, tranquilidad institucional o impacto existencial del ambiente laboral. También se repite la idea de comunidad pedagógica, integración y pertenencia como experiencias que sostienen el trabajo colectivo. A esto se suma la presencia constante de la planificación y organización institucional, entendidas como estructura reguladora, claridad funcional o coherencia institucional. En conjunto, estos diez núcleos temáticos (respeto, comunicación, colaboración, liderazgo, reconocimiento, acompañamiento, dimensión emocional, comunidad, organización y coherencia institucional) permiten comprender que el clima

organizacional es vivido como una experiencia relacional compleja donde lo estructural y lo afectivo se entrelazan de manera permanente.

La representación gráfica de los temas obtenidos de los informantes clave en el análisis micro temático de las experiencias relatadas por los docentes, se evidencia claramente en la Tabla 29.

Tabla 29

Representación gráfica de los temas obtenidos de los informantes clave en el análisis micro temático (docentes)

Informante	Temas micro-temáticos identificados
Docente 1	Respeto como base del clima institucional
	Gestión dialogada de las tensiones
	Comunicación institucional en proceso de mejora
	Participación formal en espacios colectivos
	Valoración vinculada a logros compartidos
	Centralidad del trabajo entre pares
	Confianza como regulador del clima
	Reflexión pedagógica como tejido comunitario
	Liderazgo humanizado
	Pertenencia como experiencia vivida
Justicia organizacional	
Docente 2	Convivencia dialógica
	Comunicación institucional imperfecta
	Colaboración sistemática
	Validación simbólica
	Liderazgo participativo
	Bienestar profesional compartido
	Liderazgo distribuido
	Aprendizaje colectivo
	Influencia ética de la práctica
Clima humano en construcción	
Docente 3	Cohesión con tensiones superables
	Comunicación en proceso de ajuste
	Validación horizontal

Informante	Temas micro-temáticos identificados
	Acompañamiento intermitente Colaboración operativa Respaldo institucional Pausa reflexiva Liderazgo ético en el aula Clima como experiencia emocional Integración pedagógica colaborativa
Docente 4	Memoria de cohesión resiliente Evolución organizacional Comunidad pedagógica activa Reconocimiento existencial Transformación participativa Núcleo relacional del clima Liderazgo dialógico Ética del cuidado Integración comunitaria Dimensión afectiva del clima
Docente 5	Ambivalencia relacional Fragmentación profesional Comunicación deficiente Invisibilización profesional Acompañamiento insuficiente Colaboración intermitente Formalismo institucional Distanciamiento organizacional Impacto existencial del ambiente laboral Potencial transformador de la cooperación
Docente 6	Solidaridad profesional Estabilidad con imprevistos Colaboración cotidiana Validación emocional Acompañamiento mejorable Comunidad pedagógica Pausa insuficiente Liderazgo afectivo

Informante	Temas micro-temáticos identificados
	Coherencia relacional Integración comunitaria
Docente 7	Funcionalidad colaborativa Inestabilidad informativa Colaboración circunstancial Validación pedagógica directa Acompañamiento reactivo Autenticidad relacional Impacto condicionado Cercanía diferencial Disposición emocional Articulación pedagógica
Docente 8	Adaptación profesional Fluidez condicionada Iniciativa creativa Validación desde la práctica Acompañamiento formativo Sostén afectivo profesional Confianza institucional Revisión compartida Energía pedagógica Inclusión activa
Docente 9	Estructura reguladora Organización informativa Claridad funcional Respeto profesional Crecimiento técnico Intencionalidad organizativa Coherencia institucional Enfoque estructurado Disciplina pedagógica Formalidad relacional Tranquilidad institucional Organización pedagógica

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

Transformación lingüística

En el camino interpretativo propuesto por Van Manen, la transformación lingüística constituye un momento delicado y profundamente reflexivo. No se trata simplemente de “reordenar” lo narrado, sino de volver sobre la anécdota para decirla de un modo que permita captar con mayor claridad su sentido vivido. La anécdota, tal como fue contada inicialmente, puede estar atravesada por explicaciones espontáneas, juicios o generalizaciones propias del relato cotidiano. La reescritura busca entonces depurar esos elementos, no para eliminar la subjetividad, sino para acercarse con mayor fidelidad a la experiencia tal como fue sentida. En esta transformación, los temas identificados previamente se integran en párrafos más sensibles y expresivos, permitiendo que el significado esencial emerja con mayor nitidez.

Como advierte Ayala (2008), este proceso no es mecánico ni técnico; exige una actitud hermenéutica y creativa. En la presente investigación, cada transformación lingüística incorporó el contexto situacional de la experiencia, así como los matices emocionales que daban profundidad a la vivencia narrada. Se procuró emplear un lenguaje claro y evocador, evitando tecnicismos innecesarios, con el propósito de que el lector pudiera sentir la experiencia y no solo comprenderla racionalmente.

En el caso del informante 1, en esta transformación lingüística sobresale la comprensión del clima organizacional como una experiencia profundamente relacional, sostenida por prácticas cotidianas de diálogo, respeto y participación. Lo que emerge con mayor fuerza no es solo la descripción de acciones formales, sino la vivencia de una gestión que se asume como cuidado permanente del vínculo entre las personas. El clima aparece aquí como algo que se construye y se ajusta día a día, donde la comunicación, la reflexión pedagógica y la colaboración no son procedimientos aislados, sino modos de habitar la institución. Destaca también la centralidad de una gestión empática que entiende la justicia, la equidad y el reconocimiento como experiencias vividas que fortalecen la confianza y el sentido de pertenencia. Esto se evidencia en la Tabla 30.

Tabla 30***Transformación lingüística Docente 1*****Transformación lingüística**

En esta experiencia, el directivo vive el clima organizacional como un entramado relacional que se construye día a día a partir del respeto, el diálogo y la participación colectiva. Reconoce que, aunque surgen diferencias entre los docentes, estas no se viven como rupturas, sino como situaciones que pueden ser tramitadas mediante la tolerancia y la comunicación abierta. La experiencia del diálogo aparece como una forma cotidiana de cuidado del ambiente institucional, permitiendo que las tensiones no se conviertan en conflictos persistentes.

La narración muestra que la comunicación institucional es vivida como un proceso en constante ajuste. Los espacios formales, como las reuniones y circulares, son percibidos como apoyos que ordenan la vida escolar, aunque el directivo es consciente de que siempre existe la necesidad de fortalecer la claridad y oportunidad de la información. Esta vivencia revela una actitud reflexiva frente a la gestión, donde el clima organizacional no se asume como algo dado, sino como una construcción que requiere atención permanente.

En la experiencia relatada, la colaboración entre docentes y directivos emerge como un elemento central para el bienestar institucional. El apoyo mutuo es vivido como una fuente de confianza que permite construir metas comunes y disminuir tensiones innecesarias. El directivo experimenta que cuando los docentes se sienten acompañados y escuchados, el ambiente laboral se vuelve más armónico y se fortalece el sentido de pertenencia a la institución.

Los espacios de reflexión pedagógica son narrados como momentos significativos donde se gestan ideas, se revisan prácticas y se consolida la comunidad profesional. En estos espacios, el clima organizacional se vive como una experiencia compartida que trasciende lo administrativo y se inscribe en lo humano y lo pedagógico. La reflexión colectiva aparece como un escenario donde el reconocimiento y el aprendizaje mutuo fortalecen las relaciones institucionales.

Finalmente, la experiencia del directivo muestra que una gestión empática, participativa y orientada al bienestar influye directamente en la manera como se vive el clima organizacional. El respeto, la justicia y la equidad no se expresan solo como principios abstractos, sino como prácticas cotidianas que configuran relaciones cordiales, profesionales y confiables. Así, el clima organizacional se devela como una experiencia vivida de cooperación, confianza y compromiso colectivo, sostenida por una gestión que reconoce al otro como sujeto y no solo como parte de una estructura institucional.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la transformación lingüística del informante 2 se destaca el clima organizacional como una experiencia sensible que se manifiesta en lo pequeño y cotidiano más que en lo normativo. Sobresale la idea de que el ambiente institucional no se decreta, sino que se va configurando a través de gestos de confianza, escucha y

reconocimiento mutuo. El clima aparece como algo frágil pero restaurable: puede tensarse por un malentendido, pero también recomponerse mediante el diálogo oportuno. Lo que emerge con mayor fuerza es la horizontalidad como forma de relación y la construcción colectiva como base del bienestar, donde el acompañamiento respetuoso y la posibilidad de equivocarse sin temor sostienen la vida compartida en la institución. Esto se evidencia en la Tabla 31.

Tabla 31
Transformación lingüística Docente 2

Transformación lingüística
<p>En esta experiencia, el clima organizacional aparece como una atmósfera que se siente en lo cotidiano. No se trata únicamente de estructuras formales, sino de gestos mínimos: una palabra de confianza, una reunión donde se escucha sin juzgar, una planeación compartida que alivia la carga individual.</p> <p>La coordinación se vive como un puente. Desde allí, el acompañamiento respetuoso genera resonancias: cuando uno escucha con atención, el otro se compromete; cuando se reconoce el esfuerzo, se fortalece la pertenencia. El clima no se impone, se contagia. Un malentendido puede tensar el ambiente, pero una conversación oportuna puede restaurarlo.</p> <p>El bienestar no depende exclusivamente de grandes decisiones administrativas, sino de la posibilidad de construir colectivamente, equivocarse sin temor y mejorar juntos. El clima organizacional se experimenta como una red invisible de relaciones donde la horizontalidad y el diálogo sostienen la vida institucional.</p>

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

Para el informante 3, en su transformación lingüística sobresale la vivencia del clima organizacional como una fuerza relacional que se experimenta en el acompañamiento cotidiano y en la manera como se gestionan las diferencias. Se evidencia que el conflicto no desaparece, pero pierde su carácter rupturante cuando existe disposición al diálogo. Lo que más resalta es la sensación de no estar solo: el apoyo entre pares aligera la carga laboral y convierte el trabajo en una experiencia compartida. También emerge con fuerza la actitud docente como moduladora del ambiente; el clima se encarna en gestos, en la disposición diaria y en la pausa reflexiva que devuelve sentido a la práctica pedagógica. Esto se puede ver en la Tabla 32.

Tabla 32***Transformación lingüística Docente 3***

Transformación lingüística

En esta experiencia, el clima organizacional se siente como una energía compartida. No es ausencia de conflictos, sino la posibilidad de resolverlos sin fractura. Las diferencias aparecen, pero no rompen el tejido relacional; se tramitan, se conversan, se disuelven.

El apoyo entre pares genera una sensación de compañía. Cuando el docente sabe que no está solo, la carga se transforma. El trabajo deja de sentirse pesado. El clima no se percibe únicamente en normas o circulares, sino en la actitud con la que se llega cada mañana al aula.

La pausa reflexiva —ese detenerse para pensar— interrumpe la rutina automática y devuelve sentido a la práctica. El liderazgo no se ejerce desde la imposición, sino desde la actitud: escuchar, acompañar, buscar soluciones. Allí el clima se vuelve experiencia emocional compartida.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En esta transformación del informante 4 destaca la comprensión del clima organizacional como una experiencia histórica y profundamente humana, atravesada por la memoria y el tiempo. Sobresale la idea de que el ambiente institucional no se define por la ausencia de tensiones, sino por la manera como estas se integran sin romper los vínculos construidos. El respeto y el compañerismo aparecen encarnados en gestos cotidianos más que en discursos formales. También se evidencia que la escucha y la participación auténtica generan cambios reales en el ánimo colectivo. Lo emocional ocupa un lugar central: el clima se percibe en la tranquilidad, en la alegría compartida y en la sensación de formar parte de algo que trasciende lo individual. En la tabla 33 se puede apreciar tal situación.

Tabla 33***Transformación lingüística Docente 4***

Transformación lingüística

En esta experiencia, el clima organizacional se narra como una historia que atraviesa el tiempo. No es un estado fijo, sino una memoria tejida entre encuentros, tensiones y aprendizajes.

El respeto no aparece como norma escrita, sino como gesto cotidiano. El compañerismo se recuerda como algo vivido, sentido, compartido. Las tensiones no borran la experiencia; forman parte de ella, pero no la definen.

Cuando el directivo escucha, el ambiente se transforma. Cuando el docente se siente parte de las decisiones, el trabajo adquiere alegría. La colaboración no es estrategia técnica, es vínculo. Es acompañamiento.

En el aula, la empatía y el afecto configuran un clima que se expande más allá del salón. Lo emocional pesa, sostiene o desestabiliza. El clima se siente en la tranquilidad con la que se trabaja y en la alegría con la que se comparte.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la transformación lingüística del informante 5 sobresale la vivencia del clima organizacional como una experiencia frágil y desgastante, marcada por la distancia y la falta de respaldo. Se evidencia cómo la comunicación incompleta y el reconocimiento limitado generan un malestar que no siempre se expresa abiertamente, pero que va erosionando el sentido de pertenencia. La retroalimentación centrada en el error y la ausencia de diálogo auténtico configuran una sensación de invisibilidad profesional que impacta incluso en la decisión de retirarse. Sin embargo, también emerge un matiz esperanzador: cuando la cooperación logra sostenerse, aunque sea de manera momentánea, el ambiente se transforma y deja entrever el potencial renovador de la colaboración genuina. En la tabla 34 se puede apreciar la transformación realizada.

Tabla 34

Transformación lingüística Docente 5

Transformación lingüística
En esta experiencia, el clima organizacional se vive como tensión sostenida. No es ausencia total de respeto, sino una convivencia atravesada por distancias.
La comunicación fragmentada genera incertidumbre. La información tardía se convierte en malestar silencioso. El docente experimenta el reconocimiento como algo escaso, casi invisible.
Cuando la retroalimentación aparece, lo hace desde la corrección más que desde el acompañamiento. La colaboración se percibe como necesaria, pero difícil de sostener sin un liderazgo que la respalde.
El ambiente se vuelve pesado cuando no hay diálogo real. La sensación de no ser escuchado transforma el vínculo con la institución. El retiro no es solo una decisión laboral, sino una respuesta a una experiencia vivida de desmotivación.
Y sin embargo, cuando la cooperación logra sostenerse (aunque sea por momentos) el clima cambia. Se siente alivio, posibilidad, transformación.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la transformación lingüística del informante 6 destaca la comprensión del clima organizacional como una experiencia profundamente cotidiana y afectiva, que se construye en gestos sencillos más que en disposiciones formales. Sobresale la idea de que el apoyo entre colegas y el reconocimiento proveniente de los estudiantes configuran una base emocional que sostiene la labor docente. El clima no se percibe como algo abstracto, sino como una atmósfera que se irradia desde la actitud del maestro y se refleja en las relaciones con los demás. La sensación de ser escuchada y respaldada aparece como condición clave para trabajar con tranquilidad, mostrando que el bienestar institucional se teje en acciones concretas que fortalecen los vínculos día a día. En la tabla 35 se observa dicho ejercicio.

Tabla 35
Transformación lingüística Docente 6

Transformación lingüística
En esta experiencia, el clima organizacional se siente en lo pequeño: en la ayuda ofrecida cuando alguien atraviesa una dificultad, en la planificación compartida que aligera la carga, en el abrazo inesperado de un estudiante.
La colaboración no aparece como obligación institucional, sino como gesto de cuidado. El aula se convierte en un espacio donde la actitud del docente irradia y modela el ambiente. La alegría se contagia, así como el respeto entre adultos se refleja en los niños.
El clima se transforma cuando el maestro se siente escuchado. La tranquilidad no proviene solo de normas claras, sino de la sensación de respaldo. La experiencia se construye en la cotidianidad, en acciones que fortalecen vínculos y hacen más llevadero el trabajo.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En esta transformación lingüística del informante 7 resalta una mirada realista del clima organizacional, entendido como algo que se experimenta en la coherencia cotidiana más que en discursos formales. Sobresale la distinción entre una colaboración genuina, que fortalece el ambiente, y encuentros vacíos que no generan sentido. El reconocimiento cobra mayor peso cuando proviene del vínculo pedagógico con los estudiantes, mientras que el acompañamiento institucional se percibe intermitente. También emerge con fuerza la idea de que el entusiasmo docente puede

transformar el entorno, aunque su permanencia depende del respaldo organizacional. El clima, entonces, se devela como una experiencia que se sostiene (o se debilita) según la congruencia entre las acciones y las palabras dentro de la institución. La transformación lingüística del informante 7 se aprecia en la tabla 36.

Tabla 36

Transformación lingüística Docente 7

Transformación lingüística

En esta vivencia, el clima organizacional no se idealiza; se construye en la práctica. Las diferencias existen, pero no paralizan. El trabajo en equipo aparece cuando es necesario.

La colaboración auténtica fortalece; la formalidad vacía debilita. El reconocimiento más sentido proviene del aula, del vínculo con los estudiantes. La retroalimentación institucional llega de manera intermitente, especialmente ante dificultades.

El ambiente cambia cuando el docente trabaja con gusto. Sin embargo, sostener ese entusiasmo depende del respaldo organizacional. La experiencia muestra que el clima no se impone: se vive en la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la tabla 37 se aprecia la transformación lingüística del informante 8, donde sobresale la idea del clima organizacional como una experiencia abierta y dinámica, que se construye a medida que se participa en ella. Se destaca la innovación y la creatividad como fuerzas que revitalizan el ambiente y modifican el ánimo colectivo. La colaboración aparece no solo como estrategia pedagógica, sino como sostén emocional, mientras que el reconocimiento se ancla en la práctica concreta y cotidiana. También se evidencia que la confianza surge cuando existe un respaldo respetuoso y una comunicación clara, lo que convierte al clima en una vivencia que se fortalece desde la disposición compartida a aprender y crecer en comunidad.

Tabla 37

Transformación lingüística Docente 8

Transformación lingüística

En esta experiencia, el clima organizacional se vive como posibilidad. No aparece como algo dado, sino como un ambiente que se fortalece cuando hay apertura, escucha y espacio para innovar.

La colaboración se convierte en apoyo emocional y profesional. El reconocimiento nace en la práctica cotidiana. La creatividad transforma el ánimo colectivo. El respaldo respetuoso de los directivos genera confianza.

El clima se vuelve más llevadero cuando existe comunicación fluida y disposición a aprender juntos.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En esta transformación lingüística del informante 9 se resalta una comprensión del clima organizacional vinculada a la estructura, la claridad y la coherencia institucional. El ambiente se percibe como más favorable cuando existen normas definidas, planificación compartida y metas concretas que orientan la acción. El respeto profesional y la disciplina docente aparecen como pilares que sostienen la convivencia y modelan el entorno escolar. Asimismo, se evidencia que la estabilidad organizativa y la claridad en los procesos no solo ordenan la dinámica institucional, sino que brindan tranquilidad y permiten concentrarse en la labor pedagógica con mayor seguridad y sentido de pertenencia. En la tabla 38 se aprecia este ejercicio.

Tabla 38
Transformación lingüística Docente 9

Transformación lingüística

En esta experiencia, el clima organizacional se vive como resultado del orden. Las normas claras generan estabilidad. La planificación compartida fortalece el sentido de pertenencia. El respeto profesional sostiene las relaciones.

La colaboración cobra sentido cuando está orientada a metas concretas. La disciplina, la preparación y la actitud del docente influyen directamente en el ambiente escolar.

El clima mejora cuando la institución ofrece estabilidad y claridad en sus procesos.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

Reducción

En el camino fenomenológico, la reducción es el momento en el que el investigador se detiene a ir más allá de lo narrado para descubrir lo que realmente sostiene la experiencia. No se trata de resumir, sino de profundizar. Después de haber reescrito las anécdotas y analizado sus temas macro y micro, se vuelve sobre cada vivencia para preguntarse: ¿qué es lo esencial aquí?, ¿qué no podría faltar sin que la

experiencia deje de ser lo que es? En esta fase se cuestionan las afirmaciones, se examinan los matices y se intenta distinguir lo accesorio de lo verdaderamente significativo.

La reducción eidética apunta precisamente a eso: captar la estructura esencial de la experiencia. A través de la variación imaginativa propuesta por Van Manen (2003), se explora qué ocurriría si ciertos elementos cambiaran o desaparecieran. Si al modificar un aspecto la experiencia pierde su sentido, entonces ese elemento es esencial. Así, la reducción eidética permite identificar aquello que constituye el núcleo del fenómeno estudiado, estableciendo una relación directa entre los temas emergentes y el sentido profundo del clima organizacional vivido por los informantes.

Por su parte, la reducción heurística se orienta a desvelar el significado más profundo de la experiencia, incluyendo la posición reflexiva del investigador. Aquí no solo se examina el relato, sino también las propias comprensiones, supuestos y posibles prejuicios que pueden influir en la interpretación. Esta reducción implica un ejercicio de autoconciencia crítica: reconocer desde dónde se interpreta y cómo el contexto moldea el sentido atribuido. Mientras la eidética busca la esencia estructural del fenómeno, la heurística explora su significado existencial y reflexivo, permitiendo comprender el clima organizacional no solo como estructura vivida, sino como experiencia cargada de sentido.

En la tabla 39 se evidencia la reducción del informante 1, en este caso, la reducción eidética se caracterizó por la variación imaginativa de los elementos centrales del relato (diálogo, participación, confianza y gestión empática) para identificar qué ocurriría si estos desaparecieran, evidenciando que sin ellos el clima perdería su dimensión relacional y humana; así se logró captar la estructura esencial de la experiencia como construcción colectiva sostenida por vínculos de reconocimiento y cooperación. Por su parte, la reducción heurística se distinguió por el ejercicio de autoconciencia crítica frente a la posición del informante como líder institucional, reconociendo los supuestos que podrían influir en su percepción (como la

valoración de la comunicación formal o de la gestión participativa) y suspendiéndolos para volver al fenómeno tal como es vivido y significado, permitiendo comprender el clima organizacional más allá del rol y centrarse en su sentido experiencial.

Tabla 39
Reducción eidética y heurística informante 1

Reducción Docente 1	
Reducción eidética	Reducción heurística
<p>Supongamos que el ambiente institucional no estuviera sostenido por el diálogo, la participación y la confianza, sino por decisiones unilaterales, comunicación fragmentada y ausencia de espacios de reflexión compartida. En ese escenario, las diferencias entre docentes podrían convertirse en conflictos prolongados, el sentido de pertenencia se debilitaría y la práctica pedagógica se viviría de manera aislada.</p> <p>Si elimináramos la colaboración entre pares y la planeación participativa, el clima organizacional perdería su carácter relacional y se transformaría en una estructura meramente administrativa. La experiencia dejaría de estar mediada por el reconocimiento y el compromiso colectivo, y pasaría a centrarse únicamente en el cumplimiento de funciones.</p> <p>Al variar imaginativamente los elementos narrados, se evidencia que lo esencial en la experiencia del directivo no es solo la existencia de normas o canales formales, sino la vivencia de la confianza, la construcción de metas comunes y la gestión empática. Sin estos elementos, el clima organizacional perdería su dimensión humana y se reduciría a un esquema funcional sin sentido compartido.</p> <p>Esencia de la experiencia:</p>	<p>Reconociendo que la experiencia es narrada desde una posición directiva con once años en la institución, es necesario considerar los supuestos que pueden influir en la interpretación del clima organizacional. La mirada del directivo tiende a valorar los avances en comunicación formal y los espacios institucionales como indicadores de mejora, lo que puede estar atravesado por su responsabilidad en la gestión de dichos procesos. Asimismo, la concepción humanista y crítica mencionada puede orientar su percepción hacia una valoración positiva del diálogo y la participación, priorizando estos aspectos como fundamentos del clima organizacional. Desde esta reducción heurística, se suspenden juicios previos sobre la eficacia de la gestión y se atiende únicamente a cómo el fenómeno es vivido y significado en su relato.</p> <p>También se reconoce que su experiencia está mediada por el rol de liderazgo, lo cual puede influir en la manera como interpreta la colaboración y el reconocimiento institucional. Al poner entre paréntesis estos supuestos, la atención vuelve al fenómeno mismo: la vivencia del clima como construcción colectiva basada en relaciones de confianza, justicia y cooperación.</p>

El clima organizacional se configura como una experiencia relacional sostenida por el diálogo, la participación y el reconocimiento mutuo, donde la gestión empática actúa como núcleo articulador del bienestar institucional.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

Seguidamente, en la tabla 40 está la reducción del informante 2, en ella se evidencia que la reducción eidética se caracterizó por imaginar la experiencia sin sus elementos fundamentales (horizontalidad, reconocimiento, diálogo y reflexión sin juicio) para evidenciar que, al suprimirse, el clima se tornaría rígido, fragmentado y emocionalmente desgastante; así se logró identificar que lo esencial no son los dispositivos formales, sino la vivencia del respeto activo y la construcción compartida. Por su parte, la reducción heurística implicó reconocer cómo el rol del informante y su cercanía con enfoques dialógicos podían influir en su interpretación, suspendiendo esos posibles sesgos para volver a la experiencia tal como es sentida: un clima que se fortalece o se debilita según la calidad real de las relaciones y la equidad en la comunicación.

Tabla 40
Reducción eidética y heurística informante 2

Reducción Docente 2	
Reducción eidética	Reducción heurística
Si se eliminara el diálogo y la horizontalidad, la experiencia cambiaría radicalmente. Las tensiones dejarían de ser momentos transitorios para convertirse en fracturas permanentes. La colaboración perdería su efecto protector frente al estrés y el trabajo se viviría como carga individual.	Esta experiencia está narrada desde el rol de coordinación pedagógica, lo cual puede influir en una valoración positiva del diálogo y la colaboración, al ser parte de sus responsabilidades cotidianas. La formación y afinidad con la pedagogía del diálogo y el aprendizaje cooperativo también pueden orientar su interpretación hacia una lectura relacional del clima.
Si no existieran espacios de reflexión sin juicio, el error se transformaría en amenaza y no en oportunidad de aprendizaje. Sin pequeños gestos de reconocimiento, el compromiso disminuiría progresivamente.	Al suspender estos supuestos, se atiende únicamente a cómo el fenómeno se manifiesta en su experiencia vivida: el clima se percibe como un

Lo esencial en esta experiencia no es simplemente la existencia de reuniones o normas, sino la vivencia del respeto activo, la confianza compartida y la posibilidad de construir colectivamente.

Esencia del fenómeno en esta voz:

El clima organizacional es una experiencia relacional que se sostiene en la horizontalidad, el reconocimiento mutuo y el diálogo constante.

entramado de relaciones donde la comunicación equitativa, la escucha activa y la construcción colectiva generan bienestar institucional.

La comprensión vuelve al fenómeno mismo: la vivencia del clima como una atmósfera que se fortalece o se debilita según la calidad de las relaciones humanas.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

El informante 3 se analiza en la tabla 41 y su reducción eidética se distingue por mostrar que, al imaginar la experiencia sin apoyo entre pares, sin actitud de escucha o sin pausas reflexivas, el clima perdería su cualidad de acompañamiento y se convertiría en una vivencia individual y pesada; así se revela que lo esencial no es la ausencia de conflictos, sino la posibilidad de resolverlos desde el respaldo mutuo y la ética cotidiana del docente. La reducción heurística, en cambio, reconoce que su rol de coordinación y su afinidad con el trabajo colaborativo podrían influir en su mirada, por lo que se ponen entre paréntesis esos marcos previos para centrarse únicamente en cómo el fenómeno se experimenta: un clima que se vive como alivio o como carga según la calidad del apoyo y la disposición relacional en el día a día.

Tabla 41
Reducción eidética y heurística informante 3

Reducción Docente 3	
Reducción eidética	Reducción heurística
Si desapareciera el apoyo entre compañeros, la experiencia cambiaría sustancialmente. Las diferencias podrían convertirse en rupturas. El trabajo se viviría como carga individual y no como construcción colectiva.	El participante habla desde un rol de coordinación de grado, lo que puede fortalecer su percepción de trabajo en equipo. También podría influir su inclinación hacia el aprendizaje colaborativo y el trabajo por proyectos.
Si el docente llegara sin actitud de escucha, el ambiente en el aula perdería su tono acogedor.	Al suspender estos posibles marcos previos, permanece la experiencia tal como se narra: el clima organizacional se vive como un ambiente
Sin los espacios de pausa reflexiva, la práctica se	

<p>volvería mecánica y el sentido pedagógico se diluiría.</p> <p>Lo esencial no es la ausencia de tensiones, sino la vivencia de apoyo, la posibilidad de resolver desacuerdos y la actitud que transforma la cotidianidad.</p> <p>Esencia del fenómeno en esta experiencia:</p> <p>El clima organizacional es una vivencia emocional de acompañamiento que se sostiene en el apoyo entre pares y en la actitud ética del docente.</p>	<p>que se siente más ligero cuando existe apoyo, reconocimiento entre pares y disposición a dialogar.</p> <p>La comprensión vuelve al fenómeno mismo: la experiencia del clima como carga compartida o alivio compartido, según la calidad de las relaciones y la actitud pedagógica cotidiana.</p>
---	---

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la tabla 42 se aprecia la reducción eidética del informante 4, la cual permite ver que, al imaginar la experiencia sin escucha directiva, sin colaboración constante o sin empatía en el aula, el clima perdería su cualidad de comunidad y se transformaría en aislamiento; así se evidencia que lo esencial no es la permanencia en el tiempo, sino la vivencia sostenida de respeto, cuidado y pertenencia. Por su parte, también se encuentra la reducción heurística, la cual reconoce que la voz proviene de una trayectoria extensa que podría teñir el relato de memoria y reflexión, pero al poner entre paréntesis esa posible nostalgia, lo que queda es el fenómeno mismo: el clima organizacional entendido como vínculo humano que se fortalece cuando existe escucha auténtica y sentido compartido de comunidad.

Tabla 42
Reducción eidética y heurística informante 4

Reducción Docente 4	
Reducción eidética	Reducción heurística
<p>Si desapareciera la escucha directiva, la experiencia cambiaría radicalmente. El sentido de pertenencia se debilitaría. Si la colaboración no fuera constante, el docente podría vivirse aislado. Si la práctica no estuviera impregnada de respeto y empatía, el aula perdería su carácter acogedor. Sin proyectos integrados, la comunidad se fragmentaría.</p>	<p>La narración proviene de una docente jubilada con amplia trayectoria, lo que podría influir en una mirada nostálgica o reflexiva. Al suspender esa posible interpretación, permanece el fenómeno tal como se vive: el clima organizacional se experimenta como algo que se transforma cuando existe escucha auténtica y comunidad docente.</p>

Lo que permanece como esencial es la vivencia de comunidad sostenida en el tiempo, donde el respeto, la escucha y el afecto configuran el clima.

Esencia del fenómeno en esta experiencia:

El clima organizacional es una memoria relacional construida históricamente a través del respeto, la escucha y el cuidado mutuo.

La comprensión vuelve a la experiencia misma: el clima no es estructura administrativa, es vínculo humano sostenido en el tiempo.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la tabla 43, la reducción eidética del informante 5 deja ver que, al imaginar una comunicación clara, un reconocimiento constante y una retroalimentación acompañada, la experiencia cambiaría profundamente; esto permite identificar que lo esencial en su relato no es el conflicto en sí mismo, sino la vivencia de no ser escuchado ni valorado, lo cual configura un clima desmotivador. Por su parte, la reducción heurística reconoce que su salida de la institución podría influir en una mirada más crítica; sin embargo, al poner entre paréntesis ese supuesto, permanece el fenómeno tal como es vivido: un clima que impacta el bienestar y la permanencia cuando se debilitan el diálogo, el reconocimiento y el respaldo institucional.

Tabla 43
Reducción eidética y heurística informante 5

Reducción Docente 5	
Reducción eidética	Reducción heurística
Si existiera una comunicación clara y oportuna, la experiencia sería distinta.	Podría suponerse que la mirada crítica proviene del hecho de haber dejado la institución. Al suspender ese juicio, la experiencia permanece como vivencia legítima: el docente describe un clima marcado por la ausencia de diálogo sostenido y por la sensación de invisibilidad profesional.
Si el reconocimiento fuera constante y explícito, la motivación cambiaría.	El fenómeno no se interpreta como conflicto individual, sino como experiencia relacional que afecta la permanencia y el bienestar.
Si la retroalimentación incluyera acompañamiento, el sentido profesional se fortalecería.	
Lo esencial en esta vivencia es que el clima organizacional se transforma cuando el docente se siente escuchado, reconocido y acompañado.	
Esencia del fenómeno en esta experiencia:	
El clima organizacional se experimenta como	

desmotivador cuando predomina la fragmentación comunicativa y la falta de reconocimiento institucional.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la tabla 44, se aprecia que la reducción eidética del informante 6 muestra que, al imaginar la experiencia sin ayuda mutua, sin disposición afectiva o sin respaldo institucional, el clima perdería su cualidad de apoyo y armonía; así se evidencia que lo esencial no es la estructura organizativa en sí, sino la vivencia solidaria y la actitud emocional que modela el ambiente cotidiano. Así mismo, la reducción heurística reconoce que su afinidad con la pedagogía del afecto podría orientar su lectura hacia lo relacional; sin embargo, al suspender ese marco previo, permanece el fenómeno tal como se manifiesta en su relato: el clima organizacional entendido como experiencia emocional compartida que se fortalece cuando hay escucha, respaldo y coherencia entre adultos.

Tabla 44
Reducción eidética y heurística informante 6

Reducción Docente 6	
Reducción eidética	Reducción heurística
Si desapareciera la ayuda mutua, la experiencia perdería su dimensión solidaria.	Podría interpretarse su mirada como influenciada por su inclinación hacia la pedagogía del afecto y el trabajo por proyectos. Al suspender ese marco, permanece la experiencia tal como es vivida: el clima se fortalece cuando existe apoyo real, escucha activa y actitud positiva.
Si el docente llegara sin disposición afectiva, el ambiente en el aula cambiaría radicalmente.	La comprensión vuelve al fenómeno mismo: el clima organizacional como experiencia emocional compartida que se siente en la armonía entre adultos y en la tranquilidad del trabajo diario.
Si no existiera respaldo institucional, la tranquilidad se vería afectada.	
Lo esencial en esta vivencia no es la perfección organizativa, sino la experiencia afectiva de acompañamiento y la actitud positiva que transforma el clima.	
Esencia del fenómeno en esta experiencia: El clima organizacional es una vivencia afectiva de apoyo y contagio emocional que se construye desde la actitud y la solidaridad cotidiana.	

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En esta tabla 45 la reducción eidética permite reconocer que, al imaginar la experiencia sin autenticidad en la colaboración, sin respaldo institucional o sin disposición personal hacia el trabajo, el ambiente perdería su equilibrio y se tornaría pesado; así se revela que lo esencial no es simplemente trabajar juntos, sino que esa cooperación sea genuina y sostenida por un apoyo coherente. En lo que respecta a la reducción heurística, por su parte, pone entre paréntesis posibles lecturas que lo sitúen como excesivamente pragmático o crítico frente a la gestión, y devuelve la mirada al fenómeno tal como es vivido: el clima organizacional entendido como una experiencia concreta que mejora cuando existe coherencia entre lo que se propone institucionalmente y lo que realmente se practica en la cotidianidad.

Tabla 45
Reducción eidética y heurística informante 7

Reducción Docente 7	
Reducción eidética	Reducción heurística
Si la colaboración careciera de autenticidad, perdería su fuerza transformadora.	Podría interpretarse su discurso desde una postura pragmática del ejercicio docente o desde una visión crítica frente a la gestión institucional. Al suspender esas interpretaciones previas, permanece la experiencia vivida: el clima mejora cuando la colaboración es auténtica y cuando las decisiones administrativas no generan malestar.
Si el entorno no acompañara, el impacto individual se debilitaría.	La comprensión retorna al fenómeno mismo: el clima organizacional como una experiencia práctica, sostenida por la coherencia entre acción colectiva y apoyo institucional real.
Si el trabajo se realizara sin gusto, el ambiente se tornaría pesado.	
La esencia en esta experiencia es clara: El clima organizacional depende de la coherencia entre la colaboración genuina y el respaldo institucional que permite sostenerla.	

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la tabla 46 se aprecia que la reducción eidética del informante 8 permite advertir que, al imaginar la experiencia sin innovación, sin creatividad o sin respaldo respetuoso, el entusiasmo se debilita y el clima pierde vitalidad; así se revela que lo

esencial no es únicamente proponer ideas nuevas, sino que estas se sostengan en relaciones de confianza que les den continuidad. La reducción heurística, por su parte, pone entre paréntesis la posible interpretación de que se trata solo del entusiasmo propio de una docente joven y permite atender al fenómeno tal como se vive: el clima organizacional se experimenta como un espacio donde la energía pedagógica florece cuando existe apertura, escucha y apoyo mutuo que legitiman la iniciativa y la innovación.

Tabla 46
Reducción eidética y heurística informante 8

Reducción Docente 8	
Reducción eidética	Reducción heurística
Si desapareciera la innovación, el entusiasmo disminuiría.	Podría leerse su experiencia únicamente como la voz de una docente joven con entusiasmo inicial. Sin embargo, al suspender esa interpretación previa, emerge algo más profundo: el clima organizacional se experimenta como un espacio donde la innovación necesita respaldo relacional para sostenerse.
Si no existiera respaldo respetuoso, la confianza se debilitaría.	La comprensión vuelve al fenómeno mismo: El clima no solo se vive en la estructura institucional, sino en la energía pedagógica que circula cuando hay confianza, escucha y apertura a lo nuevo.
Si la creatividad no impregnara la práctica, el ánimo colectivo perdería vitalidad.	
La esencia que permanece es clara:	
El clima organizacional se fortalece cuando la innovación pedagógica se sostiene en relaciones de confianza y apoyo mutuo.	

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

En la tabla 47 la reducción eidética muestra que, al imaginar la experiencia sin normas claras, sin planificación con sentido o sin preparación profesional, el ambiente pierde estabilidad y dirección; así se evidencia que lo esencial en esta vivencia no es el control en sí mismo, sino la coherencia entre estructura, propósito y responsabilidad docente. De la misma manera, se encuentra la reducción heurística, al suspender la idea de que se trata simplemente de una postura rígida o tradicional, permite comprender el fenómeno tal como es vivido: el clima organizacional se experimenta

como serenidad cuando hay orden, claridad y respeto, revelando que la estabilidad estructural también constituye una forma de cuidado institucional.

Tabla 47
Reducción eidética y heurística informante 9

Reducción Docente 7	
Eidética	Heurística
Si no existieran normas claras, la convivencia perdería dirección.	Podría interpretarse su discurso únicamente como una postura tradicional o normativa. Sin embargo, al suspender esa lectura previa, emerge una experiencia más profunda: el clima organizacional se vive como tranquilidad cuando existe claridad, orden y respeto.
Si la planificación careciera de propósito, la colaboración se diluiría.	
Si la práctica docente no se sostuviera en disciplina y preparación, el ambiente se tornaría inestable.	
La esencia que permanece es esta: El clima organizacional se configura a partir de la coherencia entre estructura normativa, planificación intencional y responsabilidad profesional.	La comprensión vuelve al fenómeno: El clima no solo depende de la cercanía emocional, sino también de la estabilidad estructural que permite ejercer la práctica pedagógica con serenidad.

Fuente: elaboración del autor (2026) a partir de las entrevistas anecdóticas

MOMENTO V

CONSTRUCTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS PARA LA COMPRENSIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

Este capítulo presenta la comprensión profunda del clima organizacional a partir de las experiencias vividas por los docentes de la Institución Educativa Mimbres Centro. Después del proceso de análisis anecdótico, macro y micro temático, así como de las reducciones eidética y heurística, se avanza ahora hacia la escritura fenomenológica del fenómeno.

El propósito no es repetir categorías ni describir resultados de manera técnica, sino acercarse al sentido esencial que emerge de las voces docentes. El clima organizacional, más que un concepto administrativo, aparece como experiencia sentida, como atmósfera que influye en el ánimo, en la práctica pedagógica y en la permanencia institucional.

Las narraciones muestran que el clima no es un elemento externo a la labor educativa; atraviesa la cotidianidad del aula, las reuniones, los silencios y los encuentros informales. Se construye en la interacción y se transforma según la calidad de las relaciones humanas que lo sostienen.

En este texto fenomenológico se integran los diez temas esenciales identificados en el análisis: respeto, comunicación, colaboración, liderazgo, reconocimiento, acompañamiento, dimensión emocional, comunidad, organización y coherencia institucional. Estos se presentan como hilos que entretejen la experiencia vivida. Lo que sigue es, entonces, una aproximación comprensiva al fenómeno tal

como se manifiesta en la vida institucional: una exploración del clima organizacional como experiencia relacional, ética y profundamente humana.

Fase I: Texto fenomenológico

El respeto no apareció en las voces docentes como un concepto normativo, sino como una experiencia sentida. Se manifiesta en el tono con que se habla, en la forma como se escucha y en la manera como se gestionan las diferencias. No es una regla escrita en el manual institucional; es una disposición relacional que permite que el otro exista sin ser reducido a su función. En términos de Buber (2006), se trata de una relación “Yo-Tú”, donde el otro no es objeto de uso sino sujeto de encuentro.

Cuando los docentes describen que las tensiones pueden resolverse mediante el diálogo, lo que emerge no es ausencia de conflicto, sino una ética de la convivencia. El respeto, en esta experiencia, no elimina la diferencia; la sostiene sin que se convierta en fractura. Esta vivencia coincide con la comprensión gadameriana del diálogo como apertura al otro, donde comprender implica estar dispuesto a dejarse afectar (Gadamer, 2003).

En los relatos donde el respeto se debilita, el clima cambia radicalmente. Aparecen silencios incómodos, distancias innecesarias y una sensación de fragmentación. Aquí el respeto deja de ser presencia y se convierte en ausencia significativa. Como señala Van Manen (2014), la experiencia vivida se reconoce muchas veces por lo que se echa de menos; la carencia revela la esencia.

La comunicación, por su parte, no se reduce a la circulación de información. Se vive como claridad o confusión, como inclusión o exclusión. Cuando la información fluye de manera oportuna y equitativa, los docentes experimentan seguridad profesional. En cambio, cuando llega tarde o fragmentada, genera incertidumbre. Esta dimensión coincide con Habermas (1987), quien sostiene que la comunicación auténtica requiere condiciones de simetría y transparencia para sostener la acción colectiva.

En el plano fenomenológico, la comunicación no es solo un acto verbal, sino una atmósfera. Se percibe en reuniones donde se puede hablar sin temor, o en espacios donde la palabra se restringe. Como advierte Freire (2005), el diálogo auténtico no es un intercambio superficial, sino un acto de reconocimiento mutuo que humaniza a quienes participan en él.

Las voces docentes muestran que la comunicación también es emocional. Un malentendido no aclarado puede alterar el ánimo institucional; una conversación oportuna puede restaurarlo. Aquí el clima se experimenta como algo frágil, sensible a la calidad de las interacciones. En coherencia con la perspectiva sociocrítica, la palabra no es neutra: construye realidad (Apple, 2012).

La colaboración emerge como experiencia de alivio. Cuando los docentes planifican juntos o comparten estrategias, el trabajo deja de sentirse pesado. La carga individual se transforma en tarea compartida. En términos de Wenger (2001), se configura una comunidad de práctica donde el aprendizaje y el sentido de pertenencia se construyen colectivamente.

Sin embargo, no toda colaboración fortalece el clima. Los relatos distinguen entre encuentros auténticos y reuniones meramente formales. Cuando la colaboración responde a un propósito genuino, genera confianza; cuando es impuesta o instrumental, pierde su capacidad transformadora. Esta tensión remite a la diferencia entre participación simbólica y participación real, ampliamente discutida en la pedagogía crítica (Giroux, 2011).

La colaboración también posee una dimensión afectiva. No se trata únicamente de coordinar tareas, sino de sentirse acompañado. La solidaridad ante dificultades personales revela que el clima organizacional trasciende lo técnico y se sitúa en lo humano. Van Manen (2014) afirma que la pedagogía está atravesada por una preocupación por el otro; esta preocupación también configura el tejido institucional.

En la experiencia narrada, respeto, comunicación y colaboración no operan de manera aislada. Se entrelazan. El respeto hace posible el diálogo; el diálogo fortalece la colaboración; la colaboración consolida la confianza. Se trata de una dinámica circular donde cada elemento sostiene al otro. Esta interrelación recuerda la noción de círculo hermenéutico, donde las partes se comprenden desde el todo y el todo desde las partes (Gadamer, 2003).

Cuando alguno de estos elementos se debilita, el clima se resiente. Sin respeto, la comunicación se vuelve defensiva; sin comunicación clara, la colaboración se fragmenta; sin colaboración, el trabajo se vive en soledad. Así, el clima organizacional se revela como una experiencia relacional compleja que depende de la calidad ética y comunicativa de sus vínculos.

En síntesis, el fenómeno muestra que el clima organizacional no es simplemente un resultado administrativo, sino una construcción cotidiana donde el respeto sostiene la dignidad, la comunicación construye sentido compartido y la colaboración transforma la carga en comunidad. Como diría Van Manen (2003), lo esencial no es la estructura formal, sino la manera como la experiencia es vivida y significada por quienes la habitan.

El liderazgo, en las voces recogidas, no se vive como ejercicio jerárquico sino como presencia relacional. Un informante expresa que “cuando el directivo escucha y actúa con justicia, el ambiente cambia para bien”. No habla de control ni de autoridad impositiva, sino de una experiencia de cercanía que transforma el ánimo colectivo. Este liderazgo se aproxima más a lo que Bill George (2003) denomina liderazgo auténtico: coherencia entre valores y acción.

En otra voz se señala que “una gestión empática y participativa impacta directamente el clima”. Aquí el liderazgo no es una función administrativa, sino un modo de estar con otros. Se trata de una autoridad que reconoce la dignidad del docente y

genera confianza. Desde la fenomenología hermenéutica, esto revela que el liderazgo se experimenta en el tono de la relación, no en el organigrama (Van Manen, 2014).

Sin embargo, no todas las experiencias de liderazgo fueron vividas de manera armónica. Un informante afirmó que la colaboración es difícil de sostener “si no hay una base sólida desde la dirección”. Esta afirmación muestra que el liderazgo no es accesorio; es estructurante del clima. Cuando se percibe ausencia de respaldo, el trabajo pierde cohesión y el entusiasmo se debilita.

El liderazgo aparece entonces como núcleo articulador de la coherencia institucional. Cuando existe escucha activa y disposición al diálogo, los docentes sienten que forman parte de un proyecto común. Cuando predomina la distancia o la comunicación fragmentada, la institución se percibe como estructura fría. Aquí resuena la perspectiva de Freire (2005), quien sostiene que la autoridad auténtica no se impone, se legitima en la relación dialógica.

El reconocimiento emerge como otra experiencia decisiva. Varios informantes señalaron que se sienten valorados “por el compromiso colectivo” o “por la confianza que depositan en mí”. El reconocimiento no siempre adopta la forma de premios formales; muchas veces se manifiesta en gestos mínimos que confirman la pertenencia. Sin embargo, también se escuchó la voz que expresó que su trabajo “pasaba desapercibido”. La invisibilización profesional no es un dato menor; afecta el sentido de utilidad y pertenencia. Honneth (1997) afirma que el reconocimiento es condición para la autoestima y la identidad profesional. Cuando este falta, el vínculo institucional se resiente.

Un informante relató que la retroalimentación se centraba más en el error que en el acompañamiento. Esta experiencia revela que el reconocimiento no es simplemente señalar fallas, sino validar procesos. En clave hermenéutica, el reconocimiento permite que el docente se experimente como sujeto valioso dentro de la comunidad, no solo como ejecutor de tareas.

El acompañamiento aparece íntimamente ligado al liderazgo y al reconocimiento. Se vive como presencia que orienta sin invadir. Una docente expresó que cuando se siente escuchada “trabaja más tranquila y feliz”. Aquí el acompañamiento no es supervisión técnica, sino respaldo emocional y profesional. También se manifestó que la retroalimentación podría ser “más personalizada y específica”. Esta petición revela que el acompañamiento no se agota en lineamientos generales; requiere cercanía y comprensión de la singularidad. En palabras de Van Manen (2014), la pedagogía es siempre una práctica atenta a lo particular.

Cuando el acompañamiento es intermitente o reactivo, “solo te buscan cuando hay un problema”, el clima se vuelve tenso. La experiencia cambia de tonalidad. El docente no se siente acompañado en su crecimiento, sino evaluado en su error. Esto afecta la confianza y, en consecuencia, el bienestar institucional.

La dimensión emocional atraviesa todos estos temas. El clima organizacional se siente. Un informante expresó que “si el maestro llega feliz, crea un ambiente bonito que se contagia”. La emoción no es un añadido superficial; es componente estructural de la experiencia educativa. Noddings (2013) señala que el cuidado y la afectividad son fundamentos éticos de la práctica pedagógica.

En otra voz se escuchó que “lo emocional pesa mucho en el aula”. Esta afirmación sintetiza la vivencia de que el clima no es solo organización funcional, sino atmósfera afectiva. Cuando las relaciones son armónicas, el trabajo se vive con ligereza; cuando hay tensiones no resueltas, la carga se intensifica.

La dimensión emocional también se manifiesta en el alivio que produce la colaboración genuina. “Cuando planificamos juntos, nos sentimos menos solos”, expresó una docente. La soledad profesional se transforma en comunidad emocional. Esta experiencia coincide con lo planteado por Wenger (2001), quien describe cómo las comunidades de práctica sostienen no solo saberes, sino identidades compartidas.

En conjunto, liderazgo, reconocimiento, acompañamiento y dimensión emocional revelan que el clima organizacional no es simplemente un sistema estructural, sino una experiencia profundamente humana. Se configura en la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, en la escucha que valida, en el apoyo que sostiene y en la emoción que circula entre los cuerpos presentes. Como advierte Van Manen (2003), la esencia de un fenómeno se devela cuando logramos nombrar aquello que, aun siendo cotidiano, sostiene el sentido profundo de la experiencia.

La comunidad no aparece en los relatos como una palabra abstracta, sino como una vivencia concreta. Se manifiesta cuando un docente afirma que “somos un equipo” o cuando otro recuerda jornadas pedagógicas que “nos unían mucho”. La comunidad no es simplemente coexistencia en un mismo espacio físico; es experiencia de pertenencia compartida. Se siente cuando el trabajo deja de ser individual y se vuelve construcción conjunta.

En varias voces, la comunidad se configura en pequeños actos cotidianos: compartir materiales, planear en conjunto, acompañarse en momentos difíciles. Esta vivencia coincide con lo que Wenger (2001) denomina comunidades de práctica, donde el aprendizaje y la identidad se construyen en la interacción. Aquí, la comunidad no es discurso institucional, sino tejido relacional.

Pese a ello, también se evidenció que la comunidad puede fracturarse cuando predomina el aislamiento profesional. Un informante habló de dinámicas donde “cada quien iba por su lado”. En ese momento, la institución deja de sentirse como comunidad y se experimenta como suma de individualidades. La ausencia de comunidad no siempre se expresa en conflicto abierto; a veces se manifiesta en silencios prolongados y trabajos solitarios.

Desde la fenomenología hermenéutica, la comunidad es el espacio donde el sentido se comparte (Van Manen, 2014). Cuando los docentes sienten que pueden

equivocarse sin juicio y aprender juntos, la comunidad se fortalece. Cuando la reflexión se convierte en trámite formal, el vínculo pierde profundidad.

La organización, por su parte, aparece como estructura que puede sostener o debilitar la experiencia comunitaria. Algunos informantes valoran que existan normas claras y planificación definida, porque brindan estabilidad. “Las normas claras orientan la convivencia”, expresó uno de ellos. La organización, entonces, no se vive como rigidez, sino como marco que ofrece seguridad.

Sin embargo, cuando la organización se experimenta como fragmentación comunicativa o como decisiones poco articuladas, genera incertidumbre. La información tardía o poco sistematizada no solo afecta la logística; altera la confianza. En palabras de uno de los informantes, “cuando la información no llega a todos por igual, se genera incomodidad”. La organización tiene un efecto emocional.

La planificación compartida fue mencionada como experiencia positiva. Cuando docentes y administración se sientan a definir metas concretas, se fortalece la sensación de coherencia. La organización adquiere sentido cuando no es imposición, sino construcción colectiva. Aquí resuena la idea de coherencia institucional como alineación entre intención y acción (Fullan, 2002).

La coherencia institucional emerge como uno de los núcleos más sensibles del fenómeno. No basta con hablar de respeto o colaboración; estos deben sentirse en la práctica diaria. Un informante expresó que el clima mejora cuando existe “coherencia entre lo que se dice y lo que se hace”. Esta afirmación revela que la coherencia no es técnica, es ética.

Cuando el discurso institucional promueve diálogo, pero las decisiones se toman unilateralmente, la incoherencia se vuelve evidente. Y esa fractura afecta la vivencia del clima. La institución se percibe entonces como escenario de contradicciones. En

cambio, cuando normas, liderazgo y prácticas pedagógicas caminan en la misma dirección, el ambiente se experimenta como estable y confiable.

La coherencia también se manifiesta en la relación entre estructura y emoción. Un docente señaló que la estabilidad organizativa le permite “concentrarse mejor en su labor pedagógica”. La serenidad que proviene del orden no anula la dimensión humana; la sostiene. En esta experiencia, la organización no compite con la comunidad, la respalda.

Comunidad, organización y coherencia no aparecen como categorías aisladas, sino como dimensiones interdependientes. La comunidad necesita estructura para sostenerse; la organización necesita comunidad para humanizarse; la coherencia articula ambas. Cuando una de estas dimensiones se debilita, el clima organizacional pierde equilibrio.

Reflexionando todo el conjunto, el fenómeno del clima organizacional se devela como una experiencia donde lo estructural y lo humano se entrelazan. No es únicamente atmósfera emocional ni exclusivamente diseño organizativo. Es la vivencia de trabajar en un lugar donde las normas orientan, las relaciones sostienen y las acciones guardan correspondencia con los principios. Allí, la institución deja de ser solo espacio de trabajo y se convierte en comunidad organizada con sentido compartido.

Fase II: Construcción de teorizaciones

La construcción de las teorizaciones en este capítulo no responde a una lógica clasificatoria ni a la simple reorganización de categorías emergentes. Surge de un proceso interpretativo en el que las experiencias narradas por los informantes fueron leídas, releídas y sometidas a variaciones imaginativas, reducciones y diálogos con la tradición teórica. Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica de Van Manen (2003), teorizar no implica abstraer la experiencia hasta vaciarla de vida, sino profundizar en ella hasta encontrar aquello que la sostiene y le otorga sentido.

En este horizonte, las teorizaciones aquí presentadas se configuran como comprensiones articuladas del fenómeno del clima organizacional, construidas a partir del entrelazamiento de voces docentes, análisis temático, transformaciones lingüísticas y diálogo crítico con autores del campo educativo. No se trata de “nombrar” lo que ya estaba dicho, sino de pensar lo vivido hasta hacerlo conceptualmente fértil.

Así, cada teorización representa un movimiento de integración hermenéutica: parte de la experiencia concreta, atraviesa la reflexión interpretativa y retorna al fenómeno con mayor claridad. En este proceso, el clima organizacional deja de entenderse como un constructo técnico-administrativo y se revela como una vivencia relacional, ética y simbólica que se encarna en prácticas cotidianas, decisiones institucionales y modos de estar juntos en la escuela.

El respeto como principio estructurante del clima organizacional

El respeto, en las voces de los informantes, no aparece como una norma escrita ni como una consigna institucional repetida en manuales de convivencia. Se experimenta como una atmósfera. Está en el modo en que se habla al otro, en la forma como se gestionan las diferencias, en la posibilidad de disentir sin romper el vínculo. En este sentido, el respeto no es accesorio del clima organizacional: lo sostiene desde dentro. Uno de los informantes expresó que, aunque existen tensiones, “se manejan con diálogo y tolerancia”. Esta afirmación revela algo esencial: el conflicto no desaparece en un clima sano; lo que cambia es la manera de tramitarlo. El respeto actúa como mediación ética que impide que la diferencia se transforme en fractura. Allí donde el respeto opera, el desacuerdo no destruye la comunidad.

Desde la fenomenología de Van Manen (2003), puede decirse que el respeto se manifiesta como una estructura vivida de reconocimiento. No se impone; se experimenta. Los docentes no hablan del respeto como obligación, sino como

experiencia que genera confianza y pertenencia. Cuando el respeto está presente, el ambiente se siente “más liviano”, “más tranquilo”, “más humano”.

Esta vivencia coincide con lo planteado por Bolívar (2016), quien sostiene que el respeto en las organizaciones escolares no puede reducirse a una actitud individual, sino que constituye una construcción cultural que se teje en las prácticas cotidianas. En la investigación, esta dimensión cultural se hace evidente: el respeto no depende solo de personas aisladas, sino de dinámicas compartidas que legitiman la dignidad profesional del otro. Por otra parte, Murillo (2007) señala que los climas escolares favorables se fundamentan en valores compartidos que fortalecen el sentido de pertenencia. En las narraciones analizadas, el respeto aparece precisamente como ese valor que permite que el docente se sienta parte y no pieza. Cuando el respeto es reconocido, el trabajo deja de ser mera función y se convierte en experiencia significativa.

No obstante, la investigación también muestra que el respeto no es automático ni homogéneo. En algunas voces emergen matices: momentos de invisibilización, retroalimentaciones centradas únicamente en el error o decisiones administrativas que generan malestar. Estos relatos revelan que el respeto puede erosionarse cuando la comunicación se fragmenta o cuando el reconocimiento se vuelve intermitente. Aquí se hace visible una dimensión más profunda: el respeto no es solo trato cordial; es reconocimiento del otro como sujeto de saber. En coherencia con Tójar (2000), asumir la palabra del docente como válida implica reconocer su experiencia como fuente legítima de conocimiento. Cuando este reconocimiento falta, el clima se resiente.

En el plano hermenéutico, el respeto se configura como principio estructurante porque articula otras dimensiones del clima. Sin respeto, la colaboración pierde autenticidad; la comunicación se vuelve defensiva; el liderazgo se percibe como imposición. El respeto actúa como condición de posibilidad para que las demás dinámicas institucionales adquieran sentido.

Los informantes que describen ambientes donde el respeto predomina hablan también de confianza. Esta relación no es casual. El respeto genera previsibilidad relacional: el docente sabe que puede expresar su opinión sin ser ridiculizado, que puede cometer errores sin ser descalificado. Esta seguridad simbólica fortalece la cohesión institucional. Desde una perspectiva ética, el respeto configura una manera de habitar la escuela. No se limita al cumplimiento de normas, sino que se encarna en prácticas concretas: escuchar antes de juzgar, reconocer el esfuerzo ajeno, gestionar diferencias con apertura. En este sentido, el respeto no se decreta; se cultiva.

Fenomenológicamente, puede afirmarse que el respeto se experimenta como “tranquilidad compartida”. No es visible como objeto, pero se siente en el tono del ambiente. Cuando falta, el cuerpo lo percibe: tensiones, silencios incómodos, distancias. Cuando está presente, el trabajo fluye con mayor naturalidad. De esta manera, la teorización que emerge de este análisis permite comprender que el respeto no es un valor agregado al clima organizacional, sino su eje configurador. No se trata de promover campañas institucionales aisladas, sino de sostener prácticas coherentes que reconozcan al docente como sujeto profesional digno, capaz y partícipe del proyecto educativo.

En síntesis, el respeto se revela como principio estructurante porque organiza las relaciones, legitima la diversidad y posibilita la construcción de comunidad. Allí donde el respeto se vive de manera auténtica, el clima organizacional deja de ser un indicador técnico y se convierte en experiencia humana compartida, tejida en la cotidianidad escolar.

La comunicación institucional como tejido de confianza

En las experiencias narradas, la comunicación no aparece como un simple mecanismo de transmisión de información. No se reduce a circulares, reuniones o plataformas digitales. Se vive como una experiencia relacional que puede generar confianza o fractura, cercanía o distanciamiento. El clima organizacional, en este

sentido, no depende únicamente de lo que se comunica, sino de cómo se comunica y de quiénes quedan incluidos o excluidos en ese proceso.

Varios informantes señalaron que “la información fluye, aunque a veces llega tarde” o que “no siempre llega a todos por igual”. Estas expresiones revelan algo más que una dificultad logística: muestran que la comunicación impacta directamente la vivencia de equidad y pertenencia. Cuando la información se distribuye de manera desigual o tardía, no solo se produce desorganización, sino también malestar simbólico.

Desde la fenomenología hermenéutica, la comunicación puede entenderse como experiencia compartida de sentido (Van Manen, 2003). No es únicamente un acto técnico; es un acto interpretativo. Lo que se dice, cómo se dice y cuándo se dice configura la manera en que los docentes comprenden su lugar dentro de la institución. La comunicación, entonces, es una mediación que estructura la experiencia del clima.

Cuando los informantes hablan de reuniones donde “se escucha sin juzgar” o de espacios donde es posible aclarar malentendidos, emerge la dimensión dialógica del clima. Aquí la comunicación no es vertical ni unilateral, sino horizontal y restauradora. Se convierte en puente que permite recomponer tensiones antes de que se conviertan en rupturas. Ander-Egg (2000) advierte que en toda organización la comunicación refleja relaciones de poder y cultura institucional. Esta investigación confirma esa premisa: cuando la comunicación es abierta y sistemática, los docentes la interpretan como signo de confianza; cuando es fragmentada o reactiva, la viven como indicio de distanciamiento. El clima organizacional se ve atravesado por esa lectura.

En los relatos más críticos, la comunicación deficiente se asocia a desmotivación y sensación de invisibilidad. No ser informado oportunamente se experimenta como no ser tenido en cuenta. Así, la comunicación adquiere una dimensión ética: no comunicar adecuadamente implica, en cierta forma, no reconocer plenamente al otro. Bolívar (2006) sostiene que la comunicación institucional es condición para la gestión

participativa y la construcción de pertenencia. Las voces docentes confirman esta idea: cuando hay claridad y apertura, el ambiente se siente más estable; cuando predomina la incertidumbre, el clima se vuelve tenso. La confianza no se impone; se construye a través de la coherencia comunicativa.

Casanova (2011) agrega que la mejora institucional depende en gran medida de procesos comunicativos transparentes. En los relatos analizados, la comunicación aparece como tejido invisible que articula las prácticas. No se limita a transmitir decisiones, sino que permite comprenderlas. Y es necesario señalar, que comprender reduce resistencias y fortalece compromisos.

Fenomenológicamente, la comunicación se experimenta como atmósfera. Los docentes no describen solo canales formales; describen sensaciones: presión cuando la información llega tarde, tranquilidad cuando se aclaran situaciones, confianza cuando se sienten escuchados. El clima organizacional, así, se siente en el tono de las interacciones comunicativas.

Un elemento recurrente en las voces es la necesidad de sistematización. No basta la intención de comunicar; se requiere organización. Aquí emerge una tensión interesante: la comunicación debe ser al mismo tiempo humana y estructurada. Sin humanidad se vuelve fría; sin estructura se vuelve caótica. El equilibrio entre ambas dimensiones sostiene el clima.

Desde la variación imaginativa propia de la reducción eidética, puede pensarse que, si la comunicación desapareciera o se tornara completamente unilateral, el clima se fragmentaría. Las tensiones aumentarían y la colaboración se debilitaría. Esto revela su carácter esencial: la comunicación no es accesorio, es condición constitutiva del ambiente institucional. En su dimensión más profunda, la comunicación institucional se configura como tejido de confianza porque permite que las diferencias se tramiten con claridad y que las decisiones se comprendan colectivamente. Donde hay diálogo

constante, el error se transforma en aprendizaje; donde hay silencio o ambigüedad, el error se vive como amenaza.

La teorización que emerge de este análisis permite afirmar que la comunicación institucional no es únicamente estrategia administrativa, sino práctica ética que configura la experiencia del clima. Cuando es oportuna, horizontal y coherente, fortalece la confianza y la pertenencia; cuando es fragmentada o reactiva, erosiona el vínculo.

Así, el clima organizacional se revela como fenómeno profundamente comunicativo. No se sostiene solo en estructuras formales, sino en la calidad del intercambio simbólico que circula en la institución. La comunicación, entendida como tejido de confianza, articula relaciones, organiza sentidos y da estabilidad a la experiencia compartida de la escuela.

La colaboración docente como cultura profesional compartida

En las voces de los informantes, la colaboración no aparece como una tarea asignada ni como una obligación administrativa. Se vive como experiencia que transforma la manera de habitar la institución. Cuando un docente afirma que “cuando compartimos experiencias el trabajo fluye mejor” o que “planear juntos reduce la carga”, está señalando que la colaboración no es accesorio del clima, sino uno de sus núcleos estructurantes.

La experiencia compartida revela que el aislamiento profesional pesa. Cuando cada docente permanece encerrado en su aula, el trabajo se vuelve solitario y la carga emocional aumenta. En cambio, cuando existe intercambio de materiales, planeación conjunta o proyectos integrados entre grados, la práctica adquiere otro sentido. El clima organizacional se aligera porque deja de ser experiencia individual para convertirse en construcción colectiva.

Desde la fenomenología hermenéutica, la colaboración puede entenderse como vivencia de co-pertenencia (Van Manen, 2003). No se trata simplemente de dividir tareas, sino de reconocerse parte de un proyecto común. Lo que se experimenta no es solo eficiencia organizativa, sino compañía profesional. La colaboración introduce una dimensión afectiva que impacta directamente el clima.

Hargreaves (2003) distingue entre colaboración auténtica y colaboración artificial. La primera surge de la confianza y el compromiso voluntario; la segunda se impone desde estructuras formales y pierde su potencia transformadora. En los relatos analizados esta distinción es evidente: cuando las reuniones son vividas como “cumplimiento”, el clima no mejora; cuando el encuentro es genuino, el ambiente cambia.

Algunos informantes señalaron que la colaboración “reduce el estrés” y “evita la sensación de soledad”. Estas expresiones muestran que la colaboración no solo incide en lo pedagógico, sino en el bienestar emocional. La cultura profesional compartida actúa como red de apoyo que protege frente al desgaste cotidiano. Así, el clima organizacional se experimenta como más humano cuando la cooperación es constante.

Zabalza (2007) afirma que la enseñanza es, en esencia, una práctica colectiva, aunque muchas veces se ejerza en soledad. Los relatos confirman esta tensión: el aula es espacio individual, pero el sentido de la práctica se fortalece cuando existe intercambio y diálogo entre colegas. La colaboración, entonces, no elimina la autonomía docente, sino que la enriquece.

En los testimonios más críticos, la colaboración aparece como “necesaria pero difícil de sostener”. Aquí se evidencia que la cultura colaborativa no se decreta; se cultiva. Si no existe respaldo institucional o coherencia directiva, los esfuerzos individuales se diluyen. El clima organizacional depende de que la colaboración tenga condiciones estructurales para sostenerse.

Desde una reducción eidética, si elimináramos la colaboración de la experiencia docente, el clima se tornaría más fragmentado. La escuela se convertiría en suma de individualidades sin proyecto común. Esta variación imaginativa permite identificar lo esencial: la colaboración configura la experiencia de comunidad profesional.

Bolívar (2007) sostiene que las organizaciones escolares que desarrollan culturas colaborativas tienden a fortalecer su identidad institucional. La investigación muestra que cuando los docentes trabajan por proyectos integrados o desarrollan actividades entre paralelos, no solo mejoran procesos académicos, sino que consolidan vínculos que sostienen el clima.

La colaboración también aparece como práctica ética. Implica reconocer el saber del otro, abrirse a la crítica constructiva y compartir decisiones. Desde la perspectiva de Van Manen (2003), esta apertura constituye una forma de cuidado del mundo de la vida escolar. El clima organizacional se vuelve más sólido cuando el conocimiento circula sin competencia destructiva. No obstante, la colaboración puede volverse superficial si no está acompañada de reflexión. Cuando se limita a tareas logísticas, pierde profundidad. Pero cuando se convierte en espacio de diálogo pedagógico, genera aprendizaje colectivo. En ese punto, la cultura profesional compartida trasciende lo operativo y se transforma en experiencia formativa.

Imbernón (2010) plantea que el desarrollo profesional docente se potencia en comunidades de aprendizaje. Los informantes que impulsan círculos pedagógicos o planeaciones conjuntas evidencian esta dinámica. La colaboración no solo mejora el clima; transforma la práctica y fortalece la autonomía profesional. En términos hermenéuticos, la colaboración se revela como tejido que articula respeto, comunicación y reconocimiento. No es categoría aislada; es cruce de dimensiones. Cuando se vive auténticamente, sostiene la confianza y la pertenencia; cuando se debilita, el clima pierde cohesión.

La teorización que emerge de este análisis permite comprender la colaboración docente como cultura profesional compartida, no como estrategia puntual. Es una forma de estar en la institución, una manera de entender el trabajo como construcción conjunta de sentido. Así, el clima organizacional se devela como experiencia que se expande cuando el trabajo deja de ser individual para convertirse en proyecto común. La colaboración, en su dimensión más profunda, no solo organiza tareas: construye comunidad.

La reflexión pedagógica como estrategia de transformación institucional

En las voces de los informantes, la reflexión pedagógica no aparece como un requisito formal ni como un ejercicio técnico aislado. Se vive como pausa necesaria en medio de la rutina escolar. Cuando un docente afirma que estos espacios permiten “detenerse y no actuar de manera automática”, está señalando algo profundo: la reflexión interrumpe la inercia y devuelve sentido a la práctica.

La experiencia muestra que la escuela, sin reflexión, tiende a repetirse. Las jornadas pedagógicas, los encuentros por ciclos o los diálogos colectivos no solo organizan información; crean la posibilidad de mirar lo que se hace. Desde la fenomenología hermenéutica, esta mirada constituye un acto de conciencia sobre la experiencia vivida (Van Manen, 2003). Reflexionar es volver sobre lo actuado para comprenderlo de otro modo.

Algunos informantes señalaron que cuando la reflexión se convierte en simple formalidad, pierde su potencia transformadora. En cambio, cuando se vive como espacio auténtico de diálogo, fortalece la comunidad profesional. Esta distinción es clave: no todo encuentro es reflexión; solo aquel que abre posibilidad de revisión y cambio. Por su parte, Camilloni (2006) plantea que la reflexión crítica permite problematizar la práctica y evitar su mecanización. En los relatos analizados, esta idea se confirma: los docentes que valoran estos espacios reconocen que allí nacen ideas, se corrigen errores y se ajustan procesos. El clima organizacional se ve impactado

porque la institución deja de operar desde la repetición y comienza a actuar desde la conciencia.

Marcelo (2009) sostiene que la reflexión compartida fortalece la cultura profesional y favorece la autorregulación institucional. Cuando los docentes dialogan sobre sus prácticas, se construye una memoria colectiva que orienta decisiones futuras. La reflexión, entonces, no es solo introspección individual; es construcción colectiva de sentido. Así pues, desde la variación imaginativa propia de la reducción eidética, si elimináramos los espacios de reflexión, la experiencia docente se tornaría más automática, menos consciente. El clima podría mantenerse en apariencia estable, pero perdería profundidad ética y pedagógica. Lo esencial que emerge es que la reflexión sostiene la posibilidad de transformación.

Algunos informantes expresaron que estos espacios permiten “reconocer errores sin temor”. Esta frase revela un componente decisivo: la reflexión solo transforma cuando existe confianza. Si el error se convierte en amenaza, el silencio sustituye al aprendizaje. El clima organizacional, entonces, depende de que la reflexión se viva sin juicio punitivo. Imbernón (2010) advierte que la formación docente permanente no puede desligarse de la reflexión crítica sobre la práctica. En esta investigación, la reflexión aparece como dimensión que articula mejora profesional y bienestar institucional. Una escuela que reflexiona colectivamente fortalece su coherencia y su identidad.

Desde la perspectiva hermenéutica, la reflexión pedagógica constituye un movimiento circular: se parte de la experiencia, se interpreta, se resignifica y se vuelve a actuar. Este proceso se aproxima al círculo hermenéutico descrito por Gadamer (1998), donde comprender implica dialogar con lo vivido. El clima organizacional se transforma cuando la institución asume esta dinámica como práctica constante.

La reflexión también impacta la dimensión emocional del clima. Cuando un docente se siente escuchado en sus preocupaciones pedagógicas, experimenta

reconocimiento profesional. La palabra compartida tiene efecto reparador. No se trata solo de mejorar estrategias didácticas, sino de legitimar la experiencia del otro. En algunos relatos se evidencia que la reflexión es más breve de lo deseado. Esta limitación temporal no anula su valor, pero revela una tensión estructural: la urgencia administrativa compite con la profundidad pedagógica. La transformación institucional requiere tiempo, y la reflexión necesita espacio para madurar.

Desde esta teorización emergente, la reflexión pedagógica se configura como estrategia de transformación institucional porque permite que la escuela se piense a sí misma. No transforma por decreto, sino por comprensión. No impone cambios, sino que los construye desde la experiencia interpretada.

Así pues, es posible comprender que el clima organizacional se fortalece cuando la reflexión deja de ser evento ocasional y se convierte en práctica cultural. Una institución que reflexiona colectivamente se vuelve más consciente, más justa y más coherente. La transformación no comienza en la norma escrita, sino en la palabra compartida que resignifica la experiencia vivida.

Práctica docente y liderazgo para la construcción del clima organizacional

En las narraciones de los informantes, la práctica docente no aparece reducida a la planificación de clases o al cumplimiento de contenidos. Se vive como una forma de presencia. La manera en que el maestro llega al aula, se relaciona con sus colegas y asume los desafíos cotidianos va configurando el ambiente institucional. El clima organizacional, en este sentido, no es algo externo a la práctica: se teje en ella.

Algunos informantes afirmaron que “la actitud transforma el ambiente” o que “trabajar con gusto cambia el clima”. Estas expresiones revelan que el liderazgo no se limita a cargos formales. Se manifiesta en la disposición ética, en la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, en la capacidad de sostener relaciones respetuosas

incluso en contextos complejos. Allí emerge un liderazgo cotidiano, silencioso, pero profundamente influyente.

Bolívar (2007) señala que el liderazgo docente debe entenderse como una práctica distribuida, situada en la interacción diaria y no exclusivamente en la estructura jerárquica. En los relatos analizados, esta idea cobra sentido: el liderazgo se ejerce cuando un docente propone proyectos integrados, acompaña a un colega o modela una actitud profesional coherente.

La práctica pedagógica, desde esta mirada, tiene una dimensión organizativa. Cuando el docente planifica con otros, articula áreas o genera actividades intergrupales, no solo mejora el aprendizaje; fortalece la cohesión institucional. El clima organizacional se transforma porque la acción pedagógica deja de ser individual y se convierte en experiencia compartida.

Murillo y Krichesky (2015) sostienen que el liderazgo pedagógico impacta directamente en el bienestar docente y en la mejora institucional. En esta investigación, se observa que cuando los docentes asumen un rol propositivo, el ambiente se vuelve más dinámico y menos dependiente de decisiones exclusivamente administrativas. La iniciativa pedagógica genera movimiento. Desde la fenomenología hermenéutica, el liderazgo se comprende como forma de estar en el mundo escolar. No es atributo fijo, sino experiencia vivida que se actualiza en cada interacción (Van Manen, 2003). El docente lidera cuando escucha, cuando propone, cuando sostiene la coherencia incluso en momentos de tensión.

Algunos informantes señalaron que el impacto individual se debilita cuando no existe respaldo organizacional. Esta afirmación introduce una tensión importante: el liderazgo docente no opera en el vacío. Necesita condiciones institucionales que lo reconozcan y lo acompañen. Sin coherencia estructural, la iniciativa puede desgastarse. Imbernón (2010) plantea que el liderazgo pedagógico implica compromiso crítico con la institución y con la mejora continua. No se trata de protagonismo, sino de

responsabilidad compartida. En los relatos, esta responsabilidad se expresa en la puntualidad, la preparación rigurosa y la disposición a colaborar.

También emerge un liderazgo afectivo. Cuando un docente contagia entusiasmo o sostiene un ambiente armónico en el aula, ese efecto trasciende el espacio físico. Los estudiantes reproducen formas de relación aprendidas entre adultos. El clima organizacional se ve impactado porque el liderazgo pedagógico modela comportamientos colectivos. Hargreaves (2003) advierte que las culturas escolares se fortalecen cuando el liderazgo es colaborativo y no competitivo. En esta investigación, los docentes que promueven proyectos conjuntos o actividades entre grados muestran cómo el liderazgo compartido reduce el aislamiento profesional y construye comunidad.

Desde la reducción eidética realizada, si elimináramos la actitud propositiva del docente, el clima perdería dinamismo. Permanecería la estructura, pero se diluiría la energía transformadora. Lo esencial que emerge es que la práctica docente, cuando se asume con compromiso y coherencia, actúa como fuerza organizadora del ambiente institucional. El liderazgo que aquí se devela no es autoritario ni vertical. Es relacional. Se construye en la escucha, en la participación y en la coherencia ética. La autoridad no proviene del cargo, sino del reconocimiento que generan las acciones consistentes.

Puede reflexionarse entonces que la práctica docente constituye un núcleo generador del clima organizacional. Cada gesto, cada decisión pedagógica, cada forma de vinculación incide en la atmósfera institucional. Cuando la práctica se vive como liderazgo ético y colaborativo, el clima se fortalece; cuando se reduce a cumplimiento mecánico, pierde su potencia transformadora.

Socialización

En coherencia con el rigor metodológico propio de la fenomenología hermenéutica de Van Manen, la investigación incorporó un proceso de socialización y validación interpretativa de los hallazgos con los docentes participantes. Este

procedimiento permitió contrastar las comprensiones emergentes del análisis con las experiencias vividas por los propios actores, fortaleciendo la fidelidad interpretativa del estudio.

La validación se realizó mediante un ejercicio de devolución parcial de los resultados, en el cual se compartieron las categorías emergentes y algunas interpretaciones centrales derivadas del análisis de las entrevistas. Este espacio se desarrolló como un diálogo abierto, respetuoso y reflexivo, donde los docentes pudieron confirmar, matizar o ampliar los sentidos atribuidos a sus experiencias institucionales.

Durante este proceso, los participantes reconocieron que las interpretaciones construidas reflejaban de manera fiel situaciones reales de su vida laboral, especialmente en lo relacionado con el respeto profesional, la comunicación institucional, la colaboración entre colegas, la reflexión pedagógica y el liderazgo docente. Algunos docentes aportaron ejemplos adicionales que permitieron profundizar matices y enriquecer los constructos finalmente desarrollados.

Este ejercicio de validación no solo cumplió una función metodológica, sino que reafirmó el sentido ético de la investigación, al reconocer a los docentes como co-constructores del conocimiento y no como simples fuentes de información. De esta manera, los constructos teórico–metodológicos adquirieron mayor densidad interpretativa, contextualización y legitimidad.

MOMENTO VI

REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

En este apartado se describen las reflexiones finales y recomendaciones emergentes del proceso investigativo desarrollado en torno a la asociación entre la práctica docente y el clima organizacional en la Institución Educativa Mimbres Centro del municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba. Las reflexiones finales se sustentan en los hallazgos obtenidos mediante el análisis cualitativo interpretativo, articulado con los referentes teóricos y los constructos metodológicos construidos en el capítulo anterior.

Las recomendaciones, por su parte, se formulan con base en las comprensiones alcanzadas, con el propósito de aportar orientaciones pertinentes a los actores educativos e institucionales comprometidos con la mejora del ambiente escolar. En conjunto, este momento busca consolidar el sentido del trabajo investigativo y proyectar su impacto hacia posibles transformaciones en la cultura organizacional y pedagógica de la escuela.

Reflexiones Finales

Este estudio permitió advertir que el clima organizacional no es comprendido por los docentes como una estructura técnica ni como un concepto administrativo previamente definido. Las preconcepciones iniciales revelaron que los maestros lo asocian con respeto, trato, diálogo, apoyo o tensión. Es decir, lo nombran desde la experiencia concreta y no desde el discurso gerencial. Esta constatación no clausura el fenómeno, sino que abre una pregunta central: ¿qué ocurre cuando la teoría sobre clima escolar se distancia de la manera como los docentes lo viven?

Explorar estas comprensiones iniciales permitió reconocer que el clima organizacional se configura en el terreno de lo relacional. No emerge primero en documentos institucionales, sino en el modo como se saluda, se escucha, se reconoce o se ignora al otro. Desde esta perspectiva, el clima no se impone, sino que se construye en la interacción cotidiana. Esta reflexión invita a reconsiderar la gestión escolar como cuidado del vínculo humano.

Al develar las percepciones docentes, se hizo visible que el clima organizacional es vivido como un tejido frágil y dinámico. Puede fortalecerse mediante la colaboración, la comunicación clara y el liderazgo empático; pero también puede tensionarse cuando la información se fragmenta, el reconocimiento escasea o el diálogo se debilita. Las voces revelaron que el clima no es homogéneo. Se experimenta de forma distinta según el rol, la trayectoria y la historia personal de cada docente. Esto impide cualquier lectura uniforme del fenómeno y reafirma la necesidad de abordarlo desde la fenomenología hermenéutica, donde la experiencia singular no se diluye en generalizaciones apresuradas.

Aquí emerge una reflexión clave: ¿cómo sostener una cultura institucional que reconozca la pluralidad de experiencias sin fragmentarse? Esta pregunta queda abierta como horizonte ético y pedagógico.

Comprender los significados que los docentes atribuyen a las estrategias institucionales permitió ir más allá de su diseño formal. Las reuniones, los espacios de reflexión pedagógica, la planeación conjunta o los canales de comunicación no son vividos simplemente como procedimientos, sino como experiencias que pueden generar pertenencia o formalismo, confianza o desgaste. Cuando estas estrategias se viven como auténticas, fortalecen la comunidad profesional. Cuando se perciben como cumplimiento administrativo, pierden su potencia transformadora. Esta tensión muestra que ninguna estrategia institucional garantiza por sí misma un clima favorable; lo decisivo es el modo como es vivida.

Desde aquí se abre otra pregunta fenomenológica: ¿qué hace que una misma práctica institucional sea experimentada como cuidado en unos casos y como carga en otros?

Los constructos teórico–metodológicos son comprensiones emergentes que articulan experiencia, teoría y reflexión interpretativa. En ellos se evidenció que el respeto, la comunicación, la colaboración, el liderazgo, el reconocimiento, el acompañamiento, la dimensión emocional, la comunidad, la organización y la coherencia institucional no operan de forma aislada, sino como entramado.

Esta integración permitió superar la simple reformulación categorial y avanzar hacia una comprensión relacional del fenómeno. El clima organizacional aparece como experiencia ética, afectiva y estructural al mismo tiempo. No es solo emoción ni solo norma, más allá de eso es una interacción situada. Sin embargo, estas teorizaciones no agotan el fenómeno. Más bien lo iluminan parcialmente, dejando abierta la posibilidad de nuevas lecturas e interpretaciones.

En lo que respecta a la experiencia de las relaciones interpersonales mostró que el vínculo entre docentes y administración constituye uno de los núcleos más sensibles del clima organizacional. Cuando predomina la escucha, la claridad y el reconocimiento, el ambiente se percibe estable y confiable. Cuando la comunicación es fragmentada o el acompañamiento insuficiente, el clima se experimenta como distante o vulnerable.

Esta reflexión no pretende señalar responsabilidades individuales, sino evidenciar que el clima se configura en la reciprocidad. No depende exclusivamente del liderazgo formal ni únicamente de la actitud docente. Es un fenómeno intersubjetivo. Surge entonces una interrogante abierta: ¿cómo construir liderazgos institucionales que conjuguen estructura y humanidad, norma y cuidado, organización y afectividad?

Las reflexiones de este estudio dialogan con los principios promovidos por la UNESCO (2015, 2021), especialmente en lo relacionado con la construcción de culturas escolares inclusivas, democráticas y centradas en el bienestar docente. La UNESCO insiste en que la calidad educativa no puede reducirse a resultados académicos, sino que debe incluir condiciones institucionales que favorezcan el desarrollo humano integral. Los hallazgos de esta investigación reafirman que el clima organizacional constituye una de esas condiciones fundamentales.

Asimismo, el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE 2016–2026) plantea la necesidad de fortalecer ambientes escolares participativos, respetuosos y coherentes con los principios de equidad y convivencia. Las reflexiones aquí presentadas permiten comprender que estos lineamientos no se materializan únicamente mediante políticas escritas, sino a través de prácticas relacionales cotidianas que encarnan o contradicen dichos principios.

De este modo, la investigación no solo se inscribe en una línea interpretativa, sino que dialoga con marcos nacionales e internacionales que reconocen el clima escolar como componente estratégico del desarrollo educativo.

Por tanto, lejos de cerrar el fenómeno, este estudio deja abiertas múltiples preguntas. ¿Cómo varía la experiencia del clima organizacional en contextos rurales y urbanos con características distintas? ¿Qué transformaciones emergen cuando se integran tecnologías digitales en la comunicación institucional? ¿Cómo inciden las políticas educativas externas en la vivencia interna del clima escolar?

Estas preguntas invitan a futuras investigaciones fenomenológicas que continúen explorando el fenómeno desde otras voces, otros territorios y otras experiencias.

En virtud de todo lo anterior es importante señalar que desde la fenomenología hermenéutica, comprender es siempre interpretar, y toda interpretación es provisional.

El clima organizacional no se fija, sino que se transforma. Entonces puede decirse que cada gesto, cada palabra, cada decisión cotidiana lo reconfigura.

La praxis docente aparece aquí como horizonte inacabado porque no existe un clima ideal alcanzado de una vez y para siempre. Existe, más bien, un proceso permanente de construcción relacional que exige atención ética, apertura al diálogo y disposición a revisar la propia práctica. Si algo deja esta investigación es una conciencia ampliada: el clima organizacional más que un escenario externo donde ocurre la educación es parte constitutiva de ella. Y en esa comprensión reside su mayor potencia transformadora.

Recomendaciones

Como resultado de las comprensiones alcanzadas en el presente estudio, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer el clima organizacional desde la práctica docente. Estas orientaciones se conciben como posibilidades reflexivas que invitan a la toma de conciencia, al diálogo pedagógico y a la mejora institucional, en coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico y con los valores éticos y pedagógicos evidenciados en los hallazgos.

A los docentes

- Cuidar y fortalecer una cultura del respeto cotidiano, reconociendo la diversidad de estilos, trayectorias y opiniones entre colegas, promoviendo relaciones sustentadas en la empatía, la escucha activa y el reconocimiento profesional.
- Asumir el liderazgo pedagógico como una práctica ética y relacional, ejercida desde el ejemplo, la coherencia profesional y el compromiso con la transformación institucional, más allá de los cargos jerárquicos.
- Participar de manera consciente y activa en espacios de reflexión pedagógica, tanto individuales como colectivos, como una vía para revisar la práctica, resignificar las experiencias y fortalecer la identidad profesional docente.

- Promover el trabajo colaborativo como cultura profesional compartida, no solo por eficiencia operativa, sino como una forma de cuidado mutuo, enriquecimiento del saber docente y consolidación del equipo educativo.
- Fortalecer las habilidades comunicativas, desarrollando prácticas de diálogo constructivo, retroalimentación respetuosa y resolución pacífica de conflictos que emergen en la vida escolar.

A los equipos directivos

- Propiciar condiciones reales para una comunicación institucional fluida, creando espacios y canales efectivos para la circulación de la información, la escucha del profesorado y la participación en las decisiones.
- Respalidar, reconocer y visibilizar el liderazgo pedagógico de los docentes, valorando su incidencia en el clima organizacional y generando oportunidades para su desarrollo profesional y su participación activa en la vida institucional.
- Garantizar tiempos y espacios auténticos para la reflexión institucional, articulados con los procesos de evaluación y mejoramiento educativo, con metodologías participativas que promuevan el pensamiento crítico y el diálogo pedagógico.
- Fomentar iniciativas de trabajo colaborativo, apoyando la conformación de equipos de docentes por áreas, grados o proyectos, y brindando acompañamiento pedagógico y organizativo para su sostenibilidad.
- Consolidar una cultura organizacional basada en principios compartidos, donde el respeto, la inclusión, la confianza y el compromiso se traduzcan en prácticas cotidianas visibles y coherentes.

A las instituciones educativas

- Incorporar el análisis del clima organizacional en sus procesos de autoevaluación institucional, privilegiando enfoques cualitativos que recuperen la voz y la experiencia de los actores educativos, más allá de los indicadores administrativos.

- Diseñar planes de desarrollo profesional docente que integren dimensiones éticas, emocionales y organizacionales, reconociendo la integralidad de la función educativa y el impacto del bienestar docente en la calidad institucional.
- Establecer orientaciones internas para la gestión de la convivencia profesional, con énfasis en la prevención de conflictos, la mediación y el fortalecimiento del bienestar colectivo.
- Articular el liderazgo docente con los propósitos del Proyecto Educativo Institucional (PEI), promoviendo una dirección distribuida que fortalezca la participación, la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia.

A futuras investigaciones

- Ampliar el estudio del clima organizacional a otros niveles educativos o contextos institucionales, para enriquecer la comprensión del fenómeno desde la diversidad territorial, cultural y organizativa.
- Profundizar en el análisis del liderazgo pedagógico desde una perspectiva cualitativa, explorando las formas cotidianas de influencia docente no visibles en los modelos tradicionales de liderazgo.
- Explorar la asociación entre bienestar docente, clima organizacional y desempeño educativo, integrando dimensiones emocionales, éticas y profesionales desde contextos reales de práctica.
- Desarrollar y validar instrumentos cualitativos participativos que permitan comprender el clima organizacional escolar a partir de categorías emergentes construidas desde la experiencia de los propios docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, J., Chui, H., Pérez, K., Roque, E., y Roque, B. (2023). *Clima organizacional y desempeño docente en las instituciones educativas del nivel primaria*. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1673-1684. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1115>
- Acuña, Y., Ancalá, M., Carrillo, M., y Vargas, L. (2020). Clima organizacional de los procesos de participación comunitaria de una institución educativa. *Caso estudio. Utopía y Praxis Latinoamericana* [Revista en línea], 25(11), 138-163. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/279/27964922010/html/>
- Antúnez, S. (2012). *La organización escolar: Práctica y fundamentos*. Graó: Barcelona, España.
- Avolio, B. J., y Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden.
- Ander-Egg, E. (2000). *La comunicación en las organizaciones educativas*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press.
- Bass, B., y Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Psychology Press.
- Bautista, F. (2021). *Aproximación teórica sobre la formación escolar en el instituto Técnico Patios Centro Dos en tiempos de pandemia bajo la mirada de la concepción pedagógica De Rousseau*. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/288>
- Beauchamp, T., y Childress, J. (2019). *Principles of biomedical ethics* (8th ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Universidad Nacional Abierta https://doi.org/https://www.academia.edu/34814025/Bisquerra_M%C3%A9todos_de_investigaci%C3%B3n_educativa
- Blasco, J., y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario, 2007. ISBN 978-84-8454-616-0 [Libro digital]. <https://doi.org/http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/12270>
- Bolman, L. y Deal, T. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (6th ed.). Jossey-Bass.
- Briceño, L. (2021). Relaciones interpersonales entre docentes y administrativos desde la perspectiva de los actores educativos. *Scientiarum Edición Especial*, 2(1), 27-47. <https://doi.org/https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/162>

- Brigido, A. (2016). Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales. Editorial Brujas [Libro en línea]. https://doi.org/https://www.academia.edu/41975057/SOCIOLOG%C3%8DA_DE_LA_EDUCACI%C3%93N
- Bolívar, A. (2006). La dirección escolar como liderazgo pedagógico: hacia un nuevo estilo de gestión para las escuelas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1–17.
- Bolívar, A. (2007). El liderazgo educativo: Una revisión actual del concepto y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación XXI*, 10, 25–52.
- Bolívar, A. (2016). La ética del quehacer docente. Ediciones Aljibe.
- Brunet, L. (2011). *El clima de trabajo en las organizaciones: Definición, diagnóstico y consecuencias*. Trillas: Ciudad de México, México.
- Burgen, M. (2002). *Epistemología: curso de actualización. Reimpreso*. Editor Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina. https://doi.org/https://books.google.com.co/books/about/Epistemolog%C3%ADa.html?id=Jti4fudh_cwC&redir_esc=y
- Burgos, J. (2022). *El clima organizacional en organizaciones educativas*. *Cienciamatriarevista*, 1(13), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8844480>
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Cardozo, S., y Kwan, C. (2019). *Clima Organizacional una mirada desde la Narrativa a la Sistematización*. *Población y Desarrollo*, 49(1), 106-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7428785>
- Camilloni, A. (2006). Reflexión crítica sobre la práctica docente. Paidós.
- Casanova, M. (2011). Organización del centro escolar. Editorial La Muralla.
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos*. Colombia: Mc Graw Hill. <https://doi.org/https://www.upg.mx/wp-content/uploads/2015/10/LIBRO-27-Administracion-de-Recursos-Humanos.pdf>
- Chiavenato, I. (2014). *Introducción a la teoría general de la administración* (8.ª ed.). McGraw-Hill.
- Contreras, B., y Matheson, P. (1984). Una Herramienta para medir Clima Organizacional: Cuestionario de Litwin y Stringer . *Revista de Trabajo Social*. [Revista en Línea], 42(1), 27-37. <https://doi.org/https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/6158/000378306.pdf>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cortés, D., y Pacheco, S. (2019). Propuesta pedagógica para el mejoramiento del clima organizacional. *Encuentros* [Revista en línea], 17(01), 141-161. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/4766/476661525012/html/>
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. *Diario Oficial*, 41.214
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. *Diario Oficial*, 48.733.

- Constitución Política de Colombia de 1991. (1991). *Gaceta Constitucional*. Asamblea Nacional Constituyente de Colombia.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica* [Revista en Línea], 2(7), 162-167. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Díaz, F. (2013). El pensamiento crítico y la formación universitaria: reflexiones desde la didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3–20.
- Dobbins, D. L. (2024). *Elementary teachers' perceptions of the impact of school-wide positive behavior support* [Tesis Doctoral, Youngstown State University]. Repositorio institucional OhioLINK ETD Center. https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=ysu1710276812720529&disposition=inline
- Durán, O. (2022). *Representaciones sociales sobre el clima organizacional de la Sección Salud de la Unidad de Desarrollo y Bienestar Estudiantil del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" para la calidad de vida* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio institucional UPEL. <https://doi.org/https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/184>
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Prentice-Hall.
- Erkasap, A., y Ülgen, B. (2023). An investigation on the effect of enneagram types on organisational dissent. *Multidisciplinary business review* [Revista en Línea], 6(1), 1-20. https://doi.org/https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-39922023000100001&lang=es
- Estrada, E., y Mamani, H. (2020). *Compromiso organizacional y desempeño docente en as Instituciones de Educación Básica*. *Revista Innova Educación*, 2(1), 132-146. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/70>
- Fontal, O., y Martínez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 69-89. https://doi.org/https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000400004
- Fullan, M. (2014). *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2016). *La nueva cultura del cambio en la educación*. Octaedro: Barcelona, España.
- Gómez, N. (2024). Prácticas pedagógicas y clima escolar en las instituciones educativas de las zonas rurales de Cartagena de Indias, Colombia [Tesis doctoral, Universidad de Cartagena – RUDECOLOMBIA]. Repositorio institucional de la unicartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/6926014d-0a69-4502-8fa7-ad6249128e7b/content>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). SAGE Publications.

- Hallinger, P. (2011). Leadership for Learning: Lessons from 40 Years of Empirical Research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro. Barcelona, España.
- Hernández, F. (1996). *Análisis socio-laboral de la provincia de Toledo*. Universidad de Castilla La Mancha. España [Libro en línea]. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=234071>
- Hernández, R., y González, A. (2019). *Gestión escolar y liderazgo educativo*. Editorial Trillas.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación - Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana - México.
- Herrera, V. (2014). *Clima organizacional en el ámbito empresarial cubano*. [Tesis de maestría, Universidad de la Habana]. <https://doi.org/https://www.eumed.net/libros-gratis/2014/1423/#indice>
- Hoy, W. y Miskel, C. (2013). *Administración educativa: Teoría, investigación y práctica* (9.^a ed.). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Hurla, L. (2023). *Professional learning standards in practice: A study of how the standards develop professional capital and collective efficacy in mid-career teachers during change* [Tesis Doctoral, Kansas State University]. Repositorio Institucional K-state. <https://krex.k-state.edu/server/api/core/bitstreams/6f93dd83-f0e9-4d21-bfa4-7680c232093a/content>
- Imbernón, F. (2010). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Graó.
- Kotter, J. (2012). *Leading Change*. Harvard Business Review Press.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and Their Classroom Practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Li, C. (2021). *School climate, teacher self-efficacy, and teaching practices: Evidence from TALIS 2018* [Tesis Doctoral, University of Nevada, Las Vegas]. Repositorio Institucional UNLV. https://oasis.library.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5173&context=thesesdissertations&utm_source=chatgpt.com
- Likert, R. (1967). *La organización humana: Su dirección y valor*. McGraw-Hill: Ciudad de México, México.
- Litwin, G. y Stringer, R. (1968). *Motivation and organizational climate*. Harvard University Press: Boston, Estados Unidos.
- Luque, F. (2018). Percepción del clima organizacional y su relación con la motivación laboral en los docentes de las instituciones educativas secundarias del distrito de Pedro Vilcapaza de Putina. *Revista de Investigaciones*, 7(1), 463-472. https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/364436678_Percepcion_del_clima_organizational_y_su_relacion_con_la_motivacion_laboral_en_los_docentes_de_las_instituciones_educativas_secundarias_del_distrito_de_Pedro_Vilcapaza_de_Putina

- Macancela, D., y Paredes, M. (2021). *El liderazgo educativo frente a la crisis sanitaria y su repercusión en el sistema organizacional del Colegio Augusto Mendoza Moreira*. Digital Publisher CEIT, 6(2), 5-24. https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/588
- Mancera, F. (2015). *Epistemología Local y Descolonización del Patrimonio Cultural Inmaterial y de los Saberes y Conocimientos Tradicionales*. Centro de Investigación y Docencia, 0(0), 31-51. https://doi.org/https://www.academia.edu/33486891/Epistemolog%C3%ADa_Local_y_Descolonizaci%C3%B3n_del_Patrimonio_Cultural_Inmaterial_y_de_los_Saberes_y_Conocimientos_Tradicionales_Pag_31_57
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas [Libro digital]. <https://doi.org/https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2010/06/MARTINEZ-MIGUELEZ-MIGUEL-El-Paradigma-Emergente-1997-141p.pdf>
- Martínez, M. (2000). Análisis crítico de una metodología holística utópica. *Argos* [Revista en Línea], 33(1), 143-158. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973282>
- Marcelo, C. (2009). El profesorado en la sociedad del conocimiento: hacia una formación con sentido. *Revista de Educación*, (349), 45–67.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Macmillan: New York, NY.
- Mayo, E. (1972). *Los problemas humanos de una civilización industrial*. Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires, Argentina.
- Méndez, E. (2003). Cómo no naufragar en la era de la información. epistemología para internautas e investigadores. *Telos. Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 6(1), 147-148. <https://doi.org/https://biblat.unam.mx/es/revista/telos-revista-de-estudios-interdisciplinarios-en-ciencias-sociales/articulo/mendez-quintero-evaristo-como-no-naufragar-en-la-era-de-la-informacion-epistemologia-para-internautas-e-investigadores-maracaibo-venezuela-editor>
- Mendoza, J., Burbano, V., y Mendoza, H. (2022). Relación entre clima organizacional y desempeño laboral: estudio focalizado en el laboratorio empresarial LAEMCO en Tunja (Colombia). *Información tecnológica*, 33(6), 157-166. https://doi.org/https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642022000600157
- Meza, M. (2024). *La gestión del talento humano y su impacto en el clima laboral desde la perspectiva de los docentes de una universidad pública del estado de Sonora* [Tesis doctoral, Universidad Internacional Iberoamericana]. Repositorio institucional UNINI. https://repositorio.unini.edu.mx/id/eprint/12844/1/BMezaLopez_TesisDoctoral%20%281%29.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial, 49.523.
- Ministerio de Salud de la República de Colombia. (1993). *Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Ministerio de Salud.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Decenal de Educación 2016–2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. MEN.

- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Berrett-Koehler Publishers.
- Monarca, H. (2009). *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa Guía Didáctica*. UV [Libro en línea]. <https://doi.org/https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Murillo, F. (2007). La mejora del clima escolar: un objetivo prioritario para los centros educativos. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(2), 1–16.
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2015). El liderazgo educativo para la justicia social: una meta para la dirección escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 11–30.
- Northouse, P. (2018). *Leadership: Theory and Practice* (8th ed.). Sage Publications.
- Palmero, F., Carpi, A., Gómez, C., Guerrero, C., Muñoz, C., Jaume, U., y De la Plana, C. (1997). *Motivación y cognición: desarrollos teóricos*. *REME Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8(20), 1-20. <https://doi.org/https://reme.uji.es/articulos/numero20/7cogimot/texto.html>
- Parra, M., Rocha, G., y Durán, S. (2021). *Liderazgo como prospectiva del clima organizacional en el sector hotelero*. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 217-227. <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593013/html/>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó: Barcelona, España.
- Pieró, R. (2024). *Teoría de las relaciones humanas*. <https://economipedia.com/definiciones/teoria-de-las-relaciones-humanas.html#referencia>
- Pilligua, C., y Arteaga, F. (2019). El clima laboral como factor clave en el rendimiento productivo de las empresas. estudio caso: Hardepex Cía. Ltda. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración* [Revista en Línea], 15(28), 1-20. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/4096/409659500007/html/>
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, [Revista en Línea], 14(1), 5-39. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Ramos, D. (2012). *El clima organizacional: definición, teoría, dimensiones y modelos de abordaje* [Monografía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/2111>
- Ricardo, N., y Morales, M. (2024). *Cultura organizacional como factor de calidad componentes en instituciones educativas*. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 4(1), 24-30. <https://revista.excedinter.com/index.php/rtest/article/view/101>
- Rojero, R., Gómez, J., y Quintero, L. (2019). *El liderazgo transformacional y su influencia en los atributos de los seguidores en las Mipymes mexicanas*. *Estudios Gerenciales*, 35(151), 178-189. <https://www.redalyc.org/journal/212/21261362003/>

- Robbins, S. y Coulter, M. (2018). *Management* (14th ed.). Pearson.
- Robbins, S., y Judge, T. (2017). *Comportamiento organizacional* (17th ed.). Pearson.
- Sandoval, J. (2015). La teoría de las relaciones humanas: ¿un enfoque humanista real del trabajo? *Innovación en la Gestión* [Revista en Línea], 33(1), 29-39. https://doi.org/https://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/8025/teoria_relaciones_pre_til_33.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Santos, M. (2010). *La escuela que aprende*. Morata: Madrid, España
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Senado de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Senado de la República [Ley en línea]. <https://doi.org/https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Scott, W. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests* (3rd ed.). Sage Publications.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea: Madrid, España.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos* [Libro digital]. México: Pamela Vestfrid. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/10/presentacion-taylor-y-bodgan.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (3.ª ed.). Paidós.
- Tedesco, J. C. (2010). *Educación y sociedad en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Tójar, J. (2000). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Editorial La Muralla.
- Toro, Á., y Sanín, J. (2013). *Gestión del clima organizacional. Intervención basada en evidencias*. Centro de Investigación en Comportamiento Organizacional (Cincel). Colombia. https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Toro-Alvarez/publication/315874314_Claridad_organizacional/links/59484149458515db1fd7090b/Claridad-organizacional.pdf
- UNESCO. (1997). *Recomendación relativa a la condición del personal docente*. París, Francia: UNESCO. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-concerning-status-teachers>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París, Francia: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2019). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls*. Publicaciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Publicaciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* Publicaciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2024). *Manual de normas para la presentación de trabajos de grado, tesis doctorales y productos de investigación*. Caracas, Venezuela: UPEL.
- Van Manen, M. (1990). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción*. Paidós: Barcelona, España.
- Van Manen, M. (2014). *Fenomenología de la práctica*. Left Coast Press: Walnut Creek, Estados Unidos.
- Van Manen, M. (2016). *Investigación educativa basada en la experiencia vivida: Fenomenología hermenéutica*. Idea Books: Barcelona, España.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa: Barcelona, España.
- Vargas, G. (2021). Aplicación de la teoría Rensis Likert en el clima organizacional de una institución educativa. Lima, 2021. *Ciencia Latina* [Revista en Línea], 1(1), 1-20. <https://doi.org/https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1558/2172>
- Zabalza, M. (2007). Profesionalidad docente y evaluación del desempeño. *Revista de Educación*, (343), 63–84.

ANEXOS

Anexo A-1: Consentimiento informado participantes



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

- 1. Propósito de la investigación:** Generar constructos teóricos – metodológicos orientados hacia el mejoramiento del clima organizacional desde la práctica pedagógica de los docentes en la Institución Educativa Mimbres Centro del municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba.
- 2. Responsable de la investigación:** Patricia Chica Miranda
- 3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación:** Institución Educativa Mimbres Centro del municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba.
- 4. Duración de la investigación:** 36 meses
- 5. Descripción de la participación:** El participante responderá a las preguntas que se derivan de una entrevista semiestructurada y de ser necesario, se observarán las prácticas desarrolladas en la escuela.
- 6. Condiciones de la participación:** el participante tiene conocimiento de que la participación es voluntaria y no recibirá retribución económica; reconoce que su

contribución ayuda a construir conclusiones que serán de beneficio para la sociedad gracias a la investigación que se esta llevando a cabo.

7. Nombre del participante:

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Responsable de la Investigación Firma del Participante Consintiente

C.I: _____ C.I: _____

Correo electrónico: _____ Correo electrónico: _____

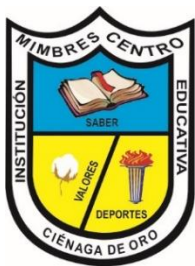
Contacto celular/telefono: _____ Contacto celular/telefono: _____

Lugar y Fecha: _____

C.C: Participante y Comité de Ética

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con
xxxxxxxxxxxxxxxxx Presidente del Comité de Ética Institucional xxxxxxxxxxxx,
xxxxxxxxx@udd.cl, tel. xxxxxxxxxxxx

Anexo A-2: Solicitud de autorización



Sincelejo, 15 de abril de 2025

Señor Rector

ENVER GONZÁLEZ CABALLERO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MIMBRES CENTRO

Asunto: Solicitud de autorización para desarrollar estudio investigativo

Reciba un cordial saludo.

Por medio de la presente, me permito solicitar su autorización para llevar a cabo la investigación titulada “CONSTRUCTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA LA COMPRENSIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE EN ESCUELAS DE BÁSICA PRIMARIA DE CÓRDOBA, COLOMBIA”, la cual forma parte del trabajo de tesis presentado como requisito para optar al Grado de Doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Caracas.

Esta investigación tiene como propósito fundamental generar constructos teóricos y metodológicos que contribuyan al fortalecimiento del clima organizacional desde las prácticas pedagógicas de los docentes, promoviendo una gestión educativa más armónica, participativa y coherente con los principios del desarrollo humano y profesional.

Cabe resaltar que la participación de los docentes será completamente voluntaria, y se solicitará la firma de un consentimiento informado, en el cual se detallarán los propósitos del estudio, sus beneficios y las garantías de confidencialidad y respeto a la identidad de los participantes.

Agradezco de antemano su amable atención y disposición para apoyar esta iniciativa, la cual busca aportar significativamente al mejoramiento de la calidad educativa y al bienestar institucional.

Quedo atenta a su respuesta y a cualquier orientación adicional que estime pertinente.

Atentamente,

Patricia Chica Miranda

Autora

Doctorado en Educación

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

Firma de autorización:

Anexo A-3: Instrumento – Guía de preguntas



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



CONSTRUCTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS ORIENTADOS HACÍA EL DESARROLLO DEL CLIMA ORGANIZACIONAL DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA EN LA IE MIMBRES CENTRO

Investigadora: Patricia Chica Miranda

Propósito:

Nombre del Entrevistado (opcional):

Años de experiencia docente:

Nivel educativo en el que enseña:

Tiempo en la institución:

Activo: _____ Retirado: _____

1. Cuénteme una experiencia concreta en la que haya sentido respeto o falta de respeto entre docentes en la institución. ¿Qué ocurrió exactamente?
2. Recuerde una situación en la que la información institucional haya fluido claramente... o no haya llegado como esperaba. ¿Cómo vivió ese momento?
3. Descríbame un encuentro reciente de trabajo en equipo o diálogo con sus compañeros. ¿Qué pasó allí? ¿Cómo se sintió?
4. Relate una situación en la que se haya sentido reconocido —o no reconocido— por su labor dentro de la institución. ¿Qué ocurrió y qué significó para usted?
5. Cuénteme una experiencia en la que haya recibido retroalimentación sobre su desempeño. ¿Cómo fue ese momento? ¿Qué impacto tuvo en usted?

6. Recuerde una ocasión en la que la colaboración entre docentes haya mejorado —o dificultado— el ambiente institucional. ¿Qué sucedió?
7. Descríbame una actividad colaborativa entre docentes y directivos que haya marcado el clima organizacional. ¿Cómo se desarrolló y qué dejó?
8. Hábleme de un espacio de reflexión pedagógica que haya sido significativo para usted. ¿Qué pasó allí? ¿Qué cambió después?
9. Piense en una situación en la que su práctica pedagógica haya influido en el ambiente escolar. ¿Qué hizo usted? ¿Cómo reaccionaron los demás?
10. Cuénteme un episodio que represente cómo son las relaciones entre docentes y directivos en esta institución.
11. Recuerde un momento en el que una relación —positiva o tensa— haya impactado el clima institucional. ¿Qué ocurrió?
12. Descríbame un día en el que el ambiente laboral haya favorecido su bienestar... y otro en el que lo haya afectado. ¿Qué marcó la diferencia?
13. Piense en una experiencia concreta en la que algún enfoque pedagógico haya influido en el ambiente institucional. ¿Cómo se manifestó?
14. Cuénteme una práctica pedagógica específica que haya generado un ambiente colaborativo o positivo entre colegas. ¿Qué hizo y qué pasó después?

Anexo A-4 Síntesis curriculum Vitae Patricia Chica Miranda

Patricia del Carmen Chica Miranda



INFORMACIÓN PERSONAL

- Nacionalidad: colombiana
- Estado civil: Casada
- Edad: 62 años
- Cédula de Ciudadanía: 25.870.764
- Dirección de residencia: Cra. 20 N.º 8A 05- Barrio: Las Américas- Ciénaga de Oro-Córdoba-Colombia.
- Teléfono: WhatsApp 3015883348
- E-mail: patriciach10@hotmail.com
- Idioma: español
- Ocupación: Directivo Docente.
- Lugar: Institución Educativa Mimbres Centro
- Municipio: Ciénaga de Oro- Córdoba- Colombia.

FORMACIÓN ACADÉMICA

Postgrado

- **Magíster en Educación.** Universidad pedagógica experimental libertadores, (UPEL) diciembre 11 de 2020.

Pregrado

- **Administrador de Empresas.** Fundación Universitaria Luis Amigó. Montería 09 de diciembre de 1999

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Secretaria con 9 años de servicio con la contraloría Municipal de Ciénaga de Oro

del departamento de Córdoba.

Docente de aula con 12 años de servicio con la Gobernación de Córdoba en el municipio de Ciénaga de Oro

Directivo Docente con 10 años de servicio hasta la fecha, con la Gobernación de Córdoba en el municipio de Ciénaga de Oro.

PUBLICACIONES|ARTICULOS

- **“El clima Organizacional en el contexto de las instituciones educativas de la básica primaria”** Artículo publicado en la Gaceta pedagógica (UPEL) mayo-julio, 2024.

Anexo A-5 Síntesis curriculum Vitae Rosana Monsanto

PROFESORA ROSANA MONSANTO DUM

CI: 4.824.056

Profesora de Biología y Ciencias Generales: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL -IPC, 1981). Magíster en Enseñanza de la Biología (UPEL -IPC, 1993). Doctora en Educación (UPEL -IPC, 2005). Autora textos para Educación Básica y Media Diversificada. Docente activa en la UPEL desde 1993, Investigadora en Núcleo de investigación: CICNAT; procesadores de información, Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), Creatividad, lectura y escritura de textos científicos. Asesora de Tesis de Maestrías y Doctorales en área de Educación, en UPEL, UNEFA, Simón Rodríguez. Profesor promotor de la Investigación PPI N° 10117, Ministerio de Ciencia y Tecnología (ONTIC, 2008,2024). Docente de Pregrado y Postgrado de la UPEL - IPC. Jefe Cátedra Ciencias Naturales (2003- 2007 y 2022-2025). Coordinadora comisión Institucional de Concursos de UPEL - IPC (2000-2007). Docente Educación Básica y Media (1981 -1995) Coordinadora Proyecto Parque Zoológico de Caricuao (2008). Miembro Comisión Institucional de Transformación Curricular UPEL - IPC (2009-2015). Asesora proyectos extensión en el currículo del IPC: Vivero Didáctico Dr. Efraín Moreno (2022-actual) Coordinadora de la Maestría en Educación mención: Enseñanza de la Biología (2022 -2025). Jefe del Departamento de Biología y Química UPEL - IPC (2025 hasta la actualidad). Autora de trabajos publicados en Revistas de Investigación.