29(3): 696-703, 2026

SCIÉNDO

Esta obra está publicada bajo la licencia
CC BY 4.0

Programa "EDUCLIMA" para la mejora del clima organizacional en una Institución Educativa Pública

"EDUCLIMA" Program for the Improvement of the Organizational Climate in a Public Educational Institution

Julia Elvia Marquina-Alvarado[1]

1 Institución Educativa N° 81770 María Inmaculada Concepción, Dist. de Chao - Virú, Perú
*Autor correspondiente: P880712424 **@unitru.edu.pe** (J. Marquina-Alvarado).

Fecha de recepción: 25 02 2026. Fecha de aceptación: 28 10 2026

RESUMEN
El clima organizacional escolar repercute en el bienestar y el desempeño docente y en la calidad de las clases. El estudio buscó valorar los cambios en el clima organizacional del profesorado de una institución educativa pública de Trujillo tras la aplicación del Programa "EDUCLIMA". Se adoptó un enfoque cuantitativo y un diseño preexperimental con preprueba y postprueba en un solo grupo. Participaron 32 docentes, elegidos por muestreo aleatorio simple de una población de 64. Se aplicó un cuestionario de 20 ítems y cinco dimensiones (estructura, responsabilidad, recompensa, conflictos e identidad), con validez por juicio de expertos y alfa de Cronbach de 0,89. El análisis incluyó estadística descriptiva y la prueba de Wilcoxon. El nivel deficiente pasó de 81 % en el pretest a 0 % en el postest, y 26 docentes (81 %) se ubicaron en los niveles bueno o muy bueno. La diferencia fue significativa ($Z = -4,937$; $p < 0,001$), con mejoras en las cinco dimensiones. Los resultados son compatibles con un efecto favorable del programa, aunque el diseño sin grupo control impide atribuirle el cambio de manera exclusiva.

Palabras clave: Ambiente educacional, comportamiento docente, relación docente-administración, relación escuela-comunidad, relaciones entre pares.

ABSTRACT
School organizational climate affects teachers' well-being and performance and the quality of teaching. This study aimed to assess changes in the organizational climate of the teaching staff of a public educational institution in Trujillo after the implementation of the "EDUCLIMA" Program. A quantitative approach and a pre-experimental design with pretest and posttest in a single group were adopted. Thirty-two teachers took part, chosen by simple random sampling from a population of 64. A 20-item questionnaire covering five dimensions (structure, responsibility, reward, conflict, and identity) was administered, with validity established by expert judgment and a Cronbach's alpha of 0.89. The analysis included descriptive statistics and the Wilcoxon test. The deficient level dropped from 81 % in the pretest to 0 % in the posttest, and 26 teachers (81 %) placed in the good or very good levels. The difference was significant ($Z = -4.937$; $p < 0.001$), with improvements in all five dimensions. The results are consistent with a favorable effect of the program, although the absence of a control group prevents the change from being attributed to it exclusively.

Keywords: Educational environment, teacher behavior, teacher-administration relationship, school-community relationship, peer relationships.

INTRODUCCIÓN

El clima organizacional en las instituciones educativas constituye un factor determinante para el desempeño docente, la salud ocupacional y la calidad del servicio escolar. A nivel internacional, Wang y Degol (2016) señalan que los ambientes laborales caracterizados por interacciones conflictivas, comunicación rígida y escaso reconocimiento incrementan el agotamiento profesional y deterioran el compromiso institucional.

En el contexto latinoamericano, investigaciones en el sector público realizadas por Pacheco et al. (2020) y Macías y Vanga (2021) muestran que las deficiencias en la motivación, el liderazgo autoritario y la reducida cohesión grupal generan climas institucionales desfavorables que limitan el logro de metas estratégicas. En el Perú, el Ministerio de Educación (2017) establece la promoción de una convivencia escolar democrática e inclusiva; sin embargo, en las escuelas públicas persisten dinámicas interpersonales tensas, dificultades en la comunicación asertiva y baja colaboración docente, aspectos que afectan la gestión institucional.

Dicha realidad se evidencia en un colegio estatal de la ciudad de Trujillo, donde se advierten discrepancias respecto a las normas, renuencia a laborar en equipo y apreciaciones negativas acerca del reconocimiento, el liderazgo y la cooperación. Frente a esta problemática, surge la pregunta que orienta el estudio: ¿hasta qué punto el programa "EDUCLIMA", una vez aplicado, contribuye a mejorar el clima organizacional del profesorado de una escuela pública de Trujillo?

La investigación se justifica teóricamente al aportar evidencia sobre la efectividad de las intervenciones socioemocionales en el clima laboral docente, enriqueciendo los modelos explicativos de la gestión educativa. Desde la perspectiva práctica, proporciona a la comunidad escolar un programa estructurado y validado para optimizar las relaciones interpersonales y la satisfacción laboral. En el plano social, contribuye al bienestar del profesorado y a la calidad del servicio brindado a los estudiantes. Metodológicamente, aporta un instrumento estandarizado y un diseño de intervención replicable en contextos escolares similares.

Respecto a los antecedentes empíricos, la literatura científica reciente confirma la efectividad de las intervenciones

socioemocionales en el entorno escolar. Soto et al. (2024) demostraron que la aplicación de un programa de habilidades blandas genera incrementos estadísticamente significativos en la estructura, la recompensa y el trabajo colaborativo en docentes de educación básica. Por su parte, Chávez y Uceda (2023) comprobaron que el desarrollo de la inteligencia emocional mediante un programa educativo optimiza la inteligencia social y la empatía en el profesorado. Del mismo modo, Molina (2023) identificó que el fortalecimiento del liderazgo transformacional en directivos ejerce un efecto directo en la mejora del clima laboral, mientras que Macías y Vanga (2021) y Pacheco et al. (2020) concluyeron que las estrategias motivacionales y la resolución de conflictos son insumos indispensables para reestructurar la cultura organizacional.

Respecto al soporte teórico de las variables, el clima organizacional se sustenta en la teoría dimensional de Litwin y Stringer (como se citó en Contreras y Matheson, 1984; García, 2009), que lo entiende como el conjunto de percepciones que comparten los integrantes de una organización en torno a nueve dimensiones: estructura, responsabilidad, recompensa, desafío, relaciones, cooperación, estándares, conflicto e identidad. Con el propósito de modificar tales percepciones, el programa "EDUCLIMA" parte del modelo de liderazgo transformacional propuesto por Bass (Nader y Solano, 2007; Riascos-Hinestroza y Becerril-Arostegui, 2021), enfocado en la motivación inspiracional, la consideración individualizada y la estimulación intelectual. Además, integra el modelo de inteligencia emocional de Goleman (García y Giménez, 2010) y los principios de trabajo colaborativo docente propuestos por Aliaga et al. (2022), dirigidos al desarrollo de competencias comunicativas, autorregulación emocional y trabajo en equipo.

Con base en lo anterior, el estudio tuvo como objetivo general valorar los efectos que produce el programa "EDUCLIMA" sobre el clima organizacional del profesorado de un colegio público de Trujillo.

METODOLOGÍA

La investigación se planteó bajo un enfoque cuantitativo. Se adoptó un diseño preexperimental con preprueba y postprueba aplicadas a un único grupo ($O_1 \rightarrow X \rightarrow O_2$), en el que se manipuló la variable independiente (Programa "EDUCLIMA") a fin de valorar su efecto sobre el clima organizacional a lo largo del año escolar 2025 (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

La población estuvo integrada por los 64 docentes que laboran en los niveles inicial, primaria y secundaria de un colegio público de la ciudad de Trujillo. Mediante un muestreo aleatorio simple por sorteo sin reemplazo, se seleccionó una muestra representativa de 32 docentes, garantizando que cada integrante de la población tuviera la misma probabilidad de selección.

La variable independiente se aplicó mediante el Programa "EDUCLIMA", una intervención socioemocional estructurada en 12 sesiones vivenciales de 90 minutos de duración, ejecutadas de forma semanal a lo largo de cuatro meses. El programa contempló cinco ejes temáticos: motivación inspiracional, empatía, asertividad, interdependencia positiva y diálogo-comunicación asertiva, combinando talleres reflexivos, dinámicas grupales y resolución de casos de la práctica escolar habitual.

Con el fin de recopilar datos sobre la variable dependiente, se recurrió a la encuesta como técnica y al Cuestionario de Clima Organizacional como instrumento (Ñaupas et al., 2018), adaptado del modelo de Litwin y Stringer. Dicho cuestionario comprendió 20 ítems repartidos de manera equitativa en cinco dimensiones: estructura, responsabilidad, recompensa, conflicto e identidad. Las respuestas se registraron en una escala tipo Likert de cinco opciones (de 1 = Muy en desacuerdo a 5 = Muy de acuerdo). La validez de contenido se sustentó en el juicio de expertos y la confiabilidad, estimada con el Alfa de Cronbach, fue de 0,89, valor que indica una alta consistencia interna. Además, se empleó la observación mediante una lista de cotejo para verificar la ejecución efectiva de las sesiones del programa.

El análisis estadístico se efectuó con el software IBM SPSS Statistics (versión 26). En el nivel descriptivo se construyeron tablas de frecuencias absolutas y relativas porcentuales. En el nivel inferencial, luego de verificar con la prueba de Shapiro-Wilk que los datos no se ajustaban a una distribución normal ($p < 0,05$), se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (Z), con un nivel de significación del 5 % ($a = 0,05$); un p-valor < 0,05 condujo al rechazo de la hipótesis nula.

El desarrollo del estudio observó los principios éticos de la investigación con seres humanos. Se obtuvo el permiso de la dirección de la institución y los docentes participaron de manera voluntaria tras firmar un consentimiento informado, con la garantía de anonimato en sus respuestas, reserva de la información y empleo exclusivamente académico de los datos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se presentan siguiendo la variable clima organizacional y sus cinco dimensiones (Tablas 1 y 2). Como el estudio es preexperimental con un solo grupo las diferencias entre pretest y postest se leen como cambios vinculados a la aplicación del Programa "EDUCLIMA", sin atribuirle una causalidad exclusiva.

Tabla 1

Frecuencias y porcentajes del clima organizacional y de sus dimensiones en el pretest y el postest

		Pretest		Postest	
Variable y dimensiones	Nivel	fi	%	fi	%
Clima organizacional	Deficiente	26	81	0	0
	Regular	6	19	6	19
	Bueno	0	0	6	19
	Muy bueno	0	0	20	63
Estructura	Deficiente	21	66	0	0
	Regular	11	34	6	19
	Bueno	0	0	6	19
	Muy bueno	0	0	20	63
Responsabilidad	Deficiente	22	69	0	0
	Regular	10	31	3	9
	Bueno	0	0	9	28
	Muy bueno	0	0	20	63
Recompensa	Deficiente	16	50	0	0
	Regular	16	50	1	3
	Bueno	0	0	9	28
	Muy bueno	0	0	22	69
Conflictos	Deficiente	21	66	0	0
	Regular	11	34	5	16
	Bueno	0	0	6	19
	Muy bueno	0	0	21	66
Identidad	Deficiente	20	63	0	0
	Regular	12	38	10	31
	Bueno	0	0	4	13
	Muy bueno	0	0	18	56

Nota. Cuestionario aplicado a la muestra de docentes (n = 32) de la institución educativa pública de Trujillo. fi = frecuencia absoluta; = frecuencia relativa porcentual, redondeada al entero, por lo que algunas columnas suman 101 %.

Tabla 2
Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon aplicada al clima organizacional y a sus dimensiones

Variable y dimensiones	Z	p	r	Decisión estadística
Clima organizacional	-4,937	< 0,001	0,87	Se rechaza H0
Estructura	-4,866	< 0,001	0,86	Se rechaza H0
Responsabilidad	-4,942	< 0,001	0,87	Se rechaza H0
Recompensa	-4,959	< 0,001	0,88	Se rechaza H0
Conflictos	-4,942	< 0,001	0,87	Se rechaza H0
Identidad	-4,786	< 0,001	0,85	Se rechaza H0

Nota. Prueba bilateral para muestras relacionadas, a = 0,05, n = 32 pares. El valor p = 0,000 de la salida del SPSS se reporta como p < 0,001. r = |Z|/√n, calculado a partir de los valores de Z.

Clima organizacional

Antes del programa, 26 de los 32 docentes (81 %) calificaron el clima organizacional como deficiente y 6 (19 %) como regular; ninguno llegó a los niveles bueno o muy bueno. Tras el programa, nadie quedó en deficiente: 6 (19 %) siguieron en regular, 6 (19 %) subieron a bueno y 20 (63 %) a muy bueno (Tabla 1). La prueba de Wilcoxon dio Z = -4,937 y p < 0,001, lo que llevó a rechazar la hipótesis nula de igualdad entre ambas mediciones (Tabla 2).

La distribución se corrió de los niveles bajos a los altos: en el postest, 26 docentes (81 %) se colocaron en bueno o muy bueno, categorías que no tenían ningún caso en el pretest. Después de las 12 sesiones, entonces, el profesorado percibe un ambiente de trabajo más favorable en estructura, responsabilidad, recompensa, manejo de conflictos e identidad.

Con n = 32 pares, el valor absoluto máximo de Z cuando todas las diferencias van en el mismo signo y no hay empates ronda 4,94; el valor obtenido (4,937) toca ese límite, lo que indica que el incremento en los puntajes del cuestionario fue casi generalizado entre los docentes. El tamaño del efecto (r = 0,87) es alto, pues se arrima al máximo posible (1,0). Pero al no haber grupo control, esa magnitud puede incluir la maduración del grupo, los eventos del año escolar 2025, la sensibilización por la preprueba y la deseabilidad social típica de un cuestionario de autorreporte; por eso, los resultados son evidencia de un cambio asociado al programa, no prueba de causalidad.

Los hallazgos apuntan en la misma dirección que Soto et al. (2024), quienes reportaron que un programa de habilidades blandas elevó de forma significativa el clima laboral docente; que Molina (2023), quien vinculó el fortalecimiento del liderazgo transformacional con la mejora del clima laboral; y que Valdez et al. (2023), que relacionan la inteligencia emocional con el clima organizacional. A diferencia de Molina (2023), cuya intervención se centró en los directivos, EDUCLIMA trabajó con el profesorado, lo que sugiere que el desarrollo de competencias socioemocionales de los propios docentes también puede asociarse a cambios en la percepción del clima. El resultado, además, es consistente con Wang y Degol (2016), para quienes el clima escolar se puede modificar mediante intervenciones planificadas. La comparación se limita a la dirección y la significación del efecto, pues los estudios difieren en instrumentos, poblaciones y diseños.

En lo teórico, los resultados respaldan la concepción de Litwin y Stringer (Contreras y Matheson, 1984; García, 2009) del clima como un conjunto de percepciones compartidas y modificables, y sugieren que articular el liderazgo transformacional de Bass (Nader y Solano, 2007; Riascos-Hinestroza y Becerril-Arostegui, 2021) con la inteligencia emocional de Goleman (García y Giménez, 2010) y el trabajo colaborativo (Aliaga et al., 2022) es una vía plausible para intervenir en él; no obstante, al medirse cinco de las nueve dimensiones del modelo, la contrastación es parcial. En lo normativo, se alinean con el enfoque de participación y clima institucional del Ministerio de Educación (2017), que promueve una convivencia escolar democrática e inclusiva, y respaldan la incorporación de programas de formación socioemocional en los planes de mejora institucional (Macías y Vanga, 2021).

Dimensión estructura

En el pretest, 21 docentes (66 %) valoraron la estructura como deficiente y 11 (34 %) como regular. En el postest, ninguno se ubicó en deficiente; 6 (19 %) quedaron en regular, 6 (19 %) en bueno y 20 (63 %) en muy bueno. La prueba de Wilcoxon fue significativa (Z = -4,866; p < 0,001; r = 0,86).

Tras el programa, los docentes perciben normas y procedimientos más claros, una división de tareas más definida y canales de

comunicación interna más efectivos y fluidos (ítems 1 a 4).
La mejora se interpreta como un cambio de percepción mediado por la comunicación y el trabajo conjunto, y no como resultado de una modificación de la organización escolar. Esta dimensión presentó el segundo menor valor de Z y un 19 % permaneció en nivel regular.
Coincide con Soto et al. (2024), quienes hallaron incrementos significativos en la dimensión de igual nombre tras un programa de habilidades blandas en docentes de educación básica. La convergencia refuerza la idea de que las competencias comunicativas se asocian a una percepción más favorable de la estructura institucional.
La estructura, entendida como la percepción de normas, procedimientos y canales de la organización, parece depender también de la calidad de la comunicación interpersonal y no solo del diseño formal. En lo práctico, resulta pertinente formalizar los mecanismos de comunicación en los instrumentos de gestión de la institución, en coherencia con el enfoque de participación y clima institucional del Ministerio de Educación (2017).

Dimensión responsabilidad
En el pretest, 22 docentes (69 %) valoraron la responsabilidad como deficiente y 10 (31 %) como regular. En el postest, ninguno se ubicó en deficiente; 3 (9 %) quedaron en regular, 9 (28 %) en bueno y 20 (63 %) en muy bueno. El efecto fue significativo ($Z = -4{,}942$; $p < 0{,}001$; $r = 0{,}87$).
Los docentes perciben mayor autonomía para decidir, más confianza para ejecutar sus tareas, un sentido más firme de responsabilidad por sus resultados y mecanismos más claros para rendir cuentas sobre su desempeño.
Fue la dimensión con mayor porcentaje de nivel deficiente en el pretest (69 %). Los ejes de motivación inspiracional e interdependencia positiva favorecen el compromiso compartido, lo que explica de manera plausible el cambio en los ítems 6 y 7, la autonomía y la rendición de cuentas en los ítems 5 y 8.
Es coherente con Macías y Vanga (2021) y con Pacheco et al. (2020), quienes consideran las estrategias motivacionales un insumo para mejorar el clima y la cultura organizacional, aunque Pacheco et al. lo estudiaron en el sector salud, lo que limita la comparabilidad. También es congruente con Molina (2023) en cuanto a la influencia del liderazgo transformacional.
El resultado sugiere que el liderazgo transformacional de Bass puede operar como liderazgo compartido, en el que los docentes asumen corresponsabilidad en la gestión. En lo práctico, la delegación de funciones y la rendición de cuentas deberían formalizarse en la gestión institucional, de modo que la autonomía percibida por los docentes se sostenga más allá del programa.

Dimensión recompensa
En el pretest, 16 docentes (50 %) valoraron la recompensa como deficiente y 16 (50 %) como regular. En el postest, ninguno se ubicó en deficiente; 1 (3 %) quedó en regular, 9 (28 %) en bueno y 22 (69 %) en muy bueno. La diferencia fue significativa ($Z = -4{,}959$; $p < 0{,}001$; $r = 0{,}88$).
Los docentes perciben mayor reconocimiento de su desempeño y de sus logros y reciben retroalimentación más constructiva (ítems 10 y 12); asimismo, valoran de forma más favorable su compensación y sus oportunidades de desarrollo profesional (ítems 9 y 11).
Esta dimensión presentó el mayor cambio (el más alto Z y 69 % en muy bueno) probablemente asociado al reconocimiento y la retroalimentación entre colegas, y no como una mejora objetiva de la compensación. Cabe considerar también factores contextuales y de expectativa.
Coincide con Soto et al. (2024), quienes encontraron incrementos significativos en recompensa tras un programa de habilidades blandas, y con Macías y Vanga (2021), que destacan el papel de la motivación laboral en los planes de mejora institucional.
Los resultados sugieren que la dimensión recompensa incorpora un componente simbólico (reconocimiento y retroalimentación) susceptible de intervención escolar, distinto del componente material. En lo práctico, la institución puede promover prácticas internas de reconocimiento y retroalimentación, sin que ello sustituya las políticas remunerativas y de carrera de alcance nacional.

Dimensión conflictos
En el pretest, 21 docentes (66 %) valoraron el manejo de conflictos como deficiente y 11 (34 %) como regular. En el postest, ninguno se ubicó en deficiente; 5 (16 %) quedaron en regular, 6 (19 %) en bueno y 21 (66 %) en muy bueno. El efecto fue significativo ($Z = -4{,}942$; $p < 0{,}001$; $r = 0{,}87$).
Los docentes perciben que los conflictos interpersonales se manejan de forma más efectiva y justa, que existe mayor respeto y colaboración, que pueden expresar opiniones diferentes con más comodidad y

que la dirección facilita en mayor medida la resolución de los desacuerdos (ítems 13 a 16).

Concuerda con Valdez et al. (2023), quienes asocian el manejo adecuado de las emociones con un entorno de trabajo saludable; con Chávez y Uceda (2023), que comprobaron que un programa de inteligencia emocional mejora la inteligencia social y la empatía docente; y con Macías y Vanga (2021) y Pacheco et al. (2020), para quienes la resolución de conflictos es un insumo de la cultura organizacional.

Refuerza la relación entre competencias emocionales y gestión del desacuerdo propuesta por Goleman (García y Giménez, 2010). En lo normativo, se articula con la promoción de una convivencia escolar democrática e inclusiva (Ministerio de Educación, 2017).

Dimensión identidad

En el pretest, 20 docentes (63 %) valoraron la identidad como deficiente y 12 (38 %) como regular. En el postest, ninguno se ubicó en deficiente; 10 (31 %) quedaron en regular, 4 (13 %) en bueno y 18 (56 %) en muy bueno. El efecto fue significativo ($Z = -4,786$; $p < 0,001$; $r = 0,85$).

Los docentes perciben mayor orgullo de pertenecer a la institución, mayor identificación con sus valores y misión, un sentido más firme de pertenencia a un equipo y más preocupación institucional por su bienestar (ítems 17 a 20).

Fue la dimensión con menor cambio: el menor Z y r, el menor porcentaje en muy bueno (56 %) y el mayor porcentaje residual en regular (31 %; 10 docentes). Una explicación plausible, por verificar, es que la identidad se consolida más lentamente y depende de acciones institucionales sostenidas, como lo sugiere el ítem 20 sobre la preocupación de la institución por el bienestar docente, y no solo de 12 sesiones.

Se alinea con el trabajo colaborativo docente en que se sustenta el programa (Aliaga et al., 2022) y con Soto et al. (2024), quienes reportaron mejoras en el trabajo colaborativo tras una intervención de habilidades blandas.

Los resultados sugieren que la interdependencia positiva favorece el sentido de pertenencia, aunque su consolidación requeriría seguimiento. En lo práctico, el resultado es congruente con el trabajo colaborativo como eje del programa (Aliaga et al., 2022).

Síntesis y alcances

Las cinco dimensiones mejoraron en la misma dirección y con magnitudes similares ($r = 0,85$ a $0,88$), lo que sugiere un efecto global más que específico de cada dimensión. Esta uniformidad también es compatible con un sesgo general de respuesta, pues todas las dimensiones se evaluaron con un mismo cuestionario de autorreporte. Además, ninguna dimensión explica por sí sola el cambio.

CONCLUSIONES

Se observó una mejora significativa del clima organizacional del profesorado tras la aplicación del Programa "EDUCLIMA": el nivel deficiente pasó de 81 % a 0 %, y los niveles bueno y muy bueno alcanzaron 19 % y 63 %, respectivamente ($Z = -4,937$; $p < 0,001$; $r = 0,87$). Este resultado es compatible con un efecto favorable del programa sobre el clima organizacional.

En la dimensión estructura ($Z = -4,866$; $p < 0,001$; $r = 0,86$), el nivel deficiente descendió de 66 % a 0 % y el nivel muy bueno alcanzó 63 %. Los docentes perciben normas más claras, una división de tareas más definida y canales de comunicación interna más efectivos, en coherencia con los ejes de diálogo-comunicación asertiva e interdependencia positiva del programa.

En la dimensión responsabilidad ($Z = -4,942$; $p < 0,001$; $r = 0,87$), el nivel deficiente descendió de 69 % a 0 % y el nivel muy bueno alcanzó 63 %. Los docentes perciben mayor autonomía, más confianza para ejecutar sus tareas y un sentido más firme de responsabilidad por sus resultados, en coherencia con los ejes de motivación inspiracional e interdependencia positiva.

En la dimensión recompensa ($Z = -4,959$; $p < 0,001$; $r = 0,88$), el nivel deficiente descendió de 50 % a 0 % y el nivel muy bueno alcanzó 69 %, el mayor cambio observado. Los docentes perciben mayor reconocimiento de su desempeño y retroalimentación más constructiva, junto con una valoración más favorable de su compensación y sus oportunidades de desarrollo profesional, vinculada con el clima de empatía y comunicación que promueve el programa.

En la dimensión conflictos ($Z = -4,942$; $p < 0,001$; $r = 0,87$), el nivel deficiente descendió de 66 % a 0 % y el nivel muy bueno alcanzó 66 %. Los docentes perciben un manejo más efectivo y justo de los conflictos, y mayor respeto y colaboración.

En la dimensión identidad ($Z = -4,786$; $p < 0,001$; $r = 0,85$), el nivel deficiente descendió de 63 % a 0 % y el nivel muy bueno alcanzó 56 %. Los docentes perciben mayor orgullo de pertenecer a la institución, mayor identificación con sus valores y misión, y un sentido más firme de pertenencia a un equipo.

AGRADECIMIENTOS

A los estimados docentes del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad

Nacional de Trujillo, quienes con su conocimiento, experiencia y compromiso contribuyeron significativamente a mi formación académica y profesional.
Al Dr. Cecilio Enrique Venegas Piminchumo, asesor de la presente investigación, por su valiosa orientación, sus acertadas sugerencias y el tiempo dedicado a guiar este trabajo con profesionalismo y paciencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aliaga, R., Ávila, R., Acevedo, V., y Céspedes, M. (2022). Trabajo colaborativo: un reto en la formación docente. *Educación*, 28(85), 1–12. https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2533

Chávez, S., y Uceda, S. (2023). Educational program the emotional intelligence and the improvement of social intelligence in teachers of a public educational institution. *Sciéndo*, 26(1), 17–24. https://doi.org/10.17268/sciendo.2023.001

Contreras, B., y Matheson, P. (1984). Una herramienta para medir clima organizacional: Cuestionario de Litwin y Stringer. *Revista de Trabajo Social*, 42, 27–37. https://repositorio.uc.cl/handle/11534/6158

García, M. (2009). Clima organizacional y su diagnóstico: Una aproximación conceptual. *Cuadernos de Administración*, 25(42), 43–61. https://www.redalyc.org/pdf/2250/225014900004.pdf

García, M., y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43–52. https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.908

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Macías, E., y Vanga, M. (2021). Clima organizacional y motivación laboral como insumos para planes de mejora institucional. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 548–567. https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.6

Ministerio de Educación. (2017). *Participación y clima institucional para una organización escolar efectiva*. Minedu. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5922

Molina, G. (2023). Liderazgo transformacional como modelo para mejorar el clima laboral docente. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 25(3), 783–801. https://doi.org/10.36390/telos253.14

Nader, M., y Solano, A. (2007). Influencia de los valores sobre los estilos de liderazgo: Un análisis según el modelo de liderazgo transformacional-transaccional de Bass. *Universitas Psychologica*, 6(3), 689–698. https://www.redalyc.org/pdf/647/64760318.pdf

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U.

Pacheco, C., Rojas, C., Nebles, W., Hernández, H., & Durán, S. (2020). Estrategias motivacionales para caracterizar el clima organizacional en el sector salud. *Revista Espacios*, 41(29), 1–17. https://www.revistaespacios.com/a20v41n29/20412901.html

Riascos-Hinestroza, L., y Becerril-Arostegui, I. (2021). Liderazgo educativo docente: Un modelo para su estudio, discusión y análisis. *Educación y Educadores*, 24(2), 243–264. https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.4

Soto, O., Mogollón, R., Caruajulca, E., Atoche, L., & Mestanza, C. (2024). Programa de habilidades blandas y clima laboral. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 28(Especial), 18–26. https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.768

Valdez, H., Zepeda, D., y Sánchez, D. (2023). Los efectos de la Inteligencia Emocional en el Clima Organizacional. *Jóvenes en la Ciencia*, 21, 1–11. https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3941

Wang, M. T., y Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

ANEXOS

Cuestionario para medir el clima organizacional

Instrucciones: A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con el clima organizacional Por favor, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación utilizando la siguiente escala:

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Neutral
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

N°	Ítems	Criterios				
		5	4	3	2	1
Dimensión 1: Estructura						
1	Las normas y procedimientos en esta institución son claros y bien definidos.					
2	Existe una clara división de tareas y responsabilidades entre los docentes.					
3	La estructura organizativa de la institución facilita mi trabajo.					
4	Los canales de comunicación interna son efectivos y fluidos.					
Dimensión 2: Responsabilidad						
5	Siento que tengo la autonomía necesaria para tomar decisiones en mi trabajo.					
6	Se me confía la responsabilidad de llevar a cabo mis tareas de manera efectiva.					
7	Me siento responsable de los resultados de mi trabajo.					
8	Existen mecanismos claros para rendir cuentas sobre mi desempeño.					
Dimensión 3: Recompensa						
9	Mi salario es justo en relación con mi trabajo y experiencia.					
10	Se reconoce y valora mi desempeño y mis logros.					
11	Las oportunidades de ascenso y desarrollo profesional son equitativas.					
12	Recibo retroalimentación constructiva sobre mi desempeño.					
Dimensión 4: Conflictos						
13	Los conflictos interpersonales se manejan de manera efectiva y justa.					
14	Existe un ambiente de respeto y colaboración entre los docentes.					
15	Me siento cómodo expresando mis opiniones, incluso si son diferentes.					
16	La dirección de la institución facilita la resolución de conflictos.					
Dimensión 5: Identidad						
17	Me siento orgulloso de pertenecer a esta institución educativa.					
18	Comparto los valores y la misión de la institución.					
19	Me siento parte de un equipo y tengo un sentido de pertenencia.					
20	La institución se preocupa por el bienestar de sus docentes.					