

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN

Escuela de Posgrado

DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN

**LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA RESPONSABILIDAD
SOCIAL UNIVERSITARIA DE LOS DOCENTES DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE
GROHMANN, TACNA - 2024**

TESIS

PRESENTADA POR:

Mgr. YENNY MARILÚ PINTO VILLAR

Para optar el Grado Académico de:

DOCTOR EN ADMINISTRACIÓN

TACNA- PERÚ

2026

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN
ESCUELA DE POSGRADO

DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN

**LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA RESPONSABILIDAD SOCIAL
UNIVERSITARIA DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
JORGE BASADRE GROHMANN, TACNA - 2024**

Tesis sustentada y aprobada el 10 de marzo del 2026; estando el jurado calificador integrado por:

PRESIDENTE



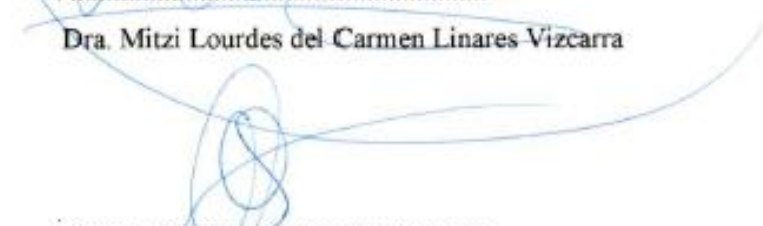
Dr. Bartolomé Jorge Anyosa Gutiérrez

SECRETARIO



Dra. Mitzi Lourdes del Carmen Linares Vizcarra

MIEMBRO



Dr. Nicolás Fidel Calderón Urriola

ASESOR



Dr. Nicolás Fidel Calderón Urriola

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Dr. Nicolás Fidel Calderón Urriola, en mi condición de asesor acreditado con Resolución de Escuela de Posgrado N° 13234-2023-ESPG/UNJBG del 13 de noviembre del 2023, del trabajo de tesis titulado: " *LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN, TACNA - 2024*", presentado por la Sra. Yenny Marilú Pinto Villar, para optar el Grado Académico de Doctor en Administración de Empresas.

Habiendo cumplido con lo establecido en el reglamento de originalidad y de similitud de trabajo de investigación y producción intelectual, considerando que según la revisión, evaluación y análisis realizado a través del software de similitud textual TURNITIN, cuenta con el nivel de similitud permitido cuyo porcentaje es 6%.

Por lo que CERTIFICO LA SIMILARIDAD de la tesis y está de acuerdo al nivel PERMITIDO, para continuar con los trámites correspondientes y para su ubicación en el repositorio institucional.

Se emite el presente certificado a solicitud del interesado con fines de continuar con los trámites respectivos para la obtención del Grado Académico de Doctor en Ciencias Administrativas.

Tacna, 16 de Marzo de 2026

FIRMA ASESOR
Nombres y apellidos Dr. Nicolás Fidel Calderón Urriola
DNI N° 00493208



FIRMA TESISTA
Nombres y apellidos Sra. Yenny Marilú Pinto Villar
DNI N° 40829373



DEDICATORIA

Dedicado con todo mi cariño a mi esposo y a mis padres, quienes han sido mi sostén incondicional a lo largo de este camino. A mi esposo, por su paciencia, su comprensión en los momentos de cansancio y su fe constante en mí, incluso cuando yo dudaba. A mis padres, por su amor inmenso, sus enseñanzas desde siempre y por haberme inculcado el valor del esfuerzo y la perseverancia. En todo momento, en cada paso, en cada obstáculo, su apoyo ha sido la fuerza que me ha impulsado a continuar. Esta dedicatoria es una muestra mínima del profundo agradecimiento que siento hacia ustedes.

AGRADECIMIENTO

A los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, quienes con su guía, disposición y conocimientos hicieron posible el desarrollo de esta investigación. Su acompañamiento constante, sus observaciones oportunas y su compromiso con la formación académica fueron fundamentales en cada etapa del proceso. En ese marco, agradezco sinceramente la dedicación que demostraron, no solo en lo académico, sino también en lo humano, ya que su apoyo fue clave para mantener la motivación y la claridad en los momentos más exigentes del trabajo. Esta dedicatoria reconoce el valor de su aporte en esta experiencia formativa.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
RESUMEN	xiii
ABSTRACT.....	xiv
AKA THAQHAWIT QILLQATA	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1. Descripción de la realidad observada	3
1.2. Formulación del problema.....	6
1.2.1. Problema General	6
1.2.2. Problemas Específicos	6
1.3. Justificación de la investigación	7
1.4. Objetivos.....	8
1.4.1. Objetivo General.....	8
1.4.2. Objetivos Específicos	8
1.5. Hipótesis	9
1.5.1. Hipótesis General.....	9
1.5.2. Hipótesis Específicas	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	10
2.1. Antecedentes de la investigación.....	10
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	10
2.1.2. Antecedentes nacionales	12
2.1.3. Antecedentes locales.....	13
2.2. Bases teóricas.....	15
2.2.1. Bases Teóricas “Gestión del conocimiento”.....	15
2.2.2. Bases Teóricas “Responsabilidad social universitaria”	42
2.3. Definición de términos.....	74
2.4. Matriz Conceptual de la variable Gestión del Conocimiento	78
2.5. Matriz Conceptual de la variable Responsabilidad Social Universitaria.....	79
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	80

3.1.	Tipo de investigación.....	80
3.2.	Diseño de la investigación.	80
3.3.	Población y muestra de la investigación.....	80
3.3.1.	Población	80
3.3.2	Muestra	81
3.4.	Operacionalización de las variables.....	83
3.5.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	84
3.5.1.	Técnicas	84
3.5.2.	Instrumentos.....	84
3.5.3.	Validez de los instrumentos	84
3.5.4.	Confiabilidad de los instrumentos	84
3.6.	Tratamiento de los datos	85
3.7.	Ética en la investigación	85
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....		86
4.1.	Resultados descriptivos por la variable Gestión del Conocimiento	86
4.1.1.	Dimensión Socialización	88
4.1.2.	Dimensión Externalización.....	96
4.1.3.	Dimensión Combinación	102
4.1.4.	Dimensión Internalización.....	110
4.2.	Resultados descriptivos de la variable Responsabilidad Social Universitaria....	116
4.2.1.	Dimensión Gestión Organizacional	118
4.2.2.	Dimensión Formación.....	121
4.2.3.	Dimensión Cognición	123
4.2.4.	Dimensión Participación Social.....	125
4.3.	Resultados inferenciales	127
4.3.1.	Prueba de la hipótesis general.....	131
4.3.2.	Prueba de la primera hipótesis específica	135
4.3.3.	Prueba de la segunda hipótesis específica	138
4.3.4.	Prueba de la tercera hipótesis específica.....	141
4.3.5.	Prueba de la cuarta hipótesis específica.....	144
DISCUSIONES		148

CONCLUSIONES	155
RECOMENDACIONES.....	157
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
ANEXOS	166

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Nivel de la variable gestión del conocimiento	86
Tabla 2 Nivel de la Dimensión Socialización	88
Tabla 3 Nivel del Indicador 1 Resultados de los docentes de la Dimensión 1 Socialización	90
Tabla 4 Nivel del Indicador 2 Propuestas de investigación de la Dimensión 1 Socialización	92
Tabla 5 Nivel del Indicador 3 Direccionamiento de los docentes de la Dimensión 1 Socialización	94
Tabla 6 Nivel de la Dimensión 2 Externalización	96
Tabla 7 Nivel del Indicador 4 Experiencias y resultados compartidos de la Dimensión 2 Externalización	98
Tabla 8 Nivel del Indicador 5 Participación en redes científicas de la Dimensión 2 Externalización	100
Tabla 9 Nivel de la Dimensión 3 Combinación	102
Tabla 10 Nivel del Indicador 6 Publicación de resultados de investigación de la Dimensión 3 Combinación.....	104
Tabla 11 Nivel del Indicador 7 Sistematización en Plataformas Tecnológicas de la Dimensión 3 Combinación.....	106
Tabla 12 Nivel del Indicador 8 Registro de productos de la Dimensión 3 Combinación	108
Tabla 13 Nivel de la Dimensión 4 Internalización	110
Tabla 14 Nivel del Indicador 9 Uso de metodologías en el grupo de la Dimensión 4 Internalización	112
Tabla 15 Nivel del Indicador 10 Uso de resultados de investigación de la Dimensión 4 Internalización	114
Tabla 16 Nivel de la variable Responsabilidad Social Universitaria	116
Tabla 17 Nivel de la Dimensión 1 Gestión Organizacional	118
Tabla 18 Nivel de la Dimensión 2 Formación	121
Tabla 19 Nivel de la Dimensión 3 Cognición	123
Tabla 20 Nivel de la Dimensión 4 Participación Social.....	125

Tabla 21 <i>Prueba de Kolmogórov-Smirnov</i>	127
Tabla 22 <i>Dirección e intensidad de la correlación de Spearman</i>	129
Tabla 23 <i>Correlación de Spearman para la hipótesis general</i>	133
Tabla 24 <i>Correlación de Spearman para la primera hipótesis específica</i>	136
Tabla 25 <i>Correlación de Spearman para la segunda hipótesis específica</i>	140
Tabla 26 <i>Correlación de Spearman para la tercera hipótesis específica</i>	143
Tabla 27 <i>Correlación de Spearman para la cuarta hipótesis específica</i>	146

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Espiral del conocimiento</i>	17
Figura 2 <i>Modelo de Transferencia de Conocimiento en Sistemas Regionales de Innovación</i>	20
Figura 3 <i>Modelo de responsabilidad social universitaria</i>	48
Figura 4 <i>Grupos de involucrados internos y externos de la universidad</i>	68
Figura 5 <i>Nivel de la variable gestión del conocimiento</i>	88
Figura 6 <i>Nivel de la Dimensión Socialización</i>	90
Figura 7 <i>Nivel del Indicador 1 Resultados de los docentes de la Dimensión 1 Socialización</i>	92
Figura 8 <i>Nivel del Indicador 2 Propuestas de investigación de la Dimensión 1 Socialización</i>	94
Figura 9 <i>Nivel del Indicador 3 Direccionamiento de los docentes de la Dimensión 1 Socialización</i>	96
Figura 10 <i>Nivel de la Dimensión 2 Externalización</i>	98
Figura 11 <i>Nivel del Indicador 4 Experiencias y resultados compartidos de la Dimensión 2 Externalización</i>	100
Figura 12 <i>Nivel del Indicador 5 Participación en redes científicas de la Dimensión 2 Externalización</i>	102
Figura 13 <i>Nivel de la Dimensión 3 Combinación</i>	104
Figura 14 <i>Nivel del Indicador 6 Publicación de resultados de investigación de la Dimensión 3 Combinación</i>	106
Figura 15 <i>Nivel del Indicador 7 Sistematización en Plataformas Tecnológicas de la Dimensión 3 Combinación</i>	108
Figura 16 <i>Nivel del Indicador 8 Registro de productos de la Dimensión 3 Combinación</i>	110
Figura 17 <i>Nivel de la Dimensión 4 Internalización</i>	112
Figura 18 <i>Nivel del Indicador 9 Uso de metodologías en el grupo de la Dimensión 4 Internalización</i>	114
Figura 19 <i>Nivel del Indicador 10 Uso de resultados de investigación de la Dimensión 4 Internalización</i>	116

Figura 20 <i>Nivel de la variable Responsabilidad Social Universitaria</i>	118
Figura 21 <i>Nivel de la Dimensión 1 Gestión Organizacional</i>	120
Figura 22 <i>Nivel de la Dimensión 2 Formación</i>	122
Figura 23 <i>Nivel de la Dimensión 3 Cognición</i>	125
Figura 24 <i>Nivel de la Dimensión 4 Participación Social</i>	127

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar cómo influye la gestión del conocimiento en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, durante el año 2024. Se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, nivel correlacional y corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 217 docentes, y se aplicó un cuestionario estructurado. A nivel descriptivo, el 39,63 % de los docentes se ubicó en un nivel bajo de gestión del conocimiento, mientras que el 47 % presentó un nivel bajo en responsabilidad social universitaria. Solo un 15,21 % alcanzó un nivel alto en la primera variable y un 12,44 % en la segunda. Respecto a los resultados inferenciales, se evidenció una correlación de Spearman positiva muy fuerte ($r_s = 0,776$; $p = 0,000$) entre ambas variables, lo que permitió confirmar la hipótesis general. Las dimensiones socialización, externalización, combinación e internalización mostraron correlaciones significativas y directas con la responsabilidad social universitaria, siendo $r_s = 0,797$; $r_s = 0,776$; $r_s = 0,700$ y $r_s = 0,731$ respectivamente, todas con valores $p < 0,05$. En conclusión, se confirmó que, a mayor gestión del conocimiento, mayor fue también el compromiso social de los docentes.

Palabras clave: gestión del conocimiento, responsabilidad social universitaria, docencia, universidad pública.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine how knowledge management influences the university social responsibility of professors at the Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, during the year 2024. A quantitative approach was used, with a non-experimental design, correlational level, and cross-sectional cut. The sample consisted of 217 professors, and a structured questionnaire was applied. At the descriptive level, 39,63 % of the professors were at a low level of knowledge management, while 47 % presented a low level of university social responsibility. Only 15,21 % reached a high level in the first variable, and 12,44 % in the second. Regarding inferential results, a very strong positive Spearman correlation ($r_s = 0,776$; $p = 0,000$) was found between both variables, confirming the general hypothesis. The dimensions of socialization, externalization, combination, and internalization showed significant and direct correlations with university social responsibility, with coefficients of $r_s = 0,797$, $r_s = 0,776$, $r_s = 0,700$, and $r_s = 0,731$, respectively, all with p -values $< 0,05$. In conclusion, the study confirmed that the higher the level of knowledge management, the greater the social commitment demonstrated by the professors.

Keywords: knowledge management, university social responsibility, teaching, public university.

AKA THAQHAWIT QILLQATA

Aka thaqhawix Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann (Tacna, 2024 mara) yatichirinakan yatiwi apnaqawipa (gestión del conocimiento) ukhamarak jach'a yatiqañ utat markamp lurawip (responsabilidad social universitaria) kunjams mayacht'asi uk chiqañchañatakiwa. Aka lurañatakiw jakhuwinakamp thaqhata (enfoque cuantitativo), janiw lurañanak mayjt'ayatakiti (diseño no experimental), jan ukasti panpacha amuyunak mayacht'at uñjañatakiwa (nivel correlacional ukat corte transversal). Taqpach uñjatäwinakax 217 yatichirinakawa, jupanakaruw mä jiskt'äw qillqata (cuestionario) churata. Jakhuwinakax akham uñacht'ayi: 39,63 % yatichirinakax yatiwi apnaqawit jisk'a ch'amanipxiwa, ukat 47 % yatichirinakasti jach'a yatiqañ utat markamp lurawit jisk'araki. 15,21 % ukjapuniw nayrër amuyut jach'ar puri, ukat 12,44 % ukjapuniw payër amuyut jach'ar puriraki. Ukat amuyunaka mayacht'awit uñjasinx, $r_s = 0,776$; $p = 0,000$ ukhamaw uñstawayi, ukhamatwa qallta amuyux (hipótesis general) chiqpachapar puri. Socialización, externalización, combinación ukat internalización amuyunakax jach'a yatiqañ utat markamp lurawimpix wali sum mayacht'atawa, ukanakax $r_s = 0,797$; $r_s = 0,776$; $r_s = 0,700$ ukat $r_s = 0,731$ ukhamawa, taqpachax $p < 0,05$ ukankiwa.

Tukuyañataki: Chiqapuniwa, yatichirinakax yatiwi juk'amp sum apnaqasinx, markampis juk'amp yanapasiñatakiw ch'amachasipxi

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se enfoca en analizar la conexión que existe entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social en el ámbito universitario, dos componentes que, por su naturaleza, resultan fundamentales dentro de la educación superior. En ese sentido, se buscó entender cómo las instituciones universitarias, a través del rol activo de sus docentes, logran combinar los procesos de creación, difusión y aplicación del conocimiento con acciones concretas que reflejan un compromiso real con la sociedad. En un momento en el que se espera que las universidades participen más activamente en el desarrollo sostenible, este estudio cobra especial importancia, ya que ofrece una mirada profunda sobre cómo se vinculan estas dos dimensiones dentro del contexto de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna.

La investigación se estructuró en cinco capítulos, cada uno con una función clara dentro del análisis. El primero aborda el problema de investigación; el segundo recoge la base teórica; el tercero detalla la metodología utilizada; el cuarto presenta los principales resultados, y finalmente, el quinto se centra en la discusión, conclusiones y recomendaciones. De esta forma, se logró desarrollar el estudio de manera ordenada, siguiendo un hilo lógico desde el planteamiento inicial hasta la interpretación de los datos obtenidos.

En lo que respecta al Capítulo I, este sirvió para establecer el punto de partida del estudio. En él se describió la realidad observada, se formularon las preguntas centrales, se definieron los objetivos generales y específicos, se presentaron las hipótesis, y se justificó la importancia del estudio desde diferentes enfoques: teórico, práctico y metodológico. En consecuencia, este capítulo ayudó a precisar el objeto de estudio y a demostrar por qué era necesario analizar la relación entre las variables en el entorno institucional seleccionado.

Por otro lado, el Capítulo II estuvo enfocado en desarrollar el marco teórico. Se revisaron antecedentes relevantes tanto a nivel local como internacional, y se expusieron las principales teorías relacionadas con la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria. También se presentaron las definiciones operativas de las variables,

se detallaron sus dimensiones y se incluyeron las matrices conceptuales que sirvieron como guía para recolectar y analizar la información. En ese marco, este capítulo sentó las bases teóricas necesarias para dar soporte a todo el proceso investigativo.

En el Capítulo III se explicó cómo se llevó a cabo la parte metodológica del estudio. En este marco, se aclaró que la investigación fue de tipo básico, con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, nivel correlacional y corte transversal. La población estuvo compuesta por 514 docentes, aunque el trabajo se realizó con una muestra de 217, seleccionada según criterios establecidos. También se detallaron las técnicas de recolección de datos y los instrumentos utilizados, explicando el proceso seguido para validar cada uno y asegurar su confiabilidad. De esta forma, se garantizó que los datos obtenidos respondieran de manera adecuada a los objetivos planteados.

El Capítulo IV presentó los resultados, tanto desde una perspectiva descriptiva como inferencial. En ese sentido, se mostraron las distribuciones porcentuales relacionadas con los niveles de gestión del conocimiento y de responsabilidad social universitaria. Además, se incluyeron los resultados del análisis estadístico mediante la prueba de Spearman, la cual permitió identificar relaciones significativas entre las dimensiones estudiadas. Estos hallazgos sirvieron como base para establecer vínculos concretos entre ambas variables.

En la parte final, se expusieron las conclusiones y recomendaciones. Estas fueron elaboradas a partir de los objetivos de la investigación y los resultados obtenidos. En consecuencia, se resaltó la relación positiva entre la gestión del conocimiento y el compromiso social asumido por los docentes, lo que deja claro que un buen manejo del conocimiento puede fortalecer el rol social de la universidad. También se propusieron acciones específicas para reforzar estos procesos dentro de la institución.

En resumen, este estudio representa un aporte importante para quienes investigan sobre educación superior. El enfoque metodológico y el modelo de análisis podrían ser aplicados en otras universidades, lo cual abriría nuevas oportunidades para seguir explorando cómo el conocimiento académico puede vincularse con la responsabilidad social y, en ese marco, contribuir al desarrollo sostenible desde el entorno universitario.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad observada

La gestión del conocimiento se ha convertido, con el paso del tiempo, en un tema que ha ido ganando espacio tanto en los círculos académicos como en los entornos profesionales. En ese marco, su definición ha ido ajustándose, y hoy en día se considera una disciplina —o incluso un enfoque innovador— orientado a organizar, sistematizar y aprovechar el conocimiento generado, con la intención de facilitar el logro de metas y la toma de mejores decisiones (Villasana et al., 2021).

La gestión del conocimiento no solo implica la recolección de información; además, abarca la estructuración y la diseminación de esta para que sea útil y relevante dentro de los contextos organizacionales. Así, este enfoque permite que las organizaciones, incluidas las instituciones académicas, optimicen sus recursos intelectuales y maximicen el impacto de su labor, estableciendo de esta manera, una base sólida para el desarrollo sostenible y la innovación.

Por otro lado, la responsabilidad social universitaria (RSU) se entiende actualmente como una manera estratégica de gestionar la universidad, articulando sus funciones principales de forma integrada y coherente. En ese sentido, este enfoque no solo busca optimizar el funcionamiento interno de la institución, sino que también apunta a formar personas con un sentido claro de responsabilidad social. De esta forma, se fortalecen los lazos con los distintos actores con los cuales la universidad se relaciona, siempre desde una mirada que apuesta por la sostenibilidad y por una comprensión amplia de su rol en la sociedad (Andía et al., 2021). En consecuencia, la RSU se posiciona como una herramienta clave para alinear el quehacer universitario con los desafíos del entorno.

En consecuencia, la RSU se caracteriza por un enfoque sistémico, transversal e interdisciplinario que engloba a todas las facultades y áreas universitarias, promoviendo así la inclusión de valores éticos y sociales en el quehacer académico. Esta visión integral

refleja la complejidad de la universidad y su entorno, subrayando la importancia de que cada acción educativa contribuya al bienestar social y al desarrollo de una sociedad más equitativa.

A nivel global, entidades como el Programa de las Naciones Unidas y UNICEF han venido mostrando un interés constante en fortalecer tanto la gestión del conocimiento como la responsabilidad social universitaria. En ese sentido, se reconoce que estos enfoques tienen un gran potencial para mejorar el funcionamiento de las instituciones y su impacto en la sociedad. Sin embargo, todavía persisten varios obstáculos que limitan su efectividad. Entre ellos se pueden mencionar la rotación frecuente del personal, una transferencia de conocimientos poco eficiente, la resistencia al cambio y la desconfianza entre los miembros de las organizaciones. A ello se suman otros problemas como la baja utilidad, pertinencia y calidad de la información compartida, así como la limitada producción de conocimientos que realmente aporten a la comunidad (Marín, 2018; UNICEF, 2022)

De esta forma, estas barreras terminan afectando el uso efectivo del conocimiento y reducen la capacidad de las organizaciones para tener un impacto real en los procesos de desarrollo educativo y social. En consecuencia, superar estas dificultades se vuelve una tarea urgente, sobre todo si se quiere avanzar hacia un modelo de innovación sostenible y con sentido social. Esto cobra especial importancia en el caso de las universidades, ya que su rol no se limita a la enseñanza, sino que también implica ser agentes de transformación con prácticas que respondan a los desafíos actuales.

En ese marco, América Latina no escapa a estas dificultades. Tanto la gestión del conocimiento como la responsabilidad social universitaria se enfrentan a retos propios de la región, marcados por situaciones económicas inestables y problemáticas sociales que complejizan aún más la implementación efectiva de estos enfoques. La desigualdad de oportunidades y la degradación ambiental son factores que limitan el desarrollo integral de las universidades, especialmente cuando se considera que, actualmente, alrededor de 86 millones de personas viven en situación de pobreza extrema.

Estos desafíos sociales impactan directamente en la labor del docente universitario, quien, debido a limitaciones de acceso a la formación continua y a recursos, encuentra obstáculos para desempeñar una cátedra efectiva y proyectarse a la sociedad (Naciones Unidas, 2022; Naciones Unidas, 2020). Así, la gestión del conocimiento se convierte en un objetivo crucial para mejorar la calidad educativa y cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el año 2030, que buscan reducir las desigualdades y promover una educación inclusiva y de calidad.

En el contexto peruano, al formar parte de América Latina, estas problemáticas también se hacen evidentes. El gobierno peruano ha incorporado la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria dentro de sus prioridades a través de la Ley Universitaria N.º 30220, que destaca la responsabilidad que las universidades deben asumir en la aplicación y promoción de la RSU (Aguirre, 2020; Heredia, 2021; Ley 30220, 2022).

Esta normativa tiene como propósito que las universidades peruanas integren prácticas de gestión del conocimiento orientadas al desarrollo sostenible y al bienestar colectivo. En ese sentido, investigaciones recientes han señalado que cuando la gestión del conocimiento se lleva a cabo de forma eficiente, puede tener efectos positivos en distintos sectores, como la prevención de riesgos, el ámbito educativo y la mejora de la productividad (Aguirre, 2020; Heredia, 2021; Ley N.º 30220, 2022). Sin embargo, cuando no se implementa adecuadamente o se carece de una gestión efectiva, el conocimiento generado pierde fuerza y no logra transformar la realidad de manera significativa.

De esta forma, el presente estudio se centra en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, ubicada en la ciudad de Tacna. Esta institución ha puesto como uno de sus objetivos principales la generación y difusión del conocimiento hacia la sociedad. En ese marco, la responsabilidad de esa transferencia recae, en gran parte, sobre el trabajo del docente universitario. Sin embargo, hay factores que dificultan este proceso: limitaciones tecnológicas, escasez de recursos económicos, carencias en infraestructura académica y una débil política institucional de apoyo a la difusión científica y a la

formación en responsabilidad social. En consecuencia, estas condiciones podrían estar afectando la articulación efectiva entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria.

Frente a este panorama, se vuelve necesario indagar cómo perciben los propios docentes universitarios esta relación, así como los obstáculos y las condiciones que enfrentan en su práctica profesional. En ese marco, el análisis permitirá reconocer qué elementos influyen de forma directa en su desempeño y, a su vez, en el cumplimiento del rol social que la universidad está llamada a ejercer.

Con el propósito de abordar esta problemática, el estudio se plantea realizar un análisis exhaustivo sobre la influencia de ambas variables. Así, resulta fundamental explorar cuáles son los aspectos específicos de la gestión del conocimiento que influyen en la implementación efectiva de la responsabilidad social universitaria, entendiendo que ambos elementos son fundamentales para el fortalecimiento del impacto social y académico de la institución.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema General

¿Cómo influye la gestión del conocimiento en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann , Tacna - 2024?

1.2.2. Problemas Específicos

- a. ¿Cómo influye la socialización en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024?
- b. ¿Cómo influye la externalización en la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024?
- c. ¿Cómo influye la combinación en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann , Tacna - 2024?

- d. ¿Cómo influye la internalización en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024?

1.3. Justificación de la investigación

a. Justificación teórica

Esta investigación representó un aporte significativo al conocimiento teórico en dos áreas esenciales para el ámbito educativo y organizacional: la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria (RSU). La gestión del conocimiento, como práctica organizacional, facilita la creación, organización, difusión y aplicación efectiva del conocimiento, optimizando el rendimiento y el impacto institucional. En el contexto educativo, esta práctica se convierte en una herramienta fundamental para que las universidades respondan adecuadamente a las demandas sociales. La RSU, por su parte, implica un compromiso ético y social hacia el entorno, promoviendo la inclusión de acciones que benefician a la comunidad y la formación de ciudadanos comprometidos. Este estudio profundiza en la relación entre ambas variables en el contexto universitario, aportando una comprensión más clara de cómo la gestión del conocimiento puede potenciar la RSU, enriqueciendo así el conocimiento teórico sobre su impacto en la educación superior y en la sociedad en general.

b. Justificación práctica

Esta investigación se enfocó en un problema concreto dentro del ámbito educativo, con la intención de identificar prácticas y estrategias que permitieran integrar de mejor forma la responsabilidad social en el trabajo cotidiano del docente. En ese marco, la relación que los docentes mantienen con su entorno social y comunitario se presenta como un elemento clave para reforzar el compromiso de la universidad y consolidar una cultura institucional basada en la responsabilidad social. De esta forma, los resultados del estudio no solo quedan en el plano teórico, sino que encuentran una aplicación práctica que permite optimizar tanto los procesos educativos como los administrativos. En consecuencia, el conocimiento producido dentro de la universidad logra proyectarse hacia la sociedad de manera concreta y con efectos visibles. Además,

este aporte contribuye a la formulación de políticas internas y al diseño de programas de formación docente, con el objetivo de fortalecer una gestión del conocimiento que amplíe el impacto social de la universidad y que, al mismo tiempo, responda a las necesidades de su contexto.

c. Justificación metodológica

Desde un punto de vista metodológico, el enfoque cuantitativo y el diseño no experimental transversal permiten obtener una representación precisa de la realidad, abordando la situación de la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria (RSU) en un solo momento temporal. Este diseño proporciona un análisis objetivo de las percepciones y prácticas existentes en el contexto universitario, constituyendo una valiosa fuente de datos que puede ser utilizada como referencia en investigaciones posteriores. Además, el instrumento de medición desarrollado en este estudio constituye una herramienta útil y replicable para evaluar dichas variables en otros contextos y estudios similares, facilitando la comparación y la ampliación del conocimiento en esta área. Esta investigación, al establecer un modelo replicable, contribuye a crear una base metodológica sólida para futuras investigaciones en educación superior y RSU, favoreciendo la generación de datos que permitan comprender mejor la interacción de estas variables.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Determinar cómo influye la gestión del conocimiento en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024.

1.4.2. Objetivos Específicos

- a. Identificar cómo influye la socialización en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna -2024

- b. Determinar cómo influye la externalización en la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024.
- c. Establecer cómo influye la combinación en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024.
- d. Identificar cómo influye la internalización en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis General

La gestión del conocimiento influye directamente en la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024.

1.5.2. Hipótesis Específicas

- a. La socialización influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024.
- b. La externalización influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024.
- c. La combinación influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024.
- d. La internalización influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

En su tesis doctoral, Troncoso (2023), se propuso analizar cómo se relacionan la gestión del conocimiento y los recursos humanos dentro de la Universidad de Colombia. Para ello, optó por un enfoque cualitativo, desarrollando un estudio exploratorio basado en el análisis de varios casos. En ese sentido, los resultados permitieron tener una primera aproximación a la forma en que ambas gestiones se interconectan, revelando ciertos mecanismos que facilitan la implementación de prácticas orientadas a fortalecer la gestión del conocimiento en las actividades de extensión. Entre estas prácticas destacan los incentivos dirigidos a los docentes para fomentar su participación, la articulación entre grupos de investigación y extensión, la inclusión de estudiantes de distintos niveles, así como acciones vinculadas a la formación continua y el desarrollo profesional.

Por su parte, Mendoza (2020), también en una tesis doctoral, se enfocó en evaluar el grado de relación entre la gestión del conocimiento y el capital intelectual en el contexto universitario. En ese marco, aplicó una metodología de enfoque mixto y trabajó con una muestra de 345 participantes, conformada por decanos, coordinadores académicos, directores y docentes de cuatro universidades públicas: ULEAM, UTM, UNESUM y ESPAM MFL. De esta forma, se logró comprobar la validez de la hipótesis general, estableciendo una correlación directa entre ambas variables. En consecuencia, los hallazgos indicaron que, si bien existe esa relación, la gestión del conocimiento aún se encuentra en una etapa bastante básica en estas instituciones, lo que representa un obstáculo para que puedan sacar mayor provecho del saber que generan y poseen.

Ibujés (2023), en su tesis doctoral, analizó las variables de gestión del conocimiento, capacidades de innovación y desempeño financiero en empresas de Pichincha, Ecuador. Los resultados permitieron desarrollar cada uno de los objetivos propuestos en su estudio y mostraron que las variables están relacionadas de forma

sistémica y compleja, proponiendo la eficiencia técnica como un indicador de innovación en ese sector.

En su tesis doctoral, Henríquez (2021), se propuso analizar cómo influye la responsabilidad social universitaria (RSU) a partir del aprendizaje organizacional. En ese marco, adoptó un enfoque mixto, combinando entrevistas dirigidas a los directivos con la aplicación de seis cuestionarios para evaluar las percepciones tanto de actores internos como externos de la universidad sobre la RSU. La muestra cuantitativa estuvo compuesta por 791 participantes, lo que permitió recoger una visión amplia. Uno de los aportes más relevantes del estudio fue la identificación de seis factores esenciales para fortalecer la organización desde una perspectiva de responsabilidad social: compromiso institucional frente a impactos sociales y ambientales, planificación de acciones viables, disponibilidad de recursos, impulso de propuestas que promuevan sostenibilidad y justicia social, uso estratégico del conocimiento relacionado con la RSU, y legitimidad en el actuar de la universidad.

Por su parte, Álvarez (2022), centró su investigación en la Universidad de Quevedo, Ecuador, abordando específicamente la variable de responsabilidad social universitaria. De esta forma, aplicó el modelo propuesto por Vallaeys, que contempla cuatro dimensiones: gestión, cognición, educación y participación social. La muestra incluyó docentes, estudiantes y personal administrativo. En ese sentido, los resultados mostraron que, en general, la universidad presentó un nivel medio de desempeño en los indicadores de dicho modelo, lo que refleja avances, aunque también ciertas limitaciones en la implementación integral de la RSU.

En otra línea, Bermeo (2023), desarrolló su tesis en Ecuador, explorando la relación entre responsabilidad social universitaria y desarrollo sostenible. En ese contexto, sus hallazgos destacaron que la RSU cumple un rol clave en los procesos educativos y en el vínculo con la comunidad, resaltando la necesidad de orientarse cada vez más hacia una gestión universitaria alineada con los principios de sostenibilidad.

Finalmente, Rubio (2022), analizó el impacto de las políticas de responsabilidad social universitaria en una universidad colombiana, considerando la perspectiva de docentes, estudiantes y personal administrativo. En consecuencia, se encontró que si bien estos grupos sí participan en acciones vinculadas a la RSU que generan efectos positivos, existe aún un desconocimiento importante respecto a las políticas institucionales y al concepto mismo de responsabilidad social, lo cual representa un reto para su aplicación efectiva.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En su tesis doctoral, Berger (2020) se enfocó en analizar cómo influye la gestión del conocimiento en la administración académica de la Facultad de Ciencias Matemáticas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En ese sentido, su investigación abordó diversas dimensiones relacionadas con la gestión del conocimiento, como el capital intelectual, los procesos internos de gestión, el desempeño del personal y la cultura organizacional que facilita o limita su desarrollo. Aplicó un enfoque cuantitativo y trabajó con una muestra de 131 participantes, entre docentes y personal administrativo. De esta forma, los resultados evidenciaron una relación significativa entre cada una de estas dimensiones y la gestión académica de la facultad, alcanzando un coeficiente promedio de Rho de Spearman de 0,5, lo cual sugiere una correlación moderada pero relevante entre las variables.

Por otro lado, Espinoza (2022) también desarrolló una tesis doctoral centrada en la gestión del conocimiento, pero en este caso, vinculada a la práctica docente. Utilizó un enfoque cuantitativo, y su muestra estuvo compuesta por 73 docentes de la Escuela Militar de Chorrillos Crl. Francisco Bolognesi. El estudio aplicó cuestionarios con 10 ítems por cada variable, los cuales fueron evaluados mediante la prueba estadística Rho de Spearman. En ese marco, la validez fue respaldada por el juicio de expertos y la confiabilidad se confirmó con un Alfa de Cronbach adecuado. Los resultados mostraron una correlación fuerte entre la gestión del conocimiento y la práctica docente, lo cual refuerza la idea de que ambos elementos están estrechamente vinculados en el contexto educativo militar.

Morante (2022) centró su estudio en la responsabilidad social universitaria dentro del entorno de la universidad pública. Su investigación adoptó un enfoque mixto con un diseño explicativo secuencial. En la etapa cuantitativa, participaron 187 docentes universitarios, quienes respondieron a un cuestionario estructurado de 40 ítems previamente validado. Posteriormente, se realizó un análisis cualitativo que incluyó entrevistas a profundidad y la comparación de los resultados con criterios estandarizados. En ese marco, el estudio identificó cuatro dimensiones fundamentales de la responsabilidad social universitaria: la gestión organizacional, la docencia, la vinculación con la sociedad y la investigación, ofreciendo una visión integral sobre cómo esta responsabilidad se manifiesta en el contexto institucional. Los hallazgos indican que la RSU tiene una puntuación promedio de 3,48, considerada adecuada; sin embargo, parece no haber conexión entre las políticas institucionales y las propuestas de la RSU, que todavía se percibe limitada a eventos de proyección social. Asimismo, se señala que es fundamental desarrollar procesos de investigación vinculados a publicaciones científicas para avanzar en la producción científica de la institución.

En su tesis doctoral, Arango (2021) e propuso analizar la relación entre la responsabilidad social universitaria y el posicionamiento social de una institución educativa. Para ello, aplicó un enfoque cuantitativo dentro de una investigación de tipo básica, con un nivel correlacional-causal explicativo, utilizando un diseño no experimental y de corte transeccional. La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento consistió en un cuestionario con ítems tipo Likert. En ese sentido, los resultados permitieron concluir que la responsabilidad social tiene un efecto directo sobre el posicionamiento social de una universidad ubicada en Ate, Lima, durante el año 2020. De forma complementaria, se identificó que aspectos como la formación, la investigación, la gestión y la extensión académica influyen de manera significativa en cómo se posiciona socialmente esta casa de estudios.

2.1.3. Antecedentes locales

Por otro lado, Espinoza (2021) en su tesis doctoral realizada en Tacna, centró su análisis en los procesos clave de la gestión del conocimiento y su relación con la

producción científica de los docentes universitarios. En ese marco, trabajó con un enfoque mixto y una muestra compuesta por 271 docentes. A través de un modelo de regresión lineal múltiple, se determinó que variables como la gestión del conocimiento, la cultura organizacional y el capital tecnológico explican aproximadamente un 38 % de la producción científica en las universidades analizadas ($R^2 > 0,376$). En consecuencia, el estudio identificó que los procesos de combinación, internalización e inversión en investigación y desarrollo (I+D) son los que tienen mayor peso predictivo sobre la variable dependiente. De esta forma, se evidenció que el fortalecimiento de estos elementos puede incidir de manera significativa en los niveles de producción científica en el ámbito universitario local.

En su tesis doctoral, Heredia (2021), se enfocó en analizar cómo la gestión del conocimiento influye de forma directa en la productividad laboral. Para ello, desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo y trabajó con una muestra conformada por 197 colaboradores de la Universidad Privada de Tacna. En ese sentido, los resultados obtenidos mostraron un coeficiente Rho de Spearman de 0,658, con un nivel de significancia de 0,001, lo cual indica una correlación alta entre las variables. De esta forma, se concluyó que la gestión del conocimiento tiene un impacto significativo en el rendimiento laboral de los trabajadores de esta casa de estudios durante el año 2020,

Por otro lado, Terrones (2021), también abordó una temática vinculada a la educación superior en su tesis doctoral, centrando su análisis en la relación entre la formación en Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y la calidad académica dentro de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades (FAEDCOH) de la Universidad Privada de Tacna. En ese marco, se realizó una investigación de tipo puro, con diseño correlacional, no experimental y de corte transversal, aplicando cuestionarios a una muestra de 242 estudiantes del semestre 2020-II. Los resultados reflejaron una relación significativa entre la formación en RSU y la calidad académica, con un rho de 0,763 y un valor p menor que 0,05. Además, se identificaron correlaciones importantes entre la RSU y diversas dimensiones, como competencias docentes (rho = 0,924), organización curricular (rho = 0,870), comunicación y clima institucional (rho = 0,983), actitud estudiantil (rho = 0,817), infraestructura y equipamiento (rho = 0,745),

procesos de evaluación ($\rho = 0,711$), asignaturas electivas ($\rho = 0,765$) y eficacia administrativa ($\rho = 0,929$). En consecuencia, se concluyó, con un 95 % de confianza, que la RSU incide de manera directa y positiva en la calidad académica de la FAEDCOH en la UPT.

En su tesis doctoral, Viacava (2023) se planteó como objetivo principal analizar la relación existente entre la gestión de la responsabilidad social universitaria (RSU) y la cultura organizacional en la Universidad Privada de Tacna. Para ello, desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo, aplicando un cuestionario estructurado a una muestra compuesta por 150 participantes, entre docentes y personal administrativo. En ese marco, los resultados evidenciaron una correlación significativa, con un coeficiente de rho de Spearman de 0,762 y un nivel de significancia de 0,000, lo cual, al ser menor que 0,05, permitió rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alternativa (H_1). De esta forma, se identificó una correlación positiva de nivel moderado, dentro del rango comprendido entre 0,5 y 0,8, lo que sugiere que la implementación efectiva de la RSU tiene una influencia clara sobre la cultura institucional. En consecuencia, los hallazgos respaldan la idea de que una adecuada gestión de la responsabilidad social puede contribuir a transformar las dinámicas internas de las universidades, reforzando valores, comportamientos y estructuras que promuevan un compromiso más activo con la sociedad. Así, se logró verificar la hipótesis general planteada en el estudio.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Bases Teóricas “Gestión del conocimiento”

2.2.1.1. Definición de gestión del conocimiento

Escorcía y Barrios (2020) plantean que la gestión del conocimiento está relacionada directamente con la capacidad que tienen las organizaciones para transformar tanto el conocimiento tácito —ese que se adquiere con la experiencia y no siempre se verbaliza— como el conocimiento explícito, que ya está formalizado. En ese marco, los autores destacan que esta gestión no se limita simplemente a almacenar información, sino

que implica un proceso más complejo que incluye su transformación, circulación e integración dentro de los diferentes niveles y áreas de la organización.

Desde esta perspectiva, Escorcía y Barrios (2020) subrayan que el verdadero valor del conocimiento radica en su aplicación práctica. En ese sentido, cuando una organización logra compartir saberes entre sus miembros y aplicar lo aprendido en su funcionamiento cotidiano, se genera un flujo dinámico de mejora continua. De esta forma, se promueve un entorno donde el conocimiento deja de ser un recurso estático para convertirse en una herramienta estratégica que fortalece la toma de decisiones y eleva la calidad del desempeño institucional.

En consecuencia, la gestión del conocimiento se posiciona como un componente esencial dentro de la estructura organizativa, especialmente en entornos donde la innovación y la adaptación son constantes. Escorcía y Barrios (2020) consideran que cuando este proceso se implementa adecuadamente, no solo contribuye a optimizar los resultados internos, sino que también fortalece la capacidad de respuesta de la organización frente a los desafíos externos. Así, gestionar el conocimiento de manera efectiva termina siendo una condición clave para garantizar la sostenibilidad institucional a largo plazo.

Además, varios autores que han investigado este tema coinciden en tomar como punto de referencia un mismo modelo: la espiral del conocimiento (ver Figura 1), que se ha convertido en un marco común para entender cómo circula y se transforma el saber dentro de las organizaciones. En consecuencia, este enfoque ha permitido construir una visión más clara sobre cómo se genera valor a partir del conocimiento compartido.

Figura 1*Espiral del conocimiento*

Nota. La figura representa las etapas de la espiral del conocimiento (Nonaka & Takeuchi, 1995).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022) señala que la gestión del conocimiento, en su enfoque institucional, se orienta principalmente al intercambio sistemático de saberes que han sido adquiridos a través de la experiencia laboral cotidiana, incluyendo tanto logros como desafíos enfrentados. En ese sentido, no se trata únicamente de conservar lo aprendido, sino de ponerlo al servicio de los programas y operaciones que desarrolla la organización, así como de fortalecer las actividades de promoción que lleva a cabo junto a sus aliados estratégicos.

UNICEF (2022) resalta que este proceso se apoya en un enfoque estructurado que busca facilitar la circulación del conocimiento entre distintos actores y contextos. De esta forma, se recurre al uso de plataformas digitales, herramientas tecnológicas y redes de colaboración que permiten construir comunidades de práctica activas. Estas comunidades se convierten en espacios de intercambio constante, donde el conocimiento tácito —aquello que se aprende mediante la práctica— puede fluir y ser aprovechado de manera colectiva.

En ese marco, también se promueve el uso de alianzas y asociaciones como mecanismo para fortalecer redes de trabajo efectivas. Según UNICEF (2022), cuando el

conocimiento se comparte de forma intencionada y organizada, se potencia la capacidad de respuesta institucional y se enriquecen las intervenciones en los distintos niveles operativos. Así, la gestión del conocimiento no solo respalda la acción interna, sino que también impulsa la cooperación externa, contribuyendo a mejorar el impacto de las estrategias implementadas por la organización.

UNICEF ha incorporado la gestión del conocimiento como parte fundamental de su funcionamiento, aplicándola a través de la generación, el intercambio y el uso estratégico de información con el fin de fortalecer sus programas y operaciones. En ese marco, esta gestión incluye compartir saberes tácitos, aquellos que se adquieren mediante la experiencia directa, así como los logros obtenidos y los desafíos enfrentados, lo que permite enriquecer tanto su accionar interno como el de sus aliados estratégicos.

Villasana et al. (2021) plantean que la gestión del conocimiento debe ser vista como una disciplina emergente o, en su defecto, como un enfoque de gestión que tiene como finalidad estructurar adecuadamente el conocimiento que se genera dentro de una organización. En ese sentido, destacan que este proceso no solo busca ordenar información, sino también facilitar el cumplimiento de metas institucionales y fortalecer la toma de decisiones estratégicas. Desde esta perspectiva, el conocimiento deja de ser un elemento secundario y pasa a ocupar un lugar central como recurso clave para el desarrollo organizacional.

De acuerdo con Villasana et al. (2021), el conocimiento debería gestionarse con la misma importancia que otros activos organizacionales, ya que representa una fuente fundamental de ventaja competitiva. En ese marco, la propuesta de los autores insiste en que las organizaciones deben reconocer el valor del conocimiento acumulado, no solo para optimizar su desempeño actual, sino también para proyectar su sostenibilidad en el futuro. Sin embargo, advierten que la gestión del conocimiento es un concepto aún en construcción, lo que ha dado lugar a múltiples interpretaciones y enfoques según el contexto en el que se aplique.

En consecuencia, diversos estudios coinciden en que la gestión del conocimiento implica un proceso amplio que va desde su creación y sistematización hasta su distribución y aplicación efectiva. Villasana et al. (2021) señalan que esta dinámica no debe limitarse al almacenamiento de información, sino que debe estar orientada a transformar el conocimiento en una herramienta activa que contribuya al fortalecimiento institucional. De esta forma, la gestión del conocimiento se presenta como una estrategia que puede marcar la diferencia en la capacidad de adaptación, innovación y crecimiento sostenible de una organización.

De manera complementaria, Jie y Zhengang (2006), a través de su modelo de Transferencia de Conocimiento en Sistemas Regionales de Innovación, subrayan la importancia de promover la circulación del conocimiento tácito dentro de los sistemas regionales. En ese marco, consideran que el intercambio de este tipo de conocimiento — generalmente adquirido a través de la experiencia— resulta esencial para dinamizar la innovación y fortalecer las capacidades locales. Por ello, su propuesta se enfoca en diseñar estrategias que permitan una mayor fluidez en estos procesos de transferencia.

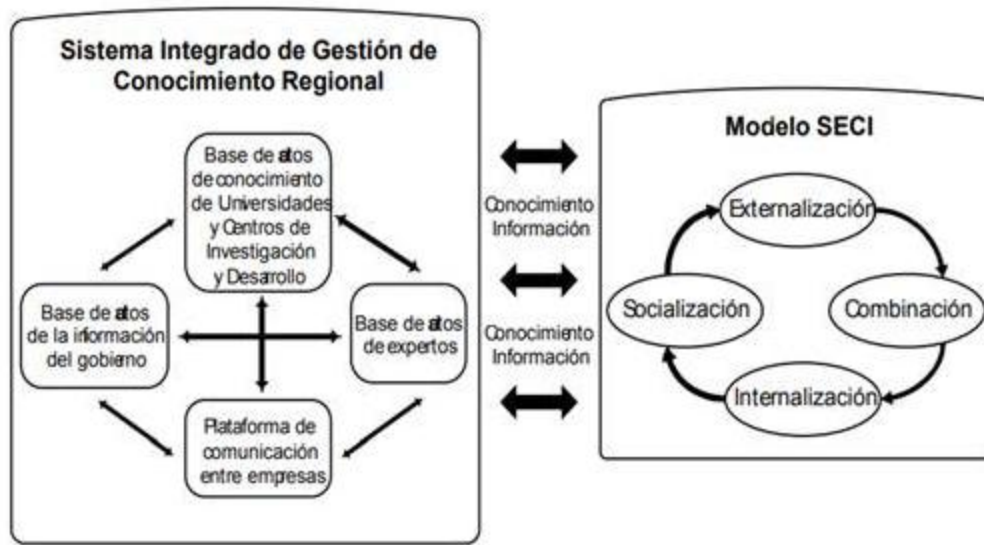
En ese sentido, los autores plantean que una vía efectiva para lograrlo es integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el modelo de gestión del conocimiento planteado por Nonaka y Takeuchi. Esta combinación permitiría mejorar notablemente la eficiencia de los flujos de conocimiento, al aprovechar las capacidades tecnológicas para facilitar el almacenamiento, acceso y difusión del saber dentro de las redes de innovación regional. Así, las TIC no solo actúan como herramientas técnicas, sino también como vehículos que amplifican el impacto del conocimiento en contextos colaborativos.

De esta forma, Jie y Zhengang (2006) reconocen que el uso estratégico de plataformas tecnológicas puede potenciar significativamente los procesos de transferencia y transformación del conocimiento. En consecuencia, su modelo resalta la necesidad de adaptar los enfoques clásicos de gestión del conocimiento a los entornos actuales, donde la digitalización y la conectividad desempeñan un papel central. Con ello, se refuerza la idea de que los sistemas regionales de innovación deben incorporar

herramientas tecnológicas para consolidar prácticas sostenibles y generar soluciones que respondan a las necesidades de su entorno.

Figura 2

Modelo de Transferencia de Conocimiento en Sistemas Regionales de Innovación



Nota. Adaptado de Jie y Zhengang (2006).

Ibrahim y Shaalan (2022), sostienen que los procesos propios de la gestión del conocimiento comprenden un conjunto de prácticas que, cuando se aplican de manera efectiva, pueden tener un impacto directo en la mejora del quehacer académico y en el fomento de la innovación dentro de las instituciones de educación superior. En ese sentido, los autores destacan que no basta con generar conocimiento, sino que es necesario establecer mecanismos claros para gestionarlo, compartirlo y aprovecharlo estratégicamente en el contexto universitario.

En ese marco, señalan que el avance constante de las tecnologías de la información, la comunicación y los entornos digitales ha creado un escenario dinámico que ofrece tanto desafíos como oportunidades. Las universidades, por tanto, se enfrentan al reto de adaptarse a estos cambios tecnológicos, que exigen nuevas formas de gestionar el conocimiento y actualizar las prácticas institucionales. Al mismo tiempo, esta evolución tecnológica representa una oportunidad para reforzar sus capacidades internas y proyectar mejoras sostenibles en los procesos formativos.

De esta forma, Ibrahim y Shaalan (2022) afirman que la implementación de sistemas de gestión del aprendizaje ofrece una posibilidad sin precedentes para fortalecer la calidad de los recursos educativos y enriquecer las experiencias tanto de enseñanza como de aprendizaje. A través de estas herramientas, las instituciones pueden no solo organizar mejor su información, sino también crear entornos más interactivos, personalizados y centrados en el estudiante, lo que potencia el desarrollo académico y la generación de conocimiento aplicado.

2.2.1.2. Dimensiones de la gestión del conocimiento

a. Dimensión Socialización

Nonaka y Takeuchi (1995) proponen que la socialización es una de las fases fundamentales en la creación del conocimiento organizacional, ya que se refiere al proceso mediante el cual las personas adquieren conocimiento tácito a partir de la experiencia directa con otros. En ese marco, este tipo de conocimiento —difícil de formalizar o explicar— se transfiere principalmente a través de la observación, la práctica compartida y del contacto cotidiano. Es decir, se trata de un aprendizaje que no necesariamente pasa por el lenguaje, sino más bien por la inmersión en contextos reales de trabajo o interacción profesional.

En ese sentido, Nonaka y Takeuchi (1995) explican que cuando las personas comparten sus experiencias, generan espacios en los que no solo se transmiten habilidades prácticas, sino también intuiciones, valores y formas de entender los procesos desde lo vivido. Esta dinámica de intercambio permite construir un conocimiento que está profundamente enraizado en la cultura organizacional y que, al no ser explícito, solo puede ser comprendido y transmitido a través de la convivencia y la colaboración. De esta forma, la socialización se convierte en un medio clave para reforzar el aprendizaje colectivo y la cohesión dentro de los equipos.

En consecuencia, este proceso impacta de manera directa en el fortalecimiento del capital humano, ya que fomenta el desarrollo de capacidades que no se enseñan en manuales o capacitaciones formales. Nonaka y Takeuchi (1995) sostienen que es

precisamente en esta fase donde las organizaciones más innovadoras logran consolidar culturas de aprendizaje continuo. Así, la socialización no solo permite adquirir conocimientos técnicos o habilidades prácticas, sino también generar sentido compartido y confianza, elementos esenciales para el trabajo colaborativo y el crecimiento institucional.

Jie y Zhengang (2006), sostienen que en el modelo de Transferencia de Conocimiento en Sistemas Regionales de Innovación, la socialización del conocimiento se entiende como la creación de entornos virtuales diseñados para que investigadores, trabajadores y expertos puedan interactuar de manera eficaz. Estos espacios permiten el intercambio de ideas y el debate sobre cuestiones específicas que afectan a una región en particular. En este sentido, los entornos virtuales juegan un papel clave al proporcionar una plataforma accesible para la colaboración a distancia, lo que supera las barreras geográficas y facilita la transferencia de conocimientos relevantes para los participantes.

En ese marco, Jie y Zhengang (2006) enfatizan que uno de los principales beneficios de estos espacios virtuales es que permiten establecer un lenguaje común entre los participantes. Esto es esencial, ya que la creación de un entendimiento compartido sobre los conceptos, problemas y soluciones es fundamental para que la colaboración sea efectiva. De esta forma, los miembros de la comunidad pueden abordar los desafíos regionales desde una perspectiva colectiva, combinando diferentes áreas de experiencia y conocimiento para encontrar soluciones innovadoras.

En consecuencia, este tipo de socialización también fomenta la generación de capital social, ya que los participantes no solo intercambian información técnica, sino que también construyen relaciones de confianza y colaboración. Según Jie y Zhengang (2006), a medida que los individuos interactúan y comparten sus conocimientos, se desarrollan vínculos que van más allá del simple intercambio de datos, lo cual a su vez fortalece las redes de cooperación en la región. Así, el conocimiento no solo se transfiere, sino que se integra en una red dinámica de aprendizaje y apoyo mutuo que puede potenciar el desarrollo local y regional.

Acosta (2018), plantea que la socialización de la gestión del conocimiento en el contexto universitario latinoamericano representa un elemento crucial para amplificar su impacto en el desarrollo económico y en la mejora del bienestar social. En ese marco, el autor sugiere que no basta con generar conocimiento dentro de las instituciones de educación superior, sino que este debe ser compartido y conectado con los actores del entorno para que realmente cumpla una función transformadora.

En ese sentido, Acosta (2018) destaca que cuando las universidades promueven espacios de intercambio abierto de saberes —ya sea entre docentes, estudiantes, comunidades o sectores productivos—, se incrementa la posibilidad de que ese conocimiento incida en procesos concretos de mejora económica, inclusión social e innovación local. De esta forma, el conocimiento académico deja de estar aislado en aulas o laboratorios y se convierte en una herramienta activa que dialoga con las necesidades y oportunidades del territorio.

En consecuencia, el autor afirma que socializar el conocimiento no solo fortalece la misión social de las universidades, sino que también contribuye a reducir las brechas entre el saber teórico y la práctica cotidiana. Acosta (2018) subraya que este tipo de gestión abierta y compartida puede ser una vía efectiva para que las universidades en América Latina se consoliden como agentes clave en el desarrollo sostenible, articulando el conocimiento científico con soluciones reales para los desafíos de sus comunidades.

En ese marco, Huanca y Portal (2022) señalan que el modelo SECI ha sido uno de los enfoques más utilizados en América Latina para comprender y estructurar los procesos de gestión del conocimiento. Este modelo, basado en la conversión continua entre conocimiento tácito y explícito, ha servido como punto de referencia para muchas instituciones universitarias de la región que buscan sistematizar la creación, la transferencia y la aplicación del saber.

Sin embargo, los mismos autores advierten que, a pesar de la utilidad del modelo SECI, ha comenzado a observarse un creciente interés por parte de las universidades en desarrollar esquemas propios que respondan de forma más precisa a las particularidades

de sus entornos locales. En ese sentido, se reconoce que las condiciones culturales, institucionales y sociales de cada región influyen significativamente en la manera en que se genera y se gestiona el conocimiento, lo que ha motivado a muchas instituciones a diseñar modelos más contextualizados.

De esta forma, Huanca y Portal (2022) destacan que esta búsqueda de alternativas no representa un rechazo al modelo SECI, sino más bien una evolución hacia enfoques más flexibles y adaptativos. En consecuencia, se observa un esfuerzo por construir marcos teóricos y operativos que integren elementos propios del territorio, lo cual permite que la gestión del conocimiento sea no solo más efectiva, sino también más coherente con las realidades institucionales y sociales de las universidades latinoamericanas.

Sentí y Cárdenas (2010) destacan que, en el contexto cubano, la gestión del conocimiento ha desempeñado un rol fundamental en el proceso de universalización de la educación superior. En ese sentido, los autores subrayan que no se trata solo de ampliar el acceso a la formación universitaria, sino también de garantizar que el conocimiento generado dentro de las instituciones llegue a todos los sectores sociales de forma organizada y con un propósito transformador.

En ese marco, la experiencia de Cuba muestra cómo una gestión del conocimiento bien estructurada puede contribuir no solo a mejorar la calidad educativa, sino también a extender sus beneficios hacia el conjunto de la sociedad. Sentí y Cárdenas (2010) explican que el conocimiento no se limita a las aulas, sino que se convierte en un recurso estratégico para la equidad, la inclusión y el fortalecimiento del desarrollo local.

De esta forma, el caso cubano evidencia que la gestión del conocimiento no es solo una herramienta académica, sino también una política pública con impacto directo en los procesos de democratización del saber. Según Sentí y Cárdenas (2010), esta articulación entre conocimiento, educación y transformación social ha sido clave para consolidar un sistema universitario con un fuerte compromiso social y un amplio alcance territorial.

Martínez (2021) plantea que la socialización del conocimiento es un proceso centrado en la adquisición de saberes tácitos a partir de experiencias compartidas entre personas. En ese sentido, destaca que este tipo de conocimiento está fuertemente vinculado al contexto en el que se produce, lo que lo hace difícil de estructurar o transmitir mediante medios formales. Por ello, su transmisión se da principalmente en espacios de interacción directa más que en entornos puramente teóricos o académicos.

Desde esta perspectiva, Martínez (2021) subraya que el aprendizaje no siempre depende exclusivamente de la lectura o del estudio de contenidos conceptuales. En muchos casos, se aprende observando a quienes ya poseen experiencia, prestando atención a sus formas de actuar, a sus decisiones cotidianas o a sus formas de resolver problemas. De esta forma, el conocimiento se transmite en el hacer, a través del ejemplo, la imitación consciente y la repetición guiada de procedimientos.

En consecuencia, la socialización del conocimiento, tal como la describe Martínez (2021), se convierte en una estrategia clave para formar competencias prácticas dentro de una comunidad. Aprender junto a otros, en entornos reales de trabajo o de colaboración, permite interiorizar habilidades que son difíciles de explicar con palabras, pero que resultan esenciales para el desarrollo profesional. Así, este proceso no solo fortalece la práctica individual, sino que también contribuye a construir una cultura organizacional basada en el aprendizaje compartido.

Indicadores de la Socialización

- Resultados del grupo

Espinoza (2021) indica que este indicador evalúa si el docente está compartiendo los resultados de sus proyectos dentro del entorno universitario. En ese sentido, se observa si los hallazgos generados a través de sus investigaciones o trabajos académicos están siendo difundidos entre colegas, estudiantes u otras instancias de la institución.

De esta forma, el indicador no solo considera la producción de conocimiento, sino también la disposición del docente para integrarlo en la vida académica colectiva. Según

Espinoza (2021), esta socialización es clave para fomentar una cultura de intercambio y colaboración que fortalezca los procesos formativos y de investigación.

En consecuencia, evaluar este aspecto permite identificar hasta qué punto el docente contribuye al enriquecimiento del ecosistema universitario mediante la divulgación interna de su trabajo. Así, se promueve no solo la visibilidad de los proyectos, sino también su utilidad y aplicación dentro de la comunidad académica.

- **Propuestas de investigación**

Espinoza (2021) señala que este indicador tiene como finalidad evaluar si el docente está compartiendo activamente las propuestas de sus proyectos al interior de la universidad. En ese sentido, se analiza si las ideas, enfoques o diseños iniciales de sus trabajos académicos están siendo comunicados y discutidos dentro de espacios institucionales, ya sea con otros docentes, estudiantes o autoridades.

Desde esta perspectiva, socializar las propuestas no implica únicamente presentarlas, sino también abrirlas al diálogo, recibir retroalimentación y construir de manera colectiva posibles mejoras. Según Espinoza (2021), este tipo de intercambio temprano en el proceso investigativo fortalece la cultura académica participativa y permite alinear los proyectos con las necesidades y prioridades del entorno universitario.

En consecuencia, este indicador no solo refleja el nivel de apertura del docente frente a su comunidad académica, sino también su compromiso con una gestión del conocimiento más colaborativa. Así, compartir las propuestas desde sus primeras fases contribuye a consolidar redes internas de trabajo y a enriquecer el desarrollo institucional.

- **Direccionamiento del grupo**

Espinoza (2021) plantea que este indicador evalúa si el docente participa en reuniones o espacios colaborativos orientados a la creación de estrategias que fortalezcan la gestión del conocimiento dentro de la institución. En ese sentido, se analiza el grado

de involucramiento del docente en procesos colectivos en los que se discuten y proponen acciones para mejorar la circulación, aplicación y aprovechamiento del saber académico.

Desde esta perspectiva, reunirse para generar estrategias no se limita a una acción administrativa, sino que refleja una actitud activa hacia el desarrollo organizacional basado en el conocimiento. Según Espinoza (2021), este tipo de participación evidencia un compromiso con la construcción de una cultura institucional que valore el aprendizaje continuo, el intercambio de ideas y la mejora constante de los procesos académicos.

En consecuencia, este indicador permite identificar el rol del docente como agente articulador dentro de la comunidad universitaria. Su disposición a colaborar en la formulación de estrategias no solo potencia la gestión del conocimiento, sino que también contribuye al fortalecimiento del trabajo en equipo y a la consolidación de entornos más innovadores y participativos.

b. Dimensión Externalización

Nonaka y Takeuchi (1995) explican que esta etapa representa un momento clave dentro del proceso de creación del conocimiento, ya que en ella se produce la transformación del conocimiento tácito —ese que se obtiene a través de la experiencia personal— en conocimiento explícito, es decir, en ideas o conceptos que pueden ser comprendidos y utilizados tanto por individuos como por organizaciones. En ese marco, el conocimiento deja de estar limitado a una sola persona para convertirse en un recurso compartido que puede ser comunicado y aprovechado por otros.

En ese sentido, los autores detallan que esta conversión se da principalmente a través de dos actividades fundamentales. Por un lado, está el uso de metáforas, las cuales permiten al individuo identificar contradicciones o tensiones dentro de su experiencia para dar lugar a nuevas formas de comprensión. A través de estas metáforas, el conocimiento tácito empieza a adquirir forma conceptual, facilitando así su expresión en términos que pueden ser entendidos por una comunidad más amplia. Este paso resulta esencial para que el conocimiento pueda integrarse en procesos organizacionales y en procesos de aprendizaje colectivo.

Por otro lado, Nonaka y Takeuchi (1995) mencionan la analogía como una segunda vía para hacer explícito el conocimiento. En esta actividad, el individuo recurre al pensamiento racional para establecer conexiones entre situaciones distintas pero comparables, buscando con ello soluciones a problemas concretos. De esta forma, se generan asociaciones que permiten construir conceptos nuevos a partir de experiencias previas. En consecuencia, esta etapa no solo transforma el conocimiento, sino que también habilita su aplicación en diversos contextos, ampliando su impacto dentro de la organización y facilitando la innovación.

Al modelo cognitivo de gestión del conocimiento desarrollado por Nonaka y Takeuchi se incorpora la propuesta de Harmaakorpi y Melkas (2005), quienes amplían este marco conceptual al incorporar nuevas dimensiones orientadas a gestionar el conocimiento dentro de redes de innovación. En ese sentido, los autores no solo reconocen el valor de la creación y conversión del conocimiento individual, sino que también resaltan la necesidad de construir entornos que favorezcan el aprendizaje colaborativo, especialmente en contextos donde la innovación se desarrolla de manera conjunta entre distintos actores.

Harmaakorpi y Melkas (2005) otorgan especial importancia al proceso de externalización, al cual consideran un mecanismo esencial para estimular el aprendizaje dentro de las organizaciones. En ese marco, entienden que transformar el conocimiento tácito en conocimiento explícito no solo permite compartir saberes, sino que también abre la posibilidad de que estos se articulen en estrategias organizacionales más sólidas. De esta forma, el aprendizaje deja de ser una práctica aislada para convertirse en un proceso estructurado que favorece la construcción de conocimiento colectivo.

En consecuencia, proponen implementar espacios como seminarios, encuentros temáticos y dinámicas colaborativas que permitan promover la creatividad y el intercambio de ideas entre los miembros de la organización. Según Harmaakorpi y Melkas (2005), estos escenarios no solo generan condiciones propicias para la innovación, sino que también refuerzan la cultura organizacional centrada en el aprendizaje continuo. Así, al integrar estos elementos al modelo cognitivo inicial, se

construye una visión más amplia y sistémica de la gestión del conocimiento, orientada al fortalecimiento de redes inteligentes e innovadoras.

Desde un enfoque complementario, Jie y Zhengang (2006), a través de su modelo de Transferencia de Conocimiento en Sistemas Regionales de Innovación, también ponen énfasis en la importancia de la fase de externalización. En su propuesta, esta etapa es entendida como un momento crucial dentro del proceso de gestión del conocimiento, ya que permite transformar las experiencias individuales en conocimiento colectivo. En ese sentido, los autores proponen brindar a los colaboradores espacios virtuales donde puedan rememorar vivencias, compartir aprendizajes prácticos y aportar ejemplos concretos que hayan surgido en contextos reales.

Según Jie y Zhengang (2006), estos entornos virtuales cumplen una función clave al facilitar la expresión del conocimiento tácito, aquel que normalmente no se verbaliza con facilidad, pero que encierra un gran valor organizacional. De esta forma, cuando los participantes logran poner en palabras sus experiencias, se abre paso a un proceso de análisis conjunto en el que las ideas se contrastan, se enriquecen y, finalmente, se estructuran. Esta etapa no solo favorece la comunicación interna, sino que también fortalece la construcción colectiva de soluciones aplicables a los desafíos del entorno regional.

En consecuencia, la externalización en este modelo no se limita a una simple transferencia de datos, sino que implica una verdadera reconstrucción del conocimiento a partir de la interacción entre los actores. Jie y Zhengang (2006) sostienen que este proceso, al estar sistematizado y orientado a la acción, permite generar un conocimiento aplicable y reutilizable en diferentes escenarios. Así, se potencia no solo el aprendizaje organizacional, sino también la capacidad de innovación territorial a través de redes de colaboración más eficaces.

En ese marco, la externalización se entiende como el proceso en el cual el conocimiento tácito, que suele estar basado en la experiencia individual o en la intuición acumulada a lo largo del tiempo, se convierte en conocimiento explícito. Es decir, lo que

antes era subjetivo y difícil de expresar se formaliza, permitiendo que otras personas dentro de la organización puedan comprenderlo, replicarlo e incluso mejorarlo. Esta conversión resulta esencial, ya que abre la posibilidad de compartir aprendizajes que, de otra manera, quedarían restringidos a quienes los vivieron directamente.

De esta forma, la externalización se transforma en un punto de partida fundamental para la creación de nuevo conocimiento. Al sistematizar lo aprendido de manera concreta y comunicable, se sientan las bases para la innovación y la mejora continua. No se trata simplemente de documentar lo que ya se sabe, sino de construir una plataforma sobre la cual otros puedan aportar, combinar ideas y generar nuevas soluciones. En ese sentido, este proceso actúa como un puente entre la experiencia individual y el aprendizaje colectivo dentro de las instituciones.

Un ejemplo claro de cómo funciona este mecanismo lo brinda Martínez (2021), quien menciona que cuando un equipo de investigación y desarrollo intenta explicar el concepto detrás de un producto nuevo, está en realidad externalizando su conocimiento. En ese acto de traducción desde lo tácito a lo explícito, el equipo permite que el conocimiento generado no se quede encerrado en sus miembros, sino que se convierta en un recurso accesible para el resto de la organización. Esto no solo facilita la transferencia de ideas, sino que también fortalece la colaboración y el aprendizaje institucional.

Indicadores de Externalización

- Experiencias y resultados compartidos

Espinoza (2021) señala que este indicador permite evaluar si el docente está compartiendo los resultados de sus investigaciones o proyectos académicos con colegas externos a su institución. En ese sentido, no se limita al ámbito interno, sino que observa la disposición del docente para difundir su trabajo más allá de su entorno inmediato, promoviendo así el intercambio de conocimientos con otros profesionales del ámbito educativo o científico.

Además, este indicador también considera si dichos resultados han sido documentados de forma adecuada. Según Espinoza (2021), no basta con compartir verbalmente o en conversaciones informales; es necesario que los hallazgos se registren a través de informes, publicaciones u otros medios formales que aseguren su conservación y posible reutilización. De esta forma, se garantiza que el conocimiento generado no solo circule, sino que también quede disponible para futuras consultas y desarrollos académicos.

En consecuencia, este indicador refleja tanto la proyección externa del trabajo docente como su nivel de sistematización. Evaluar estos aspectos permite identificar qué tan comprometido está el docente con la transferencia del conocimiento y con el fortalecimiento de redes académicas que potencien la calidad educativa e investigativa dentro y fuera de la universidad.

- Participación en redes científicas

Espinoza (2021) indica que este indicador se enfoca en evaluar si el docente universitario de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann forma parte activa de redes científicas, tanto a nivel nacional como internacional. En ese sentido, se busca identificar su grado de integración en comunidades académicas más amplias, donde el intercambio de conocimientos, la colaboración interinstitucional y la construcción colectiva de saberes constituyen elementos clave para el desarrollo profesional y científico.

La participación en estas redes no solo refleja el compromiso del docente con su actualización constante, sino también su apertura para compartir investigaciones, experiencias y metodologías con colegas de otros contextos. Según Espinoza (2021), este tipo de vinculación permite enriquecer los enfoques de investigación, mejorar la calidad de los proyectos y ampliar el alcance del conocimiento generado en la universidad.

En consecuencia, este indicador evidencia el nivel de articulación externa del docente con otros actores del mundo académico y científico. Medir esta participación permite comprender el grado de internacionalización del trabajo universitario, así como

el impacto potencial de las investigaciones desarrolladas desde la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en comunidades académicas más allá del ámbito local.

c. Dimensión Combinación

Nonaka y Takeuchi (1995) explican que este proceso está estrechamente vinculado con la incorporación de nuevos conocimientos explícitos, es decir, aquellos que han sido estructurados de forma tal que pueden ser comprendidos, comunicados y utilizados dentro de una organización. En ese sentido, se trata de captar el aprendizaje significativo generado en el presente para luego integrarlo a los procesos institucionales a través de etapas como la recopilación, la reflexión y la síntesis. Este tipo de gestión del conocimiento busca no solo preservar lo aprendido, sino también darle una utilidad práctica dentro del entorno organizacional.

Dentro de este proceso, los autores identifican dos actividades fundamentales. La primera tiene que ver con la elaboración de productos académicos y técnicos que ayuden a formalizar el conocimiento adquirido. En este grupo se incluyen documentos como artículos científicos, planes de acción, informes, protocolos y manuales, todos ellos orientados a sistematizar y organizar la información de forma clara y accesible. Estas herramientas permiten que lo aprendido no se pierda y que pueda ser consultado o replicado por otros miembros de la organización.

La segunda actividad destacada por Nonaka y Takeuchi (1995) está relacionada con el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estas herramientas cumplen una función clave al facilitar tanto el almacenamiento como la difusión eficiente del conocimiento en todos los niveles de la institución. De esta forma, se garantiza que el saber no solo permanezca resguardado, sino que también pueda circular de manera ágil entre los diferentes actores organizacionales, promoviendo así una cultura de aprendizaje compartido y continuo.

Harmaakorpi y Melkas (2005), al desarrollar su modelo de gestión del conocimiento en redes de innovación, definen la fase de combinación como un proceso centrado en el aprovechamiento de recursos virtuales para integrar conocimientos

explícitos. En ese sentido, resaltan el valor de utilizar herramientas digitales que permitan organizar, compartir y reutilizar la información ya existente, tanto dentro como fuera de la red colaborativa. Esta etapa busca vincular saberes que ya han sido formalizados, conectando datos, conceptos o experiencias previamente documentadas.

Desde esta perspectiva, Harmaakorpi y Melkas (2005) destacan el papel de las plataformas tecnológicas como espacios donde distintos actores pueden acceder al conocimiento disponible, contribuir con nuevas ideas y fortalecer los flujos de información. Estas plataformas no solo almacenan contenido, sino que también facilitan el análisis conjunto y la construcción de nuevo conocimiento a partir de la integración de aportes diversos. De esta forma, la combinación se convierte en una fase estratégica para la innovación, ya que permite que el conocimiento explícito se potencie mediante su reordenamiento y vinculación.

En consecuencia, este enfoque propone que la gestión del conocimiento no debe limitarse al plano individual o institucional, sino que debe expandirse hacia redes más amplias mediante el uso de entornos virtuales. Harmaakorpi y Melkas (2005) sugieren que, al facilitar la conexión entre diferentes fuentes y actores, la combinación contribuye directamente al fortalecimiento de la inteligencia colectiva en los sistemas de innovación, permitiendo un aprendizaje más profundo y colaborativo.

Jie y Zhengang (2006), en su modelo de Transferencia de Conocimiento en Sistemas Regionales de Innovación, conceptualizan la combinación como una fase crucial en la que el conocimiento previamente externalizado —es decir, convertido de tácito a explícito— puede ser clasificado, reorganizado e integrado con el conocimiento ya disponible en la organización. En ese sentido, esta etapa permite ampliar, de manera estructurada, la base de conocimientos institucional, generando un sistema más robusto para la toma de decisiones y el aprendizaje organizacional.

Según los autores, durante esta fase se busca no solo acumular información, sino también conectar nuevos aportes con contenidos previos, estableciendo relaciones entre conceptos, categorías y experiencias documentadas. Jie y Zhengang (2006) destacan que

este proceso es facilitado por el uso de tecnologías digitales, que permiten almacenar la información en bases de datos y categorizarla de forma eficiente. La posibilidad de registrar estos conocimientos en formatos digitales asegura su disponibilidad para futuras consultas, evaluaciones o mejoras.

Además, los autores señalan que esta integración de saberes puede analizarse mediante herramientas tecnológicas avanzadas, como software inteligente, que ayuda a detectar patrones, evaluar tendencias y generar nuevas propuestas a partir de los datos disponibles. En consecuencia, la combinación no solo organiza el conocimiento, sino que también lo transforma en un recurso estratégico, elevando su valor dentro de los sistemas regionales de innovación y fortaleciendo la capacidad de las organizaciones para adaptarse y evolucionar en contextos cambiantes.

Martínez (2021) plantea que la combinación, dentro del proceso de gestión del conocimiento, consiste en conectar distintos fragmentos de conocimiento explícito para conformar un cuerpo de saber estructurado y coherente. En ese sentido, lo que ya ha sido formalizado —ya sea en forma de datos, conceptos o procedimientos— se reorganiza y se enriquece mediante su articulación con otros conocimientos también explícitos, lo que permite ampliar la comprensión de un tema o mejorar su aplicación práctica.

De acuerdo con el autor, este intercambio se da a través de diversos canales que facilitan la circulación del conocimiento, tales como documentos escritos, reuniones entre profesionales, conversaciones académicas o espacios de colaboración apoyados por tecnologías digitales. Martínez (2021) subraya que estas interacciones permiten que el conocimiento no se quede aislado, sino que se combine con nuevas perspectivas, lo cual genera un aprendizaje más profundo y una base de conocimiento más sólida para la organización.

En consecuencia, la combinación representa una etapa clave en la gestión del conocimiento, ya que no solo consolida lo que se ha aprendido, sino que también crea oportunidades para innovar. Al conectar saberes ya existentes mediante distintos medios de comunicación —tanto presenciales como virtuales—, se fortalece la capacidad

institucional para resolver problemas complejos, compartir buenas prácticas y generar nuevas ideas que respondan a las necesidades del entorno académico y profesional.

Indicadores de Combinación

- Publicación de resultados de investigación

Espinoza (2021) señala que este indicador permite evaluar si el docente universitario participa activamente en la difusión del conocimiento mediante la publicación de sus trabajos en diferentes medios académicos. En ese sentido, se consideran producciones como libros, artículos científicos y ponencias presentadas en congresos, ya que estos espacios representan canales formales de comunicación del saber dentro de la comunidad académica.

Desde esta perspectiva, el indicador no solo verifica la existencia de publicaciones, sino también el nivel de compromiso del docente con la generación de conocimiento y su socialización más allá del aula. Según Espinoza Vidaurre (2021), la participación en este tipo de publicaciones contribuye a fortalecer la visibilidad del trabajo académico, al tiempo que fomenta el diálogo con otras instituciones y especialistas del área.

En consecuencia, este indicador refleja el grado de proyección del docente en el ámbito científico y académico, evidenciando su rol como generador activo de conocimiento. Evaluar esta dimensión permite también conocer el impacto potencial de sus investigaciones, así como su contribución al posicionamiento institucional en redes académicas nacionales e internacionales.

- Sistematización en Plataformas Tecnológicas

Espinoza (2021) plantea que este indicador se orienta a verificar si el docente universitario realiza la sistematización de sus investigaciones en plataformas académicas reconocidas, tanto nacionales como internacionales. En ese sentido, se consideran espacios como Alicia y CTI Vitae del Concytec, así como plataformas globales como

ResearchGate, Google Scholar o Academia.edu. También se incluye el repositorio institucional de la universidad, como medio formal para conservar y difundir el trabajo académico.

Desde esta perspectiva, el indicador no solo evalúa la producción de conocimiento, sino también su organización, accesibilidad y visibilidad en entornos digitales especializados. Según Espinoza (2021), la sistematización en estas plataformas contribuye significativamente a la consolidación del perfil académico del docente, permitiendo que sus investigaciones sean consultadas, citadas y utilizadas por otros investigadores, estudiantes y profesionales del área.

En consecuencia, este indicador refleja el grado de compromiso del docente con la difusión científica y la transparencia del conocimiento producido. Al sistematizar su trabajo en estas bases de datos, el docente no solo fortalece su trayectoria profesional, sino que también aporta al posicionamiento de su institución en redes de conocimiento, fomentando la colaboración académica y el avance de la ciencia desde un enfoque abierto y estructurado

- Registro de productos

Espinoza (2021) señala que este indicador tiene como finalidad evaluar si el docente universitario realiza el registro formal de sus invenciones, derechos de autor o patentes ante las entidades competentes. En ese sentido, se considera no solo la creación de nuevos productos, metodologías o desarrollos académicos, sino también la acción concreta de proteger legalmente ese conocimiento, asegurando su reconocimiento oficial.

Desde esta perspectiva, el indicador refleja el nivel de formalización del trabajo intelectual del docente, así como su iniciativa para preservar la propiedad intelectual vinculada a sus investigaciones o propuestas innovadoras. Según Espinoza (2021), este tipo de registro no solo garantiza la autoría, sino que también puede generar valor institucional y abrir oportunidades de transferencia tecnológica o colaboración con otros sectores.

En consecuencia, al registrar sus creaciones, el docente no solo fortalece su perfil como generador de conocimiento aplicado, sino que también contribuye a consolidar una cultura universitaria que promueve la innovación con respaldo jurídico. Este indicador, por tanto, permite identificar qué tan activamente se traduce la producción académica en aportes con potencial de impacto legal, económico o social, tanto dentro como fuera del entorno universitario.

d. Dimensión Internalización

Nonaka y Takeuchi (1995) explican que, en esta fase del proceso de gestión del conocimiento, los trabajadores tienen la posibilidad de ampliar su aprendizaje tácito al acceder de forma directa a conocimientos previamente sistematizados y almacenados en herramientas tecnológicas. En ese sentido, se trata de una etapa en la que el conocimiento explícito —ya estructurado y formalizado— se convierte en una fuente accesible que permite nutrir la experiencia personal de quienes lo consultan, enriqueciendo así sus habilidades y competencias prácticas.

De esta forma, el uso constante de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no solo facilita el acceso a información valiosa, sino que también promueve un entorno donde el conocimiento no queda limitado a unos pocos, sino que se difunde entre todos los miembros de la organización. Según Nonaka y Takeuchi (1995), esta dinámica transforma el conocimiento explícito en una herramienta colectiva, ya que, al integrarlo en sus rutinas, los empleados lo adaptan y lo hacen parte de su saber operativo diario.

En consecuencia, esta etapa marca un momento clave para el fortalecimiento del capital intelectual organizacional. La apropiación del conocimiento explícito, mediada por el uso de las TIC, genera un efecto multiplicador, en el que cada empleado no solo mejora su desempeño individual, sino que también contribuye al aprendizaje colectivo. Así, como señalan Nonaka y Takeuchi (1995), el conocimiento deja de ser un recurso aislado y se convierte en un activo compartido que potencia la capacidad innovadora y adaptativa de toda la institución.

Harmaakorpi y Melkas (2005), al desarrollar su modelo de gestión del conocimiento dentro de redes de innovación, definen la fase de internalización como un momento clave en el que el conocimiento explícito —ya formalizado y sistematizado— se transforma nuevamente en conocimiento tácito. En ese sentido, lo aprendido de manera teórica o estructurada comienza a integrarse en la práctica cotidiana de los individuos, convirtiéndose en parte de su experiencia y saber implícito. Este paso resulta fundamental para consolidar el aprendizaje organizacional desde una dimensión más personal y operativa.

Dentro de este proceso, los autores destacan el rol central de la tutoría, entendida como una estrategia mediante la cual los miembros más experimentados de la organización transmiten su conocimiento a quienes están en proceso de formación o adaptación. En ese marco, la tutoría no solo se limita a compartir información técnica, sino que también permite el traspaso de valores, enfoques y formas de enfrentar situaciones específicas, lo que enriquece la formación de los nuevos integrantes y fortalece la cultura institucional.

En consecuencia, Harmaakorpi y Melkas (2005) consideran que la internalización representa una etapa en la que el conocimiento deja de ser un contenido externo y se convierte en parte del repertorio práctico de cada persona. A través de la interacción directa, el ejercicio constante y el acompañamiento de colegas más experimentados, el saber se interioriza, consolidando así un proceso de aprendizaje más profundo y duradero. De esta forma, el conocimiento explícito no solo se comprende, sino que se incorpora al quehacer diario, aportando a la sostenibilidad del conocimiento dentro de las redes de innovación.

Jie y Zhengang (2006), en el marco de su modelo de Transferencia de Conocimiento aplicado a los Sistemas Regionales de Innovación, señalan que la fase de internalización implica un proceso mediante el cual los colaboradores convierten el conocimiento explícito en conocimiento tácito. Es decir, aquello que se encuentra previamente documentado y estructurado pasa a integrarse en la práctica cotidiana del trabajador, transformándose en una habilidad o competencia que ya no depende del texto,

sino de la experiencia directa. En ese sentido, esta etapa representa un momento de apropiación individual del conocimiento, que se vuelve parte del saber operativo de quien lo aplica.

Desde esta perspectiva, Jie y Zhengang (2006) enfatizan que para que este proceso sea realmente efectivo, es indispensable que el conocimiento explícito esté adecuadamente codificado y organizado dentro de una base de datos accesible. De esta forma, los usuarios pueden localizar la información con facilidad y utilizarla en situaciones reales, donde se pone a prueba su utilidad. La claridad y coherencia de esa codificación son claves para que el contenido no solo sea comprendido, sino también interiorizado a través de su aplicación continua en tareas específicas del entorno organizacional.

En consecuencia, la internalización permite que el conocimiento deje de ser un conjunto de instrucciones externas y se convierta en parte del comportamiento profesional del colaborador. Según Jie y Zhengang (2006), esta fase no solo fortalece las capacidades individuales, sino que también contribuye a la consolidación de una cultura organizacional basada en el aprendizaje práctico. Así, el conocimiento estructurado logra generar impacto real, al convertirse en acciones concretas y repetibles dentro del sistema de innovación regional.

Martínez (2021), en el marco de su estudio sobre gestión del conocimiento, también aborda el concepto de internalización, definiéndolo como el proceso mediante el cual el conocimiento explícito pasa a formar parte del conocimiento tácito de los individuos dentro de una organización. En ese sentido, señala que esta etapa está profundamente vinculada al principio de “aprender haciendo”, ya que el conocimiento se interioriza a través de la experiencia directa, y no únicamente mediante la lectura o la teoría. Es en la práctica donde los conceptos previamente formalizados se transforman en habilidades, rutinas y competencias personales.

Desde esta perspectiva, Martínez (2021) explica que, al interiorizarse, el conocimiento no solo se adapta al contexto de quien lo aplica, sino que también se

convierte en un recurso dinámico que circula a través de toda la organización. Esto implica que lo aprendido individualmente puede ser replicado, reinterpretado y ajustado por otros, contribuyendo así a la construcción de una cultura organizacional basada en la mejora continua. De esta forma, la internalización no es un proceso estático, sino parte de un ciclo de retroalimentación constante entre el saber formal y la práctica cotidiana.

En consecuencia, Martínez (2021) sostiene que la internalización cumple una función estratégica dentro de las instituciones, ya que permite ampliar, enriquecer y reconfigurar tanto el conocimiento tácito como el explícito existente. Gracias a este proceso, el conocimiento creado no se limita a una fase teórica o documental, sino que se activa y adquiere sentido cuando es aplicado en entornos reales. Así, la organización no solo retiene lo que sabe, sino que también lo transforma y lo fortalece a través de la acción.

Indicadores de Internalización

- Uso de metodologías en el grupo

Espinoza (2021) plantea que este indicador se orienta a evaluar si el docente universitario hace uso de metodologías, ya sean desarrolladas por él mismo o tomadas de otros investigadores, como parte del proceso de sus investigaciones académicas. En ese sentido, se busca determinar si el trabajo del docente se basa en un enfoque metodológico claro, estructurado y fundamentado, lo cual es esencial para garantizar la rigurosidad y validez de los resultados obtenidos.

Desde esta perspectiva, el uso de metodologías, propias o adaptadas, refleja no solo el dominio técnico del investigador, sino también su capacidad para seleccionar herramientas adecuadas a los objetivos del estudio. Según Espinoza (2021), este aspecto es clave en la construcción del conocimiento científico, ya que permite replicar procesos, contrastar hallazgos y otorgar consistencia a las conclusiones que se presentan al interior de la comunidad académica.

En consecuencia, este indicador no solo mide el uso de métodos, sino que también evidencia el compromiso del docente con una práctica investigativa sólida y bien

fundamentada. Su aplicación permite identificar hasta qué punto el docente contribuye al desarrollo académico desde una postura crítica, reflexiva y técnica, fortaleciendo así tanto su perfil profesional como la calidad de la producción científica en la institución.

- **Uso de resultados de investigación**

Espinoza (2021) señala que este indicador tiene como objetivo evaluar si el docente universitario toma en cuenta los resultados de investigaciones previas realizadas por otros académicos al momento de desarrollar sus propios estudios científicos. En ese sentido, se busca determinar hasta qué punto el docente fundamenta su trabajo en el conocimiento existente, reconociendo los aportes de la comunidad científica y construyendo, a partir de ellos, nuevas propuestas o enfoques.

Desde esta perspectiva, considerar investigaciones anteriores no solo demuestra una actitud académica rigurosa, sino también una apertura al diálogo científico. Según Espinoza (2021), esta práctica permite contextualizar los hallazgos del docente, identificar vacíos en el conocimiento, comparar enfoques y fortalecer la validez teórica de los estudios realizados. Además, evidencia una comprensión del carácter acumulativo de la ciencia, en el que cada nuevo estudio contribuye a un entramado más amplio de saberes compartidos.

En consecuencia, este indicador refleja el grado de articulación del docente con el mundo académico más allá de su institución. Valorar e integrar resultados previos no solo mejora la calidad del trabajo investigativo, sino que también fomenta una cultura de respeto intelectual y colaboración científica. Así, se fortalece la producción de conocimiento con una base sólida, contribuyendo al desarrollo de propuestas más pertinentes, críticas y enriquecidas desde distintas perspectivas

2.2.2. Bases Teóricas “Responsabilidad social universitaria”

2.2.2.1. Definición de responsabilidad social universitaria

La Ley Universitaria N.º 30220 (2014), específicamente en sus artículos 124 y 125, establece una definición amplia y profunda sobre el significado de la responsabilidad social universitaria (RSU). En ese sentido, la norma plantea que la RSU se refiere a la gestión ética y eficaz del impacto que generan las universidades a través de sus funciones esenciales, como la docencia, la investigación y los servicios de extensión. Se reconoce que estas actividades no se desarrollan en aislamiento, sino que tienen efectos directos sobre la sociedad en distintos niveles y dimensiones, lo que implica una obligación institucional de responder de manera responsable a dichas consecuencias.

Desde esta perspectiva, la ley también pone énfasis en la necesidad de gestionar el impacto de las relaciones que se generan dentro de la propia comunidad universitaria. Esto incluye la interacción entre estudiantes, docentes, personal administrativo y autoridades, así como los efectos que estas relaciones pueden tener sobre el medio ambiente y sobre otras organizaciones públicas o privadas consideradas como partes interesadas. En ese marco, la RSU no se limita a acciones externas de apoyo social, sino que comprende también una autorreflexión institucional sobre cómo se construyen sus prácticas cotidianas y cómo estas influyen en su entorno.

En consecuencia, la Ley Universitaria N.º 30220 (2022) establece que la responsabilidad social universitaria no es un componente accesorio, sino un fundamento central de la vida universitaria. Se concibe como una dimensión transversal que compromete a toda la comunidad académica y que tiene como fin último contribuir al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad. Este compromiso institucional, tal como lo plantea la norma, no puede ser delegado a un área específica, sino que debe integrarse de forma activa en todas las funciones y estructuras universitarias.

2.2.2.2. Artículo 125. Medios de promoción de la responsabilidad social universitaria

La Ley Universitaria establece que cada universidad tiene la responsabilidad de promover la incorporación efectiva de la responsabilidad social dentro de su gestión institucional. En ese marco, se reconoce que este compromiso no recae únicamente en un área específica, sino que debe ser asumido por todas las unidades académicas y administrativas, así como por cada uno de los miembros de la comunidad universitaria. Esta visión implica que la responsabilidad social debe estar integrada de forma transversal en los procesos de formación, investigación, vinculación con la sociedad y administración universitaria.

En concordancia con este enfoque, la normativa dispone que al menos el 2 % del presupuesto institucional debe ser asignado directamente a acciones vinculadas con la responsabilidad social universitaria. Esta medida busca garantizar no solo la intención, sino también la viabilidad material para el desarrollo de esta dimensión. De esta forma, se establece un marco mínimo de inversión que permita ejecutar actividades sostenidas en el tiempo y que reflejen un compromiso real con el entorno social y ambiental.

Asimismo, se contempla la implementación de mecanismos específicos para fomentar el desarrollo de la RSU, tales como el financiamiento de proyectos orientados a generar impacto social y la habilitación de fondos concursables. Estos recursos permiten que docentes, estudiantes y personal administrativo puedan presentar propuestas innovadoras que respondan a las necesidades de su entorno, fortaleciendo así la interacción universidad-sociedad. En consecuencia, se consolida un modelo de gestión universitaria comprometido con el desarrollo sostenible, la equidad social y la transformación positiva de su contexto.

Asimismo, el proceso de acreditación universitaria ha integrado de manera explícita el enfoque de responsabilidad social dentro de sus criterios y estándares de evaluación, convirtiéndolo en un eje transversal que guía la mejora continua de las instituciones de educación superior. En ese sentido, ya no se considera un elemento

accesorio, sino una parte esencial del modelo de calidad universitaria. Esta incorporación permite que la responsabilidad social se traduzca en acciones concretas dentro de los procesos de autoevaluación, aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas ante la sociedad.

De acuerdo con lo establecido por la Ley N.º 30220 (2022), este enfoque se operativiza en distintas dimensiones que forman parte del quehacer universitario. Entre ellas se encuentran la dimensión académica, donde se promueve una formación comprometida con el entorno; la investigación, orientada a resolver problemas sociales y ambientales; y la participación activa en procesos de desarrollo local o nacional. También se incluyen los servicios de extensión, la sostenibilidad ambiental y la gestión institucional, entendida como la capacidad de la universidad para organizarse éticamente en función del bien común.

En consecuencia, la responsabilidad social universitaria se posiciona como un criterio articulador que no solo orienta la evaluación externa, sino que también impulsa el fortalecimiento interno de las universidades. Al formar parte de los estándares de acreditación, se convierte en un instrumento para garantizar que la calidad educativa no se mida únicamente en función del rendimiento académico, sino también en función del impacto positivo que las instituciones generan en su entorno. De esta forma, se consolida una visión de universidad que responde a los desafíos sociales desde una práctica reflexiva, sostenible y transformadora.

Symaco y Tejo (2019) plantean que la responsabilidad social universitaria constituye una de las expresiones más significativas del compromiso que puede asumir la educación superior con su entorno. En ese marco, su alcance va mucho más allá de la formación técnica o profesional, ya que implica una participación activa en los procesos sociales que contribuyen a construir una ciudadanía más crítica, comprometida y solidaria. Para los autores, este enfoque permite a las universidades involucrarse directamente en el fortalecimiento de capacidades colectivas y en la promoción de una cultura democrática dentro y fuera de sus espacios institucionales.

Desde esta perspectiva, la responsabilidad social universitaria no solo está vinculada a la calidad académica, sino también al papel que desempeña la universidad como agente transformador de su comunidad. Symaco y Tejo (2019) destacan que, a través de este enfoque, se abordan problemáticas sociales y ambientales que requieren respuestas éticas, sostenibles y contextualizadas. Esto incluye iniciativas orientadas a la inclusión, la equidad, la justicia social y el cuidado del medio ambiente, aspectos que refuerzan la misión institucional de las universidades en el siglo XXI.

En consecuencia, la RSU se consolida como una propuesta que articula de manera coherente la formación académica con el servicio a la sociedad. No se trata únicamente de educar para el empleo, sino de formar personas que comprendan y asuman su rol dentro de un proyecto colectivo. Así, como lo sostienen Symaco y Tejo (2019), la responsabilidad social universitaria promueve una educación que trasciende los límites del aula, generando un impacto transformador en el tejido social al que la universidad pertenece.

Uno de los autores más reconocidos en el campo de la responsabilidad social universitaria es Vallaey, quien ha dedicado buena parte de su trayectoria a investigar, conceptualizar y proponer modelos que permitan comprender e implementar este enfoque en las instituciones de educación superior. En ese sentido, sus aportes han sido clave para posicionar a la RSU no solo como una práctica aislada, sino como una política de gestión transversal que debe integrarse en todas las funciones sustantivas de la universidad.

Según Vallaey (2009), tanto en América Latina como en Europa se ha observado una tendencia creciente por parte de las universidades a incorporar la responsabilidad social en sus actividades académicas, investigativas y de vinculación. Esta incorporación, aunque gradual, ha evidenciado una evolución conceptual significativa, pasando de una visión asistencialista o periférica a una comprensión más estructural y estratégica del rol social de las universidades. En ese marco, la RSU ha comenzado a entenderse como un eje orientador de las decisiones institucionales, con miras a generar impactos positivos en la sociedad.

En consecuencia, Vallaey (2009) sostiene que esta evolución ha traído consigo múltiples beneficios, entre ellos la mejora en la calidad educativa, una mayor pertinencia social de los proyectos universitarios y el fortalecimiento del vínculo entre la universidad y su entorno. Además, esta integración progresiva de la RSU ha permitido que las instituciones desarrollen prácticas más éticas, sostenibles y comprometidas con los desafíos actuales, contribuyendo así a consolidar su legitimidad social y su papel como agentes de transformación.

En primer lugar, esta perspectiva se vincula estrechamente con la evolución contemporánea del concepto de responsabilidad social, tal como lo expone la norma ISO 26000. Esta norma internacional define la responsabilidad social como el compromiso que asume una organización respecto a los efectos que produce en la sociedad y en el medio ambiente, reconociendo su influencia más allá de los fines económicos. En ese marco, dicha visión establece que toda institución, sin importar su naturaleza, debe rendir cuentas por sus impactos y adoptar prácticas orientadas al bienestar colectivo y a la sostenibilidad.

Ahora bien, en el caso específico de la universidad, lo que distingue a la responsabilidad social universitaria (RSU) es que su accionar no parte de modelos empresariales tradicionales, sino que se construye a partir de sus propias funciones académicas. Es decir, la docencia, la investigación y la proyección social son los pilares desde los cuales la universidad impacta en su entorno. Por ello, como señala esta visión recogida en la ISO 26000, el enfoque de RSU no consiste simplemente en replicar estrategias de responsabilidad social empresarial, sino en generar un modelo propio, coherente con su naturaleza educativa y con su vocación de servicio público.

En consecuencia, la RSU se plantea como una responsabilidad que emerge de la identidad misma de la universidad, la cual, a través de sus competencias académicas, busca generar transformaciones sociales, culturales y ambientales con un sentido ético y crítico. Así, la responsabilidad social en el ámbito universitario adquiere un carácter más integral y genuino, orientado a formar ciudadanos comprometidos y a contribuir activamente a la construcción de sociedades más justas y sostenibles.

En segundo lugar, el modelo desarrollado por Vallaey se caracteriza por tener un enfoque mucho más amplio y profundo que los esquemas tradicionales que predominaron en América del Norte y Europa durante las primeras etapas de conceptualización de la responsabilidad social universitaria. En ese sentido, mientras que los enfoques iniciales solían concentrarse casi exclusivamente en la dimensión ambiental —por ejemplo, en la implementación de campus ecológicos o de prácticas sostenibles dentro de las instalaciones universitarias—, el modelo de Vallaey propone una visión mucho más integral del papel de la universidad en la sociedad.

Estos modelos anteriores, como bien señala Vallaey, mostraban limitaciones claras, ya que prestaban poca atención a dimensiones fundamentales como la calidad de los procesos formativos, la investigación con sentido social o la articulación efectiva entre la universidad y su entorno. Además, dejaban de lado aspectos centrales como la dimensión cognitiva y epistemológica, es decir, la forma en que se produce y valida el conocimiento dentro de la universidad y cómo este se orienta al bien común. En ese marco, el enfoque de Vallaey amplía el horizonte de análisis al incorporar todas las funciones sustantivas de la universidad —formación, investigación, gestión y vinculación— dentro de la lógica de la responsabilidad social.

En consecuencia, la propuesta de Vallaey trasciende las acciones periféricas y promueve un cambio estructural en la manera en que la universidad concibe su rol en la sociedad. Su modelo plantea que la responsabilidad social no debe ser una actividad separada o complementaria, sino una dimensión transversal que atraviese todas las decisiones académicas, pedagógicas y administrativas. Esta visión más sistémica permite a las instituciones de educación superior no solo reducir impactos negativos, sino también potenciar su contribución al desarrollo humano y sostenible:

Figura 3*Modelo de responsabilidad social universitaria*

Nota. Tomado de Vallaeys et al. (2009).

En tercer lugar, Vallaeys (2009) plantea que su enfoque ofrece la posibilidad de construir una evaluación mucho más integradora respecto a la responsabilidad social universitaria, en comparación con el paradigma de extensión que históricamente ha predominado en América Latina. En ese sentido, señala que este paradigma tradicional ha tendido a limitar la responsabilidad social a intervenciones puntuales, muchas veces de tipo asistencialista, enfocadas en brindar ayuda o servicios a comunidades vulnerables. Si bien estas acciones pueden tener un valor inmediato, no abordan de manera profunda las raíces estructurales de los problemas sociales ni proponen una transformación de fondo.

De acuerdo con esta crítica, el modelo clásico de extensión universitaria no solo reduce la RSU a actividades externas desconectadas del quehacer académico, sino que además omite reflexionar sobre las propias condiciones internas de las universidades. Así, problemas como la inequidad en la gestión, la fragmentación de la enseñanza, la desconexión con el entorno o incluso prácticas institucionales poco sostenibles, suelen quedar al margen del análisis. En ese marco, Vallaeys (2009) advierte que, al no cuestionar estas dinámicas internas, muchas universidades terminan reproduciendo dentro de sus estructuras las mismas injusticias y desequilibrios que intentan corregir en la sociedad.

En consecuencia, el enfoque propuesto por Vallaeys permite superar esta mirada reduccionista, al promover una comprensión más integral y crítica de la responsabilidad social. Se trata de evaluar no solo lo que la universidad hace hacia fuera, sino también cómo se organiza hacia adentro y qué tipo de prácticas promueve en su vida cotidiana. De esta forma, la RSU se convierte en una herramienta para repensar la universidad como un actor coherente, capaz de alinear sus valores, su gestión y su producción de conocimiento con los principios de equidad, sostenibilidad y justicia social.

La propuesta de Vallaeys se presenta como una crítica constructiva que no pretende marginar o desechar prácticas previas, sino más bien integrarlas en un enfoque más amplio y coherente con los principios de la responsabilidad social universitaria. En ese sentido, plantea una visión en la que las acciones con impacto social no deben ser tratadas como añadidos decorativos, sino como parte esencial de la misión formativa de la universidad. Esta postura busca enriquecer la gestión institucional desde una perspectiva ética y transformadora, promoviendo que la universidad se mire a sí misma con la misma rigurosidad con la que mira a su entorno.

Dentro de este marco, Vallaeys incorpora metodologías activas como el aprendizaje-servicio y la enseñanza basada en proyectos, situándolas en el centro del proceso educativo. Estas estrategias, lejos de ser actividades extracurriculares o eventuales, se convierten en herramientas pedagógicas clave para fomentar una formación integral, donde el conocimiento académico se vincula directamente con las necesidades del entorno. Así, se potencia un aprendizaje significativo que permite a los estudiantes desarrollar competencias no solo cognitivas, sino también sociales, éticas y ciudadanas.

En consecuencia, este enfoque evita que la responsabilidad social quede limitada a una función simbólica o protocolar dentro de las universidades. Por el contrario, la ubica como un eje estratégico que atraviesa la docencia, la investigación, la gestión institucional y la vinculación con la sociedad. Tal como lo plantea Vallaeys, se trata de repensar la universidad como una organización comprometida con la transformación social, donde

cada decisión educativa y administrativa refleje una conciencia crítica de su impacto en el desarrollo humano y ambiental.

Andia et al. (2021) proponen una visión de la responsabilidad social universitaria (RSU) como un enfoque estratégico que va más allá de simples acciones de proyección social. En ese sentido, la RSU se concibe como una forma de gestión institucional que busca integrar de manera sinérgica las funciones sustantivas de la universidad — docencia, investigación y vinculación— con el propósito de mejorar no solo el desempeño interno, sino también su impacto externo. Esta perspectiva apunta a una transformación organizacional profunda, en la que todas las áreas trabajen de manera coordinada para generar valor social, académico y ético.

Según Andia et al. (2021), la implementación de este enfoque estratégico no solo contribuye a fortalecer el funcionamiento interno de la universidad, sino que también influye directamente en la formación de ciudadanos más comprometidos con su entorno. En ese marco, se reconoce que la universidad no forma únicamente profesionales, sino también actores sociales que deberán participar activamente en la construcción de sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. Por ello, el modelo de RSU propuesto incorpora una mirada holística del quehacer universitario, donde cada decisión o acción tiene implicancias éticas y sociales.

En consecuencia, la propuesta de Andia et al. (2021) posiciona la responsabilidad social universitaria como un eje articulador entre la institución y sus grupos de interés. Esta interrelación se fortalece cuando la universidad asume su rol como agente de cambio, capaz de contribuir activamente al desarrollo sostenible desde una gestión consciente, transparente y orientada al bien común. De esta forma, la RSU deja de ser un conjunto de acciones aisladas y se convierte en una política institucional integral, que guía la toma de decisiones y define el rumbo de la universidad frente a los desafíos contemporáneos.

Andia et al. (2021) explican que la responsabilidad universitaria sostenible se apoya en un conjunto de principios que la convierten en un enfoque integral dentro del contexto de la educación superior. En ese sentido, subrayan que se trata de una propuesta

holística, ya que concibe a la universidad en su totalidad, considerando sus múltiples vínculos con los distintos grupos de interés, como la comunidad académica, la sociedad civil, el Estado y el sector privado. Esta visión global permite comprender que la universidad no actúa de manera aislada, sino que está inmersa en un entramado social más amplio al que debe responder con compromiso y ética.

Desde esta perspectiva, Andia et al. (2021) también destacan el carácter sistémico de este enfoque, pues promueve la interrelación interna entre las diversas facultades, escuelas y dependencias de la universidad. No se trata simplemente de aplicar principios de responsabilidad en áreas aisladas, sino de generar una cultura organizacional donde todas las partes trabajen de forma coordinada hacia un mismo propósito. Además, se enfatiza que este modelo tiene un carácter transversal, ya que debe integrarse en las funciones básicas de la universidad —docencia, investigación, gestión y extensión— así como en cada una de sus áreas, desde lo académico hasta lo administrativo.

En consecuencia, la responsabilidad universitaria sostenible también se plantea como un enfoque interdisciplinario e interinstitucional. Según Andia et al. (2021), esto significa que la universidad debe asumir la complejidad del entorno en el que actúa, reconociendo que los problemas sociales y ambientales no pueden abordarse desde una sola disciplina ni desde una lógica institucional cerrada. Por ello, la RSU sostenible requiere abrir espacios de colaboración con otras instituciones y con diversos saberes, articulando esfuerzos para generar soluciones que tengan impacto real y duradero. De esta forma, la universidad se convierte en un actor clave en la construcción de una sociedad más equitativa, inclusiva y sostenible.

Según Flores et al. (2022), la responsabilidad social universitaria (RSU) debe ser entendida desde una perspectiva amplia y diversa, ya que existen múltiples aproximaciones conceptuales que permiten su medición y análisis. En ese sentido, los autores resaltan que esta pluralidad de enfoques facilita una comprensión holística de la RSU, lo que abre el camino para integrar distintas acciones impulsadas por las instituciones de educación superior. Así, la RSU no se limita a una sola dimensión o

actividad, sino que abarca una variedad de prácticas institucionales que responden a desafíos complejos del contexto actual.

Desde esta mirada, Flores et al. (2022) explican que las dimensiones institucionales en las que se desarrolla la RSU incluyen áreas como la extensión universitaria, la investigación y la formación, las cuales deben estar articuladas bajo un enfoque de sostenibilidad. Esto implica incorporar una gestión responsable que no solo responda a las exigencias académicas, sino también a las urgencias sociales, ambientales y educativas que afectan tanto a las universidades como a su entorno. Los autores también señalan que, si bien estas dimensiones son comunes en la práctica, existe una menor presencia de modelos que aborden la responsabilidad social como una característica del individuo, es decir, como una cualidad personal o psicológica.

En consecuencia, Flores et al. (2022) sostienen que la gestión estratégica sostenible se posiciona como el mecanismo más eficaz y coherente para implementar la RSU de manera transversal. Este tipo de gestión no solo alinea las funciones sustantivas con los valores institucionales, sino que también permite integrar la responsabilidad social dentro de la misión universitaria. De esta forma, se promueve una cultura organizacional que convierte la RSU en un principio orientador del quehacer académico, con impacto real tanto dentro como fuera de la institución.

2.2.2.3. Dimensiones de la Responsabilidad Social Universitaria

a. Dimensión Gestión organizacional

Vallaey (2009) plantea que, al igual que cualquier otra organización laboral, la universidad genera impactos en la vida de las personas que forman parte de ella, incluyendo al personal docente, administrativo y estudiantil. En ese sentido, destaca que la manera en que se estructura y gestiona el trabajo diario no es neutra, ya que influye directamente en el bienestar de la comunidad universitaria y en su entorno inmediato. La organización interna, las decisiones administrativas y las dinámicas de funcionamiento repercuten en la calidad de vida de quienes integran la institución.

Además, Vallaey (2009) subraya que los efectos de la actividad universitaria no se limitan al ámbito social, sino que también alcanzan el plano ambiental. Factores como la generación de residuos, el consumo energético, el uso de transporte institucional o la intervención sobre espacios naturales —como la deforestación para ampliar infraestructuras— constituyen ejemplos concretos de los impactos ambientales que pueden derivarse del quehacer universitario. En ese marco, la responsabilidad social implica también asumir un rol activo frente a la sostenibilidad, cuestionando los efectos de las decisiones cotidianas sobre el entorno físico.

En consecuencia, una universidad verdaderamente responsable, como señala Vallaey (2009), no puede desentenderse de su huella social y ambiental. Esta debe interrogarse constantemente sobre cómo sus prácticas afectan tanto a las personas como al ecosistema, y actuar en función de ese diagnóstico. Así, la responsabilidad social universitaria se convierte en un principio orientador que exige una mirada crítica y propositiva sobre la propia institución, promoviendo una gestión que sea coherente con los valores de equidad, respeto ambiental y compromiso colectivo.

De acuerdo con Schwalb et al. (2019) el impacto organizacional dentro del enfoque de responsabilidad social universitaria (RSU) se diferencia de otros tipos de impacto porque no está directamente vinculado a una función sustantiva específica, como la docencia, la investigación o la extensión. En ese sentido, los autores explican que, más allá de sus funciones académicas, la universidad, como organización compleja, incide en la vida cotidiana de todas las personas que forman parte de su estructura, desde el personal docente y administrativo hasta los estudiantes que reciben el servicio educativo. Por ello, se hace necesario prestar atención a cómo la propia dinámica institucional afecta a quienes la integran.

Schwalb et al. (2019) también advierten que la forma en que la universidad gestiona sus actividades internas genera una serie de impactos ambientales que muchas veces no son visibilizados. Estos incluyen la generación de desechos, el uso intensivo de energía en las instalaciones físicas, la deforestación producto de obras de infraestructura, el tipo de transporte utilizado o la elección de proveedores. Todo esto, según los autores,

se traduce en una huella organizacional que tiene consecuencias tanto para las personas como para el entorno natural. Por eso, la universidad debe considerar estos aspectos como parte de su responsabilidad social, más allá del aula o del laboratorio.

En consecuencia, una universidad que se asume como socialmente responsable debe cuestionarse por los efectos de su gestión diaria y preguntarse qué valores promueve en el campus, cómo se relaciona con la naturaleza, y qué acciones concretas toma para garantizar el bienestar, la dignidad y el respeto hacia su comunidad. Tal como señalan Schwalb et al. (2019), la RSU implica una mirada crítica sobre el funcionamiento interno de la institución, exigiendo coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica, así como un compromiso real con el cuidado del medio ambiente y con el trato ético hacia cada miembro de la comunidad universitaria.

Indicadores de la dimensión impacto organizacional

- Clima laboral

Vallaey et al. (2009) sostienen que, dentro del marco de la responsabilidad social universitaria, uno de los aspectos clave que debe evaluarse es el clima laboral, entendido como el conjunto de condiciones que afectan el bienestar del personal docente, administrativo y de apoyo. En ese sentido, este componente no puede quedar fuera del análisis institucional, ya que refleja cómo se gestionan internamente las relaciones humanas, la satisfacción en el trabajo y el respeto por los derechos laborales. Así, el clima laboral se convierte en un indicador relevante para valorar la coherencia entre los principios de la RSU y las prácticas cotidianas al interior del campus.

Desde esta perspectiva, los autores plantean que dicho indicador debe medirse a través de varios mecanismos, entre los cuales destacan la aplicación periódica de encuestas de satisfacción laboral. Estas encuestas permiten conocer de manera directa la percepción del personal sobre su entorno de trabajo, lo que a su vez ofrece insumos importantes para la toma de decisiones. Además, se considera fundamental analizar cuántas medidas correctivas o mejoras concretas se han implementado como respuesta a

estos diagnósticos, ya que esto evidencia el nivel de compromiso real de la institución con el bienestar de sus trabajadores.

En consecuencia, Vallaey et al. (2009) enfatizan también la importancia de la participación sindical como un canal legítimo para incidir en la mejora del clima organizacional. La inclusión de los sindicatos en los procesos de diálogo y en la definición de políticas laborales contribuye a construir una universidad más democrática, justa y sostenible. De esta forma, el clima laboral deja de ser un asunto técnico o administrativo para convertirse en una dimensión estratégica de la RSU, donde el respeto por la dignidad humana y la construcción de entornos saludables se articulan con la misión educativa de la institución.

- Campus ecológico

Vallaey et al. (2009) explican que uno de los indicadores clave para evaluar la responsabilidad social universitaria es el compromiso ambiental que asume la institución. En ese sentido, no se trata únicamente de implementar acciones ecológicas, sino de construir una cultura universitaria que promueva la sostenibilidad como parte de su identidad organizacional. Este enfoque implica que la universidad debe preocuparse tanto por su impacto ambiental directo como por la formación de una conciencia crítica entre sus miembros respecto a los desafíos ecológicos actuales.

Desde esta perspectiva, los autores plantean que el indicador se evalúa a partir de dos elementos principales. Por un lado, el número de campañas realizadas para difundir y fortalecer la responsabilidad social universitaria —especialmente aquellas orientadas al cuidado del medio ambiente— y, por otro, el porcentaje de estudiantes, docentes y personal administrativo que están informados sobre las políticas institucionales vinculadas a la RSU. Esto significa que no basta con actuar; también es necesario que dichas acciones sean conocidas, comprendidas y apropiadas por la comunidad universitaria en su conjunto.

En consecuencia, Vallaey et al. (2009) sostienen que este indicador permite medir tanto el nivel de compromiso institucional como el grado de interiorización del

discurso ambiental entre los distintos actores de la universidad. De esta forma, se valora no solo la ejecución de actividades, sino también la capacidad de generar conciencia colectiva, participación activa e identificación con los principios de sostenibilidad. Así, el compromiso ambiental deja de ser un componente aislado y se convierte en un pilar fundamental del modelo de responsabilidad social universitaria.

- Ética y transparencia

Vallaey et al. (2009) destacan que la ética institucional y la transparencia forman parte de los componentes esenciales al momento de evaluar la responsabilidad social universitaria (RSU). En ese marco, estos aspectos no solo se limitan a declaraciones formales, sino que se reflejan en las políticas, prácticas y estructuras que adopta la universidad. Así, la manera en que se organiza la gestión interna, se toman decisiones y se garantiza el trato justo y equitativo a todos los miembros de la comunidad universitaria se convierte en un reflejo del compromiso ético de la institución.

Para medir este indicador, los autores proponen revisar si la universidad cuenta con un código de ética vigente que oriente el comportamiento de su personal académico, administrativo y estudiantil. También consideran fundamental la existencia de normativas claras sobre equidad y no discriminación, las cuales deben aplicarse de manera efectiva para prevenir cualquier forma de exclusión o trato desigual. Además, se analiza el porcentaje de mujeres que ocupan cargos directivos, ya que este dato ofrece una visión concreta sobre la inclusión de género en los espacios de poder y decisión.

En consecuencia, este indicador permite evaluar de manera más integral si la universidad actúa conforme a principios de justicia, transparencia e igualdad. Según Vallaey et al. (2009), una gestión ética no solo fortalece la legitimidad institucional, sino que también contribuye a consolidar una cultura organizacional coherente con los valores de la RSU. De esta forma, se impulsa un entorno más inclusivo, participativo y comprometido con el respeto a la dignidad de todas las personas que forman parte de la vida universitaria.

b. Dimensión Formación

Vallaey (2009) plantea que la dimensión formativa de la responsabilidad social universitaria (RSU) exige una revisión profunda de cómo se desarrollan los procesos educativos dentro de la universidad. En ese marco, no se trata únicamente de evaluar los contenidos académicos impartidos, sino de analizar si dichos procesos integran valores como la ética, el compromiso con la comunidad y la conciencia ambiental. Es decir, la RSU, en su dimensión formativa, implica una transformación de la enseñanza, orientándola no solo a la adquisición de conocimientos técnicos, sino también a la formación integral de estudiantes capaces de actuar con responsabilidad en sus contextos sociales y profesionales.

Desde esta perspectiva, Vallaey (2009) resalta que dicha dimensión abarca también las metodologías empleadas, el enfoque pedagógico que guía las clases y el rol que se le otorga al estudiante dentro de su proceso formativo. Así, se promueve un aprendizaje que no es pasivo, sino participativo, reflexivo y crítico. La universidad ya no es solo un espacio para reproducir saberes, sino una comunidad formadora de personas conscientes de su impacto en el mundo. En consecuencia, educar en responsabilidad implica fomentar una ciudadanía activa y una visión ética de la profesión, donde los conocimientos estén orientados al bien común.

En este sentido, la universidad responsable, como lo señala Vallaey (2009), debe preguntarse por el tipo de personas, profesionales y ciudadanos que está formando. También debe reflexionar sobre si su organización académica realmente garantiza una enseñanza que promueva la responsabilidad social. Esta pregunta es clave, ya que las universidades, de forma consciente o inconsciente, inciden en la escala de valores, en la ética profesional y en la comprensión del rol social de cada disciplina. Por ello, asumir esta dimensión implica reorganizar la enseñanza para formar estudiantes no solo competentes, sino también comprometidos con los desafíos y necesidades de su entorno.

Schwalb et al. (2019) sostienen que el impacto educativo de la responsabilidad social universitaria se relaciona de forma directa con la función sustantiva de la docencia.

En ese sentido, destacan que la universidad no solo transmite conocimientos técnicos o disciplinares, sino que ejerce una influencia determinante en la formación ética, en la escala de valores y en la manera en que los estudiantes interpretan el mundo y actúan en él. De este modo, la institución académica contribuye a moldear no solo profesionales competentes, sino también ciudadanos conscientes de su rol en la sociedad.

Desde esta perspectiva, Schwalb et al. (2019) explican que la universidad también cumple un papel central en la configuración de la ética profesional dentro de cada disciplina, así como en la forma en que se define su aporte al bien común. En ese marco, una universidad comprometida con la responsabilidad social debe cuestionarse por el perfil de egresado que está formando: ¿Qué tipo de ciudadanos, profesionales y personas entrega a la sociedad? ¿De qué manera su modelo educativo contribuye —o no— a formar actores capaces de transformar su entorno con criterios de justicia, sostenibilidad y equidad?

En consecuencia, los autores proponen que la universidad responsable debe revisar la organización de su enseñanza con el objetivo de garantizar una formación integral y socialmente comprometida. Esto implica repensar si su oferta educativa está orientada a formar individuos con la capacidad y, sobre todo, con la voluntad de cuestionar el rumbo actual de un modelo de desarrollo global que muchas veces se muestra insostenible y desigual, o si, por el contrario, sus egresados estarán enfocados únicamente en insertarse en el mercado laboral, sin mayores compromisos con la transformación social. De esta forma, el impacto educativo de la RSU se convierte en una dimensión clave para el futuro de la educación superior.

Indicadores de la dimensión formación

- Aprendizaje basado en proyectos sociales

Vallaey et al. (2009) proponen que uno de los indicadores fundamentales para evaluar la dimensión educativa de la responsabilidad social universitaria es la integración del aprendizaje basado en proyectos sociales dentro del modelo de enseñanza. En ese sentido, este indicador permite observar si la universidad promueve activamente

estrategias pedagógicas que conectan la formación académica con el entorno social, fomentando una experiencia educativa significativa y comprometida con la realidad.

Este indicador se evalúa a partir de varios elementos. Por un lado, se considera la percepción que tiene la comunidad universitaria sobre las políticas institucionales que impulsan este tipo de metodologías. Por otro, se mide la cantidad de cursos que han adoptado el enfoque de proyectos sociales como parte de su estructura pedagógica. Además, se toma en cuenta el número de proyectos de carácter social que tienen fines formativos, así como la cantidad de docentes capacitados que aplican esta estrategia en sus asignaturas. Estos factores permiten identificar hasta qué punto la universidad ha incorporado este enfoque en su práctica docente.

En consecuencia, Vallaeys et al. (2009) destacan que este indicador no solo da cuenta del número de experiencias implementadas, sino también de la voluntad institucional de integrar la formación académica con la transformación social. Promover este tipo de enseñanza no solo mejora el aprendizaje, sino que también fortalece la conciencia crítica de los estudiantes y su compromiso con los desafíos del entorno. Así, la responsabilidad social universitaria se expresa de manera concreta en el aula, a través de metodologías que conectan el saber con la acción y el conocimiento con la ciudadanía.

- Inclusión curricular de los objetivos de Desarrollo Sostenible

Vallaeys et al. (2009) señalan que uno de los indicadores relevantes para evaluar la responsabilidad social universitaria desde la dimensión formativa es la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan el compromiso social del estudiantado. En ese sentido, este indicador se centra en observar cómo los docentes aplican enfoques de enseñanza-aprendizaje que vinculen el conocimiento académico con acciones orientadas al bien común, integrando la formación profesional con la conciencia ética y ciudadana.

Este indicador se mide principalmente a través de la práctica concreta del cuerpo docente. Es decir, se analiza si los profesores incorporan metodologías activas y participativas que fomenten la reflexión crítica, la empatía y la acción solidaria. Asimismo, otro elemento clave es la existencia y promoción de programas de

voluntariado dentro de la universidad, los cuales ofrecen a los estudiantes la oportunidad de aplicar lo aprendido en contextos reales y contribuir directamente con su entorno social.

En consecuencia, Vallaey et al. (2009) subrayan que este tipo de prácticas no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también refuerzan el vínculo entre la universidad y la comunidad. A través de la docencia comprometida y del voluntariado universitario, se impulsa una formación que trasciende los límites del aula y que prepara a los futuros profesionales para actuar con responsabilidad, sensibilidad social y conciencia transformadora. Así, este indicador refleja el grado en que la universidad promueve una formación integral y coherente con los principios de la responsabilidad social.

- Mallas diseñadas con actores externos

Vallaey et al. (2009) proponen que uno de los indicadores clave para medir el compromiso de la universidad con una formación socialmente responsable es la revisión periódica de las mallas curriculares. Este proceso no debe ser realizado únicamente desde una mirada interna, sino que debe articularse con actores externos vinculados al entorno social, económico o comunitario. En ese marco, se espera que la universidad mantenga canales de diálogo y colaboración con representantes de diversos sectores, a fin de construir una oferta educativa pertinente y contextualizada.

La evaluación de este indicador considera varios aspectos. Por un lado, la frecuencia y sistematicidad con que se actualizan los planes de estudio y, por otro, el nivel de participación de agentes externos en dicha revisión. Se valora especialmente la inclusión de voces provenientes de organizaciones sociales, productivas o comunitarias, ya que su experiencia aporta insumos concretos sobre las demandas del entorno. Asimismo, se toma en cuenta la existencia de alianzas o proyectos conjuntos que fortalezcan la relación universidad-sociedad, evidenciando una vinculación que no sea solo formal, sino activa y recíproca.

En consecuencia, como señalan Vallaey et al. (2009), este indicador permite determinar si la formación académica responde de manera efectiva a los desafíos reales del entorno. Una universidad que revisa y adapta sus currículos con la participación de la sociedad demuestra su voluntad de formar profesionales capaces de incidir positivamente en su contexto. De esta forma, se garantiza que el conocimiento impartido en las aulas esté alineado con las necesidades sociales, fomentando una educación crítica, pertinente y orientada al desarrollo humano sostenible.

c. Dimensión Cognición

Vallaey (2009) plantea que la universidad no solo cumple un rol de transmisión de conocimiento, sino que también orienta activamente su producción, ejerciendo una influencia directa en la manera en que se define socialmente lo que se considera verdad, ciencia, legitimidad o racionalidad. En ese sentido, la institución académica tiene la capacidad de establecer los marcos desde los cuales se interpreta la realidad, de definir qué saberes se consideran válidos y de moldear las nociones de utilidad o enseñanza aceptadas dentro de una sociedad.

Además, Vallaey (2009) subraya que la universidad puede promover o, por el contrario, dificultar la fragmentación de los saberes al establecer divisiones estrictas entre disciplinas, carreras o especialidades. Esta delimitación puede contribuir a una visión aislada del conocimiento o, si se gestiona de manera adecuada, favorecer una comprensión más integradora e interdisciplinaria. Asimismo, la universidad actúa como un puente entre la tecnociencia y la sociedad, siendo responsable de decidir si el conocimiento generado estará o no al servicio del interés público, permitiendo su apropiación social y su utilización para resolver problemas reales.

En consecuencia, una universidad socialmente responsable, tal como la concibe Vallaey (2009), debe cuestionarse de forma crítica sobre el tipo de conocimiento que produce, su pertinencia frente a los desafíos del entorno y los sectores que finalmente se benefician de él. No se trata solo de investigar por investigar, sino de alinear la producción científica con principios de equidad, justicia y sostenibilidad. De esta forma, la institución

asume un papel ético en la construcción del conocimiento, reconociendo que sus decisiones en este ámbito tienen profundas implicancias sociales, políticas y culturales.

Schwalb et al. (2019) explican que el impacto cognitivo de la responsabilidad social universitaria está estrechamente vinculado con la función sustantiva de la investigación. En ese sentido, resaltan que la universidad no solo produce conocimiento, sino que también influye en cómo se define socialmente lo que se considera ciencia, verdad, legitimidad, racionalidad o utilidad. Este rol la coloca en una posición de poder simbólico que afecta directamente la forma en que se construye el saber y, por tanto, la manera en que se orientan las decisiones y prioridades, tanto académicas como sociales.

Desde esta perspectiva, los autores destacan que la universidad puede fomentar la fragmentación del conocimiento al delimitar rígidamente las fronteras entre disciplinas, carreras o especialidades, lo que dificulta el abordaje de problemas complejos desde una mirada integral. Asimismo, la institución actúa como un mediador entre la tecnociencia y la sociedad, lo cual le otorga la responsabilidad de facilitar —o no— el acceso público al conocimiento. Esto implica que tiene la capacidad de influir en qué temas se investigan, quién decide la agenda científica y cómo se difunden los resultados, determinando, en última instancia, si el conocimiento generado será apropiado por la ciudadanía o reservado para una élite académica o institucional.

En consecuencia, una universidad que se asume como responsable en el plano cognitivo debe hacerse preguntas clave sobre su rol en la producción del saber. Tal como lo señalan Schwalb et al. (2019), es necesario que se cuestione si promueve una ciencia realmente democrática y comprometida con el bien común, o si se limita a reproducir esquemas elitistas alejados de las necesidades sociales. También debe reflexionar sobre las formas en que difunde el conocimiento y si estas permiten reducir las brechas cognitivas que impiden el desarrollo humano sostenible. De este modo, el impacto cognitivo de la RSU se convierte en una dimensión fundamental para construir una universidad crítica, inclusiva y transformadora.

Vallaey (2014) plantea que el impacto cognitivo de la responsabilidad social universitaria debe entenderse como una suerte de "terapia organizacional". En ese marco, la responsabilización social de la universidad implica ir mucho más allá de simples ajustes administrativos o reformas académicas. Se trata, más bien, de un proceso profundo de autocrítica institucional, donde la universidad se ve obligada a reflexionar seriamente sobre el sentido social, ético y político de su existencia, su enseñanza y su producción de conocimiento.

Desde esta perspectiva, Vallaey (2014) sostiene que esta reflexión crítica es ineludible si la universidad desea mantenerse vigente y coherente frente a los desafíos del mundo contemporáneo. En ese sentido, cuestionar el papel que cumple la ciencia en la sociedad actual, analizar cómo se forman los futuros profesionales y examinar las consecuencias éticas del saber que se produce se vuelve una necesidad institucional urgente. Todo esto forma parte de lo que el autor denomina impactos cognitivos y epistemológicos, una categoría que abarca tanto las prácticas de investigación como la forma en que se estructura y se justifica el conocimiento dentro de la academia.

En consecuencia, para Vallaey (2014), asumir la responsabilidad social universitaria implica repensar el lugar que ocupa la universidad en la sociedad y el tipo de racionalidad que promueve. Este enfoque busca resistir la mercantilización del saber, proponiendo en su lugar una ciencia al servicio del desarrollo humano y de la justicia social. Así, el impacto cognitivo se convierte en una herramienta para transformar no solo los contenidos y métodos de la enseñanza y la investigación, sino también el propósito mismo de la educación superior en un mundo marcado por desigualdades, conflictos y crisis globales.

Indicadores de la dimensión cognición

- Inter y transdisciplinariedad

Vallaey et al. (2009) proponen que uno de los indicadores fundamentales para evaluar el impacto cognitivo de la responsabilidad social universitaria es la promoción de enfoques inter- y transdisciplinarios dentro de la institución. En ese marco, este indicador

no solo observa si existen actividades aisladas de colaboración entre disciplinas, sino también si hay una apuesta institucional clara por romper con la fragmentación del saber y fomentar una construcción colectiva del conocimiento que responda a problemas complejos del entorno social, ambiental y cultural.

Para medir este indicador, se consideran diversos elementos. Por un lado, la presencia de políticas institucionales que promuevan explícitamente la inter- y transdisciplinariedad como principio orientador de la docencia y la investigación. También se analiza la cantidad de equipos de investigación que trabajan desde enfoques transdisciplinarios, así como la oferta de talleres y espacios de formación que capaciten a docentes e investigadores en esta línea. Otros aspectos incluyen la existencia de publicaciones académicas que difundan trabajos transdisciplinarios y la frecuencia con que los docentes se reúnen para reflexionar de manera crítica sobre los fundamentos epistemológicos de sus disciplinas.

En consecuencia, Vallaeys et al. (2009) destacan que este indicador permite valorar hasta qué punto la universidad promueve una cultura académica abierta al diálogo entre saberes, superando las barreras tradicionales entre campos del conocimiento. Fomentar enfoques inter y transdisciplinarios no solo mejora la calidad de la investigación y la enseñanza, sino que fortalece el compromiso de la universidad con la resolución de problemas reales. Así, se avanza hacia una ciencia más inclusiva, crítica y socialmente pertinente, en consonancia con los principios de la responsabilidad social universitaria.

- Investigación en y con la comunidad

Vallaeys et al. (2009) plantean que un aspecto esencial dentro de la responsabilidad social universitaria es promover una investigación que no se quede en el plano teórico o aislado, sino que dialogue activamente con las problemáticas reales del entorno. En ese sentido, este indicador evalúa si la universidad impulsa procesos investigativos que estén vinculados directamente con las necesidades de la comunidad y que se construyan en colaboración con actores sociales, no solo desde una perspectiva técnica, sino también ética y transformadora.

Para medir este indicador, se consideran acciones concretas como las actividades de educación ambiental, en especial aquellas que abordan los efectos de la contaminación y otros desafíos ecológicos. También se toma en cuenta el nivel de comunicación entre las autoridades universitarias y el personal académico, ya que una relación fluida y horizontal favorece el desarrollo de proyectos conjuntos con impacto social. Este componente comunicacional es clave para que las investigaciones no se limiten a iniciativas individuales, sino que respondan a una lógica institucional comprometida con el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo.

En consecuencia, Vallaey et al. (2009) destacan que este indicador refleja el grado en que la universidad asume su rol como generadora de conocimiento útil y pertinente. Una universidad que investiga en y con la comunidad no solo fortalece su legitimidad social, sino que también aporta a la construcción de soluciones desde una perspectiva inclusiva y participativa. De esta forma, la responsabilidad social se expresa a través de una ciencia que no es indiferente a su contexto, sino que busca transformarlo en diálogo permanente con quienes lo habitan.

- Producción y difusión de conocimientos útiles

Vallaey et al. (2009) señalan que uno de los indicadores clave en la evaluación de la responsabilidad social universitaria es la producción y difusión de conocimientos útiles. En ese marco, este indicador busca medir hasta qué punto la universidad es capaz de generar conocimiento que no solo sea riguroso en términos científicos, sino también relevante, accesible y aplicable para resolver problemas del entorno. La responsabilidad no se limita a producir saberes, sino también a garantizar que estos lleguen a quienes realmente los necesitan.

Para evaluar este aspecto, se consideran principalmente dos factores. Por un lado, el número de publicaciones científicas destinadas a la divulgación de resultados, es decir, trabajos que no solo circulan en revistas académicas especializadas, sino que también están redactados y compartidos de manera comprensible para actores sociales, tomadores de decisiones y comunidades. Por otro lado, se analiza si la universidad cuenta con

políticas institucionales claras que fomenten la transferencia de conocimiento hacia la sociedad, mediante convenios, programas, plataformas abiertas o proyectos colaborativos.

En consecuencia, como señalan Vallaeys et al. (2009), este indicador revela si la universidad asume su rol como puente entre la generación de saber y su aplicación social. Una institución comprometida con este enfoque promueve una producción académica con impacto práctico, que no se encierra en el ámbito académico, sino que dialoga con la realidad. Así, el conocimiento producido en la universidad deja de ser un fin en sí mismo y se convierte en una herramienta para la transformación social, reafirmando el sentido ético y público de la educación superior.

d. Dimensión Participación Social

Andia et al. (2021) señalan que, dentro del enfoque de responsabilidad social universitaria (RSU), muchas universidades han optado por incorporar oficinas o direcciones específicas encargadas de coordinar esta dimensión en su estructura organizacional. En ese sentido, estas unidades suelen operar bajo un modelo centralizado, lo cual implica que concentran la planificación, coordinación y supervisión de las actividades relacionadas con la RSU. Esta organización ha permitido avanzar en la institucionalización del enfoque y dar visibilidad a sus acciones dentro de la universidad.

Sin embargo, los autores advierten que cuando estas oficinas asumen un enfoque limitado exclusivamente a la proyección social —sin integrar de manera transversal las funciones de docencia, investigación o gestión interna—, su impacto tiende a ser reducido. En este contexto, la participación activa de estudiantes, docentes y personal administrativo puede verse restringida, lo que dificulta que la RSU sea entendida como una responsabilidad colectiva e integrada a todas las áreas de la vida universitaria. La gestión centralizada, sin espacios de participación horizontales, corre el riesgo de generar distancia entre la política institucional y las prácticas cotidianas de la comunidad universitaria.

En consecuencia, Andia et al. (2021) sostienen que para que la RSU funcione como un verdadero modelo de gestión y no como un conjunto de actividades aisladas, es fundamental superar la visión fragmentada o instrumental. Esto implica articular la dirección de responsabilidad social con todos los estamentos universitarios, promoviendo una participación amplia y activa. Solo así será posible que el enfoque de RSU se implemente con coherencia, compromiso y sostenibilidad, contribuyendo realmente al fortalecimiento institucional y al desarrollo social desde una perspectiva crítica y transformadora.

Andia et al. (2021) afirman que cuando se habla de "responsabilidad universitaria", esta denominación no debe entenderse como una función aislada o exclusiva de una oficina específica, sino como un compromiso que involucra a todas las personas que forman parte de la institución. En ese marco, la participación activa de docentes, estudiantes, personal administrativo y autoridades resulta clave para que la responsabilidad universitaria se integre de manera efectiva en las funciones sustantivas de la universidad, como la docencia, la investigación y la proyección social.

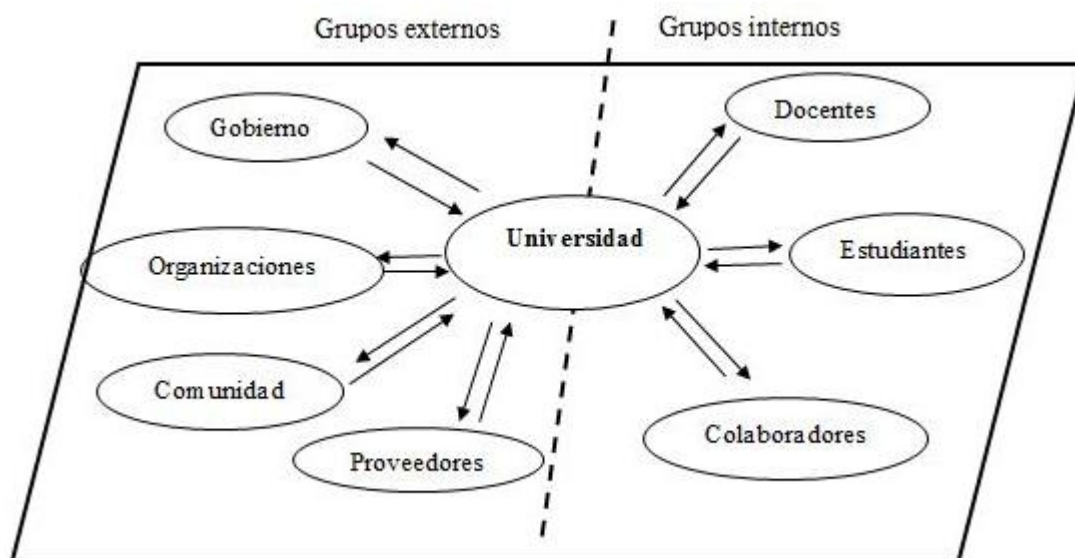
Según los autores, el área encargada de la responsabilidad universitaria no puede limitarse a ejecutar proyectos puntuales, sino que debe asumir un rol normativo dentro de la estructura institucional. Esto implica que tiene la tarea de promover políticas, directivas y lineamientos que orienten el accionar de todas las áreas y unidades académicas bajo principios de responsabilidad social. En ese sentido, la transversalidad del enfoque requiere que esta área tenga autoridad y visibilidad para incidir en la toma de decisiones y garantizar una gestión coherente con los valores éticos, sociales y ambientales que la universidad busca promover.

En consecuencia, Andia et al. (2021) sostienen que la ubicación organizacional de esta área dentro del organigrama universitario es estratégica. Si se sitúa adecuadamente, podrá desempeñar una labor articuladora que impulse una transformación institucional profunda y sostenible. Por el contrario, si su ubicación es periférica o su autoridad es limitada, la responsabilidad universitaria corre el riesgo de diluirse como una política secundaria. Así, su institucionalización no solo requiere voluntad política, sino también

un diseño estructural que favorezca su desarrollo como eje transversal de la vida universitaria.

Figura 4

Grupos de involucrados internos y externos de la universidad



Nota. Tomado de Valencia et al. (2021)

Vallaey (2009) sostiene que la universidad posee un peso significativo dentro de la sociedad, no solo como productora de conocimiento, sino también como un actor con capacidad de influencia en el desarrollo colectivo. En ese marco, su papel no se limita a formar profesionales o generar investigaciones, sino que incluye también la posibilidad de incidir directamente en la construcción de capital social, en la democratización del acceso al conocimiento y en la creación de vínculos genuinos entre la comunidad académica y la realidad que la rodea.

Desde esta perspectiva, Vallaey (2009) plantea que una universidad socialmente responsable no puede mantenerse al margen de los problemas sociales, económicos o ambientales que afectan a su entorno. Por el contrario, debe asumir una actitud proactiva y crítica, preguntándose constantemente de qué manera puede contribuir al desarrollo sostenible, a la equidad y a la resolución de las necesidades más urgentes de la sociedad. Este cuestionamiento permanente permite alinear sus funciones sustantivas con un horizonte ético y transformador.

En consecuencia, el autor destaca que la responsabilidad social universitaria no es una función decorativa ni un simple complemento de las labores académicas, sino una dimensión estratégica que atraviesa toda la vida institucional. La universidad responsable, como lo describe Vallaeys (2009), es aquella que se interroga no solo por lo que enseña o investiga, sino también por el sentido social de su existencia. De esta forma, su rol trasciende los muros del campus y se compromete activamente con el bienestar colectivo y con la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Schwalb et al. (2019) plantean que el impacto social de la responsabilidad social universitaria está directamente relacionado con la función sustantiva de extensión, también conocida como proyección social. En ese sentido, la universidad no solo actúa como un espacio de formación académica, sino que también cumple un rol activo como referente en su comunidad. Esta posición le otorga una responsabilidad considerable en la generación de vínculos con el entorno y en la promoción del desarrollo humano y social.

Según los autores, este impacto se expresa de múltiples formas. Por un lado, a través de la posibilidad de vincular a los estudiantes con la realidad exterior, facilitando experiencias de aprendizaje que conecten el saber con las problemáticas concretas del entorno. Por otro, mediante la promoción de causas éticas, la creación de capital social y la apertura del conocimiento hacia otros actores sociales. De esta manera, la universidad se posiciona como un agente de cambio, capaz de generar alianzas, compartir saberes y contribuir a resolver desafíos colectivos, más allá de sus funciones tradicionales.

En consecuencia, Schwalb et al. (2019) subrayan que una universidad comprometida con la responsabilidad social no puede limitar su impacto a las aulas o los laboratorios. Debe extender su acción hacia la sociedad, permitiendo que su conocimiento, sus valores y sus capacidades contribuyan al bien común. Así, el impacto social se convierte en una expresión concreta de su compromiso ético, articulando la formación, la investigación y la extensión con las necesidades reales de la comunidad. Este enfoque fortalece no solo la legitimidad de la universidad, sino también su capacidad de transformar el entorno en el que está inserta.

Schwalb et al. (2019) reflexionan críticamente sobre los distintos caminos que puede tomar una universidad frente a su responsabilidad con la sociedad. En ese sentido, advierten que una institución de educación superior puede optar por encerrarse en sí misma, actuando como un “claustro académico” que transmite conocimientos desvinculados de su contexto inmediato. Esta postura, según los autores, refleja una desconexión peligrosa entre la universidad y las necesidades sociales, especialmente cuando la institución se enfoca únicamente en replicar modelos internacionales, como los de las universidades del top 10 global, sin considerar las particularidades ni los desafíos de su propia comunidad.

Frente a esa postura cerrada o imitativa, Schwalb et al. (2019) proponen una alternativa basada en el compromiso territorial y el arraigo social. Desde esta perspectiva, una universidad responsable es aquella que se vincula activamente con su entorno, no solo para diagnosticar problemas, sino para participar directamente en su solución. En consecuencia, se plantea una serie de interrogantes fundamentales: ¿cómo puede la universidad contribuir al desarrollo social?, ¿qué rol específico debe asumir?, ¿con qué actores debe articularse?, y ¿para qué fines? Estas preguntas permiten repensar el papel de la academia no como una torre de marfil, sino como un agente dinámico de transformación.

En este marco, los autores destacan que el ejercicio de la responsabilidad social universitaria requiere una actitud proactiva desde todas sus funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Implica también la construcción de alianzas estratégicas con actores sociales, productivos, gubernamentales y comunitarios, con el objetivo de promover una responsabilidad social con enfoque territorial. Así, la universidad no solo transmite conocimiento, sino que lo pone al servicio de su área de influencia, participando activamente en la mejora de las condiciones de vida de la población y en la consolidación de una ciudadanía más informada, crítica y comprometida.

Indicadores de la dimensión Participación Social

- Integración de la proyección social con formación e investigación

Schwalb et al. (2019) señalan que uno de los indicadores clave para evaluar la responsabilidad social universitaria es la integración efectiva entre las actividades de proyección social y los procesos de formación académica e investigación. En ese marco, este indicador busca evidenciar si la universidad no solo desarrolla acciones hacia la comunidad, sino si dichas acciones están articuladas con su quehacer educativo y científico, generando una sinergia real entre saber, práctica y compromiso social.

La evaluación se centra, entre otros aspectos, en observar si la institución ha logrado diversificar su oferta académica en función de las demandas y características del contexto en el que se encuentra. Es decir, si ha sido capaz de ajustar sus planes de estudio y líneas de investigación de forma que respondan directamente a las problemáticas sociales, económicas o culturales de su entorno. Esta adaptación curricular no solo enriquece el proceso formativo, sino que también reafirma la función pública de la universidad como agente de desarrollo territorial.

En consecuencia, Schwalb et al. (2019) subrayan que este indicador no se limita a contabilizar actividades externas o proyectos comunitarios, sino que valora la coherencia entre la formación académica, la investigación aplicada y la proyección social. Una universidad que logra esta conexión está en mejores condiciones de formar profesionales comprometidos, generar conocimiento útil y consolidar su rol como institución clave en la transformación de su realidad. Así, la responsabilidad social universitaria se expresa no como un componente aislado, sino como un eje articulador del quehacer académico en su conjunto.

Vallaes et al. (2009) destacan que otro aspecto importante en la evaluación de la responsabilidad social universitaria es la inclusión de contenidos vinculados a la RSU dentro de los cursos de formación. En ese sentido, este indicador permite observar si la universidad asume el compromiso de incorporar de manera explícita el enfoque social en

su propuesta educativa, no solo como un complemento, sino también como parte integral de la enseñanza y del desarrollo profesional de los estudiantes.

La presencia de estos contenidos en las asignaturas refleja una voluntad institucional por formar ciudadanos conscientes de su entorno y comprometidos con la transformación social. De esta forma, se busca que los estudiantes no solo adquieran conocimientos técnicos o disciplinares, sino que también desarrollen una mirada crítica, ética y solidaria frente a los desafíos de la sociedad. Incorporar temas de responsabilidad social en los cursos fomenta una formación más completa, que articula el saber con los valores y con el compromiso ciudadano.

En consecuencia, como señalan Vallaey et al. (2009), este indicador da cuenta del grado en que la universidad está realmente alineando su labor educativa con los principios de la responsabilidad social. No se trata solo de formar profesionales competentes, sino también de formar personas capaces de contribuir activamente al desarrollo sostenible y al bien común. Así, la enseñanza universitaria se convierte en un espacio donde el conocimiento se vincula con la acción social, promoviendo una educación que transforma no solo al estudiante, sino también al entorno en el que actúa.

- Proyectos cocreados, duraderos de impacto

Vallaey et al. (2009) proponen que un aspecto esencial para evaluar el compromiso social de una universidad es analizar si sus líneas de investigación están diseñadas para abordar problemáticas sociales reales. En ese sentido, este indicador examina no solo el contenido temático de las investigaciones, sino también el grado en que estas se conectan con los intereses y necesidades del entorno. Así, se busca determinar si la universidad orienta su producción científica hacia fines transformadores y socialmente pertinentes.

Dentro de este marco, se valora especialmente la articulación entre los proyectos de investigación, las acciones de extensión universitaria y las iniciativas enmarcadas en la responsabilidad social. Esta conexión permite generar sinergias que fortalecen el impacto de cada componente. Más allá de producir conocimiento en abstracto, se espera

que los proyectos académicos surjan del diálogo con actores sociales, organizaciones civiles, gobiernos locales y comunidades, fomentando procesos de cocreación en los que todos los involucrados aporten saberes y experiencias.

En consecuencia, como señalan Vallaeys et al. (2009), este indicador promueve una visión de la universidad como un espacio abierto a la colaboración y al compromiso colectivo. Los proyectos sostenibles con impacto real no solo enriquecen el quehacer investigativo, sino que también reafirman el rol de la universidad como motor de cambio social. De esta forma, se fortalece una cultura académica orientada a la justicia, la equidad y la mejora de la calidad de vida en los territorios donde la universidad está inserta.

- **Participación en agenda de desarrollo local, nacional e internacional.**

Schwalb et al. (2019) proponen que uno de los indicadores clave en el marco de la responsabilidad social universitaria es el nivel de participación de la institución en iniciativas vinculadas al desarrollo sostenible. Este aspecto se centra en observar si la universidad trasciende su rol académico tradicional para asumir un papel activo en la formulación y ejecución de acciones que impacten positivamente en lo social y lo ambiental, tanto a nivel local como en esferas regionales, nacionales e internacionales.

Para evaluar este indicador, se considera la existencia y calidad de convenios o alianzas estratégicas que la universidad haya establecido con gobiernos municipales, instituciones estatales y organismos internacionales. Estas alianzas permiten ejecutar proyectos conjuntos orientados a resolver problemas concretos de la sociedad y del medio ambiente, fortaleciendo así el vínculo entre el conocimiento generado dentro de la universidad y las necesidades del entorno. La participación activa en redes de cooperación también refleja el compromiso institucional con las metas de desarrollo sostenible.

En ese sentido, Schwalb et al. (2019) subrayan que este indicador no solo mide la presencia de la universidad en espacios de toma de decisiones, sino que también reconoce su función como un actor clave en la articulación de agendas de cambio. Una universidad socialmente responsable no se limita a observar la realidad, sino que participa en su transformación, generando puentes entre la academia, el Estado y la sociedad civil para

promover una gestión compartida del conocimiento y del desarrollo. Esta articulación consolida a la universidad como una institución comprometida con el bienestar colectivo y la sostenibilidad a largo plazo.

2.3. Definición de términos

Gestión del conocimiento

Forte (2016) plantea que la gestión del conocimiento es un proceso orientado a identificar, fortalecer, compartir y aplicar de forma eficaz los saberes que circulan dentro de una organización. En ese marco, no se limita únicamente a almacenar información o crear bases de datos, sino que apunta a movilizar activamente ese conocimiento para que cumpla una función estratégica. Se trata de una práctica que reconoce el valor del saber acumulado por las personas y los equipos de trabajo, y que lo transforma en un recurso esencial para mejorar las decisiones, innovar procesos y resolver problemas concretos.

Además, según el mismo autor, la gestión del conocimiento tiene un carácter multidisciplinario, lo cual significa que no pertenece a un área específica, sino que atraviesa todos los niveles de la organización. En ese sentido, permite alinear el conocimiento interno con los objetivos institucionales, optimizando el rendimiento colectivo. De esta forma, se convierte en una herramienta vital para fortalecer la capacidad organizativa, adaptarse a contextos cambiantes y lograr un desempeño más coherente, eficaz y sostenible. En consecuencia, las instituciones que desarrollan este tipo de gestión suelen ser más competitivas y resilientes frente a los desafíos del entorno

Socialización

Montoya et al. (2018), explican que la socialización, en el contexto de la gestión del conocimiento, implica la transmisión de saberes mediante dinámicas formativas que fortalecen el aprendizaje colectivo dentro de las instituciones. En ese sentido, este proceso no se limita a la enseñanza tradicional en el aula, sino que abarca diversas formas de interacción, como talleres, presentaciones públicas, encuentros académicos y otras actividades en las que el conocimiento se comparte y se construye de manera

colaborativa. Esta perspectiva pone énfasis en el intercambio de experiencias y en la interacción directa entre los actores universitarios como base para generar conocimiento significativo.

En ese marco, los autores destacan que esta socialización también contempla acciones internas que fomentan la formación con sentido práctico y compromiso social. Es decir, no se trata solo de adquirir información, sino también de generar espacios donde los saberes se contextualicen, se debatan y se apliquen a problemas reales. De esta forma, se va consolidando una cultura institucional orientada al aprendizaje compartido y a la vinculación con el entorno, lo que fortalece la identidad de la universidad como espacio abierto al diálogo, a la participación y a la transformación del conocimiento en acción concreta.

Externalización

Calvo (2018) sostiene que la externalización, dentro de los procesos de gestión del conocimiento, implica transformar aquellos saberes tácitos —que muchas veces se transmiten de manera informal o intuitiva— en conocimiento explícito, estructurado y accesible. En ese sentido, este proceso permite que lo aprendido a través de la experiencia personal pueda ser comprendido por otros, mediante su expresión en formatos concretos y sistematizados. Así, la externalización representa una etapa clave para que el conocimiento individual se convierta en un recurso colectivo que pueda ser aprovechado por toda la organización.

En este marco, Calvo (2018) señala que externalizar no solo implica redactar o registrar información, sino que también implica generar conexiones entre ideas, dar forma a conceptos y seleccionar los medios más adecuados para difundir el conocimiento. De esta forma, lo que antes era parte de la práctica cotidiana o del saber empírico se traduce en productos como artículos, manuales, blogs, presentaciones o incluso materiales audiovisuales. En consecuencia, este proceso no solo facilita la circulación del conocimiento, sino que también fortalece la memoria institucional y promueve una cultura de aprendizaje compartido, dentro y fuera de los espacios organizativos.

Combinación

Calvo (2018), plantea que la combinación es una fase fundamental dentro de la gestión del conocimiento, ya que permite generar nuevo conocimiento explícito mediante la articulación de otros saberes que también están formalizados. En ese sentido, este proceso no parte de información dispersa o intuitiva, sino de datos, documentos, teorías o experiencias previas que ya han sido organizadas y compartidas dentro o fuera de la institución. La clave está en la capacidad de reunir, cruzar y reinterpretar esa información para producir algo novedoso y útil.

Desde esta perspectiva, Calvo (2018) destaca que la combinación favorece la construcción colectiva del conocimiento al propiciar la interacción entre distintos enfoques, disciplinas o experiencias. Es una etapa donde se realiza una síntesis activa que puede surgir en reuniones de trabajo, debates académicos, la producción de informes colaborativos o en bases de datos compartidas. De esta forma, la organización no solo aprovecha lo que ya sabe, sino que también lo transforma en algo más potente, articulado y adaptado a sus nuevas necesidades o desafíos. En consecuencia, la combinación fortalece la innovación institucional y promueve una cultura de aprendizaje continuo.

Internalización

Martínez (2021), explica que la internalización dentro de la gestión del conocimiento consiste en convertir saberes explícitos —es decir, aquellos que han sido formalizados, escritos o sistematizados— en conocimientos tácitos que pasan a formar parte de la experiencia práctica de quienes integran una organización. En ese sentido, este proceso ocurre cuando lo aprendido se traduce en acciones concretas, hábitos y formas de actuar que ya no requieren ser consultadas constantemente, porque se han incorporado de manera natural al quehacer diario.

Desde esta perspectiva, Martínez (2021) señala que la internalización es clave para consolidar una cultura organizacional orientada al aprendizaje continuo. Cuando el conocimiento deja de ser solo teoría y se aplica de forma efectiva en la práctica, se crean condiciones que estimulan la creatividad, la innovación y la mejora permanente. De esta

forma, la institución no solo acumula conocimientos, sino que también los convierte en parte viva de su dinámica interna, fortaleciendo su capacidad para adaptarse a nuevos retos, tomar decisiones más informadas y responder con mayor agilidad a los cambios del entorno.

Responsabilidad Social Universitaria

Vallaes (2014) plantea que la responsabilidad social universitaria (RSU) debe ser entendida como una política de gestión institucional que ha ido consolidándose progresivamente en el escenario latinoamericano. En ese marco, no se trata de una simple actividad adicional o de carácter voluntario, sino de una estrategia que busca transformar la manera en que la universidad se relaciona con su entorno. La RSU responde, por tanto, a la necesidad de asumir con mayor claridad y conciencia los impactos que genera la institución, tanto desde su estructura organizacional como desde su quehacer académico.

Desde esta perspectiva, Vallaes (2014) señala que la RSU apunta a alinear los procesos educativos con los valores éticos y el compromiso social que deben guiar a toda institución de educación superior. En otras palabras, la universidad responsable no solo forma profesionales, sino también ciudadanos comprometidos con su realidad; no solo investiga, sino que procura que ese conocimiento tenga utilidad pública. De esta forma, la RSU se convierte en un eje transversal que reconfigura la misión institucional, integrando la calidad académica con la pertinencia social y promoviendo un modelo universitario más justo, inclusivo y transformador.

2.4. Matriz Conceptual de la variable Gestión del Conocimiento

Autor	Cita	Coincidencia y/o punto de conflicto	Opinión
1. Troncoso (2023)	“Es elemento clave dentro de la estrategia y gestión de la empresa, e involucra un entramado de acciones articuladas para viabilizar, mejorar y acrecentar la creación, almacenamiento, transferencia y aplicación del conocimiento útil...y la importancia del apoyo tecnológico” (Troncoso, 2023, p. 42)	Se coincide en: G.C. Es un elemento clave de gestión, y es un soporte el apoyo tecnológico.	La G. C. Es un elemento clave de la gestión, pero al encontrarnos en una era de la robótica, la inteligencia artificial, debe tener como soporte la tecnología.
2. Mendoza (2020)	“La GC busca lograr que en la organización se divulgue, se publique, se utilice, se discuta, se compare, lo que se sabe, pero al mismo tiempo, acceder a lo que no se sabe y entendemos necesario saber”(Mendoza, 2020, p. 73)	Se coincide: La G.C. Se divulga, se publica, se compara para multiplicar el conocimiento.	La G. C. NO puede estar encasillada en los claustros universitarios, debe divulgarse, publicarse, discutirse y cuestionarse.
3. Berger (2020)	“La Gestión del Conocimiento es la gestión del capital intelectual, la gestión de las fuentes, almacenamiento, flujo, difusión y aplicación del conocimiento para garantizar la sostenibilidad de la organización”(Berger, 2020, p. 81)	Se coincide: La G.C. Es un elemento clave para garantizar la sostenibilidad de la organización.	La G. C. se proyecta hacia la sostenibilidad de la organización, tomando en cuenta el entorno interno y externo.
4. Espinoza (2022)	“El conocimiento es creado por sujetos y que el conocimiento creado por los sujetos se transforma en conocimiento organizativo por medio de un proceso de desarrollo en espiral”(Espinoza, 2022, p. 21)	Se contradice: Aunque es creado por sujetos, pero estos sujetos deben cumplir una serie de competencias para gestionar el conocimiento.	La G. C. es creado por sujetos que tienen una serie de competencias, lo cual permite la creación, utilización y difusión del conocimiento para entornos clave de la sociedad.
5. Espinoza (2021)	“El estado del arte de conocimiento en los últimos cinco años determina la importancia de la innovación, tecnología y gestión para lograr un mejor posicionamiento de la Universidad”(Espinoza, 2021, p. 55)	Se coincide: La G. C. Requiere del soporte de la tecnología.	Los últimos estudios han determinado que la G. C. no puede estar aislado de los avances de la tecnología.
7. Nonaka y Takeuchi (1995)	“Es la unidad básica para explicar el comportamiento de las empresas... Tiene dos componentes principales la forma de interacción y los niveles de creación”(Nonaka & Takeuchi, 1995, p.12)	Se coincide: La G. C requiere de interacción y creación.	La G. C. requiere de la interacción de todo el entorno de la empresa y el hacer del conocimiento tácito a un conocimiento explícito.
8. Villasana et ál. (2021)	“La gestión del conocimiento es un método de gestión o disciplina emergente que busca utilizar el conocimiento generado de manera estructurada y sistemática para alcanzar metas y optimizar la toma de decisiones”(Villasana et al., 2021, p. 4)	Se coincide: La G. C. debe estar estructurado y sistematizado.	La G. C. logra utilidad y multiplica su uso cuando este está estructurado y sistematizado mediante la gestión y soporte tecnológico adecuado.

2.5. Matriz Conceptual de la variable Responsabilidad Social Universitaria

Autor	Cita	Coincidencia y/o Puntos de Conflicto	Opinión
Viacava (2023)	“Es una herramienta de gestión y como tal, debe tener no solo el apoyo de la alta dirección sino la participación proactiva de los colaboradores, así como conocer la opinión de los colaboradores ...”(Viacava, 2023, p. 153)	Más que una herramienta de gestión y el apoyo de los involucrados en la institución, es una responsabilidad.	La RUS es la responsabilidad de la entidad ante las necesidades de la sociedad y la entidad en su ámbito correspondiente
Vallaey (2021)	En el Manual de la Unión de la RUS de Latinoamérica, se define a la RUS como “Un sistema inmunitario transversal que vela por los impactos sociales y ambientales de toda la institución”	Se coincide que es un impulsor del efecto de los impactos internos y externos.	La RUS es la encargada de promover impactos positivos ante escenarios negativos.
Morante (2022)	“La relación entre la universidad y su entorno, la capacidad de respuesta ante la problemática de la sociedad; se evidencia en el compromiso de la academia y su interacción para comprender y atender sus necesidades en el ámbito que corresponde” (Morante, 2022, p. 21)	Se coincide la RUS debe comprender y atender las necesidades de la comunidad	La RUS implica pertinencia social de calidad en los ámbitos cognitivos, de formación, de participación social y de gestión.
Henríquez (2021)	“La RSU es un enfoque que propone gestionar los impactos causados por la universidad para promover la sostenibilidad en la medida en que rinde cuentas y establece una comunicación transparente de resultados a la sociedad” (Henríquez, 2021, p. 79)	Se coincide la RUS debe dar a conocer los resultados a la sociedad	La RUS no es extensión, pero si genera extensión al involucrar y rendir cuentas a la sociedad en su conjunto.
Vallayse (2014)	“La RSU no es compromiso ético unilateral, es respuesta obligada a deberes sociales y medioambientales mediante el tratamiento de los propios impactos negativos de la universidad” (Vallaey, 2014, p. 6)	Se coincide con Valleys (2014), la RUS es una obligación y responsabilidad que debe cumplir la universidad.	La RUS es la obligación global de toda la entidad a fin de minimizar los impactos negativos, medioambientales, de la sociedad en su conjunto al ser promotor y también ejecutor de proyectos dirigidos a la sociedad.
Andia et al. (2021)	“La RUS es un enfoque estratégico de gestión institucional que permite enlazar sinérgicamente las funciones básicas de la universidad para mejorar su desempeño interno, crear mejores ciudadanos y fortalecer la interrelación con sus grupos de interés” (Andia et al., 2021, p. 11)	Se coincide la RSU es enfoque estratégico, que debe cumplir la universidad con cada entorno y la interacción entre ellos.	LA RUS implica una serie de actividades, técnicas y acciones de control para el logro de cada objetivo propuesto.
Flores- et al. (2022)	“...La RSU lo que admite un abordaje holístico y amplio...la gestión estratégica sostenible, es el camino más eficiente y sólido para la instalación de la RSU en las funciones sustantivas, la que se debe conectar con misión institucional...”(Flores et al., 2022, p. 3)	Se coincide la RSU debe estar asociada a la misión de la universidad.	LA RUS está asociada a la misión institucional, por ende, implica el compromiso actual de la institución

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación se clasificó como de tipo básica, ya que su propósito principal fue contribuir a la expansión del conocimiento teórico relacionado con las variables en estudio, tal como lo indica Carrasco (2019). En ese sentido, el trabajo se enfocó en profundizar en la comprensión conceptual tanto de la gestión del conocimiento como de la responsabilidad social universitaria. De esta forma, el estudio no se orientó a una aplicación inmediata, sino al desarrollo y al fortalecimiento del marco teórico sobre dichas variables. En cuanto al ámbito social, la investigación estuvo delimitada a los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

3.2. Diseño de la investigación

En cuanto al diseño metodológico, se adoptó un enfoque no experimental, específicamente de tipo transversal correlacional. En ese marco, el estudio no implicó la manipulación deliberada de las variables, sino que se observó la relación entre ellas tal como se presentan en su contexto natural. Es decir, no se intervinieron las condiciones de los sujetos de estudio, sino que se midieron y analizaron las variables sin alterarlas, con el objetivo de identificar posibles asociaciones entre ellas. De esta forma, se trató de un diseño de corte transeccional, ya que la recolección de datos se realizó en un solo momento temporal, permitiendo así obtener una fotografía puntual de las relaciones existentes al interior del grupo analizado (Hernández & Mendoza, 2023).

3.3. Población y muestra de la investigación

3.3.1. Población

La población considerada en esta investigación estuvo compuesta por un total de 500 docentes nombrados pertenecientes a la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, ubicada en la ciudad de Tacna. Esta información fue tomada del Portal

Universitario (2023), el cual proporciona los datos actualizados sobre el personal docente de dicha institución. En ese sentido, dicha población sirvió como base para la selección de la muestra representativa del estudio.

3.3.2 Muestra

La muestra estuvo conformada por 217 docentes universitarios de la misma universidad. En ese marco, se recurrió a la aplicación de la fórmula de población finita con el objetivo de calcular un tamaño muestral adecuado, asegurando así que los resultados obtenidos fueran estadísticamente representativos del total de la población. De esta forma, se garantizó una selección precisa que permitiera analizar con mayor rigurosidad la relación entre las variables estudiadas:

$$n = \frac{N * z^2 * p * q}{(N - 1) * e^2 + z^2 * p * q}$$

En el cálculo del tamaño muestral para este estudio, se consideraron los siguientes parámetros estadísticos:

- **N:** Corresponde al total de la población, que en este caso está compuesta por 500 docentes universitarios de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.
- **n:** Representa el tamaño de la muestra que se desea obtener a partir de la población total, aplicando los criterios establecidos para una muestra representativa.
- **P:** Hace referencia al estimador de la proporción poblacional respecto de las características de interés. En este estudio, se asignó un valor de 0,50, ya que es el valor más conservador y permite obtener el tamaño muestral más amplio posible.
- **Q:** Se obtiene como complemento de P, es decir, 1 menos P. En este caso, también es igual a 0,50.
- **Z:** Indica el valor correspondiente a la desviación estándar en una distribución normal. Como se ha determinado un nivel de confianza del 95 %, se utilizó un valor Z de 1,96.

- **E:** Representa el margen de error aceptado en la estimación. Para este estudio, se estableció un margen del 5 %, lo cual permite un equilibrio adecuado entre precisión y factibilidad.

En ese marco, estos valores se incorporaron en la fórmula para población finita, lo que permitió definir con precisión el número de participantes necesarios para asegurar la validez estadística del análisis.

Resolviendo se tiene:

$$n = \frac{500 * 1.96^2 * 0,5 * 0,5}{(500 - 1) * 0,05^2 + 1.96^2 * 0,5 * 0,5}$$

$$n = 217$$

Como se pudo apreciar, la cantidad de docentes universitarios que participaron en la presente investigación fue de 217, para lo cual se aplicó un muestreo probabilístico no estratificado.

3.4. Operacionalización de las variables

VARIABLE 1	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA
Gestión del conocimiento	Socialización	1.Resultado de grupo 2.Propuesta de las investigaciones 3. Direccionamientos de los grupos	Ordinal
	Externalización	1.Experiencia y resultado compartido 2.Participaciones en red científica	
	Combinación	1.Publicaciones del resultado de las investigaciones 2.Sistematizaciones en Plataformas Tecnológicas 3.Registros de un producto	
	Internalización	1.Uso de metodología en grupos 2.Usos de resultados de las investigaciones	
VARIABLE 2	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA
Responsabilidad Social Universitaria	Gestión Organizacional	1. Clima laboral 2. Campus de ecología 3. Transparencia y ética	Ordinal
	Formación	1.Aprendizajes basados en proyectos sociales 2. Inclusiones curriculares de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. 3. Malla diseñada mediante actores externos.	
	Cognición	1. Inter/transdisciplinariedad 2. Investigaciones con y en las comunidades. 3. Producción y difusión de conocimientos útiles	
	Participación social	1.Integraciones de las proyecciones sociales con formaciones e investigaciones 2. Proyecto cocreado, duradero, de impacto 3. Participaciones en agendas de desarrollo locales, nacionales e internacionales.	

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1. Técnicas

En el presente estudio se tuvo en cuenta la siguiente técnica: la encuesta, la cual permitió obtener datos precisos de las variables en estudio.

3.5.2. Instrumentos

Como instrumento para la recolección de datos de ambas variables se tienen los siguientes:

- a. **Cuestionario de Gestión del conocimiento:** Consta de 20 ítems distribuidos en 4 dimensiones: Socialización, externalización, combinación e internalización. Desarrollado por Espinoza Vidaurre (2021) obtuvo una fiabilidad muy alta con la prueba de alfa de Cronbach ($p=0,908$).
- b. **Cuestionario Responsabilidad Social Universitaria:** Consta de 12 ítems distribuidos en 4 dimensiones: Dimensión cognición, dimensión formación, dimensión gestión organizacional y dimensión participación social. Desarrollado por Narváez (2021) obtuvo una fiabilidad muy alta con la prueba de alfa de Cronbach ($p=0,882$).

3.5.3. Validez de los instrumentos

Con el objeto de asegurar que cada instrumento de investigación fuera adecuado y cumpliera con los requisitos necesarios para este estudio, se llevó a cabo un proceso de validación en el que participaron tres jueces expertos. Estos expertos evaluaron la validez de los instrumentos y, una vez satisfechos con su calidad y pertinencia, firmaron el formato correspondiente que se encuentra en el Anexo 3, confirmando así su conformidad con los criterios de validación establecidos.

3.5.4. Confiabilidad de los instrumentos

Respecto a la confiabilidad del instrumento utilizado para evaluar la variable Gestión del Conocimiento, se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de $p = 0,908$. Para la variable Responsabilidad Social Universitaria, el valor reportado fue de $p = 0,882$.

3.6. Tratamiento de los datos

Para el procesamiento, presentación, análisis e interpretación de los datos, se realizó lo siguiente

- a. Ambos cuestionarios fueron numerados para luego ser tabulados en el programa SPSS versión 24.
- b. Dado que los dos cuestionarios utilizaron la escala de Likert, estos pudieron ser categorizados en función de los rangos establecidos en cada instrumento.
- c. Con la categorización realizada a los puntajes sumados de cada cuestionario tabulado, se elaboró un cuadro de frecuencias que contenía la sumatoria de las frecuencias con sus respectivos porcentajes, según los niveles de cada dimensión en ambas variables.
- d. Se empleó una prueba inferencial de correlación, partiendo del análisis mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. En función de los resultados obtenidos sobre la normalidad o no normalidad de los datos, se eligió la prueba estadística adecuada para contrastar la hipótesis planteada.
- e. Para el análisis correlacional, se aplicó el coeficiente de Pearson cuando los datos presentaron distribución normal; en caso contrario, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman.

3.7. Ética en la investigación

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos de no maleficencia, beneficencia, justicia y autonomía, lo que permitió evitar cualquier tipo de daño, promover el bienestar, asegurar un trato equitativo y respetar la decisión libre de cada participante. El compromiso del investigador fue mantener la objetividad en el reporte de los datos, sin modificaciones ni omisiones, además de reconocer adecuadamente las fuentes consultadas. Solo participaron en el estudio aquellas personas que aceptaron voluntariamente, tras recibir información clara sobre los objetivos de la investigación y firmar el consentimiento informado, garantizando así un proceso ético, responsable y transparente en todas sus etapas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Resultados descriptivos por la variable Gestión del Conocimiento

Tabla 1

Nivel de la variable gestión del conocimiento

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	38	17,51	17,51
Bajo	86	39,63	57,14
Regular	52	23,96	81,11
Alto	33	15,21	96,31
Muy alto	8	3,69	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 1 y la Figura 5, se presentaron los niveles alcanzados por los docentes universitarios en relación con la variable gestión del conocimiento. Los datos permitieron establecer una distribución diferenciada que reflejó la percepción y la práctica de esta dimensión en el contexto académico.

El mayor porcentaje registrado correspondió al nivel bajo, con un 39,63 % de docentes. Este resultado evidenció que una parte considerable del profesorado no desarrolló de manera constante acciones orientadas a generar, compartir o aplicar conocimiento de forma sistemática dentro de la universidad. Se interpretó que existieron debilidades en la apropiación de prácticas vinculadas a la gestión del conocimiento, lo cual pudo limitar el impacto institucional y la mejora continua en el entorno universitario.

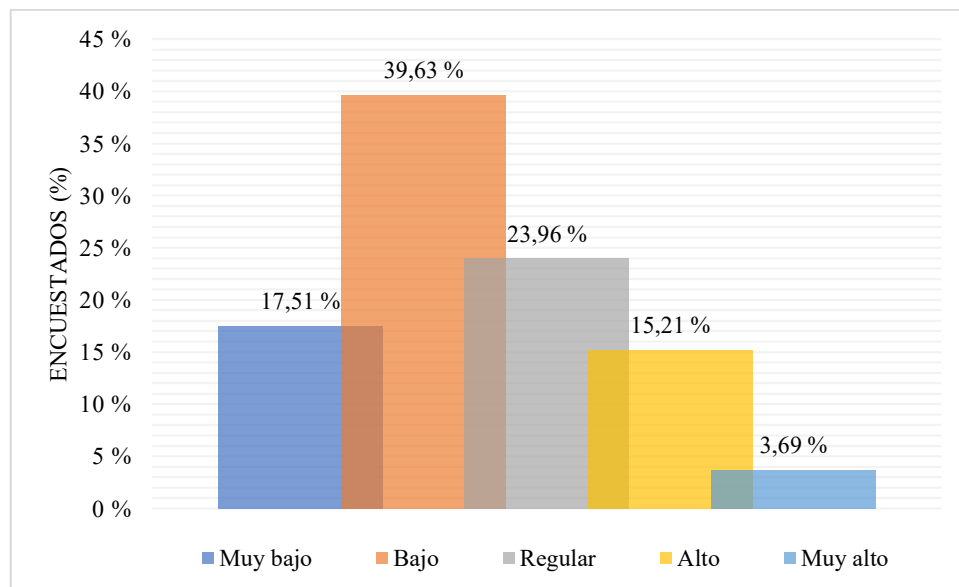
En segundo lugar, el 23,96 % se ubicó en el nivel regular. Este grupo reflejó una participación parcial en procesos de gestión del conocimiento, posiblemente aplicando algunas prácticas de forma esporádica o con escaso seguimiento. Si bien representó una mejora respecto del grupo anterior, también puso en evidencia la necesidad de fortalecer

las capacidades docentes en esta área para lograr una implementación más sostenida y efectiva.

El 17,51 % de los encuestados se encontró en el nivel muy bajo, lo que llamó la atención por su implicancia. Este dato indicó la existencia de docentes con una participación casi nula en la gestión del conocimiento, ya sea por falta de capacitación, desinterés institucional o ausencia de condiciones favorables para desarrollar esta competencia. En ese sentido, se identificó un sector crítico que requirió una intervención prioritaria.

En contraste, solo el 15,21 % alcanzó un nivel alto. Este grupo representó a los docentes que sí promovieron activamente el uso estratégico del conocimiento, mostrando buenas prácticas, articulación con sus pares y uso eficiente de la información. Sin embargo, su porcentaje fue reducido frente al total.

Finalmente, apenas un 3,69 % se situó en el nivel muy alto, lo cual reflejó que una mínima proporción logró integrar de forma destacada la gestión del conocimiento en su desempeño docente. En consecuencia, los niveles bajos predominantes alertaron sobre la necesidad de generar estrategias que impulsen una cultura institucional más sólida en esta dimensión.

Figura 5*Nivel de la variable gestión del conocimiento*

Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 1.

4.1.1. Dimensión Socialización

Tabla 2*Nivel de la Dimensión Socialización*

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	29	13,36	13,36
Bajo	87	40,09	53,46
Regular	60	27,65	81,11
Alto	27	12,44	93,55
Muy alto	14	6,45	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 2 y la Figura 6 se expusieron los niveles correspondientes a la dimensión socialización, la cual permitió observar cómo se distribuyó la participación de los docentes en cuanto a prácticas asociadas con el intercambio y transmisión de conocimiento dentro del entorno universitario. Los porcentajes revelaron una tendencia

marcada hacia los niveles intermedios y bajos, lo que ofreció un panorama claro sobre las dinámicas colectivas en la institución.

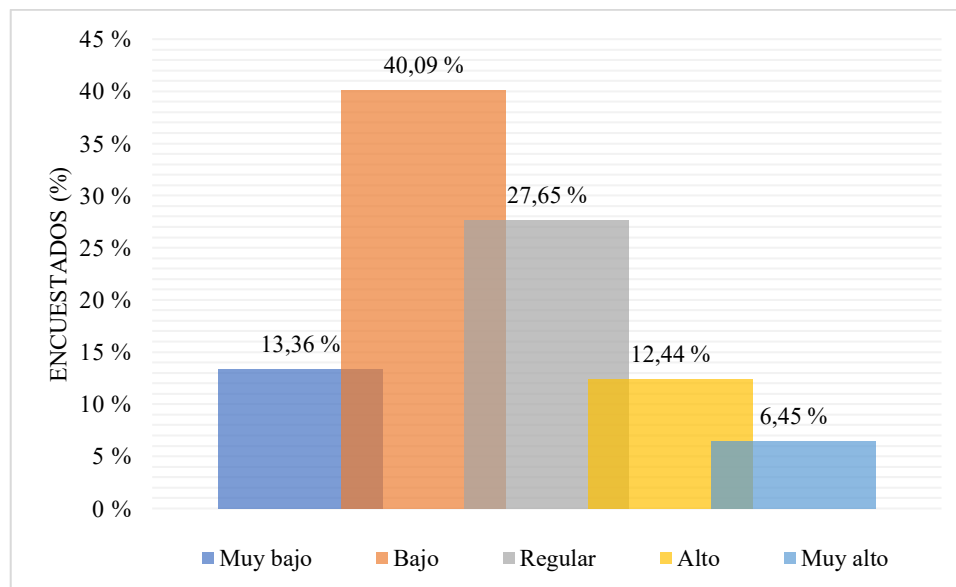
El porcentaje más alto se concentró en el nivel bajo, con un 40,09 % de docentes que señalaron una participación limitada en actividades de socialización del conocimiento. Este resultado indicó que, en muchos casos, no se promovieron espacios suficientes para compartir experiencias o aprendizajes, lo cual pudo limitar la colaboración y el trabajo en equipo dentro de la universidad. Esta cifra reflejó una oportunidad importante para fortalecer el vínculo entre docentes mediante estrategias más participativas.

En segundo lugar, el 27,65 % se ubicó en el nivel regular. Esta proporción representó a los docentes que sí practicaron la socialización del conocimiento, pero de forma parcial o poco constante. Se interpretó que, si bien existieron algunos esfuerzos por compartir ideas y generar diálogo académico, estos no se consolidaron como una práctica institucionalizada o sostenida. En ese marco, se evidenció la necesidad de promover políticas que refuercen estos espacios de encuentro y aprendizaje mutuo.

El 13,36 % de los encuestados se encontró en el nivel muy bajo, lo cual reveló una ausencia significativa de interacción académica. Esta situación reflejó barreras estructurales o motivacionales que impidieron que una parte de los docentes se involucrara en procesos de socialización. Este dato, aunque menor que los anteriores, no dejó de ser preocupante por sus implicancias en la cohesión docente.

Por otro lado, el 12,44 % alcanzó el nivel alto, lo que representó a un grupo reducido que sí fomentó de forma activa el intercambio de saberes.

Finalmente, solo el 6,45 % se ubicó en el nivel muy alto, lo cual evidenció que las prácticas destacadas de socialización fueron poco frecuentes. En consecuencia, se concluyó que existió una participación mayoritariamente limitada en esta dimensión, lo que planteó desafíos institucionales en torno a la cultura colaborativa.

Figura 6*Nivel de la Dimensión Socialización*

Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 3*Nivel del Indicador 1 Resultados de los docentes de la Dimensión 1 Socialización*

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	21	9,68	9,68
Bajo	92	42,40	52,07
Regular	54	24,88	76,96
Alto	38	17,51	94,47
Muy alto	12	5,53	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 3 y la Figura 7 se mostraron los niveles alcanzados por los docentes universitarios en relación con el primer indicador de la dimensión socialización, el cual permitió analizar cómo se compartieron experiencias, conocimientos y prácticas académicas en el entorno universitario. Los resultados evidenciaron una tendencia clara hacia niveles intermedios y bajos, lo cual reflejó ciertas limitaciones en el desarrollo de este proceso.

El mayor porcentaje correspondió al nivel bajo, con un 42,40 % de docentes que indicaron una participación reducida en actividades de socialización académica. Este dato sugirió que, en una parte considerable del grupo evaluado, no se promovió de forma sostenida el trabajo colaborativo ni el intercambio de ideas entre colegas. En ese marco, se identificó una falta de espacios o de incentivos institucionales que fomentaran este tipo de interacción.

El segundo porcentaje más alto fue el nivel regular, con un 24,88 %. Esta cifra representó a docentes que sí se involucraron en prácticas de socialización, aunque de manera esporádica o sin continuidad. Se interpretó que estos docentes participaron en ciertas dinámicas de trabajo conjunto, pero sin que estas se consolidaran como parte de su rutina académica. En consecuencia, se observó la necesidad de fortalecer los mecanismos de integración y de diálogo permanente.

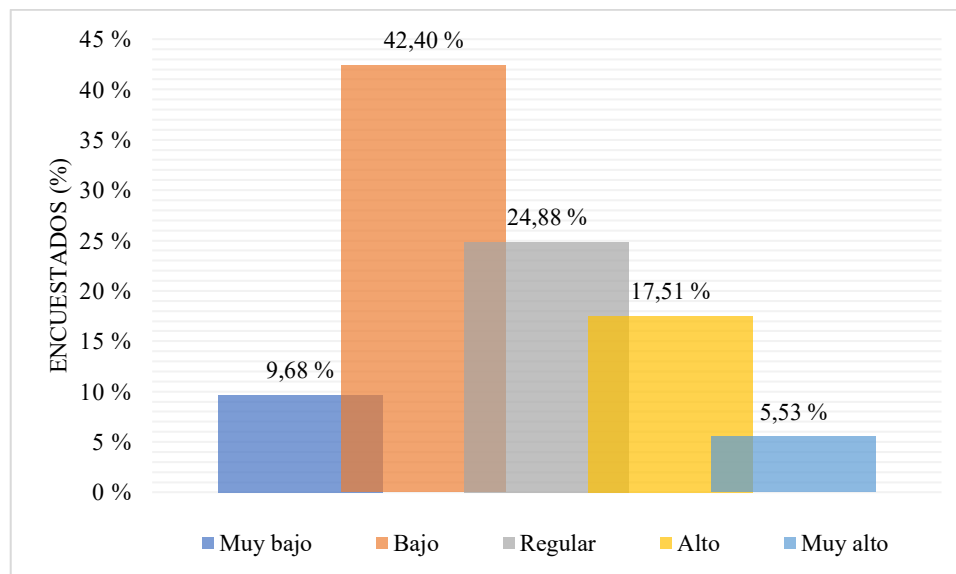
Un 17,51 % se ubicó en el nivel alto. Este grupo reflejó un compromiso más activo en cuanto a la socialización de conocimientos, promoviendo la cooperación y el intercambio académico con sus pares. Aunque el porcentaje no fue mayoritario, indicó que hubo docentes con buenas prácticas en este aspecto, lo que podría ser un punto de partida para fomentar iniciativas colectivas.

En el nivel muy bajo se registró un 9,68 %. Este dato reveló una participación casi nula en el indicador evaluado, lo que generó preocupación respecto del aislamiento académico.

Finalmente, el nivel muy alto obtuvo apenas un 5,53 %, lo que evidenció que solo una pequeña parte del profesorado destacó de manera sobresaliente en este aspecto. En conjunto, los resultados señalaron una socialización poco desarrollada entre los docentes.

Figura 7

Nivel del Indicador 1 Resultados de los docentes de la Dimensión 1 Socialización



Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 3.

Tabla 4

Nivel del Indicador 2 Propuestas de investigación de la Dimensión 1 Socialización

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	17	7,83	7,83
Bajo	98	45,16	53,00
Regular	55	25,35	78,34
Alto	37	17,05	95,39
Muy alto	10	4,61	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 4 y la Figura 8 se presentó la distribución de niveles alcanzados por los docentes universitarios respecto al segundo indicador de la dimensión socialización, relacionado con la elaboración y presentación de propuestas de investigación. Este indicador permitió conocer el grado en el que los docentes impulsaron iniciativas investigativas como parte de sus actividades académicas. Los resultados evidenciaron una clara concentración en los niveles más bajos, lo cual reflejó ciertas limitaciones en el desarrollo investigativo colectivo.

El porcentaje más alto se observó en el nivel bajo, con un 45,16 %. Este grupo representó a docentes que mostraron una participación limitada en la generación de propuestas de investigación dentro del entorno universitario. Se interpretó que este resultado respondió, posiblemente, a factores como la falta de tiempo, recursos o motivación institucional para fomentar la actividad investigativa en colaboración. En ese marco, esta cifra resulta significativa porque implicó que casi la mitad de los docentes no desarrolló de manera activa propuestas que fomentaran el intercambio académico desde la investigación.

El siguiente porcentaje más elevado correspondió al nivel regular, con un 25,35 %. Este grupo reflejó a aquellos docentes que, si bien formularon propuestas de investigación, lo hicieron de manera esporádica o con escasa articulación con sus pares. En ese sentido, su participación no fue continua ni estratégica, lo que evidenció la necesidad de fortalecer la cultura investigativa en la institución y promover una mayor integración entre la docencia y la producción de conocimiento.

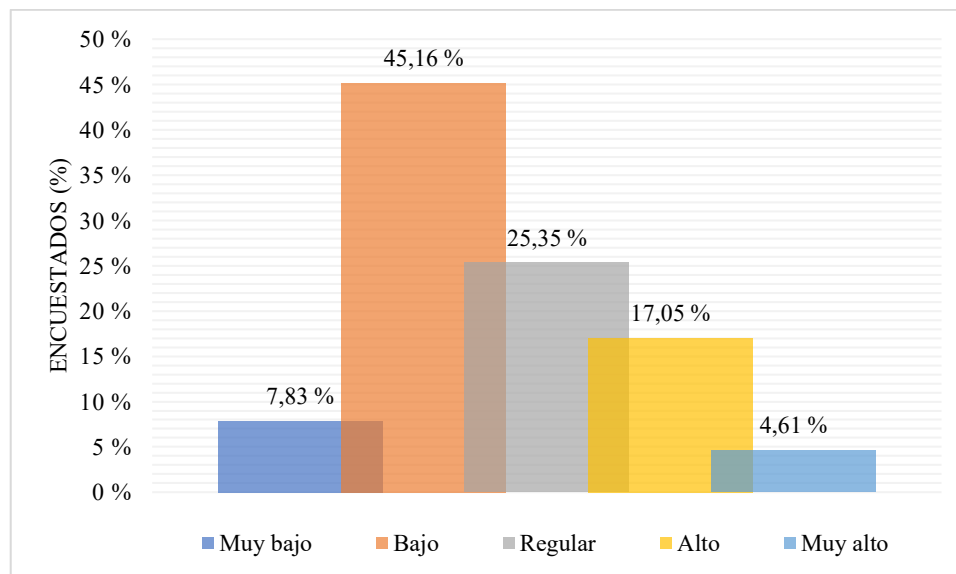
El nivel alto, con un 17,05 %, indicó que un grupo de docentes sí promovió con frecuencia propuestas de investigación, lo cual evidenció un compromiso más sostenido en la generación de conocimiento compartido. Aunque esta cifra no fue mayoritaria, representó una base potencial para liderar iniciativas académicas que puedan influir positivamente en sus colegas.

Un 7,83 % de los encuestados se ubicó en el nivel muy bajo. Esta cifra, aunque menor, reveló una ausencia casi total de participación en este tipo de iniciativas, lo que sugirió desinterés, desconocimiento o falta de condiciones adecuadas.

Finalmente, solo un 4,61 % alcanzó el nivel muy alto, lo que reflejó que fueron pocos los docentes que destacaron de forma notable en este aspecto. En consecuencia, los resultados mostraron que aún es necesario impulsar una mayor participación en la formulación de propuestas investigativas dentro del cuerpo docente.

Figura 8

Nivel del Indicador 2 Propuestas de investigación de la Dimensión 1 Socialización



Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 4.

Tabla 5

Nivel del Indicador 3 Direccionamiento de los docentes de la Dimensión 1 Socialización

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	25	11,52	11,52
Bajo	101	46,54	58,06
Regular	52	23,96	82,03
Alto	31	14,29	96,31
Muy alto	8	3,69	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 5 y la Figura 9 se presentaron los niveles obtenidos por los docentes universitarios en el tercer indicador de la dimensión socialización, referido al direccionamiento. Este indicador permitió analizar la forma en la que los docentes orientaron acciones, decisiones y esfuerzos colectivos hacia fines comunes dentro del espacio académico. Los resultados mostraron una fuerte tendencia hacia niveles bajos, lo que reflejó dificultades en el liderazgo compartido y en la coordinación institucional.

El porcentaje más alto fue el correspondiente al nivel bajo, con un 46,54 %. Este resultado indicó que casi la mitad de los docentes encuestados mostró una participación limitada en actividades que implicaran direccionamiento, como la toma de decisiones en equipo, el impulso de proyectos comunes o la orientación estratégica dentro de su labor. En ese sentido, se interpretó que existía una debilidad en cuanto a la capacidad de conducir procesos colectivos dentro de la comunidad docente.

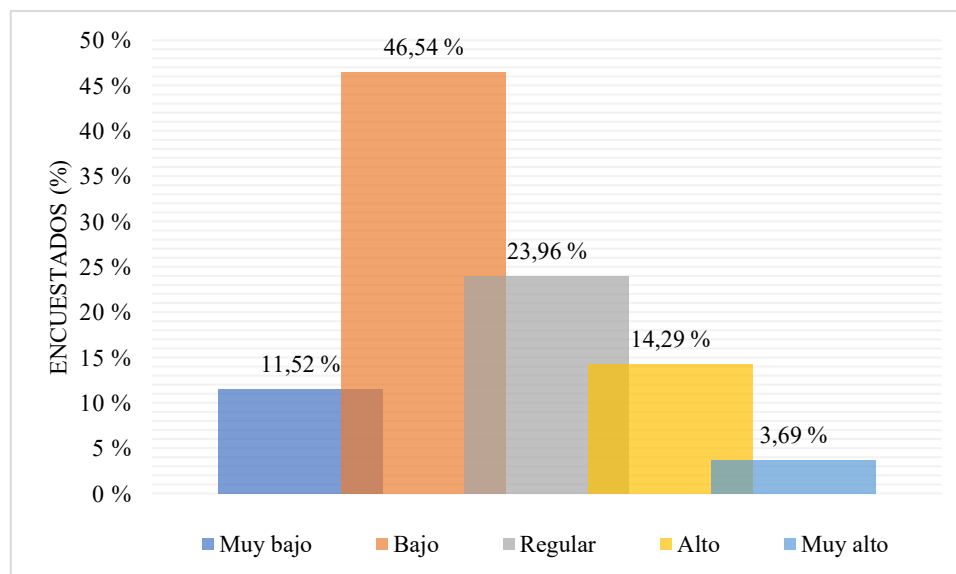
El segundo mayor porcentaje se observó en el nivel regular, con un 23,96 %. Este grupo representó a aquellos docentes que ejercieron funciones de direccionamiento de manera intermitente o en contextos específicos. En ese marco, si bien hubo una participación más activa que la del grupo anterior, esta no fue del todo sostenida ni generalizada, lo cual evidenció la necesidad de fortalecer habilidades vinculadas al liderazgo académico y a la coordinación grupal.

Un 14,29 % se ubicó en el nivel alto. Este porcentaje reflejó a los docentes que sí ejercieron roles de direccionamiento con mayor frecuencia, contribuyendo a organizar el trabajo colectivo y a alinear objetivos entre colegas. Aunque su proporción no fue la más significativa, este grupo podría representar una base importante para consolidar una cultura colaborativa en la universidad.

En el nivel muy bajo se registró un 11,52 %. Este resultado indicó que existían docentes cuya participación en procesos de orientación y liderazgo fue casi nula, lo que reflejó un posible desinterés o falta de condiciones para asumir tales funciones. Finalmente, el nivel muy alto alcanzó solo el 3,69 %, lo que evidenció que fueron pocos los docentes que sobresalieron de forma destacada en este aspecto. En consecuencia, los datos señalaron una necesidad urgente de fomentar el liderazgo compartido y el direccionamiento estratégico entre el personal docente.

Figura 9

Nivel del Indicador 3 Direccionamiento de los docentes de la Dimensión 1 Socialización



Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 5.

4.1.2. Dimensión Externalización

Tabla 6

Nivel de la Dimensión 2 Externalización

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	39	17,97	17,97
Bajo	72	33,18	51,15
Regular	55	25,35	76,50
Alto	35	16,13	92,63
Muy alto	16	7,37	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 6 y la Figura 10 se presentó la distribución porcentual de los niveles alcanzados por los docentes universitarios en relación con la dimensión externalización, la cual hizo referencia al proceso mediante el cual el conocimiento tácito, basado en la experiencia, se transformó en conocimiento explícito a través de la expresión, el diálogo

y la documentación. Esta dimensión resultó fundamental para comprender cómo los docentes compartieron sus saberes individuales en espacios colectivos.

El mayor porcentaje se concentró en el nivel bajo, con un 33,18 %. Esta cifra mostró que una parte considerable del profesorado participó poco en procesos de externalización del conocimiento, lo que pudo deberse a una falta de cultura institucional que fomente el intercambio formal de ideas o a la ausencia de espacios estructurados para documentar experiencias y aprendizajes. En ese sentido, se evidenció que gran parte de los saberes generados en la práctica docente no se formalizaron ni se compartieron, lo cual limitó su aprovechamiento institucional.

El segundo porcentaje más elevado fue el correspondiente al nivel regular, con un 25,35 por ciento. Este grupo representó a docentes que sí realizaron esfuerzos por convertir su conocimiento en aportes explícitos, aunque de forma parcial o no sistemática. Se interpretó que este comportamiento pudo haberse presentado en contextos puntuales, como reuniones académicas o proyectos específicos, sin consolidarse como una práctica constante. En ese marco, el dato reflejó una participación intermedia que necesitó fortalecerse con mecanismos más claros de estímulo y reconocimiento.

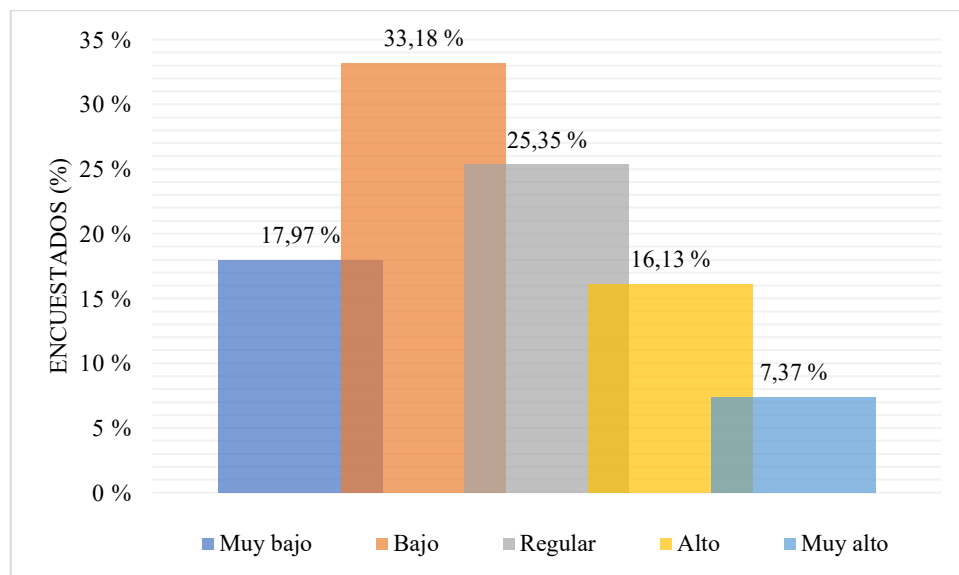
En el nivel muy bajo se registró un 17,97 %. Esta cifra indicó que una parte significativa del profesorado no participó activamente en actividades de externalización, lo cual reveló una barrera importante en la articulación entre el conocimiento individual y la construcción colectiva. Se asumió que esta inacción estuvo relacionada con limitaciones personales, institucionales o metodológicas que impidieron el desarrollo del proceso de transferencia del conocimiento tácito.

El 16,13 % de los docentes se posicionó en el nivel alto. Este grupo reflejó una mayor predisposición a compartir, formalizar y documentar sus experiencias docentes, lo cual generó un valor agregado al trabajo académico. A pesar de no ser mayoría, su participación activa señaló que existieron prácticas valiosas que podrían servir de modelo para fortalecer la externalización en el resto del cuerpo docente.

Finalmente, el nivel muy alto alcanzó un 7,37 %, lo cual evidenció que solo una minoría destacó por desarrollar de forma constante y efectiva procesos de externalización.

Figura 10

Nivel de la Dimensión 2 Externalización



Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7

Nivel del Indicador 4 Experiencias y resultados compartidos de la Dimensión 2 Externalización

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	28	12,90	12,90
Bajo	81	37,33	50,23
Regular	48	22,12	72,35
Alto	41	18,89	91,24
Muy alto	19	8,76	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 7 y la Figura 11 se expusieron los niveles obtenidos por los docentes universitarios respecto al cuarto indicador de la dimensión externalización, referido al grado en el que compartieron experiencias y resultados derivados de sus actividades

académicas. Esta dimensión permitió conocer cómo el conocimiento adquirido se transformó en un insumo compartido a través de la interacción y la comunicación formal o informal.

El mayor porcentaje se registró en el nivel bajo, con un 37,33 %. Esta cifra indicó que una proporción considerable de docentes compartió sus experiencias y resultados de manera limitada, lo cual reflejó una práctica poco desarrollada de intercambio académico. En ese sentido, se interpretó que, aunque existió producción de conocimiento, esta no siempre fue socializada ni discutida en espacios colectivos o institucionales, lo que restringió así su aprovechamiento.

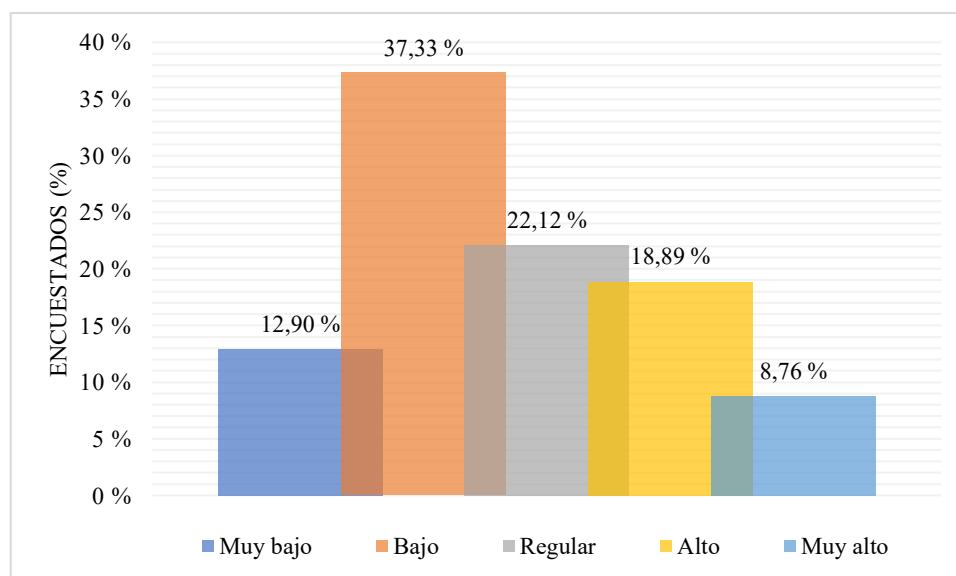
El 22,12 % se ubicó en el nivel regular. Este grupo mostró una participación moderada en el proceso de compartir resultados, posiblemente vinculada a contextos específicos como reuniones académicas, informes o evaluaciones internas. En ese marco, aunque se identificó una práctica más frecuente que la del grupo anterior, esta no logró consolidarse como un hábito institucionalizado ni transversal en la comunidad docente.

El nivel alto concentró un 18,89 %. Este dato reflejó que una parte del profesorado demostró mayor disposición a divulgar sus experiencias y logros, lo cual fortaleció el aprendizaje colectivo y favoreció la generación de buenas prácticas dentro del entorno universitario.

Por su parte, el nivel muy bajo alcanzó un 12,90 %. Este grupo reflejó una mínima o nula participación en el indicador evaluado, evidenciando escasa cultura de intercambio académico. Finalmente, el nivel muy alto representó el 8,76 %, lo cual señaló que una minoría destacó por compartir activamente sus resultados. En conjunto, los datos revelaron que la mayoría de docentes aún mantuvo una participación reducida en esta práctica clave para el fortalecimiento institucional.

Figura 11

Nivel del Indicador 4 Experiencias y resultados compartidos de la Dimensión 2 Externalización



Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8

Nivel del Indicador 5 Participación en redes científicas de la Dimensión 2 Externalización

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	36	16,59	16,59
Bajo	85	39,17	55,76
Regular	50	23,04	78,80
Alto	34	15,67	94,47
Muy alto	12	5,53	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 8 y la Figura 12 se presentaron los niveles alcanzados por los docentes universitarios en el quinto indicador de la dimensión externalización, relacionado con la participación en redes científicas. Este indicador permitió observar el grado de vinculación de los docentes con comunidades académicas externas y su disposición para colaborar en entornos de investigación más amplios.

El porcentaje más alto se registró en el nivel bajo, con 39,17 %, lo que reflejó que una parte importante del profesorado tuvo una participación limitada en redes científicas. Esta situación evidenció debilidades en la conexión con otras instituciones, asociaciones académicas o espacios colaborativos más allá del entorno local. En ese sentido, se interpretó que la inserción en redes de conocimiento aún no formó parte de las prácticas comunes de la mayoría del cuerpo docente.

El segundo mayor porcentaje fue el correspondiente al nivel regular, con 23,04 %. Este grupo representó a docentes que mostraron cierta participación en redes científicas, aunque no de manera sostenida ni con un impacto significativo. En ese marco, se observó una vinculación parcial, probablemente relacionada con proyectos puntuales, congresos o contactos personales más que con una estrategia institucional definida.

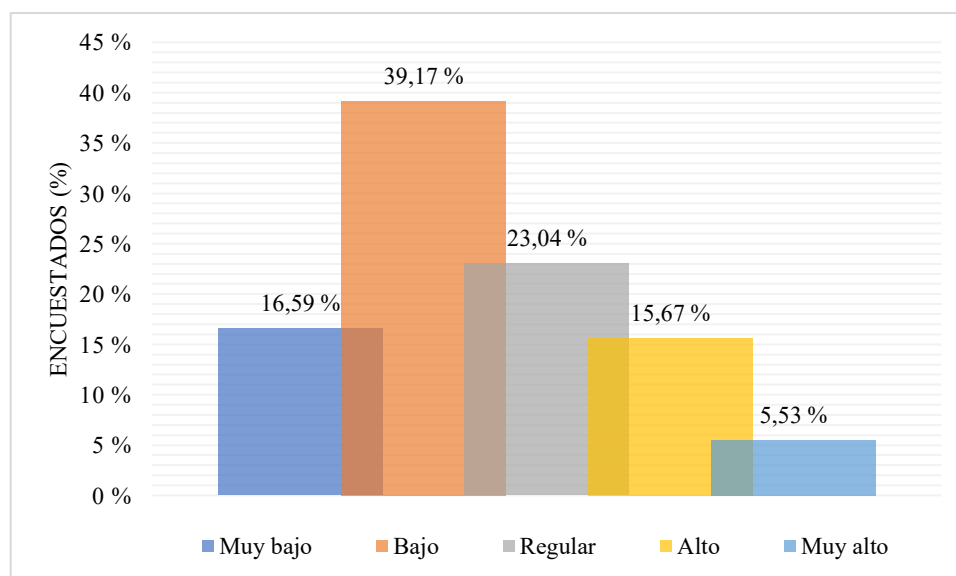
El nivel muy bajo alcanzó el 16,59 %, indicando que un sector relevante del profesorado no mantuvo ninguna interacción alguna con redes académicas, lo que limitó la difusión de su producción intelectual y redujo oportunidades de colaboración científica.

En el nivel alto se registró el 15,67 %, lo que señaló que un grupo de docentes sí logró integrarse activamente en redes científicas, fortaleciendo su trabajo mediante el intercambio de conocimientos con otras comunidades académicas.

Por último, solo el 5,53 % alcanzó el nivel muy alto, lo que evidenció que fueron pocos los docentes que destacaron ampliamente en este aspecto. En conjunto, los resultados mostraron una baja participación general en redes científicas, lo cual representó un reto institucional importante.

Figura 12

Nivel del Indicador 5 Participación en redes científicas de la Dimensión 2 Externalización



Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 8.

4.1.3. Dimensión Combinación

Tabla 9

Nivel de la Dimensión 3 Combinación

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	51	23,50	23,50
Bajo	79	36,41	59,91
Regular	54	24,88	84,79
Alto	26	11,98	96,77
Muy alto	7	3,23	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 9 y la Figura 13 se presentaron los niveles obtenidos por los docentes universitarios en la dimensión combinación, la cual se centró en la capacidad de crear nuevo conocimiento explícito a partir del conocimiento explícito ya existente, ya sea dentro o fuera de la organización. Esta dimensión fue clave para entender el uso de

información estructurada como documentos, bases de datos o investigaciones previas, y su integración con el fin de generar nuevos aportes.

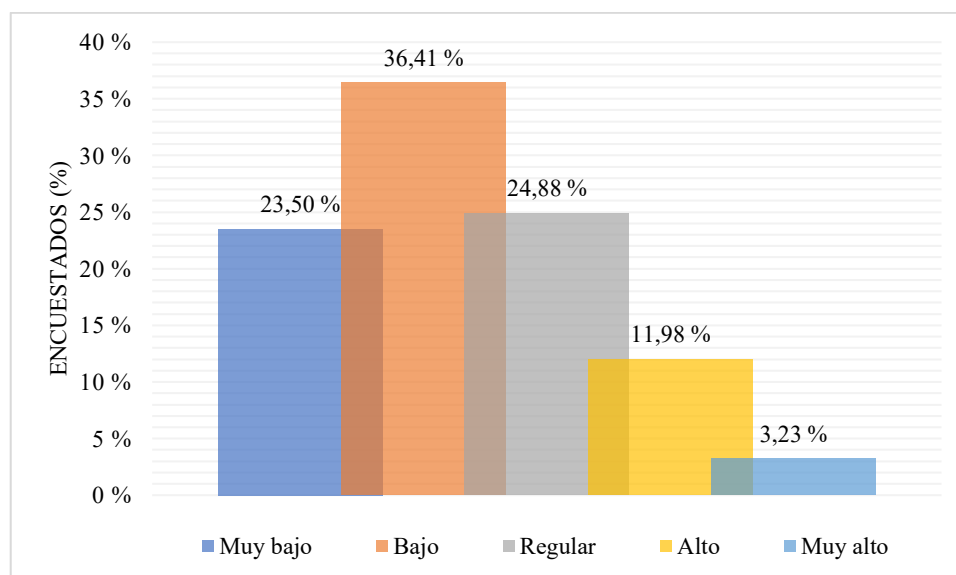
El mayor porcentaje se ubicó en el nivel bajo, con 36,41 %, lo que reflejó que una parte significativa de los docentes tuvo dificultades para combinar y transformar información disponible en nuevo conocimiento útil para su práctica académica o institucional. En ese sentido, se evidenció una gestión limitada de fuentes externas o internas, lo que afectó la innovación y la mejora continua dentro del entorno educativo.

El segundo porcentaje más alto correspondió al nivel regular, con 24,88 %. Este grupo representó a docentes que hicieron un uso intermedio de la combinación de conocimiento, aplicando ciertos recursos o documentos, pero sin lograr una sistematización clara ni generar productos académicos o prácticos con impacto sostenido. En ese marco, su participación mostró avances, aunque aún dispersos o poco articulados.

En el nivel muy bajo se registró el 23,50 %, un dato que reveló la ausencia de prácticas relacionadas con esta dimensión. Este grupo de docentes no integró información externa ni aprovechó documentos o datos disponibles, lo cual limitó la capacidad de generar nuevo conocimiento colectivo.

El nivel alto alcanzó el 11,98 %, lo que indicó que algunos docentes sí aplicaron activamente procesos de combinación, generando aportes relevantes a partir de fuentes explícitas.

Finalmente, el nivel muy alto fue de 3,23 %, lo que evidenció que solo una minoría logró destacar ampliamente en esta práctica. En conjunto, los resultados reflejaron una baja consolidación de esta dimensión dentro de la universidad.

Figura 13*Nivel de la Dimensión 3 Combinación*

Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 9.

Tabla 10

Nivel del Indicador 6 Publicación de resultados de investigación de la Dimensión 3 Combinación

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	45	20,74	20,74
Bajo	72	33,18	53,92
Regular	55	25,35	79,26
Alto	31	14,29	93,55
Muy alto	14	6,45	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 10 y la Figura 14 se mostraron los niveles alcanzados por los docentes universitarios respecto al indicador publicación de resultados de investigación, correspondiente a la dimensión combinación. Esta dimensión consideró la capacidad de generar nuevo conocimiento explícito a partir de fuentes también explícitas, por lo que la publicación académica representó una evidencia concreta de dicho proceso.

El porcentaje más alto se ubicó en el nivel bajo, con 33,18 %, lo que reflejó que una proporción significativa de docentes realizó pocas publicaciones o no logró sistematizar adecuadamente los resultados de sus investigaciones. En ese sentido, se interpretó que existieron limitaciones en cuanto al acceso a medios de difusión, al acompañamiento institucional o a la motivación para publicar de forma constante. Esta situación redujo el impacto del conocimiento producido y dificultó su circulación en espacios académicos más amplios.

El segundo grupo más numeroso fue el que se posicionó en el nivel regular, con 25,35 %. Estos docentes mostraron cierta actividad en la publicación de sus investigaciones, aunque de manera esporádica o en medios de difusión limitados. En ese marco, si bien se reconoció una intención de visibilizar sus resultados, esta no se consolidó como una práctica sostenida ni plenamente institucionalizada.

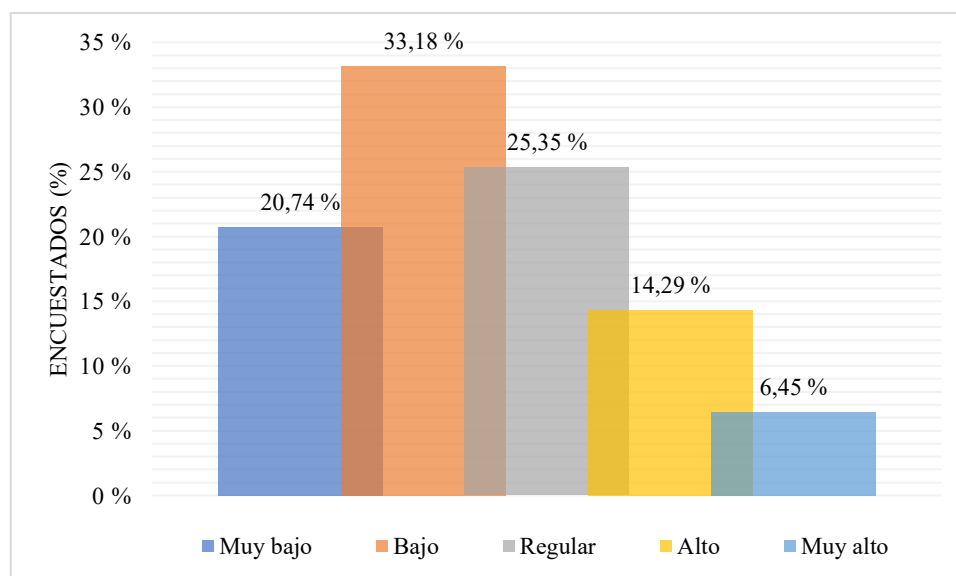
En el nivel muy bajo se encontró el 20,74 %, lo que reveló que un grupo considerable del profesorado no publicó los resultados de sus investigaciones, o lo hizo en niveles mínimos. Esto evidenció una desconexión entre el desarrollo de actividades investigativas y la generación de productos académicos compartidos, lo que afectó tanto la proyección institucional como la responsabilidad académica de socializar el conocimiento.

Por otro lado, el 14,29 % de los docentes se ubicó en el nivel alto, indicando que algunos lograron publicar con regularidad, posiblemente en revistas indexadas o eventos académicos.

Finalmente, solo el 6,45 % alcanzó el nivel muy alto, lo que mostró que una minoría se destacó en este aspecto. En conjunto, los resultados de la Tabla 10 y la Figura 14 señalaron una débil cultura de publicación en el contexto docente evaluado.

Figura 14

*Nivel del Indicador 6 Publicación de resultados de investigación de la Dimensión 3
Combinación*



Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 10.

Tabla 11

*Nivel del Indicador 7 Sistematización en Plataformas Tecnológicas de la Dimensión 3
Combinación*

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	50	23,04	23,04
Bajo	65	29,95	53,00
Regular	53	24,42	77,42
Alto	32	14,75	92,17
Muy alto	17	7,83	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 11 y la Figura 15 se mostraron los resultados correspondientes al indicador sistematización en plataformas tecnológicas, el cual formó parte de la dimensión combinación. Este indicador permitió evaluar en qué medida los docentes registraron, organizaron y compartieron información académica o investigativa mediante el uso de tecnologías digitales. La sistematización fue entendida como un proceso clave

para transformar el conocimiento explícito en repositorios digitales accesibles, dentro o fuera de la institución.

El mayor porcentaje se encontró en el nivel bajo, con 29,95 %, lo que indicó que una parte importante del profesorado utilizó plataformas tecnológicas para sistematizar información de forma limitada o sin continuidad. En ese sentido, se interpretó que, aunque existió cierto acceso a recursos tecnológicos, la integración de estas herramientas en procesos sistemáticos de gestión del conocimiento aún no se encontraba plenamente desarrollada. Esto pudo deberse a la falta de capacitación, a la baja institucionalización de plataformas o a la escasa cultura digital aplicada a fines académicos.

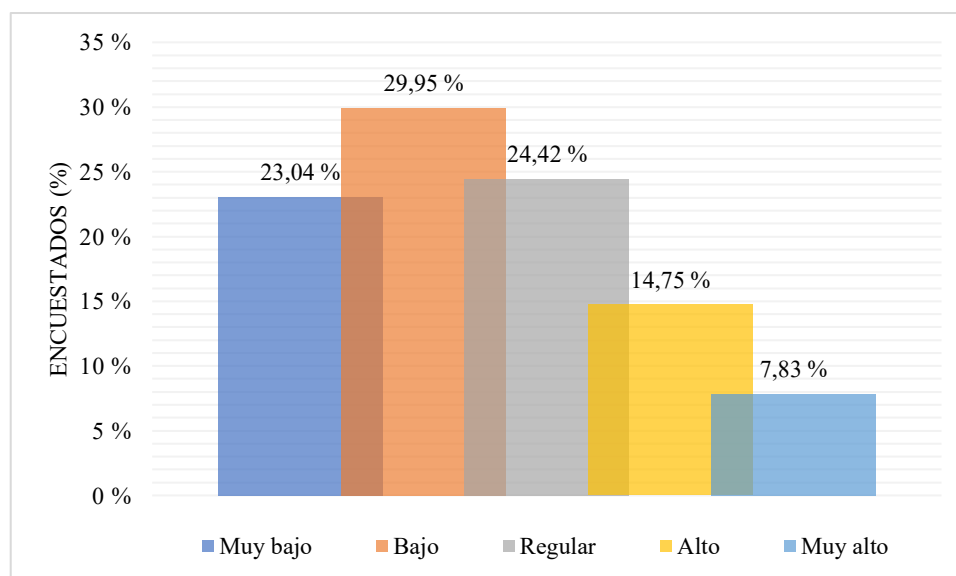
El segundo porcentaje más alto fue el nivel regular, con 24,42 %. Este grupo representó a docentes que utilizaron plataformas tecnológicas de manera más frecuente, aunque sin llegar a consolidar una práctica sólida de sistematización. En ese marco, se reconoció la existencia de esfuerzos individuales o en determinadas áreas, pero sin una articulación general que permitiera transformar el uso de tecnología en una herramienta institucional de gestión del conocimiento.

En el nivel muy bajo se registró un 23,04 %, lo que reflejó que un número significativo de docentes no utilizó plataformas tecnológicas para organizar o compartir información académica. Esta situación evidenció una debilidad clara en el uso de medios digitales para fines sistemáticos, lo que redujo la posibilidad de construir una base de conocimiento común accesible desde entornos digitales.

El nivel alto alcanzó un 14,75 %, lo que indicó que un grupo menor de docentes mostró un manejo más constante y eficiente de plataformas tecnológicas, incorporándolas como parte de su práctica profesional. Finalmente, solo el 7,83 % se ubicó en el nivel muy alto, reflejando que pocos docentes destacaron significativamente en la sistematización tecnológica. En conjunto, los resultados de la Tabla 11 y la Figura 15 revelaron que aún predominó un uso limitado y no institucionalizado de plataformas digitales como herramientas para estructurar y compartir conocimiento.

Figura 15

Nivel del Indicador 7 Sistematización en Plataformas Tecnológicas de la Dimensión 3 Combinación



Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 11.

Tabla 12

Nivel del Indicador 8 Registro de productos de la Dimensión 3 Combinación

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	88	40,55	40,55
Bajo	64	29,49	70,05
Regular	42	19,35	89,40
Alto	17	7,83	97,24
Muy alto	6	2,76	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 12 y la Figura 16 se expusieron los niveles alcanzados por los docentes universitarios en relación con el indicador registro de productos, correspondiente a la dimensión combinación. Este indicador evaluó la frecuencia con la que los docentes registraron formalmente los productos derivados de su actividad académica o investigativa, tales como artículos, informes, materiales didácticos o resultados de proyectos, con el fin de estructurar conocimiento explícito útil y reutilizable.

El porcentaje más alto se concentró en el nivel muy bajo, con 40,55 %, lo que reveló que una gran parte del profesorado no realizó registros formales de sus productos académicos. Esta situación reflejó una seria limitación en el proceso de documentación del conocimiento generado, lo cual impidió su visibilidad y su aprovechamiento institucional. En ese sentido, se interpretó que existió una escasa cultura de sistematización, posiblemente asociada a la falta de normativas claras, plataformas de registro o incentivos institucionales para hacerlo.

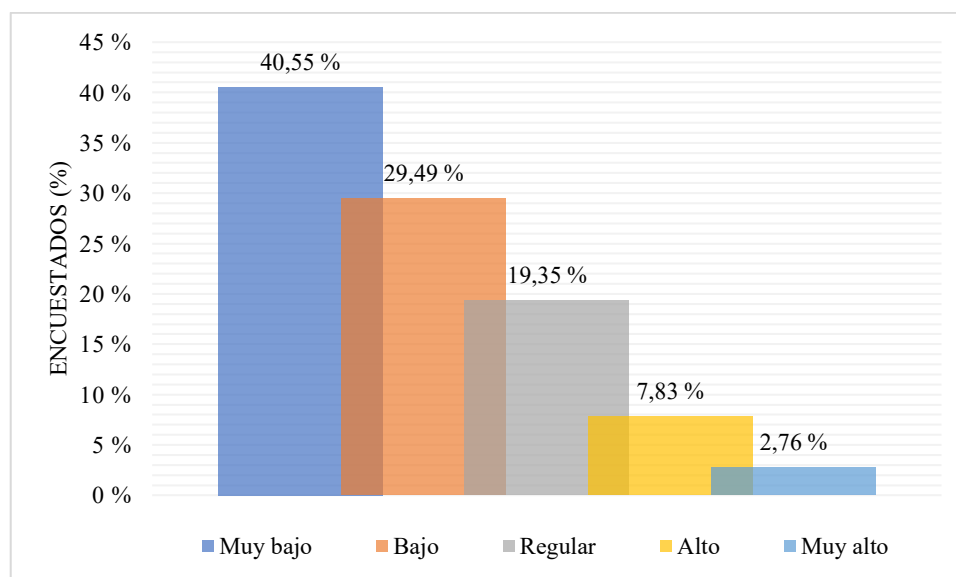
El segundo mayor porcentaje correspondió al nivel bajo, con 29,49 %, lo cual también evidenció una práctica limitada, aunque ligeramente más frecuente, de registro de productos académicos. Estos docentes posiblemente realizaron registros de manera parcial o aislada, sin consolidar una práctica sistemática. En ese marco, el dato confirmó la persistencia de una brecha en la organización y formalización del conocimiento generado, lo que redujo el impacto del trabajo académico sobre la mejora institucional.

El 19,35 % se ubicó en el nivel regular. Este grupo representó a docentes que realizaron registros con una frecuencia media, probablemente vinculados a ciertos procesos formales como evaluaciones de desempeño o participación en proyectos. Aunque mostraron un mayor compromiso con la documentación, no lograron convertir esta práctica en una actividad continua ni completamente integrada a su quehacer académico.

Un 7,83 % se encontró en el nivel alto, lo cual señaló a aquellos docentes que sí sistematizaron sus productos con regularidad y bajo criterios institucionales. Estos docentes destacaron por contribuir activamente a la consolidación de conocimiento institucional. Finalmente, el 2,76 % alcanzó el nivel muy alto, reflejando que solo una minoría mantuvo una práctica constante, organizada y efectiva en el registro de productos académicos. En conjunto, los resultados de la Tabla 13 y la Figura 16 indicaron que el registro formal del conocimiento generado por los docentes aún constituye una práctica débil y poco extendida.

Figura 16

Nivel del Indicador 8 Registro de productos de la Dimensión 3 Combinación



Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 12.

4.1.4. Dimensión Internalización

Tabla 13

Nivel de la Dimensión 4 Internalización

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	32	14,75	14,75
Bajo	71	32,72	47,47
Regular	66	30,41	77,88
Alto	34	15,67	93,55
Muy alto	14	6,45	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 13 y la Figura 17 se presentaron los niveles alcanzados por los docentes universitarios en relación con la dimensión internalización, entendida como el proceso mediante el cual el conocimiento explícito fue transformado en conocimiento tácito, incorporándose de manera intuitiva y práctica en la labor diaria. Este proceso

resultó fundamental para consolidar aprendizajes sostenibles, fortalecer las competencias docentes y fomentar una cultura organizacional basada en la innovación.

El mayor porcentaje se ubicó en el nivel bajo, con 32,72 %, lo que indicó que una parte considerable de los docentes asimiló de manera limitada el conocimiento adquirido, sin llegar a incorporarlo plenamente en sus rutinas o prácticas pedagógicas. En ese sentido, se interpretó que, si bien accedieron a información o a procesos formativos, estos no fueron interiorizados de forma efectiva, lo que reflejó la existencia de barreras institucionales o personales para consolidar aprendizajes significativos.

El segundo porcentaje más elevado correspondió al nivel regular, con 30,41 %. Este grupo representó a docentes que sí demostraron cierto nivel de internalización, aplicando parcialmente el conocimiento adquirido en su entorno laboral. Sin embargo, esta aplicación no fue continua ni completamente integrada, lo que limitó su impacto en la mejora de los procesos académicos. En ese marco, se evidenció la presencia de un punto medio entre el acceso al conocimiento y su conversión en competencias prácticas.

En el nivel muy bajo se encontró el 14,75 %, lo cual evidenció que algunos docentes no lograron asimilar ni aplicar el conocimiento explícito recibido, quedando fuera del proceso de transformación del saber en acción. Esta situación pudo deberse a la ausencia de seguimiento institucional, a la falta de estrategias de acompañamiento o una débil cultura organizacional orientada al aprendizaje.

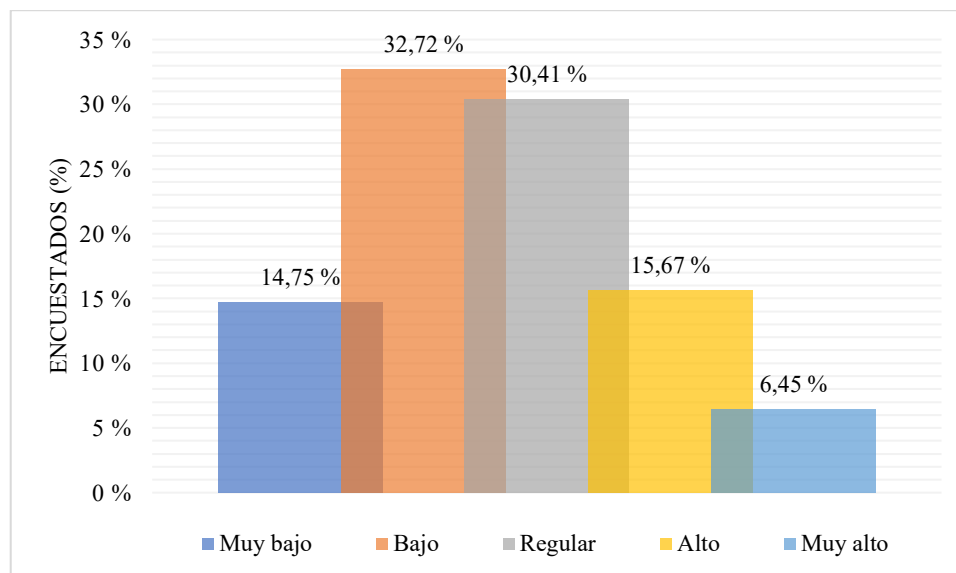
Un 15,67 % alcanzó el nivel alto, lo que reflejó que ciertos docentes interiorizaron el conocimiento y lo aplicaron activamente en su desempeño cotidiano. Estos casos señalaron experiencias exitosas que podrían ser replicadas o fortalecidas a nivel institucional.

Finalmente, solo el 6,45 % se ubicó en el nivel muy alto, lo que mostró que una minoría logró consolidar una práctica profesional en la que el conocimiento formó parte integral de su quehacer diario. En conjunto, los resultados de la Tabla 13 y la Figura 17 evidenciaron que el proceso de internalización aún no se encontraba generalizado entre

los docentes, por lo que resulta necesario impulsar estrategias que faciliten una mayor apropiación del conocimiento y su integración en la cultura académica institucional.

Figura 17

Nivel de la Dimensión 4 Internalización



Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 13.

Tabla 14

Nivel del Indicador 9 Uso de metodologías en el grupo de la Dimensión 4 Internalización

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	26	11,98	11,98
Bajo	85	39,17	51,15
Regular	52	23,96	75,12
Alto	39	17,97	93,09
Muy alto	15	6,91	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 14 y la Figura 18 se reportaron los resultados del indicador uso de metodologías en el grupo, correspondiente a la dimensión internalización. Esta dimensión se centró en cómo el conocimiento explícito se asimiló por los docentes hasta convertirse

en parte de su práctica cotidiana, y el uso de metodologías dentro del grupo constituyó una evidencia de dicha apropiación del conocimiento, especialmente cuando este fue compartido, adaptado y aplicado colectivamente.

El porcentaje más alto se concentró en el nivel bajo, con 39,17 %, lo que evidenció que una gran parte de los docentes utilizó metodologías grupales de manera limitada o poco sistemática. En ese sentido, se interpretó que, aunque pudieron conocer ciertas estrategias, estas no fueron aplicadas de forma efectiva ni habitual dentro del grupo de trabajo. Esto pudo estar relacionado con la falta de espacios colaborativos, escasa cultura de trabajo metodológico colectivo o con debilidades en la formación pedagógica práctica.

El segundo porcentaje más elevado correspondió al nivel regular, con 23,96 %, lo que señaló que algunos docentes sí integraron metodologías grupales, pero de forma parcial o en contextos puntuales. En este grupo se evidenció la existencia de experiencias metodológicas que, si bien aportaron a la dinámica institucional, aún no lograron consolidarse como prácticas comunes. En ese marco, se observó un nivel intermedio de apropiación del conocimiento, en el que la internalización fue incompleta o condicionada por factores externos.

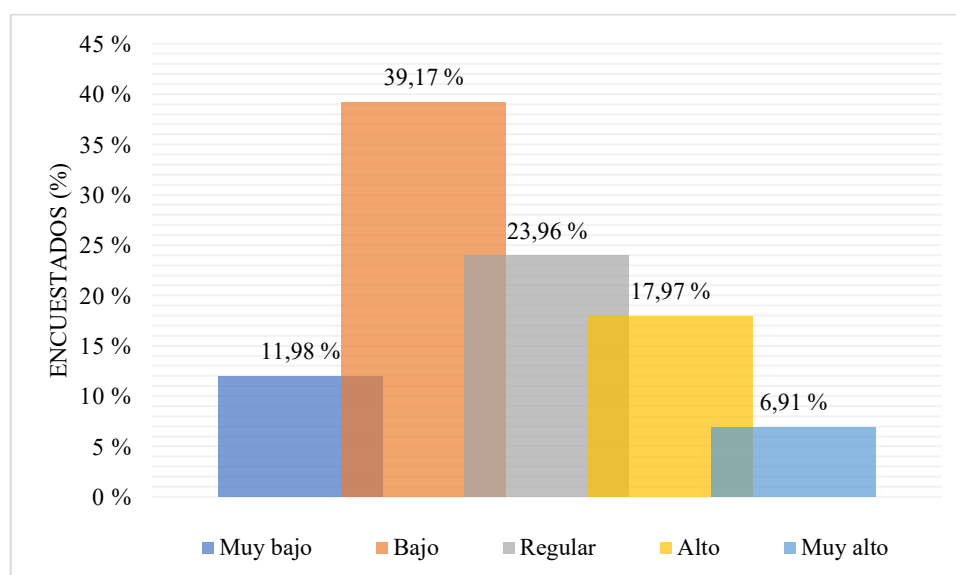
En el nivel alto se ubicó un 17,97 %, lo que representó a docentes que incorporaron con mayor frecuencia metodologías en sus grupos, promoviendo de este modo el aprendizaje colaborativo y el trabajo estructurado. Este grupo indicó una mejor capacidad de transformar conocimiento en acción pedagógica efectiva, lo que fortaleció los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva participativa.

El nivel muy bajo registró un 11,98 %, reflejando la presencia de docentes que no emplearon metodologías grupales o que las utilizaron de manera muy aislada. Esto supuso una falta de integración del conocimiento aprendido en la práctica profesional, limitando su potencial de impacto colectivo. Por último, el 6,91 % alcanzó el nivel muy alto, mostrando que solo una pequeña parte del profesorado aplicó metodologías grupales de forma constante y eficiente. En conjunto, los resultados de la Tabla 14 y la Figura 18 señalaron que el uso de metodologías en grupo aún no se encontraba ampliamente

internalizada, por lo que resultó necesario reforzar las condiciones institucionales y formativas para fortalecer esta competencia.

Figura 18

Nivel del Indicador 9 Uso de metodologías en el grupo de la Dimensión 4 Internalización



Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 14.

Tabla 15

Nivel del Indicador 10 Uso de resultados de investigación de la Dimensión 4 Internalización

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	26	11,98	11,98
Bajo	89	41,01	53,00
Regular	55	25,35	78,34
Alto	37	17,05	95,39
Muy alto	10	4,61	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 15 y la Figura 19 se presentaron los resultados del indicador uso de resultados de investigación, correspondiente a la dimensión internalización. Esta

dimensión se relacionó con la capacidad de los docentes para transformar conocimiento explícito, como los hallazgos de investigaciones, en conocimiento tácito aplicado en su práctica profesional. El indicador permitió identificar hasta qué punto los docentes incorporaron esos resultados en su actividad diaria, fortaleciendo así los procesos educativos y de gestión académica.

El mayor porcentaje se concentró en el nivel bajo, con 41,01 %, lo que evidenció que una gran parte de los docentes utilizó los resultados de investigaciones de forma limitada o casi nula en sus funciones. En ese sentido, se interpretó que, si bien tuvieron acceso a información científica, esta no se tradujo en una aplicación concreta ni en un cambio dentro de sus prácticas pedagógicas o institucionales. Esta situación reflejó una brecha entre la producción de conocimiento y su aprovechamiento práctico, posiblemente debido a una débil cultura investigativa aplicada o a la falta de mecanismos que integraran los resultados en las decisiones académicas.

El segundo porcentaje más elevado fue el nivel regular, con 25,35 %. Este grupo de docentes mostró una incorporación parcial de los resultados de investigación, posiblemente usándolos en algunos proyectos, capacitaciones o clases específicas, pero sin que se convirtiera en una práctica sistemática. En ese marco, se observó una internalización intermedia, en la que el conocimiento aún no se integró completamente en los procesos de mejora continua.

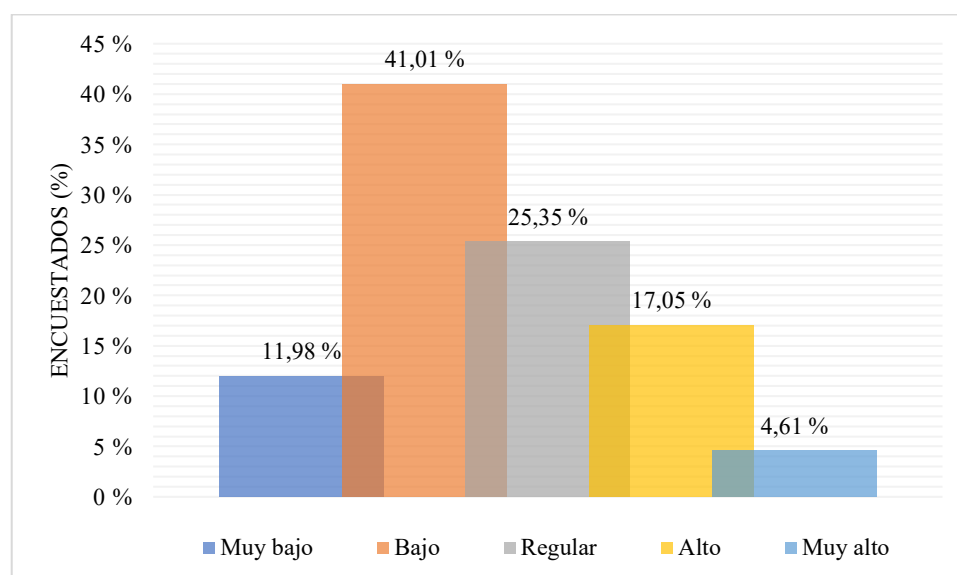
En el nivel alto se ubicó un 17,05 %, lo que indicó que algunos docentes sí aplicaron de manera más constante los resultados de investigaciones previas, ya fueran propias o ajenas, en su trabajo cotidiano. Esta práctica aportó al fortalecimiento de la calidad académica y a una toma de decisiones más fundamentada.

El nivel muy bajo representó un 11,98 %, lo que reflejó que una porción de docentes no integró de ninguna manera los resultados de investigaciones en su ejercicio profesional, lo que limitó el aprovechamiento del conocimiento disponible. Por último, el nivel muy alto alcanzó apenas el 4,61 %, lo cual mostró que solo una minoría destacó por hacer un uso efectivo, constante y reflexivo de los hallazgos investigativos. En conjunto,

los resultados de la Tabla 15 y la Figura 19 evidenciaron que la aplicación de resultados de investigación en la práctica docente aún fue incipiente y poco generalizada.

Figura 19

Nivel del Indicador 10 Uso de resultados de investigación de la Dimensión 4 Internalización



Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 15.

4.2. Resultados descriptivos de la variable Responsabilidad Social Universitaria

Tabla 16

Nivel de la variable Responsabilidad Social Universitaria

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	31	14,29	14,29
Bajo	102	47,00	61,29
Regular	49	22,58	83,87
Alto	27	12,44	96,31
Muy alto	8	3,69	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 16 y la Figura 20 se presentaron los niveles alcanzados por los docentes universitarios en relación con la variable responsabilidad social universitaria. Esta variable permitió observar el grado en que los docentes integraron en su práctica profesional compromisos éticos, sociales y ambientales orientados al desarrollo sostenible, la inclusión, a la ciudadanía activa y a la vinculación con la comunidad.

El mayor porcentaje se concentró en el nivel bajo, con 47 %, lo que evidenció que casi la mitad de los docentes presentó una participación limitada en acciones vinculadas a la responsabilidad social universitaria. En ese sentido, se interpretó que, si bien existió un reconocimiento general de su importancia, este no se tradujo en prácticas concretas o sostenidas. Esta situación pudo deberse a la falta de políticas institucionales claras, a la escasa sensibilización o a la ausencia de estrategias que articularan estas acciones con las funciones académicas.

El segundo porcentaje más alto correspondió al nivel regular, con 22,58 %. Este grupo representó a docentes que manifestaron una implicación parcial en temas de responsabilidad social, participando eventualmente en actividades comunitarias, proyectos de proyección social o iniciativas de formación en valores. En ese marco, si bien se observaron ciertos avances, estos no alcanzaron una consolidación que permitiera considerarlos como parte estable de su labor profesional.

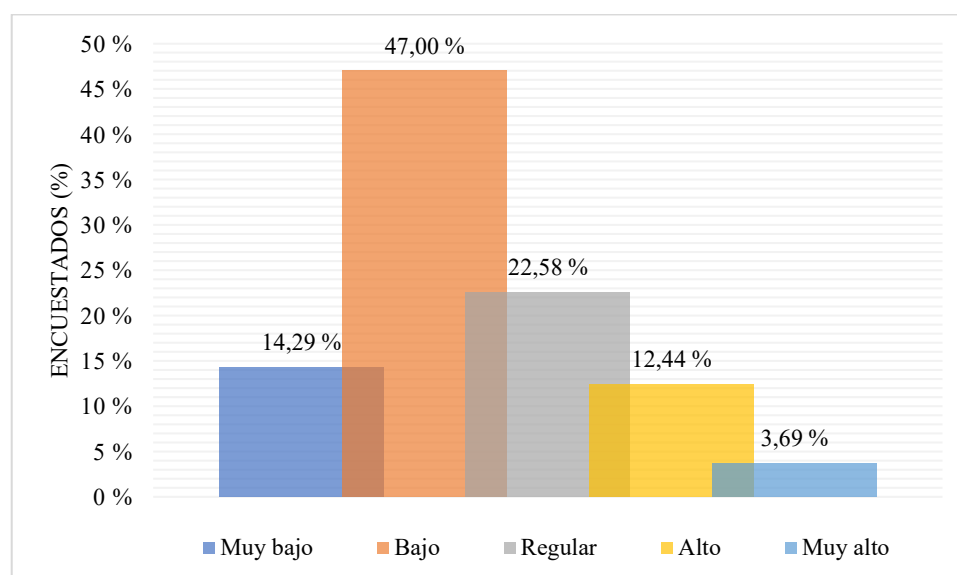
En el nivel muy bajo se encontró un 14,29 %, lo cual reflejó que un sector importante del profesorado no asumió ningún tipo de compromiso con la responsabilidad social universitaria, ni desde el discurso ni desde la práctica. Este resultado llamó particularmente la atención, ya que indicó la existencia de una brecha crítica entre el perfil docente requerido y las acciones que efectivamente se llevaron a cabo.

Un 12,44 % se ubicó en el nivel alto, lo que señaló a docentes que lograron integrar la responsabilidad social en sus funciones académicas, a través de propuestas orientadas al bienestar colectivo, a la equidad o al respeto por el entorno. Finalmente, solo un 3,69 % alcanzó el nivel muy alto, mostrando que muy pocos docentes asumieron de manera destacada y permanente una postura comprometida con los principios de la

responsabilidad social. En conjunto, los resultados de la Tabla 16 y la Figura 20 evidenciaron que esta variable presentó un nivel de desarrollo insuficiente, con predominio de prácticas limitadas o esporádicas en el contexto universitario analizado.

Figura 20

Nivel de la variable Responsabilidad Social Universitaria



Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 16.

4.2.1. Dimensión Gestión Organizacional

Tabla 17

Nivel de la Dimensión 1 Gestión Organizacional

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	31	14,29	14,29
Bajo	85	39,17	53,46
Regular	64	29,49	82,95
Alto	26	11,98	94,93
Muy alto	11	5,07	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 17 y la Figura 21 se presentaron los resultados obtenidos en torno a la dimensión gestión organizacional, entendida como el conjunto de acciones institucionales que permitieron orientar la universidad hacia una cultura de responsabilidad social, promoviendo la participación activa de los docentes en procesos de mejora, sostenibilidad y ética institucional. Esta dimensión ofreció una visión integral sobre cómo se estructuraron y ejecutaron las decisiones administrativas con un enfoque social.

El porcentaje más alto se registró en el nivel bajo, con 39,17 %, lo que reflejó que una parte considerable del profesorado percibió una gestión organizacional poco articulada con principios de responsabilidad social. En ese sentido, se interpretó que los mecanismos de planificación, organización y control institucionales no incorporaron de forma suficiente criterios éticos, inclusivos o sostenibles. Esta situación pudo haber generado un distanciamiento entre los docentes y los objetivos sociales de la universidad.

El segundo porcentaje más elevado fue el nivel regular, con 29,49 %. Este grupo representó a docentes que identificaron avances intermedios en la gestión organizacional, posiblemente limitados a iniciativas puntuales o dependientes de áreas específicas. En ese marco, se observó una estructura administrativa que mostró ciertos esfuerzos por incluir el enfoque de responsabilidad social, aunque sin lograr una implementación transversal ni sostenida en todos los niveles de la institución.

En el nivel muy bajo se encontró un 14,29 %, lo que indicó que una parte del profesorado percibió una gestión institucional desarticulada, sin una orientación clara hacia la transformación social. Este resultado evidenció una situación preocupante, ya que puso en evidencia una desconexión entre la visión institucional y las prácticas organizativas reales.

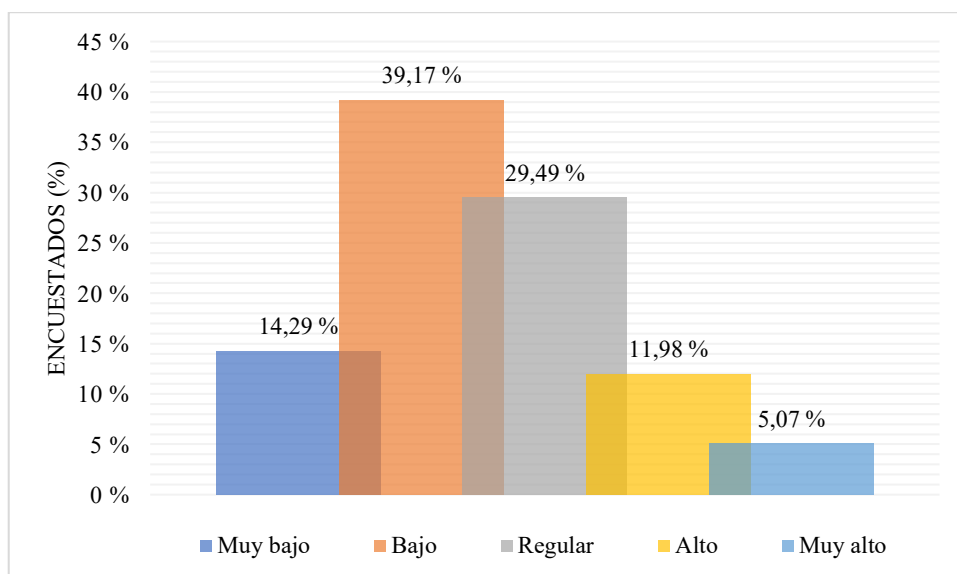
El nivel alto alcanzó un 11,98 %, reflejando que algunos docentes reconocieron acciones de gestión organizacional alineadas con los principios de la responsabilidad social, tales como la participación en decisiones colegiadas, la inclusión en comités institucionales, o el acceso a procesos formativos con impacto social. Finalmente, el 5,07

% se ubicó en el nivel muy alto, lo que mostró que solo una minoría valoró positivamente la gestión organizacional, observando coherencia entre el discurso institucional y la práctica administrativa.

En conjunto, los resultados de la Tabla 17 y la Figura 21 evidenciaron una percepción predominantemente crítica frente al componente organizacional, señalando la necesidad de fortalecer el liderazgo institucional con un enfoque de responsabilidad social.

Figura 21

Nivel de la Dimensión 1 Gestión Organizacional



Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 17.

4.2.2. Dimensión Formación

Tabla 18

Nivel de la Dimensión 2 Formación

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	49	22,58	22,58
Bajo	86	39,63	62,21
Regular	52	23,96	86,18
Alto	23	10,60	96,77
Muy alto	7	3,23	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 18 y la Figura 22 se presentaron los niveles alcanzados por los docentes universitarios respecto a la dimensión formación, la cual comprendió las acciones orientadas a integrar principios éticos, ciudadanos, ambientales y sociales en los procesos educativos, así como la preparación del docente para formar profesionales comprometidos con la transformación social. Esta dimensión reflejó cómo la universidad articuló la responsabilidad social con la enseñanza.

El porcentaje más alto se registró en el nivel bajo, con 39,63 %, lo que indicó que una parte considerable del profesorado percibió que la formación universitaria aún no integró de manera efectiva los componentes de la responsabilidad social. En ese sentido, se interpretó que, aunque existieron iniciativas vinculadas al tema, estas no fueron generalizadas ni estructuradas de forma transversal en los planes de estudio, talleres o actividades de formación docente.

El segundo porcentaje más elevado fue el nivel regular, con 23,96 %. Este grupo representó a docentes que reconocieron ciertos avances en la incorporación de la responsabilidad social en la formación profesional, aunque de forma parcial o limitada a cursos específicos. En ese marco, se observaron esfuerzos institucionales por abordar temáticas sociales y éticas, pero sin lograr una implementación amplia o sostenida que involucrara todas las áreas académicas.

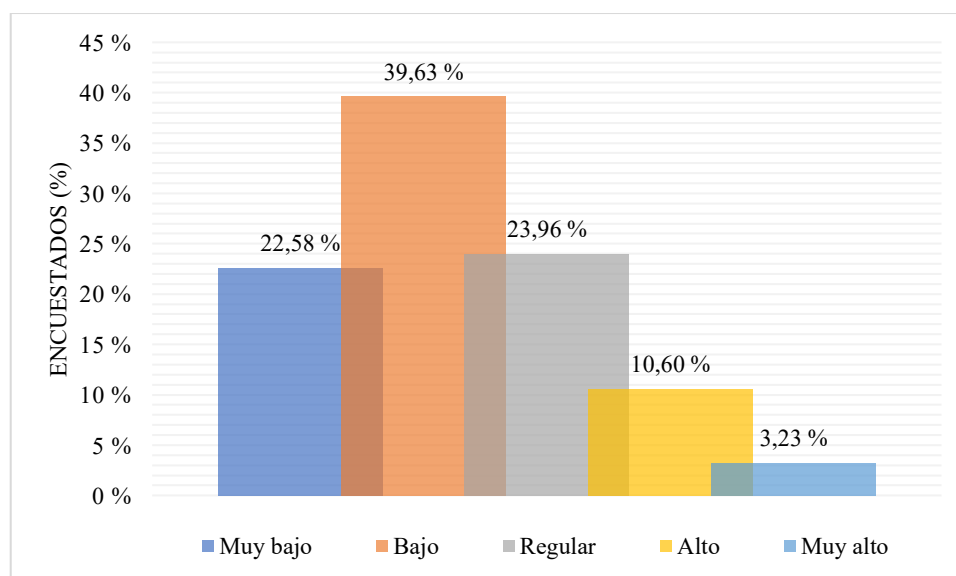
En el nivel muy bajo se encontró un 22,58 %, lo cual reveló que una parte significativa de los docentes consideró inexistente o escasa la integración de la formación en responsabilidad social. Este resultado reflejó una desconexión entre el enfoque social de la universidad y la preparación que se brindó al alumnado para enfrentar los desafíos sociales desde una perspectiva ética y transformadora.

El nivel alto alcanzó un 10,60 %, lo que indicó que algunos docentes sí valoraron positivamente las estrategias formativas orientadas a fortalecer la conciencia social, el pensamiento crítico y el compromiso ciudadano de sus estudiantes. Estas prácticas, aunque no fueron mayoritarias, constituyeron una base sobre la cual podría consolidarse un modelo educativo con mayor impacto social.

Finalmente, el 3,23 % se ubicó en el nivel muy alto, señalando que solo una minoría consideró que la universidad logró una formación plenamente articulada con la responsabilidad social. En conjunto, los resultados de la Tabla 18 y la Figura 22 evidenciaron que la dimensión formativa aún presentó limitaciones estructurales, con predominio de enfoques convencionales y escasa incorporación sistemática de criterios éticos y sociales en la enseñanza universitaria.

Figura 22

Nivel de la Dimensión 2 Formación



Nota. Elaborado a partir de los T que se presentan en la Tabla 18.

4.2.3. Dimensión Cognición

Tabla 19

Nivel de la Dimensión 3 Cognición

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	34	15,67	15,67
Bajo	89	41,01	56,68
Regular	57	26,27	82,95
Alto	29	13,36	96,31
Muy alto	8	3,69	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 19 y la Figura 23 se presentaron los niveles alcanzados por los docentes universitarios respecto a la dimensión cognición, la cual se relacionó con la reflexión crítica y la conciencia sobre el papel transformador de la universidad en la sociedad. Esta dimensión abarcó la capacidad de los docentes para reconocer, analizar y aplicar principios de responsabilidad social en la comprensión de su entorno, así como en la formación de ciudadanos comprometidos.

El porcentaje más alto se ubicó en el nivel bajo, con 41,01 %, lo que evidenció que una parte significativa de los docentes tuvo una comprensión limitada del enfoque cognitivo de la responsabilidad social. En ese sentido, se interpretó que la mayoría no reflexionó de manera profunda sobre los impactos sociales de su labor académica o no asumió con claridad su rol formativo en los procesos de transformación social. Esta situación reflejó carencias en el desarrollo del pensamiento crítico con enfoque social dentro del ámbito universitario.

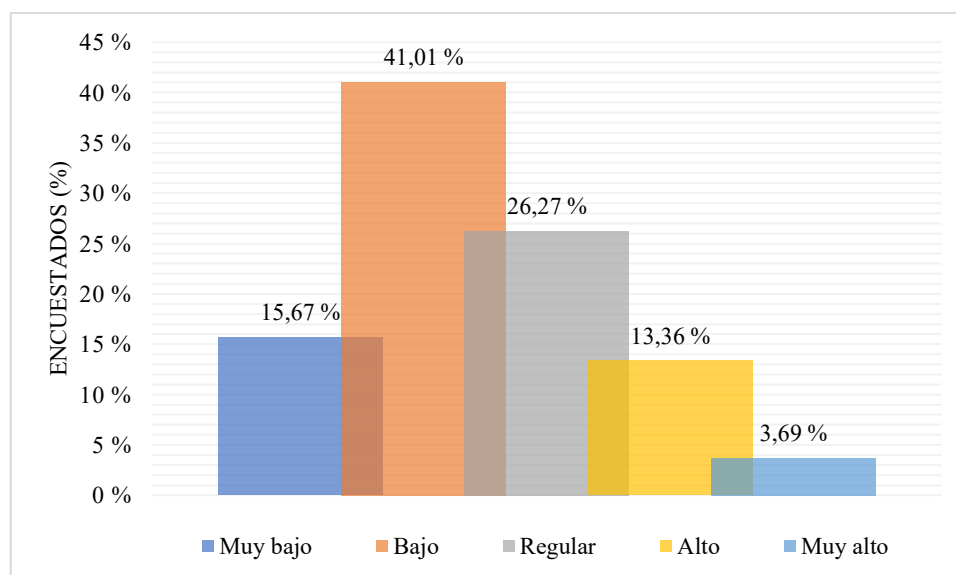
El segundo porcentaje más elevado fue el nivel regular, con 26,27 %. Este grupo correspondió a docentes que demostraron una comprensión intermedia de los aspectos cognitivos de la responsabilidad social. Es probable que reconocieran la importancia de este enfoque en su discurso o en determinadas actividades académicas, pero sin integrarlo

plenamente en su práctica pedagógica o investigativa. En ese marco, se evidenció un proceso aún en construcción, con avances puntuales, aunque no sistemáticos.

En el nivel muy bajo se encontró un 15,67 %, lo cual reflejó que algunos docentes no reconocieron la relevancia de la responsabilidad social desde el plano cognitivo, ni vincularon su función con procesos de cambio social. Este resultado planteó una preocupación significativa, pues indicó una débil apropiación conceptual que dificultó la incorporación de este enfoque en el quehacer universitario.

El nivel alto representó el 13,36 %, lo que indicó que una parte menor del profesorado sí comprendió con mayor claridad los fundamentos de la responsabilidad social y su relación con la función docente. Estos docentes mostraron una postura más reflexiva, promoviendo análisis críticos en sus espacios formativos.

Finalmente, el 3,69 % se ubicó en el nivel muy alto, lo que evidenció que solo una pequeña proporción de docentes integró de forma destacada y consciente la dimensión cognitiva en su labor académica. En conjunto, los resultados de la Tabla 19 y la Figura 23 reflejaron que la comprensión crítica de la responsabilidad social aún resultó incipiente, lo que limitó su incorporación efectiva en el desarrollo institucional.

Figura 23*Nivel de la Dimensión 3 Cognición*

Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 19.

4.2.4. Dimensión Participación Social

Tabla 20*Nivel de la Dimensión 4 Participación Social*

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%C)
Muy bajo	42	19,35	19,35
Bajo	86	39,63	58,99
Regular	59	27,19	86,18
Alto	20	9,22	95,39
Muy alto	10	4,61	100,00
Total	217	100,00	

Nota. Elaboración de Tabla según cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

En la Tabla 20 y la Figura 24 se presentaron los niveles alcanzados por los docentes universitarios en relación con la dimensión participación social, la cual se vinculó con el grado de involucramiento de los docentes en actividades orientadas al bienestar colectivo, la interacción con la comunidad y la promoción de valores

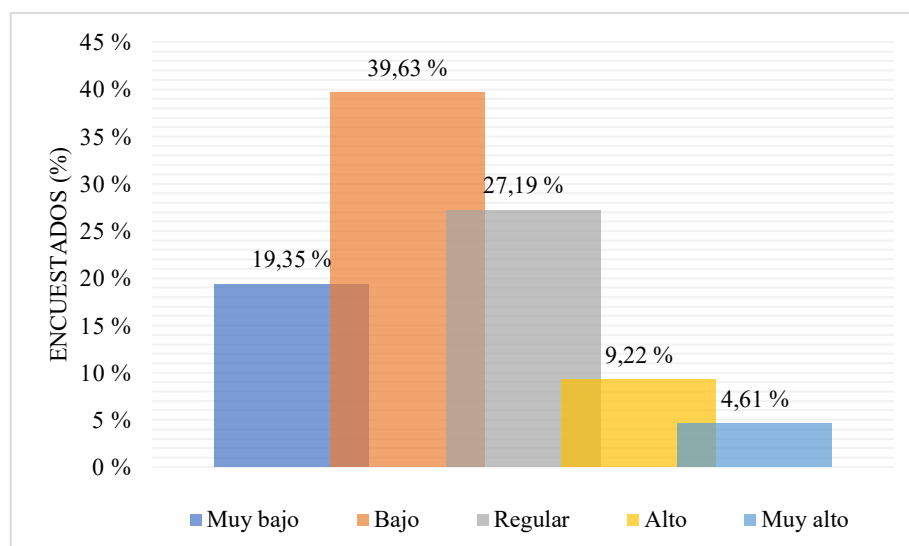
democráticos, inclusivos y solidarios desde la universidad. Esta dimensión permitió evaluar la disposición y la acción concreta del profesorado en contextos más allá del aula.

El mayor porcentaje se registró en el nivel bajo, con 39,63 %, lo que indicó que una parte importante del profesorado mostró un nivel reducido de participación en iniciativas sociales impulsadas por la universidad o en colaboración con la comunidad. En ese sentido, se interpretó que, si bien pudieron haber existido oportunidades de vinculación, estas no fueron aprovechadas o no contaron con el impulso institucional necesario para convertirse en parte estructural de la labor docente. Esta situación reflejó una desconexión entre la función académica y la proyección social de la universidad.

El segundo porcentaje más elevado correspondió al nivel regular, con 27,19 %. Este grupo representó a docentes que participaron ocasionalmente en actividades sociales, ya sea mediante eventos, proyectos específicos o trabajos de extensión universitaria. En ese marco, se evidenció una participación intermedia, que si bien contribuyó al fortalecimiento del rol social de la universidad, aún careció de sostenibilidad y articulación permanente con las políticas institucionales.

En el nivel muy bajo se encontró un 19,35 %, lo que reflejó que una parte significativa de docentes no mantuvo ningún tipo de participación social relacionada con su rol universitario. Este resultado puso en evidencia una ausencia de compromiso o una falta de condiciones para que esta dimensión fuera desarrollada dentro de sus funciones habituales.

El nivel alto alcanzó un 9,22 %, lo que señaló que algunos docentes sí participaron activamente en procesos de vinculación social, promoviendo acciones con impacto en la comunidad y fomentando el desarrollo de la ciudadanía desde la práctica universitaria. Finalmente, solo un 4,61 % se ubicó en el nivel muy alto, lo que evidenció que solo una minoría asumió de forma destacada un compromiso sostenido con el entorno social. En conjunto, los resultados de la Tabla 20 y la Figura 24 revelaron que la participación social de los docentes fue predominantemente baja, lo que planteó la necesidad de fortalecer esta dimensión como eje transversal de la responsabilidad universitaria.

Figura 24*Nivel de la Dimensión 4 Participación Social*

Nota. Elaborado a partir de los datos que se presentan en la Tabla 20,

4.3. Resultados inferenciales

En esta investigación se empleó la prueba de Kolmogórov-Smirnov, dado que el tamaño muestral superó las 50 observaciones, específicamente, con 217 docentes universitarios. Esta prueba estadística permitió determinar si los datos correspondientes a las variables y dimensiones evaluadas se ajustaban a una distribución normal. En ese sentido, su uso fue clave para establecer si en los análisis inferenciales posteriores era necesario emplear pruebas paramétricas o no paramétricas.

Tabla 21*Prueba de Kolmogórov-Smirnov*

Variables	Estadístico	gl.	Sig.
Variable 1 “gestión del conocimiento”	0,136	217	0,000
Dimensión 1 Variable 1 “socialización”	0,224	217	0,000
Dimensión 2 Variable 1 “externalización”	0,172	217	0,000
Dimensión 3 Variable 1 “combinación”	0,140	217	0,000
Dimensión 4 Variable 1 “internalización”	0,182	217	0,000
Variable 2 “responsabilidad social universitaria”	0,159	217	0,000

Nota. Prueba con la corrección de significancia de Lilliefors.

En la Tabla 21, se observó que todas las variables y dimensiones registraron valores de significancia (Sig.) iguales a 0,000, lo que representa un nivel inferior al umbral crítico de $\alpha = 0,05$. En ese sentido, se procedió al rechazo de la hipótesis nula de normalidad en cada uno de los casos analizados, concluyéndose que los datos no presentaban una distribución normal.

- a. La variable 1 “gestión del conocimiento” obtuvo un estadístico de 0,136, con significancia 0,000.
- b. La dimensión 1 “socialización” fue la que presentó el mayor alejamiento de la normalidad (estadístico 0,224).
- c. Las demás dimensiones de la gestión del conocimiento (externalización, combinación e internalización) también presentaron significancia 0,000, lo que confirmó la no normalidad de sus datos.
- d. La variable 2 “responsabilidad social universitaria” obtuvo un estadístico de 0,159 y una significancia de 0,000, por lo que tampoco presentó una distribución normal.

A partir de los resultados obtenidos, se optó por aplicar la prueba de correlación de Spearman, una técnica no paramétrica apropiada para analizar muestras cuyos datos no siguen una distribución normal. Esta prueba permitió examinar la relación entre las variables sin requerir el supuesto de normalidad.

Para interpretar la fuerza de las correlaciones obtenidas mediante Spearman, se recurrió a la tabla de rangos de intensidad propuesta por Hernández y Mendoza (2023), la cual clasifica los coeficientes en niveles que van desde muy baja hasta muy alta correlación. De esta forma, fue posible determinar con mayor precisión el grado de asociación entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria.

Tabla 22*Dirección e intensidad de la correlación de Spearman*

Valor de Rho / Rango	Significado / Relación
- 0,91 a -1,00	- Correlaciones negativas perfectas.
- 0,76 a -0,90	– Correlaciones negativas muy fuertes.
- 0,51 a - 0,75	– Correlaciones negativas considerables.
- 0,11 a - 0,50	– Correlaciones negativas medias.
- 0,01 a – 0,10	– Correlaciones negativas débiles.
0,00	– No existen correlaciones entre las variables.
0,01 a 0,10	– Correlaciones positivas débiles.
0,11 a 0,50	– Correlaciones positivas medias.
0,51 a 0,75	– Correlaciones positivas considerables.
0,76 a 0,90	– Correlaciones positivas muy fuertes.
0,91 a 1,00	– Correlaciones positivas perfectas.

Nota. Tomado de Hernández y Mendoza (2023).

En la Tabla 22 se incluyó la escala utilizada para interpretar tanto la dirección como la intensidad de las correlaciones obtenidas a través del coeficiente de Spearman. En ese sentido, dicha escala sirvió como base para clasificar los resultados derivados del análisis entre las variables “gestión del conocimiento” y “responsabilidad social universitaria”. De esta forma, fue posible identificar no solo si la relación entre ambas variables era positiva o negativa, sino también qué tan fuerte o débil resultaba dicha asociación. En consecuencia, la tabla facilitó una lectura más precisa y ordenada de los vínculos encontrados.

Según los rangos establecidos:

- a. Un valor de Rho entre 0,91 y 1,00 indicó una correlación positiva perfecta, es decir, ambas variables aumentaron de forma proporcional y exacta. Este nivel de correlación reflejó una asociación ideal y poco común en estudios sociales.

- b. Valores entre 0,76 y 0,90 representaron una correlación positiva muy fuerte, señalando que ambas variables se relacionaron de manera estrecha, aunque no perfecta.
- c. Entre 0,51 y 0,75 se interpretó como una correlación positiva considerable, donde el cambio en una variable se asoció claramente con el cambio en la otra.
- d. Un rango de 0,11 a 0,50 correspondió a una correlación positiva media, evidenciando una asociación moderada y significativa, común en investigaciones educativas y sociales.
- e. De 0,01 a 0,10 se consideró una correlación positiva débil, es decir, existió una relación muy leve entre las variables.
- f. Un valor de 0,00 indicó ausencia de correlación, lo cual significó que no existió ninguna asociación entre las variables.

En cuanto a las correlaciones negativas:

- a. De -0,01 a -0,10 se interpretó como una correlación negativa débil, reflejando una relación inversa mínima.
- b. De -0,11 a -0,50 se consideró una correlación negativa media, donde un aumento en una variable se asoció con una disminución moderada en la otra.
- c. De -0,51 a -0,75 se trató de una correlación negativa considerable.
- d. De -0,76 a -0,90 correspondió a una correlación negativa muy fuerte, y
- e. Entre -0,91 y -1,00 se interpretó como una correlación negativa perfecta; es decir, una relación inversa exacta entre las variables.

Esta tabla fue fundamental para interpretar correctamente los coeficientes obtenidos en la prueba de Spearman y valorar el grado de relación entre la gestión del conocimiento y sus dimensiones con la responsabilidad social universitaria, con base en criterios objetivos y validados en investigaciones previas.

4.3.1. Prueba de la hipótesis general

a. Planteamiento de la hipótesis nula y su importancia en la investigación

En investigaciones correlacionales, es fundamental formular tanto la hipótesis de investigación (H_i) como la hipótesis nula (H_0). La hipótesis nula es necesaria porque establece que no existe relación significativa entre las variables y funciona como punto de partida para el análisis estadístico. Su propósito es permitir una prueba objetiva que, de ser rechazada con evidencia suficiente (por ejemplo, mediante la prueba de Spearman), permita validar la hipótesis de investigación. En el presente caso, la hipótesis nula es la siguiente:

H_i : La gestión del conocimiento influye directamente en la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, 2024.

H_0 : La gestión del conocimiento NO influye directamente en la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, 2024.

b. Nivel de significancia y su uso en la prueba de hipótesis

En esta investigación se trabajó con un nivel de significancia del 5 % ($\alpha = 0,05$), lo que supuso aceptar un margen de error del mismo porcentaje dentro del análisis estadístico. En ese sentido, se siguió un criterio ampliamente utilizado en estudios de ciencias sociales, tal como señalan Hernández y Mendoza (2023), para determinar si las relaciones encontradas entre las variables eran estadísticamente relevantes.

Dado que los datos no mostraron una distribución normal, se optó por utilizar la prueba de correlación de Spearman para contrastar las hipótesis. De esta forma, fue posible evaluar el grado de asociación entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria sin asumir el supuesto de normalidad.

La regla empleada fue la siguiente:

- Si el valor de significancia (p-valor) obtenido era menor que 0,05, se rechazaba la hipótesis nula (H_0) y, en consecuencia, se aceptaba la hipótesis de investigación (H_i), confirmando la existencia de una relación significativa.
- Por el contrario, si el p-valor era igual o superior a 0,05, se mantenía la hipótesis nula, descartando la relación planteada.

c. Elección de la prueba de hipótesis

Como las variables evaluadas no mostraron una distribución normal —según lo indicado por los resultados de la prueba de Kolmogórov-Smirnov—, fue necesario recurrir a una prueba estadística no paramétrica. En ese marco, se optó por aplicar la correlación de Spearman, una técnica recomendada para analizar relaciones entre variables de tipo ordinal o que no siguen una distribución normal, situación común en investigaciones sobre percepción o comportamiento docente (Hernández & Mendoza, 2023).

La prueba de Spearman facilitó el análisis tanto de la dirección como de la intensidad del vínculo entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria. En ese sentido, esta técnica no exige el cumplimiento del supuesto de normalidad, ya que trabaja a partir del ordenamiento de los datos en rangos y calcula la correlación en función de las diferencias entre los rangos correspondientes a cada par de observaciones. De esta forma, se obtuvo una medida confiable de asociación entre ambas variables.

La fórmula matemática utilizada para el coeficiente de correlación de Spearman fue:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{r(r^2 - 1)}$$

Donde:

r_s : representa el coeficiente de correlación de Spearman,

d_i : corresponde a la diferencia entre los rangos asignados a cada par de datos,

n : indica la cantidad total de observaciones analizadas.

Esta fórmula permite medir el nivel de asociación existente entre dos variables. En ese sentido, cuando el valor de rs se aproxima a +1, se interpreta como una correlación positiva fuerte, mientras que un valor cercano a -1 refleja una relación inversa entre las variables.

Para el procesamiento de los datos, se empleó el software estadístico SPSS, que facilitó el cálculo automatizado tanto del coeficiente de correlación como del valor de significancia (p-valor), permitiendo así un análisis preciso y eficiente.

Utilizando el software estadístico SPSS, se obtuvo el resultado que se muestra a continuación:

Tabla 23

Correlación de Spearman para la hipótesis general

			Variable 1 “Gestión del conocimiento”	Variable 2 “Responsabilidad social universitaria”
Rho de Spearman	Variable 1	Coeficiente de	1,000	0,776
	“Gestión del	correlación		
	conocimiento”	Sig. (bilateral)		0,000
		N	217	217
	Variable 2	Coeficiente de	0,776	1,000
	“Responsabilidad	correlación		
	social	Sig. (bilateral)	0,000	
	universitaria”	N	217	217

Nota. Datos análisis a partir de los cuestionarios aplicados en campo.

d. Interpretación de los resultados

- Significancia bilateral (p-valor) y determinación de la hipótesis

En la Tabla 23, correspondiente al análisis de correlación de Spearman, se reportó un valor de significancia bilateral de $p = 0,000$. En ese sentido, al ser menor que el nivel de significancia previamente establecido del 5 % (0,05), se consideró como un resultado altamente significativo. De esta forma, se procedió al rechazo de la hipótesis nula y se

aceptó la hipótesis general, lo que confirmó la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

- **Intensidad de la correlación**

El coeficiente obtenido fue $r_s = 0,776$, lo cual, según la clasificación propuesta por Hernández y Mendoza (2023), corresponde a una correlación positiva muy fuerte, ya que se encuentra dentro del rango de 0,76 a 0,90. En ese marco, este resultado puso en evidencia que un mayor nivel de gestión del conocimiento entre los docentes se relacionó directamente con un mayor compromiso con la responsabilidad social universitaria. En consecuencia, ambas variables mostraron un vínculo sólido en el contexto analizado.

- **Dirección de la correlación e influencia en las variables**

El signo positivo del coeficiente ($r_s = 0,776$) reflejó una relación directa entre las variables; es decir, a mayor gestión del conocimiento, mayor fue también la responsabilidad social universitaria percibida o ejercida por los docentes. Esto indicó que el fortalecimiento de procesos como la adquisición, organización, uso y transferencia del conocimiento académico y científico favoreció prácticas más comprometidas con la sociedad, promoviendo una formación más ética, crítica y transformadora desde el rol docente.

En conclusión, el análisis de correlación de Spearman evidenció una relación significativa, positiva y muy fuerte entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria. El resultado permitió validar la hipótesis de investigación, destacando la importancia de gestionar adecuadamente el conocimiento institucional para promover un mayor compromiso social en el entorno universitario.

4.3.2. Prueba de la primera hipótesis específica

a. Planteamiento de la hipótesis nula y su importancia en la investigación

En investigaciones de tipo correlacional, resulta fundamental formular tanto la hipótesis de investigación (H_i) como la hipótesis nula (H_0). En ese marco, la hipótesis nula representa el punto de partida del análisis estadístico, ya que plantea que no existe una relación significativa entre las variables estudiadas. Esta formulación permite someter dicha afirmación a prueba mediante un análisis objetivo, y si los resultados ofrecen evidencia suficiente para rechazarla, se procede a respaldar la hipótesis de investigación. De esta forma, para la primera hipótesis específica, se planteó la siguiente hipótesis nula:

H_i : La socialización influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024.

H_0 : La socialización NO influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024.

b. Nivel de significancia y su uso en la prueba de hipótesis

Para contrastar la primera hipótesis específica, se adoptó un nivel de significancia del 5 % ($\alpha = 0,05$), aceptando así un margen de error estadístico del 5 %. Dado que los datos no presentaron distribución normal, se aplicó la correlación de Spearman, adecuada para evaluar relaciones entre variables no paramétricas. La decisión se basó en el p-valor:

- Si el p-valor fue menor a 0,05, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la primera hipótesis específica de investigación, indicando relación significativa;
- Si el p-valor es mayor que 0,05, se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la primera hipótesis específica de la investigación.

c. Elección de la prueba de hipótesis

Para la primera hipótesis específica, al no encontrarse una distribución normal en las variables (según Kolmogórov-Smirnov), se aplicó la correlación de Spearman, la cual es adecuada para datos no paramétricos y ordinales (Hernández y Mendoza, 2023). Esta prueba permitió analizar la fuerza y dirección de la relación entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria, sin requerir normalidad. El coeficiente se calculó a partir de los rangos de los datos, mediante la siguiente fórmula:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{r(r^2 - 1)}$$

Donde:

r_s : representa el coeficiente de correlación de Spearman,

d_i : corresponde a la diferencia entre los rangos asignados a cada par de datos,

n : indica la cantidad total de observaciones analizadas.

Utilizando el software estadístico SPSS, se obtuvo el resultado que se muestra a continuación:

Tabla 24

Correlación de Spearman para la primera hipótesis específica

		Dimensión 1 de la Variable 1 “La Socialización”	Variable 2 “Responsabilidad social universitaria”
Rho de Spearman	Dimensión 1 de la Variable 1 “La Socialización”	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 0,000 217
	Variable 2 “Responsabilidad social universitaria”	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	0,797 1,000 217

Nota. Datos análisis a partir de los cuestionarios aplicados en campo.

d. Interpretación de los resultados

- Significancia bilateral (p-valor) y determinación de la hipótesis

En la Tabla 24, correspondiente al análisis de correlación de Spearman para la primera hipótesis específica, se reportó un valor de significancia bilateral de $p = ,000$. En ese sentido, al ser inferior al umbral del 5 % (0,05), el resultado evidenció una relación estadísticamente significativa entre las variables. De esta forma, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis de investigación, la cual sostenía que existía una relación entre la dimensión de socialización de la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria.

- Intensidad de la correlación

El coeficiente de correlación de Spearman fue $r_s = 0,797$, lo que, según la escala de Hernández y Mendoza (2023), corresponde a una correlación positiva muy fuerte, ya que se encuentra dentro del rango de 0,76 a 0,90. Esto evidenció que, a mayor nivel de socialización del conocimiento por parte de los docentes, mayor fue también su grado de compromiso con la responsabilidad social universitaria.

- Dirección de la correlación e influencia en las variables

El valor positivo del coeficiente ($r_s = 0,797$) indicó que la relación fue directa; es decir, a medida que se incrementaron los procesos de socialización del conocimiento — como el intercambio de experiencias, la colaboración académica y el diálogo institucional—, también se fortalecieron las prácticas vinculadas a la responsabilidad social en el entorno universitario. Esto reflejó que los docentes que promovieron una mayor circulación y construcción compartida del conocimiento tendieron, asimismo, a involucrarse activamente en acciones socialmente responsables.

El análisis evidenció que existió una relación significativa, directa y muy fuerte entre la socialización del conocimiento y la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Estos resultados respaldaron empíricamente la primera hipótesis específica, resaltando el papel clave que

cumple la socialización del conocimiento en la promoción de una universidad socialmente comprometida.

4.3.3. Prueba de la segunda hipótesis específica

a. Planteamiento de la hipótesis nula y su importancia en la investigación

En investigaciones de tipo correlacional, es fundamental establecer tanto la hipótesis de investigación (H_i) como la hipótesis nula (H_0). En ese marco, la hipótesis nula constituye el punto de partida del análisis estadístico, ya que sostiene que no existe una relación significativa entre las variables involucradas. Su formulación permite aplicar una prueba objetiva, y, si los resultados ofrecen evidencia suficiente para rechazarla, se procede a aceptar la hipótesis de investigación. De esta forma, para la segunda hipótesis específica, se planteó la siguiente hipótesis nula:

H_i : La externalización influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024.

H_0 : La externalización NO influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024.

b. Nivel de significancia y su uso en la prueba de hipótesis

Para contrastar la segunda hipótesis específica, se adoptó un nivel de significancia del 5 % ($\alpha = 0,05$), aceptando así un margen de error estadístico del 5 %.

Dado que los datos no presentaron distribución normal, se aplicó la correlación de Spearman, adecuada para evaluar relaciones entre variables no paramétricas.

La decisión se basó en el p-valor:

- Si el p-valor fue menor que 0,05, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la segunda hipótesis específica de investigación, indicando la existencia de una relación significativa;
- Si el p-valor es mayor a 0,05, se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la segunda hipótesis específica de la investigación.

c. Elección de la prueba de hipótesis

Para la segunda hipótesis específica, al no encontrarse una distribución normal en las variables (según Kolmogórov-Smirnov), se aplicó la correlación de Spearman, la cual es adecuada para datos no paramétricos y ordinales (Hernández & Mendoza, 2023). Esta prueba permitió analizar la fuerza y dirección de la relación entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria, sin requerir normalidad. El coeficiente se calculó a partir de los rangos de los datos, mediante la siguiente fórmula:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{r(r^2 - 1)}$$

Donde:

r_s : representa el coeficiente de correlación de Spearman,

d_i : corresponde a la diferencia entre los rangos asignados a cada par de datos,

n : indica la cantidad total de observaciones analizadas.

Utilizando el software estadístico SPSS, se obtuvo el resultado que se muestra a continuación:

Tabla 25*Correlación de Spearman para la segunda hipótesis específica*

			Dimensión 2 de la Variable 1 “La Externalización”	Variable 2 “Responsabilidad social universitaria”
Rho de Spearman	Dimensión 2 de la Variable	Coefficiente de correlación	1,000	0,776
	1 “La	Sig. (bilateral)		0,000
	Externalizació n”	N	217	217
	Variable 2	Coefficiente de	0,776	1,000
	“Responsabili dad social	Sig. (bilateral)	0,000	
	universitaria”	N	217	217

Nota. Datos análisis a partir de los cuestionarios aplicados en campo.

d. Interpretación de los resultados

- Significancia bilateral (p-valor) y determinación de la hipótesis

En la Tabla 25, correspondiente al análisis de correlación de Spearman para la segunda hipótesis específica, se obtuvo un valor de significancia bilateral de $p = 0,000$. En ese sentido, al ser menor al nivel crítico de 0,05 (5 %), el resultado indicó que la relación observada entre las variables fue estadísticamente significativa. De esta forma, se procedió a rechazar la hipótesis nula y a aceptar la segunda hipótesis específica, la cual proponía que existía una relación entre la externalización del conocimiento y la responsabilidad social universitaria.

- Intensidad de la correlación

El coeficiente de correlación de Spearman fue $r_s = 0,776$, lo que, según la tabla de interpretación de Hernández y Mendoza (2023), se considera una correlación positiva muy fuerte, ya que se encuentra en el rango de 0,76 a 0,90. Este valor indicó que existió una relación intensa entre ambas variables, lo que sugiere una vinculación sólida entre

los procesos de externalización del conocimiento y el compromiso docente con la responsabilidad social.

- Dirección de la correlación e influencia en las variables

El coeficiente positivo ($r_s = 0,776$) evidenció que la relación fue directa: a mayor nivel de externalización del conocimiento, mayor fue también el grado de responsabilidad social universitaria demostrado por los docentes. Esto reflejó que los educadores que compartieron sus experiencias y saberes con el entorno académico y social mostraron un mayor compromiso con las acciones socialmente responsables.

El análisis confirmó una relación significativa, directa y muy fuerte entre la externalización del conocimiento y la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Estos resultados respaldaron empíricamente la segunda hipótesis específica, subrayando que formalizar y compartir el conocimiento no solo fortalece la producción académica, sino que también impulsa la construcción de una universidad con mayor conciencia social.

4.3.4. Prueba de la tercera hipótesis específica

a. Planteamiento de la hipótesis nula y su importancia en la investigación

En el contexto de los estudios correlacionales, resulta fundamental formular tanto la hipótesis de investigación (H_i) como la hipótesis nula (H_0). Esta última representa el punto de partida en el análisis estadístico, ya que sostiene que no existe una relación significativa entre las variables en estudio. Su planteamiento permite aplicar una prueba estadística objetiva que, en caso de ser rechazada con evidencia suficiente, respalda la hipótesis de investigación. En ese marco, para la tercera hipótesis específica, se definió la siguiente hipótesis nula:

H_0 : La combinación influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024.

H_0 : La combinación NO influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024.

b. Nivel de significancia y su uso en la prueba de hipótesis

Para contrastar la tercera hipótesis específica, se adoptó un nivel de significancia del 5 % ($\alpha = 0,05$), aceptando así un margen de error estadístico del 5 %. Dado que los datos no presentaron distribución normal, se aplicó la correlación de Spearman, la cual es adecuada para evaluar relaciones entre variables no paramétricas. La decisión se basó en el p-valor:

- Si el p-valor fue menor que 0,05, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la tercera hipótesis específica de investigación, indicando relación significativa;
- Si el p-valor es mayor que 0,05, se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la tercera hipótesis específica de la investigación.

c. Elección de la prueba de hipótesis

Para la tercera hipótesis específica, al no encontrarse una distribución normal en las variables (según Kolmogórov-Smirnov), se aplicó la correlación de Spearman, la cual es adecuada para datos no paramétricos y ordinales (Hernández y Mendoza, 2023). Esta prueba permitió analizar la fuerza y dirección de la relación entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria, sin requerir normalidad. El coeficiente se calculó a partir de los rangos de los datos mediante la siguiente fórmula:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{r(r^2 - 1)}$$

Donde:

r_s : representa el coeficiente de correlación de Spearman,

d_i : corresponde a la diferencia entre los rangos asignados a cada par de datos,

n : indica la cantidad total de observaciones analizadas.

Utilizando el software estadístico SPSS, se obtuvo el resultado que se muestra a continuación:

Tabla 26

Correlación de Spearman para la tercera hipótesis específica

			Dimensión 3 de la Variable 1 “La Combinación”	Variable 2 “Responsabilidad social universitaria”
Rho de Spearman	Dimensión 3 de la Variable 1 “La Combinación”	Coefficiente de correlación	1,000	0,700
		Sig. (bilateral)		0,000
		N	217	217
	Variable 2 “Responsabilidad social universitaria”	Coefficiente de correlación	0,700	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	
		N	217	217

Nota. Datos análisis a partir de los cuestionarios aplicados en campo.

d. Interpretación de los resultados

- Significancia bilateral (p-valor) y determinación de la hipótesis

En la Tabla 26, correspondiente al análisis de correlación de Spearman para la tercera hipótesis específica, se registró un valor de significancia de $p = 0,000$. Al encontrarse por debajo del nivel de significancia establecido del 5 % (0,05), este resultado indicó que la relación entre las variables fue estadísticamente significativa. En ese sentido, se procedió al rechazo de la hipótesis nula y a la aceptación de la tercera hipótesis específica, la cual sostenía que existía una relación entre la combinación del conocimiento y la responsabilidad social universitaria.

- Intensidad de la correlación

El coeficiente de correlación de Spearman fue $r_s = 0,700$, lo que, según la escala de interpretación de Hernández y Mendoza (2023), corresponde a una correlación positiva considerable, al ubicarse en el rango de 0,51 a 0,75. Este valor indicó que existió una relación sólida entre la combinación del conocimiento y el compromiso docente con la

responsabilidad social universitaria, aunque no tan intensa como en las dimensiones anteriores.

- Dirección de la correlación e influencia en las variables

El signo positivo del coeficiente ($r_s = 0,700$) mostró que la relación fue directa, es decir, a mayor nivel de combinación del conocimiento, mayor fue también la responsabilidad social universitaria demostrada por los docentes. Esto sugiere que el trabajo colaborativo y la sistematización del conocimiento en la institución fortalecieron prácticas orientadas al bienestar colectivo y al compromiso social.

El análisis de Spearman evidenció una relación significativa, directa y considerable entre la combinación del conocimiento y la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Estos hallazgos respaldaron empíricamente la tercera hipótesis específica, destacando que la articulación del conocimiento compartido dentro de la universidad favorece el desarrollo de una cultura institucional más participativa y socialmente responsable.

4.3.5. Prueba de la cuarta hipótesis específica

a. Planteamiento de la hipótesis nula y su importancia en la investigación

En los estudios de tipo correlacional, resulta indispensable formular tanto la hipótesis de investigación (H_i) como la hipótesis nula (H_0). Esta última representa el punto de partida del análisis estadístico, ya que plantea que no existe una relación significativa entre las variables evaluadas. Su planteamiento permite aplicar un procedimiento objetivo que, en caso de obtener evidencia suficiente para rechazarla, respalda la validez de la hipótesis de investigación. En ese marco, para la cuarta hipótesis específica, se estableció la siguiente hipótesis nula:

H_0 : La internalización influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024.

H_0 : La internalización NO influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024.

b. Nivel de significancia y su uso en la prueba de hipótesis

Para contrastar la cuarta hipótesis específica, se adoptó un nivel de significancia del 5 % ($\alpha = 0,05$), aceptando así un margen de error estadístico del 5 %. Dado que los datos no presentaron distribución normal, se aplicó la correlación de Spearman, la cual es adecuada para evaluar relaciones entre variables no paramétricas. La decisión se basó en el p-valor:

- Si el p-valor fue menor que 0,05, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la cuarta hipótesis específica de investigación, indicando relación significativa;
- Si el p-valor es mayor que 0,05, se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la cuarta hipótesis específica de la investigación.

c. Elección de la prueba de hipótesis

Para la cuarta hipótesis específica, al no encontrarse una distribución normal en las variables (según Kolmogórov-Smirnov), se aplicó la correlación de Spearman, la cual es adecuada para datos no paramétricos y ordinales (Hernández y Mendoza, 2023). Esta prueba permitió analizar la fuerza y dirección de la relación entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria, sin requerir normalidad. El coeficiente se calculó a partir de los rangos de los datos mediante la siguiente fórmula:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{r(r^2 - 1)}$$

Donde:

r_s : es el coeficiente de Spearman,

d_i : es la diferencia entre los rangos de cada par de datos,

n : es el número total de observaciones.

Utilizando el software estadístico SPSS, se obtuvo el resultado que se muestra a continuación:

Tabla 27

Correlación de Spearman para la cuarta hipótesis específica

			Dimensión 4 de la Variable 1 “La Internalización”	Variable 2 “Responsabilidad social universitaria”
Rho de Spearman	Dimensión 4 de la Variable 1	Coefficiente de correlación	1,000	0,731
	“La	Sig. (bilateral)		0,000
	Internalización”	N	217	217
	Variable 2	Coefficiente de correlación	0,731	1,000
	“Responsabilid ad social	Sig. (bilateral)	0,000	
	universitaria”	N	217	217

Nota. Datos análisis a partir de los cuestionarios aplicados en campo.

d. Interpretación de los resultados

- Significancia bilateral (p-valor) y determinación de la hipótesis

En la Tabla 27, correspondiente al análisis de correlación de Spearman para la cuarta hipótesis específica, se obtuvo un valor de significancia bilateral de $p = 0,000$. Al ser menor al nivel de significancia establecido del 5 % (0,05), este resultado evidenció una relación estadísticamente significativa entre las variables. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la cuarta hipótesis específica, que proponía una relación entre la internalización del conocimiento y la responsabilidad social universitaria.

- Intensidad de la correlación

El coeficiente de correlación de Spearman fue $r_s = 0,731$, lo que, según la escala de Hernández y Mendoza (2023), corresponde a una correlación positiva considerable, al ubicarse en el rango de 0,51 a 0,75. Este valor indicó una relación sólida entre la

internalización del conocimiento y el compromiso social de los docentes, aunque de intensidad algo menor respecto a otras dimensiones.

- **Dirección de la correlación e influencia en las variables**

El signo positivo del coeficiente ($r_s = 0,731$) indicó una relación directa, es decir, a medida que se incrementó la internalización del conocimiento —por ejemplo, al aplicar aprendizajes institucionales en la docencia o en la interacción con la comunidad—, también aumentó el nivel de responsabilidad social universitaria evidenciado por los docentes. Esto sugiere que una cultura organizacional que promueve la asimilación práctica del conocimiento fortalece conductas orientadas al bienestar social y la ética profesional.

El análisis estadístico mediante Spearman evidenció una relación significativa, directa y considerable entre la internalización del conocimiento y la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Estos resultados respaldaron empíricamente la cuarta hipótesis específica, destacando que integrar el conocimiento a la práctica profesional docente contribuye directamente a la construcción de una universidad más comprometida con su entorno y su función social.

DISCUSIONES

La investigación tuvo como objetivo general determinar la influencia de la gestión del conocimiento en la responsabilidad social universitaria, centrando el análisis en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en Tacna durante el año 2024. En ese sentido, el propósito fue comprender la relación entre dos dimensiones fundamentales en el ámbito académico: por un lado, la capacidad de la institución para producir, organizar y transmitir conocimiento; y por otro, el grado de compromiso social que los docentes reflejan en el desarrollo de sus funciones profesionales.

Desde un enfoque descriptivo, los resultados mostraron que el 39,63 % de los docentes se encontraba en un nivel bajo de gestión del conocimiento, mientras que un 23,96 % se ubicó en un nivel regular. Solo el 15,21 % presentó un nivel alto, y apenas un 3,69 % alcanzó un nivel muy alto. En paralelo, en cuanto a la responsabilidad social universitaria, el 47 % se situó en un nivel bajo, el 22,58 % en un nivel regular, el 12,44 % en nivel alto, y nuevamente un 3,69 % en nivel muy alto. De esta forma, los datos reflejaron una baja presencia de ambas variables en el desempeño docente, lo cual pone en evidencia la necesidad de implementar políticas institucionales más sólidas que integren la gestión del conocimiento con el ejercicio de la responsabilidad social universitaria.

En el análisis inferencial, la prueba de correlación de Spearman arrojó un coeficiente de $r_s = 0,776$ con un valor de $p = 0,000$. Esta relación fue directa, estadísticamente significativa y de intensidad muy fuerte, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y confirmar la hipótesis general. Según la clasificación propuesta por Hernández y Mendoza (2023), un valor comprendido entre 0,76 y 0,90 indica una correlación positiva muy fuerte. En ese marco, los resultados confirmaron que un mayor nivel de gestión del conocimiento estuvo estrechamente asociado con un mayor compromiso docente hacia la responsabilidad social universitaria.

En cuanto al primer objetivo específico, se buscó analizar la relación entre la dimensión de socialización de la gestión del conocimiento y la responsabilidad social

universitaria en los docentes. Esta dimensión se vincula con el intercambio de saberes, experiencias e información tácita dentro de la comunidad académica, lo cual favorece la generación colectiva de conocimiento y, en consecuencia, puede fortalecer la vinculación con el entorno social.

Desde una perspectiva descriptiva, los resultados indicaron que el 40,09 % de los docentes se encontraba en un nivel bajo de socialización, seguido por un 27,65 % en nivel regular y un 13,36 % en nivel muy bajo. Solo el 12,44 % alcanzó un nivel alto, y apenas un 6,45 % se ubicó en nivel muy alto. Esta distribución evidenció una predominancia de niveles bajos en cuanto a la socialización del conocimiento, lo que podría representar una barrera para el desarrollo de dinámicas colaborativas con impacto social.

Respecto a la prueba de hipótesis, se obtuvo un coeficiente de correlación de Spearman de $r_s = 0,797$ y un valor $p = 0,000$, lo que indicó una relación positiva, significativa y muy fuerte entre la socialización del conocimiento y la responsabilidad social universitaria. En ese sentido, de acuerdo con la escala propuesta por Hernández y Mendoza (2023), este valor se ubica dentro del rango correspondiente a una correlación positiva muy fuerte (entre 0,76 y 0,90), lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis específica. De esta forma, se confirmó que los docentes que promovieron espacios de colaboración, intercambio de ideas y aprendizaje compartido tendieron a manifestar un mayor compromiso con su entorno desde una perspectiva de responsabilidad social universitaria.

El segundo objetivo específico se orientó a establecer la relación entre la dimensión de externalización del conocimiento y la responsabilidad social universitaria. Esta dimensión hace referencia al proceso mediante el cual el conocimiento tácito se convierte en conocimiento explícito, a través de diversos medios como documentos, publicaciones, informes institucionales o normativas.

En cuanto a los resultados descriptivos, se observó que el 33,18 % de los docentes se ubicó en un nivel bajo de externalización del conocimiento, seguido por un 25,35 % en un nivel regular y un 17,97 % en un nivel muy bajo. Solo el 16,13 % alcanzó un nivel

alto y apenas el 7,37 % se posicionó en un nivel muy alto. En consecuencia, estos datos reflejan una práctica limitada en cuanto a la formalización y difusión del conocimiento generado, lo cual podría restringir su aprovechamiento por parte de otros docentes, estudiantes o actores externos a la institución.

En el análisis inferencial, se obtuvo un coeficiente de correlación de Spearman de $r_s = 0,776$ con un valor $p = 0,000$, lo que indicó una relación directa, significativa y muy fuerte entre las variables. Según los criterios establecidos por Hernández y Mendoza (2023), este resultado permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la segunda hipótesis específica. En ese sentido, se concluyó que la capacidad de los docentes para transformar y compartir su conocimiento mediante medios formales influyó de manera directa en el fortalecimiento de su responsabilidad social universitaria.

En relación con el tercer objetivo específico, este se enfocó en analizar la relación entre la dimensión combinación del conocimiento y la responsabilidad social universitaria. Esta dimensión hace referencia a la habilidad de integrar, reorganizar y conectar conocimientos explícitos —tanto internos como externos— a través de recursos como informes, bases de datos o documentos institucionales, generando nuevo conocimiento útil para la acción académica y social.

Desde un enfoque descriptivo, los resultados mostraron que el 36,41 % de los docentes se ubicó en un nivel bajo de combinación del conocimiento, mientras que un 24,88 % presentó un nivel regular. Además, el 23,50 % se situó en un nivel muy bajo. Solo el 11,98 % alcanzó un nivel alto y un reducido 3,23 % se encontró en nivel muy alto. De esta forma, los datos reflejaron una capacidad limitada para integrar información disponible y convertirla en conocimiento aplicable dentro del entorno universitario, lo cual podría repercutir negativamente en la calidad del desempeño docente y su vinculación con la realidad social.

En cuanto al análisis inferencial, la prueba de Spearman mostró un coeficiente de $r_s = 0,700$ con un valor $p = 0,000$, lo que evidenció una relación positiva, significativa y de intensidad considerable. Según la clasificación propuesta por Hernández y Mendoza

(2023), este valor se encuentra dentro del rango de correlación positiva considerable (0,51 a 0,75), lo cual permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la tercera hipótesis específica. En ese sentido, se concluyó que a medida que los docentes lograron integrar y reorganizar conocimiento explícito, también se incrementó su nivel de responsabilidad social, ya que el acceso y la gestión estructurada del saber facilitaron decisiones con impacto tanto educativo como comunitario.

El cuarto objetivo específico buscó establecer la relación entre la dimensión de internalización del conocimiento y la responsabilidad social universitaria. Esta dimensión hace referencia al proceso mediante el cual el conocimiento explícito se transforma en conocimiento tácito, a través de la práctica constante y la experiencia individual, permitiendo que dicho saber se incorpore al comportamiento profesional y a la cultura institucional.

En cuanto a los resultados descriptivos, se observó que el 32,72 % de los docentes se encontraba en un nivel bajo de internalización, mientras que un 30,41 % se ubicó en un nivel regular. Además, un 14,75 % presentó un nivel muy bajo. En contraste, solo el 15,67 % alcanzó un nivel alto y apenas el 6,45 % se posicionó en un nivel muy alto. Estos datos indicaron que la mayoría de docentes aún no ha logrado incorporar plenamente el conocimiento adquirido en su ejercicio profesional, lo cual limita su proyección en el ámbito universitario y social.

Desde el enfoque inferencial, el coeficiente de Spearman fue de $r_s = 0,731$ con un valor $p = 0,000$, lo que evidenció una relación directa, significativa y considerable entre ambas variables. Según los criterios de Hernández y Mendoza (2023), este valor se interpreta como una correlación positiva considerable. Por tanto, se procedió a rechazar la hipótesis nula y aceptar la cuarta hipótesis específica. De esta forma, se concluyó que cuando los docentes logran aplicar el conocimiento adquirido e incorporarlo en su comportamiento profesional, también fortalecen su compromiso con la responsabilidad social universitaria.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran coincidencias con diversos antecedentes, tanto a nivel internacional como nacional. En el caso de la tesis doctoral de Troncoso (2023), desarrollada en universidades colombianas, se exploró la relación entre la gestión del conocimiento y los recursos humanos. En ese marco, se concluyó que elementos como la articulación con grupos de investigación y los procesos de formación docente favorecen la adopción de prácticas vinculadas a la gestión del conocimiento. Estos hallazgos se relacionan directamente con los resultados encontrados en Tacna, donde se evidenciaron correlaciones muy fuertes entre la socialización y la externalización del conocimiento con la responsabilidad social universitaria ($r_s = 0,797$ y $r_s = 0,776$, respectivamente), lo que reafirma que la colaboración interna y el trabajo conjunto del cuerpo docente son claves para generar un verdadero impacto social desde la universidad.

Por su parte, Mendoza (2020), en un estudio realizado en universidades públicas del Ecuador, analizó la relación entre la gestión del conocimiento y el capital intelectual, encontrando una correlación directa, aunque con niveles bajos de desarrollo en ambas variables. Estos resultados guardan estrecha relación con los hallazgos de la presente investigación, donde también se reportaron niveles bajos de gestión del conocimiento (39,63 %) y responsabilidad social universitaria (47 %), pero, a su vez, se identificó una correlación general muy fuerte entre ambas ($r_s = 0,776$). En consecuencia, ambos estudios advierten sobre la existencia de una brecha entre el potencial institucional y la implementación real de estrategias orientadas al conocimiento, que deberían contribuir de forma más efectiva al desarrollo social.

Ibujés (2023) examinó, en el contexto de empresas ecuatorianas la relación entre la gestión del conocimiento, la innovación y el desempeño. Aunque su enfoque fue estrictamente empresarial, identificó una dinámica compleja entre estos elementos, la cual puede trasladarse al ámbito universitario. En ese sentido, los hallazgos de la presente investigación coinciden al mostrar que cuando los docentes logran aplicar el conocimiento adquirido —a través del proceso de internalización— se fortalece su responsabilidad social universitaria ($r_s = 0,731$). Esto confirma que el conocimiento que

se incorpora a la práctica tiene un impacto concreto en los procesos institucionales, ya sea en lo académico o lo administrativo.

Henríquez (2021), por su parte, abordó la responsabilidad social universitaria desde la perspectiva del aprendizaje organizacional. Concluyó que aspectos como la sostenibilidad, el compromiso institucional y la articulación entre actores internos y externos son fundamentales para su consolidación. De forma similar, en el presente estudio se observó que las dimensiones de socialización, combinación e internalización del conocimiento mantienen una relación directa con el nivel de responsabilidad social asumido por los docentes, lo que sugiere que una gestión adecuada del conocimiento potencia el aprendizaje organizacional orientado al servicio social.

Álvarez (2022) aplicó el modelo de Vallaes en universidades ecuatorianas y obtuvo resultados de desempeño medio en todas las dimensiones evaluadas de la responsabilidad social universitaria. Esta situación guarda semejanza con lo evidenciado en esta investigación, donde la mayoría de los docentes presentaron niveles bajos o regulares, tanto en la gestión del conocimiento como en la responsabilidad social universitaria. En consecuencia, los hallazgos refuerzan la necesidad de fortalecer los modelos de gestión institucional para fomentar un mayor compromiso con la comunidad.

Desde el contexto nacional, Berger (2020) demostró que las dimensiones de gestión del conocimiento tienen una relación significativa con la administración académica, obteniendo un coeficiente de correlación promedio de 0,5. En el estudio actual, la combinación del conocimiento ($r_s = 0,700$) mostró una correlación considerable con la responsabilidad social universitaria, lo cual refuerza el argumento de que la integración formal del conocimiento institucional también incide en el compromiso social del cuerpo docente.

Espinoza (2022) concluyó que existía una fuerte correlación entre la práctica docente y la gestión del conocimiento en una institución militar, hallazgo que guarda correspondencia con los resultados obtenidos en esta investigación, donde la socialización ($r_s = 0,797$) y la externalización ($r_s = 0,776$) mostraron valores similares.

Esto valida que la forma en que el docente intercambia, transmite y formaliza su conocimiento tiene impacto directo en su desempeño profesional y en su compromiso con los fines sociales de la institución.

Morante (2022) encontró que la RSU en universidades públicas peruanas no siempre se alinea con políticas institucionales, pese a obtener una valoración adecuada. Este resultado se vincula con los hallazgos de este estudio, donde, aunque la RSU mostró niveles bajos, las correlaciones con las dimensiones de gestión del conocimiento fueron altas, sugiriendo que existe un potencial institucional desaprovechado, y que sería necesario vincular mejor la producción científica y los procesos formativos con objetivos sociales claros.

Arango (2021), al analizar la relación entre responsabilidad social y posicionamiento institucional, halló que variables como formación e investigación inciden significativamente en la percepción social de la universidad. Este resultado coincide con el enfoque de esta investigación, donde las dimensiones internas de la gestión del conocimiento mostraron influencia directa sobre el nivel de responsabilidad social universitaria, consolidando la idea de que el conocimiento gestionado adecuadamente mejora no solo el impacto social, sino también la imagen y legitimidad institucional.

CONCLUSIONES

1. La gestión del conocimiento influye directamente y con una intensidad considerable en la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, 2024. La mayoría de los docentes presentó niveles bajos en ambas variables (39,63 % y 47 % respectivamente), lo que refleja una débil articulación entre conocimiento y compromiso social. Sin embargo, el análisis inferencial arrojó una correlación muy fuerte ($r_s = 0,776$), lo que confirmó que a mayor gestión del conocimiento, mayor fue la responsabilidad social universitaria ejercida.
2. La socialización influye directamente y con una intensidad considerable en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024. Predominó un nivel bajo de socialización del conocimiento (40,09 %), lo que limita la colaboración docente. No obstante, se halló una correlación muy fuerte con la responsabilidad social universitaria ($r_s = 0,797$), demostrando que compartir experiencias y construir conocimiento en comunidad favoreció el compromiso social del docente.
3. La externalización influye directamente y con una intensidad considerable en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024. El 33,18 % de los docentes mostró un nivel bajo de externalización del conocimiento. Aun así, la correlación con la responsabilidad social fue muy fuerte ($r_s = 0,776$), confirmando que los procesos formales para codificar y compartir conocimiento fortalecen la proyección social universitaria.
4. La combinación influye directamente y con una intensidad considerable en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024. Más de la mitad de los docentes presentó niveles bajos o muy bajos en combinación del conocimiento. A pesar de ello, se encontró una correlación positiva considerable ($r_s = 0,700$), lo que indica que integrar y reorganizar conocimiento explícito dentro de la universidad contribuye significativamente al compromiso social.

5. La internalización influye directamente y con una intensidad considerable en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024. El 63,13 % de los docentes tuvo niveles bajos o regulares en internalización. A nivel inferencial, se evidenció una correlación considerable ($r_s = 0,731$), lo que sugiere que cuando el conocimiento se incorpora a la práctica docente, mejora el nivel de responsabilidad social en la universidad.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a la Dirección de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann implementar un plan estratégico institucional de fortalecimiento de la gestión del conocimiento, orientado a articular este eje con las políticas de responsabilidad social universitaria. Este plan debe contemplar como primera acción el diseño de una línea base para diagnosticar el nivel actual de gestión del conocimiento en cada facultad, a partir de indicadores vinculados al uso, creación, almacenamiento y transferencia de saberes. A partir de este diagnóstico, se deberá establecer un cronograma de capacitaciones dirigidas a docentes y jefaturas académicas sobre metodologías de gestión del conocimiento, aprendizaje organizacional y vinculación social. Asimismo, se sugiere habilitar un sistema digital de buenas prácticas docentes y proyectos sociales exitosos que puedan ser compartidos y replicados dentro de la universidad, con incentivos académicos para quienes contribuyan activamente a dicho repositorio.
2. Se recomienda a la Dirección universitaria institucionalizar espacios colaborativos regulares que promuevan la socialización del conocimiento docente, como parte de una estrategia para desarrollar una comunidad académica más cohesionada y comprometida con el entorno. Se sugiere establecer reuniones interdepartamentales mensuales para compartir metodologías didácticas, experiencias de responsabilidad social o casos de innovación en el aula. Además, deben organizarse semestralmente encuentros pedagógicos interdisciplinarios con participación de docentes, estudiantes y egresados, con la finalidad de construir una red de intercambio y aprendizaje mutuo. Para formalizar estos espacios, la universidad podría crear un programa denominado "Cátedra abierta de docencia socialmente comprometida", con actas, relatorías y publicaciones que valoricen el conocimiento generado y compartido en estas sesiones.
3. Se recomienda a los docentes potenciar la dimensión de externalización mediante la formalización del conocimiento tácito adquirido en su experiencia profesional y académica, transformándolo en documentos, guías, artículos o manuales accesibles para la comunidad universitaria y externa. Para ello, es fundamental que los docentes gestionen su conocimiento mediante herramientas como bitácoras de clase, portafolios

docentes o diarios de reflexión pedagógica, que luego puedan sistematizarse en formatos estandarizados y replicables. Además, se les insta a presentar dichas experiencias en congresos o publicaciones institucionales, y a utilizar plataformas como el Repositorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ALICIA) para su difusión. Este proceso no solo fortalece el perfil académico del docente, sino que contribuye a una universidad más transparente y vinculada con las necesidades sociales.

4. Se recomienda a los docentes fortalecer la combinación del conocimiento en su labor académica mediante el uso de entornos virtuales colaborativos, donde puedan integrar distintos tipos de saberes (teóricos, prácticos, institucionales) en documentos de planificación, investigación o intervención. Para ello, se propone el desarrollo de equipos docentes interdisciplinarios que trabajen en la elaboración de proyectos de investigación-acción orientados a resolver problemáticas locales, articulando marcos conceptuales, datos de campo y experiencias previas. También se aconseja fomentar la construcción de bases de datos compartidas entre áreas académicas, así como la implementación de metodologías de coautoría académica y codocencia. Estas prácticas facilitarán la creación de nuevo conocimiento explícito, útil para la toma de decisiones pedagógicas y sociales en la universidad.
5. Se recomienda a los estudiantes universitarios generar nuevas líneas de investigación que profundicen en el vínculo entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria, enfocándose en cómo estas variables se reflejan en la práctica académica, los programas curriculares y los mecanismos de vinculación con la sociedad. Para ello, se sugiere incorporar este enfoque en sus tesis de pregrado, proyectos de responsabilidad social, talleres de investigación o participación en grupos de estudio. Asimismo, podrían realizar diagnósticos participativos sobre la percepción estudiantil en torno al uso del conocimiento generado por la universidad y su aplicación al desarrollo local. Estas iniciativas permitirán no solo ampliar el conocimiento en esta línea temática, sino también aportar evidencia para el diseño de políticas institucionales más sensibles a la realidad educativa y social del entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, Y., Aristizábal, C., Valencia, A., & Bran, L. (2020). Formulación de modelos de gestión del conocimiento aplicados al contexto de instituciones de educación superior. *Información tecnológica*, 31(1), 103-112. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000100103>
- Andia, W., Yampufe, M., Antezana, S., Andia, W., Yampufe, M., & Antezana, S. (2021). Responsabilidad social universitaria: Del enfoque social al enfoque sostenible. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000300019
- Arango, L. (2021). *La responsabilidad social universitaria en el posicionamiento social de una Universidad privada, Lima Ate 2020*. [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56895>
- Benavides, V., & Quintana, G. (2003). *Gestión del conocimiento y calidad total*. Ediciones Díaz de Santos.
- Berger, E. (2020). *Gestión del conocimiento en la administración académica de la Facultad de Ciencias Matemáticas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, período 2016-2018*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/14639>
- Blázquez, C. (2023). *Estudio del rol de la gestión del conocimiento, la inteligencia emocional y las competencias emprendedoras en el impulso innovador de las empresas*. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. <https://hdl.handle.net/10630/28324>
- Cáceda, M. (2022). *El grado de responsabilidad social universitaria y su relación con el comportamiento socialmente responsable en los alumnos de la Universidad ESAN en Lima-2018*. [Tesis Doctoral, Universidad de San Martín de Porres]. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/10307>

- Calderón, C. (2020). La Influencia de la Gestión del Conocimiento en la Gestión del Riesgo de Desastres en el Perú. *Gestión En El Tercer Milenio*, 23(45), 15-22. <https://doi.org/10.15381/gtm.v23i45.18936>
- Calvo, O. (2018). La Gestión del Conocimiento en las Organizaciones y las Regiones: Una Revisión de la Literatura. *Tendencias*, 19(1), 140-163. <https://doi.org/10.22267/rtend.181901.91>
- Castañó, A., & Vásquez, L. (2014). La responsabilidad social universitaria desde su fundamentación teórica. *Libre Empresa*, 11(1). <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2014v11n1.3014>
- Cuadrado, G. (2020). Gestión del conocimiento en la universidad: Cuestionario para la evaluación institucional. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 201-218. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.596>
- Escorcía, J., & Barros, D. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3). <https://www.redalyc.org/journal/280/28063519013/html/>
- Espinoza, J. (2022). *Gestión del conocimiento y práctica docente en la Escuela Militar de Chorrillos Crl. Francisco Bolognesi – 2019*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación: Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/7014>
- Espinoza, S. (2021). *Los procesos claves de la gestión del conocimiento, la cultura organizacional, capital tecnológico y su relación con la producción científica de los docentes universitarios en las universidades de Tacna, año 2020*. [Tesis Doctoral, Universidad Privada de Tacna]. <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/2100>
- Estrada, V., & Benítez, F. (2010). La Gestión del Conocimiento en la Nueva Universidad Cubana. *Universidad Y Sociedad*, 2(2). <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/39>

- Flores, L., Severino, P., Sarmiento, G., Sánchez, J., Flores, L., Severino, P., Sarmiento, G., & Sánchez, J. (2022). Responsabilidad social universitaria: Diseño y validación de escala desde la perspectiva de los estudiantes de Perú. *Formación universitaria*, 15(3), 87-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300087>
- Forte, V. (2016). *La Gestión del Conocimiento en las organizaciones*. Alpha Editorial.
- García, S., & Sánchez, A. (2021). Gestión del cambio y del conocimiento en organizaciones cooperativas y de transformación social: Estudio de casos comparados. *Revista Internacional de Organizaciones*(27), 137–171. <https://doi.org/10.17345/rio27.137-171>
- Gaviria, M., Mejía, A., & Henao, D. (2007). Gestión del conocimiento en los grupos de investigación de excelencia de la Universidad de Antioquia. *Revista Interamericana De Bibliotecología*, 30(2), 137–163. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.1875>
- Harmaakorpi, V., & Melkas, H. (2005). Knowledge management in regional innovation networks: The case of Lahti, Finland1. *European Planning Studies*, 13, 641-659. <https://doi.org/10.1080/09654310500139277>
- Henríquez, G. (2021). *La responsabilidad social universitaria desde el aprendizaje organizacional: El caso de una universidad en Colombia*. [Tesis Doctoral, Universidad del Norte]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=335847>
- Heredoa, G. (2021). *Influencia de gestión del conocimiento en la productividad laboral de los colaboradores de la Universidad Privada de Tacna, periodo 2020*. [Tesis Doctoral, Universidad Privada de Tacna]. <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/2149>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

- Hijar, A. (2018). *Percepción interna de la responsabilidad social en una universidad nacional*. [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20,500,12692/31144>
- Huanca, J., & Portal, J. (2022). Análisis de contenido cuantitativo sobre gestión del conocimiento en instituciones de educación superior latinoamericanas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51513>
- Ibrahim, S., & Shaalan, K. (2022). *A Systematic Review of Knowledge Management Integration in Higher Educational Institution with an Emphasis on a Blended Learning Environment*. Springer Science and Business Media Deutschland GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16865-9_25
- Irrarazabal, G. (2022). Pensamiento crítico y responsabilidad social universitaria: la importancia del rol docente: Array. *Maestro Y Sociedad*, 19(2), 806–817. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5569>
- Jie, X., & Zhengang, Z. (2006). The Research on the Application Strategies of Information and Communication Technologies to Promote the Knowledge Transfer in Regional Innovation System. *2006 IEEE Asia-Pacific Conference on Services Computing (APSCC'06)*, 138-145. <https://doi.org/10.1109/APSCC.2006.106>
- Ley 30220. (2014). *Ley universitaria*. Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>
- Marín, A. (2018). *Mirada problemática de la gestión del conocimiento*. Ventana Informatica. <https://doi.org/10.30554/ventanainform.37.2724.2017>
- Martínez, M. (2021). Análisis factorial confirmatorio: Un modelo de gestión del conocimiento en la universidad pública. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1103>

- Mendoza, S. (2020). *La gestión del conocimiento y el capital intelectual en las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20,500,12672/17175>
- Montoya, L., Arenas, A., & Lorenzo, S. (2018). Gestión social del conocimiento y análisis prospectivo de su incidencia en la universidad contemporánea. *MEDISAN*, 22(4), 449-459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192018000400015
- Morante, E. (2022). *Estudio de la responsabilidad social universitaria en el ámbito de la universidad pública en Cusco, propuesta de modelo de gestión*. [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20,500,12692/96258>
- Munck, R. (2023). *Higher Education in Latin America and the Caribbean: Civic Engagement and the Democratic Mission*. Machdohnil Ltd.
- Naciones Unidas . (2022). *Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano*. United Nations; United Nations. <https://www.un.org/es/>
- Naciones Unidas. (2020). *Los ODS en América Latina y el Caribe: Centro de gestión del conocimiento estadístico*. <https://agenda2030lac.org/estadisticas/index-geo-es.html>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Rodríguez, M. (2023). *La responsabilidad social universitaria y su impacto en el bienestar de las asociaciones manufactureras del Cantón Montecristi provincia de Manabí*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
<https://hdl.handle.net/20.500.12672/19784>

- Schwalb, M., Prialé, M., & Vallaes, F. (2019). *Guía de responsabilidad social universitaria*. Universidad del Pacífico. <https://doi.org/10.21678/978-9972-57-420-7>
- Solano, D. (2010). *Gestión del conocimiento: Del mito a la realidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Terrones, Y. (2021). *La formación de la responsabilidad social universitaria y la calidad académica en la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna*. [Tesis Doctoral, Universidad Privada de Tacna]. <https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/2169>
- Troncoso, L. (2023). *Gestión del conocimiento y Recursos Humanos en los servicios de Extensión Universitaria trabajo basado en proyectos*. [Tesis Doctoral, Universitat de València]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=321667>
- UNICEF. (2022). *Gestión del conocimiento y desarrollo de capacidades | Transparency portal*. The UNICEF Transparency Portal. <https://open.unicef.org/country-output?output-id=3360A006883002000>
- Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. (2023). *Portal de Transparencia*. <https://transparencia.unjbg.edu.pe/plana-docente>
- Vallaes, F. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5, 105-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.112>
- Vallaes, F., Cruz, C., & Sasía, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. Inter-American Development Bank.
- Viacava, K. (2023). *Gestión de responsabilidad social universitaria y la cultura organizacional de la Universidad Privada de Tacna, período, 2020*. [Tesis Doctoral, Universidad Privada de Tacna]. <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/20,500,12969/2685>

Vilches, C. (1 de Febrero de 2024). *Biblioguias: Gestión del Conocimiento (GDC): 1.1 CONCEPTOS*. CEPAL.

<https://biblioguias.cepal.org/GestionDelConocimiento/modulo-1-conceptos>

Villasana, L., Hernández, P., & Ramírez, É. (2021). La gestión del conocimiento, pasado, presente y futuro. Una revisión de la literatura. *Trascender, contabilidad y gestión*, 6(18), 53-78. <https://doi.org/10.36791/tcg.v0i18.128>

ANEXOS

Anexo 01. Matriz de consistencia

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES		INSTRUMENT O
<u>Problema General</u>	<u>Objetivo General</u>	<u>Hipótesis General</u>	<u>Variable independiente</u>	<u>Dimensiones</u>	
¿Cómo influye la gestión del conocimiento influye en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann ,Tacna - 2024?	Determinar cómo influye la gestión del conocimiento en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024.	La gestión del conocimiento influye directamente en la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024.	Gestión del conocimiento	Socialización Externalización Combinación Internalización	Cuestionario
<u>Problemas específicos</u>	<u>Objetivos específicos</u>	<u>Hipótesis específicas</u>	<u>Variable dependiente</u>	<u>Dimensiones</u>	INSTRUMENT O
1 ¿Cómo influye la socialización en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024? 2 ¿Cómo influye la externalización en la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024? 3 ¿Cómo influye la combinación en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024?	1. Identificar cómo influye la socialización en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna -2024 2.Determinar cómo influye la externalización en la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann,Tacna - 2024 3.Establecer cómo influye la combinación en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024 4.Identificar cómo influye la internalización en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024	1.La socialización influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024 2.La externalización influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024 3.La combinación influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024	Responsabilidad social universitaria	Gestión organizacional Formación Cognición Participación social	Cuestionario

4 ¿Cómo influye la internalización en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024?		4.La internalización influye directamente en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna- 2024			
METODO Y DISEÑO		POBLACIÓN Y MUESTRA			
Tipo de investigación:	Básica	Población:	La población estará conformada por 500 docentes nombrados de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann		
Nivel de investigación:	Explicativo				
Método:	Hipotético deductivo				
Enfoque de la investigación:	Cuantitativo				
Diseño de investigación:	No experimental, transversal de tipo correlacional	Muestra:	La muestra estará conformada por 217 docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann 2024.		
		Tipo de muestreo	No probabilístico	Procesamiento estadístico	Prueba de normalidad
		Método:	Inductivo-deductivo Kolmogorov-Smirnov		

Anexo 02: Instrumento de recolección de datos

CUESTIONARIO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Saludos cordiales, se está realizando la tesis titulada: La gestión del conocimiento en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna -2024. Por ello le pedimos que llene el siguiente cuestionario, pues sus respuestas son muy importantes para nosotros.

Esta encuesta es totalmente anónima y confidencial, tiene carácter exclusivo de investigación para el desarrollo de mi tesis, por lo que le solicito su colaboración.

Muchas gracias.

Para marcar sus respuestas considere la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

Nro.	D1. Socialización	1	2	3	4	5
1. Resultados de los docentes.	1. Socialización de resultados de sus investigaciones dentro de la Universidad.					
2. Propuestas de investigación	2. Socialización de propuestas de investigación dentro de la Universidad.					
3. Direccionamiento de los docentes	3. Reuniones para diseñar estrategias que favorezcan el aprendizaje y crecimiento del conocimiento.					
	D2. Externalización	1	2	3	4	5
4. Experiencias y resultados compartidos	4. Compartir resultados con otros docentes externos a la universidad o facultad					
	5. Documentar los proyectos de investigación, resultados y experiencias investigativas.					
5. Participación en redes científicas	6. Participar en redes científicas nacionales					
	7. Participar en redes científicas internacionales.					
	D3. Combinación	1	2	3	4	5
	8. Realizar publicaciones de libros o capítulos de libro.					

6.Publicación de resultados de investigación	9. Realizar publicación de artículos científicos.					
	10. Realizar publicaciones en informes de congreso.					
7.Sistematización en Plataformas Tecnológicas	11. Sistematizar productos, resultados de trabajos de investigación en la plataforma virtual como repositorio ALICIA de CONCYTEC.					
	12. Sistematizar los productos, resultados de proyectos de investigación en la plataforma virtual como ORCID o CTIvitae (Ex DINA)					
	13. Sistematizar los productos, resultados de proyectos de investigación en la plataforma virtual como ResearchGate, Google academic o academia.edu. entre otros.					
	14. Sistematizar los productos, resultados de proyectos de investigación en la plataforma virtual propia de la universidad (repositorio).					
8.Registro de productos	15. Registrar ante la Dirección Nacional de Derechos de Autor softwares desarrollados.					
	16. Registrar ante el organismo correspondiente patentes de propiedad industrial.					
	17. Registrar derechos propiedad intelectual (Patente de Invención Patente de Modelo de Utilidad Registro de Certificado de Obtentor)					
	D4. Internalización	1	2	3	4	5
9.Uso de metodologías en el grupo	18. Utilizar metodologías propias para el desarrollo de trabajos de investigación					
	19. Utilizar métodos para el ejercicio de la investigación, desarrollados por otros docentes.					
10. Uso de resultados de investigación	20. Tener en cuenta los resultados de otros docentes de investigación para el desarrollo de sus propios proyectos.					

RANGOS DEL INSTRUMENTO

Variables / Dimensiones / Indicadores	Nro. ítems	Rango	Escala
Gestión del conocimiento	20	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	20 – 35 36 – 51 52 – 68 69 – 84 85 - 100
D1. Socialización	3	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	3 – 5 6 – 7 8 – 10 11 – 12 13 - 15
Indicador 1 Resultados de los docentes	1	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	1 – 1 2 – 2 3 – 3 4 – 4 5 - 5
Indicador 2 Propuestas de investigación	1	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	1 – 1 2 – 2 3 – 3 4 – 4 5 - 5
Indicador 3 Direccionamiento de los docentes	1	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	1 – 1 2 – 2 3 – 3 4 – 4 5 - 5
D2. Externalización	4	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	4 – 7 8 – 10 11 – 13 14 – 16 17 - 20
Indicador 4 Experiencias y resultados compartidos	2	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	2 – 3 4 – 5 6 – 6 7 – 8 9 - 10
Indicador 5 Participación en redes científicas	2	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	2 – 3 4 – 5 6 – 6 7 – 8 9 - 10

Variables / Dimensiones / Indicadores	Nro. ítems	Rango	Escala
D3. Combinación	10	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	10 – 17 18 – 25 26 – 34 35 – 42 43 - 50
Indicador 6 Publicación de resultados de investigación	3	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	3 – 5 6 – 7 8 – 10 11 – 12 13 - 15
Indicador 7 Sistematización en Plataformas Tecnológicas	4	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	4 – 7 8 – 10 11 – 13 14 – 16 17 - 20
Indicador 8 Registro de productos	3	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	3 – 5 6 – 7 8 – 10 11 – 12 13 - 15
D4. Internalización	3	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	3 – 5 6 – 7 8 – 10 11 – 12 13 - 15
Indicador 9 Uso de metodologías en el grupo	2	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	2 – 3 4 – 5 6 – 6 7 – 8 9 - 10
Indicador 10 Uso de resultados de investigación	1	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	1 – 1 2 – 2 3 – 3 4 – 4 5 - 5

CUESTIONARIO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Saludos cordiales, se está realizando la tesis titulada: La gestión del conocimiento en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la universidad nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna - 2024, por ello le pedimos que llene el siguiente cuestionario, pues sus respuestas son muy importantes para nosotros.

Esta encuesta es totalmente anónima y confidencial, tiene carácter exclusivo de investigación para el desarrollo de mi tesis, por lo que le solicito su colaboración.

Muchas gracias.

Para marcar sus respuestas considere la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

Nro.	Dimensión Gestión Organizacional	1	2	3	4	5
1. Clima laboral.	Se generan oportunidades de desarrollo personal y profesional.					
2. Campus ecológico.	Se cuenta con sistemas de gestión ambiental integral y desarrolla procesos de capacitación.					
3. Ética y transparencia.	Se cuenta con códigos y políticas de ética, transparencia y se tiene canales ágiles de denuncias.					
	Dimensión Formación	1	2	3	4	5
4. Aprendizaje basado en Proyectos Sociales.	Se implementa la metodología del Aprendizaje Servicio, y se cuenta con un inventario de proyectos sociales.					
5. Inclusión curricular de ODS.	Está incluido en forma transversal los ODS en la malla curricular y se capacita a los docentes respecto a las agendas públicas					
6. Mallas diseñadas con actores externos.	La malla curricular está en función de actores externos contemplando criterios de diversidad, el seguimiento, la comunicación e inclusión de los egresados.					
	Dimensión Cognición	1	2	3	4	5

7. Inter y transdisciplinariedad.	Se promueve líneas de investigaciones en ODS con equipos interdisciplinarios.					
8. Investigación en y con la comunidad.	Se desarrollan investigaciones en y con la comunidad, en cooperación con comunidades vulnerables para investigar su problemática social.					
9. Producción y difusión de conocimientos.	Se cuenta con canales y métodos de divulgación científica hacia públicos no académicos, promoviendo innovación y transferencia tecnológica hacia comunidades vulnerables.					
	Dimensión Participación Social	1	2	3	4	5
10. Integración de la Proyección social con la formación e investigación.	Se desarrollan procesos de articulación entre formación profesional, investigación y extensión social y voluntariado estudiantil.					
11. Proyectos co creados, duraderos y de impacto.	Se desarrollan proyectos cocreados con comunidades vulnerables y que estas sean sostenibles.					
12. Participación en la agenda local y regional.	Se promover convenios de cooperación con actores públicos y privados para la agenda ODS, y se participa en redes académicas.					

RANGOS DEL INSTRUMENTO

Variables / Dimensiones / Indicadores	Nro. ítems	Rango	Escala
Responsabilidad Social Universitaria	12	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	12 – 21 22 – 31 32 – 40 41 – 50 51 - 60
D1. Gestión Organizacional	3	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	3 – 5 6 – 7 8 – 10 11 – 12 13 - 15
D2. Formación	3	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	3 – 5 6 – 7 8 – 10 11 – 12 13 - 15
D3. Cognición	3	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	3 – 5 6 – 7 8 – 10 11 – 12 13 - 15
D4. Participación Social	3	Muy bajo Bajo Regular Alto Muy alto	3 – 5 6 – 7 8 – 10 11 – 12 13 - 15

Anexo 03: Validación del instrumento

Ficha de validación de instrumentos

- Apellidos y nombres del experto: MARÍA ÁLVAREZ BECERRA
- Grado académico: DOCTOR
- Título de la Investigación: La gestión del conocimiento en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la universidad nacional Jorge Basadre Grohmann – Tacna, 2024.
- Autor del instrumento: Espinoza Vidaurre (2021).
- Nombre del instrumento: Cuestionario de Gestión del conocimiento.

INDICADORES	CRITERIOS CUALITATIVOS/CUANTITATIVOS	Deficiente (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy Bueno (4)	Excelente (5)
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					X
3. Actualidad	Adecuado al alcance de ciencia y tecnología.					X
4. Organización	Existe una organización lógica.				X	
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.					X
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos del estudio.					X
7. Consistencia	Basados en aspectos Teóricos-Científicos y del tema de estudio.					X
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores, dimensiones y variables.					X
9. Metodológica	La estrategia responde al propósito del estudio.				X	
10. Conveniencia	Genera nuevas pautas en la investigación y construcción de teorías.					X
SUB TOTAL					2	8
TOTAL (Suma de todas las categorías)						48

VALORACION CUANTITATIVA: 48

Lugar y fecha: Tacna, 03 de marzo del 2025

VALORACION CUALITATIVA:

Deficiente	10-17	
Regular	18-25	
Bueno	26-34	
Muy bueno	35-42	
Excelente	43-50	X


Dra. Rina María Álvarez Becerra

Firma y Posfirma del experto

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: APLICAR

DNI: 00425041

Ficha de validación de instrumentos

- Apellidos y nombres del experto: MARÍA ÁLVAREZ BECERRA
- Grado académico: DOCTOR
- Título de la Investigación: La gestión del conocimiento en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la universidad nacional Jorge Basadre Grohmann – Tacna, 2024.
- Autor del instrumento: Narváez (2021).
- Nombre del instrumento: Cuestionario Responsabilidad Social Universitaria.

INDICADORES	CRITERIOS CUALITATIVOS/CUANTITATIVOS	Deficiente (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy Bueno (4)	Excelente (5)
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					X
3. Actualidad	Adecuado al alcance de ciencia y tecnología.					X
4. Organización	Existe una organización lógica.					X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.					X
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos del estudio.					X
7. Consistencia	Basados en aspectos Teóricos-Científicos y del tema de estudio.					X
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores, dimensiones y variables.					X
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del estudio.				X	
10. Conveniencia	Genera nuevas pautas en la investigación y construcción de teorías.					X
SUB TOTAL					1	9
TOTAL (Suma de todas las categorías)						49

VALORACION CUANTITATIVA: 49

Lugar y fecha: Tacna, 03 de marzo del 2025

VALORACION CUALITATIVA:

Deficiente	10-17	
Regular	18-25	
Bueno	26-34	
Muy bueno	35-42	
Excelente	43-50	X



Dra. Rina María Álvarez Becerra

Firma y Posfirma del experto

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: APLICAR

DNI: 00425041

Ficha de validación de instrumentos

- Apellidos y nombres del experto: MARIO CÉSAR GÁLVEZ MARQUINA
- Grado académico: DOCTOR
- Título de la Investigación: La gestión del conocimiento en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la universidad nacional Jorge Basadre Grohmann – Tacna, 2024.
- Autor del instrumento: Espinoza Vidaurre (2021).
- Nombre del instrumento: Cuestionario de Gestión del conocimiento.

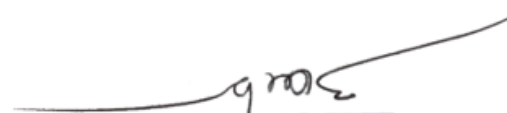
INDICADORES	CRITERIOS CUALITATIVOS/CUANTITATIVOS	Deficiente (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy Bueno (4)	Excelente (5)
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.				X	
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					X
3. Actualidad	Adecuado al alcance de ciencia y tecnología.				X	
4. Organización	Existe una organización lógica.				X	
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.				X	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos del estudio.					X
7. Consistencia	Basados en aspectos Teóricos-Científicos y del tema de estudio.					X
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores, dimensiones y variables.				X	
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del estudio.					X
10. Conveniencia	Genera nuevas pautas en la investigación y construcción de teorías.					X
SUB TOTAL					5	5
TOTAL (Suma de todas las categorías)						45

VALORACION CUANTITATIVA: 45

Lugar y fecha: Tacna, 10 de marzo del 2025

VALORACION CUALITATIVA:

Deficiente	10-17	
Regular	18-25	
Bueno	26-34	
Muy bueno	35-42	
Excelente	43-50	X



Dr. Mario César Gálvez Marquina
ABOGADO - ICAT. 2643

Firma y Posfirma del experto

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: APLICAR

DNI: 40087803

Ficha de validación de instrumentos

- Apellidos y nombres del experto: MARIO CÉSAR GÁLVEZ MARQUINA
- Grado académico: DOCTOR
- Título de la Investigación: La gestión del conocimiento en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la universidad nacional Jorge Basadre Grohmann – Tacna, 2024.
- Autor del instrumento: Narváez (2021).
- Nombre del instrumento: Cuestionario Responsabilidad Social Universitaria.

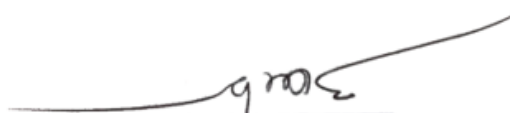
INDICADORES	CRITERIOS CUALITATIVOS/CUANTITATIVOS	Deficiente (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy Bueno (4)	Excelente (5)
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.				X	
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.				X	
3. Actualidad	Adecuado al alcance de ciencia y tecnología.				X	
4. Organización	Existe una organización lógica.					X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.				X	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos del estudio.				X	
7. Consistencia	Basados en aspectos Teóricos-Científicos y del tema de estudio.					X
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores, dimensiones y variables.				X	
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del estudio.					X
10. Conveniencia	Genera nuevas pautas en la investigación y construcción de teorías.					X
SUB TOTAL					7	3
TOTAL (Suma de todas las categorías)						43

VALORACION CUANTITATIVA: 43

Lugar y fecha: Tacna, 10 de marzo del 2025

VALORACION CUALITATIVA:

Deficiente	10-17	
Regular	18-25	
Bueno	26-34	
Muy bueno	35-42	
Excelente	43-50	X


Dr. Mario César Gálvez Marquina
ABOGADO - ICAT. 2643

Firma y Posfirma del experto

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: APLICAR

DNI: 40087803

Ficha de validación de instrumentos

- Apellidos y nombres del experto: ALEX EFRAIN PACO ALE
- Grado académico: DOCTOR
- Título de la Investigación: La gestión del conocimiento en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la universidad nacional Jorge Basadre Grohmann – Tacna, 2024.
- Autor del instrumento: Espinoza Vidaurre (2021).
- Nombre del instrumento: Cuestionario de Gestión del conocimiento.

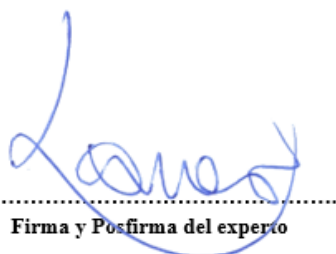
INDICADORES	CRITERIOS CUALITATIVOS/CUANTITATIVOS	Deficiente (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy Bueno (4)	Excelente (5)
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					X
3. Actualidad	Adecuado al alcance de ciencia y tecnología.				X	
4. Organización	Existe una organización lógica.				X	
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.					X
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos del estudio.					X
7. Consistencia	Basados en aspectos Teóricos-Científicos y del tema de estudio.				X	
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores, dimensiones y variables.					X
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del estudio.					X
10. Conveniencia	Genera nuevas pautas en la investigación y construcción de teorías.					X
SUB TOTAL					3	7
TOTAL (Suma de todas las categorías)						47

VALORACION CUANTITATIVA: 45

Lugar y fecha: Tacna, 8 de marzo del 2025

VALORACION CUALITATIVA:

Deficiente	10-17	
Regular	18-25	
Bueno	26-34	
Muy bueno	35-42	
Excelente	43-50	X



.....

Firma y Posfirma del experto

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: APLICAR

DNI: 00512722

Ficha de validación de instrumentos

- Apellidos y nombres del experto: ALEX EFRAIN PACO ALE
- Grado académico: DOCTOR
- Título de la Investigación: La gestión del conocimiento en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la universidad nacional Jorge Basadre Grohmann – Tacna, 2024.
- Autor del instrumento: Narváez (2021).
- Nombre del instrumento: Cuestionario Responsabilidad Social Universitaria.

INDICADORES	CRITERIOS CUALITATIVOS/CUANTITATIVOS	Deficiente (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy Bueno (4)	Excelente (5)
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.				X	
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					X
3. Actualidad	Adecuado al alcance de ciencia y tecnología.					X
4. Organización	Existe una organización lógica.					X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.				X	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos del estudio.				X	
7. Consistencia	Basados en aspectos Teóricos-Científicos y del tema de estudio.					X
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores, dimensiones y variables.					X
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del estudio.				X	
10. Conveniencia	Genera nuevas pautas en la investigación y construcción de teorías.					X
SUB TOTAL					4	6
TOTAL (Suma de todas las categorías)						46

VALORACION CUANTITATIVA: 43

Lugar y fecha: Tacna, 8 de marzo del 2025

VALORACION CUALITATIVA:

Deficiente	10-17	
Regular	18-25	
Bueno	26-34	
Muy bueno	35-42	
Excelente	43-50	X


Firma y Posfirma del experto

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: APLICAR

DNI: 00512722

Anexo 04: Base de dato

[illegible]

[illegible]

80	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	5	5	5	4	2	2	2	5	5	5	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
81	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	4	2	2	2	2	2	4	
82	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	
83	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
84	2	2	2	2	4	4	2	2	4	4	2	2	4	2	1	1	1	2	4	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
85	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
86	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	1	1	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
87	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	
88	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
89	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
90	2	2	1	1	2	1	2	2	4	2	4	2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	
91	2	2	4	4	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	4	2	2	
92	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	
93	4	4	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	
94	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	3	1	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	
95	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	
96	4	4	4	4	4	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	
97	3	3	3	3	4	4	3	2	4	4	2	2	4	3	1	1	1	3	4	2	4	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3
98	4	4	5	5	5	3	5	5	5	3	3	5	5	3	5	1	1	5	3	4	2	2	2	1	1	2	2	3	3	2	2	2
99	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
100	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	
101	3	3	3	2	3	1	1	3	3	2	4	4	5	4	3	2	3	3	3	3	2	1	3	1	2	2	3	2	2	3	2	2
102	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
103	3	2	2	2	4	2	3	2	3	1	3	3	3	3	4	4	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	
104	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
105	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	4	2	1	1	2	2	1	2	1	2
106	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
107	3	3	3	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	3	2	3	3	3	4	3	2	3	4	4	3	4	4	2
108	3	3	2	2	3	3	3	3	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
109	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
110	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4
111	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
112	2	2	2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	4	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1
113	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
114	4	4	3	3	4	4	4	4	3	1	3	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
115	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	
116	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	3	3	4	3	3	3	3	3	3
117	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
118	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
119	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	4	2	2	2	4	4	2	4	4	2

120	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	1	1	3	2	3	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2		
121	4	4	4	5	4	4	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2	2	4	3	4	4	4	5	4	3	4	5	5	4	5	5	3		
122	3	3	3	3	4	5	3	3	2	3	3	3	3	2	3	1	1	3	4	3	3	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1		
123	4	3	3	3	4	2	2	5	4	2	5	5	4	5	2	2	2	5	4	5	4	5	3	3	5	5	4	3	4	4	4	3		
124	2	2	2	3	2	2	2	2	3	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	3	2	4	2	1	1	2	3	1	2	1	2		
125	3	2	2	1	1	2	1	3	3	4	3	4	3	4	4	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	1	3	2	3	2	1	3	
126	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
127	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
128	4	4	4	3	4	2	2	4	4	3	5	5	5	5	4	3	4	4	4	4	3	2	4	2	3	3	4	3	3	3	4	3	3	
129	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	
130	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
131	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	4	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	4	
132	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	2	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	
133	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	1	1	2	3	3	2	3	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	1	2	
134	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	
135	2	2	1	1	2	1	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	
136	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	
137	4	3	3	3	5	3	4	3	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	
138	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	2	2	3	2	2	2	2	2	2	
139	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
140	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	2	4	1	1	2	4	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
141	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
142	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
143	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
144	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
145	2	2	2	2	2	1	1	3	2	1	3	3	2	3	1	1	1	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2
146	4	4	3	5	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	
147	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	1	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	
148	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
149	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
150	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
151	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
152	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	3	3	4	3	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1
153	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
154	3	3	4	4	4	2	4	4	4	2	2	4	4	2	4	1	1	4	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1
155	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3</																

161	1	2	1	3	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	3	3	2	2	3	1
162	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	4	2	4	2	2	2	2	2	2	4	2	2	
163	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	
164	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
165	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
166	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
167	3	3	2	4	4	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	4	4	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	
168	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
169	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
170	3	3	3	4	3	3	3	3	4	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	4	3	5	3	2	2	3	4	2	3	
171	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
172	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4	3	4	1	1	3	3	4	3	3	2	3	2	3	3	4	3	3	
173	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
174	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
175	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	2	2	4	4	5	4	4	3	4	3	4	4	4	5	4	
176	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
177	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
178	3	3	4	4	3	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	3	3	3	2	3	3	4	
179	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
180	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
181	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	
182	5	5	4	5	5	5	5	5</																							

[illegible]

Anexo 05: Artículo científico



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), Noviembre-Diciembre 2025,
Volumen 9, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN LOS DOCENTES

**KNOWLEDGE MANAGEMENT IN UNIVERSITY
SOCIAL RESPONSIBILITY FOR TEACHERS**

Yenny M. Pinto - Villar
Escuela De Posgrado Newman, Perú

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21450

La Gestión del Conocimiento en la Responsabilidad Social Universitaria en los Docentes

Yenny M. Pinto - Villar¹Yenvillar0710@Hotmail.Com<https://orcid.org/0000-0002-9813-1636>

Escuela De Posgrado Newman, Perú

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar cómo influye la gestión del conocimiento en la responsabilidad social universitaria de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, en el año 2024. Se empleó un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, nivel correlacional y corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 217 docentes, se aplicó un cuestionario estructurado. A nivel descriptivo, el 39,63 % de los docentes se ubicó en un nivel bajo de gestión del conocimiento, mientras que el 47 % presentó un nivel bajo en responsabilidad social universitaria. Solo un 15,21 % alcanzó un nivel alto en la primera variable y un 12,44 % en la segunda. Los resultados inferenciales, evidenció una correlación de Spearman positiva muy fuerte ($r_s = 0,776$; $p = 0,000$) entre ambas variables, lo que permitió confirmar la hipótesis general. Las dimensiones socialización, externalización, combinación e internalización mostraron correlaciones significativas y directas con la responsabilidad social universitaria, siendo $r_s = 0,797$; $r_s = 0,776$; $r_s = 0,700$ y $r_s = 0,731$ respectivamente, todas con valores $p < 0,05$. En conclusión, se confirmó que, a mayor gestión del conocimiento, mayor fue también el compromiso social de los docentes

Palabras clave: gestión del conocimiento, responsabilidad social universitaria, docencia, universidad pública

¹ Autor principal

Correspondencia: Yenvillar0710@Hotmail.Com

Knowledge Management in University Social Responsibility for Teachers

ABSTRACT

The objective of this research was to determine how knowledge management influences the university social responsibility of professors at the Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, during the year 2024. A quantitative approach was used, with a non-experimental design, correlational level, and cross-sectional cut. The sample consisted of 217 professors, and a structured questionnaire was applied. At the descriptive level, 39.63% of the professors were at a low level of knowledge management, while 47% presented a low level of university social responsibility. Only 15.21% reached a high level in the first variable, and 12.44% in the second. Regarding inferential results, a very strong positive Spearman correlation ($r_s = 0.776$; $p = 0.000$) was found between both variables, confirming the general hypothesis. The dimensions of socialization, externalization, combination, and internalization showed significant and direct correlations with university social responsibility, with coefficients of $r_s = 0.797$, $r_s = 0.776$, $r_s = 0.700$, and $r_s = 0.731$, respectively, all with p -values < 0.05 . In conclusion, the study confirmed that the higher the level of knowledge management, the greater the social commitment demonstrated by the professors

Keywords: knowledge management, university social responsibility, teaching, public university

Artículo recibido 14 octubre 2025
Aceptado para publicación: 28 noviembre 2025



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las instituciones de educación superior enfrentan desafíos complejos que demandan una constante adaptación y fortalecimiento de sus modelos de gestión institucional. En este contexto, la gestión del conocimiento (GC) y la responsabilidad social universitaria (RSU) surgen como dos variables críticas que contribuyen significativamente al desarrollo sostenible y a la pertinencia social de las universidades. La relación entre estas dos dimensiones permite no solo un mejor posicionamiento institucional, sino también la generación de un impacto positivo hacia la comunidad y el entorno en el que estas instituciones se insertan.

La gestión del conocimiento puede entenderse según Escorcía y Barrios (2020) como la capacidad que tienen las organizaciones para transformar tanto el conocimiento tácito —ese que se adquiere con la experiencia y no siempre se verbaliza— como el conocimiento explícito, que ya está formalizado. En ese marco, los autores destacan que esta gestión no se limita simplemente a almacenar información, sino que implica un proceso más complejo que incluye su transformación, circulación e integración dentro de los diferentes niveles y áreas de la organización.

Por otro lado la responsabilidad social universitaria ha sido definida según Vallaey (2009) como es una obligación y responsabilidad que debe cumplir la universidad para minimizar los impactos negativos sociales y medioambientales generados por la institución. No es un compromiso ético unilateral, sino una respuesta obligada a deberes sociales y medioambientales mediante el tratamiento de los propios impactos negativos de la universidad. Además, la RSU se entiende como una política de gestión institucional consolidada que busca transformar la relación de la universidad con su entorno, y se concibe como un sistema inmunitario transversal que vela por los impactos sociales y ambientales de toda la institución. A nivel global, entidades como el Programa de las Naciones Unidas y UNICEF han venido mostrando un interés constante en fortalecer tanto la gestión del conocimiento como la responsabilidad social universitaria. En ese sentido, se reconoce que estos enfoques tienen un gran potencial para mejorar el funcionamiento de las instituciones y su impacto en la sociedad. Sin embargo, todavía persisten varios obstáculos que limitan su efectividad.



Entre ellos se pueden mencionar la rotación frecuente del personal, una transferencia de conocimientos poco eficiente, la resistencia al cambio y la desconfianza entre los miembros de las organizaciones. A eso se suman otros problemas como la baja utilidad, pertinencia y calidad de la información compartida, así como la limitada producción de conocimientos que realmente aporten a la comunidad (Marín, 2018; UNICEF, 2022)

De esta forma, estas barreras terminan afectando el uso efectivo del conocimiento y reducen la capacidad de las organizaciones para tener un impacto real en los procesos de desarrollo educativo y social. En consecuencia, superar estas dificultades se vuelve una tarea urgente, sobre todo si se quiere avanzar hacia un modelo de innovación que sea sostenible y con sentido social. Esto cobra especial importancia en el caso de las universidades, ya que su rol no se limita a la enseñanza, sino que también implica ser agentes de transformación con prácticas que respondan a los desafíos actuales.

En ese marco, América Latina no escapa a estas dificultades. Tanto la gestión del conocimiento como la responsabilidad social universitaria se enfrentan a retos propios de la región, marcados por situaciones económicas inestables y problemáticas sociales que complejizan aún más la implementación efectiva de estos enfoques. La desigualdad de oportunidades y la degradación ambiental son factores que limitan el desarrollo integral de las universidades, especialmente cuando se considera que, actualmente, alrededor de 86 millones de personas viven en pobreza extrema.

Estos desafíos sociales impactan directamente en la labor del docente universitario, quien, debido a limitaciones de acceso a formación continua y recursos, encuentra obstáculos para desempeñar una cátedra efectiva y proyectarse a la sociedad (Nations United, 2022; Nations United, 2020). Así, la gestión del conocimiento se convierte en un objetivo crucial para mejorar la calidad educativa y cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030, que buscan reducir las desigualdades y promover una educación inclusiva y de calidad.^bEn el contexto peruano, al ser parte de América Latina, estas problemáticas también se hacen evidentes.

El gobierno peruano ha incorporado la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria dentro de sus prioridades a través de la Ley Universitaria N.º 30220, que destaca la responsabilidad que



las universidades deben asumir en la aplicación y promoción de la RSU (Aguirre, 2020; Heredia, 2021; Ley N.º 30220, 2022).

Esta normativa tiene como propósito que las universidades peruanas integren prácticas de gestión del conocimiento orientadas al desarrollo sostenible y al bienestar colectivo. En ese sentido, investigaciones recientes han señalado que cuando la gestión del conocimiento se lleva a cabo de forma eficiente, puede tener efectos positivos en distintos sectores, como la prevención de riesgos, el ámbito educativo y la mejora de la productividad (Aguirre, 2020; Heredia, 2021; Ley N.º 30220, 2022). Sin embargo, cuando no se implementa adecuadamente o se carece de una gestión efectiva, el conocimiento generado pierde fuerza y no logra transformar la realidad de manera significativa.

De esta forma, el presente estudio se centra en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, ubicada en la ciudad de Tacna. Esta institución ha puesto como uno de sus objetivos principales la generación y difusión del conocimiento hacia la sociedad. En ese marco, la responsabilidad de esa transferencia recae, en gran parte, sobre el trabajo del docente universitario. Sin embargo, hay factores que dificultan este proceso: limitaciones tecnológicas, escasez de recursos económicos, carencias en infraestructura académica y una débil política institucional de apoyo a la difusión científica y a la formación en responsabilidad social. En consecuencia, estas condiciones podrían estar afectando la articulación efectiva entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria.

Frente a este panorama, se vuelve necesario indagar cómo perciben los propios docentes universitarios esta relación, así como los obstáculos y condiciones que enfrentan en su práctica profesional. En ese marco, el análisis permitirá reconocer qué elementos influyen de forma directa en su desempeño y, a su vez, en el cumplimiento del rol social que la universidad está llamada a ejercer.

Con el propósito de abordar esta problemática, el estudio se plantea realizar un análisis exhaustivo sobre la influencia de ambas variables. Así, resulta fundamental explorar cuáles son los aspectos específicos de la gestión del conocimiento que influyen en la implementación efectiva de la responsabilidad social universitaria, entendiendo que ambos elementos son fundamentales para el fortalecimiento del impacto social y académico de la institución.



METODOLOGÍA

La presente investigación se clasificó como de tipo básica, ya que su propósito principal fue contribuir a la expansión del conocimiento teórico relacionado con las variables en estudio, tal como lo indica Carrasco (2019). En ese sentido, el trabajo se enfocó en profundizar la comprensión conceptual tanto de la gestión del conocimiento como de la responsabilidad social universitaria. De esta forma, el estudio no se orientó a una aplicación inmediata, sino al desarrollo y fortalecimiento del marco teórico sobre dichas variables. En cuanto al ámbito social, la investigación estuvo delimitada a docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

En cuanto al diseño metodológico, se adoptó un enfoque no experimental, específicamente de tipo transversal correlacional. En ese marco, el estudio no implicó la manipulación deliberada de las variables, sino que se observó la relación entre ellas tal como se presentan en su contexto natural. Es decir, no se intervinieron las condiciones de los sujetos de estudio, sino que se midieron y analizaron las variables sin alterarlas, con el objetivo de identificar posibles asociaciones entre ellas. De esta forma, se trató de un diseño de corte transeccional, ya que la recolección de datos se realizó en un solo momento temporal, permitiendo así una fotografía puntual de las relaciones existentes al interior del grupo analizado (Hernández y Mendoza, 2023).

La población considerada en esta investigación estuvo compuesta por un total de 500 docentes nombrados pertenecientes a la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, ubicada en la ciudad de Tacna. Esta información fue tomada del Portal Universitario (2023), el cual proporciona los datos actualizados sobre el personal docente de dicha institución. En ese sentido, esta población sirvió como base para la selección de la muestra representativa del estudio.

La muestra estuvo conformada por 217 docentes universitarios de la misma universidad. En ese marco, se recurrió a la aplicación de la fórmula de población finita con el objetivo de calcular un tamaño muestral adecuado, asegurando así que los resultados obtenidos fueran estadísticamente representativos del total de la población. De esta forma, se garantizó una selección precisa que permitiera analizar con mayor rigurosidad la relación entre las variables estudiadas:



En el presente estudio se tuvo en cuenta la siguiente técnica: la encuesta, la cual permitió obtener datos precisos de las variables en estudio.

Como instrumento para la recolección de los datos de ambas variables se tiene:

Cuestionario de Gestión del conocimiento: Consta de 20 ítems distribuido en 4 dimensiones: Socialización, externalización, combinación e internalización. Desarrollado por Espinoza Vidaurre (2021) obtuvo una fiabilidad muy alta con la prueba de alfa de Cronbach ($p=0.908$).

Cuestionario Responsabilidad Social Universitaria: Consta de 12 ítems distribuido en 4 dimensiones: Dimensión cognición, dimensión formación, dimensión gestión organizacional y dimensión participación social. Desarrollado por Narváez (2021) obtuvo una fiabilidad muy alta con la prueba de alfa de Cronbach ($p=0.882$).

Respecto a la confiabilidad del instrumento utilizado para evaluar la variable Gestión del Conocimiento, se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de $p = ,908$. Para la variable Responsabilidad Social Universitaria, el valor reportado fue de $p = ,882$.

Para el procesamiento, presentación, análisis e interpretación de los datos, se realizó lo siguiente

- a. Ambos cuestionarios fueron numerados para luego ser tabulados en el programa SPSS versión 24.
- b. Dado que los dos cuestionarios utilizaron la escala de Likert, estos pudieron ser categorizados en función a los rangos establecidos en cada instrumento.
- c. Con la categorización realizada a los puntajes sumados de cada cuestionario tabulado, se elaboró un cuadro de frecuencias que contenía la sumatoria de las frecuencias con sus respectivos porcentajes, según los niveles de cada dimensión en ambas variables.
- d. Se empleó una prueba inferencial de correlación, partiendo del análisis mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. En función de los resultados obtenidos sobre la normalidad o no normalidad de los datos, se eligió la prueba estadística adecuada para contrastar la hipótesis planteada.



e. Para el análisis correlacional, se aplicó el coeficiente de Pearson cuando los datos presentaron distribución normal; en caso contrario, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman.

RESULTADOS

Resultados descriptivos por la variable Gestión del Conocimiento

Tabla 1 nivel de la variable gestión del conocimiento

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje (%C)	acumulado
Muy bajo	38	17,51	17,51	
Bajo	86	39,63	57,14	
Regular	52	23,96	81,11	
Alto	33	15,21	96,31	
Muy alto	8	3,69	100,00	
Total	217	100,00		

Nota: Elaboración de Tabla segun cuestionarios aplicados en unidades de análisis.

Resultados descriptivos de la variable Responsabilidad Social Universitaria

Tabla 2 nivel de la variable responsabilidad social universitaria

Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Porcentaje (%C)	acumulado
Muy bajo	31	14,29	14,29	
Bajo	102	47,00	61,29	
Regular	49	22,58	83,87	
Alto	27	12,44	96,31	
Muy alto	8	3,69	100,00	

Resultados inferenciales

En esta investigación se empleó la prueba de Kolmogórov-Smirnov, dado que el tamaño muestral superó las 50 observaciones, específicamente con 217 docentes universitarios.



Esta prueba estadística permitió determinar si los datos correspondientes a las variables y dimensiones evaluadas se ajustaban a una distribución normal. En ese sentido, su uso fue clave para establecer si los análisis inferenciales posteriores requerían el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas:

Tabla 3 prueba de kolmogórov-smirno

Variables	Estadístico	gl.	Sig.
Variable 1 “gestión del conocimiento”	,136	217	,000
Dimensión 1 Variable 1 “socialización”	,224	217	,000
Dimensión 2 Variable 1 “externalización”	,172	217	,000
Dimensión 3 Variable 1 “combinación”	,140	217	,000
Dimensión 4 Variable 1 “internalización”	,182	217	,000
Variable 2 “responsabilidad social universitaria”	,159	217	,000

Nota: Prueba con la corrección de significancia de Lilliefors.

En la Tabla 3, se observó que todas las variables y dimensiones registraron valores de significancia (Sig.) iguales a ,000, lo que representa un nivel inferior al umbral crítico de $\alpha = 0,05$. En ese sentido, se procedió al rechazo de la hipótesis nula de normalidad en cada uno de los casos analizados, concluyéndose que los datos no presentaban una distribución normal.

- a. La variable 1 “gestión del conocimiento” obtuvo un estadístico de ,136, con significancia ,000.
- b. La dimensión 1 “socialización” fue la que presentó el mayor alejamiento de la normalidad (estadístico ,224).
- c. Las demás dimensiones de la gestión del conocimiento (externalización, combinación e internalización) también presentaron significancia ,000, lo que confirmó la no normalidad de sus datos.
- d. La variable 2 “responsabilidad social universitaria” obtuvo un estadístico de ,159 y una significancia de ,000, por lo que tampoco presentó una distribución normal.

A partir de los resultados obtenidos, se optó por aplicar la prueba de correlación de Spearman. **Prueba de la hipótesis general**



Planteamiento de la hipótesis nula y su importancia en la investigación

- H_i: La gestión del conocimiento influye directamente en la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, 2024.
- H₀: La gestión del conocimiento NO influye directamente en la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, 2024.

Nivel de significancia y su uso en la prueba de hipótesis

En esta investigación se trabajó con un nivel de significancia del 5 % ($\alpha = 0,05$), lo que supuso aceptar un margen de error del mismo porcentaje dentro del análisis estadístico. En ese sentido, se siguió un criterio ampliamente utilizado en estudios de ciencias sociales, tal como señalan Hernández y Mendoza (2023), para determinar si las relaciones encontradas entre las variables eran estadísticamente relevantes. Dado que los datos no mostraron una distribución normal, se optó por utilizar la prueba de correlación de Spearman para contrastar las hipótesis. De esta forma, fue posible evaluar el grado de asociación entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria sin asumir supuestos de normalidad.

Tabla 4. correlación de spearman para la hipótesis general

			Variable 1 “Gestión del conocimiento”	Variable 2 “Responsabilidad social universitaria”
Rho de Spearman	Variable 1 “Gestión del conocimiento”	Coeficiente de correlación	1,000	,776
		Sig. (bilateral)		,000
		N	217	217
	Variable 2 “Responsabilidad social universitaria”	Coeficiente de correlación	,776	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	217	217

Nota: Datos análisis a partir de los cuestionarios aplicados en campo.



Interpretación de los resultados

Significancia bilateral (p-valor) y determinación de la hipótesis

En la Tabla 24, correspondiente al análisis de correlación de Spearman, se reportó un valor de significancia bilateral de $p = ,000$. En ese sentido, al ser menor que el nivel de significancia previamente establecido del 5 % (0,05), se consideró como un resultado altamente significativo. De esta forma, se procedió al rechazo de la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis general, lo que confirmó la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

Intensidad de la correlación

El coeficiente obtenido fue $r_s = ,776$, lo cual, según la clasificación propuesta por Hernández y Mendoza (2023), corresponde a una correlación positiva muy fuerte, ya que se encuentra dentro del rango de 0,76 a 0,90. En ese marco, este resultado puso en evidencia que un mayor nivel de gestión del conocimiento entre los docentes se relacionó directamente con un mayor compromiso con la responsabilidad social universitaria. En consecuencia, ambas variables mostraron un vínculo sólido en el contexto analizado.

Dirección de la correlación e influencia en las variables

El signo positivo del coeficiente ($r_s = ,776$) reflejó una relación directa entre las variables, es decir, a mayor gestión del conocimiento, mayor fue también la responsabilidad social universitaria percibida o ejercida por los docentes. Esto indicó que el fortalecimiento de procesos como la adquisición, organización, uso y transferencia del conocimiento académico y científico favoreció prácticas más comprometidas con la sociedad, promoviendo una formación más ética, crítica y transformadora desde el rol docente.

En conclusión, el análisis de correlación de Spearman evidenció una relación significativa, positiva y muy fuerte entre la gestión del conocimiento y la responsabilidad social universitaria. El resultado permitió validar la hipótesis de investigación, destacando la importancia de gestionar adecuadamente el conocimiento institucional para promover un mayor compromiso social en el entorno universitario.



DISCUSIONES

En el análisis inferencial, la prueba de correlación de Spearman arrojó un coeficiente de $r_s = 0,776$ con un valor de $p = 0,000$. Esta relación fue directa, estadísticamente significativa y de intensidad muy fuerte, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y confirmar la hipótesis general. Según la clasificación propuesta por Hernández y Mendoza (2023), un valor comprendido entre 0,76 y 0,90 indica una correlación positiva muy fuerte. En ese marco, los resultados confirmaron que un mayor nivel de gestión del conocimiento estuvo estrechamente asociado con un mayor compromiso docente hacia la responsabilidad social universitaria.

Respecto a la prueba de hipótesis, se obtuvo un coeficiente de correlación de Spearman de $r_s = 0,797$ y un valor $p = 0,000$, lo que indicó una relación positiva, significativa y muy fuerte entre la socialización del conocimiento y la responsabilidad social universitaria. En ese sentido, de acuerdo con la escala propuesta por Hernández y Mendoza (2023), este valor se ubica dentro del rango correspondiente a una correlación positiva muy fuerte (entre 0,76 y 0,90), lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis específica. De esta forma, se confirmó que los docentes que promovieron espacios de colaboración, intercambio de ideas y aprendizaje compartido tendieron a manifestar un mayor compromiso con su entorno desde una perspectiva de responsabilidad social universitaria.

En cuanto a los resultados descriptivos, se observó que el 33,18 % de los docentes se ubicó en un nivel bajo de externalización del conocimiento, seguido por un 25,35 % en un nivel regular y un 17,97 % en un nivel muy bajo. Solo el 16,13 % alcanzó un nivel alto y apenas el 7,37 % se posicionó en un nivel muy alto. En consecuencia, estos datos reflejan una práctica limitada en cuanto a la formalización y difusión del conocimiento generado, lo cual podría restringir su aprovechamiento por parte de otros docentes, estudiantes o actores externos a la institución.

En el análisis inferencial, se obtuvo un coeficiente de correlación de Spearman de $r_s = 0,776$ con un valor $p = 0,000$, lo que indicó una relación directa, significativa y muy fuerte entre las variables. Según los criterios establecidos por Hernández y Mendoza (2023), este resultado permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la segunda hipótesis específica. En ese sentido, se concluyó que la capacidad de los



docentes para transformar y compartir su conocimiento mediante medios formales influyó de manera directa en el fortalecimiento de su responsabilidad social universitaria.

Desde un enfoque descriptivo, los resultados mostraron que el 36,41 % de los docentes se ubicó en un nivel bajo de combinación del conocimiento, mientras que un 24,88 % presentó un nivel regular. Además, el 23,50 % se situó en un nivel muy bajo. Solo el 11,98 % alcanzó un nivel alto y un reducido 3,23 % se encontró en nivel muy alto. De esta forma, los datos reflejaron una capacidad limitada para integrar información disponible y convertirla en conocimiento aplicable dentro del entorno universitario, lo cual podría repercutir negativamente en la calidad del desempeño docente y su vinculación con la realidad social.

En cuanto al análisis inferencial, la prueba de Spearman mostró un coeficiente de $r_s = 0,700$ con un valor $p = 0,000$, lo que evidenció una relación positiva, significativa y de intensidad considerable. Según la clasificación propuesta por Hernández y Mendoza (2023), este valor se encuentra dentro del rango de correlación positiva considerable (0,51 a 0,75), lo cual permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la tercera hipótesis específica. En ese sentido, se concluyó que a medida que los docentes lograron integrar y reorganizar conocimiento explícito, también se incrementó su nivel de responsabilidad social, ya que el acceso y la gestión estructurada del saber facilitaron decisiones con impacto tanto educativo como comunitario.

En cuanto a los resultados descriptivos, se observó que el 32,72 % de los docentes se encontraba en un nivel bajo de internalización, mientras que un 30,41 % se ubicó en un nivel regular. Además, un 14,75 % presentó un nivel muy bajo. En contraste, solo el 15,67 % alcanzó un nivel alto y apenas el 6,45 % se posicionó en un nivel muy alto. Estos datos indicaron que la mayoría de docentes aún no ha logrado incorporar plenamente el conocimiento adquirido en su ejercicio profesional, lo cual limita su proyección en el ámbito universitario y social.

Desde el enfoque inferencial, el coeficiente de Spearman fue de $r_s = 0,731$ con un valor $p = 0,000$, lo que evidenció una relación directa, significativa y considerable entre ambas variables. Según los criterios de Hernández y Mendoza (2023), este valor se interpreta como una correlación positiva



considerable. Por tanto, se procedió a rechazar la hipótesis nula y aceptar la cuarta hipótesis específica. De esta forma, se concluyó que cuando los docentes logran aplicar el conocimiento adquirido e incorporarlo en su comportamiento profesional, también fortalecen su compromiso con la responsabilidad social universitaria.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran coincidencias con diversos antecedentes, tanto a nivel internacional como nacional. En el caso de la tesis doctoral de Troncoso (2023), desarrollada en universidades colombianas, se exploró la relación entre la gestión del conocimiento y los recursos humanos. En ese marco, se concluyó que elementos como la articulación con grupos de investigación y los procesos de formación docente favorecen la adopción de prácticas vinculadas a la gestión del conocimiento. Estos hallazgos se relacionan directamente con los resultados encontrados en Tacna, donde se evidenciaron correlaciones muy fuertes entre la socialización y la externalización del conocimiento con la responsabilidad social universitaria ($r_s = ,797$ y $r_s = ,776$, respectivamente), lo que reafirma que la colaboración interna y el trabajo conjunto del cuerpo docente son claves para generar un verdadero impacto social desde la universidad.

Por su parte, Mendoza (2020), en un estudio realizado en universidades públicas del Ecuador, analizó la relación entre la gestión del conocimiento y el capital intelectual, encontrando una correlación directa, aunque con niveles bajos de desarrollo en ambas variables. Estos resultados guardan estrecha relación con los hallazgos de la presente investigación, donde también se reportaron niveles bajos de gestión del conocimiento (39,63 %) y responsabilidad social universitaria (47 %), pero a su vez se identificó una correlación general muy fuerte entre ambas ($r_s = ,776$). En consecuencia, ambos estudios advierten sobre la existencia de una brecha entre el potencial institucional y la implementación real de estrategias orientadas al conocimiento, que deberían contribuir de forma más efectiva al desarrollo social.

Ibujés (2023) examinó en el contexto de empresas ecuatorianas la relación entre la gestión del conocimiento, la innovación y el desempeño. Aunque su enfoque fue estrictamente empresarial, identificó una dinámica compleja entre estos elementos, la cual puede trasladarse al ámbito universitario.



En ese sentido, los hallazgos de la presente investigación coinciden al mostrar que cuando los docentes logran aplicar el conocimiento adquirido —a través del proceso de internalización— se fortalece su responsabilidad social universitaria ($r_s = ,731$). Esto confirma que el conocimiento que se incorpora a la práctica tiene un impacto concreto en los procesos institucionales, ya sea en lo académico o lo administrativo.

Henríquez (2021), por su parte, abordó la responsabilidad social universitaria desde la perspectiva del aprendizaje organizacional. Concluyó que aspectos como la sostenibilidad, el compromiso institucional y la articulación entre actores internos y externos son fundamentales para su consolidación. De forma similar, en el presente estudio se observó que las dimensiones de socialización, combinación e internalización del conocimiento mantienen una relación directa con el nivel de responsabilidad social asumido por los docentes, lo que sugiere que una gestión adecuada del conocimiento potencia el aprendizaje organizacional orientado al servicio social.

Álvarez (2022) aplicó el modelo de Vallaey en universidades ecuatorianas y obtuvo resultados de desempeño medio en todas las dimensiones evaluadas de la responsabilidad social universitaria. Esta situación guarda semejanza con lo evidenciado en esta investigación, donde la mayoría de los docentes presentaron niveles bajos o regulares tanto en la gestión del conocimiento como en la responsabilidad social universitaria. En consecuencia, los hallazgos refuerzan la necesidad de fortalecer los modelos de gestión institucional para fomentar un mayor compromiso con la comunidad.

Desde el contexto nacional, Berger (2020) demostró que las dimensiones de gestión del conocimiento tienen una relación significativa con la administración académica, obteniendo un coeficiente de correlación promedio de 0,5. En el estudio actual, la combinación del conocimiento ($r_s = ,700$) mostró una correlación considerable con la responsabilidad social universitaria, lo cual refuerza el argumento de que la integración formal del conocimiento institucional también incide en el compromiso social del cuerpo docente.

Espinoza (2022) concluyó que existía una fuerte correlación entre la práctica docente y la gestión del conocimiento en una institución militar, hallazgo que guarda correspondencia con los resultados



obtenidos en esta investigación, donde la socialización ($r_s = ,797$) y la externalización ($r_s = ,776$) mostraron valores similares. Esto valida que la forma en que el docente intercambia, transmite y formaliza su conocimiento tiene impacto directo en su desempeño profesional y en su compromiso con los fines sociales de la institución.

Morante (2022) encontró que la RSU en universidades públicas peruanas no siempre se alinea con políticas institucionales, pese a obtener una valoración adecuada. Este resultado se vincula con los hallazgos de este estudio, donde, aunque la RSU mostró niveles bajos, las correlaciones con las dimensiones de gestión del conocimiento fueron altas, sugiriendo que existe un potencial institucional desaprovechado y que sería necesario vincular mejor la producción científica y los procesos formativos con objetivos sociales claros.

Arango (2021), al analizar la relación entre responsabilidad social y posicionamiento institucional, halló que variables como formación e investigación inciden significativamente en la percepción social de la universidad. Este resultado coincide con el enfoque de esta investigación, donde las dimensiones internas de la gestión del conocimiento mostraron influencia directa sobre el nivel de responsabilidad social universitaria, consolidando la idea de que el conocimiento gestionado adecuadamente mejora no solo el impacto social, sino también la imagen y legitimidad institucional.

CONCLUSIONES

La gestión del conocimiento influye directamente y con una intensidad considerable en la responsabilidad social universitaria en los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, 2024, a mayoría de los docentes presentó niveles bajos en ambas variables (39,63 % y 47 % respectivamente), lo que refleja una débil articulación entre conocimiento y compromiso social. Sin embargo, el análisis inferencial arrojó una correlación muy fuerte ($r_s = 0,776$), lo que confirmó que a mayor gestión del conocimiento, mayor fue la responsabilidad social universitaria ejercida.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, C. D. C. (2020). La Influencia de la Gestión del Conocimiento en la Gestión del Riesgo de Desastres en el Perú. *Gestión en el Tercer Milenio*, 23(45), Article 45. <https://doi.org/10.15381/gtm.v23i45.18936>
- Arango, L. C. (2021). *La responsabilidad social universitaria en el posicionamiento social de una Universidad privada, Lima Ate 2020* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56895>
- Berger Vidal, E. (2020). *Gestión del conocimiento en la administración académica de la Facultad de Ciencias Matemáticas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, período 2016-2018* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/14639>
- Escorcía Guzmán, J., y Barros Arrieta, D. (2020). *Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica/ Knowledge management in Higher Education Institutions: Characterization from a theoretical reflection | Revista de Ciencias Sociales*. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/33235>
- Espinoza Vela, J. L. (2022). *Gestión del conocimiento y práctica docente en la Escuela Militar de Chorrillos Crl. Francisco Bolognesi – 2019* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación: Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/7014>
- Henríquez Fuentes, G. R. (2021). *La responsabilidad social universitaria desde el aprendizaje organizacional: El caso de una universidad en Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad del Norte]. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9667>



Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2023). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. <https://bookshelf.vitalsource.com/#/>

Ley N.º 30220. (2022, julio 21). <https://acortar.link/xod7iE>

Marín-Loaiza, A. M. (2018). Mirada problemática de la gestión del conocimiento. *Ventana Informatica*, 37. <https://doi.org/10.30554/ventanainform.37.2724.2017>

Morante Ríos, E. A. (2022). *Estudio de la responsabilidad social universitaria en el ámbito de la universidad pública en Cusco, propuesta de modelo de gestión* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/96258>

Nations, United. (2022). *Naciones Unidas | Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano*. United Nations; United Nations. Recuperado 10 de febrero de 2024, de <https://www.un.org/es/>

Nations, United. (2020) *Los ODS en América Latina y el Caribe: Centro de gestión del conocimiento estadístico*. Recuperado 10 de febrero de 2024, de <https://agenda2030lac.org/estadisticas/datos-indicadores.html>

Portal de Transparencia | UNJBG. (2023). <https://transparencia.unjbg.edu.pe/plana-docente>

Troncoso Piedrahita, L. M. (2023). *Gestión del conocimiento y Recursos Humanos en los servicios de Extensión Universitaria: Trabajo basado en proyectos* (p. 1) [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universitat de València]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=321667>

UNICEF, F. de las N. U. para la I. (2022.). *GESTION DEL CONOCIMIENTO Y DESARROLLO DE CAPACIDADES | Transparency portal*. The UNICEF Transparency Portal. Recuperado 31 de enero de 2024, de <https://open.unicef.org/country-output?output-id=3360A006883002000>



Vallaes, F. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.112>

Vallaes, F., Cruz, C. D. la, y Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. Inter-American Development Bank.

