

**UNIVERSIDAD ESAN**



**La intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento:  
Factores motivacionales, organizacionales, el rol de la confianza  
interpersonal y la norma de reciprocidad**

**Tesis presentada en satisfacción parcial de los requerimientos para obtener  
el grado de Doctor en Ciencias de la Administración**

**por:**

**Oscar Fernando de Azambuja Donayre**

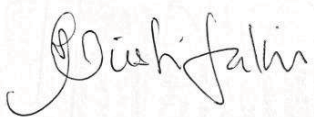
**Programa del Doctorado en Ciencias de la Administración**

**Lima, 30 de marzo de 2022**

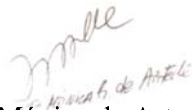
La Tesis de Oscar de Azambuja Donayre fue revisada y aprobada\* por:



José Antonio Robles Flores  
PhD  
Asesor de tesis



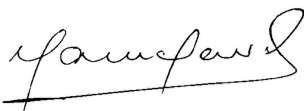
María Christina Saksanian  
PhD  
Jurado de tesis



Mónica de Arteché  
PhD  
Jurado de tesis



Armando Borda Reyes  
PhD  
Jurado de tesis



Peter Yamakawa Tsuja  
PhD  
Decano Universidad ESAN

\*Las firmas se encontrarán archivadas en la Universidad ESAN The Graduate School of Business

## RESUMEN

Una de las manifestaciones tangibles de la colaboración al interior de las universidades es el grado en que los docentes comparten su conocimiento, lo cual constituye un prerrequisito esencial para la creación sostenida de conocimiento y la innovación en instituciones educativas. Sin embargo, a pesar de su importancia, subsiste el dilema de compartir o acaparar el conocimiento, por lo que es importante entender los factores que influyen en la compartición del conocimiento en las universidades.

La presente investigación tiene como propósito estudiar la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas, y examinar el rol que juegan diversos factores motivacionales, organizacionales, la confianza interpersonal y la norma de reciprocidad en dicha intención.

Se propuso un modelo conceptual, basado en la investigación de Bock, Zmud, Kim y Lee (2005) desarrollado para comprender los factores que afectan la intención de los individuos de compartir su conocimiento.

Se analizaron los incentivos extrínsecos anticipados, las relaciones recíprocas anticipadas, el sentido de autovaloración, la norma subjetiva y el clima organizacional como antecedentes de las actitudes e intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas.

Se agregó en el modelo de Bock et al. (2005) los constructos confianza interpersonal y la norma de reciprocidad, como factores contextuales relacionados con la intención de compartir conocimiento.

Mediante una encuesta realizada a 950 docentes de 25 universidades peruanas, se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales y el programa IBM AMOS versión 23, para confirmar las hipótesis planteadas.

Los incentivos extrínsecos anticipados tuvieron una relación significativa pero negativa con las actitudes hacia compartir conocimiento. Se confirmó la relación directa entre la norma subjetiva y la intención de compartir conocimiento, no confirmándose su relación indirecta a través de las actitudes hacia compartir conocimiento. Asimismo, el clima organizacional tuvo una relación significativa indirecta con la intención de compartir conocimiento a través de norma subjetiva acerca de compartir conocimiento. La relación directa no fue significativa.

Finalmente, se confirmó la relación significativa entre la confianza interpersonal y las actitudes hacia compartir conocimiento, pero no se comprobó el rol moderador de la norma de reciprocidad en la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes hacia compartir conocimiento, lo que significa que la confianza interpersonal actúa sobre las actitudes hacia compartir conocimiento de forma constante, sin ser afectada por la mayor o menor norma de reciprocidad.

Palabras clave: Compartición del conocimiento, intención de compartir el conocimiento, actitudes hacia compartir el conocimiento, incentivos extrínsecos anticipados, relaciones recíprocas anticipadas, sentido de autovaloración, norma subjetiva, clima organizacional, confianza interpersonal, norma de reciprocidad.

## **HISTORIAL ACADÉMICO – VITA**

Oscar Fernando de Azambuja Donayre

### **FORMACIÓN ACADÉMICA**

Programa doctoral en Ciencias de la Administración. Universidad ESAN  
The Graduate School of Business. Lima, Perú, 2014 – actual.

Maestro/Magíster en Investigación en Ciencias de la Administración.  
Universidad ESAN – The Graduate School of Business. Lima, Perú, junio  
2017.

Magíster en Administración Estratégica de Empresas. Pontificia Universidad  
Católica del Perú. Lima, Perú, abril, 2003.

Bachiller en Ciencias Marítimo Navales. Escuela Naval del Perú. Lima,  
Perú, diciembre, 1975.

### **EXPERIENCIA DOCENTE**

Decano de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Pacífico  
2009 – 2015  
2021 – actual

Docente a tiempo completo, Universidad del Pacífico, 2008 – actual.

Docente a tiempo parcial, Universidad ESAN – The Graduate School of  
Business, 2008-2010.

Docente a tiempo completo, CENTRUM – PUCP, 2003 – 2008.

Docente a tiempo completo, Escuela Naval del Perú, 1985 – 1986.

## **DEDICATORIA**

A mi esposa Marita, a mis hijas  
Ana Lucía, María del Carmen y Adriana,  
y a mis nietos Mateo, Emilia y Leticia,  
con todo mi amor.

## ÍNDICE

RESUMEN .....	iii
HISTORIAL ACADÉMICO – VITA .....	v
DEDICATORIA .....	vi
ÍNDICE .....	vii
Lista de Tablas .....	xi
Lista de Figuras .....	xiv
Capítulo 1 .....	1
Introducción .....	1
Antecedentes .....	2
Problema de investigación .....	11
Propósito de la investigación .....	15
Preguntas de investigación .....	19
Alcance de la investigación .....	19
Estructura de la tesis .....	20
Capítulo 2 .....	22
Revisión de la literatura, marco teórico e hipótesis .....	22
El conocimiento .....	22
Compartición del conocimiento .....	24
El conocimiento en las universidades .....	25
Características distintivas de los docentes universitarios .....	30
Intención de compartir el conocimiento .....	33
Actitudes hacia la compartición del conocimiento y la intención de compartirlo .....	37
Antecedentes de las actitudes hacia compartir conocimiento .....	39
Incentivos extrínsecos anticipados .....	42

Relaciones recíprocas anticipadas .....	45
Sentido de autovaloración .....	48
Norma subjetiva.....	51
Clima organizacional.....	57
Confianza interpersonal.....	60
Norma de reciprocidad .....	65
La relación entre la confianza interpersonal y la norma de reciprocidad.....	70
Marco teórico.....	78
Modelo conceptual propuesto.....	85
Hipótesis planteadas .....	86
Capítulo 3 .....	88
Diseño y método de investigación .....	88
Diseño de la investigación.....	88
Población y muestra .....	90
Medios de recolección de datos e instrumentos .....	94
Instrumentos de medición.....	94
Prueba Piloto .....	105
Aplicación de la encuesta .....	109
Análisis de datos .....	111
Modelo de medida .....	115
Análisis factorial confirmatorio.....	115
Análisis de la normalidad de los datos .....	118
Análisis del ajuste del modelo de medida .....	120
Unidimensionalidad.....	124
Validez y fiabilidad .....	129



Validez discriminante .....	133
Varianza del método común .....	140
Modelo estructural .....	146
Efecto moderador de la norma de reciprocidad .....	150
Pruebas de multicolinealidad .....	153
Capítulo 4 .....	157
Resultados .....	157
Prueba de la relación entre las actitudes hacia compartir conocimiento y la intención de compartir conocimiento .....	158
Prueba de la relación entre los incentivos extrínsecos anticipados y las actitudes hacia compartir el conocimiento .....	159
Prueba de la relación entre las relaciones recíprocas anticipadas y las actitudes hacia compartir conocimiento .....	159
Prueba de la relación entre el sentido de autovaloración y las actitudes hacia compartir conocimiento .....	160
Prueba de la relación entre el sentido de autovaloración y la norma subjetiva .....	160
Prueba de la relación entre la norma subjetiva y la intención de compartir el conocimiento .....	161
Prueba de la relación entre la norma subjetiva y las actitudes hacia compartir el conocimiento .....	161
Prueba de la relación entre el clima organizacional y la norma subjetiva.....	162
Prueba de la relación entre el clima organizacional y la intención de compartir el conocimiento .....	162
Prueba de la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes hacia compartir el conocimiento .....	163

Prueba de la moderación de la norma de reciprocidad de la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes hacia compartir el conocimiento .....	163
Variables de control .....	164
Capítulo 5 .....	167
Conclusiones .....	167
Discusión y análisis .....	169
Limitaciones del estudio .....	178
Implicancias del estudio .....	180
Futuras investigaciones .....	183
REFERENCIAS .....	185
Apéndice .....	211
Cuestionario para la encuesta .....	211

## Lista de Tablas

Tabla 1. Relación entre la intención y la conducta de compartir conocimiento .....	34
Tabla 2. Antecedentes de la intención de compartir el conocimiento.....	35
Tabla 3. Estudios que incluyeron la relación entre las actitudes y la intención de compartir conocimiento .....	38
Tabla 4. Antecedentes de las actitudes hacia compartir el conocimiento .....	40
Tabla 5. Incentivos extrínsecos en la compartición del conocimiento.....	44
Tabla 6. Estudios sobre compartición del conocimiento con la variable relaciones recíprocas anticipadas .....	47
Tabla 7. Estudios sobre compartición de conocimiento que incluyeron el sentido de autovaloración. ....	49
Tabla 8. Estudios que investigaron la relación entre el sentido de autovaloración y la norma subjetiva .....	51
Tabla 9. Relación de la norma subjetiva con las actitudes y la intención de compartir conocimiento .....	54
Tabla 10. Relación de la confianza con actitudes, intención y conducta de compartir conocimiento .....	64
Tabla 11. Definiciones de los constructos.....	77
Tabla 12. Utilización de la teoría de la acción razonada la compartición del conocimiento .....	79
Tabla 13. Características demográficas de los encuestados.....	93
Tabla 14. Investigaciones que utilizaron cuestionarios para medir la intención de compartir el conocimiento .....	95
Tabla 15. Investigaciones que utilizaron cuestionarios para medir las actitudes hacia compartir el conocimiento .....	96

Tabla 16. Investigaciones que utilizaron cuestionarios con los incentivos extrínsecos anticipados .....	98
Tabla 17. Investigaciones que utilizaron cuestionarios para medir las relaciones recíprocas anticipadas.....	99
Tabla 18. Investigaciones que utilizaron cuestionarios para medir el sentido de autovaloración .....	100
Tabla 19. Estudios que midieron la norma subjetiva. ....	101
Tabla 20. Estudios que midieron el sentido de equidad.....	102
Tabla 21. Estudios que midieron el sentido de afiliación. ....	103
Tabla 22. Estudios que midieron el sentido de innovatividad .....	103
Tabla 23. Estudios que midieron la confianza interpersonal .....	104
Tabla 24. Estudios que midieron la norma de reciprocidad.....	105
Tabla 25. Estadísticas Ítem-Total para la variable sentido de equidad .....	108
Tabla 26. Análisis de la normalidad del modelo de medida inicial .....	118
Tabla 27. Índices de ajuste del modelo de medida inicial.....	121
Tabla 28. Re-especificación del modelo de medida inicial según índices de modificación .....	123
Tabla 29. Diferencia de ajuste entre modelos de medida inicial y modificado .....	124
Tabla 30. Pruebas de unidimensionalidad del modelo de medida modificado .....	125
Tabla 31. Re-especificación del modelo de medida final .....	128
Tabla 32. Diferencia de ajuste entre modelos modificado y final.....	128
Tabla 33. Ajuste del modelo de medida final .....	130
Tabla 34. Pesos factoriales Constructo-Ítem en el modelo de medida .....	131
Tabla 35. Valores para evaluar la validez convergente en el modelo de medida .....	132
Tabla 36. Intervalos de confianza para la correlación entre constructos .....	136

Tabla 37. Validez discriminante comparando correlación y error estándar.....	137
Tabla 38. Comparación del ajuste entre modelos anidados .....	140
Tabla 39. Prueba del factor único de Harman.....	143
Tabla 40. Diferencia de ajuste entre modelos base y con factor de método común ....	146
Tabla 41. Ajuste del modelo estructural .....	149
Tabla 42. Matriz de correlación de variables predictoras de las actitudes hacia compartir conocimiento.....	154
Tabla 43. Estadísticas de colinealidad de las variables predictoras de las actitudes hacia compartir	154
Tabla 44. Matriz de correlación de variables predictoras del clima organizacional ....	155
Tabla 45. Estadísticas de colinealidad de las variables predictoras del clima organizacional.....	155
Tabla 46. Matriz de correlación de las variables predictoras de la intención de compartir conocimiento.....	156
Tabla 47. Estadísticas colinealidad de las variables predictoras de la intención de compartir conocimiento.....	156
Tabla 48. Contrastación de hipótesis .....	157
Tabla 49. Prueba de las variables de control incluidas en el modelo estructural.....	166
Tabla 50. Relación propuesta entre incentivos extrínsecos y actitudes hacia compartir conocimiento .....	170
Tabla 51. Comparación de índices de ajuste al no incluir la relación entre norma subjettiva y actitudes hacia compartir conocimiento.....	175

## Lista de Figuras

Figura 1. Modelo conceptual de Bock, Zmud, Kim & Lee (2005) .....	17
Figura 2. Modelo conceptual de la investigación .....	86
Figura 3. Diagrama del modelo de medida inicial .....	116
Figura 4. Diagrama del modelo de medida modificado .....	123
Figura 5. Modelo de medida final .....	127
Figura 6. Modelo de medida con restricciones iguales a 1 en las varianzas .....	135
Figura 7. Modelo de medida con el factor método común .....	145
Figura 8. Modelo estructural completo .....	148
Figura 9. Prueba de la moderación de la norma de reciprocidad con el método de interacción del total de indicadores .....	152
Figura 10. Modelo estructural final con coeficientes estandarizados .....	158
Figura 11. Modelo estructural incluyendo las variables de control .....	165
Figura 12. Resultados del modelo conceptual .....	168

## **Capítulo 1**

### **Introducción**

La colaboración al interior de las organizaciones se hace evidente cuando las personas comparten el conocimiento que poseen, generando una fuente de ventaja competitiva al permitir que los recursos de una organización puedan ser utilizados conjuntamente por los individuos que la integran, a través de un proceso interactivo, en el que usan reglas, normas y estructuras compartidas, para actuar o decidir sobre los asuntos relacionados a un dominio de interés, combinando sus recursos de una forma única (Dyer & Sigh, 1998; Mariano & Awanzu, 2017; Wood & Gray, 1991).

La compartición del conocimiento cobra especial importancia en las instituciones educativas, y más específicamente en las universidades, ya que son organizaciones que tienen el conocimiento en su médula, y en las que su razón de ser y misión fundamental es la creación, transferencia y diseminación del conocimiento a sus estudiantes y a la sociedad. Las universidades son por su naturaleza, organizaciones intensivas en conocimiento y se considera que están en el negocio del conocimiento (Bratianu & Orzea, 2013; Rowley, 2000).

La presente investigación tiene como objetivo el estudio de la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas, y examinar el rol que juegan diversos impulsores motivacionales, el clima organizacional, la confianza interpersonal, así como el rol moderador de la norma de reciprocidad en la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes hacia compartir conocimiento.

Se propone un modelo conceptual, basado en la investigación de Bock et al. (2005) quienes utilizaron la teoría de la acción razonada (Fishbein & Ajzen, 1975) con el objetivo de profundizar el entendimiento de los factores que apoyan o inhiben la

intención de los empleados de organizaciones coreanas de participar en conductas de compartición de su conocimiento.

El modelo conceptual propuesto en esta investigación es aplicado en el contexto de las instituciones de educación superior, para estudiar los factores motivacionales que afectan la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas.

Además, se complementó el modelo de Bock et al. (2005), incorporando los factores contextuales de la confianza interpersonal y la norma de reciprocidad, que están presentes en las acciones de interrelación personal que caracterizan a la compartición del conocimiento.

### **Antecedentes**

Para comprender el significado del conocimiento en el contexto universitario, es necesario presentar los conceptos básicos y definiciones sobre este importante recurso. El conocimiento es un activo intangible esencial para toda organización y representa el conjunto de creencias justificadas que mejoran la capacidad de una organización para una acción efectiva. El conocimiento representa la verdad y ofrece una base confiable para la acción (Adhikari, 2010; Fernández-López, Rodeiro-Pazos, Calvo & Rodríguez-Gulias, 2018).

O'Dell y Hubert (2011) describieron el conocimiento como información en acción, sosteniendo que sólo se generará conocimiento cuando las personas obtengan información y hagan uso de ella. Sustancialmente, el conocimiento es la aplicación de la información para tomar decisiones o para realizar alguna acción (Petrides & Nodine, 2003).

Debido a que el conocimiento ofrece una forma eficaz para que una organización pueda diferenciarse de sus competidores, es importante tener la



capacidad de gestionarlo adecuadamente. La gestión del conocimiento busca crear y administrar los procesos que brindan el conocimiento correcto, a las personas correctas, en el momento correcto, y ayuda a los individuos a compartir la información y a actuar sobre ella, con el fin de mejorar el desempeño organizacional (O'Dell & Hubert, 2011).

Sin embargo, una adecuada gestión del conocimiento supone que los individuos compartan su conocimiento, ya que, el conocimiento que poseen las personas constituye un conocimiento individual, que debe ser transformado en un conocimiento organizacional, permitiendo expandir la base de conocimiento colectivo y convertirlo en un activo estratégico. Esta acumulación y transferencia de conocimiento es alcanzada mediante la acción de compartir el conocimiento (Amin, Hassan, Ariffin & Rehman, 2011). La compartición del conocimiento es, por tanto, la piedra angular de la gestión del conocimiento y constituye su aspecto más importante (Aboelmaged, 2018; Annansingh, Howell, Liu & Baptista Nunes, 2018; Gupta, Iyer & Aronson, 2000).

Compartir con otras personas el conocimiento que se ha adquirido o creado dentro de una organización, requiere que exista la voluntad de realizar este intercambio, ya que todo conocimiento permanecerá sin ser expuesto a otros hasta que su propietario lo haga disponible y accesible.

En un sentido práctico, la compartición del conocimiento no puede ser forzada, sino sólo puede ser alentada y facilitada (Bock et al., 2005). Esto implica que la acción de compartir conocimiento no ocurrirá en una organización a menos que se exhiba un alto nivel de conductas colaborativas, es decir, una tendencia natural a compartir y colaborar entre sí (Goh, 2002).

La compartición del conocimiento implica la interacción social entre dos o más personas. Los actos de intercambio social, que caracterizan a la compartición del

conocimiento, se sostienen en la existencia de una motivación para compartir, es decir, un impulso interior que inicia y sostiene cualquier actividad dirigiéndola al logro de un objetivo determinado. Según Ajzen (1991) las intenciones capturan los factores motivacionales que influyen en una conducta y son indicadores de cuán fuerte es la voluntad de tratar que tienen las personas, y de cuánto esfuerzo están planeando ejercer con el fin de lograr un comportamiento. Por lo tanto, como regla general, cuanto más fuerte sea la intención de lograr una conducta, más probable debería ser llevarla a cabo.

La intención es la representación cognitiva de cuán lista está una persona para desempeñar un comportamiento dado y por lo tanto es considerada como el mejor predictor de la conducta. En ciertos estudios, donde es difícil capturar el comportamiento real, la intención es entonces usada como un *proxy* de la conducta real (Ramayah, Yeap & Ignatius, 2013).

Siendo la compartición del conocimiento una manifestación de una conducta deliberada y voluntaria que ejercen las personas, la intención de compartir el conocimiento es un concepto fundamental que resulta de la aplicación de la teoría de la acción razonada (Fishbein & Ajzen, 1975), que sostiene que la decisión de llevar a cabo un comportamiento por parte de un individuo está determinada por su intención de realizar dicho comportamiento, intención que a su vez es producida por sus actitudes hacia el comportamiento en mención, conjuntamente con la norma subjetiva, que refleja sus creencias normativas y la motivación para cumplir dichas creencias, al realizar un comportamiento.

Al-Kurdi, El-Haddadeh y Eldabi (2018) señalaban que las universidades pueden ser apreciadas como plataformas para que los académicos compartan ideas y conocimientos. La compartición del conocimiento juega un papel fundamental en

organizaciones intensivas en conocimiento como las universidades, donde maximizar el capital intelectual les permite competir en el mercado global.

Las universidades desempeñan un rol protagónico en la creación de conocimiento mediante la investigación, y en la diseminación del conocimiento a través de la publicación de las investigaciones. Además, tienen un rol crítico en la transferencia del conocimiento, al trabajar en conjunto con empresas y otras organizaciones, y también en el desarrollo del aprendizaje mediante la enseñanza y capacitación en diversos programas académicos (Fullwood, Rowley & Delbridge, 2013).

Según Fauzi, Tan, Ramayah y Ojo (2019a) los docentes de instituciones de educación superior son el componente principal que determina el éxito de la compartición de conocimientos.

Aparte de la investigación, en la que los académicos se encuentran en su círculo de influencia, la docencia ha sido la principal función de los académicos en las universidades, por lo que compartir conocimientos entre los docentes es fundamental para la difusión y distribución de conocimientos a las comunidades, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas.

Sin embargo, los docentes universitarios poseen características que los diferencian y distinguen. La autonomía y la libertad de cátedra son tradiciones en las instituciones de educación superior. Además, normalmente el académico prioriza el trabajo individual y aislado, valorando principalmente sus logros académicos personales y colocando en un segundo plano los esfuerzos por compartir lo que hace con otros docentes (Al-Kurdi et al., 2018).

Aunque los docentes pueden considerarse a sí mismos como parte de una comunidad académica dentro de su propio departamento académico, escuela, universidad, asociaciones profesionales y colegas que mantienen vínculos con sus

colegas, la vida académica a menudo promueve la autonomía, la competencia interna, el juicio crítico, el escepticismo intelectual, la distancia de poder y el interés propio. Los académicos son, por tanto, miembros de una comunidad acoplada tenuemente, trabajando como expertos en el dominio de un gran campo, y colaborando cuando lo consideren necesario (Buckley, 2012).

Las características distintivas del docente universitario, que se evidencian en el estilo de trabajo individualista, en el aislamiento y soledad, con preocupación hacia sus logros personales sobre los objetivos organizacionales, y su pertenencia a comunidades débilmente integradas, crea condiciones especiales en lo que a compartir su conocimiento se refiere.

En las universidades, la compartición del conocimiento se produce a menudo con dificultad debido a los factores culturales y burocráticos existentes que actúan como barreras a la compartición. La falta de incentivos y reconocimiento, la escasez de tiempo y la ausencia de actividades colaborativas son las barreras más altas que se oponen a que el conocimiento sea compartido en provecho de la institución (Chong, Yuen & Gan, 2014).

Debido a las características únicas y distintivas de las universidades y sus docentes, la gestión y la compartición del conocimiento en las instituciones académicas son a menudo no sistemáticas y pueden ser ineficientes, pudiendo llevar a la infrautilización de recursos o a oportunidades de aprendizaje menguadas, pudiendo existir, por tanto, una relativa baja motivación de compartir el conocimiento entre los docentes para el logro de objetivos comunes al nivel de la institución educativa (Kim & Ju, 2008).

El conocimiento que poseen los docentes es considerado un recurso esencial y un activo para las universidades, ya que generan conocimiento a través de las actividades de

investigación y difunden el conocimiento mediante actividades de enseñanza y aprendizaje (Fullwood & Rowley, 2017).

La mayoría de los académicos son expertos en su área y para que el conocimiento que reside en sus mentes sea difundido, debe ser compartido. El dilema surge cuando los académicos no están dispuestos a compartir lo que conocen (Al-Kurdi et al. 2018).

Según Henttonen, Kianto & Ritala (2016), las actividades de compartir conocimiento no pueden obligarse; deben ser voluntarias. La propensión de un individuo a compartir sus conocimientos consta de tres elementos: una actitud positiva general hacia el intercambio de conocimientos; los beneficios percibidos del intercambio de conocimientos; y la autoeficacia relacionada con el intercambio de conocimientos. Estos tres factores representan la probabilidad de que un individuo comparta sus conocimientos en su organización laboral e impactan en la medida en que participan en comportamientos de compartición de conocimientos.

Ardichvili (2008) sostenía que uno de los principales motivos de la renuencia a compartir conocimiento es el acaparamiento de información, que se sustenta en la creencia de que el conocimiento es poder, por lo cual sería perjudicial compartirlo. Esta conducta podría ser peculiar de las normas específicas de la cultura organizacional o profesional; por ejemplo, el intercambio de conocimientos podría estar limitado entre miembros de grupos profesionales altamente competitivos, como son los docentes universitarios.

En el dilema de compartir o no compartir conocimientos, la motivación cobra especial importancia, al ser un tema central y perenne en el campo de la psicología, siendo el centro de la regulación biológica, cognitiva y social. Trasladando su influencia al mundo real, la motivación es muy valiosa debido a sus consecuencias: la motivación produce algo (Ryan & Deci, 2000).

Aunque se piensa en la motivación como un concepto unitario, que se puede expresar en un mayor o menor grado, existen, más bien, varios tipos de motivación. Según la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2017), una primera distinción es entre la motivación autónoma y la motivación controlada.

La motivación autónoma describe lo que una persona hace cuando tiene un sentimiento de total voluntad, volición y de poder elegir. En la motivación autónoma se realizan actividades con un sentido real de interés, disfrute y valor. Por el contrario, la motivación controlada se produce cuando se hace algo para obtener algún tipo de beneficio o recompensa, o para evitar algún tipo de castigo. La motivación controlada significa actuar con un sentido de presión.

Además, la teoría de la autodeterminación identifica dos formas de motivación: motivación intrínseca y motivación extrínseca. La motivación intrínseca es un sentimiento de satisfacción interna y disfrute que se experimenta al realizar una actividad específica que se produce al interior del individuo y resiste la manipulación externa y directa, siendo impulsada por valores que se obtienen del trabajo mismo.

Por otro lado, la motivación extrínseca se enfoca en motivos impulsados por lograr consecuencias separables de la actividad misma, por lograr beneficios externos, o por alcanzar metas que sirven para satisfacer necesidades indirectas o instrumentales. Tanto la motivación intrínseca como la extrínseca influyen sobre las actitudes relacionadas con una actividad, así como sus intenciones y conductas actuales (Jeon, Kim & Koh, 2011; Lin, 2007).

Además de los aspectos personales que motivan a los docentes universitarios a compartir su conocimiento con sus colegas, el contexto donde se llevan a cabo estas conductas de compartir conocimiento afecta la realización de estas acciones. Las

universidades son organizaciones centradas en el conocimiento, cuyo propósito es la creación y difusión de dicho conocimiento.

Entre los factores organizacionales que influyen en las actitudes e intenciones de los individuos para compartir su conocimiento se distingue el clima organizacional, que, según Bock et al (2005), es una situación contextual temporal, subjetiva y a menudo sujeta a manipulación directa por personas con poder e influencia, cuyas dimensiones de equidad, afiliación e innovatividad, representan las estructuras institucionales, como valores, normas y prácticas aceptadas, que son instrumentales en dar forma a las estructuras de las creencias individuales, actuando como motivadores sociológicos que influyen en la norma subjetiva relacionada con la compartición del conocimiento.

Un clima organizacional donde se experimenta un sentido de autonomía, sentido de afiliación y sentido de innovatividad, motiva a los miembros de una organización a relacionarse y a comunicarse con frecuencia. Esto ocasiona que el individuo esté más vinculado con los otros miembros de la organización y facilita las condiciones para que pueda compartir su conocimiento (Bock et al., 2005; Goh & Sandhu, 2013).

Los procesos de compartición del conocimiento en una comunidad son vistos como una relación de intercambio social en la cual, los actos voluntarios de compartir el conocimiento están motivados por los retornos que se espera recibir de otros miembros de la comunidad. Al considerar la relación recíproca entre las personas, la confianza juega un rol fundamental en la compartición del conocimiento en la comunidad. Cuando los actos recíprocos ocurren en la interacción social, los individuos pueden confiar entre sí y es más probable compartir sentimientos personales, información y conocimiento (Chen, Fan & Tsai, 2014).

Un alto nivel de confianza interpersonal es por lo tanto una condición esencial para desarrollar la voluntad de cooperar. Por el contrario, un bajo nivel de confianza resultará en una cooperación pobre, lo que a su vez reducirá la frecuencia de comunicación y el grado de voluntad para compartir conocimiento (Goh, 2002).

La reciprocidad es otro factor que está profundamente incorporado en las relaciones sociales (Fehr & Gächter, 2000) y actúa como un motivador de la compartición del conocimiento, implicando que los individuos deben ser capaces de anticipar que el hecho de compartir su conocimiento será beneficioso para ellos, aún si están inciertos sobre cuál será exactamente el resultado a obtener (Ipe, 2003). La norma de reciprocidad establece la expectativa de las personas de que cuando comparten su conocimiento, esperan ser compensados con conocimiento igualmente valioso (Lin, Hung & Chen, 2009).

La presente investigación se enfocará en el conocimiento académico, ya sea tácito o explícito, que es compartido entre los docentes de una universidad y que influye principalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este conocimiento es acumulado a través del estudio y la experiencia, incorporado en los modelos mentales y el conjunto de habilidades que los académicos poseen, y forma la base de las prácticas pedagógicas y del proceso de enseñanza-aprendizaje (Babalhavaeji & Kermani, 2011; Li, Roberts, Yan & Tan, 2014).

La acción de compartir el conocimiento entre los docentes universitarios estará referida, en esta investigación, a la intención de proporcionar a otros colegas de su universidad información útil y materiales adecuados para la preparación, dictado y evaluación de clases, como por ejemplo, sílabos de curso, materiales de instrucción, materiales para dictado de clase, material didáctico, diapositivas de clase; el hecho de transmitir a sus colegas sus metodologías utilizadas en clase, sus planes de clase; la



posibilidad de brindar referencias de libros, de lecturas, de artículos académicos, de casos de estudio, entre otros; así como la transferencia de la experiencia obtenida, para que sus colegas en la universidad puedan emplear dicho conocimiento en sus actividades académicas.

### **Problema de investigación**

El problema de investigación para el presente estudio, es definido como el reducido consenso y congruencia que existe en el estudio de la motivación que tendrían los docentes universitarios para compartir el conocimiento que poseen, considerando que los docentes poseen características distintivas que los definen, así como debido a la tendencia de los docentes de ser independientes, individualistas y autónomos, manteniendo una distancia objetiva con el trabajo de sus colegas (Ramayah et al., 2013).

La definición del problema se sustenta en el hecho de que las universidades son organizaciones complejas caracterizadas por la necesidad de enfrentar cambios constantes, la escasez de recursos, la búsqueda de diversas formas de influir en la sociedad, el aumento de un ambiente competitivo, tanto externo como interno, la proyección hacia el exterior para lograr su internacionalización, el cumplimiento de las exigencias de los sistemas de acreditación y la obligación de figurar en los rankings que comparan a las instituciones educativas, entre otras características.

Además, el sistema político que impera en las universidades establece las normas que brindan a la autoridad una posición de poder, el control de incentivos y la asignación de recursos escasos; fomenta la formación de coaliciones de grupos de interés diversos, muchas veces con metas enfrentadas y que compiten entre sí; y considera al conflicto como algo normal e inevitable, pero que debe ser reconocido y manejado (Bolman & Deal, 2008).

Siendo el conocimiento el recurso principal de las universidades, y su producción y diseminación, sus capacidades primordiales, se esperaría que las universidades fueran lugares donde el conocimiento sea compartido libremente entre los académicos, donde los docentes reconozcan y aprecien el beneficio de compartir su conocimiento y de manera natural lo intercambien con sus colegas en la universidad, como parte de sus actividades diarias (Ridzuan, Kian & Mohd, 2008).

Sin embargo, los limitados estudios realizados sobre la compartición del conocimiento en las universidades muestran conclusiones contrapuestas en relación con la voluntad de los docentes de compartir libremente su conocimiento con sus colegas.

Fullwood, Rowley y Delbridge (2013) en un estudio para perfilar las actitudes e intenciones hacia compartir su conocimiento de académicos del Reino Unido, sostuvieron que había evidencia que apoyaba la creencia de que existía una cultura implícita hacia compartir el conocimiento en las universidades y que en general, los académicos tenían actitudes e intenciones positivas hacia compartir su conocimiento.

Chong et al. (2014) realizaron un estudio en universidades privadas y públicas en Malasia para investigar las estrategias y barreras para compartir conocimiento entre el staff académico de las universidades. El estudio reveló que los académicos, tanto de las universidades privadas como públicas, reconocieron y coincidieron en la importancia de compartir el conocimiento, aunque los resultados generales mostraron que las universidades privadas eran más efectivas y tenían más voluntad de compartir su conocimiento.

Por otra parte, diversos estudios han encontrado que el conocimiento específico y a la medida que poseen las personas en las organizaciones puede ser considerado como una fuente de poder para ellas, que naturalmente no estarán dispuestas a compartir,

debido a que sienten que al renunciar al control de una información valiosa que poseen se amenazaría su estatus dentro de la organización (Ba, Stallaert & Whinston, 2001).

Kankanhalli, Tan y Wei (2005) sostenían que el proceso de compartir el conocimiento al interior de una organización puede ser afectado en la medida en que las personas experimenten el temor de que una pérdida de conocimiento, producida al compartirlo, les ocasionaría perder su ventaja competitiva individual.

En el contexto de las instituciones de educación superior, Sallis y Jones (2002) argumentaban que los docentes pueden percibir al conocimiento que poseen como su propio capital intelectual, y, por tanto, pueden no sentir la obligación de compartirlo con sus colegas en la organización, asumiendo que su conocimiento es personal y privado. Además, en muchas organizaciones se crean desincentivos para compartir el conocimiento, ya que los individuos consideran que su producto de mayor valor es lo que conocen, y para ellos, conocimiento significa poder (Davenport & Prusak, 1998).

La información distintiva que poseen las personas les proporciona estatus, y a menudo les brinda la garantía de que puedan ser escuchados y tomados en cuenta. Para algunos es un seguro que los puede mantener con empleo. Si las personas comparten su conocimiento, pueden erosionar su valor personal dentro de la organización, o pueden ser afectados, en ascensos u otros reconocimientos, por la persona con quien compartieron lo que conocían. Una vez que el conocimiento ha sido compartido y pertenece al dominio público, cualquier persona podría usarlo para su propio beneficio y, por lo tanto, ya no sería valioso o importante para quien lo poseía antes de compartirlo (Sallis & Jones, 2002).

Otras investigaciones realizadas han demostrado que la compartición del conocimiento entre docentes está escasamente presente en las universidades en la actualidad, y señalan que acaparar el conocimiento, en lugar de compartirlo, es una

práctica común entre académicos (Cheng, Ho & Lau, 2009). Asimismo, sostienen que el conocimiento se acumula en las universidades de manera aislada formando silos de conocimiento, debido a que los docentes ven el conocimiento como su propiedad, como una posible fuente de diferenciación y, en algunos casos, de poder, siendo, por lo tanto, reacios a compartir el conocimiento que poseen (Kim & Ju, 2008).

Esta situación originaría que muchos académicos, al interior de las universidades, no reconozcan que la colaboración académica eficiente entre los miembros del cuerpo docente aumentaría su eficacia en lugar de afectarla. Asimismo, el compartir conocimiento contribuiría a la generación de capacidades organizacionales, que son vitales para el desempeño del rol que posee una universidad en la sociedad (Kogut & Zander, 1996). Ramayah et al. (2013), afirmaban que el escaso deseo o voluntad de compartir conocimientos parecería ser un problema predominante en la academia.

Es por tanto esencial investigar los factores que pueden influir en las actitudes e intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas, con el fin de aumentar las oportunidades para la creación de nuevo conocimiento, que tenga el potencial de agregar valor a sus actividades académicas y beneficiar a la universidad en el cumplimiento de su misión.

Siendo la compartición del conocimiento una actividad típicamente individual y voluntaria (Bock et al., 2005), las universidades pueden gestionar más eficazmente los recursos de conocimiento si sus docentes expresan sentimientos positivos sobre compartir libremente su conocimiento con sus colegas y que influyen en las actitudes e intención de los docentes de compartir su conocimiento (Amayah, 2013).

Además, a pesar de que la gestión del conocimiento es reconocida como un factor clave para el éxito de las organizaciones, no viene siendo incorporada en las prácticas diarias de cada una, y no se hace uso eficaz del conocimiento que éstas poseen

(Leistener, 2010), y cuando se trata de verificar la aplicación de la gestión del conocimiento en las universidades, se aprecia que se le ha brindado muy poca atención y por lo tanto el estudio acerca de los procesos de gestión del conocimiento que puedan beneficiar a las instituciones educativas ha sido muy limitado (Piccoli, Ahmad & Ives, 2000; Tippins, 2003).

En el ámbito de la compartición del conocimiento, no obstante que existe un robusto cuerpo de conocimiento sobre su aplicación en contextos comerciales y un creciente interés en su utilización en organizaciones del sector público, la investigación sobre la compartición del conocimiento en las universidades ha sido más bien escasa, y la investigación empírica sobre los factores que puedan afectar dicha compartición en las instituciones educativas ha sido poco estudiada, lo cual no deja de ser sorprendente, considerando que la educación se centra en la creación y la aplicación del conocimiento, y que sobre todo, el negocio de la educación es el conocimiento (Fullwood et al., 2013; Sallis & Jones, 2002).

Además de las características distintivas de los docentes, que afectan la motivación de compartir el conocimiento que poseen, se aprecia una brecha de conocimiento en el estudio de la norma de reciprocidad, es decir, la norma referida a que las personas esperan beneficios futuros de sus acciones presentes, no habiéndose encontrado estudios que investiguen el rol moderador de la norma de reciprocidad sobre la relación existente entre la confianza interpersonal y las actitudes hacia compartir el conocimiento en investigaciones relacionadas con la compartición del conocimiento en las universidades.

### **Propósito de la investigación**

La presente investigación tiene como propósito profundizar el conocimiento relacionado con la compartición del conocimiento al interior de las universidades, a

través del estudio de las actitudes y la intención de los docentes universitarios de compartir el conocimiento que poseen con sus colegas.

El estudio realizado tiene como base conceptual la investigación realizada por Bock et al. (2005) que tuvo como objetivo comprender los factores que aumentaban o disminuían las tendencias de los empleados de tomar parte en conductas relacionadas a la compartición de su conocimiento. El modelo de Bock et al. (2005) sintetiza un conjunto de impulsores motivacionales que influyen en la voluntad de los empleados de compartir su conocimiento, organizando a los impulsores motivacionales en tres grandes categorías: motivadores económicos, motivadores socio psicológicos, y motivadores sociológicos.

En el caso de los motivadores económicos, el modelo de Bock et al. (2005) incluye a los incentivos extrínsecos anticipados que implementa una organización para motivar la compartición del conocimiento.

Entre los motivadores socio psicológicos, el modelo conceptual de Bock et al. (2005) considera a las relaciones recíprocas anticipadas y el sentido de autovaloración, como fuerzas socio psicológicas que influyen en la voluntad de los individuos de compartir su conocimiento.

Los motivadores económicos y socio psicológicos son propuestos en el modelo de Bock et al. (2005) como antecedentes de las actitudes hacia compartir conocimiento. En el caso del sentido de autovaloración, también es propuesto como antecedente de la norma subjetiva, definida como la presión social percibida para realizar o no un comportamiento dado (Ajzen, 1991).

Con relación a los motivadores sociológicos, Bock et al. (2005) proponen tres dimensiones del clima organizacional para compartir conocimiento: la equidad, referida a un clima de confianza y justicia; la afiliación, definida como un clima caracterizado por

normas pro-sociales; y la innovatividad, señalada como un clima que es tolerante de las fallas y donde la información fluye libremente.

La figura 1 muestra el modelo conceptual de la investigación de Bock et al. (2005).

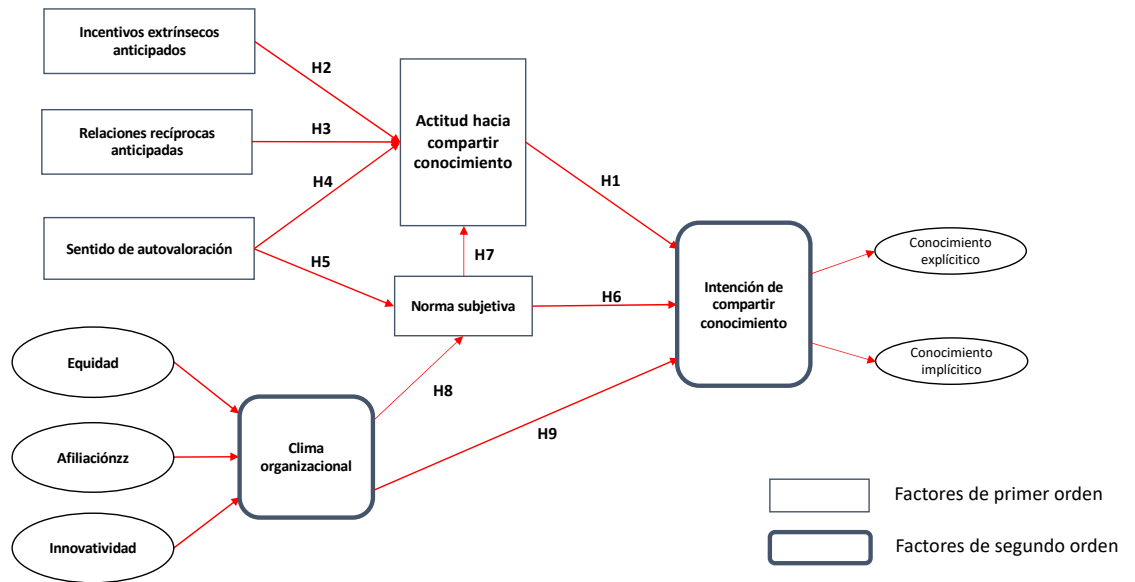


Figura 1. Modelo conceptual de Bock, Zmud, Kim & Lee (2005)

El clima organizacional, caracterizado por la equidad, afiliación e innovatividad, es planteado en el modelo de Bock et al. (2005) como antecedente, tanto de la intención de compartir conocimiento, como de la norma subjetiva.

La investigación conducida por Bock et al. (2005) fue probada mediante encuestas realizadas a 154 trabajadores (directores, gerentes, supervisores y empleados) de 27 organizaciones coreanas pertenecientes a las industrias de alimentos, química, farmacéutica, metalmecánica, maquinaria eléctrica y electrónica, automotriz, electricidad y gas, construcción, *retail*, transportes y telecomunicaciones, financiera, y de entretenimiento.

La presente investigación utiliza el modelo de Bock et al. (2005) como base teórica y busca aplicarlo en el contexto de las universidades para estudiar los factores motivacionales que influyen en las intenciones de los docentes universitarios de

compartir su conocimiento con sus colegas. Sin embargo, el modelo base de Bock et al. (2005) no contempla la inclusión de dos de los factores contextuales más significativos que impulsan la compartición del conocimiento: la confianza interpersonal y la norma de reciprocidad. Se utilizará la teoría del capital social (Nahapiet & Ghoshal, 1998) al incorporar ambos factores al modelo conceptual de Bock et al. (2005).

El capital social es definido como la suma de los recursos reales y potenciales integrados, disponibles a través y derivados de la red de relaciones que posee un individuo o una unidad social. El capital social reside en las relaciones y las relaciones se crean a través del intercambio. El patrón de vínculos y las relaciones construidas a través de ellos son la base del capital social (Nahapiet & Ghoshal, 1998).

El capital social se crea y se sustenta a través del intercambio y a su vez, el capital social facilita el intercambio. Asimismo, el capital social está compuesto por tres dimensiones: la estructural, la cognitiva y la relacional.

La dimensión relacional es la parte afectiva del capital social y se refiere a las relaciones en las redes y a la naturaleza y calidad de las conexiones de las redes. Tiene tres componentes: Confianza interpersonal, la existencia de normas compartidas y la identificación con otros individuos en la red.

La confianza interpersonal es definida como la voluntad de una parte de ser vulnerable a las acciones de otra, con base en la expectativa de que la otra parte realizará una acción particular importante para el que otorga la confianza, independientemente de la capacidad de monitorear o controlar a esa otra parte (Mayer, Davis & Schoorman, 1995). La norma de reciprocidad se produce cuando los individuos son favorecidos con un beneficio en particular y se sienten obligados a devolver algo, pero también cuando los individuos otorgan una ayuda con la fe de que será retribuida (Haeussler, 2011). Se analizará, por tanto, la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes de los



docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas, así como el rol de la norma de reciprocidad como variable moderadora de dicha relación, de tal manera que esta relación sea más intensa cuanto mayor sea el nivel de la norma de reciprocidad.

### **Preguntas de investigación**

Se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo influyen los incentivos extrínsecos anticipados, las relaciones recíprocas anticipadas, el sentido de autovaloración y la norma subjetiva sobre las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas? ¿Cómo influye el sentido de autovaloración sobre la norma subjetiva? ¿Cómo influyen las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento, la norma subjetiva y el clima organizacional, conformado por sus dimensiones de sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad, sobre la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas? ¿Cómo influye el clima organizacional sobre la norma subjetiva? ¿Cómo influye la confianza interpersonal sobre las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas? ¿Cómo la norma de reciprocidad modera la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes de los docentes hacia compartir su conocimiento?

### **Alcance de la investigación**

La presente investigación es de carácter no experimental con un diseño correlacional en el que se utiliza la estadística para describir y medir el grado de asociación o relación entre dos o más variables o conjuntos de puntuaciones. Su finalidad es conocer la relación o grado de asociación que existe entre diversos conceptos o

variables en una muestra o concepto particular (Creswell & Creswell, 2018; Hernández, Fernández y Batista, 2014).

Las preguntas de investigación fueron respondidas, y las hipótesis planteadas fueron contrastadas, determinando la asociación entre variables latentes utilizando variables observables medidas a través de las respuestas a una encuesta en línea aplicada a una muestra de docentes de universidades peruanas.

La encuesta fue remitida vía correos electrónicos individuales y personalizados a 7,882 docentes, 5,363 de género masculino y 2,519 de género femenino, pertenecientes a 25 universidades peruanas, tanto privadas como públicas, con sede en Lima y Provincias, habiéndose obtenido un total de 950 respuestas.

Para el análisis de los datos obtenidos, se utilizó la técnica estadística del modelo de ecuaciones estructurales (SEM), ya que permitió examinar las relaciones entre diversas variables latentes y observables de manera simultánea. Además, debido a que el objetivo del estudio fue confirmar una teoría, se aplicó la metodología de ecuaciones estructurales basada en la covarianza (CB-SEM) utilizando el software IBM AMOS, versión 23.

### **Estructura de la tesis**

En el capítulo 2 se presenta la revisión de la literatura, el marco teórico y se plantean las hipótesis de la investigación.

La revisión de la literatura comprende la discusión de estudios realizados y conceptos utilizados en investigaciones sobre la compartición del conocimiento en universidades.

Se revisaron los conceptos de intención de compartir el conocimiento, actitudes hacia compartir el conocimiento, incentivos extrínsecos anticipados, relaciones

recíprocas anticipadas, sentido de autovaloración, norma subjetiva, clima organizacional, con sus componentes de sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad, confianza interpersonal y norma de reciprocidad.

Además, el capítulo 2 describe el marco teórico de la investigación y propone el modelo conceptual del estudio, así como las hipótesis que serán contrastadas.

En el capítulo 3 se plantea el diseño de la presente investigación y el método de investigación seguido. Se describen la población de estudio y la muestra utilizada para probar el modelo conceptual.

Asimismo, se presentan los medios empleados para la recolección de datos y los instrumentos utilizados.

Además, se describe el proceso llevado a cabo para la aplicación de las encuestas realizadas a los docentes universitarios y el manejo de los datos recogidos en la encuesta.

Finalmente, se explica el proceso de análisis de datos efectuado y el contraste de las hipótesis planteadas, con base en la utilización del modelo de ecuaciones estructurales y el programa IBM AMOS Versión 23.

En el capítulo 4 se presentan los resultados de la investigación y se comprueba la conformidad y pertinencia de las hipótesis planteadas.

Finalmente, en el capítulo 5 se analizan los resultados alcanzados en la investigación y se presentan las implicancias teóricas y gerenciales de la investigación efectuada, así como se plantean las limitaciones de la investigación y se proponen investigaciones futuras.

## Capítulo 2

### Revisión de la literatura, marco teórico e hipótesis

#### El conocimiento

El conocimiento es el recurso más importante de una organización moderna y su generación y explotación es fundamental para la creación de riqueza, convirtiéndose en un recurso único y distintivo que los competidores no pueden replicar fácilmente y, por lo tanto, constituye una fuente de singularidad y ventaja de las organizaciones (Le & Lei, 2018; Massingham, 2014; Sallis & Jones, 2002).

Alavi & Leidner (2001) reforzaban la importancia del conocimiento al sostener que es información personalizada que reside en la mente de los individuos y está relacionado con hechos, procedimientos, conceptos, interpretaciones, ideas, observaciones y juicios. Al nivel organizacional, genera la creación de activos de conocimiento, que al ser difíciles de imitar y complejos socialmente, pueden producir una ventaja competitiva sostenible de largo plazo y ser una fuente de diferenciación de la organización con relación a sus competidores.

Nonaka y Takeuchi (1995) clasificaron al conocimiento en dos categorías: conocimiento tácito y conocimiento explícito. El conocimiento tácito es altamente personal, subjetivo, inexpresable en un formato codificable ya que reside en la mente de los conocedores, y por lo tanto es difícil de articular, comunicar y compartir usando palabras, texto o dibujos. El conocimiento explícito, por otra parte, es más formal y sistemático, objetivo, impersonal y puede ser codificado y compartido en una forma tangible.

Mientras que el conocimiento tácito es implícito en cada persona, el conocimiento explícito es plasmado en documentos, imágenes, manuales, bases de

datos, repositorios, y diversas maneras de registrar los procedimientos, actividades y prácticas de una organización (Adhikari, 2010; Dalkir, 2011; Girard & Girard, 2009; Hislop, 2009).

La presente investigación se refiere al uso de ambos tipos de conocimiento, tácito y explícito, ya que estudia la intención de los docentes universitarios de proporcionar información útil, materiales académicos, así como transmitir la experiencia obtenida en sus actividades de enseñanza a sus colegas.

Según Nonaka (1994) el conocimiento, en su nivel fundamental, es creado por los individuos, y, por lo tanto, una organización no puede crear conocimiento sin los individuos que la conforman. El conocimiento individual debe ser incorporado a la base de conocimiento de la organización, conformando el conocimiento organizacional.

Ipe (2003) señalaba que el conocimiento individual, aquél que reside en las mentes y en las habilidades de las personas, es el conocimiento que los individuos aplican independientemente a tipos específicos de tareas y problemas. Debido a las limitaciones en términos de procesamiento y almacenamiento de la información, el conocimiento individual tiende a ser de naturaleza especializada y específica hacia un determinado dominio.

El conocimiento en las organizaciones resulta de integrar los conocimientos individuales de sus miembros, ya que la cognición es una función básicamente individual que no puede ser realizada por las organizaciones (Ipe, 2003). En el contexto organizacional, el conocimiento adopta una variedad de formas y formatos explícitos, incluidos procesos, procedimientos y documentos, así como formas más tácitas, como valores, creencias, emociones, juicios y prejuicios. Si se aplican correctamente, todas las formas de conocimiento pueden generar la fuerza impulsora requerida para la acción (Sallis & Jones, 2002).

El conocimiento organizacional es valioso, escaso, dependiente de su flujo y es difícil de imitar y sustituir por terceros. Además, posee características especiales y distintivas, en el sentido que, mientras que la mayoría de los otros recursos organizacionales disminuyen con el uso, el valor del conocimiento como recurso aumenta cuando se utiliza (Yousseff, Haak-Saheem & Youssef, 2017).

Los procesos de conocimiento son parte de una cadena de valor que representan el flujo del conocimiento, que debe ser controlado de forma iterativa y repetitiva; el conocimiento que se crea al interior de una organización, se vuelve cada vez más valioso en función de las diferentes interacciones que se van produciendo: cuando se combina con otro conocimiento, cuando se comparte entre sus miembros, cuando es utilizado para alcanzar algún fin y, finalmente, cuando es mantenido y almacenado para su uso futuro (Boer, 2005).

### **Compartición del conocimiento**

McInerney & Koenig (2011) definieron la compartición del conocimiento como el acto deliberado, realizado a través de interacciones humanas, que tiene como objetivo lograr que el conocimiento individual que posee una persona pueda ser utilizado por otros para ampliar su aprendizaje, incrementar su propio conocimiento y poder ser reutilizado por otros en la organización (Lee & Al-Hawamdeh, 2002).

Ipe (2003) resaltaba la importancia de la compartición del conocimiento, ya que esta proporciona un enlace entre la persona y la organización, desplazando el conocimiento que poseen los individuos hacia el nivel organizacional, donde es convertido en valor económico y competitivo para la organización.

A pesar de la importancia y beneficios que implica la compartición del conocimiento en las organizaciones, Goh y Sandhu (2013) sostenían que, de manera

natural, las personas son reacias a compartir su conocimiento. De esta manera, la voluntad de compartir su conocimiento dependerá de cada individuo y será menor o inexistente cuando los individuos perciban que compartirlo involucra más costos que beneficios, o que implica un riesgo, ya que dicho conocimiento podría ser mal utilizado, mal gestionado o imitado por otros y afectar de esta manera su estatus en la organización.

Huysman y de Wit (2004) sostenían que la acción de compartir conocimiento no puede ser obligada ya que las personas compartirán su conocimiento solo si existe una razón personal para hacerlo. Al ser los dueños de su conocimiento, tienen el poder de decidir cómo, cuándo y con quién lo comparten. Es por tanto importante que las organizaciones busquen crear las condiciones necesarias para motivar a las personas y fomentar que compartan voluntariamente el conocimiento que poseen.

### **El conocimiento en las universidades**

En el actual contexto socio económico, donde prevalecen las sociedades y economías del conocimiento, las instituciones de educación superior, y en particular, las universidades, vienen siendo vistas cada vez más como instituciones centrales y vitales para el futuro de la sociedad, debido principalmente al rol que juegan las instituciones educativas en la producción de nuevo conocimiento, el cual ha sido reconocido como el factor más importante que explica el crecimiento económico y que dirige a las sociedades hacia el futuro (Hoffman y Valimaa, 2016).

La educación superior, tarea primordial realizada por las universidades, se ha convertido en un signo de progreso, riqueza y bienestar para las naciones, y por lo tanto, existe una preocupación por expandirla y convertir a los países en naciones intensivas en conocimiento, tal como ha sido la tendencia en EE.UU., aún el país dominante en educación superior; pero también en China, donde la educación superior está en un

continuo camino de expansión desde 1990; y en Europa, donde el proceso de Bologna responde a la ambición de convertirla en la economía basada en el conocimiento más competitiva en el mundo (Alvesson & Benner, 2016).

Según Li et al. (2014), en el ámbito de la educación superior, el conocimiento se clasifica en dos tipos: conocimiento académico y conocimiento organizacional no académico. La producción y diseminación del conocimiento académico representa el propósito primario de las universidades, mientras que el conocimiento organizacional no académico, que se refiere a la experiencia acumulada de manejo gerencial, es requerido para soportar el propósito principal de una universidad. Ambos tipos de conocimiento existen tanto en la forma de conocimiento tácito como de conocimiento explícito.

De manera similar en que las empresas pueden mejorar la eficiencia y eficacia de sus organizaciones a través de la gestión de su conocimiento, las instituciones educativas pueden potenciar la creación de conocimiento y su compartición, con el fin de mejorar el aprendizaje de sus alumnos y profesores (Sallis & Jones, 2002).

Sin embargo, según Cronin (2001), las universidades no son, en sentido estricto, empresas, y, en cualquier caso, las universidades son diferentes entre sí, según sus propias culturas internas y sistemas de valores. Si se las compara con otras organizaciones, las universidades no son empresas, no son organizaciones voluntarias, ni son organizaciones profesionales de práctica, aunque pueden contener elementos de estas organizaciones. Las universidades, tanto públicas como privadas, tienen en su mayoría un propósito social, donde su razón de ser está más cerca de lograr el bienestar de la sociedad que la maximización de sus ganancias.

Asma y Abdellatif (2016), sostenían que las universidades eran consideradas sistemas abiertos, que estaban influenciadas por el entorno interior, a través de la cultura,



objetivos, política, entre otros factores, así como por el entorno exterior, reflejado en las leyes reguladoras, necesidades económicas, competencia, entre otros.

Asimismo, Bolman y Deal (2017) calificaban a las organizaciones como complejas, ya que el comportamiento de las personas que las componen es muy difícil de predecir y exhiben una gran variedad de personas, departamentos, tecnologías, estrategias, y metas. Además, las organizaciones son ambiguas, ya que la complejidad, la imprevisibilidad y la decepción hace difícil obtener los hechos y aún más difícil saber qué significan o qué hacer al respecto.

Para entender a las organizaciones, y entre ellas, a las universidades, se debe analizarlas desde diferentes perspectivas. Bolman y Deal (2017), sostenían que las organizaciones debían ser evaluadas según cuatro lentes o marcos de referencia, a través de los cuales pueden ser observadas: el lente estructural, el lente del recurso humano, el lente político y el lente simbólico. Estos marcos de referencia influirán de diferente manera en las conductas de los docentes universitarios de compartir su conocimiento.

El lente estructural se refiere a las reglas, roles, metas, políticas, tecnologías y entorno que afecta a las organizaciones; el lente del recurso humano trata con las necesidades, habilidades y relaciones interpersonales de quienes pertenecen a una organización; el lente político se enfoca en el manejo del poder, el conflicto, la competencia y el uso de la política en las organizaciones; y el lente simbólico se concentra en la cultura, el significado, las metáforas, rituales, ceremonias, historias y héroes que existen en las organizaciones.

Según Bolman y Deal (2008), el lente político es quizás el que más puede afectar la compartición del conocimiento en las universidades, ya que a través de aquel se las observa como arenas o espacios de lucha, que auspician contiendas permanentes de individuos y grupos de interés. De esta forma, el lente político caracteriza a las

organizaciones como coaliciones de variados individuos y grupos de interés; los miembros de la coalición tienen diferencias duraderas en valores, creencias, información, intereses, y percepciones contradictorias de la realidad; las decisiones más importantes involucran la asignación de recursos escasos; los recursos escasos y las diferencias duraderas colocan al conflicto en el centro de las dinámicas diarias y hacen que el poder sea el activo más importante; las metas y decisiones emergen del regateo y la negociación entre las partes interesadas compitiendo por sus propios intereses.

La política en las organizaciones involucra la adquisición, desarrollo y utilización del poder para alcanzar los resultados deseados en situaciones en las que los grupos están en desacuerdo. Al considerar a la universidad como un sistema político, se enfoca la atención no solo en la incertidumbre, sino también en la desavenencia y en el conflicto.

Los sistemas políticos dependen del intercambio social y de la mutua interdependencia. La universidad está compuesta por un gran número de personas y grupos que, de alguna manera, operan autónomamente, pero, por otro lado, son interdependientes. Sin la interdependencia no hay política y no hay poder (Coman & Bonciu, 2015).

Reviste especial importancia conocer la forma cómo se gobiernan las universidades, de manera de apreciar las diferencias que tienen con otras organizaciones. El concepto de gobernanza en las organizaciones define las prácticas gerenciales de coordinación y control, así como el desarrollo e implementación de estrategias y estructuras para alcanzar los objetivos organizacionales (Frost, Hattke & Reihlen, 2016). La necesidad de adoptar técnicas gerenciales, producto del rápido crecimiento del sistema de educación superior, ha calado en la gobernanza de la universidad y ha disminuido el rol del colegiado en la toma de decisiones.

Alvesson y Benner (2016) afirmaron que en las universidades se viene adoptando una tendencia cada vez mayor de control del docente a través de reportes y documentación que sirven para verificar las actividades académicas, donde el desempeño docente es medido y comparado, de manera que aquellos académicos con altos resultados en dichos procesos son recompensados y destacados, mientras que aquellos que fallan en la evaluación son marginados, resultando en un modelo de gestión académica que pone un alto interés en lo que otros hacen y piensan, pero muy poca atención en las condiciones y modos de trabajo de los docentes.

Se ha reemplazado la estructura de autoridad basada en la reputación académica y la autonomía profesional, por un sistema de gestión soportado por una variedad de métricas y sistemas de evaluación para clasificar y categorizar el desempeño de los docentes, con una inclinación hacia el cumplimiento de expectativas de logro de utilidades, nivel de satisfacción de los estudiantes, participación en rankings y acreditaciones, y la necesidad de coincidir con las expectativas de las partes interesadas, representantes estudiantiles y otros grupos de interés, además de apoyar y mantener el desempeño de los docentes. Se viene aplicando una combinación de autismo interno y adaptación externa, en un estado de anomia organizacional, con normas e ideales difusos, que responden a diversas fuerzas y expectativas, usualmente de manera fragmentada e incoherente (Alvesson & Benner, 2016).

Chong et al. (2014) sostenían que las universidades tienen incorporada una cultura de conocimiento, pero dicha cultura es de naturaleza individualista y hasta cierto punto egoísta. Esto plantea retos interesantes para las universidades que buscan participar en iniciativas que podrían mejorar las formas en que se crea, comparte y difunde el conocimiento.

Los atributos distintivos de las universidades originan que la gestión del conocimiento en el contexto universitario tenga sus características propias. Un aspecto que es común en las universidades es la presión sobre los académicos para realizar investigaciones y publicarlas en revistas académicas de alto factor de impacto. Esta obligación de demostrar su desempeño tiene un impacto significativo en la conducta y la reputación de los docentes. Aquellos que logren desempeñarse de acuerdo con las exigencias serán recompensados con incentivos; mientras que los que no logren alcanzar el nivel esperado serán dejados atrás, creando un ambiente que produce consecuencias negativas para la transferencia de conocimiento (Gururajan & Fink, 2010).

La compartición del conocimiento en las universidades es considerada una actividad natural que realizan los docentes universitarios, que se evidencia mediante la continua realización de actividades de difusión e intercambio de conocimientos, como por ejemplo seminarios, conferencias y publicaciones, que en cantidad superan significativamente el número de actividades similares de cualquier otra profesión (Akosile & Olatokun, 2019). Sin embargo, a pesar de la conveniencia que significaría que los docentes compartan su conocimiento con sus colegas, las características descritas de las universidades pueden afectar y obstaculizar la compartición de conocimiento entre sus docentes.

### **Características distintivas de los docentes universitarios**

Según Hargreaves (1998), si se desea entender lo que un docente hace y por qué lo hace, se debe comprender la cultura en las universidades, que sirve de ayuda para dar significado, apoyo e identidad a los docentes y su trabajo. Las culturas que existen en una universidad determinan los patrones de relaciones y formas de asociación

característicos entre los miembros de dichas culturas, cuyas formas con mayor presencia son las culturas de individualismo, colaboración, colegialidad forzada y balcanización.

Los docentes universitarios pertenecen a una mezcla organizativa compuesta por el contexto de la disciplina en la que han sido formados y por alianzas institucionales realizadas al interior de la universidad, formando parte de tres subculturas superpuestas: la profesional, la institucional y la de su disciplina académica, que en conjunto brindan sustento a los valores universales del docente, cuales son, la búsqueda y difusión del conocimiento (Kim & Ju, 2008).

Los departamentos académicos en una universidad, por ejemplo, son unidades idiosincráticas y complejas que ejercen gran influencia y poder, y que no se limitan solo a los roles académicos e incentivos, sino también se extienden a las interacciones entre el docente y el estudiante, los métodos de enseñanza-aprendizaje, los requisitos curriculares, la incorporación y evaluación de docentes, entre otros, siendo una muestra de una subcultura organizacional conformada por la intersección de las culturas de la institución y de la disciplina (Lee, 2007).

Hargreaves (1998) sostenía que el individualismo en los docentes tiene tres grandes determinantes: el individualismo forzado, según el cual, los docentes enseñan, planean y generalmente trabajan en soledad debido a las restricciones administrativas o situacionales que presentan barreras y desalientos para hacer las cosas de otra manera; el individualismo estratégico, que se refiere a la construcción y creación de patrones individualistas de trabajo en respuesta a las contingencias diarias en el ambiente de trabajo del docente; y el individualismo electivo, que plantea la alternativa del docente de trabajar solo, todo o parte del tiempo, o de trabajar colaborativamente con sus colegas.

Según Buckley (2012), los docentes universitarios valoran la libertad académica, el desarrollo intelectual, la exploración y la examinación, la revisión por pares, y la

adquisición de conocimiento por su valor intrínseco. Los docentes de las universidades asignan una mayor prioridad para alcanzar sus logros académicos y desarrollar la enseñanza de una manera individual, que para compartir visiones comunes sobre las metas de la organización.

Tippins (2003) sostenía que la compartición del conocimiento en el entorno universitario enfrenta barreras culturales y burocráticas que se manifiestan cuando los docentes, en lugar de considerar al conocimiento como un activo que aumenta su valor al compartirse, creen que es algo de su propiedad y que no se comparte libremente, ya que ven al conocimiento como una fuente de diferenciación.

Otras barreras, según Tippins (2003), están compuestas por la falta de interés de algunos docentes universitarios, que se han vuelto complacientes y desvinculados del proceso de aprendizaje; por las diferencias individuales entre los docentes universitarios en términos de su capacidad para captar ciertos tipos de conocimiento, debido a sus competencias y especialidades; por la falta de construcción de relaciones dentro de la universidad, a partir de interacciones personales; por el desconocimiento de las necesidades, las fuentes y los destinatarios del conocimiento dentro de la universidad que impiden concretar actividades de intercambio; y finalmente, por las limitaciones de tiempo y recursos que interrumpen y obstaculizan el proceso de compartir conocimiento.

Siendo la compartición del conocimiento en las universidades un acto personal y voluntario que proviene del mismo docente es importante tener en cuenta que las características distintivas de los docentes pueden influir en la intención de los docentes de compartir su conocimiento con sus colegas.

## **Intención de compartir el conocimiento**

Ajzen (1991) sostenía que un factor central en la teoría del comportamiento planeado, originada a partir de la teoría de la acción razonada, es la intención de un individuo de desempeñar un comportamiento dado.

La intención de compartir el conocimiento ha sido definida como el grado al cual una persona cree que participará en un acto de compartir su conocimiento (Bock et al., 2005). Amin et al. (2011) definieron la intención de compartir el conocimiento como el alistamiento de una persona para compartir, es decir, cómo una persona intenta compartir su conocimiento en el futuro cercano.

Existe suficiente evidencia que ha demostrado que la intención de desempeñar un comportamiento o conducta está correlacionada con la realización del mencionado comportamiento. Aunque la intención no predice de manera perfecta el comportamiento, aquella puede ser el predictor más preciso de la conducta, debido a que el comportamiento está usualmente alineado con la intención (Casimir, Ng & Cheng, 2012).

Diversos estudios han reportado una correlación positiva entre la intención de llevar a cabo una conducta y el comportamiento real en el contexto de la compartición del conocimiento (Bock & Kim, 2002; Casimir, Ng & Cheng, 2012; Chen et al., 2014; Chennemaneni, Teng & Raja, 2012; Goh, 2002; Holste & Fields, 2010; Kuo & Young, 2008; Lin, 2007; Ma, Huang, Wu, Dong & Qi, 2014; Tohidinia & Mokhasani, 2010; Zhang & Jiang, 2015). Básicamente, las personas estarán más dispuestas a compartir su conocimiento si tienen una fuerte intención de hacerlo (Lin & Lee, 2004).

Por otro lado, Bagozzi (1992) criticó las teorías de la acción razonada, del comportamiento planeado y la teoría de tratar, argumentando que las actitudes y la norma subjetiva, que forman parte de dichas teorías, no son determinantes suficientes de la intención, y que la intención no tiene un ímpetu suficiente para la acción, proponiendo el

rol de mecanismos autorreguladores cognitivos y emocionales, y que en el caso del vínculo intención-comportamiento, particularmente para conductas dirigidas hacia el logro de metas, está condicionado a las decisiones que se toman en tres situaciones: respecto a lograr dicho objetivo; respecto a los procesos de implementación sobre el planeamiento, monitoreo, guía y control de actos instrumentales; y respecto a los procesos motivacionales asociados con el compromiso, esfuerzo y afecto hacia los medios.

La tabla 1 presenta los resultados de la relación entre la intención y la conducta de compartir el conocimiento en diversos estudios, estableciéndose mayormente una relación significativa entre ambos constructos.

*Tabla 1. Relación entre la intención y la conducta de compartir conocimiento*

Autor(es)	Relación
Akhavan, Hosseini, Abbasi & Manteghi (2015)	Significativa
Babalhavaeji & Kermani (2011)	Significativa
Bock & Kim (2002)	Significativa
Castaneda & Durán (2018)	Significativa
Castaneda, Fernández Ríos & Durán (2016)	Significativa
Chen, Chen & Kinshuk (2009)	Significativa
Chen et al. (2014)	Significativa
Chennamaneni et al. (2012)	Significativa
Fauzi, et al. (2019a)	Significativa
Jeon et al. (2011)	Significativa
Kuo & Young (2008)	No Significativa
Lin & Lee (2004)	Significativa
Mafabi et al. (2017)	Significativa
Rahman, Osmangani, Daud & Fattah (2016)	Significativa
Reychav & Weiberg (2010)	Significativa
Tohidinia & Mokhasani (2010)	Significativa
Witherspoon, Bergner, Cockrell & Stone (2013)	Significativa
Zhang & Ng (2012)	Significativa



La revisión de la literatura relacionada con las investigaciones realizadas sobre la compartición del conocimiento ha identificado diversas variables que actúan como antecedentes y por lo tanto ejercen influencia sobre la intención de compartir el conocimiento.

La tabla 2 muestra los contextos donde se han realizado las investigaciones, así como las variables que han sido utilizadas como antecedentes de la intención de compartir el conocimiento, en diversos estudios sobre la compartición del conocimiento.

*Tabla 2. Antecedentes de la intención de compartir el conocimiento*

Autor(es)	Contexto	Antecedentes
Akhavan et al. (2015)	Compañías <i>Hi-Tech</i> en Irán	Actitudes Control percibido Norma subjetiva
Alajmi (2012)	Comunidad online de educadores	Actitudes Normas subjetivas Normas descriptivas Controlabilidad Autoeficacia
Babalhavaeji & Kermani (2011)	Facultades de Ciencias de la información	Actitudes
Bock & Kim (2002)	Empleados organizaciones públicas	Actitudes
Bock et al. (2005)	Gerentes de organizaciones coreanas	Actitudes Norma subjetiva Clima organizacional
Casimir et al. (2012)	Empleados en organizaciones	Actitudes
Chen (2011)	Maestros de educación secundaria	Actitudes Norma subjetiva Control percibido Clima organizacional
Chen & Cheng (2012)	Empleados en hoteles	Marketing interno Cultura organizacional
Cho, Cheng & Chun (2010)	Comunidad de Wikipedia	Actitudes Reciprocidad Norma subjetiva Autoeficacia
Chow & Chan (2008)	Gerentes de empresas	Actitudes Norma subjetiva
Fathi, Eze & Goh (2011)	Empleados en fábricas	Actitudes
Fauzi, Tan & Ramayah (2018)	Académicos en instituciones	Actitudes Norma subjetiva Control percibido
Fauzi et al. (2019a)	Académicos en instituciones públicas	Actitudes Norma subjetiva Control percibido
Fullwood & Rowley (2017)	Académicos en universidades	Actitudes

*Tabla 2. Antecedentes de la intención de compartir el conocimiento  
(Continuación)*

Autor(es)	Contexto	Antecedentes
Goh & Sandhu (2013)	Académicos en universidades	Actitudes Norma subjetiva Control percibido Compromiso afectivo Confianza
Ham, Lee, Hayes & Bae (2019)	Estudiantes de una universidad	Actitudes Norma subjetiva
Hsu & Lin (2008)	Participantes en Blogs	Actitudes Normas sociales Identificación con la comunidad
Hung, Lai & Chou (2015)	Comunidades profesionales virtuales	Actitudes Norma subjetiva Control percibido
Jeon et al. (2011)	Comunidades de práctica	Actitudes Control percibido Norma subjetiva
Jolae, Nor, Khani & Yusoff (2014)	Académicos en una universidad	Actitudes Norma subjetiva Confianza
Kuo & Young (2008)	Comunidad virtual de profesores	Actitudes Norma subjetiva Controlabilidad Autoeficacia
Lin (2007)	Empleados de organizaciones	Actitudes Recompensas organizacionales Beneficios recíprocos Autoeficacia Disfrute en ayudar a otros
Lin & Lee (2004)	Alta gerencia de compañías	Actitudes Norma subjetiva Control percibido
Mafabi et al. (2017)	Empleados de hospitales	Actitudes Norma subjetiva Control percibido
Seba, Rowley & Lambert (2012)	Fuerzas policiales	Actitudes
Tan & Ramayah (2014)	Académicos en universidades	Actitudes
Tohidinia & Mokhasani (2010)	Empleados en compañías	Actitudes Norma subjetiva Control percibido
Wang, Wang & Chang (2019)	Empleados en fábricas	Empoderamiento psicológico Confianza
Zhang & Ng. (2013)	Profesionales de construcción	Actitudes Norma subjetiva Control percibido

## **Actitudes hacia la compartición del conocimiento y la intención de compartirlo**

Según Schwarz (2008), el término actitud se refiere a un constructo hipotético definido como una predisposición a evaluar algún objeto de una manera favorable o desfavorable. Esta predisposición no puede ser observada directamente y necesita ser inferida de las respuestas de los individuos al objeto de la actitud. Estas respuestas pueden variar desde una conducta abierta y evidente, tal como acercarse o alejarse del objeto, o enunciados verbales explícitos, tales como respuestas a una pregunta sobre la actitud, hasta respuestas encubiertas que pueden estar fuera de la conciencia del individuo.

Walther y Langer (2008) argumentaban que difícilmente ningún tópico en la psicología social había atraído más atención que la investigación sobre las actitudes, ya que, al ser consideradas como guías en un mundo complejo, era difícil imaginar a la conducta social sin el aporte de las actitudes.

Según Albarracín, Wang, Li y Noguchi (2008), las actitudes son importantes porque dan forma a las percepciones de las personas acerca del mundo social y físico e influyen sobre las conductas manifiestas de las personas. Son evaluaciones que se refieren a asociaciones entre el objeto de la actitud, que puede ser un objetivo concreto, una conducta, una entidad abstracta, una persona o un evento; y una categoría evaluativa tal como bueno contra malo.

El concepto de actitud, empleado como un antecedente de la compartición del conocimiento, ha sido principalmente utilizado en el marco de la teoría de la acción razonada (Fishbein & Ajzen, 1975) que sostiene que las actitudes hacia compartir el conocimiento afectan directamente la intención de compartir el conocimiento.

En su aplicación a la compartición del conocimiento, las actitudes hacia la acción de compartir expresan los sentimientos propios, positivos o negativos, favorables o

desfavorables de las personas, acerca de compartir su conocimiento (Bock y Kim, 2002; Bock et al., 2005; Chow y Chan, 2008; Fathi et al., 2011; Goh y Sandhu, 2013).

La relación entre las actitudes hacia compartir el conocimiento y la intención de compartir el conocimiento ha sido estudiada en muchas investigaciones, habiéndose comprobado que poseen una fuerte relación. La tabla 3 presenta una muestra de investigaciones que estudiaron la relación entre las actitudes hacia compartir conocimiento y la intención de compartir conocimiento, así como los contextos en que se han realizado las investigaciones.

*Tabla 3. Estudios que incluyeron la relación entre las actitudes y la intención de compartir conocimiento*

Autor(es)	Contexto
Akhavan et al. (2015)	Empleados en compañías <i>Hi-Tech</i> en Irán
Alajmi (2012)	Comunidad online de educadores
Al-Kurdi et al. (2020)	Académicos de universidades en UK, Arabia Saudita, UAE, Bahréin
Amin et al. (2011)	Capacitadores y facilitadores de institutos de formación en Malasia
Babalhavaeji & Kermani (2011)	Facultades de Biblioteca y Ciencias de la información
Bock & Kim (2002)	Empleados de 4 grandes organizaciones públicas
Bock et al. (2005)	Gerentes de organizaciones coreanas
Casimir, Ng & Cheng (2012)	Empleados a tiempo completo en 23 organizaciones
Chen (2011)	Maestros de educación secundaria
Cho et al. (2010)	Miembros de la comunidad de Wikipedia
Chow & Chan (2008)	Gerentes de empresas en Hong Kong
Ding, Liu, Huang & Gu (2017)	Estudiantes del MBA de una institución educativa en China.
Fathi et al. (2011)	Empleados en compañías manufactureras en Malasia
Fauzi et al. (2018)	Académicos en instituciones de aprendizaje superior en Malasia
Fauzi et al. (2019a)	Académicos de instituciones públicas de aprendizaje superior en Malasia
Fullwood & Rowley (2017)	Académicos en universidades de UK
Goh & Sandhu (2013)	Académicos de universidades en Malasia
Ham et al. (2019)	Estudiantes de una universidad en EE.UU.
Hsu & Lin (2008)	Participantes en Blogs
Hung et al. (2015)	Miembros de tres comunidades profesionales virtuales en Taiwán
Jeon et al. (2011)	Comunidades de práctica en empresas de manufactura
Jolaee et al. (2014)	Académicos de una universidad pública en Malasia
Kuo & Young (2008)	Comunidad profesional virtual de profesores en Taiwán
Lin & Lee (2004)	Alta gerencia de compañías de Taiwán
Lin (2007)	Empleados de grandes organizaciones en Taiwán
Mafabi et al. (2017)	Empleados de dos hospitales en Uganda
Seba et al. (2012)	Fuerza policial de Dubái
Tan & Ramayah (2014)	Académicos de universidades en Malasia
Tohidinia & Mokhasani (2010)	Empleados en compañías petroleras
Zhang & Ng. (2013)	Profesionales trabajando en equipos de construcción

Las investigaciones realizadas, con el sustento de la revisión de la literatura efectuada, apoyan la existencia de una relación entre las actitudes hacia compartir el conocimiento y la intención de compartir el conocimiento entre los docentes universitarios y sus colegas, por lo que se plantea la siguiente hipótesis:

H1: Las actitudes hacia la compartición del conocimiento influyen positivamente en las intenciones de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas.

### **Antecedentes de las actitudes hacia compartir conocimiento**

La teoría de la acción razonada (Fishbein & Ajzen, 1975) sostiene que las actitudes hacia un comportamiento son determinadas de las creencias conductuales sobre las consecuencias esperadas del comportamiento y de la evaluación, favorable o desfavorable, de dichas consecuencias.

En la revisión de la literatura acerca de las investigaciones llevadas a cabo para estudiar la compartición del conocimiento, se han identificado diversas variables que fueron utilizadas como antecedentes de las actitudes hacia compartir el conocimiento. La tabla 4 muestra los contextos en que se han realizado las investigaciones, así como las variables que han sido utilizadas como antecedentes de las actitudes hacia compartir el conocimiento, en diversos estudios sobre la compartición del conocimiento.

Tabla 4. Antecedentes de las actitudes hacia compartir el conocimiento

Autor(es)	Contexto	Antecedentes de las actitudes hacia compartir conocimiento
Akhavan et al. (2015)	Empleados en compañías <i>Hi-Tech</i>	Pérdida de poder de conocimiento Reputación Disfrute en ayudar a otros Interacción social Confianza Metas compartidas
Bock et al. (2005)	Gerentes de organizaciones	Incentivos extrínsecos Relaciones recíprocas Sentido de autovaloración Norma Subjetiva
Bock & Kim (2002)	Empleados en organizaciones	Incentivos esperados Asociaciones esperadas Contribución esperada
Casimir et al. (2012)	Empleados de organizaciones	Incentivos esperados Asociación esperada Contribución esperada
Chen, Chuang & Chen (2012)	Empleados de manufactura	Sistema de gestión de conocimiento Autoeficacia Clima organizacional
Chennamaneni et al. 2012)	Alumnos del programa MBA	Incentivos organizacionales Beneficios recíprocos Reputación Pérdida de poder de conocimiento Disfrute en ayudar a otros
Chow & Chan (2008)	Gerentes de organizaciones	Red social Confianza Metas compartidas Norma Subjetiva
Eze, Goh, Goh & Tan (2013)	Gerentes de TI	Confianza Formalización Tecnología de conocimiento Liderazgo Motivación Sistema de incentivos
Fathi et al. (2011)	Empleados de manufactura	Individualismo Colectivismo Red social Confianza Metas compartidas Sistema de incentivos Kiasuismo Autoeficacia
Fauzi et al. (2018)	Académicos en universidades	Compromiso Redes sociales Confianza
Fullwood & Rowley (2017)	Académicos en universidades	Norma Subjetiva
Ho, Ting, Bau & Wei (2011)	Usuarios de Wikipedia	Relaciones recíprocas Disfrute en ayudar

*Tabla 4. Antecedentes de las actitudes hacia compartir el conocimiento  
(Continuación)*

Autor(es)	Contexto	Antecedentes de las actitudes hacia compartir conocimiento
Hsu & Lin (2008)	Participantes en Blogs	Utilidad percibida Facilidad de uso Empleo percibido Altruismo Beneficio recíproco Reputación Confianza Relaciones esperadas
Hung et al. (2015)	Comunidades virtuales	Utilidad percibida Facilidad de uso Compatibilidad percibida Reputación Reciprocidad Disfrute en ayudar a otros
Jeon et al. (2011)	Comunidades de práctica	Imagen Reciprocidad Disfrute en ayudar a otros Necesidad de afiliación
Jolae et al. (2015)	Académicos en universidades	Autoeficacia Redes sociales Incentivos extrínsecos
Killingsworth, Xue & Liu (2016)	Estudiantes universitarios	Afiliación Confianza Beneficios recíprocos Disfrute en ayudar a otros
Liao, Hsu & To (2013)	Comunidades virtuales	Recompensas Reciprocidad Reputación Disfrute en ayudar Relaciones esperadas
Lin (2007)	Empleados de organizaciones	Incentivos organizacionales Beneficios recíprocos Autoeficacia Disfrute en ayudar a otros
Marouf (2017)	Académicos en universidades	Confianza Prácticas de RR.HH. Apoyo de la alta gerencia
Ramayah et al. (2013)	Académicos en universidades	Incentivos extrínsecos Relaciones recíprocas Sentido de autovaloración Norma Subjetiva
Seba et al. (2012)	Fuerzas policiales	Liderazgo Estructura organizacional Confianza Incentivos. Tiempo Tecnología de la Información

*Tabla 4. Antecedentes de las actitudes hacia compartir el conocimiento (Continuación)*

Autor(es)	Contexto	Antecedentes de las actitudes hacia compartir conocimiento
Tan & Ramayah (2014)	Académicos en universidades	Compromiso Disfrute en ayudar a otros Reputación
Tohidinia & Mokhasani (2010)	Empleados en compañías	Incentivos organizacionales Relaciones recíprocas Autoeficacia
Zhang & Ng (2013)	Profesionales de construcción	Recompensas extrínsecas Recompensas económicas Retroalimentación de conocimiento Relaciones personales Autoeficacia
Zhang & Ng (2012)	Trabajadores de construcción	Temor a quedar mal Recompensa económica Reducción de carga laboral Retroalimentación Relaciones personales Autoeficacia

En la presente investigación se definieron como antecedentes de las actitudes hacia compartir conocimiento a los incentivos extrínsecos anticipados, las relaciones recíprocas anticipadas, el sentido de autovaloración y la norma subjetiva. Además, las actitudes hacia compartir conocimiento y la norma subjetiva fueron incluidos como antecedentes de la intención de compartir el conocimiento. Los mencionados antecedentes son presentados a continuación.

### **Incentivos extrínsecos anticipados**

Bock et al. (2005) consideraron como antecedentes de las actitudes hacia compartir el conocimiento a un tipo de impulsores económicos: los incentivos extrínsecos anticipados. Estos incentivos han sido implementados en las organizaciones, como es el caso de diversos incentivos monetarios, puntuación para ascensos y promociones, reconocimientos, entre otros. Los incentivos extrínsecos se justifican por



el supuesto de que las acciones sociales son explicadas por un comportamiento racional que busca el interés propio (Granovetter, 1985).

Desde un punto de vista socio económico, se asume que un individuo escoge el curso de acción que maximiza su utilidad entre un conjunto estable de preferencias; por tanto, un empleado compartirá su conocimiento cuando perciba que los beneficios excedan a los costos de compartir (Bock et al., 2005).

Entre los incentivos, recompensas o beneficios estudiados en diversas investigaciones sobre la compartición del conocimiento sobresalen los incentivos monetarios, como el aumento de sueldo y bonificaciones; la participación en el patrimonio o propiedad de la organización; el reparto de utilidades mediante la asignación de un porcentaje de las ganancias de la organización; y los incentivos no monetarios, como los ascensos o promociones; los incentivos individuales; la seguridad en el trabajo, el reconocimiento individual, la confirmación de una posición, entre otros (Akosile & Olatokum, 2019; Bock et al., 2005; Eze et al., 2013; Hau, Kim, Lee & Kim, 2013; Kankanhalli et al., 2005; Lin, 2007; Zhang & Ng, 2013).

La evidencia empírica relacionada con el impacto e influencia de los incentivos extrínsecos sobre la compartición del conocimiento en las organizaciones ha sido controversial, obteniéndose en algunos casos resultados que demuestran una relación significativa, mientras que, en otros, se ha encontrado relaciones no significativas, o significativas pero negativas.

La tabla 5 presenta una muestra de investigaciones que utilizaron los incentivos extrínsecos como antecedentes en estudios sobre compartición del conocimiento, indicándose los contextos en que se han realizado las investigaciones.

*Tabla 5. Incentivos extrínsecos en la compartición del conocimiento*

Autor(es)	Contexto	Variable independiente	Variable dependiente
Aboelmaged (2018)	Usuarios de redes sociales	Motivación utilitaria	Conducta
Akosile & Olatokun (2019)	Académicos en universidades	Sistema de incentivos	Conducta
Amin et al. (2011)	Instructores en institutos	Incentivos extrínsecos	Intención
Bock et al. (2005)	Trabajadores de organizaciones	Incentivos extrínsecos	Actitudes
Casimir, Ng & Cheng (2012)	Empleados en organizaciones	Recompensas esperadas	Actitudes
Ding et al. (2017)	Estudiantes de MBA	Incentivos extrínsecos	Intención
Dong, Liem & Grossman (2010)	Empleados en compañías	Incentivos extrínsecos	Actitudes
Eze et al. (2013)	Empleados de manufactura	Sistema de incentivos	Actitudes
Hau et al. (2013)	Empleados en industrias	Incentivos organizacionales	Intención
Huang, Davison & Gu (2008)	Estudiantes de MBA	Incentivos extrínsecos	Actitudes
Jolaei et al. (2015)	Académicos en universidades	Incentivos extrínsecos	Actitudes
Liao et al. (2013)	Usuarios de comunidades virtuales	Recompensas	Actitudes
Lin (2007)	Empleados en organizaciones	Incentivos organizacionales	Intención
Lin & Lo (2015)	Enfermeras en un hospital	Sistema de incentivos	Conducta
Liou, Chih, Yuan & Lin (2016)	Comunidades virtuales	Incentivos extrínsecos	Conducta
Ramayah et al. (2013)	Académicos en universidades	Incentivos extrínsecos	Actitudes
Rohim & Budhiasa (2019)	Empleados en el sector público	Remuneración	Conducta
Seba et al. (2012)	Fuerzas policiales	Recompensas	Actitudes
Tohidinia & Mokhasani (2010)	Empleados de la industria petrolera	Incentivos extrínsecos	Actitudes
Youssef et. al (2017)	Empleados de industrias	Sistema de incentivos	Conducta
Zhang & Ng. (2013)	Profesionales de construcción	Incentivos económicos	Actitudes

Teniendo en cuenta que los incentivos extrínsecos constituyen un tipo de motivación para compartir el conocimiento, con sustento en la revisión de la literatura efectuada, se considera que los incentivos extrínsecos anticipados están asociados directamente con las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas, por lo que se plantea la siguiente hipótesis:

H2: Los incentivos extrínsecos anticipados influyen positivamente en las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.

## **Relaciones recíprocas anticipadas**

El deseo de las personas de mantener relaciones mutuas con otros individuos sobre la base de compartir su conocimiento ha sido estudiado por diversos autores, quienes han sostenido que el intercambio social es un determinante importante de las actitudes de las personas hacia compartir su conocimiento, ya que son influenciadas por su contexto social y organizativo (Hassandoust, Logeswaran & Kazerouni, 2011).

Al compartir el conocimiento, a diferencia de lo que sucede en el intercambio económico, el interés está en la relación misma, más que en cualquier otro beneficio que pueda obtenerse (Blau, 1964). En consecuencia, aquellos que creen que al compartir su conocimiento pueden mejorar sus relaciones mutuas con los demás, tendrán probablemente actitudes positivas hacia esta compartición (Huber, 2001).

Bock et al. (2005) incluyeron a las relaciones recíprocas anticipadas como una de las fuerzas motivacionales dentro de la categoría de motivadores socio psicológicos, sosteniendo que este tipo de motivadores capturan los deseos de los empleados de una organización de mantener relaciones continuas y duraderas con otros, específicamente cuando se proporciona y recibe conocimiento. En su estudio, Bock et al. (2005) encontraron una relación significativa entre las relaciones recíprocas anticipadas y las actitudes hacia compartir el conocimiento.

Hassandoust et al. (2011) en una investigación exploratoria de los factores de comportamiento en relación con la compartición virtual de conocimiento, realizada a estudiantes de varias facultades del campus Cyberjaya de la Universidad Multimedia de Malasia, comprobaron que las relaciones recíprocas anticipadas favorecían las actitudes hacia compartir el conocimiento.

Según Huang et al. (2010), las relaciones recíprocas anticipadas constituyen un aspecto importante del beneficio que ofrece el intercambio social, convirtiéndose en un

factor crítico en la compartición del conocimiento. Las personas comparten su conocimiento con sus colegas en la medida en que desarrollan relaciones con ellos y tienen un impacto positivo en la actitud hacia compartir el conocimiento (Bock et al., 2005; Chua, 2003).

Ramayah et al. (2013) sostenían que un individuo puede estar motivado para aportar conocimiento a otros como un medio para mantener una buena relación con miembros del mismo círculo social. En un estudio realizado con académicos de universidades públicas en Malasia, encontraron una relación significativa entre las relaciones recíprocas anticipadas y las actitudes de los docentes hacia compartir su conocimiento, concluyendo que los académicos creen que pueden mejorar su interacción mutua y sus relaciones con los demás mediante la compartición de su conocimiento.

Otros autores han comprobado la significancia de la relación entre las relaciones recíprocas anticipadas y la intención de compartir su conocimiento (Ho et al., 2011; Tohidinia & Mokhasani, 2010), y entre las relaciones recíprocas anticipadas y la conducta de compartir conocimiento (Kim & Lee, 2012; Liou et al., 2016).

En contraposición, algunos estudios probaron la inexistencia de una relación significativa entre las relaciones recíprocas anticipadas y las actitudes o intención de compartir el conocimiento. En estudios realizados a estudiantes de un programa MBA en una universidad en China, Huang et al. (2010), encontraron que no había una relación significativa entre las relaciones recíprocas anticipadas y las actitudes hacia compartir el conocimiento.

En otros estudios, Hsu y Lin (2008), en una investigación a participantes de blogs en Taiwán, encontraron una relación no significativa entre las relaciones esperadas y las actitudes hacia participar en un blog. Del mismo modo, Ding et al. (2017) no encontraron una relación significativa entre las relaciones recíprocas anticipadas y la intención de

compartir conocimiento en una muestra de estudiantes de postgrado. Igualmente, Zhang y Ng (2012) encontraron que las relaciones personales mejoradas, medidas en una muestra compuesta por profesionales trabajando en equipos de construcción en Hong Kong, no afectaron las actitudes hacia la compartición del conocimiento.

La tabla 6 muestra los contextos en que se han realizado las investigaciones sobre la compartición del conocimiento, así como la utilización de la variable relaciones recíprocas anticipadas como variable independiente.

*Tabla 6. Estudios sobre compartición del conocimiento con la variable relaciones recíprocas anticipadas*

Autor(es)	Contexto	Variable independiente	Variable dependiente
Bock et al. (2005)	Gerentes de 27 organizaciones coreanas	Relaciones recíprocas anticipadas	Actitud
Ding et al. (2017)	Estudiantes del MBA en China	Relaciones recíprocas anticipadas	Intención
Hassandoust et al. (2011)	Estudiantes de la Multimedia University en Malasia	Relaciones recíprocas anticipadas	Actitud
Ho et al. (2011)	Miembros de una comunicad virtual de Wikipedia	Relaciones recíprocas anticipadas	Actitud
Hsu & Lin (2008)	Participantes en Blogs	Relaciones esperadas	Actitud
Huang et al. (2008)	Estudiantes del MBA de una universidad en China	Relaciones recíprocas anticipadas	Actitud
Kim & Lee (2012)	Empleados de hoteles de 5 estrellas en Corea	Relaciones recíprocas anticipadas	Conducta
Liou et al. (2016)	Miembros de una comunidad virtual de aprendizaje	Relaciones recíprocas anticipadas	Conducta
Pi, Chou & Liao (2013)	Usuarios de Facebook	Relaciones esperadas	Actitud
Ramayah et al. (2013)	Académicos de universidades públicas en Malasia	Relaciones recíprocas anticipadas	Actitud
Sun, Peng, Lim & Wang (2014)	Empleados en una compañía de software en China	Relaciones recíprocas anticipadas	Intención
Tohidinia & Mokhasani (2010)	Empleados de la industria petrolera en Irán	Relaciones recíprocas anticipadas	Actitud

Las investigaciones anteriores, sustentadas en la revisión de la literatura efectuada, apoyan la consideración de que las relaciones recíprocas anticipadas están asociadas directamente a las actitudes hacia la compartición del conocimiento entre docentes universitarios y sus colegas, por lo que se plantea la siguiente hipótesis:

H3: Las relaciones recíprocas anticipadas influyen positivamente en las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.

## **Sentido de autovaloración**

El conocimiento organizacional es un activo que se origina sobre la base de la compartición del conocimiento individual. En este sentido, para las personas, el conocimiento es más una propiedad personal y menos una posesión organizacional, y al compartir el conocimiento que poseen reflejan su identidad personal y su sentido de autovaloración, permitiéndoles satisfacer su identidad personal y sus necesidades de autoexpresión, así como tener un comportamiento organizacional ciudadano (Chennamaneni et al., 2012).

Bock et al. (2005) definieron el sentido de autovaloración como el grado de cognición positiva de un individuo, basado en el sentimiento de contribución personal a la organización, a través su conducta de compartir su conocimiento, y que refleja la medida en que las personas se ven a sí mismas como entregando valor a sus organizaciones a través de la compartición de su conocimiento. El concepto de autovaloración representa el grado en que las personas se aprecian a sí mismos, basado en las competencias que poseen, el poder que ostentan o la eficacia que demuestran con relación a un determinado comportamiento.

Las personas adquieren un fuerte sentido de ser competentes cuando descubren que su conocimiento es significativo para las personas que los rodean en la organización. Este proceso de evaluación de uno mismo contribuye a la formación de un sentido de autovaloración que puede facilitar la compartición del conocimiento, puede aumentar su percepción de control de su entorno, y aumentar su confianza en la realización de actividades. Con un sentido de autovaloración, los individuos se sienten motivados para compartir su conocimiento cuando creen que hacerlo es significativo para las personas que los rodean (Ding et al., 2017).

El sentido de autovaloración representa la autoevaluación que hace un poseedor de conocimiento de su valor para la organización a través de actividades de compartición de conocimiento, por lo que podría afectar positivamente sus actitudes hacia compartir su conocimiento (Huang et al., 2010).

A través de la evaluación de las actividades realizadas para compartir sus conocimientos, los académicos pueden tomar conciencia de cómo estas actividades ayudan en el trabajo de sus colegas o contribuyen a mejorar el desempeño de la institución educativa, lo cual aumenta su sentido de autovaloración. De esta manera, los académicos tendrán una mayor predisposición a desarrollar actitudes más favorables hacia compartir su conocimiento en comparación con aquellos docentes que no reconozcan el valor de tales contribuciones (Ramayah et al., 2013).

La tabla 7 presenta una muestra los contextos de los estudios que investigaron la relación entre el sentido de autovaloración y las actitudes, intención y conducta de compartir el conocimiento.

*Tabla 7. Estudios sobre compartición de conocimiento que incluyeron el sentido de autovaloración.*

Autor(es)	Contexto	Variable independiente	Variable dependiente
Bock et al. (2005)	Gerentes de organizaciones coreanas	Sentido de autovaloración	Actitudes
Chen & Cheng (2012)	Hoteles internacionales en Taiwán	Autovaloración	Actitudes
Ding et al. (2017)	Estudiantes de MBA en China	Sentido de autovaloración	Intención
Dong et al. (2010)	Organizaciones en Vietnam	Sentido de autovaloración	Intención
Huang et al. (2008)	Estudiantes de MBA en China	Sentido de autovaloración	Actitudes
Pi et al. (2013)	Miembros de grupos de Facebook	Sentido de autovaloración	Actitudes
Ramayah et al. (2013)	Universidades públicas	Sentido de autovaloración	Actitudes
Safa & Von Solms (2016)	Organizaciones en Malasia	Satisfacción de autovaloración	Actitudes
Sun & Liu (2006)	Gerentes de organizaciones en China	Sentido de autovaloración	Intención
Teh & Yong (2011)	Industrias de TI en Malasia	Sentido de autovaloración	Actitudes
Xue, Liang, Hauser & O'Hara (2012).	Estudiantes de universidad en EE. UU.	Sentido de autovaloración	Actitudes
Yan & Davison (2013)	Comunidades virtuales en China	Sentido de autovaloración	Conducta
Yan, Wang, Chen & Zhang (2016)	Comunidades de salud en línea	Satisfacción de autovaloración	Conducta

Bock et al. (2005) sostenían que el sentido de autovaloración ejercía, además, influencia sobre las conductas de las personas de forma congruente con las normas de grupo y normas organizacionales. Entre dichas normas, Huber (2001) señalaba que, para lograr que la compartición del conocimiento se convirtiera en una buena práctica dentro de una organización, se debía promover las expectativas que sostenían que las personas debían involucrarse en dicha práctica porque era lo correcto, y constituía un valor en la organización, así como, dar el ejemplo al compartir el conocimiento y conseguir que otros miembros de la organización lo hagan. Estas normas de grupo y organizacionales pueden ser percibidas como una forma de presión para su cumplimiento por los integrantes de una organización, y constituyen una norma subjetiva, que será definida con detalle posteriormente.

Diversos autores han estudiado el sentido de autovaloración y su relación, tanto con las actitudes hacia compartir el conocimiento, como con la norma subjetiva. En un estudio a miembros de la red social *Facebook*, Pi et al. (2013) encontraron que el sentido de autovaloración tuvo una relación significativa con las actitudes hacia compartir conocimiento y con la norma subjetiva. Ramayah et al. (2013), al estudiar a académicos de universidades públicas en Malasia, encontraron que el sentido de autovaloración de los docentes afectaba significativamente sus actitudes, así como la norma subjetiva referente a compartir su conocimiento.

Ho et al. (2011) comprobaron que la relación entre el sentido de autovaloración y la norma subjetiva era significativa durante un estudio realizado a usuarios de Wikipedia.

Sin embargo, en otros casos, los resultados encontrados en las investigaciones fueron no significativos en la relación entre el sentido de autovaloración y las actitudes y la norma subjetiva de compartir conocimiento. Bock et al. (2005) encontraron que la



relación entre el sentido de autovaloración y las actitudes hacia compartir conocimiento fue no significativa, pero en el caso de la relación del sentido de autovaloración con la norma subjetiva, esta sí fue significativa.

La tabla 8 muestra algunas de las investigaciones que estudiaron la relación entre la variable sentido de autovaloración y la variable norma subjetiva, incluyendo los contextos de dichos estudios.

*Tabla 8. Estudios que investigaron la relación entre el sentido de autovaloración y la norma subjetiva*

Autor(es)	Contexto	Variable independiente	Variable dependiente
Bock et al. (2005)	Gerentes de organizaciones coreanas	Sentido de autovaloración	Norma subjetiva
Ho et al. (2011)	Usuarios de Wikipedia	Sentido de autovaloración	Norma subjetiva
Pi et al. (2013)	Miembros de grupos de Facebook	Sentido de autovaloración	Norma subjetiva
Ramayah et al. (2013)	Docentes universitarios en Malasia	Sentido de autovaloración	Norma subjetiva

De la revisión de la literatura, se considera que el sentido de autovaloración que poseen los docentes universitarios afecta positivamente tanto las actitudes hacia la compartición del conocimiento con sus colegas como la norma subjetiva de compartir conocimiento, proponiéndose las siguientes hipótesis:

- H4: El sentido de autovaloración influye positivamente en las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.
- H5: El sentido de autovaloración influye positivamente en la norma subjetiva de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.

### **Norma subjetiva**

La norma subjetiva fue definida por Ajzen (1991) como la presión social percibida para realizar o no realizar un comportamiento dado. Esta presión social se

origina de la percepción de un individuo al evaluar las expectativas de personas que son considerados referentes importantes y que pueden considerar que un determinado comportamiento debe o no debe realizarse (Akhavan et al., 2015).

La norma subjetiva no debe entenderse como una percepción de apoyo, sino como la creencia de un individuo sobre lo que se espera que éste haga en un contexto y su motivación para actuar (Castaneda et al., 2016).

La norma subjetiva es considerada como una creencia normativa, es decir, una creencia de lo que otros podrían pensar sobre un comportamiento particular que una persona lleva a cabo. En el caso de los académicos, la presión social de la norma subjetiva podría originar pensamientos y sentimientos negativos, en el caso de que no estén compartiendo voluntariamente su conocimiento, tal como lo estarían haciendo sus colegas. Por lo tanto, la norma subjetiva se considera como un factor importante para que los académicos compartan su conocimiento (Fauzi et al., 2018).

Diversos estudios han investigado la relación entre la norma subjetiva y las actitudes hacia compartir conocimiento, tanto en organizaciones (Bock et al., 2005; Chow & Chan, 2008; Ryu, Ho & Han; 2003), como en instituciones académicas (Fullwood & Rowley, 2017; Ham et al., 2019; Ramayah et al., 2013).

La norma subjetiva puede tener un impacto importante en la actitud hacia un determinado comportamiento, que se manifiesta a través de la vía psicológica de internalización, mediante la cual un individuo integra la opinión de referentes significativos en su propia estructura de creencias, en la medida en que las creencias de los referentes se convierten en sus propias creencias; y a través de la identificación, por la cual, el individuo adopta las creencias y actúa de manera similar a otras personas significativas con la intención de obtener la aprobación de estos referentes (Ramayah et al., 2013).

Varios autores han estudiado la influencia directa de la norma subjetiva sobre la intención de compartir conocimiento, así como la influencia indirecta de la norma subjetiva a través de las actitudes hacia compartir el conocimiento en un mismo modelo conceptual.

Bock et al. (2005), estudiaron la relación entre la norma subjetiva y la intención de compartir el conocimiento, así como la relación entre la norma subjetiva y las actitudes hacia la compartición del conocimiento, planteando la hipótesis que sostenía que cuanto más los individuos estén motivados para cumplir las normas de grupo, sus actitudes tenderán a ser más determinadas por un pensamiento de grupo que por un pensamiento individual. El resultado de su investigación confirmó tanto la relación directa entre la norma subjetiva y la intención de compartir conocimiento, como la relación indirecta entre la norma subjetiva y la intención de compartir el conocimiento, a través de las actitudes hacia compartir el conocimiento.

Chow & Chan (2008) investigaron la intención de compartir su conocimiento por parte de gerentes de firmas en Hong Kong. El modelo conceptual incluyó la relación entre la norma subjetiva sobre compartir conocimiento y las actitudes hacia compartir su conocimiento, es decir, que las personas que perciben una mayor presión social para compartir su conocimiento tienen una actitud más positiva hacia ello. Además, se estudió la relación entre la norma subjetiva y la intención de compartir conocimiento, sobre la base de la teoría de la acción razonada. En la investigación efectuada se confirmaron ambas hipótesis sosteniendo que la presión social impuesta por los gerentes y colegas favorece tanto las actitudes como la intención de compartir el conocimiento.

Finalmente, en una investigación sobre la intención de compartir su conocimiento por parte de médicos que estaban practicando en hospitales en Corea, Ryu et al. (2003)

estudiaron el efecto directo y el efecto indirecto, vía las actitudes hacia compartir conocimiento, de la norma subjetiva sobre la intención de compartir su conocimiento. Los resultados mostraron que la norma subjetiva fue el factor más influyente sobre la intención de compartir conocimiento en términos de sus efectos directo más indirecto, siendo consistente con investigaciones realizadas previamente.

La tabla 9 presenta un conjunto de estudios que incluyeron la relación de la norma subjetiva con las actitudes hacia compartir conocimiento y con la intención de compartir conocimiento. Se incluye en la tabla la información sobre los contextos en los que se realizaron las investigaciones.

*Tabla 9. Relación de la norma subjetiva con las actitudes y la intención de compartir conocimiento*

Autor(es)	Contexto	Variable dependiente
Alajmi (2012)	Miembros de una comunidad en línea de educadores	Intención
Al-Kurdi et al. (2018)	Académicos en instituciones de educación superior	Intención
Akhavan et al. (2015)	Empleados empresas de alta tecnología en Irán.	Intención
Bock et al. (2005)	Gerentes de organizaciones coreanas	Actitudes Intención
Castaneda et al. (2016)	Trabajadores de una organización pública en Colombia.	Intención
Chen (2011)	Maestros de secundaria en el sur de Taiwán	Intención
Chen et al. (2009)	Estudiantes del programa MBA	Intención
Chennamaneni et al. (2012)	Estudiantes del MBA en una universidad en EE. UU.	Intención
Cho et al. (2010)	Usuarios de Wikipedia en EE. UU. y Singapur.	Actitudes Intención
Chow & Chan (2008)	Gerentes de firmas de Hong Kong	Actitudes Intención
Dong et al. (2010)	Empleados en empresas multinacionales en Vietnam.	Intención
Fauzi et al. (2019a)	Académicos en instituciones públicas en Malasia	Intención
Fauzi, Tan, Ramayah & Ojo (2019b)	Académicos en universidades en Malasia	Intención
Fauzi et al. (2018)	Académicos de una universidad en Malasia	Intención
Fullwood & Rowley (2017)	Académicos en universidades del Reino Unido.	Actitudes
Goh & Sandhu (2013)	Académicos de universidades en Malasia	Intención
Ham et al. (2019)	Estudiantes de una universidad en EE. UU.	Actitudes Intención
Hassandoust et al. (2011)	Estudiantes de la Universidad Multimedia de Malasia.	Intención
Ho et al. (2011)	Usuarios de Wikipedia	Intención
Hsu & Lin (2008)	Participantes en Blogs en Taiwán	Intención
Hung et al. (2015)	Usuarios de tres comunidades virtuales profesionales	Intención

*Tabla 9. Relación de la norma subjetiva con las actitudes y la intención de compartir conocimiento (continuación)*

Autor(es)	Contexto	Variable dependiente
Jeon et al. (2011)	Empleados de compañías coreanas de alta tecnología.	Intención
Jolaei et al. (2015)	Académicos de una universidad de Malasia.	Intención
Lin & Lee (2004)	Gerentes en empresas taiwanesas	Intención
Lu & Hsiao (2007)	<i>Bloggers</i> en Taiwán	Intención
Mafabi et al. (2017)	Enfermeras y médicos del hospital en Uganda.	Intención
Ramayah et al. (2013)	Académicos de universidades públicas en Malasia	Actitudes
Rahman et al. (2016)	Personal no académico en una universidad de Malasia	Intención
Ryu et al. (2003)	Médicos de hospitales en Corea	Actitudes
		Intención
Tohidinia & Mokhasani (2010)	Empleados de compañías petroleras en Irán	Intención
Young (2014)	Empleados de organizaciones en Taiwán	Intención
Zhang & Ng. (2013)	Profesionales de construcción en Hong Kong	Intención

Ryan (1982) sostenía que las creencias inferenciales, uno de los tres tipos de creencias de la teoría de la acción razonada, eran derivadas a través de un proceso de inferencia desde los otros dos tipos de creencias: las descriptivas, derivadas de la experiencia directa, y las de información, formadas al aceptar la información de alguna fuente de que las creencias normativas se internalizan a través del proceso de experiencia directa, información de alguna fuente y otras creencias inferenciales.

Según Ryan (1982), la noción de las creencias inferenciales crea la posibilidad de que las creencias actitudinales puedan ser formadas de las creencias normativas, y viceversa. De esta manera, la actitud puede verse influenciada por la información proporcionada por los referentes expertos, así como por las expectativas de los referentes.

Ham, Lee, Hayes & Bae (2019) argumentaban que, a pesar que la teoría de la acción razonada plantea las relaciones directas en las creencias conductuales y normativas, las creencias actitudinales pueden afectar la norma subjetiva y viceversa, por lo que examinar los efectos cruzados entre los componentes de la teoría de la acción razonada puede maximizar su poder explicativo.

Lim y Dubinsky (2005) sostenían que existía una interdependencia entre los constructos de creencias, que generaba efectos bicausales entre los constructos de creencias en la teoría de la acción razonada y la teoría del comportamiento planeado, por lo que la inclusión de efectos de interdependencia fortalecía la relación entre actitud e intención conductual y entre norma subjetiva e intención conductual.

Según Lim y Dubinsky (2005), con base en la teoría de la persuasión, la actitud de una persona puede verse afectada indirectamente a través del proceso de internalización de recomendaciones y argumentos recibidos de otros. Asimismo, de acuerdo a la teoría de la disonancia, una persona puede tener una actitud positiva hacia un comportamiento, pero cuando cree que referentes significativos piensan de manera opuesta a dicho comportamiento, es decir la norma subjetiva hacia dicha conducta, la persona puede cambiar su actitud hacia el comportamiento para sentirse afiliado con otros referentes.

La revisión de la literatura efectuada y los resultados obtenidos en investigaciones previas, mostrarían que mientras un académico sienta más que las personas que lo rodean ejercen presión sobre él para compartir su conocimiento, particularmente si esta presión procede de aquellos de quien depende y de sus colegas, mayor sería la posibilidad de que lleve a cabo este comportamiento, por lo que se justifica la conveniencia de estudiar el rol de la norma subjetiva en su relación con la intención de compartir el conocimiento, tanto directamente, como indirectamente, a través de las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir el conocimiento con sus colegas, lo que lleva a plantear las siguientes hipótesis:

H6: La norma subjetiva de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento influye positivamente en la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas.

H7: La norma subjetiva de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento influye positivamente en las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.

### **Clima organizacional**

El clima organizacional describe, desde la perspectiva de los individuos, las características de la organización de acuerdo con las percepciones y emociones relacionadas al ambiente de trabajo (Al-Kurdi et al., 2020). Además, determina los valores, creencias y sistemas de trabajo que alientan u obstaculizan el aprendizaje y la compartición de conocimiento, a tal punto que un clima organizacional no conducente a compartir el conocimiento producirá un contexto en el que las personas no tendrán la voluntad de realizar tales comportamientos (Amayah, 2013).

Brock et al. (2005) incluyeron el clima organizacional dentro de la categoría de fuerzas motivacionales sociológicas, compuesto por tres aspectos del clima que llevan a los miembros de una organización a compartir su conocimiento: La equidad, que representa la percepción de que las prácticas organizacionales son equitativas y que no son ni arbitrarias ni caprichosas; la afiliación, definida como la percepción de un sentido de afinidad y cercanía entre los integrantes de una organización, promoviendo conductas afectuosas y pro sociales que son críticas para alentar a los miembros de una organización a ayudarse entre sí; y la innovatividad, que refleja la percepción de que el cambio y la creatividad son exhortados e incentivados activamente, promoviendo flujos de información abiertos y una evaluación de riesgos razonada.

El clima organizacional se refiere a una situación contextual en un momento en el tiempo y está vinculado con los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los miembros de la organización. Es, por lo tanto, temporal, subjetivo, y a menudo, sujeto a la manipulación directa por personas con poder e influencia (Brock et al., 2005).

En la investigación de Bock et al. (2005), el clima organizacional fue considerado como un constructo emergente de segundo orden superordinado que se forma a partir de los factores de primer orden equidad, afiliación e innovatividad, y por lo tanto es explicado, o priorizado causalmente, por la percepción del sentido de equidad, del sentido de afiliación y del sentido de innovatividad.

El estudio del clima organizacional se ha realizado mayormente en entornos corporativos y sectores comerciales. En el sector educativo, en el contexto de universidades, los estudios sobre el clima organizacional han sido muy limitados (Al-Kurdi et al., 2020).

Akhavan et al. (2015) sostenían que factores externos, como es el caso del clima organizacional, pueden afectar la norma subjetiva de los individuos, guiándolos a un comportamiento esperado deseado, ya que las normas subjetivas son frecuentemente formadas después de considerar los valores y normas organizacionales. En el estudio realizado, Akhavan et al. (2015) comprobaron que el clima organizacional tenía una relación significativa y positiva con relación a la norma subjetiva.

En una investigación llevada a cabo con empleados de compañías petroleras, Tohidinia y Mokhasani (2010) probaron la existencia de una relación significativa entre el clima organizacional y la norma subjetiva hacia compartir conocimiento.

Según Chennamaneni et al. (2012), el clima organizacional guía las conductas de los miembros de una organización al transmitirles qué comportamiento es apropiado y deseable, formándose las normas subjetivas cuando los miembros de la organización internalizan y evalúan las normas organizacionales. En un estudio efectuado con estudiantes del programa MBA de una universidad en los Estados Unidos, determinaron que el clima organizacional percibido tenía una relación significativa con la norma subjetiva hacia compartir el conocimiento.



También en el contexto académico, en un estudio sobre el rol del clima organizacional en la compartición del conocimiento entre académicos de universidades del Reino Unido, Arabia Saudita, Bahrén, Kuwait, Qatar, Omán, Jordania y Egipto, Al-Kurdi et al. (2020) encontraron que el clima organizacional tuvo una relación significativa con la norma subjetiva de los académicos hacia compartir su conocimiento.

Otros estudios han incluido la relación directa entre el clima organizacional y la intención de compartir conocimiento, considerando que el clima organizacional es un importante impulsor de las conductas de compartir conocimiento.

Chen et al. (2012), comprobaron la relación significativa y positiva entre el clima organizacional y la intención de compartir conocimiento en un estudio a empleados de firmas de manufactura en Taiwán.

Además, algunas investigaciones han probado en un mismo modelo conceptual, la relación entre el clima organizacional con la norma subjetiva y también con la intención de compartir conocimiento.

Bock et al. (2005) encontraron que el clima organizacional tuvo una relación significativa con la norma subjetiva y, de forma más moderada, con la intención de compartir conocimiento. Asimismo, Chen (2011), en un estudio con profesores de secundaria en Taiwán, determinó la existencia de una relación significativa entre el clima organizacional y la intención de los profesores de compartir su conocimiento, así como entre el clima organizacional y la norma subjetiva de los profesores hacia compartir conocimiento.

De la revisión de la literatura efectuada, se considera importante estudiar el clima organizacional en las universidades y su relación, tanto con la norma subjetiva hacia compartir conocimiento como con la intención de los docentes universitarios de

compartir su conocimiento con sus colegas, por lo que se plantean las siguientes hipótesis:

H8: El clima organizacional, caracterizado por las percepciones del sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad, influye positivamente en la norma subjetiva de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.

H9: El clima organizacional, caracterizado por las percepciones del sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad, influye positivamente en la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas.

### **Confianza interpersonal**

Mayer et al. (1995) definieron la confianza como la voluntad de una parte de ser vulnerable a las acciones de otra, basado en la expectativa de que la otra parte realizará una acción particular importante para quien busca la confianza, sin importar la capacidad de monitorear o controlar a la otra parte.

McAllister (1995) estudió la naturaleza y funcionamiento de la confianza interpersonal y la distinción entre sus dos formas principales: la confianza interpersonal basada en la cognición, la cual está soportada por las creencias de los individuos sobre la confiabilidad y la capacidad de depender en sus pares; y la confianza interpersonal basada en el afecto, que se fundamenta en el cuidado y la preocupación interpersonal recíproca.

La confianza es instrumental al desempeño organizacional debido a que facilita la cooperación voluntaria, especialmente bajo el contexto de acciones interdependientes (Casimir, Lee & Loon, 2012). Cuando la confianza se aplica al nivel de las relaciones interpersonales, tales como son las que se realizan al compartir el conocimiento entre las

personas en una organización, se hace referencia al concepto de confianza interpersonal, definida como “la medida en la cual una persona es confidente en, y con voluntad de actuar sobre la base de las palabras, acciones y decisiones de otro” (McAllister, 1995, p.25).

La confianza interpersonal implica la creencia de que la otra parte se comportará de una manera dependiente y que no tomará ventaja de la situación (Hsu, Ju, Yen & Chang, 2007). El rol de la confianza es más importante en las transacciones sociales que en las transacciones económicas y puede, por lo tanto, facilitar la compartición del conocimiento debido a que el acto voluntario de compartir el conocimiento con otros es una transacción social.

La confianza interpersonal constituye una característica central de las relaciones que promueven la creación y compartición del conocimiento. Nonaka (1994) señalaba que la confianza interpersonal es importante para la creación de una atmósfera de compartición del conocimiento.

Casimir, Lee y Loon (2012) sostenían que la confianza afectiva o interpersonal es más relevante para la compartición voluntaria del conocimiento en comparación con la confianza cognitiva, debido a que reduce los sentimientos de vulnerabilidad y disminuye el temor de que la otra parte actúe de manera explotadora y oportunista.

Según Granovetter (1973) el asunto de la confianza también está muy relacionado con los enlaces interpersonales, ya que la confianza de una persona en otra depende fuertemente de la existencia de contactos personales intermediarios que puedan, desde su propio conocimiento, asegurar a dicha persona que la otra es confiable, y que puedan, si es necesario, interceder con ella en su nombre. Por lo tanto, la fragmentación de una red, al reducir drásticamente el número de caminos desde el líder hasta sus seguidores potenciales, podría inhibir la confianza interpersonal.

La confianza ha sido estudiada ampliamente como un antecedente de las actitudes, intenciones y conductas de compartir el conocimiento.

Diversos estudios trataron sobre la relación entre la confianza y las actitudes hacia compartir el conocimiento (Akhavan et al., 2015; Chow & Chan, 2008; Fathi et al., 2011; Fauzi et al., 2018; Hsu & Lin, 2008; Seba et al., 2012; Tamjidyamcholo, Baba, Tamjid & Gholipour, 2013).

Otras investigaciones estudiaron la relación entre la confianza y la intención de compartir el conocimiento (Chen et al., 2014; Ford & Staples, 2010; Goh & Sandhu, 2013; Hau et al., 2013; Holste & Fields, 2010; Huang et al., 2010; Jolaei et al., 2014; Kim & Ju, 2008; Li, Zhu & Wang, 2010; Tamjidyamcholo et al., 2013).

La mayoría de estudios investigaron la relación entre la confianza y la conducta de compartir el conocimiento (Akosile & Olatokun, 2019; Amayah, 2013; Bibi & Ali, 2017; Brooke, Rasdi & Samah, 2017; Casimir, Lee & Loon, 2012; Chang & Chuang, 2011; Chiu, Hsu & Wang, 2006; Dezdar, 2017; Gururajan & Fink, 2010; Hsu & Chang, 2014; Hsu et al., 2007; Kim & Lee, 2006; Le & Lei, 2018; Lin, 2007; Lin et al., 2009; Ma et al., 2014; Rahman et al., 2016; Shah & Mahmood, 2016; Tan, 2016; Tangaraja, Rasdi, Bahaman, & Samah, 2015; Yasir, Majid & Yasir, 2017; Yousseff et al., 2017).

Sin embargo, las investigaciones que han estudiado la influencia de la confianza interpersonal en las actitudes, intenciones o conducta de compartir el conocimiento entre académicos universitarios han sido limitadas.

Akosile y Olatokun (2019) examinaron los factores que influyen en la compartición del conocimiento entre académicos en la universidad Bowen de Nigeria, África. Basados en una muestra de 151 docentes, estudiaron la influencia de los factores organizacionales, individuales y tecnológicos sobre la conducta de compartir el conocimiento de los académicos. Los resultados mostraron que, entre los factores

individuales estudiados, la confianza influyó significativamente en la conducta de compartir el conocimiento.

En otra investigación, Fauzi et al. (2019a) condujeron un estudio entre académicos en universidades públicas de Malasia para examinar cómo la intención de compartir conocimiento era afectada por factores individuales, organizacionales y tecnológicos. Los resultados determinaron que la confianza, uno de los factores individuales, no fue un factor significativo para influir en la intención de los académicos de compartir su conocimiento.

En un estudio a 45 docentes de una universidad pública en Malasia, Fauzi et al. (2018) investigaron los factores asociados con las actitudes de los académicos hacia compartir su conocimiento, entre ellos la confianza. Los resultados indicaron que la confianza no tuvo un efecto positivo en la intención de compartir conocimiento por parte de los académicos.

Marouf y Agarwal (2016), a través de una muestra de académicos en universidades de Norteamérica, investigaron los efectos de factores individuales, entre los que se consideró la confianza generalizada, sobre el alistamiento individual de los docentes para participar en una iniciativa de gestión del conocimiento. En el estudio, el citado alistamiento fue operacionalizado como la intención individual de los docentes de compartir su conocimiento. Los resultados de la investigación mostraron que la confianza generalizada no afectaba significativamente a la intención individual de los docentes de compartir su conocimiento.

En una investigación a 421 docentes de universidades en Malasia, Tan (2016) estudió el impacto de factores individuales, incluida la confianza, en alentar la compartición del conocimiento entre académicos. Los resultados señalaron que la

confianza tuvo una influencia positiva y significativa sobre la compartición del conocimiento.

Kim y Ju (2008) investigaron los factores principales para la compartición del conocimiento entre los miembros de la facultad de una institución de educación superior en Corea del Sur. En este estudio consideraron a la confianza como uno de los factores dimensionales relacionales y analizaron su asociación con la compartición del conocimiento en la facultad, representada por el acto de compartir materiales de clase. En este caso, no se encontró una asociación significativa entre la confianza y la compartición del conocimiento.

En un estudio realizado entre académicos de 30 universidades en Malasia, Goh y Sandhu (2013) evaluaron la influencia de la confianza sobre la intención de compartir el conocimiento, teniendo como resultado que la influencia emocional es crucial para la conducta de compartir el conocimiento.

La tabla 10 muestra estudios que midieron la relación entre la confianza y las actitudes, intenciones y conducta de compartir conocimiento, incluyendo su contexto.

*Tabla 10. Relación de la confianza con actitudes, intención y conducta de compartir conocimiento*

Autor(es)	Contexto	Variable independiente	Variable dependiente
Akhavan et al. (2015).	Empleados en compañías <i>Hi-Tech</i> en Irán	Confianza	Actitudes
Akosile & Olatokun (2019)	Académicos de la universidad de Nigeria	Confianza	Conducta
Ali et al. (2019)	Miembros de la industria petrolera en Malasia	Confianza interpersonal	Conducta
Bibi & Ali (2017)	Académicos de universidades en Pakistán	Confianza interpersonal	Conducta
Brooke et al. (2017)	Granjeros en tres estados de Malasia	Confianza	Conducta
Chen et al. (2014)	Académicos de una comunidad virtual	Confianza	Intención
Chow & Chan (2008)	Gerentes de empresas en Hong Kong	Confianza social	Actitudes
Dezdar (2017)	Estudiantes de universidades en Irán	Confianza interpersonal	Conducta
Dong et al. (2010)	Empleados de empresas en Vietnam.	Confianza social	Actitudes
Eze et al. (2013)	Empresa de manufactura en Malasia	Confianza	Actitudes
Fathi et al. (2011)	Empleados en compañías en Malasia	Confianza social	Actitudes
Fauzi et al. (2019a)	Académicos de universidades en Malasia	Confianza	Actitudes
Fauzi et al. (2019b)	Académicos de universidades en Malasia	Confianza	Actitudes
Fauzi et al. (2018)	Académicos en universidades en Malasia	Confianza	Actitudes
Han, Yoon, & Chae (2020)	Estudiantes de postgrado de EE. UU.	Confianza	Conducta

*Tabla 10. Relación de la confianza con actitudes, intención y conducta de compartir conocimiento (continuación)*

Autor(es)	Contexto	Variable independiente	Variable dependiente
Hassandoust et al. (2011)	Estudiantes de una Universidad en Malasia	Confianza	Actitudes
Hsu & Lin (2008)	Participantes de Blogs en Taiwán	Confianza	Actitudes
Jolaei et al. (2015)	Académicos de una universidad en Malasia	Confianza	Intención
Karasneh & Al-zoubi (2018)	Profesionales de educación especial en Jordania	Confianza	Conducta
Killingsworth et al. (2016)	Equipos virtuales de estudiantes universitarios	Confianza	Actitudes
Kim & Ju (2008)	Académicos de una universidad en Corea	Confianza	Conducta
Li et al. (2010)	Equipos de universidades en China	Confianza interpersonal	Intención
Marouf (2017)	Bibliotecarios de universidades en Kuwait	Cultura de confianza	Actitudes
Marouf & Agarwal (2016)	Académicos de universidades en EE. UU.	Confianza generalizada	Intención
Phung et al. (2019).	Académicos de universidades en Vietnam	Confianza	Conducta
Rahman (2018).	Académicos de universidades en Bangladesh	Confianza mutua	Conducta
Seba et al. (2012)	Fuerza policial de Dubái	Confianza	Actitudes
Shah & Mahmood (2016)	Estudiantes de una Universidad en Malasia	Confianza	Conducta
Tamjidyamcholo et al. (2013)	Comunidades Virtuales	Confianza	Actitudes
		Confianza	Intención
Tan (2016).	Académicos de universidades en Malasia	Confianza	Conducta
Yasir et al. (2017).	Académicos de universidades en Pakistán	Confianza	Conducta

Las investigaciones realizadas, evaluadas en la revisión de la literatura efectuada, apoyan la consideración de que la confianza interpersonal está asociada con las actitudes hacia la compartición del conocimiento entre docentes universitarios, por lo que se plantea la siguiente hipótesis:

H10: La confianza interpersonal influye positivamente en las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.

### **Norma de reciprocidad**

La reciprocidad es considerada, junto con la confianza y la identificación, como un elemento de la dimensión relacional del capital social, que define la naturaleza afectiva de

las conexiones entre los individuos, facilitando los intercambios de conocimiento y sus actitudes de compartir el conocimiento que poseen. La norma de reciprocidad se asocia con los favores otorgados y recibidos, y con una fuerte percepción de justicia. Si existe una norma de reciprocidad ante los esfuerzos de compartir el conocimiento, los miembros de una organización estarán motivados a compartir más (Chang & Chuang, 2011).

Según Smedlund (2008), en el contexto de la dimensión cognitiva del capital social, las normas forman el contexto donde los participantes de la red social realizan sus funciones, siendo muy importantes, especialmente, las normas de reciprocidad y particularmente las normas de reciprocidad general. En dichas normas, el actor que dona conocimiento proporciona acceso a los recursos con la expectativa de que serán completamente recompensado en el futuro.

Butler (1983), citado por Jones y George (1998), sostenía, con relación a la confianza, que cuando una parte da señales de expectativas positivas o actitudes favorables a una persona, y esta actúa recíprocamente sobre esas expectativas, la confianza asciende en forma de espiral. Por el contrario, cuando las expectativas no son reciprocadas, la confianza disminuye en igual forma.

El segundo factor contextual para la compartición del conocimiento es la norma de reciprocidad, que define una forma de ganancia condicional, es decir, las personas esperan futuros beneficios por sus acciones actuales, y por lo tanto su actitud hacia la compartición de su conocimiento puede ser beneficiosa para ellos debido a que anticipan recibir en el futuro ayuda similar de otras personas (Hung, Durcikova, Lai & Lin, 2011).

Kankanhalli et al. (2005) sostenían que la reciprocidad ha sido resaltada como un beneficio para que los individuos participen en intercambios sociales y puede servir como un mecanismo motivacional para que las personas contribuyan en compartir el conocimiento, ya que esperan una futura ayuda de otros debido a su contribución. Si



existe una norma de reciprocidad ante los esfuerzos de compartir el conocimiento, los miembros de una organización estarán motivados a compartir más (Chang & Chuang, 2011).

La norma de reciprocidad fomenta las relaciones interpersonales debido a la obligación de reciprocitar un tratamiento favorable. En la medida que los participantes en la relación de intercambio posean y estén dispuestos a proveer de recursos fuertemente deseados por el otro, la reciprocación de recursos cada vez más valiosos refuerza la relación de intercambio a lo largo del tiempo (Aselage & Eisenberger, 2003).

Según Lin et al. (2009), las normas de reciprocidad predisponen a las personas para cooperar, entender y empatizar más que para tratar a otros como extraños o potenciales enemigos. En los momentos iniciales de una relación, la norma de reciprocidad está tácitamente dirigida a establecer la confianza social.

Sin embargo, a pesar de existir una relación conceptual entre la norma de reciprocidad y la confianza, dos de los factores más significativos que impulsan la compartición del conocimiento (Chen et al., 2014; Han & Pashouwers, 2018; Lin et al., 2009), los estudios empíricos que han intentado probar dicha relación han sido más bien escasos.

Según Holste & Fields (2010) el conocimiento compartido y utilizado es facilitado por una red social dentro de las organizaciones que se caracteriza por enlaces basados tanto en las relaciones interpersonales y relaciones laborales de larga data, donde la reciprocidad entre los trabajadores es la norma.

Nahapiet y Ghoshal (1998) argumentaron que, en adición a los enlaces de una red, el capital social involucra relaciones interpersonales que se manifiestan como confianza y normas de reciprocidad en las relaciones a través de redes sociales.

Según Nowak y Sigmund (2000), hay dos tipos posibles de reciprocidad: la directa y la indirecta. En la reciprocidad directa dos individuos juegan los roles de receptor y otorgador de favores, mientras que la reciprocidad indirecta, también llamada reciprocidad generalizada, ocurre cuando la ayuda brindada a una persona es reciprocada por alguien más y no por el receptor original de la ayuda.

Wasko y Faraj (2000) encontraron que, para algunos individuos, la voluntad de ayudar a otros emergía de la creencia de que solo es justo ayudar a otros si aquellos individuos habían recibido ayuda de la comunidad, demostrando que las personas no esperan recibir ayuda del mismo individuo sino de alguien más, refiriéndose a la reciprocidad generalizada.

La gran mayoría de estudios que han investigado la reciprocidad y su relación con la compartición del conocimiento han sido realizados en contextos organizacionales distintos a una universidad. Por ejemplo, Chiu et al. (2006) investigaron la relación entre la norma de reciprocidad con la cantidad y calidad de conocimiento compartido entre los miembros de una comunidad virtual, conceptualizando a la reciprocidad como las acciones contingentes a las reacciones de recompensas por parte de otros y que dejan de tener efecto cuando estas reacciones esperadas no son venideras. Se considera que los participantes en comunidades virtuales esperan que se produzca una reciprocidad mutua que justifique sus gastos en términos de tiempo y esfuerzo invertidos en compartir su conocimiento.

Hsu y Lin (2008) identificaron los beneficios recíprocos esperados, es decir la norma de reciprocidad, como incentivos para la compartición del conocimiento, y los definieron en la forma de una expectativa, como el grado al cual una persona cree que obtendría beneficios mutuos a través de la compartición de su conocimiento, planteando

que la norma de reciprocidad afectaba positivamente a las actitudes de los usuarios hacia participar en un Blog.

Amayah (2013), en un estudio para investigar los factores que afectan la compartición del conocimiento en una organización del servicio público, sostenía que las organizaciones podían manejar los recursos de conocimiento más eficazmente, sólo si los empleados tenían la voluntad de compartir su conocimiento con sus colegas, ya que el acto de compartir el conocimiento es típicamente voluntario. Entre los elementos facilitadores que alentaban la voluntad de los empleados para compartir su conocimiento, se consideraba al capital social, y en especial a uno de sus componentes, la reciprocidad, que se refiere al intercambio de conocimientos que es mutuo y que ambas partes perciben como justo (Chiu et al., 2006).

Los integrantes de una organización, y entre ellos los docentes de una universidad, tienen limitaciones del tiempo y el esfuerzo que pueden asignar a sus actividades de compartición del conocimiento, y para participar en ellas deben creer que su contribución vale el esfuerzo. La reciprocidad es una forma de ganancia condicional, es decir, las personas esperan futuros beneficios por sus acciones actuales, y por lo tanto su actitud hacia la compartición de su conocimiento puede ser beneficiosa para ellos debido a que anticipan recibir en el futuro ayuda similar de otras personas (Hung et al., 2011).

En la presente investigación se estudió la norma de reciprocidad en su rol de variable moderadora de la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas. A continuación, se hace la revisión de la literatura que se refiere a la norma de reciprocidad y su relación con la confianza interpersonal.

## **La relación entre la confianza interpersonal y la norma de reciprocidad**

Las variables confianza interpersonal y norma de reciprocidad son variables de interrelación social y se sostienen en la teoría del capital social, teoría del intercambio social y teoría del capital intelectual. Dado que la compartición del conocimiento es una actividad eminentemente social y que se realiza en base a relaciones interpersonales, tanto la confianza interpersonal como la norma de reciprocidad son perfectamente aplicables en un ambiente universitario en el que los docentes tienen la intención de compartir su conocimiento.

La teoría del intercambio social explica las relaciones entre las personas y sugiere que esta forma de intercambio contempla varias interacciones que generan obligaciones, ya que las interacciones entre individuos se consideran interdependientes de las acciones de otros (Kankanhalli et al., 2005).

Una relación de confianza es determinada, en gran medida, por la importancia que las personas brindan a la obligación recíproca que se genera del intercambio social. Cuando un individuo percibe que otro le manifiesta confianza, tendrá mayor disposición en reciprocitar este sentimiento, confiando más en la otra persona. Por el contrario, una persona reacciona con desconfianza en reciprocidad ante aquellos individuos cuyas acciones violan la confianza brindada (Innocenti, Pilati & Peluso, 2011).

En las relaciones de intercambio social, los actos voluntarios de intercambio de conocimiento individual están motivados por los retornos que se espera que traigan y reciban de otros miembros (Ma & Yuen, 2011). La confianza está incorporada en una persona o en una red social (Granovetter, 1985). Cuando se producen actos recíprocos en la interacción social, los individuos pueden confiar entre sí y es probable que compartan sentimientos, información y conocimientos personales (Chen et al., 2014).

La base afectiva para la confianza consiste en los lazos emocionales entre individuos. Las personas hacen inversiones emocionales en relaciones de confianza, expresan un cuidado y preocupación genuina por el bienestar de sus socios, creen en la virtud intrínseca de tales relaciones y confían en que estos sentimientos serán reciprocados (McAllister, 1995). Según Blau (1964) la norma de reciprocidad construye la confianza, por lo que los miembros de una comunidad deben experimentar directamente la norma de reciprocidad para que la confianza se pueda establecer (Davenport & Prusak, 1998).

Gouldner (1960) en su estudio seminal, argumentó que la norma de reciprocidad es un mecanismo concreto y especial que está involucrado en el mantenimiento de cualquier sistema social estable, desempeñando dos tipos de funciones sociales: la primera es que la norma de reciprocidad sirve como una función estabilizadora de grupo, y que se sostiene en la teoría funcional, que comúnmente se enfoca en sistemas en curso ya establecidos, y en los mecanismos mediante los cuales un sistema social establecido puede mantenerse a sí mismo.

La segunda función que realiza la norma de reciprocidad, más allá de servir como un mecanismo de defensa o estabilización, lo que Gouldner (1960) llama, un "mecanismo de encendido" que ayuda a iniciar la interacción social y es funcional en las fases iniciales de ciertos grupos antes que hayan desarrollado un conjunto de tareas diferenciadas y convencionales.

Según Lin et al. (2009), las normas de reciprocidad predisponen a las personas para cooperar, entender y enfatizar más que para tratar a otros como extraños o potenciales enemigos. En los momentos iniciales de una relación, la norma de reciprocidad está tácitamente dirigida a establecer la confianza social. La evidencia de la importancia de la interacción en los juicios sobre la confianza proviene de un cuerpo

sustancial de investigación experimental que vincula patrones específicos de interacción de comportamiento con cambios en la confianza. Por ejemplo, varios estudios han demostrado que la reciprocidad en las relaciones de intercambio aumenta la confianza, mientras que la ausencia o violación de la reciprocidad la erosiona (Kramer, 1999).

Según Molm (2010) la reciprocidad es estructurada y variable a través de diferentes formas de intercambio, de modo que estas variaciones en la estructura de reciprocidad tienen efectos profundos en el surgimiento de lazos integradores de confianza y solidaridad, y que estos efectos son explicados y mediados por un conjunto de riesgos y conflictos. Procesos basados en la reciprocidad, como la entrega de beneficios a otro a cambio de los beneficios recibidos, es una de las características definitorias del intercambio social y, más ampliamente, de la vida social.

En el intercambio recíproco, los actores realizan actos individuales que benefician a otros, como dar ayuda o consejo, sin negociación y sin saber si el otro corresponderá o cuándo. La estructura de reciprocidad tiene profundas consecuencias para las relaciones sociales, no solo para el intercambio y el poder, sino también para el surgimiento de la confianza y la solidaridad (Molm, 2010).

Según Wasko y Faraj (2005) en general, la confianza se desarrolla cuando una historia de interacciones pasadas favorables conduce a expectativas sobre interacciones positivas futuras. Cuando hay una fuerte norma de reciprocidad, los individuos confían que sus esfuerzos de compartición de conocimiento serán reciprocados, recompensando así los esfuerzos individuales y asegurando una colaboración continua.

Una norma básica de reciprocidad es una forma de endeudamiento mutuo, de manera que los individuos usualmente reciprocarán los beneficios que reciben de otros, asegurando la continuidad de los intercambios de colaboración (Wasko & Faraj, 2005).

Buckley (2012) sostenía que, sin la confianza ni normas de apertura, es probable que las personas en una organización muestren preocupación causada por expresar sus puntos de vista abiertamente. Cuando existen pocas normas de compartición y de reciprocidad, los individuos ven poca necesidad y valor en compartir su conocimiento con otros.

Riege (2005) encontró que normalmente las personas comparten su conocimiento si tienen confianza en que dicha acción les traerá beneficios, tanto para ellos como para la organización. Cuando las personas en las organizaciones mantienen la reciprocidad mutua como uno de los valores de la confianza, el grado de motivación para participar y las intenciones de compartir su conocimiento se incrementarán (Sharratt & Usoro, 2003).

No obstante, a pesar de la existencia de una relación conceptual entre la norma de reciprocidad y la confianza, dos de los factores más significativos que impulsan la compartición del conocimiento (Davenport & Prusak, 1998), relación evidenciada en la literatura revisada, los estudios empíricos que han intentado probar dicha relación han sido más bien escasos.

Lin et al. (2009), en un estudio de los factores determinantes de la compartición del conocimiento en las comunidades virtuales profesionales, propuso un modelo que consideraba la relación entre la norma de reciprocidad y la conducta de compartir el conocimiento, teniendo como variable mediadora a la confianza. Los resultados mostraron que, como era esperado, la norma de reciprocidad tuvo una relación significativa y positiva con la confianza, pero mostró una influencia no significativa sobre la conducta de compartir el conocimiento.

Asimismo, la investigación de Lin et al. (2009), confirmó que la confianza tenía una relación positiva significativa con la conducta de compartir el conocimiento. Estos resultados proporcionaron soporte a la argumentación de que la norma de reciprocidad

es un determinante significativo de la confianza en la compartición del conocimiento, confirmando la afirmación de Blau (1964) que sostenía que la norma de reciprocidad construye la confianza.

Similar situación, de ausencia de estudios empíricos, se presenta en las investigaciones que plantean hipótesis en las que se busca confirmar el rol moderador de la norma de reciprocidad en la relación entre la confianza interpersonal y las intenciones de compartir el conocimiento. Sin embargo, el concepto de reciprocidad ha sido probado, en su rol de variable moderadora, en estudios realizados en otros contextos.

Manatschal (2015) comprobó el argumento de Gouldner (1960), referido a que la reciprocidad puede actuar como un mecanismo de encendido de la cooperación social en sociedades consolidadas, planteando que la reciprocidad altruista, que expresa una orientación pro-social y captura la obligación moral de retornar un bien o servicio recibido en el pasado, actúa como una variable moderadora para mejorar la propensión de los inmigrantes de participar en actividades de voluntariado informal, estrechando así la brecha de participación entre inmigrantes y nacionales, probando que la reciprocidad altruista puede actuar como un mecanismo de encendido de la cooperación social.

Las hipótesis planteadas por Manatschal (2015) en su estudio sostenían: (1) que la reciprocidad altruista modera la brecha de participación entre inmigrantes y nacionales al grado que los inmigrantes que registran altos niveles de reciprocidad altruista realizan acciones de voluntariado no significativamente menores que los nacionales; y (2) que el efecto moderador de la reciprocidad altruista sobre la brecha de participación en actividades de voluntariado informal es particularmente pronunciada para inmigrantes con baja y alta educación, mientras que es irrelevante para inmigrantes con educación media.



En un estudio sobre cómo las fluctuaciones diarias en el agotamiento de los empleados impactan los comportamientos de desempeño, Halbesleben y Wheeler (2011) probaron un modelo en el que predecían que las fluctuaciones diarias en el agotamiento de los empleados estarían asociadas positivamente con los comportamientos de ciudadanía organizacional de los empleados, pero negativamente asociadas con el desempeño en el rol y los comportamientos de ciudadanía organizacional de la organización. Además, predijeron que estas relaciones serían más fuertes para los empleados que percibían una falta de reciprocidad en su relación, de tal manera que contribuían menos o ganaban más que sus compañeros de trabajo, constituyendo la llamada inequidad positiva. Es decir, la reciprocidad tuvo un efecto moderador de las relaciones entre el agotamiento y el comportamiento de ciudadanía organizacional de los empleados, entre el agotamiento y el desempeño en el rol, y entre el agotamiento y el comportamiento de ciudadanía organizacional de la organización.

Coyle-Shapiro (2002), en un estudio que examinaba la contribución del modelo del contrato psicológico para entender el comportamiento de ciudadanía organizacional, sostenía que los empleados no responden a los incentivos del empleador exactamente de la misma manera, por lo que utilizó la aceptación de la norma de reciprocidad por los empleados como una variable moderadora de la relación entre los incentivos del empleador y el comportamiento de ciudadanía organizacional, de tal forma que la relación será más fuerte para aquellos que tengan mayor aceptación de la norma de reciprocidad.

Hoppner y Griffith (2011) teorizaron que las inconsistencias en la investigación previa sobre la relación comportamiento relacional - desempeño surgen del tipo de reciprocidad que la firma internaliza, planteando dos hipótesis en las que la reciprocidad actuaba como variable moderadora sobre la relación indicada.

En la primera hipótesis se proponía que la reciprocidad de equivalencia, definida como la medida a la cual lo que es intercambiado es directamente comparable con lo que fue recibido, moderaba la relación positiva entre el comportamiento relacional realizado y el desempeño financiero de la relación del canal, de tal forma que una mayor equivalencia crea un efecto de interacción negativo.

En la segunda hipótesis se planteaba que la reciprocidad de inmediatez, definida como el tiempo de duración entre una acción inicial y su respuesta, moderaba la relación positiva entre el comportamiento relacional realizado y el desempeño financiero de la relación del canal, de tal forma que la mayor inmediatez de corto plazo crea un efecto de interacción negativo.

Las investigaciones que estudiaron la norma de reciprocidad, como una variable que afecta positivamente a la compartición del conocimiento, han sido realizadas en su mayoría en contextos de organizaciones privadas, públicas o comunidades virtuales no relacionadas con instituciones educativas (Chang & Chuang, 2011; Chiu et al., 2006; Cho et al., 2010; Hung et al., 2011; Kankanhalli et al., 2005; Lin, 2007; Lin et al., 2009; Wasko & Faraj, 2005). Por lo tanto, existe una necesidad de efectuar investigaciones que evalúen el rol que cumple la norma de reciprocidad en el contexto de las universidades y analizar su relación con la actitud de los docentes hacia compartir su conocimiento con sus colegas.

De la revisión de la literatura, se establece que la norma de reciprocidad tiene una relación cercana con la confianza interpersonal, y ambos conceptos participan activamente en el establecimiento de enlaces sociales entre las personas que comparten su conocimiento, por lo que el presente trabajo de investigación analizará el rol moderador de la norma de reciprocidad en la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes hacia compartir el conocimiento de los docentes universitarios con sus

colegas, siendo esta relación más intensa, cuanto mayor sea el nivel de la norma de reciprocidad, planteándose la siguiente hipótesis:

H11: La norma de reciprocidad modera la relación directa entre la confianza interpersonal y las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas, siendo la relación más intensa cuanto mayor sea el nivel de la norma de reciprocidad.

Los constructos de la presente investigación fueron utilizados en investigaciones anteriores sobre la compartición del conocimiento, tanto en organizaciones como en universidades. La tabla 11 resume las definiciones de los constructos empleados en el contexto de la compartición del conocimiento entre docentes universitarios.

*Tabla 11. Definiciones de los constructos*

Constructo	Definición	Referencias
Intención de compartir conocimiento	El grado al cual un docente universitario cree que participará en actividades de compartición del conocimiento con sus colegas.	Ajzen (1991); Bock et al. (2005)
Actitud hacia compartir conocimiento	El grado al cual un docente universitario tiene una evaluación favorable o desfavorable del comportamiento de compartir su conocimiento con sus colegas.	Ajzen (1991)
Incentivos organizacionales anticipados	El grado al cual un docente universitario cree que recibirá incentivos organizacionales por compartir su conocimiento con sus colegas.	Bock et al. (2005)
Relaciones recíprocas anticipadas	El grado al cual un docente universitario cree que puede mejorar las relaciones mutuas con otros colegas a través de compartir su conocimiento.	Bock et al. (2005)
Sentido de autovaloración	El grado de la cognición positiva de un docente universitario sobre la base del sentimiento de contribución personal a la organización a través de compartir su conocimiento con sus colegas.	Bock et al. (2005)
Norma subjetiva	La presión social percibida por un docente universitario para llevar a cabo la compartición de su conocimiento con sus colegas.	Ajzen, 1991
Sentido de equidad	La percepción de un docente universitario de que las prácticas organizacionales son equitativas y no arbitrarias ni caprichosas.	Bock et al. (2005)
Sentido de afiliación	La percepción de un docente universitario de sentir afinidad y cercanía con sus colegas.	Bock et al. (2005)
Sentido de innovatividad	La percepción de un docente universitario de que el cambio y la creatividad son alentados en la universidad, incluyendo el tomar riesgos en áreas nuevas donde se tiene poca o ninguna experiencia previa.	Bock et al. (2005)
Confianza interpersonal	El grado al cual un docente universitario es confidente en compartir su conocimiento con sus colegas, con la expectativa que aquellos se comportarán de una manera adecuada y no tomarán ventaja de la situación.	Hsu et al. (2007); McAllister (1995); Mayer et al. (1995)
Norma de reciprocidad	La expectativa de un docente universitario de que los esfuerzos actuales de compartir su conocimiento con sus colegas serán recompensados con una acción similar en el futuro.	Kankanhalli et al. (2005); Kolm (2008)

## **Marco teórico**

La presente investigación tendrá como base el modelo conceptual de Bock et al. (2005), que tiene como objetivo profundizar el entendimiento de los factores que aumentan o disminuyen las tendencias de los empleados de participar en conductas de compartición de su conocimiento, y que sustentan las actitudes y las intenciones de los empleados de compartir su conocimiento. Los autores agruparon los impulsores motivacionales que influyen en la voluntad de los empleados de compartir su conocimiento en tres grandes categorías: motivadores económicos, motivadores socio psicológicos, y motivadores sociológicos.

Los motivadores económicos están representados en el modelo por los incentivos extrínsecos anticipados, como incentivos monetarios, puntos para ascensos, o ambos, que forman los motivadores extrínsecos para compartir el conocimiento. Entre los motivadores socio psicológicos están las relaciones recíprocas anticipadas y el sentido de autovaloración, que encajan en las fuerzas socio psicológicas que influyen la propensión de los individuos a compartir su conocimiento. Estas dos categorías de motivadores se sostienen en las estructuras de las creencias personales.

Finalmente, los motivadores sociológicos están compuestos por tres factores del clima organizacional: la equidad, la innovatividad y la afiliación que representan las estructuras institucionales, como valores, normas y prácticas aceptadas que son instrumentales en dar forma a las estructuras de las creencias individuales.

El modelo conceptual de Bock et al. (2005) emplea como marco teórico la teoría de la acción razonada (Fishbein & Ajzen, 1975), la cual asume que el comportamiento está determinado directamente por la intención de realizar dicho comportamiento. A su vez, la intención de realizar un comportamiento es determinada principalmente por dos factores: las actitudes hacia el comportamiento y la norma subjetiva. Según la teoría de

la acción razonada, las personas procesan toda la información disponible y consideran las implicancias y consecuencias de sus comportamientos, previamente a tomar alguna acción (Cho et al., 2010).

Según Chow & Chan (2008), la teoría de la acción razonada sostiene que cuanto más favorable sean las actitudes de una persona hacia una conducta, más fuerte será la intención de involucrarse en dicha conducta. Asimismo, cuanto mayor sea la norma subjetiva, más fuerte será la intención de la persona de llevar a cabo el comportamiento. Finalmente, cuanto más fuerte sea la intención de la persona de realizar el comportamiento, será más probable que la persona lo lleve a cabo.

De acuerdo con Bock et al. (2005), las actitudes de una persona hacia compartir su conocimiento reflejan sus creencias conductuales más destacadas, mientras que la norma subjetiva en relación con la conducta de compartir su conocimiento refleja sus creencias normativas y motivación para cumplir con dichas creencias.

La teoría de la acción razonada es una de las más fundamentales e influyentes teorías del comportamiento humano (Yoon & Rolland, 2012), y ha sido utilizada para predecir un amplio rango de comportamientos, así como para predecir y explicar intenciones y conductas en la psicología social (Lin, 2007). La tabla 12 presenta diversos estudios que utilizaron la teoría de la acción razonada.

*Tabla 12. Utilización de la teoría de la acción razonada la compartición del conocimiento*

Autor(es)	Contexto
Alajmi (2012)	Educadores miembros de una comunidad en línea
Amin et al. (2011)	Instructores y facilitadores en institutos de capacitación de empresas de petróleo.
Babalhaveaji & Kermani (2011)	Facultades de Biblioteca y Ciencias de la información
Bock & Kim (2002)	Empleados de 4 grandes organizaciones públicas
Bock, Zmud, Kim & Lee (2005)	Gerentes de organizaciones coreanas
Casimir, Ng & Cheng (2012)	Empleados a tiempo completo en 23 organizaciones
Castaneda & Durán (2018)	Trabajadores del conocimiento en organizaciones colombianas
Chen, Fan & Tsai (2014)	Comunidad de práctica virtual de profesores

*Tabla 12. Utilización de la teoría de la acción razonada la compartición del conocimiento (continuación)*

Autor(es)	Contexto
Cho, Cheng & Chun (2010)	Miembros de una comunidad de Wikipedia
Choi et al. (2020)	Comunidades de desarrolladores de aplicaciones
Chow & Chan (2008)	Gerentes de empresas en Hong Kong
Dong, Liem & Grossman (2010)	Empleados en seis compañías multinacionales
Fullwood, Rowley & Delbridge (2013)	Académicos en 11 universidades de UK
Ham, Lee, Hayes & Bae (2019)	Estudiantes de una universidad
Hassandoust, Logeswaran & Kazerouni (2011)	Estudiantes de varias facultades de una universidad
Hsu & Lin (2008)	Participantes en Blogs
Jolaei, Nor, Khani & Yusoff (2014)	Académicos de una universidad pública en Malasia
Kolekofski & Heminger (2003).	Profesorado y personal de apoyo del Instituto de Tecnología de la Fuerza Aérea
Kuo & Young (2008)	Profesores de una comunicad virtual profesional
Kwok & Gao (2005)	Estudiantes de Pregrado
Liao, Hsu & To (2013)	Usuarios de comunidad virtual
Lin (2007)	Empleados de grandes organizaciones en Taiwán
Lin & Lee (2004)	Alta gerencia de compañías de Taiwán
Luo (2009)	Miembros de equipos académicos
Ng (2020)	Empleados de la Asociación de Singapur para la Educación Privada
Rahman, Osmangani, Daud & Fattah (2016)	Miembros no académicos de instituciones de aprendizaje superior
Ramayah, Yeap & Ignatius (2013)	Académicos en 10 universidades públicas en Malasia
Reychav & Weiberg (2010)	Empleados de 2 compañías <i>Hi-Tech</i> en telecomunicaciones
Ryu, Ho & Han (2003)	Médicos en hospitales en Corea
Tamjidyamcholo, Baba, Tamjid & Gholipour (2013)	Ingenieros y técnicos en seguridad de la información en comunidades virtuales
Tan & Ramayah (2014)	Académicos de universidades en Malasia
Tsai, Chen & Chien (2012)	Revisión de la teoría de acción razonada
Xue, Liang, Hauser & O'Hara (2012)	Estudiantes de cursos de negocios en línea
Zhang & Ng (2012)	Equipos de construcción

En la investigación de Bock et al. (2005), los factores motivacionales incentivos extrínsecos anticipados, relaciones recíprocas anticipadas y el sentido de autovaloración, y los tres componentes del clima organizacional: equidad, innovatividad y afiliación, se aplican como antecedentes de las actitudes hacia compartir el conocimiento y de la norma subjetiva. Completando el modelo, las actitudes hacia compartir conocimiento, la norma subjetiva y el clima organizacional actúan como antecedentes de la intención de compartir conocimiento. Las hipótesis del modelo fueron probadas mediante una

encuesta a 154 empleados de 27 organizaciones coreanas pertenecientes a las industrias de alimentos, química, farmacéutica, metalmecánica, maquinaria eléctrica y electrónica, automotriz, electricidad y gas, construcción, *retail*, transportes y telecomunicaciones, financiera, y de entretenimiento.

El presente trabajo de investigación aplicará el modelo de Bock et al. (2005) para ampliar y complementar la comprensión de la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas, enfocándose además en los factores motivacionales económicos y psicológico sociales, que actúan como antecedentes de las actitudes hacia compartir el conocimiento, según la teoría de la acción razonada utilizada en el modelo de Bock et al. (2005), la misma que plantea que la intención de realizar un comportamiento tiene como antecedentes a las actitudes hacia el comportamiento y la norma subjetiva. Por lo tanto, la teoría de la acción razonada es considerada la teoría de base del presente trabajo de investigación.

Fishbein y Ajzen (2011), argumentaron que, de manera central, los procesos que explican el comportamiento social de todas las personas son esencialmente los mismos y pueden ser descritos tomando como referencia un conjunto pequeño de constructos, y por lo tanto, su modelo conceptual puede ser usado para tomar en cuenta cualquier comportamiento social de interés.

En sus inicios, la teoría de la acción razonada proponía que las intenciones son antecedentes inmediatos del comportamiento, y que las intenciones, a su vez, son una función de la actitud hacia el comportamiento y la suma de creencias normativas ponderadas por la motivación para cumplir.

Se asumía que la actitud era determinada por las creencias sobre los resultados posibles de realizar el comportamiento, es decir, creencias conductuales o expectativas de resultados, ponderadas por las evaluaciones de estos resultados. El concepto de norma

subjetiva fue introducido para representar la presión social percibida, de manera análoga al constructo de actitud, siendo determinado por creencias subyacentes, como la suma de las creencias normativas ponderada por la motivación para cumplir.

A partir de 1980, la teoría fue referida como la Teoría de la Acción Razonada (TRA), incluyéndose, además de las creencias conductuales y normativas, diversos factores de contexto como factores demográficos, personalidad y otras variables que diferencian a los individuos que podían influir en el comportamiento de manera indirecta, al influenciar las creencias conductuales y normativas que una persona puede tener.

Posteriormente, según Fishbein y Ajzen (2011), al reconocer que muchas metas y comportamientos no estaban bajo un control volitivo completo, se introdujo el constructo control conductual percibido (PBC) como un predictor adicional de tanto la intención como del comportamiento y que se asumía era una función de las creencias de control, ponderadas por el poder de los factores de control. A esta extensión de la Teoría de la Acción Razonada se le llamó Teoría del Comportamiento Planeado (TPB).

El constructo control conductual percibido, introducido en la Teoría del Comportamiento Planeado, sirve para explicar que los individuos pueden llevar a cabo de manera exitosa con sus intenciones, solamente si tienen un suficiente control volitivo sobre el comportamiento, es decir, el grado al cual un individuo tiene realmente control sobre realizar una conducta. Solamente cuando las personas varían en el grado al cual tienen control, se puede esperar que al tomar en cuenta este control, se mejorará la predicción del comportamiento (Fishbein & Ajzen, 2011).

Según Ham, Lee, Hayes & Bae (2019), el acto de compartir es volitivo y social, por lo que se considera que la conducta de compartir conocimiento no presenta dificultades para su ejecución, sino sobre todo, la voluntad y predisposición del individuo de compartir el conocimiento que posee, por lo que la teoría de la acción razonada es



aplicable en el estudio de la compartición del conocimiento de los docentes con sus colegas.

Se emplea también como marco teórico la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), que sostiene que la motivación no debe ser tratada como un constructo unidimensional y singular, y, por tanto, establece un marco de referencia para los diversos tipos de motivación que mueven a las personas a actuar.

La teoría de la autodeterminación distingue tres tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y amotivacional. La motivación intrínseca se origina dentro del individuo a través de un sentimiento de satisfacción interna y disfrute hacia una actividad o comportamiento; la motivación extrínseca se origina y es reforzada por cierto tipo de incentivos, como monetarios o de estatus y reconocimiento; y la amotivación es una falta de control percibida sobre el comportamiento propio de un individuo, originando una falta de motivación o intención.

Además, la teoría de la autodeterminación establece dos grandes categorías de motivación: la motivación autónoma y la motivación controlada. En el caso de la motivación autónoma, implica realizar una actividad de forma totalmente voluntaria, sin otro interés que la satisfacción personal propia y el significado que representa para los valores propios de un individuo. Las personas son motivadas autónomamente cuando participan en una actividad porque les resulta interesante, y la realizan de manera totalmente volitiva, como, por ejemplo, cuando alguien trabaja porque le resulta divertido (Gagné & Deci, 2005).

Por el contrario, la motivación controlada significa realizar una actividad respondiendo a una presión que puede provenir de fuentes externas como recompensas ofrecidas o amenazas de castigo, como por ejemplo cuando alguien cumple las metas de su trabajo para ser merecedor de un bono a fin de mes; o puede venir de fuentes internas,

cuando las regulaciones externas y el valor asociado con ellas ha sido internalizado, convirtiéndose en una regulación interna que ya no requiere la presencia de una contingencia externa, como sería el caso de quien realiza su trabajo cumpliendo las políticas y procedimientos establecidos en su empresa.

La teoría de la autodeterminación identifica a la motivación intrínseca como una motivación inherentemente autónoma, que puede ser considerada como dicotómica, existe o no; sin embargo, en el caso de la motivación extrínseca, establece un rango que comprende cuatro tipos de motivaciones: La motivación extrínseca que responde a regulación externa, denominada motivación controlada; la motivación extrínseca que responde a regulación introyectada, definida como motivación moderadamente controlada; la motivación extrínseca que responde a regulación identificada, llamada motivación moderadamente autónoma; y la motivación extrínseca que responde a la regulación integrada, considerada como motivación autónoma.

La investigación de Bock et al. (2005) estudia los impulsores motivacionales y su influencia en la voluntad que tienen empleados de organizaciones de compartir su conocimiento, clasificando estos impulsores motivacionales como motivadores económicos, motivadores socio psicológicos y motivadores sociológicos. La presente investigación utiliza la teoría de la autodeterminación para analizar las motivaciones de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas.

Otra teoría que sirve de base para la compartición del conocimiento entre individuos en una organización es la teoría del capital social, conceptualizado como la suma de los activos o recursos que están incorporados en las redes de relaciones entre individuos, comunidades, agrupaciones o sociedades y por lo tanto define el contexto de las relaciones que se producen entre los individuos (Nahapiet & Ghoshal, 1998).

El capital social se organiza en tres dimensiones: la dimensión estructural que trata de las relaciones encontradas en organizaciones, la dimensión relacional, que se refiere a las conexiones entre las personas en una organización, y la dimensión cognitiva que se enfoca en el grado al cual las personas en una red social comparten una perspectiva o entendimiento común (Chang & Chuang, 2011). La teoría del capital social se convierte en uno de los soportes de las actitudes hacia compartir el conocimiento que poseen los individuos en las organizaciones.

Tanto la teoría de la autodeterminación como la teoría del capital social se comportan como teorías auxiliares que brindan soporte a las hipótesis planteadas en el modelo conceptual de la presente investigación.

### **Modelo conceptual propuesto**

En la figura 2 se presenta el modelo conceptual de la investigación, representando las relaciones entre los motivadores individuales extrínsecos: incentivos extrínsecos anticipados, relaciones recíprocas anticipadas, sentido de autovaloración, y norma subjetiva, sobre la variable dependiente actitudes de los docentes hacia compartir su conocimiento. Además, el modelo muestra la relación entre el clima organizacional, conformado por las dimensiones sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad, y la norma subjetiva. Finalmente, el modelo representa la relación entre la confianza interpersonal y la actitud hacia compartir el conocimiento, siendo esta relación moderada por la norma de reciprocidad.

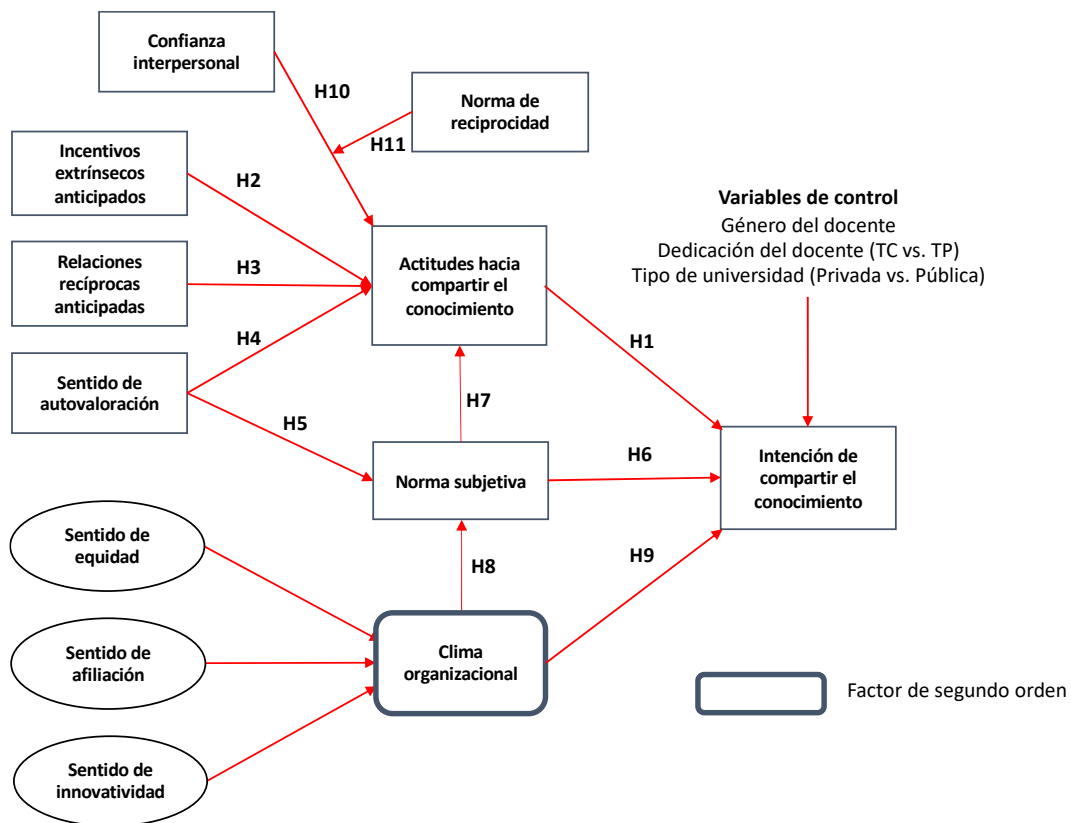


Figura 2. Modelo conceptual de la investigación

### Hipótesis planteadas

- H1: Las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento influyen positivamente en la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas.
- H2: Los incentivos extrínsecos anticipados influyen positivamente en las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.
- H3: Las relaciones recíprocas anticipadas influyen positivamente en las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.
- H4: El sentido de autovaloración influye positivamente en las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.

- H5: El sentido de autovaloración influye positivamente en la norma subjetiva de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.
- H6: La norma subjetiva de los docentes universitarios hacia compartir conocimiento influye positivamente en la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas.
- H7: La norma subjetiva de los docentes universitarios hacia compartir conocimiento influye positivamente en las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.
- H8: El clima organizacional, caracterizado por las percepciones del sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad, influye positivamente en la norma subjetiva de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.
- H9: El clima organizacional, caracterizado por las percepciones del sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad, influye positivamente en la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas.
- H10: La confianza interpersonal influye positivamente en las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.
- H11: La norma de reciprocidad modera la relación directa entre la confianza interpersonal y la actitud de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas, siendo más intensa la relación cuanto mayor sea el nivel de la norma de reciprocidad.

## **Capítulo 3**

### **Diseño y método de investigación**

#### **Diseño de la investigación**

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque cuantitativo ya que busca probar teorías objetivas mediante el examen de la relación entre las variables o constructos que han sido medidos a través de un cuestionario, que ha permitido recopilar datos cuantitativos en un momento del tiempo de una muestra representativa de la población de estudio, los cuales han sido analizados utilizando procedimientos estadísticos (Creswell & Creswell, 2018).

La investigación realizada tuvo como base de su diseño el paradigma filosófico post-positivista, que desarrolla el conocimiento utilizando una visión del mundo que se sostiene en la observación y medición cuidadosa de la realidad objetiva que existe, aplicando el método científico, valorando la objetividad científica, la neutralidad del investigador y la replicación (Leavy, 2017).

El estudio es de carácter no experimental y de tipo correlacional, ya que permite determinar las relaciones que existen entre las variables del modelo conceptual con el fin de contrastar las hipótesis planteadas, sin tener como objetivo llegar a probar algún tipo de relación causal entre las variables (Salkind, 2018).

El diseño utilizado en la presente investigación ha permitido estudiar la influencia que ejercen los factores motivadores, como los incentivos extrínsecos anticipados, las relaciones recíprocas anticipadas y el sentido de autovaloración, sobre las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.

Además, se investigaron las relaciones del sentido de autovaloración y del clima organizacional, compuesto por el sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad, con la norma subjetiva de los docentes universitarios sobre compartir su

conocimiento. Asimismo, se analizó la relación entre la norma subjetiva y las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento.

Finalmente, se evaluó la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes de los docentes universitarios hacia su compartir su conocimiento con sus colegas, así como el rol de la norma de reciprocidad, en su condición de variable moderadora de esta relación.

Los estudios relacionados con la compartición del conocimiento en las universidades han utilizado diversas variables de control. Andreeva y Sergeeva (2016), en un estudio que exploraba cómo los antecedentes individuales de profesores en escuelas de secundaria en Rusia actuaban como mediadores de la relación entre las prácticas de recursos humanos y las conductas de compartir conocimiento, utilizaron como variables de control el género, la edad, la educación de los docentes, la permanencia en una organización y la experiencia general en la profesión docente.

Cavaliere, Lombardi y Giustiniano (2015) estudiaron el rol que jugaban los factores individuales, organizacionales y tecnológicos como facilitadores de la orientación de los empleados hacia compartir su conocimiento con otros al interior de la empresa e incluyeron las variables de control edad, género, nivel de educación, permanencia en la empresa y el rol gerencial de los empleados.

Babalhavaeji y Kermani (2011) investigaron los factores que influyen la compartición de conocimiento entre los docentes de las Facultades de Biblioteca y Ciencias de la Información en universidades en Irán. En su estudio utilizaron como variables de control la experiencia en la docencia y el tipo de institución, ya sea pública o privada.

Kankanhalli, Tan y Wei (2005) desarrollaron un estudio para probar un modelo que explique el uso de los repositorios electrónicos de conocimiento (EKRs) por

empleados de 10 organizaciones en Singapur. En la investigación se incluyeron las variables de control de género, edad, experiencia de trabajo y tamaño de la comunidad. Ninguna de las variables de control tuvo un impacto significativo sobre el uso de los EKR.

En el presente estudio se han empleado las siguientes variables de control: (a) sexo del docente, ya sea masculino o femenino, ya que las diferencias en pensamiento y conducta por personas de diferente sexo puede suponer alguna influencia subyacente al compartir su conocimiento (Lin Ch, 2007); (b) tipo de universidad, ya sea privada o pública, sobre la base del informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú (SUNEDU, 2020), que presenta diferencias entre las universidades privadas y públicas relacionadas con: la cantidad de universidades, siendo mayor el número de universidades privadas a nivel nacional; el nivel de selectividad en los procesos de admisión, que era más bajo en las universidades privadas; la proporción de puestos docentes que formaban parte de la carrera docente que son mayoritarios en las universidades públicas; el ratio de estudiantes por puesto docente, que es más elevado en las universidades públicas; y (c) régimen de dedicación del docente, tanto a tiempo completo como a tiempo parcial, ya que la cantidad de docentes con estos regímenes de dedicación muestra un desequilibrio, ya que durante el licenciamiento institucional en el país, el 61.1% de los puestos de docentes eran a tiempo parcial y el 38.9% a tiempo completo. Según SUNEDU (2020), “un docente a tiempo completo marcará la diferencia si, además de las horas que dicta, cuenta también con tiempo para preparar sus materias, asesorar a los estudiantes, actualizarse e investigar” (p. 177).

### **Población y muestra**

La población de estudio para la presente investigación está compuesta por los docentes de universidades, que reúnen las siguientes características:



Sexo masculino o femenino.

Régimen de dedicación a tiempo completo o a tiempo parcial.

Grado académico de Doctor, Magister o Bachiller.

Categoría de docentes principales, docentes asociados, docentes auxiliares o docentes contratados.

Experiencia docente expresada en la cantidad de años de servicio como docente.

Universidad de modalidad privada o pública.

Considerando que la muestra para la presente investigación estuvo compuesta por docentes de universidades peruanas, se realizará una breve descripción del sistema educativo del Perú, para conocer el contexto de la investigación.

En 2019, el número de universidades peruanas era de 139, divididas en 48 universidades públicas y 91 universidades privadas (SUNEDU, 2020). Al mes de febrero de 2021 SUNEDU había otorgado licenciamiento a 92 universidades y había denegado el licenciamiento a 49 universidades (SUNEDU, 2021a; 2021b), determinándose que la cantidad de docentes en las universidades peruanas ascendía a 74,260, considerando a las universidades licenciadas, lo que constituye la población de estudio de la presente investigación.

Según SUNEDU (2020), del total de docentes universitarios en el Perú, el 67.0% son docentes contratados, 31.0% son docentes ordinarios; y el 2.0% son docentes extraordinarios. Asimismo, el 61.1% son profesores a tiempo parcial, mientras que el 38.9% son profesores a tiempo completo. Si se analiza solo a las universidades públicas, el 61.1% de los docentes son a tiempo completo, mientras que en las universidades privadas se tiene una menor proporción, que llega al 27.5% en las universidades asociativas y 28.9% en las universidades societarias.

En el caso de los grados académicos, las universidades públicas tienen la mayor proporción de docentes con doctorado (24.7%), seguidas por las universidades privadas asociativas (16.4%) y las universidades privadas societarias (13.4%). Si se considera el grado académico de Magister, los porcentajes son 44.6%, 45.4% y 57.6%, respectivamente (SUNEDU, 2020).

Para conformar una muestra representativa de la población sujeta a estudio se obtuvo la información de docentes universitarios consignada en diversas páginas Web de cada universidad. Considerando que la recolección de datos se realizaría en línea, debido a las restricciones de realizar actividades presenciales producto de la situación de inmovilización generada por la pandemia, se extrajo del contenido publicado por cada universidad en sus páginas Web, la información de cada docente universitario correspondiente a su nombre y apellido, su correo electrónico y la universidad donde enseñaba.

La recolección de datos efectuada permitió que se obtuviera la información de casi ocho mil docentes universitarios, pertenecientes a universidades ubicadas en el Perú, tanto en la ciudad de Lima como en provincias.

Se llevó a cabo una prueba piloto del cuestionario para comprobar la comprensión del texto de cada pregunta y determinar la existencia de errores en la redacción que podrían generar dificultad en responder las preguntas planteadas en el cuestionario.

Para la prueba piloto se enviaron 332 correos individuales y personalizados (104 a docentes de sexo femenino y 228 a docentes de sexo masculino). Se obtuvieron 63 respuestas (21 de docentes de sexo femenino y 42 de sexo masculino), cantidad que permitió realizar un análisis preliminar de los datos obtenidos.

Posteriormente a la prueba piloto, se procedió al envío de los cuestionarios a través de correos electrónicos que permitiría recabar la información sobre las variables

del modelo conceptual. La encuesta fue aplicada mediante el envío de un total de 7,882 correos electrónicos individuales y personalizados (2,519 a docentes de sexo femenino y 5,363 a docentes de sexo masculino) con el enlace al cuestionario desarrollado para la investigación. La recopilación de datos se realizó en los meses de abril y mayo de 2021, recibándose 950 correos electrónicos con las respuestas a la encuesta planteada (352 correos de docentes de sexo femenino y 598 correos de docentes de sexo masculino).

Las respuestas obtenidas corresponden a profesores de 25 universidades peruanas ubicadas tanto en la ciudad de Lima como en provincias. La información demográfica de los encuestados es mostrada en la tabla 13.

*Tabla 13. Características demográficas de los encuestados*

Variable	Categorías	Frecuencia	Porcentaje (%)
Género	Masculino	585	61.6
	Femenino	348	36.6
	Intersexual	1	0.1
	No responde	16	1.7
Edad	Menos de 30 años	16	1.7
	De 30 a 39 años	120	12.6
	De 40 a 49 años	221	23.3
	De 50 a 59 años	283	29.8
	60 años o más	294	30.9
	No responde	16	1.7
Grado académico	Doctor	279	29.4
	Maestro o Magíster	590	62.1
	Bachiller	65	6.8
	No responde	16	1.7
Régimen de dedicación	Tiempo completo	351	36.9
	Tiempo parcial	583	61.4
	No responde	16	1.7
Categoría docente	Ordinario principal	148	15.6
	Ordinario asociado	159	16.7
	Ordinario auxiliar	98	10.3
	Contratado	529	55.7
	No responde	16	1.7
Experiencia docente	5 años o menos	127	13.4
	6 a 15 años	295	31.1
	16 a 25 años	237	24.9
	Más de 25 años	275	28.9
	No responde	16	1.7
Modalidad de universidad	Privada	773	81.4
	Pública	161	16.9
	No responde	16	1.7

## **Medios de recolección de datos e instrumentos**

### **Instrumentos de medición**

La medición de los datos fue realizada a través de la utilización de cuestionarios que fueron adaptados de investigaciones previas (Bock et al., 2005; Chennemaneni et al., 2012; Jolaei et al., 2014; Kim & Ju, 2008; Marouf & Agarwal, 2016; Ryu et al., 2003; Wang & Hou, 2015).

Para cada uno de los constructos del modelo conceptual, se revisó la literatura relacionada con la compartición del conocimiento en organizaciones y en instituciones educativas.

Considerando que los instrumentos utilizados en estudios realizados anteriormente habían sido redactados en idioma inglés, fue necesario realizar el procedimiento de traducción inversa para traducir los ítems al idioma español, así como las acciones conducentes a lograr la claridad de su contenido y su correcta interpretación (Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013).

Como parte del proceso de prueba de los cuestionarios que se usaron para medir los constructos del modelo conceptual, se realizaron dos grupos focales y una prueba piloto con la participación de profesores de diversas universidades.

Los grupos focales fueron llevados a cabo en dos oportunidades: Un grupo focal con siete profesores de la Universidad del Pacífico, y un grupo focal con seis profesores de la Universidad ESAN. La prueba piloto se realizó aplicando la encuesta a una muestra de 63 docentes universitarios.

El constructo intención de compartir conocimiento fue medido usando los ítems utilizados por Ryu et al. (2003), adaptándolos al contexto universitario. Los ítems utilizados fueron los siguientes:

- int1: Siempre planearé compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad.
- int2: Siempre trataré de compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad.
- int3: Siempre haré un esfuerzo por compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad.
- int4: Siempre estaré dispuesto a compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad.
- int5: Siempre tendré la intención de compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad, si me lo piden.

La tabla 14 contiene una muestra de las investigaciones que emplearon cuestionarios para medir el constructo intención de compartir el conocimiento.

*Tabla 14. Investigaciones que utilizaron cuestionarios para medir la intención de compartir el conocimiento*

Autor(es)	Contexto	Alfa de Cronbach
Akhavan et al. (2015)	Organizaciones	0.89
Babalhavaeji & Kermani (2011)	Universidades	0.91
Bock et al. (2005)	Organizaciones	0.93
Chen et al. (2012)	Organizaciones	0.84
Chen et al. (2014)	Universidades	0.89
Chennamaneni et al. (2012)	Organizaciones	N/A
Cho et al. (2010)	Organizaciones	0.86
Fullwood et al. (2013)	Universidades	N/A
Jeon et al. (2011)	Organizaciones	0.90
Jiancheng et al. (2005)	Organizaciones	0.89
Jolaei et al. (2014)	Universidades	0.66
Kuo & Young (2008)	Organizaciones	0.94
Lin (2007)	Organizaciones	0.85
Lin & Lee (2004)	Organizaciones	0.78
Lu & Hiao (2007)	Organizaciones	0.78
Ryu et al. (2003)	Organizaciones	0.91
Tan & Ramayah (2014)	Universidades	N/A
Young (2014)	Organizaciones	0.90
Zhang & Ng (2013)	Organizaciones	0.87

El constructo actitudes hacia compartir el conocimiento se midió utilizando los ítems empleados por Bock et al. (2005) y Chennamaneni et al. (2012), adaptándolos al contexto universitario. En este caso, no se utilizaron variables reversas para evitar dificultades en su comprensión. Los ítems empleados se indican a continuación:

- act1: Para mí, compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad es bueno.
- act2: Para mí, compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad es beneficioso.
- act3: Para mí, compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad es una experiencia agradable.
- act4: Para mí, compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad es valioso.
- act5: Para mí, compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad es una medida adecuada.

La tabla 15 contiene una muestra de las investigaciones que emplearon cuestionarios para medir el constructo actitudes hacia compartir el conocimiento.

*Tabla 15. Investigaciones que utilizaron cuestionarios para medir las actitudes hacia compartir el conocimiento*

Autor(es)	Contexto	Alfa de Cronbach
Akhavan et al. (2015)	Organizaciones	0.85
Babalhavaeji & Kermani (2011)	Universidades	0.82
Bock et al. (2005)	Organizaciones	0.92
Chen et al. (2009)	Organizaciones	0.82
Chen et al. (2012)	Organizaciones	0.96
Chennamaneni et al. (2012)	Organizaciones	N/A
Cho et al. (2010)	Organizaciones	0.82
Fullwood et al. (2013)	Universidades	N/A
Jeon et al. (2011)	Organizaciones	0.91
Jiancheng et al. (2005)	Organizaciones	0.84
Jolaei et al. (2014)	Universidades	0.76
Kuo & Young (2008)	Organizaciones	0.95
Lin & Lee (2004)	Organizaciones	0.88

*Tabla 15. Investigaciones que utilizaron cuestionarios para medir las actitudes hacia compartir el conocimiento (continuación)*

Autor(es)	Contexto	Alfa de Cronbach
Lin (2007)	Organizaciones	0.87
Rahman et al. (2016)	Universidades	N/A
Ryu et al. (2003)	Organizaciones	0.91
Tan & Ramayah (2014)	Universidades	N/A
Zhang & Ng (2013)	Organizaciones	0.89

El constructo incentivos extrínsecos anticipados se midió a través los ítems empleados por Bock et al. (2005) y Wang y Hou (2015), adaptándolos al contexto universitario. Para este constructo, se especificaron las actividades académicas por las que los docentes percibirían algún tipo de recompensa o incentivo al compartir su conocimiento. Los ítems empleados se indican a continuación:

- incent1: Yo creo que recibiré algún tipo de recompensa o incentivo si compartiera materiales de instrucción para el diseño de cursos (ej. objetivos de aprendizaje, formas de evaluación, planes de lección, actividades académicas, etc.) con otros colegas de la universidad.
- incent2: Yo creo que recibiré algún tipo de recompensa o incentivo si compartiera materiales de clase para el dictado de cursos (ej. sílabos, diapositivas, separatas, etc.) con otros colegas de la universidad.
- incent3: Yo creo que recibiré algún tipo de recompensa o incentivo si compartiera material didáctico para el dictado de cursos (ej. libros, resúmenes de libros, artículos académicos, casos de estudio, etc.) con otros colegas de la universidad.
- incent4: Yo creo que recibiré algún tipo de recompensa o incentivo si compartiera material de guía para el dictado de cursos (ej.

metodologías, modelos, manuales, etc.) con otros colegas de la universidad.

incent5: Yo creo que recibiré algún tipo de recompensa o incentivo si compartiera la experiencia obtenida en el dictado de cursos (ej. el uso de tecnologías para la enseñanza, la utilidad de las dinámicas realizadas, etc.) con otros colegas de la universidad.

La tabla 16 muestra un conjunto de investigaciones relacionadas con la compartición del conocimiento que emplearon el constructo incentivos extrínsecos anticipados.

*Tabla 16. Investigaciones que utilizaron cuestionarios con los incentivos extrínsecos anticipados*

Autor(es)	Contexto	Alfa de Cronbach
Akosile & Olatokun (2019)	Universidades	N/A
Ali et al. (2019)	Organizaciones	0.88
Bock et al. (2005)	Organizaciones	0.93
Casimir, Ng & Cheng (2012)	Organizaciones	N/A
Ding et al. (2017)	Organizaciones	0.80
Dong et al. (2010)	Organizaciones	0.72
Eze et al. (2013)	Organizaciones	0.89
Hau et al. (2013)	Organizaciones	0.78
Huang et al. (2008)	Organizaciones	0.89
Jiancheng et al. (2005)	Organizaciones	0.84
Jolaei et al. (2014)	Universidades	0.76
Kankanhalli et al. (2005)	Organizaciones	0.96
Liao et al. (2013)	Organizaciones	> 0.7
Lin (2007)	Organizaciones	N/A
Lin & Lo (2015)	Organizaciones	0.87
Liou et al. (2016)	Organizaciones	N/A
Seba et al. (2012)	Organizaciones	N/A
Tohidinia & Mokhasani (2010)	Organizaciones	0.87
Wang & Hou (2015)	Organizaciones	> 0.7
Zhang & Ng (2013)	Organizaciones	0.93

El constructo relaciones recíprocas anticipadas fue medido según los ítems empleados por Bock et al. (2005), adaptándolos al contexto universitario. Los ítems empleados se indican a continuación:



- relac1: Compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad reforzaría los vínculos entre ellos y yo.
- relac2: Compartir mi conocimiento ayudaría a familiarizarme con nuevos colegas de la universidad.
- relac3: Compartir mi conocimiento aumentaría el alcance de mi relación con otros colegas de la universidad.
- relac4: Compartir mi conocimiento generaría en el futuro una fluida cooperación de los. colegas de la universidad.
- relac5: Compartir mi conocimiento crearía fuertes vínculos con colegas con quienes mantenemos intereses comunes en la universidad.

La tabla 17 indica una muestra de investigaciones que emplearon el constructo relaciones recíprocas anticipadas.

*Tabla 17. Investigaciones que utilizaron cuestionarios para medir las relaciones recíprocas anticipadas.*

Autor(es)	Contexto	Alfa de Cronbach
Bock et al. (2005)	Organizaciones	0.91
Ding et al. (2017)	Organizaciones	0.90
Fullwood et al. (2013)	Universidades	N/A
Hsu & Lin (2008)	Organizaciones	N/A
Huang et al. (2008)	Organizaciones	0.89
Kim & Lee (2012)	Organizaciones	0.90
Liou et al. (2016)	Organizaciones	N/A
Pi et al. (2013)	Organizaciones	0.88
Sun et al. (2014)	Organizaciones	0.94
Tohidinia & Mokhasani (2010)	Organizaciones	0.93
Zhang & Ng (2013)	Organizaciones	0.84

El constructo sentido de autovaloración utilizó para su medición los ítems empleados por Bock et al. (2005), adaptándolos al contexto universitario. Los ítems empleados se indican a continuación:

- autov1: Compartir mi conocimiento ayudaría a otros colegas de la universidad a resolver problemas.
- autov2: Compartir mi conocimiento con otros colegas crearía nuevas oportunidades para la universidad.
- autov3: Compartir mi conocimiento con otros colegas mejoraría los procesos de la universidad.
- autov4: Compartir mi conocimiento con colegas aumentaría la productividad en la universidad.
- autov5: Compartir mi conocimiento con otros colegas ayudaría a la universidad a alcanzar sus objetivos.

La tabla 18 presenta una muestra de investigaciones que emplearon el constructo sentido de autovaloración.

*Tabla 18. Investigaciones que utilizaron cuestionarios para medir el sentido de autovaloración*

Autor(es)	Contexto	Alfa de Cronbach
Bock et al. (2005)	Organizaciones	0.91
Ding et al. (2017)	Organizaciones	0.89
Huang et al. (2008)	Organizaciones	0.88
Pi et al. (2013)	Organizaciones	0.84
Safa & Von Solms (2016)	Organizaciones	0.84
Yan & Davison (2013)	Organizaciones	0.94
Yan et al. (2016)	Organizaciones	0.90

El constructo norma subjetiva empleó en su medición los ítems utilizados por Bock et al. (2005), adaptándolos al contexto universitario. Los ítems empleados se indican a continuación:

- nsubj1: Creo que el Rector de mi universidad piensa que yo debería compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad.

- nsubj2: Creo que la autoridad de quien dependo piensa que yo debería compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad.
- nsubj3: Creo que mis colegas, en general, piensan que yo debería compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad.
- nsubj4: En general, yo haría lo que el Rector de mi universidad cree que yo debería hacer.
- nsubj5: En general, yo haría lo que la autoridad de quien dependo en la universidad cree que yo debería hacer.
- nsubj6: En general, yo haría lo que mis colegas de la universidad creen que yo debería hacer.

La tabla 19 presenta una muestra de investigaciones que emplearon la variable norma subjetiva.

*Tabla 19. Estudios que midieron la norma subjetiva.*

Autor(es)	Contexto	Alfa de Cronbach
Akhavan et al. (2015)	Organizaciones	0.77
Bock et al. (2005)	Organizaciones	0.82
Chen et al. (2009)	Organizaciones	0.82
Chennamaneni et al. (2012)	Organizaciones	N/A
Cho et al. (2010)	Organizaciones	0.79
Chow & Chan (2008)	Organizaciones	0.76
Hsu & Lin (2008)	Organizaciones	N/A
Jeon et al. (2011)	Organizaciones	0.88

El constructo sentido de equidad fue medido según los ítems empleados por Bock et al. (2005), adaptándolos al contexto universitario. Los ítems empleados se indican a continuación:

- equi1: Puedo confiar en que las evaluaciones que realizan las autoridades de la universidad son buenas.
- equi2: Los objetivos que me asignan en la universidad son razonables.

equi3: Las autoridades de la universidad no muestran favoritismo hacia nadie.

La tabla 20 muestra un conjunto de investigaciones que emplearon el constructo sentido de equidad.

*Tabla 20. Estudios que midieron el sentido de equidad.*

Autor(es)	Contexto	Alfa de Cronbach
Bock et al. (2005)	Organizaciones	0.87
Chen et al. (2012)	Organizaciones	0.86
Chennamaneni et al. (2012)	Organizaciones	N/A
Liao et al. (2013)	Organizaciones	> 0.7
Pi et al. (2013)	Organizaciones	0.84
Yu, Lu & Liu (2010)	Organizaciones	0.86

El constructo sentido de afiliación tomó en cuenta para su medición los ítems utilizados por Bock et al. (2005), adaptándolos al contexto universitario. Los ítems empleados se indican a continuación:

afil1: Los miembros de mi Facultad/Departamento Académico mantienen estrechos vínculos entre ellos.

afil2: Los miembros de mi Facultad/Departamento Académico toman mucho en cuenta el punto de vista de otros.

afil3: Los miembros de mi Facultad/Departamento Académico tienen un fuerte sentimiento de ser un “equipo”.

afil4: Los miembros de mi Facultad/Departamento Académico desarrollan buena cooperación entre ellos.

La tabla 21 muestra un conjunto de investigaciones que emplearon el constructo sentido de afiliación.

*Tabla 21. Estudios que midieron el sentido de afiliación.*

Autor(es)	Contexto	Alfa de Cronbach
Bock et al. (2005)	Organizaciones	0.90
Chen et al. (2012)	Organizaciones	0.94
Chennamaneni et al. (2012)	Organizaciones	N/A
Killingsworth et al. (2016)	Organizaciones	0.70

El constructo sentido de innovatividad tomó en cuenta para su medición los ítems utilizados por Bock et al. (2005), adaptándolos al contexto universitario. Los ítems empleados se indican a continuación:

innov1: La Facultad/Departamento Académico al que pertenezco en la universidad me alienta a sugerir ideas para lograr nuevas oportunidades.

innov2: La Facultad/Departamento Académico al que pertenezco en la universidad valora mucho que asuma riesgos, incluso si eso resultara en alguna falla.

innov3: La Facultad/Departamento Académico al que pertenezco en la universidad me alienta a encontrar nuevos métodos para realizar mis tareas.

La tabla 22 muestra un conjunto de investigaciones que emplearon el constructo sentido de innovatividad.

*Tabla 22. Estudios que midieron el sentido de innovatividad*

Autor(es)	Contexto	Alfa de Cronbach
Bock et al. (2005)	Organizaciones	0.87
Chen et al. (2012)	Organizaciones	0.87
Chennamaneni et al. (2012)	Organizaciones	N/A

El constructo confianza interpersonal utilizó para su medición los ítems empleados por Jolae et al. (2014) y Kim & Ju (2008), adaptándolos al contexto universitario. Los ítems empleados se indican a continuación:

- conf1: En general, confío en mis colegas de la universidad.
- conf2: Para mí, es fácil confiar en mis colegas de la universidad.
- conf3: Confío en que mis colegas de la universidad me ayudarán si lo necesito.
- conf4: Siento que mis colegas de la universidad y yo nos tenemos confianza.

La tabla 23 presenta una muestra de investigaciones que emplearon el constructo confianza interpersonal.

*Tabla 23. Estudios que midieron la confianza interpersonal*

Autor(es)	Contexto	Alfa de Cronbach
Akhavan et al. (2015)	Organizaciones	0.71
Ali et al. (2019)	Organizaciones	0.88
Casimir, Lee & Loon (2012)	Organizaciones	0.83
Chiu et al. (2006)	Organizaciones	N/A
Bock et al. (2005)	Organizaciones	0.93
Dezdar (2017)	Universidades	N/A
Hau et al. (2013)	Organizaciones	0.94
Huang et al. (2008)	Organizaciones	0.88
Jolace et al. (2014)	Universidades	0.78
Kankanhalli et al. (2005)	Organizaciones	0.85
Kim & Ju (2008)	Universidades	0.77
Lu et al. (2006)	Universidades	0.81
Seba et al. (2012)	Organizaciones	N/A
Tan (2016)	Universidades	> 0.7

El constructo norma de reciprocidad empleó los ítems utilizados por Marouf & Agarwal (2016) para su medición. Los ítems empleados se indican a continuación:

- recip1: En general, cuando respondo a preguntas de colegas de la universidad, yo creo que alguno me dará respuesta a preguntas que yo pudiera tener.
- recip2: En general, cuando comparto mi conocimiento con colegas de la universidad, yo tengo la expectativa de que ellos actuarán de la misma manera cuando yo lo necesite.

recip3: En general, cuando apporto mis conocimientos a colegas de la universidad, yo espero obtener conocimiento de ellos cuando yo lo necesite.

recip4: En general, cuando comparto mi conocimiento con mis colegas de universidad, creo que en el futuro, ellos harán lo mismo cuando yo necesite conocer algo.

La tabla 24 presenta una muestra de investigaciones que emplearon el constructo norma de reciprocidad.

*Tabla 24. Estudios que midieron la norma de reciprocidad*

	Contexto	Alfa de Cronbach
Chennamaneni et al. (2012)	Organizaciones	N/A
Cho et al. (2010)	Organizaciones	0.85
Hau et al. (2013)	Organizaciones	0.88
Jeon et al. (2011)	Organizaciones	0.89
Kankanhalli et al. (2005)	Organizaciones	0.85
Lin (2007)	Organizaciones	0.81
Lin et al. (2009)	Organizaciones	N/A
Lin & Lo (2015)	Organizaciones	0.94
Liou et al. (2016)	Organizaciones	N/A
Marouf & Agarwal (2016)	Universidades	0.84
Tan (2016)	Universidades	0.84
Wasko & Faraj (2005)	Organizaciones	N/A

En el Apéndice se presentan los ítems de la encuesta, adaptados de estudios realizados y validados anteriormente, que fue administrada a los docentes universitarios.

### **Prueba Piloto**

Según Blanco (2011), la prueba piloto del cuestionario se realiza al aplicarlo a una pequeña muestra del total de la población con el objetivo de determinar si las instrucciones de llenado son claras, si las preguntas formuladas son comprendidas por quienes deben responder al cuestionario, y si las preguntas formuladas responden a lo que se desea investigar. Los resultados obtenidos permiten modificar el cuestionario antes de realizar el muestreo a gran escala.

Para la presente investigación, se llevó a cabo una prueba piloto del cuestionario para comprobar la comprensión del texto de cada pregunta y determinar la existencia de errores en la redacción que podrían generar dificultad en responder las preguntas planteadas en el cuestionario.

La prueba piloto se realizó mediante el envío de 332 correos individualizados (104 a docentes de sexo femenino y 228 a docentes de sexo masculino), de los que se obtuvieron 63 respuestas (21 de docentes de sexo femenino y 42 de sexo masculino), cantidad que permitió realizar un análisis preliminar de los datos obtenidos.

Se analizó la consistencia interna de las variables empleadas en el estudio, encontrándose valores del Alfa de Cronbach mayores de 0.7 en todas, con excepción de la variable sentido de equidad que obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.569.

El constructo sentido de equidad es uno de los tres indicadores formativos de primer orden que forman el constructo superordinado de segundo orden Clima Organizacional. Los otros dos indicadores formativos son el sentido de afiliación y el sentido de innovatividad.

El sentido de equidad es la percepción de un docente universitario de que las prácticas organizacionales son equitativas y no arbitrarias ni caprichosas.

Los ítems utilizados para medir el constructo sentido de equidad fueron obtenidos del estudio realizado por Bock et al. (2005), expresados en idioma inglés de la siguiente manera:

1. *I can trust my boss's evaluation to be good.*
2. *Objectives which are given to me are reasonable.*
3. *My boss doesn't show favoritism to anyone.*

Los ítems traducidos al español quedaron redactados como se indica:



1. Puedo confiar en que las evaluaciones que realizan las autoridades de la universidad son buenas.
2. Los objetivos que me asignan en la universidad son razonables.
3. Las autoridades de la universidad no muestran favoritismo hacia nadie.

Según Hair, Black, Bavin y Anderson (2019), la confiabilidad es una evaluación del grado de consistencia entre múltiples mediciones de una variable. Una medida de confiabilidad que se usa con más frecuencia es la consistencia interna, que se aplica a la consistencia entre las variables en una escala sumada. El fundamento de la consistencia interna es que los elementos o indicadores individuales de la escala deben medir el mismo constructo y, por lo tanto, estar altamente intercorrelacionados.

El coeficiente de confiabilidad evalúa la consistencia de toda la escala, siendo el alfa de Cronbach la medida más utilizada. El límite inferior generalmente acordado para el alfa de Cronbach es 0.70, aunque puede disminuir a 0.60 en la investigación exploratoria (Robinson, Shaver y Wrightsman, 1991).

Un problema al evaluar el alfa de Cronbach es su relación positiva con el número de ítems de la escala. Debido a que aumentar el número de ítems, incluso con el mismo grado de intercorrelación, aumentará el valor de confiabilidad, los investigadores deben establecer requisitos más estrictos para escalas con un gran número de ítems. En el caso del constructo equidad, se utilizaron tres ítems en la escala.

Para constructos latentes de segundo orden con subdimensiones de primer orden como indicadores formativos, tal como es el caso del constructo clima organizacional, la confiabilidad de los indicadores para cada subdimensión individual de primer orden se puede evaluar utilizando el procedimiento descrito para los constructos de primer orden que tienen indicadores reflexivos.

Sin embargo, las nociones tradicionales de confiabilidad de consistencia interna no se aplican al conjunto de subdimensiones que sirven como indicadores formativos de un constructo de segundo orden porque el modelo de medida de segundo orden no predice que las sub-dimensiones estarán correlacionadas (Bollen y Lennox 1991; Edwards 2001).

Según Field (2018), en el cálculo de la confiabilidad de un constructo debe tomarse en cuenta las estadísticas ítem-total, mostradas en la tabla obtenida mediante el software IBM SPSS.

La columna etiquetada Correlación Ítem-Total corregida muestra las correlaciones entre cada ítem y la puntuación total del cuestionario. En una escala confiable, todos los elementos deben correlacionarse bien con el total. Los ítems que no se correlacionan bien con la puntuación general de la escala son aquellos cuyos valores son inferiores a 0.3 (Field, 2018).

En la tabla 25 se presenta la tabla de estadísticas Ítem-Total correspondiente a la variable sentido de equidad. Los valores de los ítems equi1, equi2 y equi3 son 0.451, 0.411 y 0.325, respectivamente, por lo que se considera que la correlación de cada ítem con la puntuación total del cuestionario cumple con el requisito establecido, aumentando la confiabilidad de la escala sentido de equidad.

*Tabla 25. Estadísticas Ítem-Total para la variable sentido de equidad*

	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación Ítem-Total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
equi1	6.9365	1.448	0.451	0.242	0.365
equi2	6.5873	1.698	0.411	0.216	0.452
equi3	7.4603	1.188	0.325	0.107	0.616

Teniendo en cuenta que la redacción de los ítems es similar al sentido planteado en los cuestionarios validados en investigaciones anteriores, se consideró que un cambio de redacción no aportaría mayor mejora.

La eliminación de alguno de los ítems del constructo sentido de equidad no contribuiría a mejorar sustancialmente el valor del alfa de Cronbach y afectaría la validez del constructo al tener un número muy reducido de ítems, por lo que se decidió mantener la variable sentido de equidad con los mismos ítems utilizados en la encuesta piloto y analizar la confiabilidad de la variable durante la aplicación de la encuesta a la totalidad de la muestra.

### **Aplicación de la encuesta**

La encuesta utilizada estuvo compuesta por un total de 60 preguntas: 49 preguntas referidas a la medición de los constructos del modelo conceptual propuesto, y 11 preguntas sobre información demográfica.

Considerando que la encuesta se administró en línea, debido a la imposibilidad de realizarla presencialmente por efecto de las restricciones producto de la pandemia, se utilizó la aplicación Survey Monkey® como plataforma para la gestión de la administración de la encuesta en línea.

El diseño de la encuesta comprendió la redacción de la comunicación inicial dirigida a los docentes sobre las características generales de la encuesta, señalándose, entre otros aspectos, que la participación en la encuesta contribuiría al estudio de la compartición del conocimiento entre los docentes universitarios, que las respuestas serían anónimas y que los datos obtenidos serían usados exclusivamente en el estudio realizado.

Asimismo, al inicio de la encuesta se brindaron las instrucciones que debían tomarse en cuenta para responder cada pregunta, entre las cuales estaban las siguientes:

Para responder a las preguntas, se debía pensar en su condición de docente en la universidad donde trabajaba. Si el docente trabajaba en más de una universidad, se le pidió pensar en sólo una de ellas.

Además, se definió el conocimiento del docente como el *know-how* que el docente desarrollaba gracias a su estudio, experiencia y/o práctica, y que era utilizado cotidianamente en las actividades académicas que realizaba en la universidad.

Finalmente, se definió que el docente universitario comparte su conocimiento con otros colegas de la universidad cuando: (a) proporciona información útil y materiales adecuados para la preparación, dictado y evaluación de clases (ej. Sílabo de curso, material de enseñanza, material para dictado de clases, material didáctico, diapositivas de clase etc.); (b) proporciona las metodologías utilizadas en sus clases; (c) proporciona referencias de libros, lecturas, artículos académicos, casos de estudio, etc.; (d) transmite la experiencia obtenida en sus actividades académicas.

El diseño de la encuesta estableció que las preguntas relacionadas con los constructos fueran presentadas en la primera parte de la encuesta, dejando las preguntas demográficas para la segunda parte. Asimismo, se estableció que las preguntas aparecieran en orden aleatorio para reducir la probabilidad del sesgo del método común.

Además, para evitar datos faltantes, se introdujo la condición de que cada pregunta relacionada con la medición de los constructos debía ser respondida obligatoriamente antes de poder continuar con la siguiente pregunta. Esta condición no se planteó con las preguntas demográficas, para no generar una obligación de brindar sus datos personales y crear una percepción de que la encuesta no aseguraba la adecuada confidencialidad.

Para el envío de la encuesta se prepararon correos electrónicos, generados con la aplicación Survey Monkey®, que tenían incorporada la encuesta preparada. Los correos fueron enviados de manera individual, personalizada y simultánea a cada docente, completándose el envío de 7,882 correos electrónicos. Para mantener la personalización en el saludo de cada correo, se enviaron por separado 5,363 correos a docentes de género

masculino y 2,519 correos a docentes de género femenino. Posteriormente al envío inicial, se remitieron dos correos de recordatorio a aquellos docentes que aún no habían completado la encuesta.

Las respuestas a la encuesta fueron recibidas en los meses de abril y mayo de 2021, completándose un total de 950 respuestas, que representa una tasa de respuesta del 12%. Estos datos fueron recopilados y almacenados en la aplicación Survey Monkey®, para ser posteriormente exportados como una base de datos en formatos SPSS y XLS que permitiera proceder a su correspondiente análisis.

### **Análisis de datos**

Para realizar el análisis de los datos recogidos y comprobar las hipótesis planteadas en el modelo conceptual de la presente investigación, se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales (SEM, por sus siglas en inglés), que es una técnica de análisis multivariante de segunda generación que fue desarrollada para superar las limitaciones que se presentaban al usar la técnica mínimos cuadrados ordinarios o no ponderados (OLS por sus siglas en inglés), sobre todo en el manejo de los constructos latentes, es decir, variables que no pueden ser directamente observadas, pero que pueden ser inferidas por medio de otras variables que sí son observables (Awang, 2012; Zhu, Raquel & Aryadoust, 2020).

El modelo de ecuaciones estructurales es una metodología estadística que emplea un enfoque confirmatorio para el análisis de una teoría estructural sobre algún fenómeno. Dos aspectos importantes de esta técnica son: (a) que los procesos causales a estudiarse están representados por una serie de ecuaciones estructurales, y (b) que las ecuaciones estructurales pueden modelarse gráficamente para una conceptualización más clara de la teoría bajo estudio (Byrne, 2016).

La técnica SEM es muy similar a la regresión múltiple, pero presenta mucha mayor robustez y flexibilidad en su análisis, ya que permite modelar las relaciones entre múltiples variables, independientes y dependientes, que interactúan simultáneamente, pudiendo determinar los términos de error, la correlación y covarianza de las variables y los errores asociados con cada ítem, así como la dirección y significancia de las relaciones entre las variables, tanto latentes como observables (Collier, 2020).

Anderson y Gerbing (1988) presentaron un método para el modelamiento de las ecuaciones estructurales compuesto por dos pasos, que permite realizar inferencias significativas sobre los constructos teóricos y sus interrelaciones. Este método concibe el análisis de dos modelos conceptualmente distintos: (a) un modelo de medida confirmatorio, o de análisis factorial, que especifica las relaciones entre las medidas observables y sus constructos subyacentes, permitiéndose que los constructos puedan correlacionar libremente entre sí; y (b) un modelo estructural confirmatorio que especifica las relaciones causales de los constructos entre sí para confirmar la teoría utilizada.

El método de dos pasos propuesto por Anderson y Gerbing (1988) permite la verificación de la validez de constructo al estimarse previamente, y por separado, el modelo de medida, como paso previo a la estimación simultánea de ambos modelos, el de medida y el estructural, facilitando una evaluación más completa de las pruebas de validez convergente y validez discriminante. Posteriormente, y habiendo pasado ambas pruebas de validez, la evaluación del modelo estructural logra que se pruebe la validez nomológica.

SEM ofrece algunas ventajas sobre otros modelos estadísticos: (a) evalúa la validez estadística de múltiples modelos conceptuales complejos, asegurando la precisión y confiabilidad de las conclusiones que se obtengan; (b) calcula e incorpora en

el análisis el error de medida para las variables endógenas, que vienen a ser las variables dependientes, que reciben influencia de las variables exógenas, similares a las variables independientes, a diferencia del análisis de regresión, en el que solo se utiliza la varianza común; (c) analiza las relaciones directas e indirectas entre las variables; y (d) proporciona ilustraciones gráficas que muestran las relaciones entre los factores utilizados, empleándose paquetes estadísticos como LISREL, AMOS, EQS o MPlus, entre otros.

En la presente investigación, los datos obtenidos fueron analizados, y el modelo conceptual puesto a prueba, con la ayuda del programa IBM AMOS, Versión 23, que ofrece beneficios tangibles para el modelamiento de ecuaciones estructurales, ya que permite la especificación, visualización y modificación del modelo que se está evaluando, de manera gráfica con el empleo de herramientas de dibujo. Además, el programa permite, de manera sencilla, la evaluación del ajuste del modelo y analizar cualquier modificación de este (Arbuckle, 2014).

El análisis de los datos en la presente investigación, se llevó a cabo siguiendo el procedimiento de dos pasos, propuesto por Anderson y Gerbing (1988), para lo cual se ejecutó inicialmente el análisis factorial confirmatorio para el modelo de medida, que está compuesto por todos los constructos latentes del modelo, que son medidos por sus ítems correspondientes, con excepción de la variable norma de reciprocidad, que fue evaluada posteriormente para confirmar su rol como variable moderadora de la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes hacia compartir conocimiento.

El análisis del modelo de medida incluyó la examinación de los índices de ajuste entre el modelo hipotetizado y los datos de la muestra. Es decir, se utilizó los datos recogidos en la muestra para probar el modelo conceptual determinado, comparando la matriz de covarianza de la muestra con la matriz de covarianza de la población supuesta

por el modelo conceptual, con el objetivo de obtener una discrepancia mínima entre estas dos matrices (Byrne, 2016).

Luego de la evaluación del ajuste del modelo de medida, se verificó la existencia de redundancia en los ítems que sirvieron para medir los constructos, a través de la verificación de los índices de modificación, que son calculados por el programa IBM AMOS. Según Awang (2012), deben tomarse en cuenta los valores de los índices de modificación mayores de 15, para considerar una redundancia que puede ser amenguada estableciendo una relación de covarianza entre los ítems redundantes, siempre y cuando se refieran al mismo constructo subyacente y tengan sustento en la teoría. La relación de covarianza se representa gráficamente en el programa IBM AMOS con una flecha doble que enlaza los ítems, dejándolos covariar libremente.

Después de reducir la redundancia de los ítems, mostrada en los índices de modificación, se examinaron las cargas factoriales estandarizadas para cada ítem y las correlaciones cuadráticas múltiples. Los valores mínimos recomendados son 0.6 para el caso de las cargas factoriales, y 0.4 para el caso de las correlaciones cuadráticas múltiples (Awang, 2012). Si se encuentran valores bajos de estas correlaciones, lo recomendable es eliminar los ítems debido a que no están contribuyendo al ajuste del modelo.

Una vez que se han mantenido los ítems que no afectan al modelo, se procede a verificar las pruebas de unidimensionalidad, validez convergente, validez discriminante, confiabilidad y los supuestos de normalidad, finalizando con el análisis del modelo de medida.

Posteriormente, una vez comprobado el ajuste del modelo de medida con los datos, y realizadas las pruebas de validez y confiabilidad, se analiza el modelo estructural, que es representado por el modelo conceptual basado en la teoría.



## **Modelo de medida**

### **Análisis factorial confirmatorio**

El modelo de medida representa las relaciones que se producen entre las variables observables y latentes, enlazando los ítems del cuestionario o indicadores de medida, con los constructos subyacentes, tomando un enfoque confirmatorio, en lugar de exploratorio, para el análisis de los datos, ya que se busca confirmar la teoría sobre la que se basa la investigación a través del análisis de los datos recogidos (Byrne, 2016).

El modelo de medida inicial incluyó a todos los constructos del modelo con sus indicadores de medida, con excepción del constructo clima organizacional, por ser un constructo de segundo orden, y el constructo norma de reciprocidad, que serviría para probar la hipótesis que sostenía el rol moderador de dicho constructo de la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes hacia compartir el conocimiento.

La figura 3 muestra el diagrama del modelo de medida inicial desarrollado por el programa IBM AMOS.

En el diagrama se representa el modelo de medida inicial con los diez constructos latentes del modelo conceptual correlacionados mediante relaciones de covarianza y los ítems que fueron utilizados para medir cada constructo y que constituyen las preguntas formuladas en el cuestionario de la encuesta efectuada. Además, se incluyen en el modelo de medida los términos de error asociados con cada ítem.

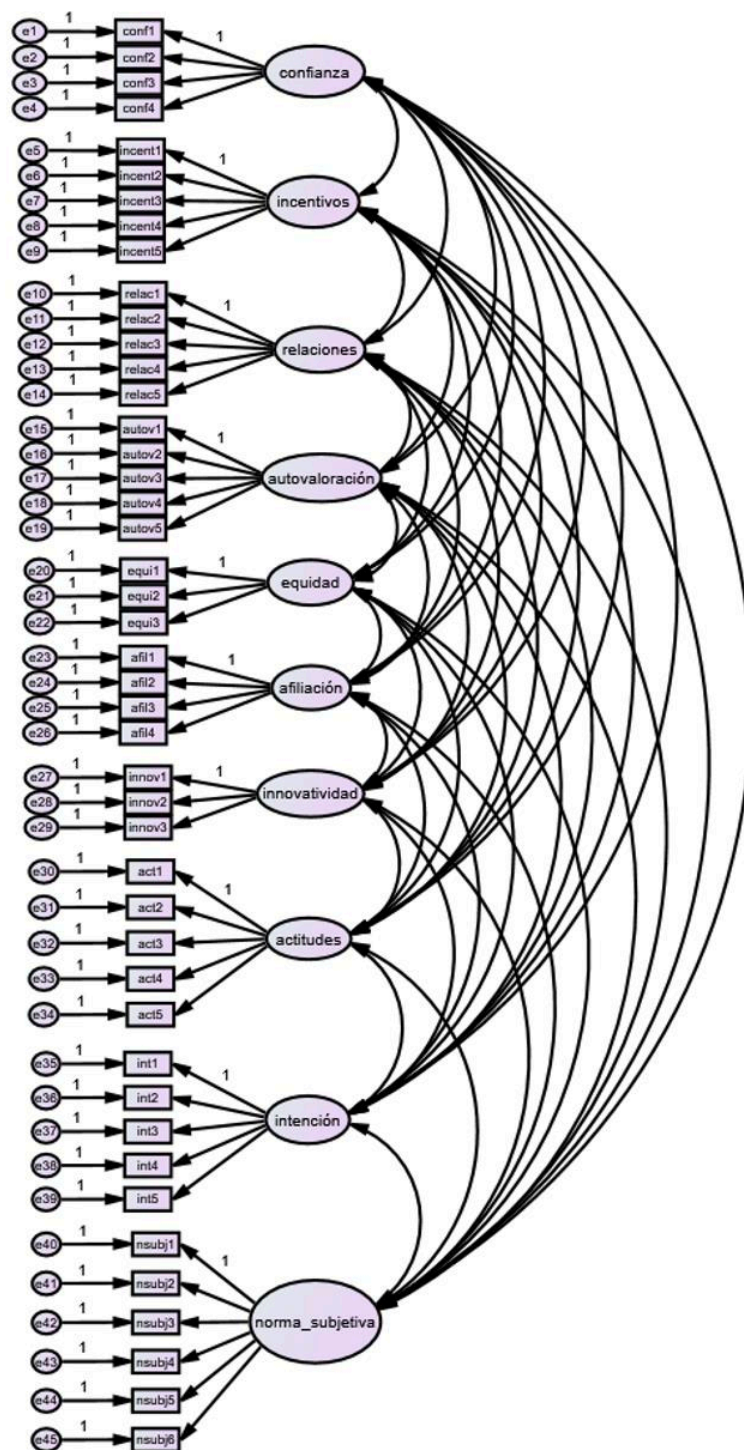


Figura 3. Diagrama del modelo de medida inicial

La especificación del modelo se ha realizado tomando como referencia la teoría existente y las investigaciones realizadas. En el caso de la presente investigación, se buscó confirmar el modelo teórico de Bock et al. (2005), sobre los motivadores de las intenciones de compartir conocimiento, con la adición en el modelo conceptual propuesto

de los constructos confianza interpersonal y norma de reciprocidad, en su rol de variable moderadora. Asimismo, los ítems que subyacen a cada constructo fueron adaptados de estudios realizados y sometidos a una prueba piloto, previamente a la aplicación de la encuesta.

Para la identificación del modelo, es decir, el proceso de evaluar si existe un conjunto único de parámetros que es consistente con los datos, y, por lo tanto, los parámetros pueden ser estimados y obtenerse una solución (Byrne, 2016; Zhu et al., 2020), se consideraron al menos tres ítems por cada variable latente, con errores no correlacionados. Asimismo, se fijó con un valor de 1 a una de las cargas factoriales de cada constructo latente y a todos los términos de error, lo cual significa que estos parámetros no serán estimados en el modelo.

El modelo de medida inicial contiene en total 100 variables, de las cuales 45 son observables y 55 no observables. Las 45 variables observables están definidas por los ítems del cuestionario generan un total de 1035 momentos distintos de la muestra, que se refieren al número de piezas de información que son proporcionados por los datos y que conforman los elementos de la matriz de covarianza de los datos, los cuales permitirán estimar 135 parámetros en el modelo. De la diferencia entre los momentos distintos de la muestra y los parámetros, se obtiene que el modelo tiene 900 grados de libertad, y por lo tanto es un modelo sobreidentificado.

Según Byrne (2016), un modelo sobreidentificado es aquel en el que el número de parámetros estimables es menor que el número de puntos de datos, situación que se traduce en una cantidad positiva de grados de libertad que deja abierta la posibilidad de rechazar el modelo, volviéndolo de uso científico. El objetivo en SEM es especificar un modelo tal que cumpla con el criterio de sobreidentificación.

## Análisis de la normalidad de los datos

El análisis de la normalidad de las variables observables del modelo de medida inicial, compuestas por los indicadores o ítems de cada constructo, se realizó utilizando el programa IBM AMOS. La tabla 26 presenta los valores del sesgo y curtosis de cada variable, así como el valor de curtosis multivariante normalizada.

*Tabla 26. Análisis de la normalidad del modelo de medida inicial*

Variable	Sesgo	Curtosis	C.R.
int1	-0.606	0.45	2.829
int2	-0.99	2.391	15.041
int3	-0.86	1.583	9.958
int4	-1.106	2.887	18.163
int5	-1.275	3.761	23.664
act1	-0.783	1.78	11.201
act2	-1.28	3.506	22.059
act3	-1.13	3.202	20.149
act4	-1.205	3.698	23.268
act5	-0.654	1.515	9.534
nsubj1	-0.367	0.482	3.032
nsubj2	-0.372	0.254	1.595
nsubj3	-0.132	0.015	0.094
nsubj4	-0.249	-0.207	-1.304
nsubj5	-0.36	-0.191	-1.199
nsubj6	0.038	-0.328	-2.061
autov1	-0.662	1.439	9.054
autov2	-1.03	2.258	14.203
autov3	-0.885	1.533	9.645
autov4	-0.92	1.716	10.799
autov5	-0.913	2.004	12.611
incent1	-0.005	-0.51	-3.212
incent2	0.105	-0.476	-2.993
incent3	0.069	-0.449	-2.822
incent4	0.074	-0.407	-2.559
incent5	-0.014	-0.467	-2.936
relac1	-0.781	1.564	9.843
relac2	-0.873	2.647	16.656
relac3	-0.735	1.379	8.673
relac4	-0.833	1.229	7.732
relac5	-1.009	2.219	13.959
equi1	-0.644	0.273	1.719
equi2	-0.967	1.802	11.34
equi3	-0.15	-0.402	-2.532

*Tabla 26. Análisis de la normalidad del modelo de medida inicial (Continuación)*

Variable	Sesgo	Curtosis	C.R.
innov1	-0.65	0.23	1.449
innov2	-0.259	-0.077	-0.485
innov3	-0.687	0.378	2.38
afil1	-0.375	0.02	0.128
afil2	-0.508	0.362	2.277
afil3	-0.452	-0.166	-1.045
afil4	-0.653	0.324	2.04
conf1	-0.762	1.206	7.585
conf2	-0.576	0.324	2.038
conf3	-0.667	0.835	5.25
conf4	-0.713	0.91	5.727
Curtosis multivariante normalizada			152.82

Collier (2020) sostenía que la normalidad de los datos analizados se verificaba si los valores de sesgo de cada variable estaban dentro de un rango entre -2 y +2, y los valores de curtosis estaban dentro del intervalo de -10 y +10.

De manera similar, Byrne (2016) señalaba que, para el análisis de la normalidad de los datos, revestía mayor importancia la evaluación de la curtosis, ya que podría afectar seriamente las pruebas de varianzas y covarianzas, sobre los que se basan los modelos de ecuaciones estructurales. En el caso de la curtosis univariante, los límites para asegurar la normalidad de los datos deberían estar entre -7 y +7.

En el caso del modelo de medida evaluado, se aprecia que los valores de sesgo de las variables tienen valores que van desde -1.28 y +0.105. En el caso de la curtosis, los valores oscilan entre -0.51 y 3.761, comprobándose que se cumple con el supuesto de la normalidad en las variables observables del modelo.

En cuanto a la curtosis multivariante normalizada, según Awang (2012), los modelos de ecuaciones estructurales que emplean la estimación de máxima verosimilitud, tal como sucede con el programa IBM AMOS, y que poseen tamaños de

muestra superiores a 200, son bastante robustos a valores altos de la curtosis multivariante normalizada.

### **Análisis del ajuste del modelo de medida**

Luego de comprobar la normalidad de los datos, se procederá a realizar la evaluación del modelo para determinar en qué medida el modelo hipotetizado se ajusta, o, dicho de otra forma, describe adecuadamente los datos de la muestra (Byrne, 2016).

Según Hair et al. (2019), la prueba fundamental del ajuste del modelo se realiza mediante el cálculo del estadístico Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), que permite evaluar la probabilidad estadística (valor p) de que las matrices de covarianzas de la muestra observable y la estimada por el modelo de ecuaciones estructurales sean realmente iguales en una población dada.

Sin embargo, la interpretación del valor p en modelos de ecuaciones estructurales es exactamente lo opuesto a lo que se realiza en otras técnicas multivariantes. En el caso de SEM, se busca un valor pequeño del estadístico  $\chi^2$  que es representado por un valor  $p > 0.05$ , indicando que no existe una diferencia significativa entre las dos matrices, y, por lo tanto, se comprueba que la teoría representada en el modelo se ajusta a la realidad, es decir, a los datos recogidos en la muestra (Hair et al., 2019).

No obstante, Hair et al. (2019) advertían sobre dos aspectos que pueden afectar la interpretación del estadístico  $\chi^2$ : (a) El cálculo matemático del estadístico  $\chi^2$  está en función del tamaño de la muestra. Si el tamaño de la muestra aumenta, también lo hace el estadístico  $\chi^2$ , aún si la diferencia entre las matrices de covarianzas no cambie. (b) El estadístico  $\chi^2$  será también mayor cuando el número de variables observables aumenta. Es decir, agregando indicadores en el modelo aumentará el valor de  $\chi^2$  y hará más difícil lograr el ajuste del modelo.

Por lo tanto, el hecho de que el tamaño de la muestra para el modelo de medida en evaluación es de 950, y que el número de variables observables asciende a 45, se considera que el uso del estadístico  $\chi^2$  como medida fundamental de ajuste, puede brindar una interpretación errónea del ajuste del modelo, por lo que no se utilizará el estadístico  $\chi^2$  en la evaluación del modelo de medida y más bien, se utilizarán otros índices para evaluar el ajuste del modelo a los datos.

En la presente investigación se usarán los siguientes índices de ajuste para evaluar el modelo de medida inicial: Chi-cuadrado normalizado ( $\chi^2 / df$ ), error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), residuo cuadrático medio (RMR), residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR), índice Tucker Lewis (TLI), índice de ajuste comparativo (CFI), índice de ajuste incremental (IFI) y el índice de ajuste relativo (RFI). La tabla 27 muestra los índices del modelo de medida inicial.

*Tabla 27. Índices de ajuste del modelo de medida inicial*

Índice de ajuste	Notación	Ajuste recomendado	Modelo de medida inicial
Chi-cuadrado normalizado	$\chi^2 / df$	< 3	2.299
Error de aproximación cuadrático medio	RMSEA	< 0.07	0.037
Residuo cuadrático medio	RMR	$\leq 0.05$	0.029
Residuo cuadrático medio estandarizado	SRMR	$\leq 0.08$	0.0404
Índice Tucker Lewis	TLI	> 0.92	0.952
Índice de ajuste comparativo	CFI	> 0.92	0.956
Índice de ajuste incremental	IFI	$\geq 0.95$	0.957
Índice de ajuste relativo	RFI	$\geq 0.90$	0.918

*Nota: Ajustes recomendados según Byrne (2016), Collier (2020), Hair et al. (2019).*

Del análisis de los índices de ajuste del modelo, se advierte que todos cumplen con los criterios recomendados, sin embargo, el objetivo de la evaluación del modelo de medida es que se logre la mayor aproximación entre las matrices de covarianza, de

manera que el modelo conceptual teórico sea confirmado con los datos recogidos en la muestra.

El programa IBM AMOS facilita la re-especificación del modelo mediante el análisis de los índices de modificación, que son valores asociados a un parámetro fijo que indican en qué cantidad será reducido el valor  $\chi^2$  de ajuste del modelo si el parámetro es dejado libre y el cambio esperado en el parámetro (Blunch, 2013).

La re-especificación del modelo de medida inicial en la presente investigación, se realizará tomando en cuenta los valores altos de los índices de modificación. Byrne (2016) califica como índices de modificación altos aquellos mayores de 10. Por su parte, Awang (2012) considera que deben considerarse para evaluación aquellos índices de modificación con valores mayores de 15. Los índices de modificación elevados representan las covarianzas de los términos de error asociados con cada ítem o indicador, no especificadas en el modelo. Byrne (2016) sostenía que, debido a que la estimación de los índices de modificación en el programa IBM AMOS es basada en un enfoque univariante, es crítico que se añada al modelo sólo un parámetro a la vez, ya que los valores de los índices de modificación pueden variar sustancialmente de una parametrización a otra.

La tabla 28 muestra la re-especificación efectuada del modelo de medida inicial, al permitir la adición de parámetros libremente estimados en el modelo, en la forma de covarianzas entre términos de error. Cada adición de algún parámetro en el modelo, respondiendo a los valores de los índices de modificación, ha creado un nuevo modelo, desde el modelo 1, correspondiente al modelo de medida inicial, hasta el modelo 6, que constituye el modelo inicial modificado.



Tabla 28. Re-especificación del modelo de medida inicial según índices de modificación

Modelo	Índice de modificación	Modificación efectuada	Justificación de la modificación
1	Modelo de medida inicial		
2	190.91	Covarianza de e43 y e44	Ítems nsubj4 y nsubj5 se asemejan en su redacción
3	49.87	Covarianza de e44 y e45	Ítems nsubj5 y nsubj6 se asemejan en su redacción
4	82.56	Covarianza de e43 y e45	Ítems nsubj4 y nsubj6 se asemejan en su redacción
5	32.44	Covarianza de e38 y e39	Ítems int4 y int5 se asemejan en su redacción
6	27.05	Covarianza de e40 y e43	Ítems nsubj1 y nsubj4 se asemejan en su redacción

El diagrama del modelo de medida modificado, luego de su re-especificación a través de la inclusión de covarianzas entre los términos de error de los indicadores de cada constructo es apreciado en la figura 4.

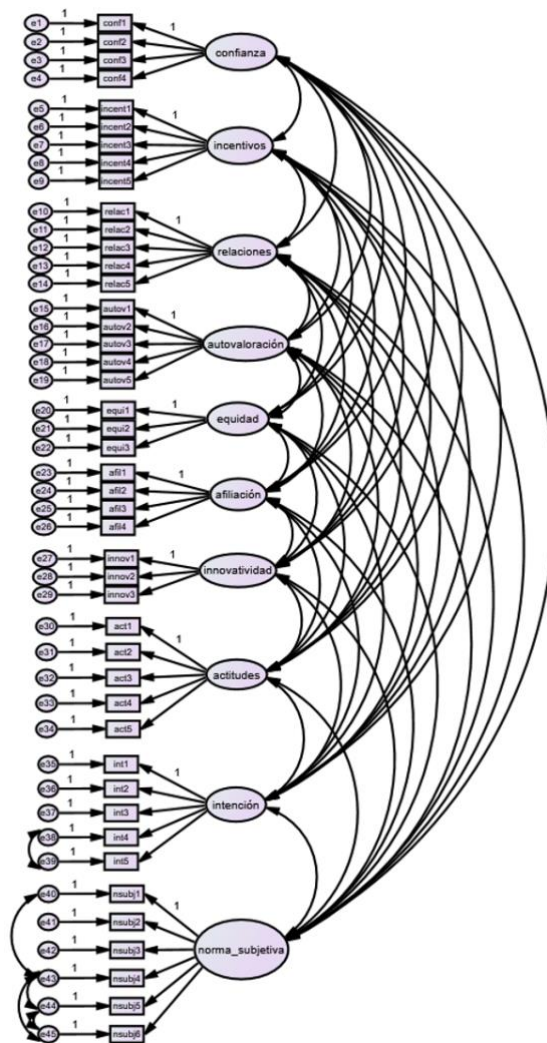


Figura 4. Diagrama del modelo de medida modificado

La tabla 29 presenta la diferencia entre los índices de ajuste entre el modelo de medida inicial y el modelo de medida modificado, observándose que la re-especificación del modelo de medida ha producido un mejor ajuste del modelo.

*Tabla 29. Diferencia de ajuste entre modelos de medida inicial y modificado*

Índice	Ajuste recomendado	Modelo de medida inicial	Modelo de medida modificado	Diferencia	Resultado
$\chi^2 / df$	< 3	2.299	1.723	0.576	Mejor ajuste
RMSEA	< 0.07	0.037	0.028	0.009	Mejor ajuste
RMR	$\leq 0.05$	0.029	0.024	0.005	Mejor ajuste
SRMR	$\leq 0.08$	0.0404	0.0322	0.0082	Mejor ajuste
TLI	> 0.92	0.952	0.973	-0.021	Mejor ajuste
CFI	> 0.92	0.956	0.976	-0.02	Mejor ajuste
IFI	$\geq 0.95$	0.957	0.976	-0.019	Mejor ajuste
RFI	$\geq 0.90$	0.918	0.939	-0.021	Mejor ajuste

Nota: Ajustes recomendables según Byrne (2016), Collier (2020), Hair et al. (2019).

### **Unidimensionalidad**

Habiéndose evaluado y modificado el modelo de medida inicial, demostrándose las relaciones existentes entre los ítems del cuestionario y sus constructos latentes subyacentes, es necesario evaluar el modelo en su unidimensionalidad, validez y fiabilidad, previamente al modelamiento del modelo estructural analizando las interrelaciones entre los constructos y, de esta manera, comprobar las hipótesis formuladas en la presente investigación (Awang, 2012).

Según Gefen, Straub y Boudreau (2000), la unidimensionalidad es el grado en que los ítems se cargan solo en sus constructos respectivos sin tener patrones de correlación paralelos, es decir, los ítems que reflejan a un solo factor deben tener solo a ese factor subyacente compartido entre ellos, sin mostrarse patrones de correlación significativos entre las medidas con excepción de la correlación asociada con el

constructo mismo. Cuando se presenta unidimensionalidad, no existe una varianza compartida significativa entre los ítems, más allá del constructo al cual reflejan.

Awang (2012) sostenía que, para determinar que existe unidimensionalidad, los ítems de medida deben tener cargas factoriales aceptables con los constructos latentes respectivos. La unidimensionalidad es asegurada en un modelo de medida, eliminando cualquier ítem que presente una carga factorial estandarizada para cada ítem menor a 0.5 para ítems recién desarrollados o menor a 0.6 para ítems ya establecidos; así como aquellos ítems que tengan una correlación múltiple al cuadrado o  $R^2$  menor a 0.4. Además, la evaluación de la unidimensionalidad debe realizarse primero, antes de evaluar la validez y fiabilidad, y debe eliminarse un ítem a la vez, empezando con el ítem con la carga factorial más baja.

La tabla 30 muestra las pruebas de unidimensionalidad efectuadas en el modelo de medida modificado. Como resultado de la prueba se eliminó del modelo los ítems nsubj4, nsubj5 y nsubj6, del constructo latente norma subjetiva. El ítem nsubj3 se mantuvo en el modelo, para cumplir con la buena práctica de usar un mínimo de cuatro indicadores por factor cuando fuera posible. Tener tres indicadores por constructo es aceptable, particularmente cuando otros constructos tienen más de tres ítems. Los constructos con menos de tres indicadores deben ser evitados (Hair et al., 2019). El ítem autov1, del constructo sentido de autovaloración, se mantuvo en el modelo debido a encontrarse en el límite del criterio establecido.

*Tabla 30. Pruebas de unidimensionalidad del modelo de medida modificado*

Prueba 1. Modelo de medida completo				
Item	Peso factorial	Criterio de eliminación	Correlación múltiple al cuadrado	Criterio de eliminación
nsubj3	0.613	< 0.6	0.376	< 0.4
nsubj4	0.442	< 0.6	0.195	< 0.4
nsubj5	0.456	< 0.6	0.208	< 0.4
nsubj6	0.456	< 0.6	0.208	< 0.4
autov1	0.631	< 0.6	0.398	< 0.4

Acción: Se elimina el ítem nsubj 4 por ser el de menor valor.

Prueba 2. Modelo de medida eliminando nsubj4				
Item	Peso factorial	Criterio de eliminación	Correlación múltiple al cuadrado	Criterio de eliminación
nsubj3	0.613	< 0.6	0.376	< 0.4
nsubj5	0.456	< 0.6	0.208	< 0.4
nsubj6	0.456	< 0.6	0.208	< 0.4
autov1	0.631	< 0.6	0.398	< 0.4

Acción: Se eliminan el ítem nsubj 5 por ser el de menor valor.

Prueba 3. Modelo de medida eliminando nsubj4 y nsubj5				
Item	Peso factorial	Criterio de eliminación	Correlación múltiple al cuadrado	Criterio de eliminación
nsubj3	0.622	< 0.6	0.387	< 0.4
nsubj6	0.454	< 0.6	0.206	< 0.4
autov1	0.630	< 0.6	0.397	< 0.4

Acción: Se eliminan el ítem nsubj 6 por ser el de menor valor.

Prueba 4. Modelo de medida eliminando nsubj4, nsubj5 y nsubj6				
Item	Peso factorial	Criterio de eliminación	Correlación múltiple al cuadrado	Criterio de eliminación
nsubj3	0.618	< 0.6	0.381	< 0.4
autov1	0.630	< 0.6	0.397	< 0.4

Acción: Se mantienen los ítems nsubj3 y autov1 en el modelo

La eliminación de los ítems nsubj4, nsubj5 y nsubj6 de la variable latente norma subjetiva tiene sustento en la literatura existente. Bock et al. (2005) dividieron los ítems del constructo norma subjetiva en dos sub-dimensiones: las creencias normativas sobre compartir conocimiento con los ítems nsubj1, nsubj2 y nsubj3; y la motivación para cumplir con los ítems nsubj4, nsubj5 y nsubj6. Sin embargo, en la investigación de Bock et al. (2005) se mantienen al final solo tres de los seis ítems de la norma subjetiva. Sin embargo, los autores no identificaron en el artículo los ítems que fueron eliminados.

No obstante, en su mayoría, los estudios revisados han considerado para la medición de la norma subjetiva, los ítems referidos a las creencias normativas sobre compartir conocimiento (Akhavan et al., 2015; Chen et al., 2009; Cho et al., 2010; Chow & Chan, 2008; Jolaei et al., 2014; Kuo & Young, 2008; Lin & Lee, 2004; Rahaman et al., 2016; Tohidinia & Mokhasani, 2010; Young, 2014; Zhang & Ng, 2013).

El modelo de medida final, luego de la eliminación de los ítems nsubj4, nsubj5 y nsubj6, se muestra en la figura 5.

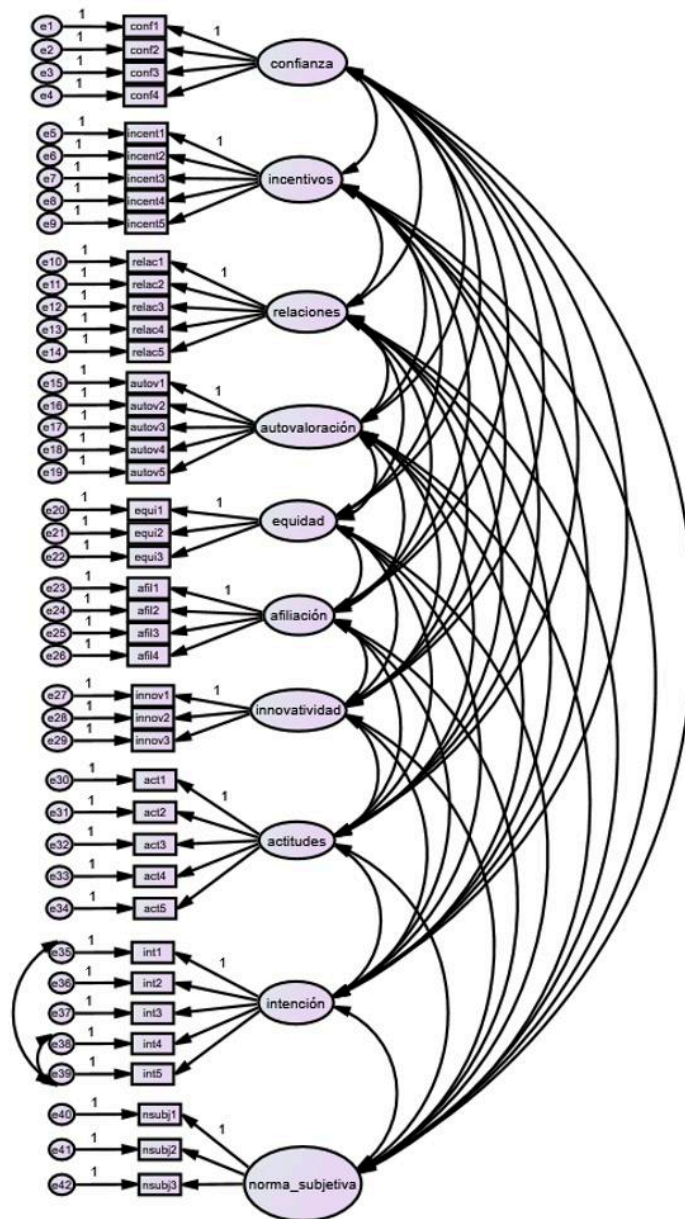


Figura 5. Modelo de medida final

En el modelo de medida final se incluyeron los enlaces de covarianza entre los términos de error e35 y e39, y entre los términos de error e38 y e39, sobre la base de la evaluación de los índices de modificación. En la tabla 31 se sustenta la re-especificación del modelo con las covarianzas indicadas entre los términos de error.

*Tabla 31. Re-especificación del modelo de medida final*

Modelo	Índice de modificación	Modificación efectuada	Justificación de la modificación
1		Modelo resultante de eliminar los ítems nsubj4, nsubj5 y nsubj6.	
2	32.41	Covarianza de e38 y e39	Ítems int4 e int5 se asemejan en su redacción
3	15.59	Covarianza de e35 y e39	Ítems int1 e int5 se asemejan en su redacción

El análisis de las cargas factoriales estandarizadas de los ítems que miden cada constructo latente dio como resultado que todos los valores eran mayores a 0.6, variando entre 0.617 y 0.897. En el caso de la evaluación de las correlaciones múltiples al cuadrado, el valor del ítem nsubj3 fue 0.381, y el del ítem autov1 fue 0.397. Aunque ambos valores estaban debajo del límite de 0.4, se consideró no eliminarlos del modelo. En el caso del ítem nsubj3, se mantuvo el ítem en el modelo para cumplir con la recomendación de tener al menos 3 ítems por constructo para mejorar la fiabilidad de los ítems (Collier, 2020, Hair et al., 2019). Con relación al ítem autov1, se mantuvo en el modelo por estar marginalmente debajo del límite de 0.4

La tabla 32 muestra que el modelo de medida final, resultante de la eliminación de los ítems nsubj4, nsubj5 y nsubj6, tiene un mejor ajuste en comparación con el modelo de medida modificado, observándose una diferencia favorable entre los índices de ajuste de ambos modelos.

*Tabla 32. Diferencia de ajuste entre modelos modificado y final*

Índice	Ajuste recomendado	Modelo de medida modificado	Modelo de medida final	Diferencia	Resultado
$\chi^2 / df$	< 3	1.723	1.628	0.095	Mejor ajuste
RMSEA	< 0.07	0.028	0.026	0.002	Mejor ajuste
RMR	≤ 0.05	0.024	0.018	0.006	Mejor ajuste
SRMR	≤ 0.08	0.0322	0.0274	0.0048	Mejor ajuste
TLI	> 0.92	0.973	0.979	-0.006	Mejor ajuste
CFI	> 0.92	0.976	0.981	-0.005	Mejor ajuste
IFI	≥ 0.95	0.976	0.981	-0.005	Mejor ajuste
RFI	≥ 0.90	0.939	0.947	-0.008	Mejor ajuste

Nota: Ajustes recomendables según Byrne (2016), Collier (2020), Hair et al. (2019).

## **Validez y fiabilidad**

La validez es el grado en que una medida representa con precisión lo que se supone que debe hacer, de manera que la medición sea lo más correcta y precisa posible. Si se logra asegurar la validez de la medida, aún se debe considerar la fiabilidad de las medidas. Por otro lado, la fiabilidad es la medida del grado en que un conjunto de indicadores de un constructo latente es internamente consistente de acuerdo a cuán altamente interrelacionados estén entre sí (Hair et al., 2019).

Según Collier (2020), en los modelos de ecuaciones estructurales, la validez de los indicadores para cada constructo debe ser evaluada en el modelo de medida. Luego de haberse confirmado la validez del modelo de medida, se puede proceder a analizar el modelo estructural, para establecer las relaciones de influencia y significancia entre los constructos.

Awang (2012) sostenía que el procedimiento de análisis factorial confirmatorio, que se realiza para evaluar el modelo de medida en los modelos de ecuaciones estructurales, tiene la capacidad de analizar la validez y fiabilidad del modelo de medida.

Según Hair et al. (2019), la validez de constructo es obtenida al alcanzar un buen ajuste del modelo de medida, a través del análisis factorial confirmatorio. Awang (2012) argumentaba que la validez de constructo se lograba cuando los índices de ajuste del modelo de medida tenían los niveles requeridos.

La tabla 33 muestra los índices de ajuste obtenidos en el modelo de medida final de la presente investigación. Se puede advertir que todos los valores de los índices de ajuste cumplen con los requerimientos recomendados, y por lo tanto se confirma una adecuada validez de constructo en el modelo de medida.

*Tabla 33. Ajuste del modelo de medida final*

Índice de ajuste	Notación	Ajuste recomendado	Modelo de medida final
Chi-cuadrado normalizado	$\chi^2 / df$	< 3	1.628
Error de aproximación cuadrático medio	RMSEA	< 0.07	0.026
Residuo cuadrático medio	RMR	$\leq 0.05$	0.018
Residuo cuadrático medio estandarizado	SRMR	$\leq 0.08$	0.0274
Índice Tucker Lewis	TLI	> 0.92	0.979
Índice de ajuste comparativo	CFI	> 0.92	0.981
Índice de ajuste incremental	IFI	$\geq 0.95$	0.981
Índice de ajuste relativo	RFI	$\geq 0.90$	0.947

Nota: Ajustes recomendables según Byrne (2016), Collier (2020), Hair et al. (2019).

Una vez se ha establecido un buen ajuste del modelo de medida (validez de ajuste), como parte de la validez del constructo, debe evaluarse la validez convergente y la validez discriminante (Byrne, 2016; Collier, 2020; Hair et al., 2019).

La validez convergente se refiere a que los ítems que son indicadores de un constructo deben converger o compartir una porción alta de varianza en común, siendo una consideración importante para evaluar la validez convergente el análisis de la magnitud de las cargas factoriales, ya que cargas factoriales altas sobre un factor indicarán que existe una adecuada validez convergente del constructo latente. Una buena regla para determinar la validez convergente es tener estimaciones de cargas factoriales estandarizadas de valores 0.5 o mayores, e idealmente de 0.7 (Hair et al., 2019).

Awang (2012) sostenía que se alcanza la validez convergente en un modelo de medida, cuando todos sus ítems son estadísticamente significativos. Además, la validez convergente puede ser verificada mediante el cálculo de la varianza extraída promedio (AVE) para cada constructo. Valores de la varianza extraída promedio para cada constructo mayores o iguales a 0.5 indican una adecuada validez convergente (Awang, 2012; Hair et al., 2019).



Según Hair et al. (2019), la fiabilidad es también un indicador de validez convergente, existiendo dos estimaciones comúnmente utilizadas para el cálculo de la fiabilidad: el alfa de Cronbach y la fiabilidad compuesta, llamada también fiabilidad de constructo (CR). En ambos casos, valores absolutos iguales o mayores a 0.7 reflejan una alta fiabilidad de constructo.

La tabla 34 muestra que todos los ítems del modelo son estadísticamente significativos en la relación con el constructo latente correspondiente, confirmándose la validez convergente.

*Tabla 34. Pesos factoriales Constructo-Ítem en el modelo de medida*

Item		Constructo	Pesos factoriales	S.E.	C.R.	P
int1	<---	intención	1			
int2	<---	intención	0.979	0.04	25.23	***
int3	<---	intención	0.975	0.04	24.44	***
int4	<---	intención	0.884	0.04	23.71	***
int5	<---	intención	0.792	0.04	19.78	***
act1	<---	actitudes	1			
act2	<---	actitudes	1.116	0.05	24.32	***
act3	<---	actitudes	1.047	0.05	22.96	***
act4	<---	actitudes	1.104	0.04	26.23	***
act5	<---	actitudes	0.981	0.04	23.93	***
nsubj1	<---	norma_subjetiva	1			
nsubj2	<---	norma_subjetiva	1.155	0.06	18.09	***
nsubj3	<---	norma_subjetiva	0.872	0.06	15.61	***
autov1	<---	autovaloración	1			
autov2	<---	autovaloración	1.384	0.07	19.88	***
autov3	<---	autovaloración	1.328	0.07	19.44	***
autov4	<---	autovaloración	1.312	0.07	19.62	***
autov5	<---	autovaloración	1.277	0.07	19.52	***
incent1	<---	incentivos	1			
incent2	<---	incentivos	1.007	0.03	39.88	***
incent3	<---	incentivos	1.002	0.02	41.67	***
incent4	<---	incentivos	1	0.02	41.44	***
incent5	<---	incentivos	0.974	0.03	38.11	***
relac1	<---	relaciones	1			
relac2	<---	relaciones	0.93	0.04	24.26	***
relac3	<---	relaciones	0.971	0.04	24.05	***
relac4	<---	relaciones	1.056	0.05	23.5	***
relac5	<---	relaciones	0.987	0.04	24	***
equi1	<---	equidad	1			
equi2	<---	equidad	0.711	0.03	21.23	***
equi3	<---	equidad	1.049	0.05	23.25	***

*Tabla 34. Pesos factoriales Constructo-Ítem en el modelo de medida (Continuación)*

Item		Constructo	Pesos factoriales	S.E.	C.R.	P
innov1	<---	innovatividad	1			
innov2	<---	innovatividad	0.761	0.04	21.52	***
innov3	<---	innovatividad	0.912	0.03	27.89	***
afil1	<---	afiliación	1			
afil2	<---	afiliación	0.895	0.03	26.39	***
afil3	<---	afiliación	1.135	0.04	31.17	***
afil4	<---	afiliación	1.053	0.03	30.56	***
conf1	<---	confianza	1			
conf2	<---	confianza	1.069	0.04	28.07	***
conf3	<---	confianza	0.914	0.04	25.15	***
conf4	<---	confianza	0.964	0.04	24.33	***

Nota: Los valores 1 indican restricciones en el modelo

La tabla 35 presenta los valores de las cargas factoriales, varianza extraída promedio (AVE), fiabilidad compuesta o de constructo, y el Alfa de Cronbach para evaluar la validez convergente en el modelo de medida. Todos los ítems y constructos cumplen con los valores de validez convergente recomendados con excepción del constructo norma subjetiva, que alcanza un valor de la varianza extraída promedio (AVE) de 0.483, ligeramente por debajo del límite de 0.5. Sin embargo, el mencionado constructo y sus ítems respectivos satisfacen los demás requerimientos de validez convergente.

*Tabla 35. Valores para evaluar la validez convergente en el modelo de medida*

Constructo	Item	Carga factorial	Varianza extraída promedio (AVE)	Fiabilidad compuesta	Alfa de Cronbach
Intención de compartir conocimiento (int)	int1	0.742	0.587	0.876	0.874
	int2	0.817			
	int3	0.794			
	int4	0.773			
	int5	0.698			
Actitud hacia compartir conocimiento (act)	act1	0.782	0.749	0.865	0.862
	act2	0.740			
	act3	0.705			
	act4	0.787			

*Tabla 35. Valores para evaluar la validez convergente en el modelo de medida (Continuación)*

Constructo	Item	Carga factorial	Varianza extraída promedio (AVE)	Fiabilidad compuesta	Alfa de Cronbach
Norma subjetiva (nsubj)	act5	0.730	0.483	0.735	0.729
	nsubj1	0.673			
	nsubj2	0.785			
Sentido de autovaloración (autov)	nsubj3	0.617	0.558	0.863	0.861
	autov1	0.630			
	autov2	0.788			
	autov3	0.764			
	autov4	0.774			
Incentivos extrínsecos (incent)	autov5	0.769	0.784	0.948	0.948
	incent1	0.892			
	incent2	0.880			
	incent3	0.897			
	incent4	0.895			
Relaciones recíprocas anticipadas (relac)	incent5	0.862	0.560	0.864	0.862
	relac1	0.780			
	relac2	0.748			
	relac3	0.743			
	relac4	0.728			
Sentido de equidad (equi)	relac5	0.741	0.560	0.792	0.781
	equi1	0.809			
	equi2	0.687			
Sentido de innovatividad (innov)	equi3	0.745	0.596	0.814	0.806
	innov1	0.844			
	innov2	0.658			
Sentido de afiliación (afil)	innov3	0.802	0.674	0.892	0.891
	afil1	0.824			
	afil2	0.760			
	afil3	0.854			
Confianza interpersonal (conf)	afil4	0.842	0.606	0.86	0.858
	conf1	0.820			
	conf2	0.814			
	conf3	0.748			
	conf4	0.729			

### **Validez discriminante**

Hair et al. (2019) definieron la validez discriminante como la medida en que un constructo es distinto a otros y proporciona evidencia de que un constructo es único y por lo tanto captura algunos fenómenos que otras medidas no.

Ronkko y Cho (2020a) clasificaron las técnicas para evaluar la validez discriminante en dos grandes categorías: técnicas que evalúan correlaciones, y técnicas que evalúan el ajuste en los modelos.

Entre las técnicas que evalúan correlaciones, la más flexible es el análisis factorial confirmatorio, aunque en los modelos de ecuaciones estructurales tiene una complicación debido a que, por defecto, se les asigna una escala a las variables latentes fijando a 1 la carga factorial del primer indicador de la variable, lo que ocasiona covarianzas que no son correlaciones. Para solucionar esta dificultad, y obtener covarianzas que sean correlaciones, es necesario dejar libres las cargas factoriales de los indicadores de cada variable latente y asignándole una escala a los factores, mediante la restricción de sus varianzas a un valor de 1.

La validez discriminante de dos escalas que intentan medir constructos distintos será confirmada si el valor absoluto de la correlación entre dos variables latentes, estimada de las escalas, es lo suficientemente baja para que las variables latentes sean consideradas como que representan a constructos distintos. Para probar esta condición, se debe verificar que el valor absoluto del intervalo de confianza de la estimación de la correlación entre los constructos no contenga el valor de 1 (Ronkko & Cho, 2020b).

Para lograr que las covarianzas representen las correlaciones entre las variables latentes, se modificaron las restricciones en el modelo, dejando libres las cargas factoriales de cada constructo y asignando un valor de 1 a la varianza de cada variable latente, tal como se muestra en la figura 6.

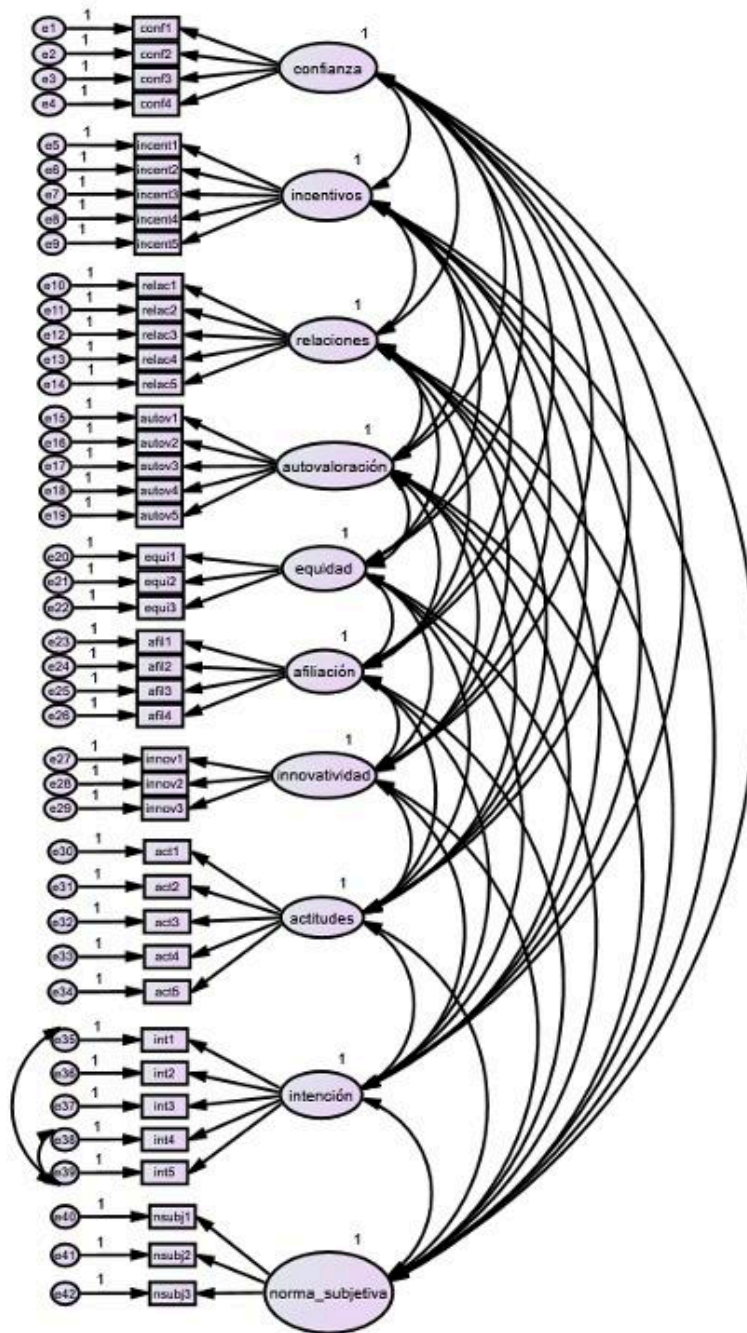


Figura 6. Modelo de medida con restricciones iguales a 1 en las varianzas

Si bien el programa AMOS no permite calcular directamente la estimación de los intervalos de la correlación entre factores, de acuerdo con lo recomendado por Ronkko y Cho (2020b), se pueden obtener en AMOS los valores del error estándar (SE) de las correlaciones entre los constructos. Para calcular los intervalos se le suma al coeficiente de correlación el producto de 1.96 por el error estándar, obteniéndose el límite superior

con un nivel de confianza del 95%. Para obtener el límite inferior del intervalo se resta del coeficiente de correlación el producto de 1.96 por el error estándar.

En la tabla 36 se muestran los intervalos de confianza al 95% de las correlaciones existentes entre los constructos del modelo de medida de la presente investigación. Se puede verificar que ninguno de los intervalos de confianza contiene el valor de 1, que representaría una correlación perfecta, por lo que confirma la validez discriminante de los constructos del modelo de medida.

*Tabla 36. Intervalos de confianza para la correlación entre constructos*

Relación entre Constructos			Coef. Correlac.	SE	Lím. inferior	Lím. superior
actitudes	<-->	intención	0.930	0.010	0.910	0.950
actitudes	<-->	norma subjetiva	0.463	0.034	0.396	0.530
afiliación	<-->	actitudes	0.408	0.031	0.347	0.469
afiliación	<-->	autovaloración	0.355	0.033	0.290	0.420
afiliación	<-->	equidad	0.740	0.021	0.699	0.781
afiliación	<-->	incentivos	0.239	0.033	0.174	0.304
afiliación	<-->	innovatividad	0.680	0.028	0.625	0.735
afiliación	<-->	intención	0.425	0.031	0.364	0.486
afiliación	<-->	norma subjetiva	0.548	0.030	0.489	0.607
afiliación	<-->	relaciones	0.423	0.031	0.362	0.484
autovaloración	<-->	actitudes	0.839	0.015	0.810	0.868
autovaloración	<-->	intención	0.773	0.018	0.738	0.808
autovaloración	<-->	norma subjetiva	0.548	0.031	0.487	0.609
confianza	<-->	actitudes	0.583	0.027	0.530	0.636
confianza	<-->	afiliación	0.793	0.017	0.760	0.826
confianza	<-->	autovaloración	0.529	0.029	0.472	0.586
confianza	<-->	equidad	0.750	0.022	0.707	0.793
confianza	<-->	incentivos	0.258	0.034	0.191	0.325
confianza	<-->	innovatividad	0.552	0.030	0.493	0.611
confianza	<-->	intención	0.574	0.027	0.521	0.627
confianza	<-->	norma subjetiva	0.529	0.032	0.466	0.592
confianza	<-->	relaciones	0.594	0.026	0.543	0.645
equidad	<-->	actitudes	0.416	0.033	0.351	0.481
equidad	<-->	autovaloración	0.394	0.034	0.327	0.461
equidad	<-->	incentivos	0.305	0.034	0.238	0.372
equidad	<-->	intención	0.412	0.033	0.347	0.477
equidad	<-->	norma subjetiva	0.549	0.033	0.484	0.614
equidad	<-->	relaciones	0.466	0.032	0.403	0.529
incentivos	<-->	actitudes	0.162	0.035	0.093	0.231
incentivos	<-->	autovaloración	0.193	0.035	0.124	0.262
incentivos	<-->	intención	0.201	0.034	0.134	0.268
incentivos	<-->	norma subjetiva	0.316	0.035	0.247	0.385
innovatividad	<-->	actitudes	0.353	0.031	0.292	0.414
innovatividad	<-->	autovaloración	0.333	0.031	0.272	0.394
innovatividad	<-->	equidad	0.678	0.029	0.621	0.735
innovatividad	<-->	incentivos	0.226	0.030	0.167	0.285
innovatividad	<-->	intención	0.353	0.031	0.292	0.414
innovatividad	<-->	norma subjetiva	0.532	0.032	0.469	0.595
innovatividad	<-->	relaciones	0.355	0.031	0.294	0.416
norma subjetiva	<-->	intención	0.535	0.031	0.474	0.596
relaciones	<-->	actitudes	0.874	0.014	0.847	0.901
relaciones	<-->	autovaloración	0.887	0.013	0.862	0.912
relaciones	<-->	incentivos	0.282	0.033	0.217	0.347
relaciones	<-->	intención	0.798	0.017	0.765	0.831
relaciones	<-->	norma subjetiva	0.557	0.031	0.496	0.618

Sin embargo, aunque ninguno de los intervalos evaluados incluye el valor el valor de 1, que indicaría una correlación perfecta, existen intervalos de confianza cuyo límite superior tiene valores cercanos a 1: la correlación entre actitudes hacia compartir conocimiento y la intención de compartir conocimiento tiene un límite superior de 0.950; la correlación entre relaciones recíprocas anticipadas y las actitudes hacia compartir conocimiento tiene un límite superior de 0.901; y la correlación entre relaciones recíprocas anticipadas y el sentido de autovaloración tiene un límite superior de 0.912. Por lo tanto, se llevarán a cabo dos pruebas adicionales para probar la validez discriminante: El análisis de las correlaciones entre rasgos según Bagozzi y Warshaw (1990) y la comparación del ajuste entre modelos anidados según Ronkko & Cho, (2020b).

Bagozzi y Warshaw (1990) argumentaron que la validez discriminante se puede examinar mediante el análisis de las correlaciones entre rasgos. La discriminación será lograda cuando el valor de cada correlación restado de 1 sea mayor al doble de su respectivo error estándar. Esta técnica es una prueba más estricta de validez discriminante cuando se emplean métodos similares, como es el caso de la presente investigación.

La tabla 37 indica que todas las correlaciones entre constructos restadas de 1 son mayores al doble de su error estándar, confirmándose la validez discriminante de los constructos.

*Tabla 37. Validez discriminante comparando correlación y error estándar*

Relación entre Constructos			Correlacion	Error Estándar	1 - correlación	Doble de Error Estandar	Diferencia
actitudes	<-->	intención	0.93	0.01	0.07	0.02	0.05
actitudes	<-->	norma subjetiva	0.463	0.034	0.537	0.068	0.469
afiliación	<-->	actitudes	0.408	0.031	0.592	0.062	0.53
afiliación	<-->	autovaloración	0.355	0.033	0.645	0.066	0.579
afiliación	<-->	equidad	0.74	0.021	0.26	0.042	0.218
afiliación	<-->	incentivos	0.239	0.033	0.761	0.066	0.695
afiliación	<-->	innovatividad	0.68	0.028	0.32	0.056	0.264

*Tabla 37. Validez discriminante comparando correlación y error estándar  
(Continuación)*

Relación entre Constructos			Correlacion	Error Estándar	1 - correlación	Doble de Error Estandar	Diferencia
afiliación	<-->	intención	0.425	0.031	0.575	0.062	0.513
afiliación	<-->	norma subjetiva	0.548	0.03	0.452	0.06	0.392
afiliación	<-->	relaciones	0.423	0.031	0.577	0.062	0.515
autovaloración	<-->	actitudes	0.839	0.015	0.161	0.03	0.131
autovaloración	<-->	intención	0.773	0.018	0.227	0.036	0.191
autovaloración	<-->	norma subjetiva	0.548	0.031	0.452	0.062	0.39
confianza	<-->	actitudes	0.583	0.027	0.417	0.054	0.363
confianza	<-->	afiliación	0.793	0.017	0.207	0.034	0.173
confianza	<-->	autovaloración	0.529	0.029	0.471	0.058	0.413
confianza	<-->	equidad	0.75	0.022	0.25	0.044	0.206
confianza	<-->	incentivos	0.258	0.034	0.742	0.068	0.674
confianza	<-->	innovatividad	0.552	0.03	0.448	0.06	0.388
confianza	<-->	intención	0.574	0.027	0.426	0.054	0.372
confianza	<-->	norma_subjetiva	0.529	0.032	0.471	0.064	0.407
confianza	<-->	relaciones	0.594	0.026	0.406	0.052	0.354
equidad	<-->	actitudes	0.416	0.033	0.584	0.066	0.518
equidad	<-->	autovaloración	0.394	0.034	0.606	0.068	0.538
equidad	<-->	incentivos	0.305	0.034	0.695	0.068	0.627
equidad	<-->	intención	0.412	0.033	0.588	0.066	0.522
equidad	<-->	norma subjetiva	0.549	0.033	0.451	0.066	0.385
equidad	<-->	relaciones	0.466	0.032	0.534	0.064	0.47
incentivos	<-->	actitudes	0.162	0.035	0.838	0.07	0.768
incentivos	<-->	autovaloración	0.193	0.035	0.807	0.07	0.737
incentivos	<-->	intención	0.201	0.034	0.799	0.068	0.731
incentivos	<-->	norma subjetiva	0.316	0.035	0.684	0.07	0.614
innovatividad	<-->	actitudes	0.353	0.031	0.647	0.062	0.585
innovatividad	<-->	autovaloración	0.333	0.031	0.667	0.062	0.605
innovatividad	<-->	equidad	0.678	0.029	0.322	0.058	0.264
innovatividad	<-->	incentivos	0.226	0.03	0.774	0.06	0.714
innovatividad	<-->	intención	0.353	0.031	0.647	0.062	0.585
innovatividad	<-->	norma subjetiva	0.532	0.032	0.468	0.064	0.404
innovatividad	<-->	relaciones	0.355	0.031	0.645	0.062	0.583
norma subjetiva	<-->	intención	0.535	0.031	0.465	0.062	0.403
relaciones	<-->	actitudes	0.874	0.014	0.126	0.028	0.098
relaciones	<-->	autovaloración	0.887	0.013	0.113	0.026	0.087
relaciones	<-->	incentivos	0.282	0.033	0.718	0.066	0.652
relaciones	<-->	intención	0.798	0.017	0.202	0.034	0.168
relaciones	<-->	norma subjetiva	0.557	0.031	0.443	0.062	0.381

Otra técnica para evaluar la validez discriminante (Ronkko & Cho, 2020b) consiste en comparar el ajuste entre dos modelos anidados, donde un modelo está incluido dentro de otro, contiene el mismo número de variables y puede formarse a partir del otro modelo alterando sus relaciones (Hair et al., 2019).



Los modelos anidados a compararse son: el modelo original, en el que se quiere evaluar la validez discriminante; y un modelo anidado, en el que la correlación entre los constructos en evaluación es fijada a un valor de 1, lo que indicaría una correlación perfecta y por lo tanto una falta de validez discriminante. Si se compara el ajuste de ambos modelos, y la diferencia de ajuste no es significativa, ambos modelos serían muy similares, por lo que el modelo que presenta problema de validez discriminante sería plausible, confirmando que existiría una falta de validez discriminante entre los constructos.

De las correlaciones entre los constructos que fueron mostradas en la tabla 36, hay tres que tienen valores elevados en el límite superior del intervalo de confianza, y que podrían indicar una falta de validez discriminante: La correlación entre relaciones recíprocas anticipadas y sentido de autovaloración, con un límite superior de 0.912; la correlación entre relaciones recíprocas anticipadas y actitudes hacia compartir conocimiento, con un límite superior de 0.901; y la correlación entre actitudes hacia compartir conocimiento e intención de compartir conocimiento, con un límite superior de 0.950.

Para probar la validez discriminante se comparó el grado de ajuste utilizando el modelo de la figura 6 como modelo base, y se especificaron tres modelos anidados. En el modelo 1 se fijó la covarianza entre las variables relaciones y autovaloración con el valor 1; en el modelo 2 se asignó un valor 1 a la covarianza entre las variables relaciones y actitudes; y en el modelo 3 se estableció el valor de 1 a la covarianza entre actitudes e intenciones. Para comparar el ajuste de los modelos se utilizaron dos índices de ajuste: el estadístico  $\chi^2$  y el índice de ajuste comparativo (CFI) (Ronkko & Cho, 2020b).

Los criterios establecidos para determinar si el modelo base es significativamente diferente que cada uno de los modelos anidados han sido tomados de estudios anteriores.

En el caso del estadístico  $\chi^2$ , según Hair et al. (2019), los modelos anidados se comparan en función de la diferencia entre los valores  $\chi^2$  del ajuste de ambos modelos. La diferencia será estadísticamente significativa si la diferencia es igual o mayor de 3.84 para un grado de libertad, con un nivel de significancia de 0.05. Para la comparación de ajuste usando el CFI, Ronkko y Cho (2020b) sostenían que existirá una diferencia significativa en el ajuste de dos modelos, si la diferencia en sus índices de ajuste comparativos es igual o mayor de 0.002.

La tabla 38 muestra los resultados de las comparaciones efectuadas entre el modelo base y los tres modelos rivales para probar el requisito de validez discriminante, observándose que, en todos los casos, la diferencia de ajuste entre los modelos fue significativa, concluyendo que los modelos comparados fueron diferentes entre sí, y por consiguiente se puede confirmar la existencia de validez discriminante en el modelo de medida de la presente investigación.

*Tabla 38. Comparación del ajuste entre modelos anidados*

Estadístico	Modelo base	Modelo 1	Diferencia con modelo base	Modelo 2	Diferencia con modelo base	Modelo 3	Diferencia con modelo base
$\chi^2$	1256.5	1397.9	141.4	1429.3	172.8	1326.1	69.6
CFI	0.981	0.975	0.006	0.974	0.007	0.978	0.003

Nota: Diferencia  $\chi^2$  debe ser igual o mayor de 3.84 para 1 df para ser estadísticamente significativa  
Diferencia de CFI debe ser igual o mayor de 0.002 para ser estadísticamente significativa

### **Varianza del método común**

La varianza del método común es la varianza que se produce en mayor proporción debido al método de medida que a los constructos que las medidas representan, siendo un problema potencial en las investigaciones sobre la conducta (Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003).

Esta complicación implicaría que la covarianza entre los ítems medidos sea influenciada debido a que las respuestas en un cuestionario son recogidas con el mismo tipo de escala, ocasionando que la covarianza pudiera ser explicada por la manera en que los encuestados utilizan cierto tipo de escala, en adición al contenido de los ítems que componen las escalas (Hair et al., 2019).

La componente de la varianza del método sería compartida o sería común para todas las variables medidas con un método dado, originando una inflación en las relaciones entre las variables observables debido a los constructos teóricos subyacentes (Spector, 2006).

En la presente investigación, las variables observables fueron medidas mediante la aplicación de una encuesta en línea a una muestra de docentes universitarios, para medir simultáneamente variables independientes y dependientes, utilizando la misma escala, por lo que existe el riesgo de que pueda inflarse artificialmente la covariación entre variables y dar lugar a estimaciones sesgadas de los parámetros del modelo (Collier, 2020).

Para disminuir la posibilidad de que exista un sesgo por los métodos empleados para la recolección de datos en esta tesis, se aplicaron las siguientes medidas recomendadas por Podsakoff et al. (2003): (a) Se protegió el anonimato de los encuestados a través de comunicaciones directas y personalizadas a cada integrante de la muestra, remarcando la garantía de que sus respuestas y datos personales se mantendrían en estricta reserva y que solo serían utilizadas para los fines académicos relacionados con la investigación realizada. El objetivo de esta acción era reducir la aprensión de la evaluación y obtener respuestas de los encuestados que no estuvieran influenciadas por el contexto o la confidencialidad de sus datos. (b) Se programó en el sistema de administración de la encuesta la aparición de las preguntas del cuestionario en orden

aleatorio para cada uno de los encuestados. (c) No se emplearon preguntas formuladas en forma reversa. (d) Se eliminaron las fuentes de complejidad y ambigüedad en los ítems, mediante la revisión de la redacción de cada pregunta y la realización de dos grupos focales y una encuesta piloto. (e) Si bien las preguntas relacionadas con los constructos fueron programadas en el sistema de administración de la encuesta para ser respondidas obligatoriamente, las preguntas relacionadas con información demográfica no tuvieron dicha restricción, para permitir que los encuestados tuvieran la opción de no responder aquellas preguntas que podrían considerar que afectaban la confidencialidad de la información proporcionada.

En la presente investigación se aplicaron dos técnicas para evaluar la posible influencia de la varianza del método común que pudiera ocasionar sesgos en los resultados obtenidos: la prueba del factor único de Harman y la inclusión de un factor de método común en el análisis factorial confirmatorio del modelo de medida.

La prueba del factor único de Harman lleva a cabo el análisis factorial exploratorio y utiliza el primer *eigenvalue* obtenido del análisis de componentes principales al evaluarse todos los indicadores de medida usados en el modelo. Si se obtiene que un solo componente o factor representa menos de la mitad de la varianza común entre los ítems, no se estaría produciendo la varianza del método común. Hair et al. (2019) recomiendan reducir el porcentaje para determinar que no existe la varianza del método común a menos del 40% de la varianza total.

La tabla 39 muestra el resultado de la prueba del factor único de Harman, apreciándose que el total de la varianza que puede ser explicada por un factor único alcanza al 35.569%, por debajo del porcentaje recomendado, confirmándose que la varianza del método común no afecta al conjunto de datos obtenidos.

*Tabla 39. Prueba del factor único de Harman*

Componente	Varianza total explicada					
	Eigenvalues iniciales			Suma de extracciones de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	Acumulado %	Total	% de varianza	Acumulado %
1	14.939	35.569	35.569	14.939	35.569	35.569
2	4.62	11	46.569			
3	3.522	8.385	54.954			
4	1.447	3.445	58.399			
5	1.211	2.883	61.282			
6	1.036	2.466	63.749			
7	0.885	2.107	65.856			
8	0.787	1.875	67.73			
9	0.71	1.691	69.421			
10	0.636	1.514	70.936			
11	0.606	1.443	72.379			
12	0.596	1.418	73.797			
13	0.589	1.403	75.2			
14	0.551	1.311	76.511			
15	0.526	1.253	77.764			
16	0.5	1.192	78.956			
17	0.494	1.176	80.132			
18	0.49	1.167	81.299			
19	0.481	1.145	82.444			
20	0.453	1.078	83.522			
21	0.427	1.017	84.539			
22	0.424	1.009	85.548			
23	0.414	0.985	86.533			
24	0.406	0.967	87.5			
25	0.39	0.928	88.428			
26	0.386	0.918	89.346			
27	0.368	0.877	90.223			
28	0.355	0.845	91.068			
29	0.35	0.833	91.901			
30	0.339	0.807	92.707			
31	0.329	0.784	93.491			
32	0.315	0.751	94.242			
33	0.31	0.739	94.981			
34	0.286	0.681	95.662			
35	0.279	0.664	96.326			
36	0.267	0.636	96.963			
37	0.26	0.62	97.582			
38	0.23	0.547	98.13			
39	0.223	0.53	98.66			
40	0.2	0.475	99.135			
41	0.189	0.45	99.585			
42	0.174	0.415	100			

Método de Extracción: Análisis de Componentes Principales

Para determinar la existencia de la varianza del método común en modelos de ecuaciones estructurales, Hair et al. (2019) recomendaban crear un constructo o factor

latente que represente al método común en el modelo de medida. Dicho factor deberá estar relacionado con todas las variables de medida recogidas por la encuesta.

Collier (2020) indicaba que el factor del método común creado en el modelo debe tener representadas todas las relaciones mediante flechas que vayan desde el factor del método común hacia cada uno de los indicadores en el modelo. Cada una de estas relaciones deberá ser restringida con valores iguales, normalmente representados con la letra *a* en cada una de las cargas factoriales. Asimismo, el factor del método común creado debe ser fijado con un valor de 1 en la varianza del factor.

Para confirmar la existencia de la varianza del método común, se compara el ajuste de los dos modelos: el modelo de medida base, que no consideraba la presencia del factor de método común, y el modelo creado, resultante de incluir el factor del método común. La comparación de los dos modelos se realizará a través del análisis de la diferencia entre los índices de ajuste de ambos. Según Hair et al. (2029), si el ajuste del modelo mejora significativamente con la adición del factor de método común en el modelo, se confirmaría la influencia de la varianza del método común en el modelo. Collier (2020) señalaba que la presencia del método de la varianza común se producía cuando la diferencia en el ajuste de los dos modelos fuera significativa.

La figura 7 muestra el modelo creado con la inclusión del factor de método común que será comparado con el modelo de medida final, mostrado en la figura 6.

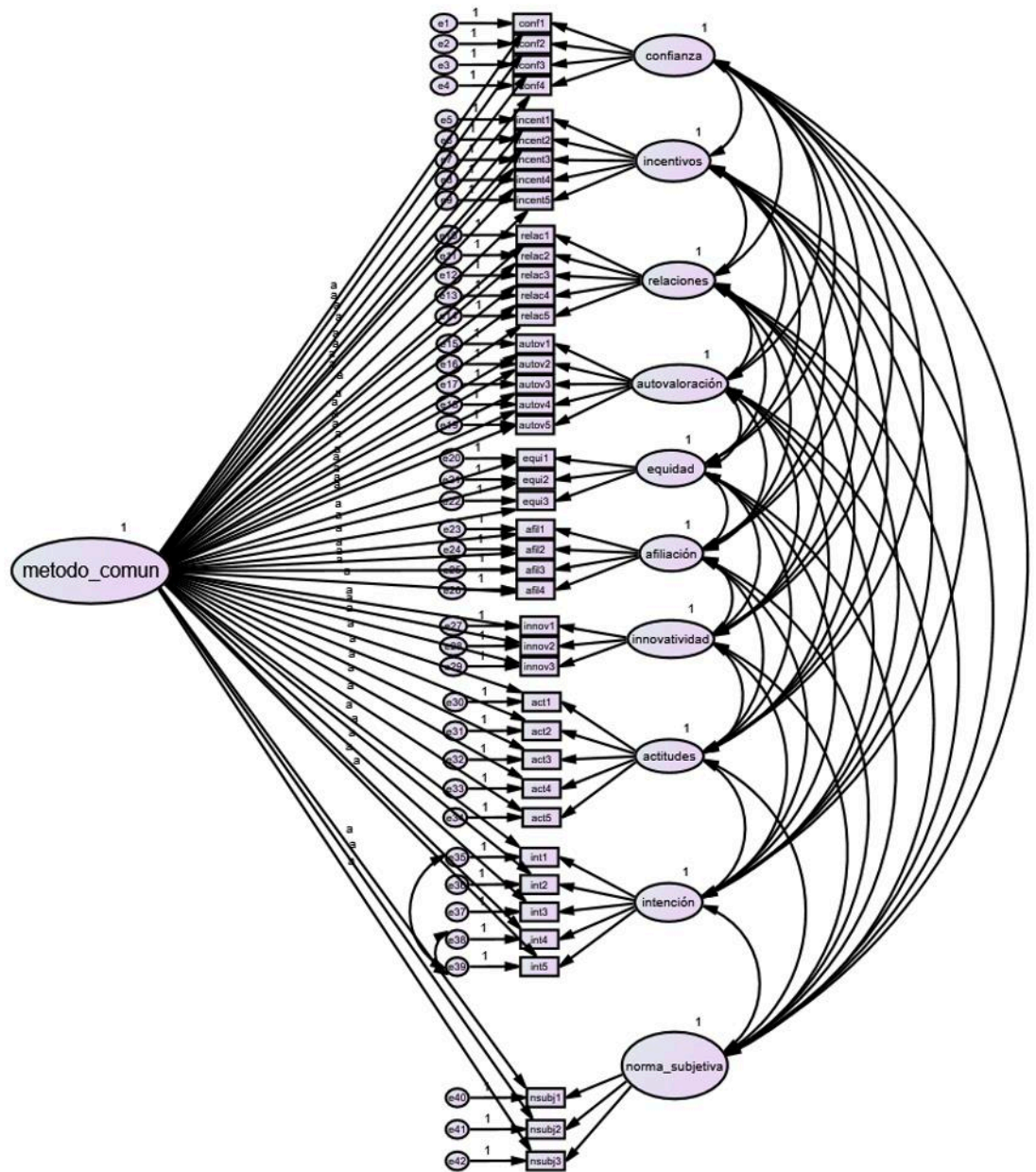


Figura 7. Modelo de medida con el factor método común

La tabla 40 evidencia que la diferencia entre los índices de ajuste del modelo base y el modelo con el factor del método común incluido no es significativa, confirmándose que la varianza del método común no afecta los resultados de la presente investigación.

*Tabla 40. Diferencia de ajuste entre modelos base y con factor de método común*

Índice	Modelo base	Modelo con factor de método común	Diferencia	Resultado
RMSEA	0.026	0.025	0.001	No significativa
RMR	0.018	0.019	-0.001	No significativa
SRMR	0.0274	0.0269	0.0005	No significativa
TLI	0.979	0.98	0.001	No significativa
CFI	0.981	0.981	0	No significativa
IFI	0.981	0.981	0	No significativa
RFI	0.947	0.947	0	No significativa

### **Modelo estructural**

Luego de haberse evaluado el modelo de medida mediante el análisis factorial confirmatorio, en el que se analizaron las relaciones entre las variables observables determinadas por las puntuaciones de los ítems del cuestionario utilizado para recoger datos y las variables no observables definidas por los constructos latentes del modelo, se procederá a examinar el modelo estructural, que definirá las relaciones entre las variables latentes no observables.

De esta manera, habiendo comprobado que el modelo de medida es adecuado y cumple con los requisitos necesarios, se tendrá mayor confianza en los hallazgos relacionados con la evaluación del modelo estructural hipotetizado (Byrne, 2016).

El modelo estructural presenta todas las variables latentes del modelo conceptual de la presente investigación, mostrando las relaciones entre cada una, y que representan las hipótesis que se van a contrastar. Asimismo, el modelo estructural incluye el constructo latente clima organizacional, considerado un constructo formativo de segundo orden que es definido por los constructos de primer orden sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad.



Blunch (2013) advertía que el uso de modelos formativos en programas de modelos de ecuaciones estructurales, tales como IBM AMOS, es bastante complicado, principalmente por los problemas de identificación del modelo que pueden producirse, ya que en los modelos formativos, al considerar a los indicadores como variables exógenas, estas pierden su términos de error, y por tanto, la varianza del error está representada al nivel del constructo por medio de la perturbación de la variable latente de segundo orden, a diferencia de las medidas reflexivas, donde el error se produce en el nivel del indicador.

Kline (2013) recomendaba considerar a los constructos de primer orden en el modelo formativo como indicadores compuestos representados por una combinación lineal simple de sus variables observables. Esto los convertía en variables compuestas no latentes, ya que eran puntuaciones totales sobre un conjunto de variables manifiestas u observables.

Según Kline (2013), para que la varianza de la perturbación del constructo latente de segundo orden pudiera ser identificada, se debía cumplir con la regla de dos o más rutas emitidas, es decir, que la variable latente de segundo orden debía tener efectos directos sobre al menos dos variables endógenas latentes. En el modelo estructural de la presente investigación, se cumple con dicha regla, ya que la variable latente clima organizacional tiene efectos directos sobre las variables endógenas norma subjetiva e intención de compartir conocimiento.

Además, para solucionar el problema de identificación del modelo, Kline (2013) sostenía que se tenía que dar una escala de medida a la variable latente de segundo orden, clima organizacional, fijando un valor de 1 en el modelo en uno de sus indicadores de primer orden. En adición, para tratar con los requerimientos de identificación del modelo, se debía fijar la varianza de la perturbación de la variable latente de segundo orden con

un valor de cero, lo que elimina la perturbación del modelo y convierte a la variable latente compuesta en una variable compuesta observable.

Kline (2013) califica el recurso empleado para superar el problema de identificación como válido, aunque no el ideal, ya que, al anular la perturbación en la variable latente de segundo orden, se fuerza a que el error de medida de los indicadores se manifieste más adelante en el modelo, específicamente en las perturbaciones de las variables latentes endógenas sobre las cuales la variable latente de segundo orden tiene efectos. Sin embargo, ante la dificultad de identificar modelos de constructos formativos con el programa IBM AMOS, se aplicaron las medidas indicadas.

En la figura 8 se muestra el modelo estructural completo de la presente investigación diagramado usando el programa IBM AMOS, donde se puede apreciar las variables latentes del modelo conceptual con sus relaciones, y el constructo de segundo orden clima organizacional, como una variable compuesta formada por las variables sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad.

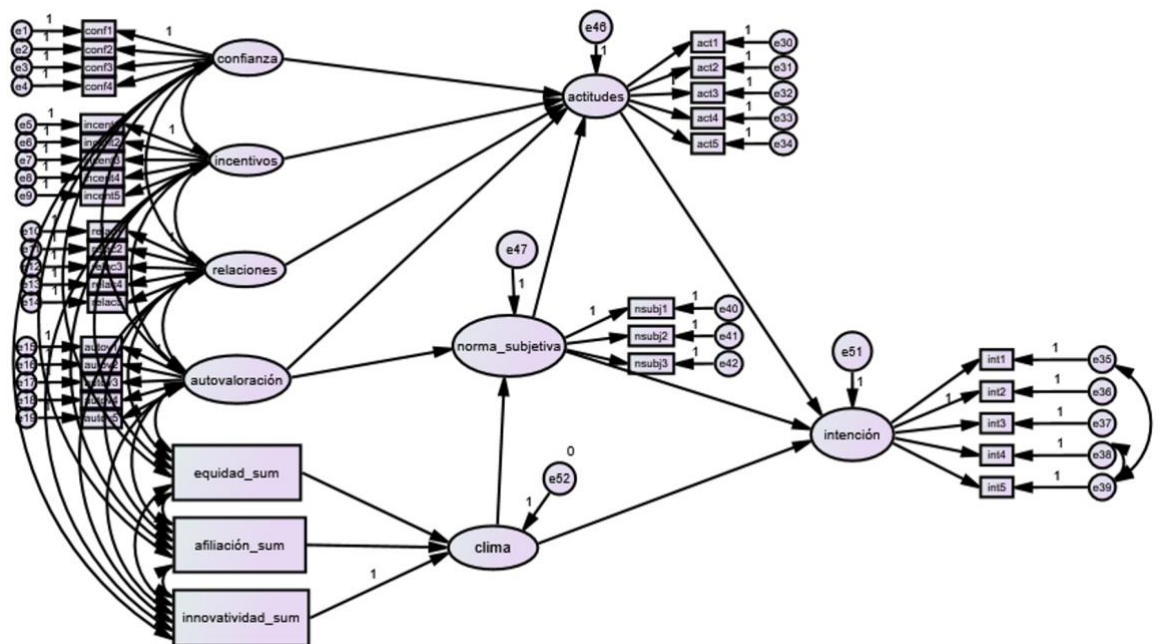


Figura 8. Modelo estructural completo

El modelo estructural completo tiene 79 variables, divididas en 35 variables observables y 44 no observables. De las 79 variables, 43 variables son exógenas y 36 endógenas. Además, el modelo contiene 630 momentos distintos de la muestra, que se utilizarán para estimar 102 parámetros en el modelo. El modelo estructural tiene 528 grados de libertad resultantes de la diferencia entre los 630 momentos distintos de la muestra y los 102 parámetros, concluyéndose que el modelo está sobreidentificado.

Los índices de modificación no muestran ningún valor mayor de 15, tal como lo recomienda Awang (2012), por lo tanto, no existen relaciones entre las variables que deben ser agregadas al modelo.

La tabla 41 presenta los índices de ajuste del modelo estructural completo comprobándose que todos los índices están dentro de los valores recomendados, lo cual confirma el buen ajuste entre los datos recogidos de la muestra y el modelo conceptual sustentado en la teoría existente.

*Tabla 41. Ajuste del modelo estructural*

Índice de ajuste	Notación	Ajuste recomendado	Ajuste modelo estructural
Chi-cuadrado normalizado	$\chi^2 / df$	< 3	1.675
Error de aproximación cuadrático medio	RMSEA	< 0.07	0.027
Residuo cuadrático medio	RMR	$\leq 0.05$	0.025
Residuo cuadrático medio estandarizado	SRMR	$\leq 0.08$	0.0286
Índice Tucker Lewis	TLI	> 0.92	0.981
Índice de ajuste comparativo	CFI	> 0.92	0.983
Índice de ajuste incremental	IFI	$\geq 0.95$	0.983
Índice de ajuste relativo	RFI	$\geq 0.90$	0.954

Nota: Ajustes recomendables según Byrne (2016), Collier (2020), Hair et al. (2019).

## **Efecto moderador de la norma de reciprocidad**

Según Hair et al. (2019), un efecto moderador se produce cuando una tercera variable o constructo cambia la relación existente entre dos variables o constructos relacionados.

En la presente investigación se desea comprobar el efecto moderador que tendría la norma de reciprocidad sobre la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas. Es decir, el cambio esperado en las actitudes hacia compartir el conocimiento de los docentes universitarios, producido por efecto de la confianza interpersonal existente, sería menor para aquellos docentes universitarios que tienen una norma de reciprocidad más baja, y mayor para los docentes universitarios que manifiestan una alta norma de reciprocidad.

En el caso de que el efecto moderador de la norma de reciprocidad no se compruebe, se asumiría que la confianza interpersonal tiene un efecto constante sobre las actitudes de compartir conocimiento, y que la presencia de una mayor o menor norma de reciprocidad no tiene ningún efecto sobre la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes hacia compartir conocimiento.

La prueba del efecto moderador de la norma de reciprocidad se realizará según el método de interacción del total de indicadores (Collier, 2020) que se aplica a modelos de ecuaciones estructurales que utilizan el programa IBM AMOS, y permite probar el efecto de moderación en el modelo estructural completo, con todas sus variables latentes no observables, incluyendo el término de interacción.

El método de interacción del total de indicadores considera la creación de una variable latente como un término de interacción entre la variable independiente y la variable moderadora, que también son variables latentes, para lo cual se forma términos de interacción utilizando todos los indicadores de la variable independiente y la variable

moderadora. Es decir, los indicadores de la variable de interacción estarán formados por los productos de cada indicador de la variable independiente por cada uno de los indicadores de la variable moderadora.

Para probar el efecto moderador de la norma de reciprocidad sobre la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes hacia compartir conocimiento, se crea una variable latente de interacción entre ambas variables, con un total de 16 indicadores que representan el producto de los cuatro indicadores de la variable confianza interpersonal por los cuatro indicadores de la variable actitudes hacia compartir el conocimiento.

Para evitar problemas de alta colinealidad y facilitar la interpretación de los resultados, antes de multiplicar los indicadores de las variables independiente y moderadora, se centran las medias de los indicadores. Las medias centradas se calculan restando al valor de cada indicador la media de dicho indicador, lo que origina que tengan una media con un valor de cero. Estas medias centradas son usadas para formar cada uno de los indicadores del término de interacción, que reflejan el efecto de la variable latente de interacción.

El modelo estructural debe mostrar todas las variables del modelo conceptual y además, la relación directa entre la norma de reciprocidad y las actitudes hacia compartir conocimiento, y la relación entre la variable latente de interacción y las actitudes hacia compartir conocimiento.

Para probar el efecto de la variable moderadora, se evalúa la relación entre la variable de interacción y la variable dependiente. Si dicha relación es significativa y positiva, indicaría que la variable moderadora afecta la relación entre la variable independiente y la variable dependiente haciéndola más intensa. Si la relación es significativa y negativa, entonces la relación entre la variable independiente y la variable dependiente es debilitada.

Solo en el caso que la relación entre el término de interacción y la variable dependiente fuera no significativa habría evidencia de que no existe un efecto moderador de la variable sobre la relación entre la variable independiente y la variable dependiente.

La figura 9 presenta el resultado de la aplicación del método de interacción del total de indicadores para probar la moderación de la norma de reciprocidad sobre la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes hacia la compartición del conocimiento.

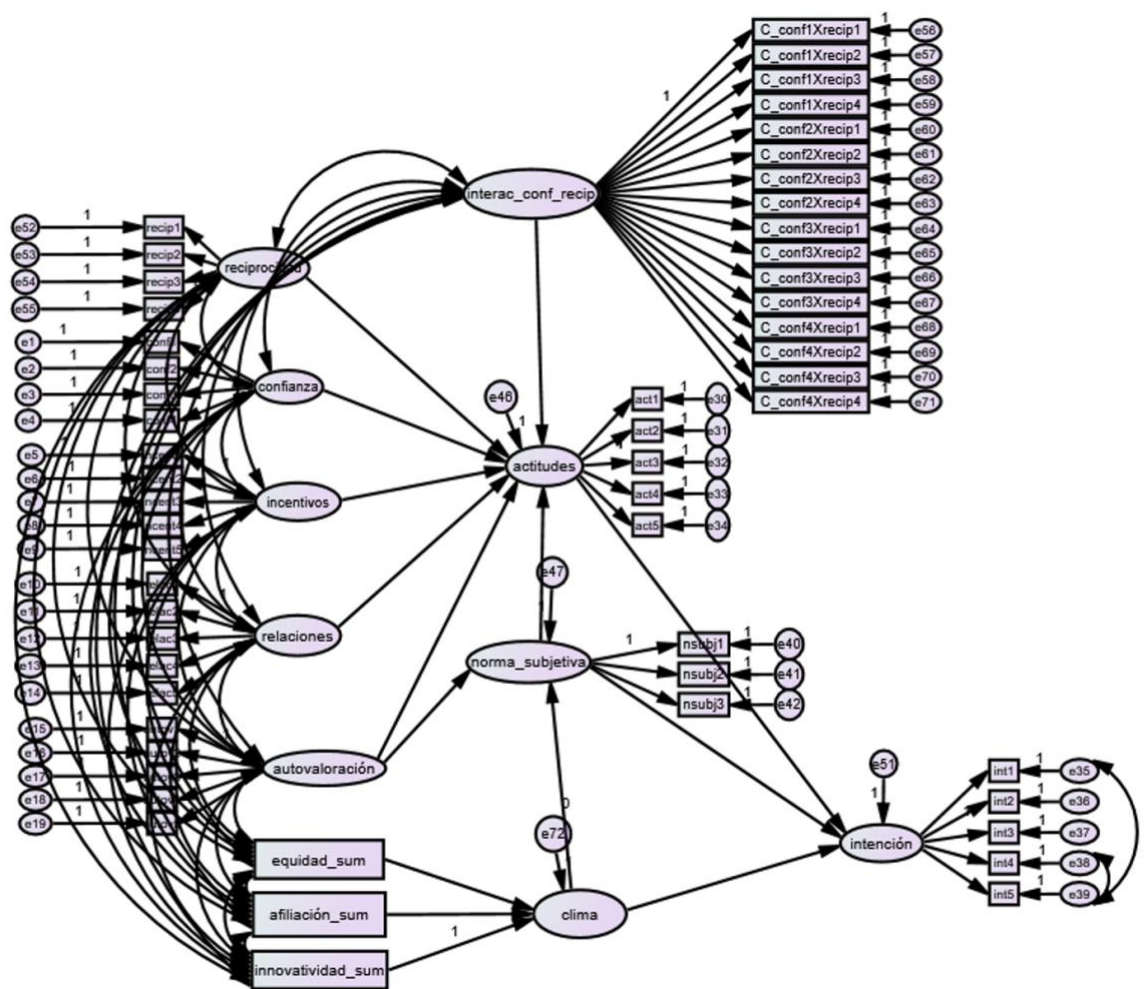


Figura 9. Prueba de la moderación de la norma de reciprocidad con el método de interacción del total de indicadores

## Pruebas de multicolinealidad

La multicolinealidad se presenta cuando dos variables están tan altamente correlacionadas que dichas variables representan esencialmente el mismo constructo subyacente, por lo tanto, en dichas circunstancias es necesario, o bien eliminar una de las variables del análisis, o también combinar las medidas de las variables y considerarlas como indicadores de una sola variable que permanecerá en el modelo (Bordens & Abbott, 2018; Byrne, 2016). Cuando dos o más variables predictoras o independientes están altamente correlacionadas entre sí, hace que sea imposible desagregar los efectos únicos de estas variables, ocasionando como consecuencia que los coeficientes de determinación  $R^2$  sean exagerados y no fidedignos (De Vaus, 2002).

Para determinar la existencia de multicolinealidad entre variables predictoras, se debe evaluar la matriz de correlación de las variables predictoras y determinar si algunas tienen una correlación muy alta, es decir correlaciones mayores de 0.80 o 0.90 (Field, 2018). Además, se puede determinar la presencia de multicolinealidad entre variables independientes a través del análisis del factor de inflación de la varianza (VIF). Según Field (2018), si el valor de VIF es mayor de 10, indicará problemas de multicolinealidad entre las variables predictoras.

La tabla 42 muestra la matriz de correlación de las variables confianza interpersonal, incentivos extrínsecos anticipados, relaciones recíprocas anticipadas, sentido de autovaloración y norma subjetiva, que actúan como variables predictoras de las actitudes hacia compartir su conocimiento. Del análisis de la matriz se pueda observar que todas las correlaciones tienen valores menores de 0.8, significando que no existe una correlación muy alta, y por lo tanto no existe un problema de multicolinealidad.

*Tabla 42. Matriz de correlación de variables predictoras de las actitudes hacia compartir conocimiento*

	Confianza interpersonal	Incentivos extrínsecos	Relaciones recíprocas	Sentido de autovaloración	Norma subjetiva
Confianza interpersonal	1				
Incentivos extrínsecos	0.235	1			
Relaciones recíprocas	0.512	0.257	1		
Sentido de autovaloración	0.460	0.174	0.774	1	
Norma subjetiva	0.430	0.267	0.455	0.451	1

La tabla 43 muestra las estadísticas de colinealidad de las variables confianza interpersonal, incentivos extrínsecos anticipados, relaciones recíprocas anticipadas, sentido de autovaloración y norma subjetiva, que actúan como variables predictoras de las actitudes hacia compartir su conocimiento. Todos los valores de las tolerancias son mayores a 0.2 y todos los valores VIF son menores a 3, no existiendo un problema de multicolinealidad en estas variables predictoras.

*Tabla 43. Estadísticas de colinealidad de las variables predictoras de las actitudes hacia compartir*

	Tolerancia	VIF
Confianza interpersonal	0.680	1.471
Incentivos extrínsecos	0.894	1.119
Relaciones recíprocas	0.358	2.794
Sentido de autovaloración	0.384	2.605
Norma subjetiva	0.705	1.419

La tabla 44 muestra la matriz de correlación de las variables sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad, que actúan como variables predictoras del clima organizacional. Del análisis de la matriz se pueda observar que todas las



correlaciones tienen valores menores de 0.8, significando que no existe una correlación muy alta, y por lo tanto no existe un problema de multicolinealidad.

*Tabla 44. Matriz de correlación de variables predictoras del clima organizacional*

	Sentido de equidad	Sentido de afiliación	Sentido de innovatividad
Sentido de equidad	1		
Sentido de afiliación	0.634	1	
Sentido de innovatividad	0.669	0.711	1

La tabla 45 muestra las estadísticas de colinealidad de las variables sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad, que actúan como variables predictoras del clima organizacional. Todos los valores de las tolerancias son mayores a 0.2 y todos los valores VIF son menores a 3, no existiendo un problema de multicolinealidad en estas variables predictoras.

*Tabla 45. Estadísticas de colinealidad de las variables predictoras del clima organizacional*

	Tolerancia	VIF
Sentido de equidad	0.501	1.996
Sentido de afiliación	0.449	2.226
Sentido de innovatividad	0.415	2.410

La tabla 46 muestra la matriz de correlación de las variables actitudes hacia compartir conocimiento, norma subjetiva y clima organizacional, que actúan como variables predictoras de la intención de compartir conocimiento. Del análisis de la matriz se pueda observar que todas las correlaciones tienen valores menores de 0.8, significando que no existe una correlación muy alta, y por lo tanto no existe un problema de multicolinealidad.

*Tabla 46. Matriz de correlación de las variables predictoras de la intención de compartir conocimiento*

	Actitudes hacia compartir	Norma subjetiva	Clima organizacional
Actitudes hacia compartir	1		
Norma subjetiva	0.376	1	
Clima organizacional	0.410	0.523	1

La tabla 47 muestra las estadísticas de colinealidad de las variables actitudes hacia compartir conocimiento, norma subjetiva y clima organizacional, que actúan como variables predictoras de la intención de compartir conocimiento. Todos los valores de las tolerancias son mayores a 0.2 y todos los valores VIF son menores a 3, no existiendo un problema de multicolinealidad en estas variables predictoras.

*Tabla 47. Estadísticas colinealidad de las variables predictoras de la intención de compartir conocimiento*

	Tolerancia	VIF
Actitudes hacia compartir	0.796	1.256
Norma subjetiva	0.695	1.440
Clima organizacional	0.673	1.485

Las pruebas efectuadas confirman que no existe un problema de multicolinealidad que pueda afectar las relaciones entre las variables del modelo estructural correspondiente a la presente investigación.

## Capítulo 4

### Resultados

El análisis realizado del modelo de medida y del modelo estructural ha permitido validar el modelo teórico propuesto en la presente investigación a través de la contrastación de las hipótesis planteadas y de la respuesta a las preguntas de investigación formuladas.

La tabla 48 muestra el resultado de la contrastación de las hipótesis planteadas. De las once hipótesis que sustentaban las relaciones del modelo conceptual teórico, se soportaron siete hipótesis. No fueron soportadas las hipótesis H2, H7, H9 y H11.

*Tabla 48. Contrastación de hipótesis*

Hipótesis planteadas	Ruta	Coefficiente.	Valor t	P	Relación	Resultado
H1 Las actitudes hacia compartir su conocimiento influyen positivamente en la intención de compartir conocimiento.	actitudes ---> intención	0.862	20.896	***	Significativa	Soportada
H2 Los incentivos extrínsecos anticipados influyen positivamente en las actitudes hacia compartir conocimiento.	incentivos ---> actitudes	-0.068	-2.992	**	Significativa pero negativa	No soportada
H3 Las relaciones recíprocas anticipadas influyen positivamente en las actitudes hacia compartir conocimiento.	relaciones ---> actitudes	0.558	7.166	***	Significativa	Soportada
H4 El sentido de autovaloración influye positivamente en las actitudes hacia compartir conocimiento.	autovaloración ---> actitudes	0.309	4.24	***	Significativa	Soportada
H5 El sentido de autovaloración influye positivamente en la norma subjetiva hacia compartir conocimiento.	autovaloración ---> norma subjetiva	0.364	9.038	***	Significativa	Soportada
H6 La norma subjetiva influye positivamente en la intención de compartir conocimiento.	norma subjetiva ---> intención	0.139	4.032	***	Significativa	Soportada
H7 La norma subjetiva influye positivamente en las actitudes hacia compartir conocimiento.	norma subjetiva ---> actitudes	-0.060	-1.778	0.075	No significativa	No soportada
H8 El clima organizacional influye positivamente en la norma subjetiva hacia compartir conocimiento.	clima ---> norma subjetiva	0.470	6.474	***	Significativa	Soportada
H9 El clima organizacional influye positivamente en la intención de compartir conocimiento.	clima ---> intención	-0.016	-0.571	**	Significativa pero negativa	No soportada
H10 La confianza interpersonal influye positivamente en las actitudes hacia compartir conocimiento.	confianza ---> actitudes	0.138	4.297	***	Significativa	Soportada
H11 La norma de reciprocidad modera la relación entre la confianza interpersonal y la actitud hacia compartir conocimiento	variable de interacción --> actitudes	0.007	0.307	0.759	No significativa	No soportada

\*\*\* p < 0.001 \*\* P < 0.01. \* p < 0.05

El modelo estructural final, con los diagramas de rutas entre los diferentes constructos con los coeficientes estandarizados y los coeficientes de determinación R<sup>2</sup> para las variables latentes exógenas es mostrado en la figura 10.

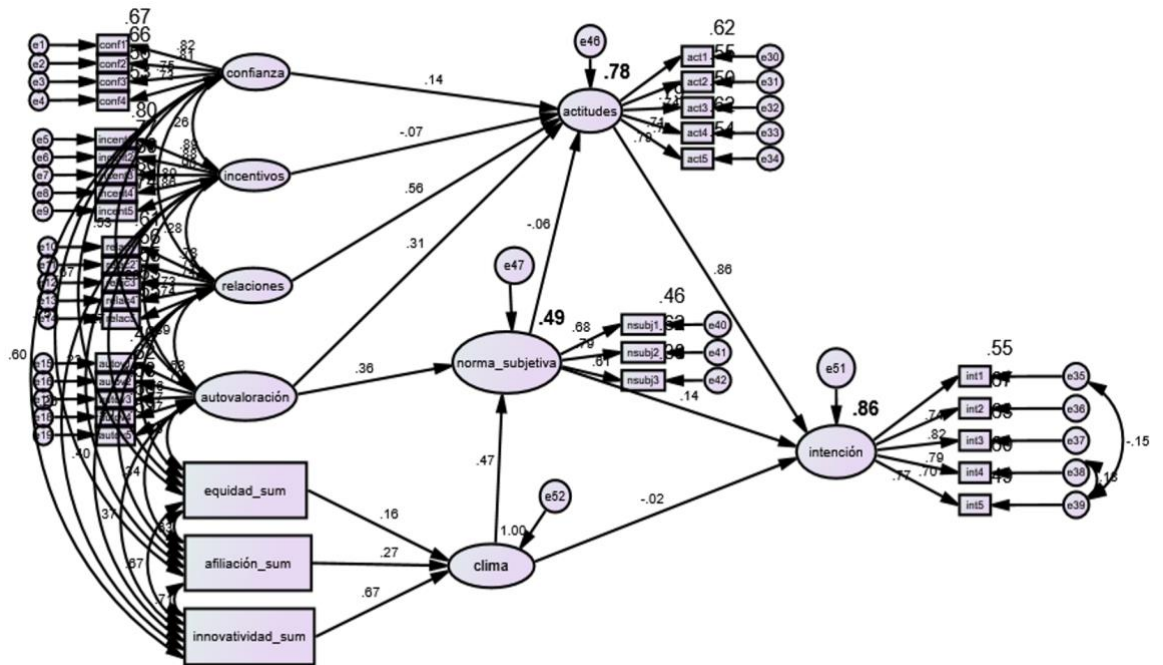


Figura 10. Modelo estructural final con coeficientes estandarizados

### Prueba de la relación entre las actitudes hacia compartir conocimiento y la intención de compartir conocimiento

La pregunta de investigación ¿cómo influyen las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento sobre la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas? estuvo representada en la hipótesis H1, que en el modelo estructural de la figura 10 tuvo un coeficiente estandarizado de la ruta actitudes hacia compartir conocimiento → intención de compartir conocimiento con un valor  $\beta = .862$ , un valor  $t = 20.896$ ,  $p \leq .000$  lo que indica una fuerte relación entre ambos constructos. La hipótesis H1 tuvo, por tanto, sustento estadístico, y respondió a la pregunta de investigación sosteniendo que las actitudes de

los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas influyen positiva y significativamente en la intención de los docentes de compartir su conocimiento con sus colegas.

### **Prueba de la relación entre los incentivos extrínsecos anticipados y las actitudes hacia compartir el conocimiento**

La hipótesis H2 fue planteada para contestar la pregunta de investigación ¿Cómo influyen los incentivos extrínsecos anticipados sobre las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas?

En la presente investigación se planteó en la hipótesis la existencia de una relación positiva y significativa entre los incentivos extrínsecos anticipados y las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.

El modelo estructural de la figura 10, mostró un coeficiente estandarizado en la ruta incentivos extrínsecos anticipados → actitudes hacia compartir conocimiento con un valor  $\beta = -.068$ , un valor  $t = -2.992$  y un valor  $p$  de  $.003$  ( $p \leq .01$ ). Es decir, contrario a lo esperado, la relación entre los incentivos extrínsecos anticipados y las actitudes hacia compartir conocimiento fue significativa pero negativa.

### **Prueba de la relación entre las relaciones recíprocas anticipadas y las actitudes hacia compartir conocimiento**

La pregunta de investigación ¿cómo influyen las relaciones recíprocas anticipadas sobre las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas? fue postulada a través de la hipótesis H3 que proponía la influencia significativa y positiva de las relaciones recíprocas anticipadas sobre las actitudes hacia compartir conocimiento.

La ruta relaciones recíprocas anticipadas  $\rightarrow$  actitudes hacia compartir conocimiento del modelo estructural de la figura 10, tuvo un coeficiente estandarizado  $\beta = .558$ , valor  $t = 7.166$ ,  $p \leq .000$ , evidenciando una relación significativa y positiva entre los dos constructos.

#### **Prueba de la relación entre el sentido de autovaloración y las actitudes hacia compartir conocimiento**

La pregunta de investigación ¿cómo el sentido de autovaloración influye sobre las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas? fue planteada mediante la hipótesis H4 que sostenía que el sentido de autovaloración influye significativa y positivamente en las actitudes hacia compartir el conocimiento.

En la ruta sentido de autovaloración  $\rightarrow$  actitudes hacia compartir conocimiento, incluida en el modelo estructural de la figura 10, se determinó un coeficiente estandarizado  $\beta = .309$ , un valor  $t = 4.240$ ,  $p < .000$ , que sustentan una relación significativa y positiva, confirmándose la hipótesis planteada.

#### **Prueba de la relación entre el sentido de autovaloración y la norma subjetiva**

En la presente investigación se planteó la hipótesis H5 para contestar a la pregunta de investigación ¿cómo influye el sentido de autovaloración sobre la norma subjetiva?

El modelo estructural de la figura 10, presenta el diagrama de ruta sentido de autovaloración  $\rightarrow$  norma subjetiva con un coeficiente estandarizado  $\beta = .364$ , un valor  $t = 9.038$ ,  $p \leq .001$ , que prueba la relación significativa y positiva entre las dos variables, comprobándose la hipótesis planteada.

### **Prueba de la relación entre la norma subjetiva y la intención de compartir el conocimiento**

La hipótesis H6 fue propuesta para probar la relación entre la norma subjetiva y la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas, absolviendo la pregunta de investigación ¿cómo influye la norma subjetiva sobre la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas?

El modelo estructural de la figura 10, muestra el diagrama de ruta norma subjetiva → intención de compartir conocimiento con un coeficiente estandarizado  $\beta = .139$ , un valor  $t = 4.032$ ,  $p \leq .001$ , representando una relación significativa y positiva entre los dos constructos, confirmándose la hipótesis planteada.

### **Prueba de la relación entre la norma subjetiva y las actitudes hacia compartir el conocimiento**

La pregunta de investigación ¿Cómo influye la norma subjetiva sobre las actitudes hacia compartir conocimiento? fue respondida al probar la hipótesis H7 que planteaba que la norma subjetiva de los docentes universitarios influye positivamente en las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.

La contrastación de la hipótesis H7 es representada en la ruta norma subjetiva → actitudes hacia compartir conocimiento del modelo estructural de la figura 10, que tiene un coeficiente estandarizado  $\beta = -.060$ , un valor  $t = -1.778$  y un valor  $p$  de  $.075$ , lo que produce un resultado diferente al propuesto en la hipótesis, por lo que la hipótesis H7 no fue soportada.

### **Prueba de la relación entre el clima organizacional y la norma subjetiva**

La hipótesis H8 explica la relación entre el clima organizacional, compuesto por el sentido de equidad, el sentido de afiliación y el sentido de innovatividad; y la norma subjetiva de compartir conocimiento.

El modelo estructural de la figura 10, muestra la ruta clima organizacional → norma subjetiva con un coeficiente estandarizado  $\beta = .470$ , un valor t de 6.474,  $p \leq .001$ , respondiendo a la pregunta de investigación ¿cómo influye el clima organizacional, conformado por sus dimensiones de sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad, sobre la norma subjetiva?

El resultado de la prueba permite comprobar la hipótesis H8 que sostenía que el clima organizacional influye positivamente en la norma subjetiva de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.

### **Prueba de la relación entre el clima organizacional y la intención de compartir el conocimiento**

La pregunta de investigación ¿cómo influye el clima organizacional, conformado por sus dimensiones sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad, sobre la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas? fue respondida a través de la comprobación de la hipótesis H9 que planteaba que el clima organizacional influye positivamente en la intención de los docentes universitarios de compartir el conocimiento con sus colegas.

El diagrama de ruta clima organizacional → intención de compartir conocimiento, mostrado en el modelo estructural de la figura 10, tuvo un coeficiente estandarizado  $\beta = -.016$ , un valor t = -0.571 y un valor p de 0.568, lo que produce una



relación no significativa, contraria a la hipótesis propuesta, originando que la hipótesis H9 no sea soportada.

### **Prueba de la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes hacia compartir el conocimiento**

La pregunta de investigación ¿cómo influye la confianza interpersonal sobre las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas? fue contestada en el resultado de la hipótesis H10 que planteaba que la confianza interpersonal influye positivamente en las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas.

El diagrama de ruta confianza interpersonal → actitudes hacia compartir conocimiento del modelo estructural de la figura 10 muestra un coeficiente estandarizado  $\beta = .138$ , un valor t de 4.297,  $p \leq .001$ , por lo que la hipótesis H10 fue soportada.

### **Prueba de la moderación de la norma de reciprocidad de la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes hacia compartir el conocimiento**

La pregunta de investigación ¿Cómo la norma de reciprocidad modera la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes de los docentes hacia compartir su conocimiento? fue respondida mediante la hipótesis H11 que planteaba que la norma de reciprocidad modera la relación directa entre la confianza interpersonal y la actitud de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas, siendo la relación más intensa cuanto mayor sea el nivel de la norma de reciprocidad.

De la aplicación del método de interacción del total de factores (Collier, 2020), se evaluó la relación entre la confianza personal y las actitudes hacia compartir

conocimiento, obteniéndose un coeficiente estandarizado  $\beta = .217$ , un valor t de 5.437,  $p \leq .001$ , siendo por tanto esta relación significativa.

Asimismo, se probó la relación entre la norma de reciprocidad y las actitudes hacia compartir conocimiento teniendo un coeficiente estandarizado  $\beta = -.178$ , un valor t de -3.664,  $p \leq .001$ , resultando en una relación significativa y negativa.

Finalmente, se probó la relación entre la variable de interacción de la confianza interpersonal con la norma de reciprocidad, y las actitudes hacia compartir conocimiento, evidenciándose un coeficiente estandarizado  $\beta = .007$ , un valor t de .307, y un valor p de .759, comprobándose una relación no significativa, lo que demuestra que no existe un efecto moderador de la norma de reciprocidad sobre la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes hacia compartir conocimiento.

### **Variables de control**

En la presente investigación se utilizaron tres variables de control: el sexo del docente ya sea masculino o femenino; el régimen de dedicación del docente ya sea a tiempo completo o a tiempo parcial; y la modalidad de la universidad donde enseñan, ya sea privada o pública.

Según Collier (2020), las variables de control deben ser incluidas en el modelo estructural como variables observables. Luego se trazan flechas que representan una relación directa de la variable de control a cada variable dependiente en el modelo, y se agrega una relación de covarianza entre la variable de control y todas las variables independientes, denominadas constructos latentes exógenos en el modelo.

Una vez que las tres variables de control fueron incluidas en el modelo estructural, se analizaron las relaciones entre cada variable de control y los constructos norma

subjetiva, actitudes hacia compartir conocimiento e intenciones de compartir conocimiento.

En cada uno de los casos se comprobó que la variable de control no tenía una relación significativa con ninguna variable dependiente, significando que la variable de control tiene una influencia pequeña o intrascendente en el modelo.

Asimismo, se verificó que eliminando la variable de control del modelo los cambios que se producían en los resultados de las relaciones en el modelo estructural fueron muy pequeños y no alteraban en absoluto el comportamiento de las variables latentes, por lo tanto, no fue necesario incluir las variables de control en el modelo. La figura 11 muestra el modelo estructural con las variables de control incluidas.

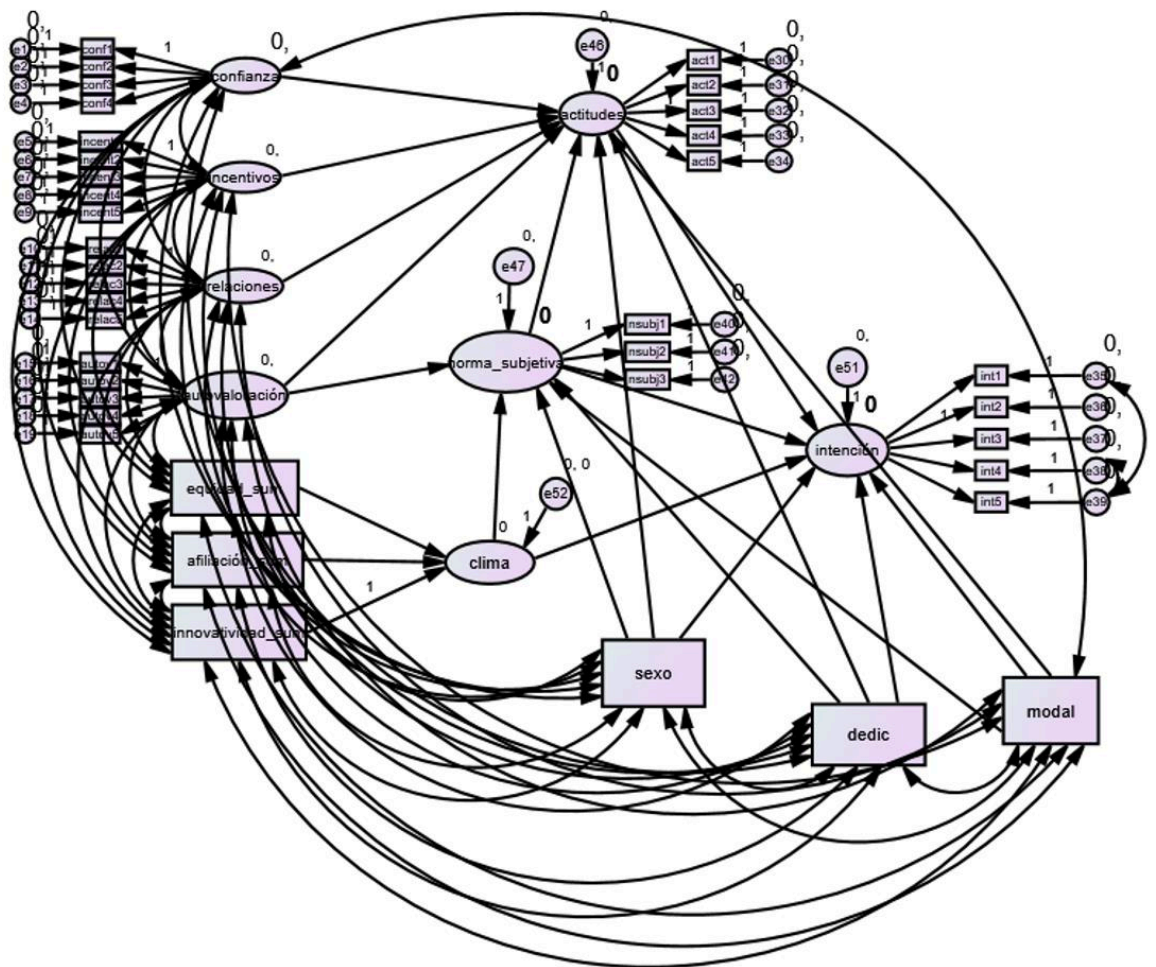


Figura 11. Modelo estructural incluyendo las variables de control

Las mediciones de los coeficientes estandarizados, valor t o radio crítico, valor p y significancia de la relación entre las variables de control y las variables latentes dependientes o endógenas son mostradas en la tabla 49 para las tres variables de control.

*Tabla 49. Prueba de las variables de control incluidas en el modelo estructural*

Relación de la variable de control sexo	Coefficiente estandarizado	Valor t	P	Resultado
sexo --> norma subjetiva	-0.066	-2.167	0.03	No significativa
sexo --> actitudes hacia compartir conocimiento	0.026	1.179	0.238	No significativa
sexo ---> intención de compartir conocimiento	-0.015	-0.737	0.461	No significativa
Relación de la variable de control dedicación	Coefficiente estandarizado	Valor t	P	Resultado
dedicación--> norma subjetiva	-0.036	-1.141	0.254	No significativa
dedicación --> actitudes hacia compartir conocimiento	-0.006	-0.25	0.803	No significativa
dedicación ---> intención de compartir conocimiento	-0.043	-2.002	0.045	No significativa
Relación de la variable de control modalidad	Coefficiente estandarizado	Valor t	P	Resultado
modalidad--> norma subjetiva	0.007	0.214	0.831	No significativa
modalidad--> actitudes hacia compartir conocimiento	-0.004	-0.155	0.877	No significativa
modalidad---> intención de compartir conocimiento	0.004	0.168	0.867	No significativa

## Capítulo 5

### Conclusiones

El objeto de la presente investigación fue estudiar la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas, proponiendo un modelo conceptual que, sobre la base del modelo de Bock et al. (2005), analizaría la influencia de factores motivacionales, organizacionales y de interacción social, en las actitudes, norma subjetiva e intención de compartir conocimiento en el contexto de las universidades.

El modelo conceptual planteó once hipótesis que daban respuesta a las preguntas de investigación formuladas sobre la relación existente entre las variables latentes que conformaban el modelo, incluyéndose una variable formativa de segundo orden.

Se realizó una encuesta en línea para obtener datos para las variables que representan a los constructos del modelo, obteniéndose 950 cuestionarios con las respuestas de los docentes universitarios. El análisis de los datos recolectados se realizó utilizando el modelo de ecuaciones estructurales, evaluando el ajuste de los datos tanto para el modelo de medida como para el modelo estructural.

Se tomó en consideración los requerimientos de unidimensionalidad, normalidad, validez de constructo, validez convergente, validez discriminante, y fiabilidad, comprobándose que no afectaban el análisis del modelo.

Se evaluó la posibilidad de influencia de la varianza por el método común, al haberse medido las variables independientes y dependientes usando el mismo método, no encontrándose una influencia significativa de dicha varianza en el modelo estudiado.

Se analizaron las variables de control sexo, dedicación y modalidad, apreciándose que no causaban influencia en las relaciones entre las variables latentes del modelo.

La figura 12 muestra los resultados obtenidos en el modelo conceptual, en el que se presentan los coeficientes estandarizados y el nivel de significancia (valor p) de las relaciones entre las variables del modelo y que representan las hipótesis planteadas, así como los coeficientes de determinación que miden la proporción de la varianza de las variables dependientes que es explicada por las variables independientes o predictoras.

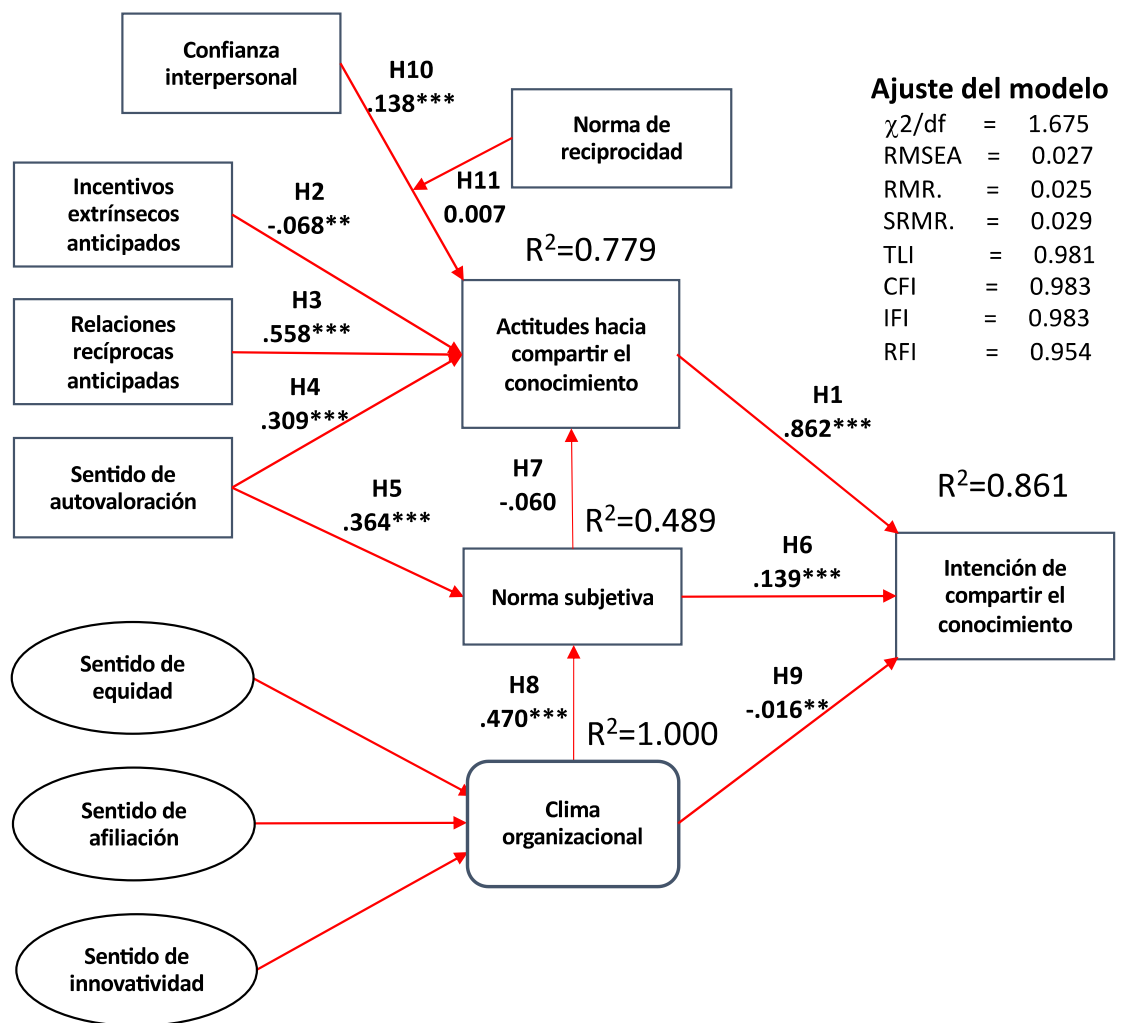


Figura 12. Resultados del modelo conceptual

El ajuste del modelo conceptual ha sido satisfactorio, ya que todos los índices de ajuste cumplen con los estándares aceptados que indican que los datos recolectados se

ajustan al modelo teórico que fue propuesto en la presente investigación, confirmándose de esta manera la teoría existente.

### **Discusión y análisis**

La hipótesis H1 que plantea la existencia de una influencia positiva de las actitudes sobre la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas fue soportada.

El resultado obtenido es consistente con lo propuesto por la teoría de la acción razonada (Fishbein & Ajzen, 1975) que asume que cuanto más favorables sean las actitudes hacia un comportamiento, en este caso la conducta de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas, mayor será la intención de una persona de realizar dicho comportamiento, es decir, la intención de los docentes universitarios de compartir el conocimiento su conocimiento con sus colegas.

La hipótesis H2 que propone la influencia positiva de los incentivos extrínsecos anticipados sobre las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas no fue soportada, ya que, si bien se encontró una relación significativa, está fue negativa, implicando que la existencia de incentivos extrínsecos anticipados disminuía las actitudes hacia compartir conocimiento.

Todos los estudios revisados que probaron la relación entre los incentivos extrínsecos y las actitudes hacia compartir conocimiento plantearon en sus hipótesis una relación positiva, es decir, a mayores incentivos extrínsecos, mejores actitudes hacia compartir el conocimiento. La tabla 50 presenta una muestra de las investigaciones que estudiaron la relación entre incentivos extrínsecos o constructos similares y las actitudes hacia compartir conocimiento. En todas las investigaciones se planteó como hipótesis la

existencia de una relación positiva. Los resultados obtenidos de la contrastación de las hipótesis planteadas son también mostrados.

*Tabla 50. Relación propuesta entre incentivos extrínsecos y actitudes hacia compartir conocimiento*

Autor(es)	Contexto	Variable independiente	Relación propuesta	Resultado
Bock, Zmud, Kim & Lee (2005)	Trabajadores de organizaciones	Incentivos extrínsecos	Positiva	No significativa
Casimir, Ng & Cheng (2012)	Empleados en organizaciones	Recompensas esperadas	Positiva	No significativa
Dong, Liem & Grossman (2010)	Empleados en compañías	Incentivos extrínsecos	Positiva	No significativa
Eze, Goh, Goh & Tan (2013)	Empleados de manufactura	Sistema de incentivos	Positiva	Significativa
Huang, Davison & Gu (2008)	Estudiantes de MBA	Incentivos extrínsecos	Positiva	Significativa
Jolae, Nor, Khani & Yusoff (2015)	Académicos en universidades	Incentivos extrínsecos	Positiva	No significativa
Liao, Hsu & To (2013)	Usuarios de comunidades virtuales	Recompensas	Positiva	No significativa
Lin (2007)	Empleados de industrias	Incentivos organizacionales	Positiva	No significativa
Ramayah, Yeap & Ignatius (2013)	Académicos en universidades	Incentivos extrínsecos	Positiva	Significativa
Seba, Rowley & Lambert (2012)	Fuerzas policiales	Recompensas	Positiva	No significativa
Tohidinia & Mokhasani (2010)	Empleados de la industria petrolera	Incentivos extrínsecos	Positiva	No significativa
Zhang & Ng. (2013)	Profesionales de construcción	Incentivos económicos	Positiva	No significativa

La existencia de una relación significativa y positiva entre los incentivos extrínsecos y las actitudes hacia compartir el conocimiento fue comprobada en algunos estudios. Ramayah et al. (2013), en un estudio con académicos de universidades públicas en Malasia; y Huang et al. (2010), en una investigación con estudiantes de MBA en una universidad de China, probaron la relación positiva entre los incentivos extrínsecos anticipados y las actitudes hacia compartir el conocimiento. Eze et al. (2013) obtuvieron los mismos resultados, aunque usando como variable predictiva el sistema de incentivos efectivo.

El resultado obtenido en la presente investigación coincide con los resultados de la investigación de Bock et al. (2005) en la que encontraron una relación significativa pero negativa entre los incentivos extrínsecos anticipados y las actitudes hacia compartir conocimiento en un estudio realizado a gerentes de organizaciones coreanas.

Otros estudios encontraron también una relación no significativa entre los incentivos extrínsecos y las actitudes hacia compartir el conocimiento (Bock et al, 2005;



Casimir, Ng & Cheng, 2012; Dong et al., 2010; Jolaei et al., 2015; Liao et al., 2013; Lin, 2007; Seba et al., 2012; Tohidinia & Mokhasani, 2010; Zhang & Ng, 2013).

Según la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), los incentivos extrínsecos anticipados constituyen una forma de motivación extrínseca de regulación externa, es decir, que las personas actúan con la intención de obtener una consecuencia deseada o evitar una consecuencia no deseada. Este tipo de motivación llevaría a las personas a realizar un comportamiento solo cuando dicha acción es instrumental para alcanzar o evitar las consecuencias, siendo guiadas por una presión de origen externo (Gagné & Deci, 2005).

La motivación extrínseca de regulación externa, que caracteriza a los incentivos extrínsecos, se ubica en el extremo más alejado del continuo formado por la motivación intrínseca en un lado y la motivación extrínseca en el otro, siendo identificada por la teoría de la autodeterminación como el prototipo de la motivación controlada, que implica la necesidad de actuar con un sentido de presión, contrario a una motivación autónoma, que se refiere a la capacidad de actuar con un sentido de voluntad y tener la oportunidad de poder escoger.

Además, la teoría de la autodeterminación sostiene la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: La necesidad de competencia, es decir, la necesidad de un individuo de sentirse útil y eficaz en lo que hace; la necesidad de autonomía, que sostiene la capacidad de una persona de tener control sobre sus acciones; y la necesidad de relaciones sociales, o la necesidad de relacionarse positivamente con otras personas.

Según Gagné y Deci (2005), la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas proporciona los nutrientes para la motivación intrínseca, que lleva a las personas a realizar una actividad debido a que la consideran interesante y obtienen satisfacción por la actividad en si misma. Además, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas

también nutre a los tipos de motivación extrínseca que se identifican con una motivación autónoma.

Las características distintivas de los docentes universitarios, como la permanente mejora de sus competencias para la enseñanza y la investigación, la búsqueda de construir un prestigio en la universidad, el disfrute en ayudar a otros a través de su enseñanza, la conformación de grupos ya sea por su disciplina o por el departamento académico al que pertenecen, entre otras, se asocian con las necesidades de autonomía, competencia y relación social, lo que nutre su capacidad de actuar a través de una motivación autónoma, que difiere diametralmente con el tipo de motivación esencialmente controlada que fomentan los incentivos extrínsecos anticipados.

Por lo tanto, parecería que los incentivos extrínsecos no actúan como motivadores de la compartición del conocimiento en los docentes universitarios de la misma manera que podrían funcionar en profesionales de otras organizaciones, pudiendo incluso producir resultados opuestos, desmotivando al docente a tener actitudes positivas ante la compartición de su conocimiento, tal como fue el resultado de la contrastación de la hipótesis H2.

La hipótesis H3, que plantea la influencia positiva de las relaciones recíprocas anticipadas sobre las actitudes de los docentes hacia compartir su conocimiento con sus colegas fue soportada.

En el caso de la presente investigación, la relación significativa y positiva encontrada entre las relaciones recíprocas anticipadas y las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas está sustentada en la teoría de la autodeterminación, ya que las búsqueda de relaciones recíprocas constituyen un tipo de motivación extrínseca de regulación identificada, que es un tipo de motivación moderadamente autónoma y representa la necesidad psicológica básica de relaciones

sociales, que constituye una característica de los docentes universitarios al alternar con los estudiantes o con sus colegas.

La hipótesis H4, que propone la influencia positiva del sentido de autovaloración sobre las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas fue soportada.

El resultado obtenido puede ser explicado desde la teoría de la autodeterminación, ya que el sentido de autovaloración de los docentes universitarios implica un tipo de motivación extrínseca de regulación integrada, que brinda a las personas un sentido completo de que la acción es una parte integral de quiénes son y se produce cuando no solo se identifican con el valor de sus conductas sino también consideran que dicho valor encaja con otros valores y metas importantes en su vida. Este tipo de motivación es muy cercano a la motivación intrínseca (Ryan, Lynch, Vansteenkiste & Deci, 2011).

La hipótesis H5 que sostiene la existencia de una influencia positiva del sentido de autovaloración sobre la norma subjetiva de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento fue también soportada. El sentido de autovaloración actúa de manera coherente con la presión social para realizar o no un comportamiento, que es representada por la norma subjetiva en los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas.

La hipótesis H6, que plantea una influencia positiva de la norma subjetiva de los docentes universitarios sobre su intención de compartir su conocimiento con sus colegas fue soportada. El resultado obtenido está fundamentado en la teoría de la acción razonada que establece que la intención de realizar un comportamiento, como la compartición del conocimiento entre los docentes universitarios, tiene como antecedente a la norma subjetiva o presión social que genera la percepción que tiene un docente universitario

sobre las expectativas de las autoridades o colegas sobre si debe compartir su conocimiento.

La hipótesis H7, que plantea una influencia positiva de la norma subjetiva de los docentes universitarios sobre sus actitudes hacia compartir su conocimiento con sus colegas no fue soportada, ya que la relación no es significativa.

Según Fauzi et al. (2019), la norma subjetiva es considerada como una creencia normativa, es decir, una creencia de lo que otros podrían pensar de un comportamiento particular que una persona realiza. En el caso de los docentes universitarios, se espera que desarrollarán sentimientos negativos si no comparten su conocimiento de manera voluntaria como lo hacen los demás, por lo cual, la norma subjetiva es un factor importante para que los docentes universitarios compartan su conocimiento.

Sin embargo, Fishbein y Ajzen (1975) sostenían que las intenciones de comportamiento son una función de la suma ponderada de dos variables. La primera es la actitud hacia la realización de la conducta en cuestión bajo un conjunto de circunstancias dado, que es determinada por todas las creencias de un individuo sobre la realización del acto. La segunda variable es la norma subjetiva que está determinada por las expectativas percibidas de individuos o grupos de referencia específicos, y por la motivación de la persona para cumplir con esas expectativas.

Según Fishbein y Ajzen (1975), los componentes actitudinales y normativos que forman las intenciones de la conducta tienen pesos proporcionales a su importancia relativa para predecir las intenciones. Para algunas conductas, la norma subjetiva puede ser más importante para determinar las intenciones del comportamiento que las actitudes. Para otros comportamientos, puede ocurrir lo contrario. Sin embargo, solo se puede esperar una predicción precisa de una intención determinada cuando los componentes actitudinales y normativos del modelo se miden al mismo nivel de especificidad que la

intención y actúan de forma separada y los efectos de las variables externas sobre las intenciones de realizar un comportamiento son medidos por las variables normativas y las actitudinales.

Bock et al. (2005), considerando la posibilidad de que las variables actitudinales y normativas estuvieran altamente correlacionadas, propusieron que la norma subjetiva ejercía una influencia importante en las actitudes hacia compartir conocimiento, apoyándose en estudios realizados que proponían una modificación de la teoría de la acción razonada, incluyendo la relación causal entre la norma subjetiva y las actitudes hacia compartir el conocimiento, proporcionando una mejora significativa en el ajuste del modelo conceptual de investigación.

En la presente investigación se comprobó que la relación entre la norma subjetiva y las actitudes hacia compartir el conocimiento no es significativa, tal como lo sostiene la teoría de la acción razonada, y, además, el ajuste del modelo estructural no cambia significativamente cuando se retira del modelo la relación entre la norma subjetiva y las actitudes hacia compartir conocimiento. La tabla 51 muestra la comparación de los índices de ajuste entre los modelos estructurales considerando la relación entre norma subjetiva y actitudes hacia compartir conocimiento y el modelo estructural sin dicha relación.

*Tabla 51. Comparación de índices de ajuste al no incluir la relación entre norma subjetiva y actitudes hacia compartir conocimiento*

Indice de ajuste	Con la ruta norma subjetiva --> actitudes hacia compartir conocimiento	Sin la ruta norma subjetiva --> actitudes hacia compartir conocimiento
$\chi^2 / df$	1.675	1.677
RMSEA	0.027	0.027
RMR	0.025	0.025
SRMR	0.0286	0.0288
TLI	0.981	0.981
CFI	0.983	0.983
IFI	0.983	0.983
RFI	0.954	0.954

La relación no significativa entre la norma subjetiva y las actitudes hacia compartir el conocimiento descarta la posibilidad de una relación indirecta entre la norma subjetiva y las intenciones de compartir conocimiento a través de las actitudes hacia compartir conocimiento.

La hipótesis H8, que propone una influencia positiva del clima organizacional, caracterizado por el sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad, sobre la norma subjetiva de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento fue soportada.

La relación significativa entre el clima organizacional y la norma subjetiva se sustenta en la teoría de la acción razonada (Fishbein & Ajzen, 1975) que sostiene que la norma subjetiva concerniente a un determinado comportamiento es determinada por las creencias normativas sobre el citado comportamiento.

El clima organizacional se manifiesta en las impresiones subjetivas, los sentimientos y la percepción de las acciones de los miembros de la organización, y sirve de guía para el comportamiento de los integrantes de una organización, ya que señala las conductas que son deseables y apropiadas en la organización (Al-Kurdi et al., 2019).

Por lo tanto, se considera que el clima organizacional expresa un tipo de creencias normativas que poseen los docentes en las universidades y que causan influencia en la norma subjetiva referida a la compartición del conocimiento con sus colegas.

La hipótesis H9, que plantea una influencia positiva del clima organizacional, caracterizado por el sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad, sobre la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas no fue soportada, encontrándose una relación significativa pero negativa entre ambos constructos.

La relación entre el clima organizacional y la intención de compartir conocimiento ha sido poco estudiada en investigaciones relacionadas con la compartición del conocimiento.

En una investigación a gerentes de empresas coreanas, Bock et al. (2005), encontraron que el clima organizacional, formado por las dimensiones equidad, afiliación e innovatividad, tuvo una relación significativa ( $p \leq .1$ ) con la intención de compartir conocimiento.

Chen (2011) estudió la conducta de compartir su conocimiento en profesores de instituciones de educación secundaria en Taiwán, logrando comprobar una relación significativa y positiva entre el clima organizacional y la intención de compartir conocimiento.

Un estudio llevado a cabo por Chen et al. (2012), en el proceso de desarrollo de nuevos productos en compañías de manufactura de productos electrónicos en Taiwán, se demostró que existía una relación significativa y positiva entre el clima organizacional y la intención de participar en conductas de compartir conocimiento.

En la presente investigación, el resultado obtenido señala que, en el contexto de las universidades, la influencia entre el clima organizacional y la intención de compartir conocimiento no se produce de manera directa, sino de manera indirecta, a través de la norma subjetiva, tal como resultó de la contrastación de la hipótesis H8.

La hipótesis H10, que propone la existencia de una influencia positiva de la confianza interpersonal sobre las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento con sus colegas fue soportada.

El resultado obtenido permite complementar el modelo de Bock et al. (2005) al incluir la relación entre la variable confianza interpersonal y las actitudes hacia compartir

conocimiento, debido a que la confianza es un factor de interacción social que es fundamental en las conductas de compartir conocimiento.

La hipótesis H11, que plantea el rol moderador de la norma de reciprocidad sobre la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento no fue soportada.

Desde la teoría de la autodeterminación, la norma de reciprocidad, al buscar una retribución por una acción realizada, se comporta como un motivador extrínseco externo, ya que se enfoca principalmente en la consecuencia externa de la acción, que en este caso sería el comportamiento recíproco de la otra persona.

Tal como fue analizado en el caso de los incentivos extrínsecos anticipados, la motivación extrínseca de regulación externa no sería el tipo de motivación a ser usada con los docentes universitarios, debido a sus características distintivas, de cumplir con su labor docente y formativa, muchas veces sin esperar nada a cambio, por lo que el hecho de esperar una menor norma de reciprocidad influiría positivamente en las actitudes hacia compartir conocimiento.

Por lo tanto, la confianza interpersonal tendría más bien un efecto constante sobre las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir conocimiento, y esta relación no cambiaría con la influencia de la norma de reciprocidad.

## **Limitaciones del estudio**

### **En cuanto al diseño general del estudio**

El contexto de la presente investigación presentó una importante limitación relacionada con las condiciones de emergencia producidas por la pandemia sanitaria que restringió la movilización social y prohibió la realización de clases presenciales en las instituciones de educación. Debido a estas medidas sanitarias, los docentes universitarios



impartieron clases de manera remota, apoyándose en herramientas colaborativas y restringieron en su totalidad las interacciones personales con otros docentes.

Esta condición limitó el estudio al evaluar la compartición del conocimiento de los docentes universitarios con sus colegas en un contexto casi nulo de relaciones interpersonales presenciales. Sin embargo, esta limitación permitió comprobar que las relaciones remotas, intensificadas por efectos del confinamiento social, son medios adecuados para compartir conocimiento y por lo tanto no afectaron los resultados de la investigación.

### **En cuanto a la medición de los constructos**

La medición de los constructos se realizó mediante la utilización de cuestionarios enviados que fueron contestados por cada docente, utilizándose el mismo método, tanto para las variables independientes como las dependientes. Esta situación genera la posibilidad de que se presente el efecto de la varianza o sesgo del método común. Sin embargo, las pruebas realizadas en la presente investigación concluyen que la varianza del método común no afecta los resultados del estudio.

### **En cuanto a la especificación del modelo estadístico**

La principal limitación del modelo conceptual fue la inclusión del clima organizacional como un constructo de segundo orden formativo, con tres dimensiones: sentido de equidad, sentido de afiliación y sentido de innovatividad. Diversos autores (Blunch, 2013; Kline, 2013) advierten que el uso de indicadores formativos en programas SEM como IBM AMOS es bastante complicado y generan problemas de identificación. Asimismo, el programa IBM AMOS no permite el uso de indicadores formativos,

teniendo que recurrir al uso de constructos compuestos, que suman las escalas de los factores que forman el constructo principal.

### **En cuanto a la muestra**

Las condiciones de inmovilización social debido a los efectos de la pandemia limitaron la capacidad de realizar coordinaciones con las universidades para la obtención de los datos sobre sus docentes que serían utilizados para el envío de correos electrónicos con la encuesta diseñada para la investigación. A excepción de dos universidades, que proporcionaron la información sobre sus docentes, el resto de los datos tuvieron que ser recolectados de las páginas web de las universidades, lo que obligó a adaptar y estandarizar los datos obtenidos para ser utilizados en los correos personalizados que fueron enviados a los docentes.

Asimismo, el tamaño de la muestra en la presente investigación (N=950) originó que se utilizara el índice Chi-cuadrado normalizado ( $\chi^2/df$ ) en la medición del ajuste del modelo, en lugar del índice Chi-cuadrado  $\chi^2$  debido a que es muy sensible a tamaños de muestras grandes.

### **Implicancias del estudio**

Se considera que la presente investigación es relevante en dos aspectos: Brinda una contribución teórica que permitirá ampliar el conocimiento existente sobre los factores motivacionales, organizacionales y de interacción social que influyen en las actitudes e intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas; y proporciona una contribución práctica, relacionada con los beneficios que podrán obtenerse en las universidades si los docentes poseen actitudes e intenciones positivas hacia compartir su conocimiento con sus colegas.

Asimismo, las características distintivas de los docentes universitarios, juntamente con la cultura subyacente que existe en las universidades, originan que la identidad, intereses, relaciones y forma de trabajo de sus docentes sean diferentes a las de otro tipo de organizaciones, por lo que el conocimiento previo sobre la compartición del conocimiento en las organizaciones, pudiera no ser aplicable en el contexto de las universidades.

En el caso de la implicancia teórica o académica, la investigación tiene relevancia por los siguientes aspectos: (a) contribuye con la escasa investigación existente para desarrollar mayor conocimiento en comprender las interacciones sociales que se realizan entre docentes universitarios para colaborar entre sí, compartiendo el conocimiento que poseen (Fullwood et al., 2013); (b) amplía la utilización de la teoría de la acción razonada incluyendo antecedentes conductuales que actúan como motivadores extrínsecos e intrínsecos de las actitudes hacia compartir conocimiento; (c) incorpora el constructo clima organizacional como un antecedente de la norma subjetiva y de la intención de compartir conocimiento; (d) permite la aplicación de la teoría de la autodeterminación para evaluar el rol de los motivadores como antecedentes de las intenciones de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento; (e) analiza la influencia que ejercen los factores motivadores extrínsecos sobre la actitud de los docentes universitarios hacia compartir el conocimiento; (f) estudia la relación entre la confianza interpersonal y las actitudes de los docentes universitarios hacia compartir su conocimiento y el efecto moderador de la norma de reciprocidad sobre dicha relación.

En el aspecto de su relevancia para la práctica, la investigación realizada permitirá los siguientes logros en las universidades: (a) aplicar un adecuado sistema de incentivos en las universidades para fomentar la compartición del conocimiento entre los docentes a través de lograr una motivación autónoma y orientada a alcanzar una motivación

intrínseca que favorezca la conducta de compartir conocimiento; (b) generar espacios de encuentro e interacción informal entre los docentes, tales como salas de reuniones o comunidades de aprendizaje, que amplíen los canales de comunicación abierta y fomenten la formación de relaciones recíprocas y de apoyo mutuo que impacten positivamente en las actitudes hacia compartir conocimiento; (c) establecer mecanismos de retroalimentación sobre los esfuerzos de trabajo colaborativo entre docentes y los logros alcanzado, con el fin de generar un sentido de autoestima y autovaloración de la contribución del trabajo realizado por los docentes para el logro de los objetivos de la universidad; (d) mejorar la predisposición a la formación de un ambiente de enseñanza-aprendizaje armonioso entre los docentes a través de actividades grupales que permitan compartir sus conocimientos sobre sus tareas de enseñanza e investigación, aprovechando de las experiencias colaborativas de mejora mutua, en beneficio de los estudiantes que recibirán una mejor formación y del cumplimiento de los objetivos de la Universidad; (e) promover actividades académicas de dictado de cursos compartidos y de preparación de trabajos de investigación multidisciplinarios entre docentes de diferentes facultades o departamentos académicos con el fin de reducir la actitud competitiva y transformarla en una actitud colaborativa, que pueda mejorar las actitudes e intenciones de los docentes de compartir su conocimiento; (f) fomentar un entorno de confianza mutua entre los docentes que intensifique los intercambios sociales que se produzcan entre ellos para favorecer la compartición de su conocimiento; (g) implementar mecanismos para la implantación de un clima organizacional, basado en la equidad, la afiliación y la innovatividad, que estimule la compartición del conocimiento y el trabajo colaborativo en la universidad, y que facilite la producción y difusión de conocimiento académico por parte de los docentes universitarios; (h) implantar una cultura de colaboración y compartición de conocimientos, sustentada en la adopción de

buenas prácticas, tanto en la docencia como en la investigación, que definan las expectativas en la universidad con respecto a los comportamientos esperados y constituya una norma subjetiva sobre la compartición de conocimientos entre los docentes.

### **Futuras investigaciones**

Futuras investigaciones en la compartición del conocimiento pueden ser desarrolladas en contextos organizacionales, que impliquen no solo las actitudes e intenciones, sino además las conductas de compartir conocimientos que se están desarrollando. Los estudios podrían comprender tanto empresas privadas como instituciones públicas, que permitan ampliar el conocimiento existente sobre esta materia.

Asimismo, se considera que pueden desarrollarse investigaciones en el tema de la compartición del conocimiento en universidades incorporando otros factores organizacionales, que puedan tener influencia en la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento con sus colegas.

Entre estos factores organizacionales, cobra especial importancia la cultura organizacional, ya que a diferencia del clima organizacional que es temporal, subjetivo y sujeto a manipulación directa por parte de miembros influyentes de la organización; la cultura organizacional es enraizada en la historia, resistente a intentos de manipulación por su complejidad y es adoptada colectivamente (Brock et al., 2005).

La cultura en una organización constituye aquellos supuestos básicos que son compartidos por sus miembros y que puede influenciar en su voluntad de compartir el conocimiento, alentando o impidiendo las conductas de compartir por parte de sus integrantes (De Long & Fahey, 2000).

La cultura organizacional podría ser caracterizada por variables como: el apoyo organizacional percibido, que se define como la creencia y apoyo de los miembros de la organización en realizar un comportamiento, en la medida en que los líderes promuevan y apoyen dicho comportamiento; la apertura percibida de la comunicación organizacional, que se refiere a la amplitud de los canales de comunicación e interacciones para comunicarse abiertamente en la organización; y la participación percibida en la toma de decisiones, que implica la contribución de los miembros de una organización en el proceso de tomar decisiones.

## REFERENCIAS

- Aboelmaged, M. (2018). Knowledge sharing through enterprise social network (ESN) systems: Motivational drivers and their impact on employees' productivity. *Journal of Knowledge Management*, 22(2), 362-383.
- Adhikari, D. (2010). Knowledge management in academic institutions. *International Journal of Educational Management*, 24(2), 94-104.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Akhavan, P., Hosseini, S., Abbasi, M., & Manteghi, M. (2015). Knowledge-sharing determinants, behaviors, and innovative work behaviors. *Aslib Journal of Information Management*, 67(5), 562-591.
- Akosile, A., & Olatokun, W. (2019). Factors influencing knowledge sharing among academics in Bowen University, Nigeria. *Journal of Librarianship and Information Science*, January 1-18.
- Al-Kurdi, O., El-Haddadeh, R., & Eldabi, T. (2018). Knowledge sharing in higher education institutions: A systematic review. *Journal of Enterprise Information Management*, 31(2), 226-246.
- Al-Kurdi, O., El-Haddadeh, R., & Eldabi, T. (2020). The role of organisational climate in managing knowledge sharing among academics in higher education. *International Journal of Information Management*, 50, 217-227.
- Alajmi, B. (2012). The intention to share: Psychological investigation of knowledge sharing behaviour in online communities. *Journal of Information & Knowledge Management*, 11(3), 1-12.

- Alavi, M., & Leidner, D. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, 25(1), 107-136.
- Albarracín, D., Wang, W., Li, H., & Noguchi, K. (2008). Structure of attitudes judgments, memory, and implications for change. En Crano, W.D., & Prislín, R. (Eds.), *Attitudes and Attitude Change*. (pp. 19-39). New York: Psychology Press.
- Alvesson, M., & Benner, M. (2016). Higher education in the knowledge society: Miracle or mirage? En Frost, J., Hattke, F., & Reihlen, M. (Eds.), *Multi-Level Governance in Universities. Strategy, Structure, Control* (pp. 75-91). Switzerland: Springer International Publishing.
- Amayah, A. (2013). Determinants of knowledge sharing in a public sector's organization. *Journal of Knowledge Management*, 17(3), 454-471.
- Amin, A., Hassan, M., Ariffin, M., & Rehman, M. (2011). Knowledge sharing: two-dimensional motivation perspective and the role of demographic variables. *Journal of Information & Knowledge Management*, 10(2), 135-149.
- Anderson, J. & Gerbing, D. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Andreeva, T., & Sergeeva, A. (2016). The more the better... or is it? The contradictory effects of HR practices on knowledge-sharing motivation and behaviour. *Human Resource Management Journal*, 26(2), 151-171.
- Annansingh, F., Howell, K., Liu, S., & Baptista Nunes, M. (2018). Academics' perception of knowledge sharing in higher education. *International Journal of Educational Management*, 32(6), 1001-1015.
- Arbuckle, J. (2014). *IBM SPSS AMOS 23. User's guide*. New York: IBM Corp.



- Ardichvili, A. (2008). Learning and knowledge sharing in virtual communities of practice: Motivators, barriers, and enablers. *Advances in Developing Human Resources* 10(4). 541-554.
- Aselage, J., & Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: a theoretical integration. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 491-509.
- Asma, K. & Abdellatif, M. (2016). A new model for the impact of knowledge management on university performance. Part 1: Theoretical development. *Journal of Information & Knowledge Management*, 15(4), 1-29.
- Awang, Z. (2012). *Structural equation modeling using Amos graphic*. Malaysia: Universiti Teknologi MARA Press.
- Ba, S., Stallaert, J., & Whinston, A. (2001). Research commentary: Introducing a third dimension in information systems design-The case for incentive alignment. *Information Systems Research*, 12(3), 225-239.
- Babalhavaeji, F., & Kermani, Z. (2011). Knowledge sharing behavior influences: a case of Library and Information Science faculties in Iran. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 16(1), 1-14.
- Bagozzi, R. (1992). The self-regulation of attitudes, intentions, and behavior. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 178-204.
- Bagozzi, R., & Warshaw, P. (1990). Trying to consume. *Journal of Consumer Research*, 17, September 1990, 127-140.
- Blau, P. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Bibi, S., & Ali, A. (2017). Knowledge sharing behavior of academics in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(4), 550-564.

- Blanco, C. (2011). *Encuestas y estadísticas: Métodos de investigación cuantitativa en ciencias sociales y comunicación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Blunch, N. (2013). *Introduction to structural equation modeling using IBM SPSS statistics and Amos. 2<sup>nd</sup> Ed.* London: SAGE.
- Bock, G., & Kim, Y. (2002). Breaking the myths of rewards: An exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resources Management Journal, 15*(2), 14-21.
- Bock, G., Zmud, R., Kim, Y., & Lee, J. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly, 29*(1), 87-111.
- Boer, N. (2005). *Knowledge sharing within organizations. A situated and relational perspective*. Rotterdam: Erasmus Research Institute of Management (ERIM).
- Bollen, K., & Lennox, R. (1991). Conventional Wisdom on Measurement. *Psychological Bulletin, 110*(2), 305-314.
- Bolman, L., & Deal, T. (2017). *Reframing organizations. Artistry, choice, and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bordens, K., & Abbott, B. (2018). *Research design and methods. A process approach*. New York: McGraw-Hill Education.
- Bratianu, C., & Orzea, I. (2013). Unfolding the Gordian knot of the university intellectual capital. *Electronic Journal of Knowledge Management, 11*(3), 214-225.
- Brooke, J., Rasdi, R., Samah, B. (2017). Modelling knowledge sharing behavior using self-efficacy as a mediator. *European Journal of Training and Development, 41*(2), 144-159.

- Buckley, S. (2012). Higher education and knowledge sharing: from ivory tower to twenty-first century. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(3), 333-344.
- Butler, J. (1983). Reciprocity of trust between professionals and their secretaries. *Psychological Reports*, 53, 411-416.
- Byrne, B. (2016). *Structural equation modeling with Amos. Basic concepts, applications, and programming, 3<sup>rd</sup> Ed.* New York: Routledge.
- Casimir, G., Lee, K., & Loon, M. (2012). Knowledge sharing: Influences of trust, commitment, and cost. *Journal of Knowledge Management*, 16(5), 740-753.
- Casimir, G., Ng, Y., & Cheng, C. (2012). Using IT to share knowledge and the TRA. *Journal of Knowledge Management*, 16(3), 461-479.
- Castaneda, D. & Durán, W. (2018). Knowledge sharing in organizations: Roles of beliefs, training, and perceived organizational support. *Knowledge Management & E-Learning*, 10(2), 148-162.
- Castaneda, D., Fernández Ríos, M., & Durán, W. (2016). Determinants of knowledge-sharing intention and knowledge-sharing behavior in a public organization. *Knowledge Management & E-Learning*, 8(2), 372-386.
- Cavaliere, V., Lombardi, S., & Giustiniano, L. (2015). Knowledge sharing in knowledge-intensive manufacturing firms. An empirical study of its enablers. *Journal of Knowledge Management*, 19(6), 1124-1145.
- Chang, H., & Chuang, S. (2011). Social capital and individual motivations of knowledge sharing: Participant involvement as moderator. *Information & Management*, 48, 9-18.
- Chen, C. (2011). Factors affecting high school teachers' knowledge-sharing behaviors. *Social Behavior and Personality*, 39(7), 993-1008.

- Chen, H., Fan, H., & Tsai, C. (2014). The role of community trust and altruism in knowledge sharing: An investigation of a virtual community of teacher professionals. *Educational Technology & Society, 17*(3), 168-179.
- Chen, I., Chen, N., & Kinshuk. (2009). Examining the factors influencing participants' knowledge sharing behavior in virtual learning communities. *Educational Technology & Society, 12*(1), 134-148.
- Chen, S., Chuang, Y., & Chen, P. (2012). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of KMS quality, KMS self-efficacy, and organizational climate. *Knowledge-Based Systems, 31*, 106-118.
- Chen, W., & Cheng, H. (2012). Factors affecting the knowledge sharing attitude of hotel service personnel. *International Journal of Hospitality Management, 31*, 468-476.
- Cheng, M., Ho, J., & Lau, P. (2009). Knowledge sharing in academic institutions: A study of Multimedia University Malaysia. *Electronic Journal of Knowledge Management, 7*(3), 313-324.
- Chennamaneni, A., Teng, J., & Raja, M. (2012). A unified model of knowledge sharing behaviours: theoretical development and empirical test. *Behaviour & Information Technology, 31*(11), 1097-1115.
- Chiu, C., Hsu, M., & Wang, E. (2006). Understanding knowledge sharing in virtual communities: An integration of social capital and social cognitive theories. *Decision Support Systems, 42*, 1872-1888.
- Cho, H., Chen, M., & Chung, S. (2010). Testing an integrative theoretical model of knowledge-sharing behavior in the context of Wikipedia. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 61*(6), 1198-1212.

- Choi, G., Nam, C., Kim, S., Jung, J., & Lee, C. (2017). Where does knowledge-sharing come from? The case of third-party developer in mobile platforms. *Journal of Knowledge Management, 24*(7), 1681-1704.
- Chong, C., Yuen, Y., & Gan, G. (2014). Knowledge sharing of academic staff. A comparison between private and public universities in Malaysia. *Library Review, 63*(3), 203-223.
- Chow, W., & Chan, L. (2008). Social network, social trust and shared goals in organizational knowledge sharing. *Information & Management, 45*, 458-465.
- Chua, A. (2003). Knowledge sharing: A game people play. *Aslib Proceedings, 55*(3), 117-129.
- Collier, J. (2020). *Applied structural equation modeling using Amos. Basic to advanced techniques*. New York: Routledge.
- Coman, A., & Bonciu, C. (2015). Universities as political institutions. *Mediterranean Journal of Social Science, 6*(2), 9-17.
- Coyle-Shapiro, J. (2002). A psychological contract perspective on organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior, 23*(8), 927-946.
- Creswell, J., & Creswell, J. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5 ed.)*. California: SAGE.
- Cronin, B. (2001). Knowledge management, organizational culture, and Anglo-American higher education. *Journal of Information Science, 27*(3), 129-137.
- Dalkir, K. (2011). *Knowledge management in theory and practice (2nd ed.)*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Davenport, T., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.

- De Long, D., & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *Academy of Management Executive*, 14(4), 113-127.
- De Vaus, D.A. (2002). *Surveys in social research. Fifth edition*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Dezdar, S. (2017). Promoting knowledge sharing in academic environments using non-monetary factors. *Library Review*, 66(8/9), 595-611.
- Ding, G., Liu, H., Huang, J., & Gu, J. (2017). Moderating effects of guanxi and face on the relationship between psychological motivation and knowledge-sharing in China. *Journal of Knowledge Management*, 21(5), 1077-1097.
- Dong, G., Liem, C., & Grossman, M. (2017). Knowledge-sharing intention in Vietnamese organizations. *VINE: The Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 40(3/4), 262-276.
- Dyer, J., & Singh, H. (1998). The relational view: cooperative strategy and sources of interorganizational competitive advantage. *Academy of Management*, 23(4), 660-679.
- Edwards, J. (2001). Multidimensional constructs in organizational behavior research: An integrative analytical framework. *Organizational Research Methods*, 4(2), 144-192.
- Eze, U., Goh, G., Goh, C., & Tan, T. (2013). Perspectives of SMEs on knowledge sharing. *VINE: The journal of information and knowledge management systems*, 43(2), 210-236.
- Fathi, N., Eze, U., & Goh, G. (2011). Key determinants of knowledge sharing in electronics manufacturing firm in Malaysia. *Library Review*, 60(1), 53-67.

- Fauzi, M., Tan, C., & Ramayah, T. (2018). Knowledge sharing intention at Malaysian higher learning institutions: The academics' viewpoint. *Knowledge Management & E-Learning, 10*(2), 163-176.
- Fauzi, M., Tan, C., Ramayah, T. & Ojo, A. (2019a). Evaluating academics' knowledge sharing intentions in Malaysian public universities. *Malaysian Journal of Library & Information Science, 24*(2), 123-143.
- Fauzi, M., Tan, C., Ramayah, T. & Ojo, A. (2019b). Role of academics towards research productivity in higher learning institution. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems, 49*(1), 136-159.
- Fehr, E., & Gächter, S. (2000). Fairness and retaliation: the economics of reciprocity. *The Journal of Economic Perspectives, 14*(3), 159-181.
- Fernández-López, S., Rodeiro-Pazos, D., Calvo, N., & Rodríguez-Gulias, M. (2018). The effect of strategic knowledge management on the universities' performance: An empirical approach. *Journal of Knowledge Management, 22*(3), 567-586.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior*. California: Addison-Wesley Publishing Company.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior. The reasoned action approach*. New York: Psychology Press.
- Ford, D., & Staples, S. (2010). Are full and partial knowledge sharing the same? *Journal of Knowledge Management, 14*(3), 394-409.
- Frost, J., Hattke, F., & Reinhlen, M. (2016). Multi-level governance in universities: Strategy, structure, control. En Frost, J., Hattke, F., & Reihlen, M. (Eds.), *Multi-*

*Level Governance in Universities. Strategy, Structure, Control* (pp. 75-91).

Switzerland: Springer International Publishing.

Fullwood, R., Rowley, J., & Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK universities. *Journal of Knowledge Management*, 17(1), 123-136.

Fullwood, R., & Rowley, J. (2017). An investigation of factors affecting knowledge sharing amongst UK academics. *Journal of Knowledge Management*, 21(5), 1254-1271.

Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.

Gefen, D., Straub, D., & Boudreau, M. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of the Association for Information Systems*, 4(7), 2-77.

Girard, J., & Girard, J. (2009). *A leader's guide to knowledge management: Drawing on the past to enhance future performance*. New York: Business Expert Press.

Goh, S. (2002). Managing effective knowledge transfer: an integrative framework and some practice implications. *Journal of Knowledge Management*, 6(1), 23-30.

Goh, S. & Sandhu, M. (2013). Knowledge sharing among Malaysian academics. Influence of affective commitment and trust. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 11(1), 38-48.

Gouldner, A. (1960). The norm of reciprocity: a preliminary statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161-178.

Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.



- Granovetter, M. (1985). Action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481-510.
- Gupta, B., Iyer, L., & Aronson, J. (2000). Knowledge management: practices and challenges. *Industrial Management & Data Systems*, Vol. 100 No. 1, pp. 17-21.
- Gururajan, V. & Fink, D. (2010). Attitudes towards knowledge transfer in an environment to perform. *Journal of Knowledge Management*, 14(6), 828-840.
- Haeussler, C. (2011). Information-sharing in academia and the industry: A comparative study. *Research Policy*, 40, 105-122.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2019). *Multivariate data analysis*. 8<sup>th</sup> Edition. Hampshire: Cengage Learning.
- Halbesleben, J., & Wheeler, A. (2011). I owe you one: coworker reciprocity as a moderator of the day-level exhaustion-performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 608-626.
- Ham, C., Lee, J., Hayes, J., & Bae, Y. (2019). Exploring sharing behaviors across social media platforms. *International Journal of Market Research*, 6(2), 157-177.
- Han, S., Yoon, S., & Chae, C. (2020). Building social capital and learning relationships through knowledge sharing: A social network approach of management students' cases. *Journal of Knowledge Management*, 24(4), 921-939.
- Han, J., & Pashouwers, R. (2018). Willingness to share knowledge in healthcare organizations: the role of relational perception. *Knowledge Management Research & Practice*, 16(1), 42-50.
- Hargreaves, A. (1998). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern era*. London: Wellington House.

- Hau, Y., Kim, B., Lee, H., & Kim, Y. (2013). The effects of individual motivations and social capital on employees' tacit and explicit knowledge sharing intentions. *International Journal of Information Management*, 33, 356-366.
- Hassandoust, F., Logeswaran, R., & Kazerouni, M. (2011). Behavioral factors influencing virtual knowledge sharing: Theory of reasoned action. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 3(2), 116-134.
- Henttonen, K.; Kianto, A.; & Ritala, P. (2016). Knowledge sharing and individual work performance: An empirical study of a public sector organisation. *Journal of Knowledge Management*, 20(4), 749-768.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta edición). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Hislop, D. (2009). *Knowledge management in organizations: A critical introduction* (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ho, S., Ting, P., Bau, D., & Wei, C. (2011). Knowledge-sharing intention in a virtual community: A study of participants in the Chinese Wikipedia. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(9), 541-545.
- Hoffman, D., & Valimaa, J. (2016). *Re-becoming universities? Higher education institutions in networked knowledge societies*. New York: Springer.
- Holste, J., & Fields, D. (2010). Trust and tacit knowledge sharing and use. *Journal of Knowledge Management*, 14(1), 128-140.
- Hoppner, J., & Griffith, D. (2011). The role of reciprocity in clarifying the performance payoff of relational behavior. *Journal of Marketing Research*, 48, 920-928.
- Hsu, C., & Lin, J. (2008). Acceptance of blog usage: The roles of technology acceptance, social influence and knowledge sharing motivation. *Information & Management*, 45, 65-74.

- Hsu, M., Ju, T., Yen, C. & Chang, C. (2007). Knowledge sharing behavior in virtual communities: The relationship between trust, self-efficacy, and outcome expectations. *International Journal of Human-Computer Studies*, 65, 153-169.
- Hsu, M., & Chang, C. (2014). Examining interpersonal trust as a facilitator and uncertainty as an inhibitor of intra-organizational knowledge sharing. *Information Systems*, 24, 119-142.
- Huang, Q., Davison, R., & Gu, J. (2010). The impact of trust, guanxi orientation and face on the intention of Chinese employees and managers to engage in peer-to-peer tacit and explicit knowledge sharing. *Information Systems*, 21, 557-577.
- Huber, G. (2001). Transfer of knowledge in knowledge management systems: Unexplored issues and suggested studies. *European Journal of Information Systems*, 10, 72-79.
- Hung, S., Lai, H., & Chou, Y. (2015). Knowledge-sharing intention in professional virtual communities: A comparison between posters and lurkers. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(12), 2494-2510.
- Hung, S., Durcikova, A., Lai, H., & Lin, W. (2011). The influence of intrinsic motivation on individuals' knowledge sharing behavior. *International Journal of Human-Computer Studies*, 69, 415-427.
- Huysman, M., & de Wit, D. (2004). Practices of managing knowledge sharing: Towards a second wave of knowledge management. *Knowledge and Process Management*, 11(2), 81-92.
- Innocenti, L., Pilati, M., & Peluso, A. (2011). Trust as moderator in the relationship between HRM practices and employee attitudes. *Human Resource Management Journal*, 21(3), 303-317.

- Ipe, M. (2003). Knowledge sharing in organizations: A conceptual framework. *Human Resource Development Review*, 2(4), 337-359.
- Jeon, K., Kim, Y., & Koh, J. (2011). An integrative model for knowledge sharing in communities-of-practice. *Journal of Knowledge Management*, 15(2), 251-269.
- Jiancheng, W., Lu, L., & Calabrese, A. (2010). A cognitive model of intra-organizational knowledge-sharing motivations in the view of cross-culture. *International Journal of Information Management*, 30, 220-230.
- Jolae, A., Nor, K., Khani, N. & Yusoff, R. (2014). Factors affecting knowledge sharing intention among academic staff. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 413-431.
- Jones, G., & George, J. (1998). The experience and evolution of trust: implications for cooperation and teamwork. *The Academy of Management Review*, 23(3), 531-546.
- Kankanhalli, A., Tan, B., & Wei, K. (2005). Contributing knowledge to electronic knowledge repositories: An empirical investigation. *MIS Quarterly*, 29(1), 113-143.
- Karasneh, A., & Al-zoubi, M. (2018). Factors affecting knowledge sharing in special education – A Jordanian study. *Knowledge and Process Management*, 2018, 1-10.
- Killingsworth, B., Xue, Y., & Liu, Y. (2016). Factors influencing knowledge sharing among global virtual teams. *Team Performance Management*, 22(5/6), 284-300.
- Kim, S., & Ju, B. (2008). An analysis of faculty perceptions: Attitudes towards knowledge sharing and collaboration in an academic institution. *Library & Information Science Research*, 30, 282-290.

- Kim, S., & Lee, H. (2006). The impact of organizational context and information technology on employee knowledge-sharing capabilities. *Public Administration Review*, 66(3), 370-385.
- Kim, T., & Lee, G. (2012). A modified and extended Triandis model for the enablers-process-outcomes relationship in hotel employees' knowledge sharing. *The Service Industries Journal*, 32(13), 2059-2090.
- Kline, R. (2013). *Reverse arrows dynamics. Feedback loops and formative measurement*. In G. Hancock & R. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling. A second course*. Ch. 2 (pp. 41-79). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kogut, B., & Zander, U. (1996). What firms do? Co-ordination, identity and learning. *Organization Science*, 7(5), 502-510.
- Kolekofski, K., & Heminger, A. (2003). Beliefs and attitudes affecting intentions to share information in an organizational setting. *Information & Management*, 40, 521-532.
- Kolm, S.C. (2008). *Reciprocity. An economics of social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramer, R. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-598.
- Kuo, F., & Young, M. (2008). A study of the intention-action gap in knowledge sharing practices. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(8), 1224-1237.
- Kwok, S., & Gao, S. (2005). Attitude towards knowledge sharing behavior. *The Journal of Computer Information Systems*, 46(2), 45-51.

- Le, P., & Lei, H. (2018). The mediating role of trust in stimulating the relationship between transformational leadership and knowledge sharing processes. *Journal of Knowledge Management*, 22(3), 521-537.
- Leavy, P. (2017). *Research design. Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York: The Guilford Press.
- Lee, J. (2007). The shaping of the departmental culture: Measuring the relative influences of the institution and discipline. *Journal of Higher Education*, 29(1), 41-55.
- Lee, C., & Al-Hawamdeh, S. (2002). Factors impacting knowledge sharing. *Journal of Information and Knowledge Management*, 1(1) 49-56.
- Leistener, F. (2010). *Mastering organizational knowledge flow: How to make knowledge sharing work*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Li, Z., Zhu, T., & Wang, T. (2010). A study on the influencing factors of the intention to share tacit knowledge in the university research team. *Journal of Software*, 5(5), 538-545.
- Li, X., Roberts, J., Yan, Y., & Tan, H. (2014). Knowledge sharing in China-UK higher education alliances. *International Business Review*, 23, 343-355.
- Liao, C., Hsu, F., & To, P. (2013). Exploring knowledge sharing in virtual communities. *Online Information Review*, 37(6) 891-909.
- Lim, H., & Dubinsky, A. (2005). The theory of planned behavior in E-Commerce: Making a case for interdependencies between salient beliefs. *Psychology & Marketing*, 22(10) 833-855.
- Lin, Ch. (2007). To share or not to share: Modeling knowledge sharing using Exchange ideology as a moderator. *Personnel Review*, 36(3) 457-475.

- Lin, H. (2007). Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions. *Journal of Information Science*, 33(2) 135-149.
- Lin, H., & Lee, G. (2004). Perceptions of senior managers toward knowledge-sharing behavior. *Management Decision*, 42(1) 108-125.
- Lin, S., & Lo, L. (2015). Mechanisms to motivate knowledge sharing: Integrating the reward systems and social network perspectives. *Journal of Knowledge Management*, 19(2), 212-235.
- Lin, M., Hung, S., & Chen, C. (2009). Fostering the determinants of knowledge sharing in professional virtual communities. *Computers in Human Behavior*, 25, 929-939.
- Liou, D., Chih, W., Yuan, C., & Lin, C. (2016). The study of the antecedents of knowledge sharing behavior. The empirical study of Yambol online test community. *Internet Research*, 26(4), 845-868.
- Lu, H., & Hsiao, K. (2007). Understanding intention to continuously share information on weblogs. *Internet Research*, 17(4), 345-361.
- Lu, L., Leung, K., & Koch, P. (2006). Managerial knowledge sharing: The role of individual, interpersonal, and organizational factors. *Management and Organization Review*, 2(1) 15-41.
- Ma, Z., Huang, Y., Wu, J., Dong, W., & Qi, L. (2014). What matters for knowledge sharing in collectivistic cultures? *Journal of Knowledge Management*, 18(5), 1004-1019.
- Ma, W., & Yuen, A. (2011). Understanding online knowledge sharing: An interpersonal relationship perspective. *Computers & Education*, 56(1), 210-219.
- Mafabi, S., Nasiima, S., Muhimbise, E., Kasekende, F., & Nakiyonga, C. (2017). The mediation role of intention in knowledge sharing behavior. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 47(2), 172-193.

- Manatschal, A. (2015). Reciprocity as a trigger of social cooperation in contemporary immigration societies? *Acta Sociologica*, 1-16.
- Mariano, S. & Awazu, Y. (2017). The role of collaborative knowledge building in the co-creation of artifacts: Influencing factors and propositions. *Journal of Knowledge Management*, 21(4), 779-795.
- Marouf, L. (2017). Are academic libraries ready for knowledge management? *The Electronic Library*, 35(1), 137-151.
- Marouf, L., & Agarwal, N. (2016). Are faculty members ready? Individual factors affecting knowledge management readiness in universities. *Journal of Information & Knowledge Management*, 15(3), 1-28.
- Massingham, P. (2014). An evaluation of knowledge management tools: Part 1 – Managing knowledge resources. *Journal of Knowledge Management*, 18(6), 1075-1100.
- Mayer, R., Davis, J., & Shoorman, F. (1995). An integrative model of organizational trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- McAllister, D. (1995). Affect-and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 1, 24-59.
- McInerney, C., & Koenig, M. (2011). *Knowledge management (KM) processes in organizations. Theoretical foundations and practice*. Chapel Hill: Morgan & Claypool Publishers.
- Molm, L. (2010). The structure of reciprocity. *Social Psychology Quarterly*, 73(2), 119-131.
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157.



- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Ng, K. (2020). The moderating role of trust and the theory of reasoned action. *Journal of Knowledge Management*, 24(6), 1221-1240.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford: Oxford University Press.
- Nowak, M., & Sigmund, K. (2000). Shrewd investments. *Science*, 288, 819-820.
- O'Dell, C., & Hubert, C. (2011). *The new edge in knowledge*. New Jersey: American Productivity & Quality Center.
- Petrides, L., & Nodine, T. (2003). Knowledge management in education: Defining the landscape. Half Moon Bay, California: Institute for the Study of Knowledge Management in Education.
- Phung, V., Hawryszkiewicz, I., Chandran, D., & Ha, B. (2019). Promoting knowledge sharing amongst academics: A case study from Vietnam. *Journal of Information & Knowledge Management*, 18(3), 1-25.
- Pi, S., Chou, C., & Liao, H. (2013). A study of Facebook groups members' knowledge sharing. *Computers in Human Behavior*, 29, 1971-1979.
- Piccoli, G., Ahmad, R., & Yves, B. (2000). Knowledge management in academia: A proposed framework. *Information Technology and Management*, 1(4), 229-245.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Lee, J., & Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.

- Rahman, M., Osmangani, A., Duad, N., Fattah, F. (2016). Knowledge sharing behaviors among non-academic staff of higher learning institutions. Attitude, subjective norms and behavioral intention embedded model. *Library Review*, 65(1/2), 65-83.
- Ramayah, T., Yeap, J., & Ignatius, J. (2013). An empirical inquiry on knowledge sharing among academicians in higher learning institutions. *Minerva*, 51, 131-154.
- Reychav, I., & Weisberg, J. (2010). Bridging intentional and behavior of knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 14(2), 285-300.
- Ridzuan, A., Kian, S., & Mohd, A. (2008). Knowledge management practices in higher learning institutions in Sarawak. *Asian Journal of University Education*, 4(1), 69-89.
- Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 18-35.
- Robinson, J., Shaver, P., & Wrightsman, L. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego: Academic Press.
- Rohim, A., & Budhiasa, I. (2019). Organizational culture as moderator in the relationship between organizational reward on knowledge sharing and employee performance. *Journal of Management Development*, 38(7), 538-560.
- Ronkko, M., & Cho, E. (2020a). An updated guideline for assessing discriminant validity. *Organizational Research Methods*, 1-42.
- Ronkko, M., & Cho, E. (2020b). An updated guideline for assessing discriminant validity. *Organizational Research Methods. Online Supplement 4: Tutorial on the discriminant validity calculations*, 1-192.

- Rowley, J. (2000). Is higher education ready for knowledge management? *The International Journal of Educational Management*, 14(7), 325-333.
- Ryan, M. (1982). Behavioral Intention Formation: The interdependency of attitudinal and social influence variables. *Journal of Consumer Research*, 9(3), 263-278.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Ryan, R., Lynch, M., Vansteenkiste, M., & Deci, E. (2011). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: A look at theory and practice. *The Counseling Psychologist*, 39(2), 193-260.
- Ryu, S., Ho, S., & Han, I. (2003). Knowledge sharing behavior of physicians in hospitals. *Expert Systems with Applications*, 25, 113-122.
- Safa, N., & Von Solms, R. (2016). An information security knowledge sharing model in organizations. *Computers in Human Behavior*, 57, 442-451.
- Salkind, N. (2018). *Exploring research*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Sallis, E. & Jones, G. (2002). *Knowledge management in education. Enhancing learning & Education*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Schwarz, N. (2008). Attitude measurement. In Crano, W.D., & Prislin, R. (Eds.), *Attitudes and Attitude Change*. (pp. 41-60). New York: Psychology Press.
- Seba, I., Rowley, J., & Lambert, S. (2012). Factors affecting attitudes and intentions towards knowledge sharing in the Dubai Police Force. *International Journal of Information Management*, 33, 372-380.

- Shah, S., & Mahmood, K. (2016). Contributing factors in knowledge sharing for performance of university students in teachers' programs. *Library Management, 37*(8/9), 496-506.
- Sharratt, M., & Usoro, A. (2003). Understanding knowledge-sharing in online communities of practice. *Electronic Journal of Knowledge Management, 1*(2), 187-196.
- Smedlund, A. (2008). The knowledge system of a firm: social capital for explicit, tacit and potential knowledge. *Journal of Knowledge Management, 12*(1), 63-77.
- Spector, P. (2006). Method variance in organizational research. Truth or urban legend? *Organizational Research Methods, 9*(2), 221-232.
- Sun, H., & Liu, X. (2006). Determinants of knowledge sharing intention in organization: A social capital perspective. *Proceedings of the 11<sup>th</sup> Annual Conference of Asia Pacific Decision Sciences Institute. Hong Kong, June 14-18, 2006, pp. 258-262*. Recuperado de <http://gebrc.nccu.edu.tw/proceedings/APDSI/2006/258-262.pdf>
- Sun, Y., Pen, Z., Lim, K., & Wang, W. (2014). Norm of reciprocity, reciprocal benefits, and reciprocal relationships: A revisit of the role of reciprocity in knowledge sharing. *Social Media and Digital Collaborations. Thirty Fifth International Conference of Information Systems, Auckland 2014*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.889.443&rep=rep1&type=pdf>
- SUNEDU (2020). II Informe bial sobre la realidad universitaria en el Perú. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/1093280-ii-informe-bial-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>

- SUNEDU (2021a). Lista de universidades licenciadas. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/>
- SUNEDU (2021b). Lista de universidades con licencia denegada. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-denegadas/>
- Tamjidyamcholo, A., Baba, M., Tamjid, H., & Gholipour, R. (2013). Information security-Profesional perceptions of knowledge-sharing intention under self-efficacy, trust, reciprocity, and shared-language. *Computers & Education*, 68, 223-232.
- Tan, C., & Ramayah, T. (2014). The role of motivators in improving knowledge-sharing among academics. *Information Research*, 19(1) 1-16.
- Tan, C. (2016). Enhancing knowledge sharing and research collaboration among academics: the role of knowledge management. *Higher Education*, 71, 525-556.
- Tangaraja, G., Rasdi, R., Bahaman, M., & Samah, A. (2015). Fostering knowledge sharing behavior among public sector managers: A proposed model for the Malaysian public service. *Journal of Knowledge Management*, 19(1), 121-140.
- Teh, P., & Yong, C. (2011). Knowledge sharing in IS personnel: Organizational behavior's perspective. *The Journal of Computer Information Systems*, 51(4), 11-21.
- Tippins, M. (2003). Implementing knowledge management in academia. *The International Journal of Educational Management*, 17(6/7), 339-345.
- Tohidinia Z., & Mosakhani, M. (2010). Knowledge sharing behavior and its predictors. *Industrial Management & Data Systems*, 110(4), 611-631.
- Tsai, M., Chen, K., & Chien, J. (2012). The factors impact of knowledge sharing intentions: The theory of reasoned action perspective. *Quality & Quantity*, 46, 1479-1491.

- Walther, E., & Langer, T. (2008). Attitude formation and change through association. An evaluative conditioning account. En Crano, W.D., & Prislin, R. (Eds.), *Attitudes and Attitude Change*. (pp. 87-109). New York: Psychology Press.
- Wang, W., & Hou, Y. (2015). Motivations of employees' knowledge sharing behaviors: A self-determination perspective. *Information and Organization*, 25, 1-26.
- Wang, W., Wang, Y., & Chang, W. (2019). Investigating the effects of psychological empowerment and interpersonal conflicts on employees' knowledge sharing intentions. *Journal of Knowledge Management*, 23(6), 1039-1076.
- Wasko, M., & Faraj, S. (2000). "It is what one does": why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*, 9, 155-173.
- Wasko, M., & Faraj, S. (2005). Why should I Share? Examining social capital and knowledge contribution in electronic networks of practice. *MIS Quarterly*, 29(1), 35-57.
- Witherspoon, C., Bergner, J., Cockrell, C., & Stone, D. (2013). Antecedents of organizational knowledge sharing: A meta-analysis and critique. *Journal of Knowledge Management*, 17(2), 250-277.
- Wood, D., & Gray, B. (1991). Toward a comprehensive theory of collaboration. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 27(2), 139-162.
- Xue, Y., Liang, H., Hauser, R., & O'Hara, M. (2012). An empirical study of knowledge sharing intention within virtual teams. *International Journal of Knowledge Management*, 8(3), 47-61.
- Yan, Y., & Davison, R. (2013). Exploring behavioral transfer from knowledge sharing to knowledge contributing: The mediating role of intrinsic motivation. *Journal*

- of the American Society for Information Science and Technology*, 64(6), 1144-1157.
- Yan, Z., Wan, T., Chen, Y., & Zhang, H. (2016). Knowledge sharing in online health communities: A social exchange theory perspective. *Information & Management*, 53, 643-653.
- Yasir, M., Majid, A., & Yasir, M. (2017). Nexus of knowledge-management enablers, trust and knowledge-sharing in research universities. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(3), 424-438.
- Yoon, C., & Rolland, E. (2012). Knowledge-sharing in virtual communities: Familiarity, anonymity, and self-determination theory. *Behaviour & Information Technology*, 31(11), 1133-1143.
- Young, M. (2014). The formation of concern for face and its impact on knowledge sharing intention in knowledge management systems. *Knowledge Management Research & Practice*, 12, 36-47.
- Youssef, M., Haak-Saheem, W., & Youssef, E. (2017). A structural equation model for knowledge sharing behavior in an emerging economy. *Journal of Knowledge Management*, 21(4), 925-945.
- Yu, T., Lu, L., & Liu, T. (2010). Exploring factors that influence knowledge sharing behavior via weblogs. *Computers in Human Behavior*, 26, 32-41.
- Zhang, X., & Jiang, J. (2015). With whom shall I share my knowledge? A recipient perspective of knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 19(2), 277-295.
- Zhang, P., & Ng, F. (2012). Attitude toward knowledge sharing in construction teams. *Industrial Management & Data Systems*, 112(9), 1326-1347.

Zhang, P., & Ng, F. (2013). Explaining knowledge-sharing intention in construction teams in Hong Kong. *Journal of Construction Engineering and Management*, 139(3), 280-293.

Zhu, X., Raquel, M., & Aryadoust, V. (2020). *Structural equation modeling to predict performance in English proficiency tests. In V. Aryadoust & M. Raquel (Eds.), Quantitative data analysis for language assessment. Volume II. Advanced methods. Ch. 5 (pp. 101-126).* New York: Routledge.



## Apéndice

### Cuestionario para la encuesta

<b>Definiciones de conceptos contenidos en la encuesta</b>		
<p><b>El conocimiento del docente se refiere al know-how que éste desarrolla gracias a su estudio, experiencia y práctica y que utiliza cotidianamente en sus actividades académicas en la universidad. El docente universitario comparte su conocimiento cuando proporciona a otros colegas de su universidad información útil y materiales adecuados para la preparación, dictado y evaluación de clases, como por ejemplo, sílabos de curso, materiales de instrucción, materiales para dictado de clase, material didáctico, diapositivas de clase; transmite a sus colegas sus metodologías utilizadas en clase, sus planes de clase; brinda referencias de libros, de lecturas, de artículos académicos, de casos de estudio; entre otros, así como la experiencia obtenida, para que sus colegas en la universidad puedan emplear dicho conocimiento en sus actividades académicas.</b></p>		
Constructo	Ítem	Fuente
Intención de compartir el conocimiento	1. Siempre planearé compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad.	Ryu, Ho & Ham (2003)
	2. Siempre trataré de compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad.	
	3. Siempre haré un esfuerzo por compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad.	
	4. Siempre estaré dispuesto a compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad.	
	5. Siempre tendré la intención de compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad.	
Actitudes hacia compartir el conocimiento	1. Para mí, compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad es bueno.	Bock et al. (2005)
	2. Para mí, compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad es beneficioso.	
	3. Para mí, compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad es una experiencia agradable.	
	4. Para mí, compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad es valioso.	
	5. Para mí, compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad es una medida adecuada.	
Incentivos extrínsecos anticipados	1. Yo creo que recibiré algún tipo de recompensa o incentivo si compartiera materiales de instrucción relacionados al diseño de cursos como, por ejemplo, objetivos de aprendizaje, formas de evaluación, planes de lección, actividades académicas, etc., con otros colegas de la universidad.	Bock et al. (2005); Kim & Ju (2008)
	2. Yo creo que recibiré algún tipo de recompensa o incentivo si compartiera materiales de clase para el dictado de cursos como, por ejemplo, sílabos, diapositivas, separatas, etc., con otros colegas de la universidad.	
	3. Yo creo que recibiré algún tipo de recompensa o incentivo si compartiera materiales didácticos para el dictado de cursos como libros, resúmenes de libros, artículos académicos, casos de estudio, etc., con otros colegas de la universidad.	
	4. Yo creo que recibiré algún tipo de recompensa o incentivo si compartiera materiales de guía para el dictado de cursos como, por ejemplo, metodologías, modelos, manuales, etc., con otros colegas de la universidad.	
	5. Yo creo que recibiré algún tipo de recompensa o incentivo si compartiera la experiencia obtenida en el dictado de cursos como, por ejemplo, el uso de tecnologías para la enseñanza, la aplicación del sistema de evaluación, el empleo de material audiovisual, la utilidad de las dinámicas realizadas, etc., con otros colegas de la universidad.	
Relaciones recíprocas anticipadas	1. Compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad reforzaría los vínculos entre ellos y yo.	Bock et al. (2005)
	2. Compartir mi conocimiento ayudaría a familiarizarme con nuevos colegas de la universidad.	
	3. Compartir mi conocimiento aumentaría el alcance de mi relación con otros colegas de la universidad.	
	4. Compartir mi conocimiento generaría en el futuro una fluida cooperación de los colegas mas destacados de la universidad.	
	5. Compartir mi conocimiento crearía fuertes vínculos con colegas con quienes mantenemos intereses comunes en la universidad.	
Sentido de autovaloración	1. Compartir mi conocimiento ayudaría a otros colegas de la universidad a resolver problemas.	Bock et al. (2005)
	2. Compartir mi conocimiento con otros colegas crearía nuevas oportunidades para la universidad.	
	3. Compartir mi conocimiento con otros colegas mejoraría los procesos en la universidad.	
	4. Compartir mi conocimiento con colegas aumentaría la productividad en la universidad.	
	5. Compartir mi conocimiento con otros colegas ayudaría a la universidad a alcanzar sus objetivos.	

Norma subjetiva	1. Creo que el Rector de mi universidad piensa que yo debería compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad.	Bock et al. (2005); Jeon, Kim & Koh (2011)
	2. Creo que la autoridad de quien dependo en la universidad piensa que yo debería compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad.	
	3. Creo que mis colegas, en general, piensan que yo debería compartir mi conocimiento con otros colegas de la universidad.	
	4. En general, haría lo que el Rector de mi universidad cree que yo debería hacer.	
	5. En general, haría lo que la autoridad de quien dependo en la universidad cree que yo debería hacer.	
	6. En general, haría lo que mis colegas de la universidad creen que yo debería hacer.	
Sentido de equidad	1. Puedo confiar en que las evaluaciones que realizan las autoridades de la universidad son buenas.	Bock et al. (2005)
	2. Los objetivos que me asignan en la universidad son razonables.	
	3. Las autoridades de la universidad no muestran favoritismo hacia nadie.	
Sentido de afiliación	1. Los miembros de mi Facultad / Departamento Académico mantienen estrechos vínculos entre ellos.	Bock et al. (2005)
	2. Los miembros de mi Facultad / Departamento Académico toman mucho en cuenta el punto de vista de otros.	
	3. Los miembros de mi Facultad / Departamento Académico tienen un fuerte sentimiento de ser "un equipo".	
	4. Los miembros de mi Facultad / Departamento Académico tienen buena cooperación entre ellos.	
Sentido de innovatividad	1. La Facultad / Departamento Académico al que pertenezco en la universidad me alienta a sugerir ideas para lograr nuevas oportunidades.	Bock et al. (2005)
	2. La Facultad / Departamento Académico al que pertenezco en la universidad valora mucho que asuma riesgos, incluso si eso resultara en alguna falla.	
	3. La Facultad / Departamento Académico al que pertenezco en la universidad me alienta a encontrar nuevos métodos para realizar mis tareas.	
Confianza interpersonal	1. En general, confío en mis colegas de la universidad.	Kim & Ju (2008)
	2. Para mí, es fácil confiar en mis colegas de la universidad.	
	3. Confío en que mis colegas de la universidad me ayudarán si lo necesito.	
	4. Yo siento que mis colegas de la universidad y yo nos tenemos confianza.	
Norma de reciprocidad	1. En general, cuando respondo a preguntas de colegas de la universidad, creo que alguno me dará respuesta a preguntas que yo pudiera tener.	Marouf & Agarwal (2016)
	2. En general, cuando comparto conocimiento con colegas de la universidad, tengo la expectativa que ellos actuarán de la misma manera cuando yo lo necesite.	
	3. En general, cuando apporto mis conocimientos a colegas de la universidad, espero obtener conocimiento de ellos cuando lo necesite.	
	4. En general, cuando comparto conocimiento con mis colegas de la universidad, creo que, en el futuro, ellos harán lo mismo cuando necesite saber algo.	