

**GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y COMPETITIVIDAD
EN EL MERCADO EDUCATIVO: EVIDENCIA BINACIONAL
COLOMBIA-MÉXICO**

Knowledge management and competitiveness in the educational market: binational evidence from Colombia and Mexico.

Enohemit Olivero-Vega

Universidad Simón Bolívar
Barranquilla, Colombia.
eoliverov@pca.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-3146-4620>

Carlos F. Miranda-Medina

Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
carlos.mirandamdn@uanl.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-7926-4321>

Yolanda Vega-Sampayo

Universidad Simón Bolívar
Barranquilla, Colombia.
yvega11@unisimonbolivar.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-4622-7257>

Carlos Manuel Acosta Villa

Universidad Simón Bolívar.
Barranquilla, Colombia.
cacosta@unisimonbolivar.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-8666-7049>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21895692>

RESUMEN

En el marco del proceso de mercantilización de la educación superior latinoamericana, este estudio examina críticamente cómo la gestión del conocimiento, a través del liderazgo y el trabajo en equipo, incide en el rendimiento institucional y en la calidad del servicio en IES de Colombia y México. Adoptando un enfoque cuantitativo transversal como punto de partida diagnóstico reconociendo sus limitaciones para capturar las voces y resistencias estudiantiles ante la mercantilización educativa, se aplicó un cuestionario de 27 ítems en escala Likert a 570 estudiantes de cuatro IES públicas y privadas; tras depuración, se analizaron 360 casos mediante ecuaciones estructurales PLS-SEM con SPSS y SmartPLS. Los resultados confirman que el liderazgo ($\beta = 0,342$) y el trabajo en equipo ($\beta = 0,494$) predicen positivamente el alto rendimiento institucional (Y1); cuatro de las cinco hipótesis resultaron soportadas. El efecto directo del trabajo en equipo sobre la sorpresa y recuperación del servicio (Y2) no resultó significativo ($\beta = 0,018$), lo que sugiere mediación por factores organizacionales más complejos. Se concluye que, si bien la gestión del conocimiento fortalece capacidades institucionales relevantes, su potencial transformador en el contexto latinoamericano requiere ir más allá de la lógica competitiva e incorporar dimensiones de justicia educativa, participación estudiantil y producción crítica del saber.

Palabras Clave: Gestión del conocimiento, competitividad, mercado de servicios educativos, comercio internacional, Colombia, México.

ABSTRACT

In the context of the ongoing marketization of Latin American higher education, this study critically examines how knowledge management, through leadership and teamwork, affects institutional performance and service quality in HEIs in Colombia and Mexico. Adopting a cross-sectional quantitative approach as a diagnostic starting point —while acknowledging its limitations in capturing student voices and resistance to educational commodification— a 27-item Likert-scale questionnaire was administered to 570 students from four public and private HEIs; after data cleaning, 360 cases were analyzed using PLS-SEM structural equation modelling with SPSS and SmartPLS. The results confirm that leadership ($\beta = 0.342$) and teamwork ($\beta = 0.494$) positively predict institutional high performance (Y1); four of the five hypotheses were supported. The direct effect of teamwork on service surprise and recovery (Y2) was not significant ($\beta = 0.018$), suggesting mediation by more complex organizational factors. It is concluded that, while knowledge management strengthens relevant institutional capacities, its transformative potential in the Latin American context requires moving beyond competitive logic to incorporate dimensions of educational justice, student participation, and critical knowledge production.

Keywords: Knowledge management, competitiveness, educational services market, international trade, Colombia, Mexico.

INTRODUCCIÓN

La expansión de la educación superior en América Latina durante las últimas décadas no ha sido un proceso neutral. Bajo el Modo 2 del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS/GATS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC), los servicios educativos se han incorporado progresivamente a la lógica del mercado internacional, generando fricciones entre la educación como derecho y la educación como mercancía. García Guadilla (2005) y Gentili y otros (2009) advierten que este marco normativo desplaza la noción de bien público hacia la de servicio transable, priorizando la competitividad sobre el derecho a la educación. Esta contradicción no resuelta constituye el punto de partida del presente estudio.

La educación superior figura hoy entre los sectores de mayor dinamismo en el comercio internacional de servicios. La movilidad estudiantil, los programas de doble titulación y las alianzas interinstitucionales configuran un escenario en el que las IES de países como Colombia y México compiten no solo entre sí, sino con instituciones de todo el mundo. No obstante, ambos contextos no son equiparables: Colombia y México operan bajo marcos normativos, modelos de financiación y tradiciones universitarias distintos. La universidad pública colombiana ha mantenido históricamente una autonomía relativa frente al Estado, mientras que la mexicana ha estado más articulada a proyectos nacionales de desarrollo (Aboites, 2010). Reconocer esta asimetría no invalida el análisis binacional; por el contrario, enriquece los hallazgos al evidenciar cómo dos contextos diferenciados responden, desde sus particularidades, a presiones globales similares.

En este escenario, la gestión del conocimiento ha dejado de ser un

proceso interno de producción académica para convertirse en el activo estratégico que define la posición competitiva de las IES. Manzoor, Zhang y Ma (2023) demuestran que el liderazgo orientado al conocimiento impulsa ventajas competitivas sostenibles mediante la innovación y el desempeño de equipos. Sin embargo, la figura del “estudiante-consumidor” que subyace en esta literatura no es neutral, es una construcción del neoliberalismo educativo que, como advierte Freire (2005), suprime la condición del sujeto educativo como ciudadano, actor político y partícipe de las transformaciones sociales. Aboites (2010) señala que esta reducción ha tendido a excluir a los sectores más vulnerables y a fragmentar el sentido colectivo de la universidad pública latinoamericana. Este estudio emplea dicha categoría como unidad de análisis operativa en un diseño cuantitativo, reconociendo su carácter históricamente construido.

Sahibzada y otros (2020) confirman que la creación, transferencia y aplicación del saber actúan como mediadores entre el liderazgo institucional y la calidad del servicio percibido, articulando así la gestión del conocimiento con el posicionamiento competitivo. Escorcía y Barrios (2020) sostienen que los directivos de las IES deben apropiarse de la gestión del conocimiento en todas sus áreas para responder con agilidad a las presiones de un entorno educativo globalizado, donde la reputación institucional es un activo frágil y estratégico.

La gestión del conocimiento en las IES latinoamericanas no puede analizarse al margen de las relaciones de poder que la atraviesan. De Sousa Santos (2018) señala que los saberes gestionados por las instituciones pueden tanto reproducir lógicas de dominación como convertirse en herramientas de emancipación. Desde esta perspectiva crítica, la pregunta que orienta la investigación es: ¿Cómo se relaciona la gestión del

conocimiento con la competitividad en el mercado educativo de las IES en Colombia y México?

Para responder esta pregunta, el estudio formula cinco hipótesis derivadas de la revisión teórica y del modelo estructural propuesto. H1: El liderazgo influye positivamente sobre el alto rendimiento en la gestión del conocimiento de las IES (X1-Y1). H2: El trabajo en equipo influye positivamente sobre el alto rendimiento institucional (X2-Y1). H3: El liderazgo influye positivamente sobre la sorpresa y recuperación del servicio estudiantil (X1-Y2). H4: El trabajo en equipo influye positivamente sobre la sorpresa y recuperación del servicio estudiantil (X2-Y2). H5: El alto rendimiento influye positivamente sobre la sorpresa y recuperación del servicio estudiantil (Y1-Y2).

El artículo se organiza en cinco secciones. Tras esta introducción, la sección 2 desarrolla la fundamentación teórica en torno a las variables del modelo. La sección 3 expone el diseño metodológico, el instrumento de medición y los procedimientos de análisis. La sección 4 presenta y discute los resultados del modelo estructural PLS-SEM en el contexto del mercado de servicios educativos de Colombia y México. La sección 5 formula las conclusiones, reconoce las limitaciones del estudio y propone líneas futuras de investigación.

La gestión del conocimiento en las IES es, al mismo tiempo, un instrumento de eficiencia institucional y un campo de disputa epistemológica. Desde la perspectiva gerencial, Manzoor, Zhang y Ma (2023), Sahibzada y otros (2020) y Escorcía y Barrios (2020) la definen como el conjunto de estrategias para crear, transferir y aplicar conocimiento con el fin de mejorar el desempeño organizacional. Esta definición es operativamente útil para medir competitividad en mercados educativos. No obstante, De Sousa Santos (2018) cuestiona su neutra-

lidad: en el sur global, la producción y gestión del saber están atravesadas por relaciones coloniales de poder que determinan qué conocimientos se legitiman y cuáles se invisibilizan. Desde las epistemologías del sur, gestionar conocimiento en una IES latinoamericana no es un acto técnico: es una decisión política que define si la institución reproduce una visión tecnocrática del saber o construye alternativas comprometidas con la justicia social. El presente estudio opera en la primera dimensión, utilizando herramientas cuantitativas de análisis gerencial, y asume explícitamente que sus resultados deben leerse en el horizonte crítico que la segunda plantea.

Escorcía y Barrios (2020) articulan la gestión del conocimiento en tres dimensiones: creación de saber mediante la investigación y el diálogo institucional, transferencia a través de la docencia y la extensión, y aplicación en la mejora continua del servicio. Estas dimensiones se traducen operativamente en el modelo propuesto a través del liderazgo (X1) y el trabajo en equipo (X2). Ahora bien, cabe preguntarse qué saber se crea, se transfiere y se aplica en estas instituciones. Nonaka y Takeuchi (1995) señalan que los equipos son el nodo donde el conocimiento individual se transforma en organizacional; De Sousa Santos (2018) añade que ese proceso de transformación no es neutral: puede cristalizar saberes hegemónicos o abrir espacio a conocimientos subalternos. Esta tensión es precisamente la que el instrumento cuantitativo aplicado en este estudio no alcanza a registrar, puesto que mide percepciones de desempeño y servicio desde una lógica gerencial, sin capturar las percepciones estudiantiles sobre la mercantilización educativa. Esta limitación estructural debe considerarse al interpretar los hallazgos.

Alzhoul y otros (2025) confirman que las IES que integran el conoci-

miento con el capital humano y la innovación obtienen mejores resultados organizacionales y mayor capacidad de adaptación ante entornos dinámicos. Este hallazgo, leído desde la perspectiva crítica, plantea una pregunta que el modelo cuantitativo no responde pero que la investigación futura no puede eludir: ¿mayor adaptación institucional a qué entorno y en beneficio de quiénes? La respuesta a esa pregunta es el punto de contacto entre la eficiencia gerencial que este estudio mide y la justicia educativa que el pensamiento crítico latinoamericano demanda.

El liderazgo orientado al conocimiento ha demostrado generar impacto directo sobre los resultados institucionales al promover la creación y el intercambio de saber (Rehman e Iqbal, 2020), así como potenciar el aprendizaje y la creatividad de los equipos en tareas complejas (Men y Jia, 2021). Sin embargo, González Casanova (2004) advierte que el ejercicio del poder en las universidades latinoamericanas ha estado históricamente condicionado por estructuras de dominación que reproducen desigualdades al interior de la propia academia. Esta advertencia no invalida los hallazgos de Rehman e Iqbal ni de Men y Jia: los confirma como descripciones del liderazgo en contextos organizacionales, pero señala que ese liderazgo puede tanto liberar como reproducir asimetrías según el proyecto institucional que lo oriente.

Agudelo y Valencia (2018) definen el liderazgo como el proceso que orienta las acciones individuales hacia el logro de metas compartidas, generando resultados que posicionan a la institución frente a sus competidores. Esta definición es coherente con un modelo de IES orientado al mercado. Freire (2005), en cambio, concibe el liderazgo pedagógico como el proceso que libera al sujeto de su condición de objeto, propiciando su desarrollo como actor político y cognoscente. Ambas concepciones no son necesari-

amente opuestas, pero sí revelan finalidades distintas: una IES cuyo liderazgo se orienta exclusivamente a la competitividad y al posicionamiento de mercado opera bajo la primera lógica; una que integra la participación estudiantil, el diálogo de saberes y la autonomía académica como parte de su proyecto institucional, incorpora la segunda. El presente estudio analiza indicadores del primer tipo, reconociendo que el segundo constituye una dimensión no medida pero no por ello irrelevante.

Berraies y Chouiref (2022) demuestran que el clima de trabajo en equipo y el compromiso colaborativo median positivamente entre las prácticas de gestión del conocimiento y el desempeño organizacional en empresas intensivas en conocimiento, hallazgo directamente extrapolable a las IES. Sánchez-Rodríguez, Acosta-Pardo y Tafur-Mendoza (2021) validaron, en IES colombianas, una escala de gestión del conocimiento y trabajo en equipo con cargas factoriales entre .582 y .875 y correlaciones entre dimensiones de hasta .946, confirmando la solidez de estos constructos. Estos hallazgos cuantifican el valor del trabajo colaborativo en términos de desempeño. Lo que no cuantifican es el contenido de esa colaboración: si los equipos reproducen estructuras jerárquicas preexistentes o si generan espacios de participación horizontal donde los distintos actores universitarios, incluidos los estudiantes, tienen voz real en las decisiones institucionales. Esta distinción, que González Casanova (2004) denomina la diferencia entre democracia formal y democracia real en las instituciones del saber, es irreductible a métricas de clima laboral.

Li y Chen (2021) identifican que los factores de éxito en la gestión del conocimiento incluyen la cultura organizacional, el liderazgo, el trabajo en equipo y la colaboración efectiva. Mendo-Lázaro y otros (2017) precisan que el trabajo en equipo

implica una alineación activa cuyas contribuciones colectivas superan el cumplimiento de metas individuales, generando sinergias que elevan el desempeño global. Lencioni (2015) añade que esta sinergia se sostiene sobre una base de confianza mutua y compromiso con los resultados colectivos. En el contexto universitario latinoamericano, la colegialidad y la participación colectiva han sido históricamente valores centrales de la autonomía universitaria, entendida no solo como prerrogativa administrativa sino como compromiso político con la democratización del saber. Reducir el trabajo en equipo a un mecanismo de mejora del desempeño organizacional, sin reconocer esta dimensión, implica despojar al concepto de su potencial emancipador en el contexto de las universidades latinoamericanas.

Kianto, Sáenz y Aramburu (2017) demuestran que la cultura organizacional orientada al conocimiento incide directamente sobre el desempeño innovador de la institución. El alto rendimiento, variable mediadora del modelo (Y1), se manifiesta tanto en indicadores académicos como en la calidad de los servicios administrativos y de atención que reciben los estudiantes. Cabe advertir, con Freire (2005), que reducir el rendimiento institucional a métricas de satisfacción del “cliente” estudiantil supone asumir acríticamente una lógica mercantil que invisibiliza dimensiones sustantivas del desempeño universitario: la producción de conocimiento crítico, el compromiso con la comunidad y la formación de sujetos políticos. Que Kianto y colaboradores encuentren que la cultura orientada al conocimiento mejora el desempeño innovador es un hallazgo valioso; que ese conocimiento se oriente a la innovación de mercado o a la transformación social es una pregunta que el modelo estructural no responde, pero que define el sentido último del alto rendimiento en una institución educativa latinoamericana.

Los equipos de alto desempeño no emergen de forma espontánea: requieren etapas de consolidación en las que se forja claridad sobre los objetivos comunes y se antepone el interés colectivo al individual (Gómez y Arboleda, 2008). Esta madurez organizacional permite a las IES responder con eficacia a las exigencias de calidad de un entorno educativo competitivo a escala global. Uribe y otros (2013) subrayan que gestionar equipos de alto desempeño es uno de los mayores retos para organizaciones que buscan mantenerse competitivas, reto que las IES de Colombia y México enfrentan con creciente intensidad en un mercado que se abre progresivamente a la competencia internacional (Vázquez y Mancilla, 2025).

Para Montoya y Boyero (2013), el servicio al cliente es el conjunto de actuaciones que distinguen a una organización de sus competidoras, y su excelencia se construye mediante la mejora continua de todas las fases del proceso de atención. En el mercado de servicios educativos, la percepción estudiantil sobre la calidad de la atención determina las decisiones de permanencia, recomendación e, incluso, elección institucional en contextos de movilidad internacional. Gentili y otros (2009), sin embargo, advierten que definir al estudiante como “cliente” no es un acto técnico: es una operación ideológica que erosiona la concepción del estudiante como sujeto de derechos, ciudadano activo y participe del gobierno universitario, reduciéndolo a un consumidor individual que evalúa la calidad de un servicio. Ambas perspectivas describen al mismo sujeto desde lógicas opuestas: la primera lo sitúa en el mercado; la segunda, en la polis. Este estudio adopta operativamente la primera para fines de medición, sin por ello naturalizar esa posición como descripción completa del estudiante universitario latinoamericano.

Araya-Castillo y otros (2016) señalan que, en escuelas de negocios

de Colombia y México, la percepción de calidad del servicio se construye desde las decisiones estratégicas institucionales y se concreta en la satisfacción plena del grupo de interés estudiantil. Almanza (2020) confirma, desde la industria bancaria con proyección internacional, que la calidad del servicio es un predictor significativo de la satisfacción. Alarcón y Granada (2018) precisan que la fidelización surge cuando la experiencia de servicio supera las expectativas iniciales, generando una respuesta emocional que refuerza el vínculo entre el estudiante y la institución. Molina-Ortiz y Fernández-Muñoz (2021) añaden que los factores determinantes de la calidad incluyen dimensiones relacionales y estratégicas que trascienden la interacción directa con el usuario.

La sorpresa es el componente del servicio que marca la diferencia entre una institución ordinaria y una institución memorable. Berry (2013) señala que esta capacidad revela un compromiso institucional profundo, sostenido en una cultura organizacional que valora genuinamente el bienestar estudiantil. Martínez (2012) añade que las experiencias significativas en el servicio se construyen tanto desde dimensiones físicas como emocionales: la amabilidad, el asombro y el sentido de ser valorado como persona.

Pine y Gilmore (2000) anticiparon que las economías avanzadas evolucionarían hacia una economía de experiencias, en la que el valor percibido reside no solo en el bien o servicio recibido, sino en la experiencia completa que lo acompaña. Las IES que trasladan este paradigma construyen una ventaja competitiva sostenible, especialmente en los procesos de internacionalización. Esta lógica de la experiencia como mercancía es precisamente la que De Sousa Santos (2018) cuestiona cuando señala que la universidad latinoamericana tiene una responsabilidad que va más allá de producir experiencias memorables

para sus "clientes": es un espacio de producción de conocimiento contrahegemónico y de formación de sujetos capaces de transformar sus realidades. Reconocer esta tensión no invalida el modelo propuesto; lo sitúa en sus límites.

La recuperación del servicio presenta la capacidad institucional para corregir errores y restaurar la confianza del estudiante. Costa, Puga y López (2012) señalan que, a mayor volumen y complejidad del servicio, mayor es la probabilidad de que ocurran fallas, haciendo indispensable contar con estrategias eficaces. La comunicación oportuna, la retroalimentación y las disculpas institucionales son, según Kansal y Singh (2013) y Komunda y Osarenkhoe (2012), las estrategias que mejor contribuyen a mantener la satisfacción del usuario incluso en situaciones de falla. Michel y Meuter (2008) documentan que, cuando la recuperación es percibida como justa y oportuna, puede generar niveles de satisfacción superiores a los existentes antes de la falla, fenómeno conocido como la paradoja de la recuperación del servicio.

En síntesis, los constructos del modelo propuesto, liderazgo, trabajo en equipo, alto rendimiento y servicio al cliente, describen la dimensión gerencial de la competitividad de las IES en el mercado de servicios educativos. Alzhoul y otros (2025) confirman que las IES que integran el conocimiento con el capital humano y la innovación obtienen mayor capacidad de adaptación ante entornos dinámicos. Este marco teórico es, al mismo tiempo, un horizonte crítico: los indicadores que el modelo mide deben leerse en función de a quiénes sirven y a quiénes excluyen. La eficiencia institucional y el derecho a la educación no siempre apuntan en la misma dirección en el contexto latinoamericano, y cualquier lectura de los resultados que ignore esta tensión produce conclusiones parciales, técnicamente correctas pero políticamente incompletas.

METODOLOGÍA

La elección de un diseño cuantitativo de corte transversal responde a una decisión epistemológica deliberada, no a una naturalización acrítica de la medición. Como señala De Sousa Santos (2018), la investigación en el sur global no puede ignorar las condiciones materiales y estructurales en las que operan las instituciones; en ese sentido, cuantificar las percepciones estudiantiles sobre el liderazgo, el trabajo en equipo y la calidad del servicio en IES de Colombia y México permite identificar, con evidencia empírica replicable, los mecanismos internos que reproducen o tensionan las lógicas de mercantilización educativa denunciadas por Gentili y otros (2009). El enfoque cuantitativo no pretende agotar la comprensión del fenómeno, sino generar un diagnóstico estructural que pueda ser interpelado y complementado por investigaciones cualitativas o participativas orientadas al pensamiento crítico latinoamericano. En este sentido, los resultados de este estudio deben leerse como un punto de partida para futuros análisis que incorporen las voces, experiencias y resistencias estudiantiles que una escala Likert no alcanza a registrar.

Para examinar cómo la gestión del conocimiento incide en la competitividad de las IES en el mercado de servicios educativos de Colombia y México, se diseñó un estudio cuantitativo de corte transversal con aplicación de encuesta a 570 estudiantes de cuatro IES públicas y privadas de ambos países: una universidad pública de México (IES-1), una universidad privada de Colombia (IES-2), una universidad pública de Colombia (IES-3) y una institución técnica-tecnológica privada de Colombia (IES-4).

La selección de instituciones en dos países obedece al interés de capturar percepciones estudiantiles en dos contextos nacionales que comparten un mercado regional de

servicios educativos, lo que permite identificar patrones comunes y diferencias en la forma en que la gestión del conocimiento se traduce en competitividad del servicio. El instrumento consistió en un cuestionario de 27 ítems en escala tipo Likert de cinco puntos: 1 = Totalmente en Desacuerdo; 2 = En Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente De acuerdo.

La encuesta incluyó una serie de preguntas, de carácter demográfico como la edad, sexo, institución y programa académico al que está vinculado, también incluyó dos constructos: gestión del conocimiento en IES y servicio al cliente, de los cuales se tomaron las siguientes variables para este estudio; para el caso del primer constructo se abordó el liderazgo, trabajo en equipo y alto rendimiento. Mientras que para el segundo constructo de servicio al cliente se tuvieron en cuenta la sorpresa y recuperación.

Los ítems que conforman cada constructo fueron las siguientes afirmaciones: En liderazgo, las acciones de los funcionarios de mi universidad muestran liderazgo en el desempeño de sus actividades; mis profesores estimulan mi interés para participar de activamente en las labores académicas; el desempeño de los docentes de mi escuela influye en la motivación para la búsqueda del conocimiento en los estudiantes.

En alto rendimiento, los métodos y técnicas de enseñanza que implementan mis profesores permiten a los estudiantes obtener buenos resultados en el aprendizaje; la comunicación de mis profesores con los estudiantes favorece el aprendizaje; los programas de estudio de mi carrera están diseñados para generar conocimiento pertinente y aplicable al mundo laboral.

Trabajo en equipo, mis profesores muestran un trabajo en equipo que se refleja en las actividades académicas

que nos imparten. En cuanto a recuperación, el personal de la Institución se interesa por corregir rápidamente los errores cometidos institucionalmente; el personal de la Institución muestra interés por nuestra satisfacción cuando expresamos inconformidades; confío ampliamente en mi universidad porque atiende cualquier situación anómala que se nos presentan a los estudiantes.

Las encuestas fueron aplicadas en línea del 22 de febrero de 2025 al 8 de mayo de 2025. De los 570 participantes, el 54.21 % son mujeres, el 45.26 % son hombres y el 0.53 % no contestó. El nivel educativo en su totalidad son estudiantes de educación superior. Para este estudio, se obtuvo la participación de las siguientes instituciones: IES-1 40.70 %, IES-2 24.04 %, IES-3 26.14 %, IES-4 8.95 % y 0.18 % restante no contestó. De las respuestas obtenidas se eliminaron 210 observaciones (36.84 %) por presentar respuestas incompletas en uno o más ítems del instrumento, lo que resulta en una muestra analítica final de 360 participantes.

Con el fin de evaluar si esta depuración podría introducir sesgos sistemáticos, se compararon las distribuciones demográficas sexo, institución y país de origen entre los casos eliminados y los casos retenidos mediante la prueba chi-cuadrado de Pearson, sin encontrar diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$ en todos los contrastes), lo que permite asumir que las observaciones incompletas se distribuyeron de manera aleatoria y no comprometieron la representatividad de la muestra final. Este procedimiento es consistente con las recomendaciones de Hair et al. (2019) para el tratamiento de datos perdidos en modelos de ecuaciones estructurales mediante PLS, quienes señalan que tasas de retención iguales o superiores al 60 % son aceptables cuando la eliminación responde a criterios explícitos y verificables. La muestra final de 360 observacio-

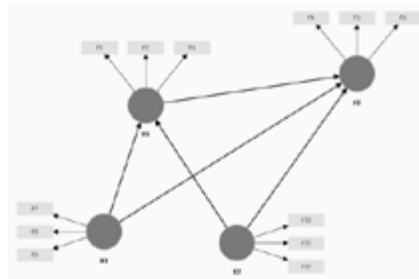
nes supera además el umbral mínimo recomendado de 200 casos para estudios con modelos reflectivos de esta complejidad (Hair et al., 2019), garantizando la potencia estadística necesaria para la estimación de los parámetros del modelo estructural. La efectividad de respuesta alcanzada del 63.16 %.

La información obtenida fue examinada por medio de los programas estadísticos SPSS y SMART-PLS, aplicando técnica de ecuaciones estructurales por medio del modelo de análisis factorial exploratorio. Asimismo, con la captura de los datos se hizo un análisis por componentes principales, con rotación Varimax para agrupar la información y conformar las 2 variables latentes y 2 variables dependientes con las que se establecieron las 5 hipótesis planteadas

En la siguiente figura, se presenta el modelo estructural de las hipótesis derivadas del presente estudio: H1: (X1) influye positivamente en (Y1); H2: (X2) influye positivamente en (Y1) H3: (X1) influye positivamente en (Y2) H4: (X2) influye positivamente en (Y2) y H5: (Y1) influye positivamente en (Y2).

Figura 1.

Modelo estructural propuesto.



Nota. Modelo estructural de hipótesis. Elaboración propia.

RESULTADOS, CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y SUGERENCIAS

A partir de la evaluación del modelo con relación a la medida estructural, se examinaron la fiabilidad,

INVESTIGACIÓN

validez de contenido y validez discriminante. En cuanto a los criterios de calidad en este caso se evaluó de la siguiente manera: mediante el Alpha de Cronbach la correlación interna del conjunto de indicadores visibles para medir una variable que no es visible. En este caso, cada variable propuesta fue evaluada con sus respectivos indicadores que en palabras de Hair, et al. (2011), el resultado para un estudio de carácter exploratorio tiene como valor mínimo aceptable 0.6. Esto quiere decir que se cumple con el criterio de confiabilidad para esta investigación.

En cuanto a la Validez de contenido, esta permitió la evaluación de cada variable latentes y la comprobación de su correspondiente agrupamiento. El análisis fue realizado en dos etapas, la primera consistió en utilizar la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). La prueba indicó que los indicadores analizados eran candidatos para agrupar y conformar una variable (Kaiser, 1974). En la segunda se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett para definir si el análisis era apropiado, la prueba indicó que el análisis es significativo mediante el p – valor (sig.); al comparar este resultado con el valor de significancia del nivel de confianza correspondiente al 95 % este presentó un valor de 0.05. Como se puede observar en la tabla, en las pruebas KMO y esfericidad de Bartlett los valores son superiores a 0.700 de KMO, indicando de esta manera que la primera etapa es aceptable y la

segunda con la prueba de esfericidad de Bartlett es significativa.

Por su parte la Varianza extraída media (AVE) se define como el valor promedio de variación en que una variable latente se explica a través de las variables analizadas con relación a su teoría (Farrell, 2010). De acuerdo con Hair, et al. 2011, los valores superiores a 0.5 son aceptables; así como se evidencia en la tabla criterios de calidad, los valores son superiores a 0.5. Por lo tanto, se cumple con el criterio de validez convergente (Farrell, 2010; Hair, et al. 2011), esto hace referencia a la evaluación de un conjunto de indicadores que permiten medir en realidad un constructo específico y no mide ningún concepto diferente (Fornell y Larcker, 1981).

La Validez discriminante hace referencia a el procedimiento que demuestra si un constructo evalúa un concepto distinto de otros constructos, para ello se usó el método Fornell Larcker, que compara el valor más relevante de las correlaciones al cuadrado (0.792) con la AVE por variable, se logró demostrar que la AVE es superior. En cuanto a la raíz cuadrada R^2 , que corresponde a 0.599 para la variable (Y_1) y 0.802 para la variable (Y_2). Según Hair, et, al. (2011), para la variable dependiente, el primer valor se presenta moderado y el segundo tiene una representación sustancial.

Tabla 1. Criterios de calidad

		AVE	R ²	Alpha de Cronbach	KMO - Sig.
X_1	0.890		0.938	0.768 - 0.000	
X_2	0.877		0.929	0.745 - 0.000	
Y_1	0.831	0.599	0.898	0.749 - 0.000	
Y_2	0.855	0.802	0.915	0.760 - 0.000	

Nota. Elaboración propia con base en los resultados del análisis factorial exploratorio en SMART-PLS.

Normalidad y Homocedasticidad

Debido a que se ha desarrollado un modelo en el que participan estudiantes de dos países, primeramente, se realiza la prueba de normalidad, a través de la asimetría y curtosis; por consecuente, se realiza el test de Levene, el cual fue utilizado para la evaluación de las varianzas de las variables métricas y de esta forma identificar si son iguales al proceso

de cualquier cantidad de grupos. La prueba de Levene se basa en lo siguiente:

- H_0 : Las varianzas de los grupos son iguales.
- H_a : Las varianzas de los grupos no son iguales.

Tabla 2. Normalidad y Homocedasticidad

	Normalidad		Homocedasticidad	
	Asimetría	Curtosis	Test de Levene	Sig.
X ₁	-0.440	-0.780	0.093	0.761
X ₂	-0.807	-0.326	3.610	0.058
Y ₁	-0.982	0.354	0.671	0.413
Y ₂	-0.870	-0.006	0.066	0.798

Nota. Elaboración propia con base en los resultados del análisis factorial exploratorio en SMART-PLS.

Con relación a la tabla anterior, se puede apreciar de manera clara el valor correspondiente de la asimetría y curtosis, en el cual dichos valores están entre ± 2 , en ambos casos que, de acuerdo a Pérez (2008) valores que se encuentren en este rango cumplen con la prueba de normalidad; en cuanto al test de Levene, para muestras independientes, la respectiva significancia para cada variable es superior a 0.05, valor correspondiente al nivel de confianza del 95 % y por lo tanto, no se rechaza H_0 , las varianzas de los grupos son iguales. De esta manera, las varianzas o medida de dispersión de la distribución de los datos están alrededor de su media y son homogéneas.

Para validar el modelo estructural se obtuvo la participación de 360 participantes, con los cuales se utilizaron los siguientes criterios: Se realiza el análisis de multicolinealidad, el cual se evidencia en la tabla colinealidad, en donde se muestran los valores que corresponden a cada variable latente en su correspondiente análisis con la variable dependiente, como se aprecia en todos los casos, el factor de inflación de la varianza (FIV) y el índice de tolerancia están en una escala aceptable mostrando valores por debajo de 4 en el FIV y valores por debajo de 1 en el índice de tolerancia. Esto comprueba que no existe la presencia de colinealidad entre variables latentes.

Tabla 3. Colinealidad

	Y ₁		Y ₂	
	Tolerancia	FIV	Tolerancia	FIV
X ₁	0.502	1.993	0.437	2.286
X ₂	0.502	1.993	0.384	2.601
Y ₁	-	-	0.401	2.497

Nota. Elaboración propia con base en los resultados del análisis factorial exploratorio en SMART-PLS.

Comprobación de la hipótesis

Para la comprobación de las hipótesis ($X_1 - Y$) se utilizó el estadístico “t” para la prueba de dos colas, que establece como mínimo valor 1.96 (Hair, et, al. 2013) para un nivel de confianza del 95 %. El estadístico identificó las variables significativas en su relación con la variable dependiente y a su vez reconocer el impacto del co-

rrespondiente análisis. En palabras de Anderson, et, al. (2012) la representatividad es a través de comparar la “t” teórica (valor de 1.96) con el resultado de la “t” práctica, de esta manera se aprecian ambos estadísticos en la tabla estadístico “t”.

Tabla 4. Estadístico “t”

	Relación causal	Estadístico T (“t” práctica)	Estadístico T (“t” teórica) 2 Colas	Hipótesis
$X_1 \rightarrow Y_1$	0.342	7.241	1.96	H ₁ : Aceptada
$X_2 \rightarrow Y_1$	0.494	10.438		H ₂ : Aceptada
$X_1 \rightarrow Y_2$	0.132	3.700		H ₃ : Aceptada
$X_2 \rightarrow Y_2$	0.018	0.461		H ₄ : Rechazada
$Y_1 \rightarrow Y_2$	0.786	21.091		H ₅ : Aceptada

Nota. Elaboración propia con base en los resultados del análisis factorial exploratorio en SMART-PLS.

De acuerdo con el resultado de la comprobación de las hipótesis planteadas en la tabla 4, se puede observar que el liderazgo tiene influencia positiva con el alto rendimiento en la gestión del conocimiento de las IES al presentar relación causal con valor de 0.342, lo cual significa que es aceptable la hipótesis y quiere decir que la gestión de un buen liderazgo en las IES conlleva a un alto desempeño de la gestión del conocimiento institucional. A su vez, la hipótesis el trabajo en equipo tiene influencia positiva con el alto rendimiento en la gestión del conocimiento institucional; se comprobó una relación causal con valor de aceptación de 0.494, dejando así en evidencia que trabajar en equipo en las IES permite tener altos niveles de productividad en la institución.

Adicionalmente, la hipótesis el liderazgo tiene influencia positiva con la sorpresa y la recuperación del servicio estudiantil en la gestión del conocimiento de la institución; demuestra relación causal con valor de aceptación de 0.132, dejando claro

que un buen liderazgo encamina a la institución a manejar índices de calidad sorprendiendo al cliente y entregando lo mejor de sí ante problemas con el estudiante para recuperar su confianza y seguir liderando en el mercado.

Entre tanto, la hipótesis el trabajo en equipo tiene influencia positiva con la sorpresa y recuperación del servicio estudiantil en la gestión del conocimiento de la institución, esto evidencia un rechazo de la hipótesis con valor de 0.018 ($t = 0.461$), lo que indica que, en el contexto binacional analizado, el trabajo en equipo no ejerce un efecto directo y estadísticamente significativo sobre la sorpresa y recuperación del servicio estudiantil.

Por último, la hipótesis el alto rendimiento tiene influencia positiva con la sorpresa y recuperación del servicio estudiantil en la gestión del conocimiento institucional; demuestra relación causal significativa con valor de aceptación de 0.786, esto evidencia que un alto desempeño institucional permite sorprender no solo a las IES sino también al estudiante y además le facilita el proceso de recuperar

el servicio cuando se presentan inconvenientes con el estudiante en la Institución a través de disculpas, comunicación fluida y la compensación.

Estos resultados permiten dimensionar el alcance competitivo de la gestión del conocimiento en el mercado de servicios educativos de Colombia y México. La confirmación de H1 (liderazgo y alto rendimiento, $\beta = 0.342$) y H2 (trabajo en equipo y alto rendimiento, $\beta = 0.494$) indica que las IES con liderazgo sólido y equipos cohesionados alcanzan niveles de desempeño institucional superiores, lo que se traduce en una oferta de servicio educativo más competitiva. La H3 confirmada (liderazgo y sorpresa y recuperación del servicio, $\beta = 0.132$) demuestra que el liderazgo influye directamente en la capacidad de la institución para sorprender al estudiante y recuperar su confianza cuando ocurren fallos, dos factores que en el mercado de servicios educativos inciden directamente sobre la retención, la recomendación y la reputación internacional. La H4 rechazada (trabajo en equipo, sorpresa y recuperación, $\beta = 0.018$, $t = 0.461$) revela una brecha estructural en la cadena de valor del servicio: los equipos docentes aún no traducen de manera directa su cohesión colaborativa en experiencias de servicio diferenciadoras para el estudiante.

Finalmente, la H5 la más robusta del modelo ($\beta = 0.786$) confirma que el alto rendimiento institucional es el principal predictor de la calidad del servicio al cliente, lo que posiciona al desempeño como el motor central de la competitividad de las IES en el mercado de servicios educativos.

Se puede concluir que la gestión del conocimiento en las IES funciona como un sistema relacional donde el liderazgo y el trabajo en equipo operan como condiciones internas de desempeño, pero no siempre producen los mismos efectos sobre la experiencia del estudiante. La evidencia muestra una estructura parcialmente

consistente: liderazgo y trabajo en equipo fortalecen el alto rendimiento institucional, mientras que el alto rendimiento es el factor que más claramente impulsa la sorpresa y recuperación del servicio educativo. Esto confirma lo planteado por Berraies y Chouiref (2022), el trabajo en equipo impacta el desempeño organizacional de manera mediada y no directa: su efecto sobre los resultados externos requiere que la cohesión del equipo se canalice a través del compromiso colectivo con los procesos de gestión del conocimiento antes de traducirse en resultados observables para el usuario del servicio. mientras, Khoa y Huynh (2024) confirman que, en IES, las limitaciones en habilidades de trabajo colaborativo actúan como frenos a la transferencia del conocimiento hacia la mejora del servicio, particularmente cuando los equipos no han desarrollado mecanismos explícitos de comunicación orientada al estudiante.

En contra posición estos resultados se alinean con una crítica a la “educación bancaria”, porque el conocimiento no debe depositarse de forma vertical, sino construirse en diálogo con los sujetos, reconociendo sus saberes previos y su capacidad de transformación (Asep, Deki, & Budi, 2024, Freire 2005). Esto permite interpretar que el liderazgo y el trabajo en equipo en las IES solo producen efectos sostenibles cuando favorecen relaciones dialógicas, participación y corresponsabilidad; en otras palabras, cuando dejan de ser mecanismos administrativos y se convierten en praxis educativa crítica. En ese sentido, la gestión del conocimiento que se limita a coordinar recursos internos puede fortalecer el rendimiento institucional, pero no necesariamente mejora por sí misma la experiencia del estudiante si no existe una orientación pedagógica centrada en la persona y en la comunidad

La gestión del conocimiento en IES se configura como un sistema

interdependiente donde el liderazgo y el trabajo en equipo actúan como facilitadores internos, alineándose el capital humano, aprendizaje organizacional y competitividad educativa en México (González & Pedraza, 2019). Sin embargo, el análisis de capital intelectual, donde el manejo de recursos docentes impacta positivamente la competitividad académica, pero requiere políticas específicas para traducirse en resultados observables para usuarios finales (Del Castillo, 2019). Por su parte, Paredes-Saavedra et al. (2024) señalan que la efectividad del trabajo en equipo en entornos universitarios depende de mediadores organizacionales como la cultura institucional y el clima laboral, sin los cuales la cohesión interna del equipo difícilmente se proyecta hacia dimensiones relacionales externas como la recuperación del servicio o la generación de experiencias sorprendentes para el estudiante.

Es importante reconocer que no hay justicia social sin justicia cognitiva, por lo que una IES que gestiona conocimiento debe reconocer la pluralidad de saberes y evitar reproducir una lógica única de racionalidad y evidencia de que las estructuras internas solo adquieren valor cuando se traducen en beneficios concretos para el usuario y en prácticas organizacionales orientadas a la emancipación (De Sousa, 2018). Así, la sorpresa positiva del estudiante no es un resultado meramente operativo, sino una señal de que la institución logró articular conocimiento, cultura organizacional y sensibilidad hacia la experiencia vivida.

También se concluye que las IES que cultivan liderazgo orientado al conocimiento y trabajo en equipo cohesionado logran niveles de alto rendimiento que se reflejan directamente en la calidad del servicio percibida por el estudiante incluyendo su capacidad de ser sorprendido positivamente y de ver sus inconformidades resueltas con eficacia. En un mercado de ser-

vicios educativos donde el estudiante elige con criterios cada vez más sofisticados y donde la comparación entre instituciones de distintos países es accesible y cotidiana, esta cadena de valor del conocimiento al servicio, del servicio a la competitividad define quién gana y quién pierde participación de mercado. Esto soporta lo que Paredes-Saavedra et al. (2024) concluyen que la efectividad del trabajo en equipo universitario depende de mediadores organizacionales como la cultura institucional y el clima laboral, sin los cuales la cohesión interna difícilmente se proyecta hacia dimensiones relacionales externas. Asimismo, las brechas en habilidades colaborativas limitan la transferencia del conocimiento hacia la mejora del servicio cuando los equipos carecen de mecanismos explícitos orientados al usuario (Khoá y Huynh 2024).

En el sentido teórico latinoamericano la gestión del conocimiento en educación superior aparece como creación, transferencia, almacenamiento, aplicación y uso del conocimiento, siempre ligada al capital intelectual y al aprendizaje organizacional. En esa lógica, el liderazgo universitario no debería entenderse solo como dirección jerárquica, sino como capacidad de propiciar diálogo, coordinación horizontal y construcción colectiva de sentido, que se ubica en el terreno de la dialogicidad y la concienciación (Freire, 2005). De manera similar, De Sousa (2018) propone que el liderazgo debe abrir espacio a ecologías de saberes, en lugar de imponer un único criterio de eficiencia.

También se concluye que en las IES analizadas opera predominantemente como un mecanismo interno de producción académica que aún no ha alcanzado la madurez organizacional necesaria para proyectarse de forma directa hacia la experiencia de servicio del estudiante. Esta brecha representa una oportunidad estratégica concreta: las IES de Colombia

y México que logren articular su cohesión colaborativa con procesos de mejora del servicio orientados al estudiante estarán dando un paso cualitativo hacia una competitividad más integral y sostenible en el mercado de servicios educativos. Es importante que se resalte la importancia de que la alta gerencia de las IES adapte la gestión del conocimiento y con la mejor disposición de ejecutarla en todas áreas de la Institución (Escorcía y Barrios, 2020). También sobresale que el liderazgo de la gestión institucional contribuya al desarrollo adecuado de una gestión del conocimiento en todas las funciones institucionales para ayudar a resolver problemáticas en la mejora de procesos educativos (Veer y Rowley, 2017).

La brecha entre cohesión interna y experiencia del estudiante no debe verse como fracaso, sino como una oportunidad de transición hacia una gestión más humana, crítica y socialmente pertinente. En ese sentido, las IES de México y Colombia que articulen liderazgo, trabajo colaborativo y orientación al estudiante estarán avanzando hacia una competitividad más sostenible y con mayor legitimidad social. Esto complementa lo propuesto por Manzoor, Zhang y Ma (2023), quienes determinaron que el liderazgo orientado al conocimiento genera ventajas competitivas sostenibles en IES, y con Sahibzada et al. (2020), quienes confirmaron que los procesos de gestión del conocimiento actúan como mediadores entre el liderazgo y la calidad del servicio.

La implicación práctica es directa: las IES de Colombia y México que aspiran a competir en el mercado regional y a fortalecer su posición en el comercio internacional de servicios educativos deben tratar la gestión del conocimiento no como un proceso académico periférico, sino como el eje central de su estrategia competitiva.

Este estudio aporta evidencia binacional sobre un fenómeno que tie-

ne implicaciones tanto para la gestión universitaria como para las políticas de comercio internacional de servicios. La competitividad en el mercado de servicios educativos ya no depende únicamente de rankings académicos o infraestructura: depende de la capacidad institucional de gestionar el conocimiento de manera que se traduzca en servicios que el estudiante experimente como superiores, confiables y sorprendentes. Las IES de Colombia y México que logren cerrar la brecha identificada articulando el trabajo en equipo directamente con la calidad del servicio estudiantil habrán dado un paso cualitativo hacia una competitividad más integral y sostenida en el mercado regional. Futuras investigaciones deberían incorporar variables como la digitalización del servicio educativo, el impacto de los tratados de libre comercio sobre la movilidad académica, y la percepción de estudiantes internacionales, con el fin de construir un modelo más completo del vínculo entre gestión del conocimiento y competitividad en el mercado global de servicios educativos.

REFERENCIAS

- Agudelo Ceballos, E. J., & Valencia Arias, A. (2018). La gestión del conocimiento, una política organizacional para la empresa de hoy. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 26(4), 673-684. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052018000400673>
- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto de Tuning de competencias. *Cultura y representaciones sociales*, 5(9). <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/458>
- Ahrholdt, D. C., Gudergan, S. P., & Ringle, C. M. (2016). Enhancing service loyalty: The roles of delight, satisfaction, and service quality. *Journal of Travel Research*, 56(4), 436-450. <https://doi.org/10.1177/0047287516649058>

- Alarcón, C., & Granda, M. (2018). El marketing y la fidelización empresarial como apuesta estratégica para pymes en Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 4(1), 131--140. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/727/812>
- Alzghoul, A., & Aboalghanam, K. M. (2025). Investigating the effect of knowledge management systems on university performance. *Knowledge and Process Management*. <https://doi.org/10.1002/kpm.1815>
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Araya-Castillo, L., Escobar-Farfán, M., Bertoló Moyano, E., & Barrientos, O. N. (2016). Propuesta de modelo para calidad de servicio en escuelas de negocios en Chile. *Pensamiento & Gestión*, (41), 91-115. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762016000200005
- Berraies, S., & Chouiref, A. (2022). Exploring the effect of team climate on knowledge management in teams through teamwork engagement: Evidence from knowledge-intensive firms. *Journal of Knowledge Management*, 27(3), 842-869. <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2021-0524>
- Berry, L. (2013). Un buen servicio ya no basta: cuatro principios del servicio excepcional al cliente. Norma.
- Costa, A. C., Puga-Leal, R., & Lopes Pereira, Z. (2012). An assessment of RECOVSAT utilization for different service typologies. *Quality Innovation Prosperity*, 16(2), 49-58. <https://doi.org/10.12776/qip.v16i2.64>
- Del Castillo, A. L. Z. (2019). Intellectual capital in higher education institutions in Mexico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(86), 64.
- De Sousa Santos, B. (2018). Construyendo las epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas (Vol. 1). CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181116124141/Epistemologias_del_sur.pdf
- Escorcía, J., & Barros, D. (2020). Gestión del conocimiento en instituciones de educación superior: Caracterización desde una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI (3). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/280/28063519013/html/index.html>
- Farrell, A. M. (2010). Insufficient discriminant validity: A comment on Bove, Pervan, Beatty, and Shiu (2009). *Journal of Business Research*, 63(3), 324-327. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2009.09.012>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.a ed.). Siglo XXI Editores.
- García Guadilla, C. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: Interrogantes para América Latina. *Cuadernos del CENDES*, 22(58), 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40305802>
- Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R., & Stubrin, F. (Comps.). (2009). Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina. CLACSO; Homo Sapiens Ediciones. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109030112/gentili.pdf>
- González Casanova, P. (2004). Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política. Anthropos; Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10crbx8>
- González, A. L., & Pedraza, N. A.

(2019). Bibliometric analysis of human capital, knowledge management, organizational learning and educational competitiveness. *Espacios*, 40(2), 63.

Gómez, Á., & Arboleda, C. (2008). Los equipos de alto desempeño en la gestión curricular: propuesta para la facultad de administración de empresas de la Universidad Pontificia Bolivariana. *Revista Ciencias Estratégicas*, 16(19), 9-21. <https://www.re-dalyc.org/pdf/1513/151312831001.pdf>

Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2--24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>

Jha, S., & Balaji, M. S. (2015). Perceived justice and recovery satisfaction: The moderating role of customer-perceived quality. *Management & Marketing. Challenges for the Knowledge Society*, 10(2), 132-147. <https://doi.org/10.1515/mmcks-2015-0011>

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>

Kansal, P., & Singh, T. (2013). An empirical study of relationship between customer satisfaction and service recovery strategies of telecommunication companies. *Management Convergence*, 4(1), 1-14. <https://www.researchgate.net/publication/267249965>

Khoa, B. T., & Huynh, T. T. (2024). Knowledge-intensive teamwork development through social media adoption after the COVID-19 pandemic in higher education institutions. *Heliyon*, 10(4), e26210. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e26210>

Kianto, A., Sáenz, J., & Aramburu, N. (2017). The impact of organizational culture on knowledge management practices and innovation performance. *Journal of Knowledge Management*, 21(2), 410-432. <https://doi.org/10.1108/JKM-09-2016-0395>

doi.org/10.1108/JKM-09-2016-0395

Komunda, M., & Osarenkhoe, A. (2012). Remedy or cure for service failure? Effects of service recovery on customer satisfaction and loyalty. *Business Process Management Journal*, 18(1), 82-103. <https://doi.org/10.1108/14637151211215028>

Lencioni, P. (2015). Las cinco disfunciones de un equipo (11.a ed., Vol. 1). Empresa Activa.

Li, X., & Chen, W. (2021). Understanding knowledge management success factors: A systematic review and future directions. *Journal of Knowledge Management*, 25(2), 296-316. <https://doi.org/10.1108/JKM-03-2020-0197>

Makanyeza, C. (2020). Investigating the relationship between customer service and customer satisfaction in the banking industry. *International Journal of Business and Management*, 15(2), 52-65. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v15n2p52>

Manzoor, A., Zhang, B., & Ma, H. (2023). Knowledge-oriented leadership in powering team performance and sustainable competitive advantages through innovation: Evidence from higher education institutions. *Sustainability*, 15(20), 14715. <https://doi.org/10.3390/su152014715>

Martínez, L. (2012). La experiencia del cliente, desde el punto de vista del retail. En J. Ruiz (Comp.), *Customer experience, una visión multidimensional del marketing de experiencia*. Fundación Vicente Ferrer. <http://www.thecustomerexperience.es/>

Men, C., & Jia, R. (2021). Knowledge-oriented leadership, team learning and team creativity: The roles of task interdependence and task complexity. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(6), 882-898. <https://doi.org/10.1108/LODJ-11-2020-0489>

Mendo-Lázaro, S., Polo-del-

Río, M. I., Iglesias-Gallego, D., Felipe-Castaño, E., & León-del-Barco, B. (2017). Construction and validation of a measurement instrument for attitudes towards teamwork. *Frontiers in Psychology*, 8, 1009. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01009>

Michel, S., & Meuter, M. L. (2008). The service recovery paradox: True but overrated? *International Journal of Service Industry Management*, 19(4), 441-457. <https://doi.org/10.1108/09564230810891897>

Molina-Ortiz, F., & Fernández-Muñoz, J. J. (2021). Factors affecting customer service quality in the banking sector: A review. *Journal of Service Theory and Practice*, 31(1), 67-92. <https://doi.org/10.1108/JSTP-05-2020-0122>

Montoya, C., & Boyero, M. (2013). El CRM como herramienta para el servicio al cliente en la organización. *Revista Científica Visión de Futuro*, 17(1), 130-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357935476003>

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.

Paredes-Saavedra, M., Vallejos, M., Huancahuire-Vega, S., Morales-García, W. C., & Geraldo-Campos, L. A. (2024). Work team effectiveness: Importance of organizational culture, work climate, leadership, creative synergy, and emotional intelligence in university employees. *Administrative Sciences*, 14(11), 280. <https://doi.org/10.3390/admsci14110280>

Pérez, C. (2008). *Minería de datos: técnicas y herramientas*. Thomson Ediciones Paraninfo.

Pine, B., & Gilmore, J. (2000). *La economía de la experiencia*. Granica.

Rehman, U. U., & Iqbal, A. (2020). Nexus of knowledge-oriented leadership, knowledge management, in-

novation and organizational performance in higher education. *Business Process Management Journal*, 26(6), 1731-1758. <https://doi.org/10.1108/BPMJ-07-2019-0274>

Sahibzada, U. F., Jianfeng, C., Latif, K. F., & Sahibzada, H. F. (2020). Fueling knowledge management processes in Chinese higher education institutes (HEIs): The neglected mediating role of knowledge worker satisfaction. *Journal of Enterprise Information Management*, 33(6), 1395-1417. <https://doi.org/10.1108/JEIM-07-2019-0197>

Sánchez-Rodríguez, D., Acosta-Prado, J. C., & Tafur-Mendoza, A. A. (2021). Prácticas de gestión del conocimiento y trabajo en equipo en instituciones de educación superior: Escalas de medición. *Formación Universitaria*, 14(1), 157-168. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100157>

Uribe, A. F., Molina, J. M., Contreras, F., Barbosa, D., & Espinosa, J. C. (2013). Liderar equipos de alto desempeño: Un gran reto para las organizaciones actuales. *Universidad & Empresa*, (25), 53-71. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/empresa/article/view/2873>

Vazquez, L. K., & Mancilla, C. (2025). The evolving landscape of internationalization of higher education in Latin America and the Caribbean: A decade of bibliometric evidence. *SAGE Open*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/21582440251387053>

Veer, P., & Rowley, J. (2017). Knowledge management in higher education institutions: Enablers and barriers in Mauritius. *The Learning Organization*, 24(5), 366-377. <https://doi.org/10.1108/TLO-03-2017-0030>