



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CARRERA DE PSICOLOGIA**

PERFIL POR COMPETENCIAS DEL ACADÉMICO INVESTIGADOR EN PSICOLOGÍA

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGA

Autora: Daniela Lagos Contreras

Profesora Guía: Gloria Zavala

Santiago, 2015

Agradecimientos

Quiero agradecer a todos los que estuvieron conmigo en este camino. A esos incondicionales, que me han acompañado cuando más los he necesitado.

A mis maestros, por marcar mi carrera, trascendiendo las aulas con su entrega y dedicación, a esos, que colaboraron con este proyecto y a los que pasaron por mi vida, dejando su enseñanza.

A mi profesora Gloria Zavala, por su compañía, cariño, comprensión y guía,

A mi querida Victoria, por su amistad y por su colaboración desinteresada en mi proyecto.

A mi familia, en especial a mi madre, no habría conseguido nada de esto si no fuera por haberme enseñado a confiar en mí.

A Cristián, eres mi inspiración, gracias por no dejarme abandonar mi propio camino y por darme fuerzas cuando estuve cansada. Llegamos de la mano hasta aquí, nos iremos de la misma forma a nuevos destinos.

Índice

	Página
1. Resumen.....	4
2. Introducción.....	5
a. Concepto de competencias.....	6
3. Marco teórico.....	7
a. Sobre las competencias.....	9
4. Objetivos.....	13
a. Objetivo General y Objetivos Específicos.....	13
5. Método.....	13
a. Enfoque, método, diseño y alcance.....	14
b. Participantes.....	14
c. Instrumentos.....	15
d. Procedimiento.....	15
e. Análisis de datos.....	16
6. Resultados.....	16
a. Agrupación logro y acción.....	16
b. Agrupación gerencial.....	21
c. Agrupación eficacia personal.....	25
d. Agrupación servicios humanos y de ayuda.....	26
e. Agrupación impacto e influencia.....	27
7. Perfil Levantado.....	29
a. Especificaciones del perfil.....	30
8. Conclusiones.....	32
9. Referencias.....	33
10. Anexos.....	36
a. Anexo 1 Modelo Spencer y Spencer (1993).....	37
b. Anexo 2 Tabla de codificación competencias.....	45
c. Anexo 3 Árbol codificaciones: competencias observadas.....	46
d. Anexo 4 Codificaciones por cada nivel.....	47

Perfil por Competencias del Académico Investigador en Psicología

Competences Profile of Academic Psychologist Researcher

Daniela Lagos ¹

Datos generales

- Título de la Memoria: Perfil por Competencias del Académico Investigador en Psicología
- Nombre del autor: Daniela Lagos Contreras
- Nombre del Profesor Patrocinante: Gloria Zavala

Resumen

El mundo de la academia y la producción científica han sufrido, en los últimos años, fuertes cambios en términos de sus exigencias y estándares. La alta calificación del mercado profesional, las presentaciones en congresos nacionales e internacionales, los estándares de publicaciones en revistas de calidad, e inclusive, la consideración del salario según estándares de productividad, son algunas de las exigencias con las que se encuentra actualmente el académico investigador dentro del mercado de la producción de conocimiento. En este contexto, es constantemente puesto en tela de juicio cuán cualificado se encuentra el investigador y cuán competente es para la tarea de investigar. La presente investigación tiene lugar en una universidad chilena, y su principal objetivo es levantar un perfil por competencias del académico investigador, particularmente, en el área de la psicología. Para esto se llevaron a cabo 14 entrevistas de eventos conductuales a académicos investigadores. Entre los principales resultados se relevan como competencias centrales aquellas como el trabajo en equipo, la flexibilidad y la búsqueda de información. Por otra parte, competencias como directividad, iniciativa y orientación al logro, parecerían caracterizar mejor a un desempeño elevado.

Palabras clave: Competencias, Académico, Investigador, Investigación

Introducción

En el ámbito investigativo se invierte gran cantidad de esfuerzos y recursos en la producción de nuevos conocimientos, desde aquéllos que puedan impactar a nivel regional, nacional o internacional en diversas áreas, hasta aquéllos que sin tener una aplicación en el ahora, puedan contribuir al ensanchamiento y mejora de nuestro ambiente científico y cultural en todas las escalas posibles.

En los últimos años, las exigencias de productividad en la investigación académica se han vuelto mucho más altas que en el pasado. En este contexto se espera que los académicos encargados de realizar investigación en las distintas instituciones compitan en un mercado profesional cada vez más calificado con títulos de posgrado y con experiencia internacional, que participen en congresos, dentro y fuera del país, y que publiquen en revistas profesionales, idealmente de prestigio (Álvarez, 2005). Respecto a este último punto cabe mencionar que incluso hasta hace poco, publicar en revistas del propio departamento donde se investigaba era aceptable, “pero nuevos sistemas de incentivos han buscado evaluar el rendimiento y calcular los salarios de los profesores en función del prestigio de las revistas en que aparecen sus publicaciones, para lo cual se usan los rankings internacionales” (Álvarez, 2005, p.167), lo que nos habla de un criterio de productividad que utiliza sus propias exigencias, más allá de la realidad nacional o local.

No obstante esta creciente exigencia a las instituciones a cargo de la producción de conocimiento, que recae en los académicos investigadores, existe, actualmente una clara discrepancia entre el proceso de masificación de la enseñanza superior en América Latina, y la dotación de recursos presupuestarios que los estados han asignado para atender a esa nueva presión sobre las instituciones universitarias (Borón, 2005). La misma contrarreforma se haría presente en los criterios establecidos para evaluar el desempeño del cuerpo de académicos, para intentar medir su “productividad” estableciendo, incluso, criterios de remuneración diferencial entre éstos, de manera que “en muchos países de la región los salarios universitarios han quedado congelados por años” (Borón, 2005, p.8).

Así, se ve cómo - en un afán por establecer una evaluación “objetiva” del desempeño de los académicos - los comités y jurados de los diversos organismos estatales, otorgan a un artículo publicado en alguna revista indexada un puntaje muy superior al asignado a un libro (Borón, 2005). Lo anterior, no hace más que profundizar mediciones de productividad relacionada a cierto tipo de indexaciones e índices de impacto, marginando importantes nichos de producción científica, amparado en premisas arbitrarias de calidad.

Dentro de este contexto - tanto nacional como internacional - en el cual las exigencias al académico investigador son cada vez mayores, y en que se llama a aumentar la productividad de los académicos, queda en constante tela de juicio la competencia a la base del quehacer del investigador: Una pregunta relevante, por lo tanto, es ¿Qué competencias harían posible dicha productividad científica?

Concepto de competencias.

Es popular el hecho de que el concepto de competencias ha cobrado relevancia en el ámbito científico (González et al., 2012; Tornimbeni et al., 2011; Di Virgilio et al., 2007). En concomitancia, algunos autores como Di Virgilio, Fraga, Najmias, Navarro, Perea y Plotno (2007) se han preguntado qué cuestiones debería atender el proceso formativo para facilitar efectivamente la práctica del investigador social, probablemente intentando dar solución a una cuestión que ha representa una cuestión fundamental desde el punto de vista de la investigación, frente a esto Braslavsky (1994) se ha atrevido a dar respuesta a problemáticas de este tipo, considerando que el concepto de competencia ayudaría a responder dicha pregunta. Para el autor, las competencias del investigador pueden definirse como las diferentes capacidades que poseen los investigadores, tanto agregadas como complejas, para desempeñarse en los distintos ámbitos y contextos que conforman a la práctica de la investigación (Braslavsky 1994). Lo anterior puede cobrar aún más sentido, considerando que las competencias del investigador han sido entendidas como un “saber actuar” (Di Virgilio et al., 2007), que es definido como el conjunto de recursos personales que el investigador debe combinar y movilizar para manejar eficazmente sus prácticas de referencia, dichos recursos pueden leerse como una yuxtaposición de recursos teórico-metodológicos generales vinculados al campo de las ciencias sociales, en general, y del problema a indagar, en particular, y específicos, propios de la situación y del contexto en el que se desarrolla el proceso de investigación (Di Virgilio et al., 2007).

No obstante, vemos con impaciencia como la importancia otorgada al quehacer en investigación, y a la formación de habilidades para ésta ha ido siendo postergada; a nivel internacional, son muy pocos los estudios asociados a las competencias requeridas en el ámbito investigativo, en comparación con el ámbito educacional y laboral (González et al., 2012), siendo nulos a nivel nacional, lo que lamentamos considerando la importancia que recae en los profesionales responsables de la producción de nuevos conocimientos. Por otro lado, y más allá del mundo de la academia, observamos importantes cambios en el contexto socioeconómico – mundial y nacional- que obligan a exigencias de rendimientos en los trabajadores mucho mayores y repercutiendo en una imperiosa necesidad de contar con profesionales con demostrables habilidades a través del aprendizaje, la capacitación y el desarrollo constante (Díaz y Arancibia, 2002; Rogelberg, 2007). Esto último, da fuerza a la inquietud que moviliza esta investigación, pues se requiere de profesionales, que frente a un escenario cada vez más exigente, sean capaces de responder a las nuevas demandas que les son conminadas, desde sus conocimientos y metodologías específicas, pero también desde competencias sólidas que les permitan moverse en el área y enfrentar los nuevos desafíos de producción científica.

Considerando todos los elementos expuestos que sitúan como un tema de central interés para la presente investigación el desarrollar un perfil por competencias del académico investigador en psicología, y, considerando a su vez que la universidad en Chile corresponde a una entidad dirigida fundamentalmente a efectuar investigación, docencia y extensión (Universidad de Chile, 2014), la presente investigación busca responder *¿Cuál*

es el perfil por competencias a la base del desempeño del académico investigador en psicología en una universidad chilena?

Se considera que esta investigación presenta una relevancia práctica que recae principalmente en el hecho de que abarca diversas esferas esenciales en el perfeccionamiento del quehacer del académico investigador (formación, evaluación, selección, predicción).

Aproximarnos desde un modelo de competencias, se hace aún más relevante si se entiende que éstas contribuirían importantemente en la delimitación de un marco de acción del académico investigador, para poder desempeñar su rol (Mertens, 1996). Y por lo tanto, actuar con competencia, entendiendo esto último, como un saber actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: personales y externos (Le boterf, 2000).

A su vez, la aproximación a las competencias, nos brinda un método aplicable a la selección, al establecimiento de planes de carrera, de valoración de desempeño y desarrollo (Spencer y Spencer, 1993). Al mismo tiempo, que permite establecer las brechas entre el desempeño observado y el ideal, contribuyendo a la predictibilidad del éxito en las tareas (Mertens, 1996) y por ende planes de desarrollo eficaces basados en estas brechas, lo cual se traduciría, desde la selección basada en competencias, en una predicción de un desempeño superior en el trabajo y la retención de la persona, siendo estas dos cosas altamente valoradas en términos económicos, para las organizaciones, dejando de lado prejuicios de raza, edad, género o demográficos (Spencer y Spencer, 1993).

La principal proyección del presente estudio es generar un material de investigación que observe las competencias del académico investigador en psicología, proveyendo un perfil que permita evaluar y al mismo tiempo formar en una dirección más clara, a partir de las competencias detectadas.

Marco teórico

La noción de “competencia” se comienza a estructurar durante la época de los ´60s, sustentada en dos aportaciones: la lingüística de Chomsky y la Psicología conductual de Skinner (Tobón, 2006). Por un lado, Chomsky (1970, en Tobón, 2006) propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental que se encontraba implícita y genéticamente determinada y que se pone en acción mediante el desempeño comunicativo durante situaciones específicas, contraponiendo el concepto de competencia con el de desempeño. Por su parte la línea conductual se refirió a las competencias como un comportamiento efectivo, aludiendo a la conducta observable, efectiva y verificable e incorporando el desempeño al interior de la competencia (Tobón, 2006). Con el tiempo, el concepto evolucionó, y ya en los años ochenta emergió el término de competencia laboral en algunos países industrializados, sobre todo en aquellos que presentaban problemas para relacionar el sistema educativo con el de producción, como una respuesta ante la necesidad de impulsar la formación de la mano

de obra (Mertens, 1996). Estos países notaron que esta situación radicaba en que los sistemas prevaletentes de educación-formación ya no correspondían a las nuevas señales contemporáneas dando como respuesta, las competencias laborales, las cuales pretendían representar un enfoque integral de formación, que desde su diseño conectara el mundo del trabajo y la sociedad con la educación (Mertens, 1996).

Según esto, pareció ser que las definiciones subsiguientes acompañaron más el enfoque conductual que la teórica de Chomsky. Ejemplo de esto, es la definición de Mertens (1996, p. 69) quien, desde un análisis conductual, las conceptualiza como: “características de fondo de un individuo que guarda una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto; también Guerrero (2007) las asume como categorías que articulan clases de saberes, habilidades y actitudes que se encuentran asociadas a ámbitos de desempeño específicos. Por otra parte, uno de los primeros que va a considerar el contexto laboral en lo referente a las competencias en su definición fue Levy-Leboyer (1997), planteando que éstas, serían comportamientos “observables en la realidad cotidiana del trabajo e, igualmente, en situaciones de test” (p.54).

Si se comparan las definiciones anteriores, puede observarse que la primera definición enfatiza en las competencias como un criterio estándar de medición del desempeño, mientras que en la segunda y en la última se especifican los componentes asociados al concepto y se otorga relevancia al contexto laboral, respectivamente.

Finalmente, la definición que conjugará los aspectos generales de los planteamientos anteriores, es la de Spencer y Spencer (1993), la cual, complementada con los aportes particulares de Mertens (1996) y Levy Leboyer (1997), conceptualizarán el término de competencias a ser utilizado en la presente investigación, donde se entenderá el concepto de competencia como “una característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada con un estándar de efectividad y/o con una performance superior en un trabajo o situación” (Spencer y Spencer, 1993, citado en Alles, 2008, p.59), diferenciando un desempeño superior de uno promedio o pobre (Mertens, 1996) y entendiendo que estas conductas deben considerarse en un contexto laboral (Levy-Leboyer, 1997).

Además de lo anterior expuesto y en una línea que se enlaza con el contexto histórico, las competencias han representado en el su continuo evolutivo, como concepto, una nueva alternativa en cuanto a los tipos de evaluación predictivos existentes. Explicación de esto, es el hecho de que mientras las pruebas de inteligencia y las calificaciones aumentaban su auge, los investigadores se enfrentaban cada vez más, con el gran problema de comprobar la validez de estos test, resultando extremadamente difícil afirmar que las pruebas de inteligencia cumplieran con el objetivo de predictibilidad propuesto (McClelland, Gartner, Greer, y Riessman, 1973).

En McLeland et al. (1973), se afirma que no se trataba de reproducir pruebas que confirmaran las causas o antecedentes de las personas, por ejemplo: “las personas de clase alta obtienen mejor rendimiento en pruebas de inteligencia, porque en las clases altas las personas son más inteligentes”. Contrario a esto, propuso que para medir las

competencias se debía considerar primero muestrear el criterio, lo que quiere decir: revisar el rol en sí mismo, evaluando la conducta a partir de tipos de test que condujeran a mostrar una conducta natural, que permita generar soluciones alternativas en torno a aquello que se pretende medir y no test que representaran posibilidades muy acotadas y respondientes al ítem.

Respecto de la presencia de las competencias en diversos tipos de roles, no es menor indicar que éstas han sido enfocadas a contextos genéricos, así como a roles específicos, por ejemplo, en el ámbito laboral y/o investigativo. Para efectos de este estudio, es relevante mencionar las definiciones aplicadas a la investigación, de competencias esgrimidas en torno al rol del investigador. En este contexto, Según Braslavsky (1994) y Acosta (2004) el concepto de competencia podría definirse como la capacidad que poseen los investigadores, de desempeñarse en los diferentes ámbitos y contextos que hacen a la práctica de la investigación, donde la lógica subyacente es la de saber actuar, es así que las competencias radican en el encadenamiento de un conjunto de esquemas operativos articulables, para resolver un mismo problema, y transferibles a la resolución de otros problemas. Representándose un conjunto de recursos propios que el investigador debe combinar, para manejar eficazmente las prácticas que se utilizan como parámetro de referencia (Di Virgilio et al., 2007).

Con esto, ya comienza a aparecer la configuración histórica y multidimensional por la que han atravesado las competencias, conectando mundos de diversas naturalezas y logrando trascender a las antaño exitosas pruebas predictivas.

Sobre las competencias.

En cuanto a las competencias, y más particularmente a aquellas que tienen que ver con el área investigativa, diversos autores se han referido, entre ellos Gallardo (2003) quien plantea que “la competencia investigativa es una configuración construida y desarrollada por los investigadores en su contexto y ejercicio profesional” (p.11), incluyendo la solución de problemas del ambiente en el que están desarrollándose, mostrando habilidades al momento de investigar, a través de lo cual logran incorporar lo nuevo que permitirá transformar la realidad, utilizando la tecnología; además comunican y dirigen el proceso hacia la obtención de resultados que tienen un importante impacto económico, científico, social y/o medio ambiental. Por su parte, Guerrero (2007) más que asignarle una definición, lista una serie de competencias laborales específicas asociadas al ejercicio productivo y competitivo de actividades de investigación, las cuales son: Estudiosidad, disciplina y pasión por la verdad; pensamiento crítico y autónomo; rigor científico y autonomía intelectual; compromiso ético y responsabilidad social; diseño y desarrollo de procesos y productos; gestión de proyectos; gestión de innovación; compromiso con la calidad; comunicación y argumentación científica; incorporación, uso y proposición a plenitud del acervo científico y tecnológico al servicio de la humanidad y al bien del hombre (p.191).

En el estudio acerca de un modelo de formación por competencia para investigadores desarrollado por Olga Gallardo (2003), se refiere que para lograr un desempeño eficiente

en la investigación científica se requiere de la competencia investigativa, estando ésta a su vez, integrada por cinco competencias: indagativa, innovativa, comunicativa, gerencial y tecnológica; además indica que se encuentran interrelacionadas y que se dan en unidad. Así, “La competencia indagativa e innovativa, al estar presentes, predicen un desempeño eficiente del investigador, pues el proceso de investigación científica se caracteriza por la búsqueda constante y la revelación de lo nuevo” (Gallardo, 2003, p.11). Por otro lado, la competencia comunicativa, permitiría a los investigadores establecer relación con personas de su mismo entorno y al exterior divulgando los resultados científicos; por último las competencias gerencial y tecnológica harían lo suyo en cuanto a dirigir proyectos y ser eficientes con los medios que poseen los investigadores, de acuerdo al desarrollo tecnológico que se encuentre presente.

Por su parte, en la investigación que desarrollan González et al., (2012), se orientan en su artículo a definir y especificar las competencias relacionadas a la investigación, los resultados consideraron tres dimensiones: cognitiva, conocimiento personal y gestión de relaciones. En cuanto a la dimensión cognitiva, entendida como los recursos intelectuales que dan paso a la comprensión y acción sobre la tarea, las competencias arrojadas fueron: pensamiento analítico (capacidad de entender una situación disgregándola en los elementos que la conforman), expertise técnica (habilidad de diseñar, aplicar y divulgar trabajos relacionados con el trabajo mismo) y pensamiento sistémico (habilidad para identificar pautas y relaciones que no aparecen como obvias en situaciones complicadas). En la dimensión conocimiento personal, referida a las características de personalidad de un individuo que lo hacen ser individual, se especificaron las siguientes competencias: competencias emocionales (autoconocer las propias emociones que permiten responder adecuadamente a los estímulos del mundo tanto, interno como externo), apertura (disposición a la aceptación de nuevas ideas) y motivación de logro (encontrarse orientado a la realización de tareas de excelencia superando estándares que pueden ser en base a uno mismo, a otros, o a una medida objetiva). Finalmente la “dimensión gestión de relaciones” apunta a las características de personalidad que forman a su actuar en sociedad y a su interacción con los otros. Las competencias especificadas fueron: trabajo en equipo (deseo de colaborar y cooperar con otros integrantes de un grupo, trabajar juntos en etapas y procesos con objetivos y tareas compartidas), liderazgo organizacional (capacidad de un sujeto de ejercer el cargo de líder cuando es requerido por el resto del grupo), desarrollo de potenciales de otros (involucra la tarea constante de mejorar el aprendizaje y progreso de los miembros del equipo en consecución de la tarea).

Un estudio que se dedica a generar un perfil de competencias del académico en su función de investigador y su relación con la producción intelectual es el realizado por Pirela de Faria y Prieto de Alizo (2005). En dicho estudio, se refieren a dos tipos de competencias, aquellas técnicas, orientadas al manejo de conceptos, técnicas y procedimientos, y a competencias genéricas, relacionadas con la motivación al logro, la iniciativa, el manejo de relaciones, entre otros. Los resultados que arrojó dicho estudio muestran, en primer lugar, que entre las competencias requeridas y poseídas en mayor

grado estuvieron, la búsqueda de información (curiosidad y motivación de obtener información amplificada de un tema), pensamiento conceptual (habilidad de identificar aspectos claves en asuntos complicados) y conocimiento y experiencia (habilidad de ampliar y usar el conocimiento técnico o de conseguir que los demás lo hagan), estas tres competencias se clasificaron en el grupo de competencias cognitivas fundamentales para el proceso investigativo. En segundo lugar, y respecto a las competencias de eficacia personal, gerenciales, y de logro y acción, se encontraron las competencias: confianza en sí mismo, trabajo en equipo y cooperación, motivación por el logro, iniciativa y autocontrol. En menor grado se encontraron el conocimiento organizativo, orientación al servicio del cliente y el impacto e influencia. Por último no se consideran críticas para las funciones de investigar el deseo de ayudar o servir a los demás y el deseo de producir un impacto o efecto determinado sobre los demás, persuadirlo convencerlos e influir en ellos con el fin de que sigan un plan de acción determinados. Las competencias técnicas requeridas y poseídas en mayor grado fueron aquéllas referidas a habilidades y conocimientos de cada una de las etapas iniciales y fundamentales del proceso de investigación. En menor grado se encontraron aquéllas orientadas a las habilidades más operativas, que también son importante, pero que los investigadores suelen buscar asesoría para ejecutarlas (ej. Formular hipótesis de investigación, operacionalizar variables, codificar datos, etc.).

Por su parte, Di Virgilio et al. (2007) buscaron determinar las competencias requeridas para la formación de investigadores sociales en trabajo de campo, intentando responder qué cuestiones debería atender el proceso formativo para facilitar efectivamente la propia práctica de investigación. Una limitación de dicho estudio es que el perfil que levanta no es un modelo empírico sino más bien intuitivo respecto a las situaciones propias de investigación. Además, finalmente no releva un modelo de competencias subyacentes a un buen desempeño, sino más bien una serie de objetivos o acciones de las que debe ser capaz el investigador.

En una línea cercana a esta investigación, pero desde la formación, un estudio argentino desarrollado por González et al. (2012) buscó determinar las competencias requeridas para un buen desempeño en el ámbito investigativo para la carrera de psicología (Tornimbeni, González, Corigliani y Salvetti, 2011); entre sus principales conclusiones, destacan: en la dimensión de conocimiento y dominio personal; autorregulación, curiosidad, actitud crítica, flexibilidad, motivación de logro, iniciativa; en la dimensión relacional; trabajo en equipo, comunicación oral, desarrollo de los demás, sensibilidad intercultural, empatía y liderazgo organizacional; finalmente, en la dimensión de competencias cognitivas releva; el pensamiento analítico, la pericia técnica o profesional y el pensamiento sistémico. El mismo equipo de investigadores, posteriormente desarrolló un instrumento para evaluar dichas competencias (Tornimbeni et al., 2012).

Sin embargo, una limitación de dicho estudio corresponde a que la metodología utilizada para acceder al modelo de competencias, pues se basa en programas curriculares y en la opinión de académicos investigadores, asumiendo que éstos podrán darle acceso a las competencias reales subyacentes a un desempeño superior. Cabe señalar que Spencer y

Spencer (1993) proponen una vasta metodología para la realización de estudios por competencia, en la cual no se pregunta directamente a las personas por las competencias que ellos creen que son importantes, sino que se deben seleccionar profesionales de determinado cargo, y utilizando muestras de criterio se subdividen según el desempeño demostrado (desempeño superior y desempeño promedio) y en base a esto, se realizan “entrevistas de eventos conductuales” las cuales pretenden que a partir de situaciones reales realizadas por las personas ocupantes del cargo, surjan en el discurso, las competencias a la base que les permitieron dar respuesta a una situación específica, distinguiendo posteriormente ambos grupos.

Esta metodología es concordante con los planteamientos de diversos autores que indican que la competencia surge respecto a una situación. En este sentido, Perrenoud (2006) enfatiza en que son las situaciones las que permiten identificar las competencias que se ponen en juego, siendo las que permiten aproximarnos a una primera identificación de competencias (o prácticas sociales de referencia) ya que ellas mismas son constitutivas del proceso de generación de las competencias.

Di Virgilio et al. (2007) identifican tres momentos/situaciones o “prácticas sociales de referencia” en las que podrían identificarse las competencias a la base del quehacer del investigador social: El planteamiento de problemas de investigación y la producción de conocimientos que contribuyan a su mejor comprensión: El diseño e implementación de estrategias de investigación y de análisis de datos que respondan efectivamente a las características y a las complejidades de los problemas planteados y por ende de los objetos analizados y el trabajo de campo.

Estos momentos o situaciones de referencia en la práctica del investigador social, fueron utilizados para guiar las entrevistas por competencias que se realizan en el presente estudio, siendo más fácil identificar las distintas situaciones por las que preguntar a los académicos investigadores en las entrevistas aplicadas.

En su trabajo, Spencer y Spencer (1993) realizan una vasta revisión de diversos perfiles por competencias, construidos en base a 200 trabajos para los que existían modelos de competencia, considerando cada reporte como una unidad de estudio sobre las características de las personas con desempeño superior para cada trabajo. La mayor parte de estos modelos, basados en Entrevistas de Eventos Conductuales [EEC], tuvieron como resultados clústeres o grupos de competencias distintivas, cada una de las cuales con una breve descripción narrativa además de los indicadores conductuales que las refieren, ejemplificados con citas típicas de las EEC. En base a todas las competencias observadas en dichos perfiles de cargo de 200 trabajos distintos, los autores construyen un modelo de competencias genérico, un “diccionario de competencias” aplicable a cualquier cargo, conformado por 20 competencias organizadas en 6 agrupaciones. En su trabajo, ofrecen detalladamente una forma de realizar estudios por competencias, considerando la metodología por muestras de criterio (consistente en separar la muestra en un grupo de desempeño superior y otro de comparación), la utilización de EEC, y la forma de codificación en base a su diccionario y los indicadores conductuales de cada

competencia (realizando una codificación por niveles, e indicadores de grados, como se especifica en el **Anexo 1.**)

El presente estudio utilizará como modelo teórico el modelo genérico de competencias levantado por Spencer y Spencer (1993) resumido en la **Tabla 1** y especificado en el **Anexo 1**. El mismo trabajo proveerá de marco metodológico al presente estudio, el cual se basará en la utilización de muestras de criterio y EEC, como se especifica en la metodología. La elección de este modelo como teoría de base se justifica principalmente porque corresponde a un modelo genérico, lo cual calzaría mejor con el perfil que se busca levantar, al no existir un perfil por competencias del académico investigador en psicología consistente en la teoría que pueda contrastarse. A su vez, el marco metodológico que provee dicho trabajo ofrece un marco de acción delimitado y riguroso de muestreo, recolección y análisis de datos.

Tabla 1. Resumen Modelo de Competencias Spencer y Spencer (1993).

Agrupación	Competencias
Logro y acción	Orientación hacia el logro [OHL]
	Preocupación por el orden y la calidad [PO]
	Iniciativa [INT]
	Búsqueda de información [INF]
Servicios humanos y de ayuda	Comprensión interpersonal [CI]
	Orientación hacia el servicio [OHS]
Impacto e influencia	Impacto e influencia [IMP]
	Conciencia Organizacional [CO]
	Construcción de redes [CR]
Gerencial	Desarrollo de los demás [DES]
	Directividad [DIR]
	Trabajo en equipo y cooperación [TE]
	Liderazgo grupal [LG]
Cognitivo	Pensamiento analítico [PA]
	Pensamiento conceptual [PC]
	Pericia técnica/profesional/gerencial [PER]
Eficacia personal	Autocontrol [ACT]
	Autoconfianza [ACF]
	Flexibilidad [FLX]
	Compromiso Organizacional [CMO]

Fuente: Elaboración propia en base a (Spencer y Spencer, 1993)

Objetivos

Objetivo General.

Desarrollar un perfil por competencias del Académico investigador en Psicología de una Universidad Chilena

Objetivos Específicos.

Detectar las competencias asociadas al quehacer del Académico investigador en Psicología de desempeño superior y promedio.

Determinar el nivel en que se presentan estas competencias en ambos grupos.

Comparar la presencia de estas competencias y sus niveles entre desempeño superior y promedio.

Método

Enfoque, método, diseño y alcance.

Los objetivos de la presente investigación serán abordados desde un enfoque cualitativo, en tanto el acceso a los significados que los propios participantes le otorguen al fenómeno permitirá construir el conocimiento, de manera estructurada y flexible a partir de los datos obtenidos (Ruiz, 1996). Diseño ex post facto retrospectivo (Hernández, Fernández y Bapista, 2010). Específicamente, el diseño utilizado se condice con el llamado Diseño de Estudio clásico usando muestras de criterio (Spencer & Spencer, 1993) y el estudio es de alcance relacional, en tanto se asocia un determinado desempeño a ciertas competencias a la base.

Participantes.

El muestreo utilizado corresponde a un muestreo no probabilístico intencional, concordante con la formación de las muestras de criterio necesarias para un estudio de competencias (Spencer y Spencer, 1993). La definición del criterio de referencia constituye, el paso más importante en la consecución de un perfil por competencias, en tanto define las medidas que determinarán un desempeño efectivo y superior en el cargo a ser estudiado. Existirían dos tipos de criterios: duros y blandos. Dentro de los criterios duros, se encontrarían las medidas correspondientes a la cantidad de ventas, las ganancias producidas y/o las publicaciones, en tanto que en los criterios blandos, estarían las evaluaciones realizadas por pares, subordinados o jefes (Díaz y Arancibia, 2002). Los criterios de desempeño definidos en la institución, fueron levantados a partir de entrevistas semi-estructuradas con directivos del departamento de Psicología. El criterio en común a considerar, para formar ambas muestras fue la de tener un contrato de media jornada, jornada completa o categoría adjunta del departamento de psicología de la universidad. Para la diferenciación entre los grupos, se utilizó como criterio de desempeño promedio, el tener al menos una publicación en revista indexada en los últimos cinco años; mientras que para desempeño superior debía además, contar con una adjudicación de un fondo concursable externo FONDEF o FONDECYT, en los últimos 5 años.

Conforme a la selección de los criterios, se identificaron dos grupos: un grupo de investigadores de desempeño superior, y otro promedio de comparación. Díaz y Arancibia (2002) proponen trabajar con una relación de dos rendidores superiores por cada 1.5

rendidor promedio, teniendo como regla de la investigación de competencia que “siempre se aprende más de las superestrellas” (Díaz y Arancibia, 2002, p.212). Para efectos de la presente investigación, no se pudo cumplir dicho criterio, pues el acceso a los participantes fue bastante complejo, presumiblemente por la agenda que llevan y el poco tiempo con el que cuentan, para dedicar tiempo a otras instancias. Finalmente, se trabajó con una muestra final de 7 académicos investigadores en psicología de desempeño superior y 7 de desempeño promedio del departamento de psicología de una universidad chilena.

Instrumentos.

Tanto para el levantamiento de criterios para las muestras como para la recolección de datos mediante Entrevistas De Eventos Conductuales (EEC) (Spencer y Spencer, 1993) se utilizaron pautas de entrevista semiestructurada (López y Deslauriers, 2011) cuyos guiones fueron construidos en torno a los objetivos de la presente investigación y en la medida que fueron necesarios para cumplir los distintos pasos del modelo propuesto por Díaz y Arancibia (2002). Asimismo, fueron evaluados por un profesional experto del área laboral en términos de contenido, para mejorar su calidad y asegurar la cobertura de todas las dimensiones relevantes del fenómeno y por un psicólogo del área organizacional que apoyó en esta evaluación. La duración promedio de las entrevistas fue de 45 minutos, y fueron realizadas por entrevistadores previamente capacitados por un experto en entrevistas por competencias. Las entrevistas fueron transcritas por terceros, intentando de esta forma minimizar la pérdida de información por omisión (Flick, 2004).

Se utilizaron formularios de consentimiento informado para todos los participantes, en los cuales se especificaron los objetivos de la investigación, los términos de su participación y el aseguramiento de la confidencialidad y anonimato de sus datos.

Procedimiento.

El procedimiento de la investigación fue organizado según los cuatro pasos principales para la obtención de información en un estudio de competencias, que plantean Díaz y Arancibia (2002): la definición del criterio de referencia del grupo muestral, la obtención de la información requerida, el análisis de los datos que surjan y validación de la información.

En primer lugar, para la definición de los criterios de referencia, se levantaron mediante entrevistas a directivos del departamento, y mediante acuerdos. En segundo lugar, se dividió a los académicos en ambos grupos (superior y promedio) según los criterios levantados, y se contactaron.

Posteriormente, se realizaron las entrevistas de eventos conductuales a los académicos que conformaron cada grupo, a partir de la pauta de entrevista semiestructurada anteriormente especificada. Las entrevistas fueron grabadas en audio y fueron transcritas por terceras personas.

Una vez terminada la recolección de los datos, se dio inicio al análisis de la información a través de la reducción, disposición, transformación y obtención de datos y la verificación de conclusiones (García, Gil y Rodríguez, 1999) en base al modelo teórico de base (Spencer y Spencer, 1993). La muestra correspondió a una muestra ciega, que fue analizada desconociendo qué entrevistas pertenecían al desempeño superior o al desempeño promedio.

Análisis de datos.

El análisis de los datos se realizó mediante Análisis de Contenido tal y como lo han propuesto López y Deslauriers (2011). Estos autores definen esta técnica como un procedimiento que tiene por objetivo analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana, con la posibilidad de analizar con detalle y en profundidad el contenido de cualquier comunicación, no importando el número de personas involucradas en el acto comunicativo, ni el instrumento de recolección de datos. Es por esto, que el análisis de contenido comprende una técnica compleja, en tanto combina la observación, la producción y la interpretación de la información (Andréu, 2000). Cabe mencionar que la codificación de significados hallados en las entrevistas, se enfocó en la metodología propuesta por Spencer y Spencer (1993) en la cual se van detectando competencias en base a situaciones relatadas (eventos conductuales) las cuales posteriormente se categorizan según nivel y grado en que se presentan (**Ver Anexo 1**). Cabe mencionar que para la codificación, para considerar una competencia observada como característica del grupo y no una característica única del entrevistado, esta debió presentarse en al menos 3 entrevistas del mismo grupo.

Resultados

A continuación se presentan las competencias que fueron levantadas desde las entrevistas realizadas a los académicos investigadores en psicología de una universidad chilena. En este ítem se reconocen las agrupaciones y las competencias encontradas dentro de esas agrupaciones, además se distingue si emergieron mayormente en el grupo de desempeño superior, promedio o en ambos. En el **Anexo 3** se puede apreciar un árbol de codificaciones que resume los resultados aquí expuestos y las entrevistas en las cuales fueron encontradas cada una de las competencias. En el **Anexo 4** son especificadas las codificaciones por cada competencia y nivel.

Agrupación logro y acción.

Orientación hacia el logro (OHL).

La Orientación hacia el logro - entendida como una preocupación para trabajar bien o para competir con un estándar de excelencia, y que considera tanto el desempeño, alguna medida objetiva, el desempeño de otros, metas fijadas o innovaciones (Spencer y Spencer, 1993) – emerge como una competencia relevante en el grupo de desempeño

superior entre los entrevistados, estando ausente en el grupo de rendidores promedio (ver **Anexo 1**, para desglose de la competencia utilizado en la codificación, **Tabla 3. Especificaciones del Perfil**, para especificación del nivel en el perfil).

Así, en las entrevistas se vio como los investigadores que presentaron esta competencia se orientaban a la tarea exigiéndose propios estándares de excelencia y asumiendo retos desafiantes *“Entonces además del diagnóstico científico, poder acompañar eso con un diagnóstico de datos empíricos, de cifras que cuantifiquen un problema, que levanten una problemática que requiere una solución tecnológica, en este caso científica” (E13, 4¹)*

“Pero no iba a esperar tres años a la próxima posibilidad que yo dijera, ya ahora si voy a estar segura, porque en realidad, yo en ese momento sentía que era una cabeza chica que no tenía ningún proyecto ningún FONDECYT ganado, que podía perfectamente no ganarme esta cuestión, pero que valía la pena porque en tres años mas no íbamos a tener ese concurso” (E11, 2)

“Ahora no daba lo mismo, ahora había que ganarlo, porque era como ¿Cómo vamos a perder la posibilidad? Si estamos tan bien evaluados no nos podemos caer ahora y eso fue muy terrible, hicimos reuniones, tras reuniones, tras reuniones, yo creo que dediqué mi vida a eso como dos meses seguidos” (E11, 12).

Esta competencia emergió en entrevistados únicamente correspondientes a desempeño superior (según perfil, nivel A1).

Preocupación por el orden y la calidad (PO).

Una competencia que se observó de manera casi transversal a los entrevistados, tanto en el grupo de desempeño superior como promedio, correspondió a la preocupación por el orden, la calidad y la exactitud. Ésta es definida por Spencer & Spencer (1993) como una competencia que refleja una pulsión subyacente para reducir la incertidumbre en el medio circundante. También puede ser entendida como monitoreo, preocupación por la claridad, deseo de reducir la incertidumbre y mantener registros.

Para cada paréntesis al final de una cita, se considerara de la siguiente forma: el número que acompaña a la E, corresponde al número de entrevista, mientras que el número que continua luego de la coma, es el número del párrafo en el dialogo establecido, en la entrevista.

Así, los académicos investigadores entrevistados mostraron esta competencia principalmente en conductas de monitoreo, tanto del propio trabajo, como del trabajo de otros o de proyectos completos

“Lo que hago es cada dos semanas me hago un listado como ya a ver, agarrar el plan del trabajo del proyecto y que se yo, ya, que es lo que hemos hecho, que es lo que falta respecto al trabajo de campo” (E12, 50)

“En función de eso veo los pasos a los que hay que ir llegando y respecto a eso los productos intermedios que debemos tener o ir teniendo y lo que uno va haciendo es monitoreando esos pasos intermedios para que se vayan cumpliendo” (E2, 68)

Como también la utilización de sistemas de orden que permitan llevar el trabajo, los tiempos, la información y los espacios de trabajo en equipo

“Entonces yo tiendo también a generar un grado de control también sobre la tarea, que tiene que ver con compromiso, que tomo en conjunto con el resto de los investigadores, para que podamos llevar una calendarización y podamos llevar a término una investigación” (E2, 62).

“Cada reunión era muy estructurada, decidía siempre mantener el hilo, hacer el acta , hacer tablas para la reunión, guiar la reunión, yo no soporto estar en reuniones donde ya listo, este es el tema y que el tema corra, me pongo nerviosa” (E11, 18).

Y la aclaración de los roles y funciones

“Yo en la convocatoria pongo los roles, y describo que significa cada rol, describo que significa ser investigador, cuantas horas se necesitan, que roles vas a tener que cumplir, que actividades va a tener que cumplir, tesis, que tipo de tesis o pongo asistente de investigación, yo los describo y ellos postulan” (E7, 30).

En este sentido, se entiende que esta competencia podría funcionar como una herramienta que permite al investigador controlar la incertidumbre que puede implicar la multiplicidad de tareas, la delegación de éstas y el trabajo en equipo.

Tanto en el grupo de desempeño superior, como en el de desempeño promedio, esta competencia se presentó en altos niveles (según perfil, nivel A5).

Iniciativa (INT).

La iniciativa es definida por Spencer y Spencer (1993) como la preferencia para tomar acción, hacer más de lo que es exigido o esperado en el trabajo, hacer cosas sin que nadie las pida, y que mejoran o realzan en algún grado los resultados del trabajo o evitan problemas, encontrar o crear nuevas oportunidades.

Esta competencia se observó sólo en el grupo de desempeño superior, mostrándose en conductas desde encarar oportunidades o problemas actuales, mostrándose en nivel A1, según perfil.

“Entonces ahí trato de solucionarlo, de diversas maneras, una tecnológica, ponerle unos sensores que nos avisen cuando la rata pase por cierto momento, pero las ratas se mueven mucho, entonces no resultó, entonces dos jueces y después estudios de correlación entre las medidas de los jueces” (E6, 36)

Hasta la capacidad de actuar anticipadamente (A4)

“En vez de gastar la plata en una publicación así como académica contrate a una cabra que era periodista y editora, que los entrevistara a ellos, que se dedicara a estar una hora con ellos y les hiciera todas las preguntas, de lo que saben, de cómo lo saben (...) y a partir de todas esas entrevistas en publicidad, podíamos sacar material para columnas de opinión y editamos de hecho un cuaderno de trabajo que iba sistematizando no solo los resultados sino todas las otras dimensiones de las experiencias de cada uno. Termine de hacer eso, y sale el concurso”

Búsqueda de información (INF).

La Búsqueda de información, entendida como una curiosidad subyacente por saber más acerca de las temas, personas o situaciones, que despliega una búsqueda de entradas para hacerse de más información (Spencer y Spencer, 1993) emerge como una competencia crucial en el desempeño del investigador.

Así, esta competencia puede observarse en el relato de los entrevistados sobre conductas propias de la búsqueda de literatura

“Yo diría que la mayor labor tiene que ver con la búsqueda de bibliografía autorizada y pertinente de los temas que uno se va a meter, o sea implica, no es que parta de cero, pero al comenzar una nueva línea investigativa o trabajar con nuevos conceptos, o sea el trabajo de búsqueda de revisión bibliográfica se hace mucho más eh... intensivo, que cuando uno está manteniendo una cierta línea”
(E10, 18)

Desde la propia curiosidad que impulsa sus investigaciones

“La génesis de una investigación tiene que ver con un problema, que uno empieza a rumear en términos de, pensar que podría uno hacer para intentar responder a esa pregunta, o un problema como una pregunta y una vez que uno determina una pregunta, lo que hace es leer, lo que pasa que esto no es un proceso mecánico, uno está leyendo van surgiendo preguntas, uno está discutiendo preguntas y en un momento dice ya, voy a investigar este tema” (E2, 2)

“Entonces se me ocurrió que parecía interesante mirar, por qué no aparecían otros de violencias, como la violencia cultural, la violencia estructural, la violencia simbólica... y a partir de esto, entonces eh... desarrollé un texto que me permitiera analizar tanto la política de violencia escolar del estado, como las investigaciones que se han hecho en violencia escolar” (E2, 6)

Como también en la búsqueda de información de interés y entradas por parte de pares

“Ya entonces, empiezo a buscar los fondos y encuentro el fondo del vid que tenía algunos requerimientos que el Fondecyt de iniciación” (E7, 6)

“En el fondo pedir ayuda, de hecho lo que hice fue que converse en detalle con dos colegas que tenían proyectos, como para preguntarle en que gastaban las platas, como lo organizaban etc., ellos me mandaron sus proyectos con lo cual eso me ayudo a mirar y tener una idea más o menos en que se pedían platas o como se hacían los cálculos y todo, y después hice como una propuesta y pedí que me la revisaran”(E4, 16)

Respecto a los grupos, no se encontraron diferencias entre el grupo de desempeño superior y promedio, presentándose en altos niveles en ambos grupos, para el perfil, según puntualizaciones que se explican en los resultados, se consideró el nivel A5. Esta homogeneidad en los grupos, puede explicarse debido a la naturaleza del trabajo del investigador que se caracteriza por constantes preguntas y búsqueda de respuestas.

Agrupación Gerencial.

Desarrollo de los demás (DES).

Dentro del ámbito gerencial, el desarrollo de los demás - entendida como la intención de enseñar o fomentar el desarrollo de una o más personas (Spencer y Spencer, 1993) - aparece como una competencia relevante en los entrevistados, que se expresa principalmente en tres ejes: La constante retroalimentación a otro, el desarrollo a nivel personal, y la delegación completa de tareas que permitan cierto desarrollo.

Así, en un nivel medio de la competencia, se posiciona al trabajo en investigación como un proceso formativo donde se retroalimenta el trabajo de otros en pos de su desarrollo (nivel A4)

“Cuando hay gente muy nueva, muy joven, claro hay que tratar que eso sea un espacio especial de feedback, pero a veces son estudiantes en práctica hay que hacer un feedback, a veces son tesistas que las tesis uno va discutiendo y ahí uno también da un feedback” (E3, 46)

También, se muestra un interés de desarrollo a nivel motivacional y emocional (A5)

“Hicimos por ejemplo role playing, trabajamos las ansiedades que tenían, hicieron la cuestión y lo vimos en la reunión como les había ido, como se sintieron” (E12, 22)

“Motivando, tratando de que se suban al carro, porque sobre todo cuando uno trabaja con los estudiantes de pregrado y también de posgrado, una cosa es que hayan estudiado metodología y otra cosa es que tengan la competencia para investigar” (E2, 28)

En los niveles más altos (A8), las expectativas sobre ese otro se concretan en una delegación completa de tareas donde el otro pueda desarrollarse

“Entonces yo espero que el coinvestigador se relacione también con los otros, con la otra gente para que coordine, y lo que yo hago es llevar eso al grupo de empleados cada cierto tiempo (...) o sea, cada coinvestigador es responsable de una tarea, pero cada co-investigador tiene un equipo también” (E8, 28)

Al comparar el grupo de desempeño superior y promedio, se observa que la competencia muestra mayor presencia en el grupo de desempeño promedio, pero al presentarse en desempeño superior muestra mayor nivel de la competencia. Podría hipotetizarse que se trata de una competencia que tiene que ver con relaciones más horizontales que verticales, estando mejor relacionada, quizás, con las actividades de formación que realizan los académicos. No fue una competencia incorporada en el perfil, por su mayor aparición en el grupo promedio, ya que no sería representativa de la excelencia.

Directividad (DIR).

La directividad debe entenderse como la intención del individuo por hacer que los demás cumplan con sus tareas, usando el poder otorgado por el puesto de forma apropiada y efectiva, y teniendo en mente siempre el beneficio a largo plazo de la organización (Spencer y Spencer, 1993).

Esta competencia se presenta con gran fuerza en el grupo de desempeño superior, presentándose de forma débil o ausente en la mayor parte del grupo de desempeño promedio. Es posible hipotetizar que esto suceda por la envergadura de los proyectos que abarcan y la cantidad de gente a su dirección.

Así, en los niveles bajos (Nivel A2) se muestra esta competencia en conductas que expresan instrucciones detalladas o exigencia de un desempeño elevado

“Se lo voy exigiendo al grupo y el grupo va respondiendo a veces porque no están acostumbrados a la simultaneidad... entonces como que me piden ya entonces que hago con esto, que tengo que hacer” (E7, 56)

Mientras en los niveles altos alcanza conductas tales como la confrontación de las problemáticas y la exposición de las consecuencias (nivel A6)

“Lo que hice ahí fue conversar con él, entonces mira, ya llevamos más de un año, y estas constantemente llegando tarde y ya te hemos dicho esa cuestión, hoy te tocaba exponer y ni siquiera me avisas” (E12, 46)

“Les digo que, les llamo la consciencia, les explico que se están perjudicando a sí mismos, que además están atrasando la investigación completa”(E2, 28)

Y también en la toma de decisiones importantes para el grupo (nivel A9), como el entrevistado que tuvo que determinar la salida de alguien de su equipo *“Fue una decisión dura porque la queríamos mucho y era muy buena y ella nunca lo entendió” (E8, 46).*

Trabajo en Equipo y cooperación (TE).

Una competencia que aparece de forma central y transversal a todas las entrevistas realizadas, corresponde al trabajo en equipo y cooperación. Para Spencer y Spencer esta implica una intención auténtica por trabajar en cooperación con otras personas, formar parte de un equipo y trabajar conjuntamente (1993).

Esta competencia se puede observar en distintos niveles, desde niveles bajos (A2), representados por conductas como la cooperación o el compartir información *“Bueno en el equipo de nosotros si bien nos dividimos las tareas tenemos la particularidad de que todos participamos en todo”(E10, 22).*

“Hacían un primer análisis, codificaban, creaban indicadores, de esos indicadores tenían que esperarlos (...) y agarrar los codificadores, sumaban otros, (...) era una cosa muy igualitaria donde todos valíamos lo mismo a pesar de que no todos teníamos la misma experiencia” (E7, 40)

“Yo diría que en el análisis hay menos separación del trabajo porque el análisis cualitativo requiere de mucha discusión y de establecimiento de criterios comunes, entonces yo te diría que ahí el trabajo es más colectivo y hay menos división”
(E10, 45)

Hasta niveles más altos como dar poder a los demás o construir equipos (A6) *“Pero como se trata de una actividad participativa y el grupo tiene su voz, hicimos lo que el grupo decidió”* (E7, 38) *“Empezamos a convocar a otros integrantes del equipo en términos de coinvestigadores y en términos de personas que nos podían ayudar a eso”* (E10, 4) *“yo creo que más importante para mí fue la constitución del equipo”* (E4, 20).

En cuanto a la diferencia entre el grupo de desempeño superior y promedio, no se encontraron diferencias ya que la competencia emergió de forma transversal para todas las entrevistas y en niveles altos en todas ellas (A5). De esta forma, es posible hipotetizar y concebir esta competencia como una competencia basal y genérica al quehacer del académico investigador en psicología.

Liderazgo grupal (LG).

El liderazgo aparece como otra competencia de interés para el quehacer del académico investigador. Esta competencia es entendida por Spencer y Spencer (1993) como la intención de jugar un papel como líder de un equipo o cualquier otro grupo.

Se presenta en distintos niveles, desde niveles más bajos (A1) expresados en conductas como la mera dirección de juntas *“yo lo que hago es dividir la reunión, proponer que trabajemos todos juntos un espacio en el que hablamos de la metodología”*(E7, 58).

En niveles medios (A4) donde el liderazgo se expresa en una preocupación por el fomento de la eficacia grupal

“Tener una muy fluida comunicación con las personas claves del equipo que están trabajando en los puntos intermedios para ir levantando a tiempo problemáticas que requieran ser miradas transversalmente en reuniones de equipo, tener una visión como gerencial” (E14, 7)

Hasta un nivel más alto donde el liderazgo se expresa mediante conductas que buscan cuidar al grupo (A5)

“Una vez al mes teníamos que hacer una actividad extra programática porque si no, no podíamos, entonces mantener ahí lo lúdico, el juego, la buena onda, la risa,

eh... era importante, equilibrar todas esas cosas, eran tan importantes como la identidad a través del logro, como la cosa de la planificación del trabajo mismo, del cuidado de las relaciones” (E11, 20).

Al comparar el grupo de desempeño superior y promedio, se observa mayor frecuencia de la competencia de liderazgo grupal en el grupo de desempeño superior, sin embargo cuando se presenta en desempeño promedio fluctúa entre los mismos niveles. Lo que permite pensar que dentro de la muestra de promedios, hay personas que presentan competencias asociadas principalmente al desempeño superior, representando potencial de desarrollo. Y que bien, podrían instalar una reflexión, para más adelante acerca de las muestras de criterios utilizadas.

Agrupación eficacia personal.

Autoconfianza (ACF).

La autoconfianza, entendida como la creencia de una persona en su propia capacidad para realizar una tarea (Spencer y Spencer, 1993) emerge como una competencia entre los entrevistados, con una marcada frecuencia en el grupo de desempeño superior.

Así, esta competencia le permite al académico investigador en psicología posicionarse a sí mismo para poder hacer frente a los desafíos que su quehacer implican.

“Yo tengo que vencer tengo que ganar, tengo que ganarle a otro que haya escrito una buena idea tengo que ganarle a otro que haya escrito una buena idea, solo que aquí tienen que creerme a mí, que yo soy capaz de hacerlo de una manera distinta” (E11, 6)

Al aparecer mayormente en entrevistas del grupo desempeño superior, para el perfil que se desarrollará en los resultados se asignó el nivel A1, lo que permitiría esgrimir algunas suposiciones en relación a uno de los criterios de la muestra: Adjudicación de proyectos, donde los rendidores superiores impulsados por la competencia de Autoconfianza a la base, se mostrarían más seguros de proponer y llevar a cabo nuevas ideas o proyectos mayores.

Flexibilidad (FLX).

La flexibilidad, entendida como la habilidad para adaptarse a y trabajar eficazmente con una variedad de situaciones, individuos o grupos (Spencer y Spencer, 1993), aparece como una de las competencias más cruciales en el quehacer del

académico investigador en psicología. Esta competencia surgió en la totalidad de las entrevistas, sin presentarse diferencias en nivel de la competencia para ambos grupos, la que según perfil, se ubicaría en el nivel A3. Al igual que trabajo en equipo, podría considerarse como una competencia básica y esencial del quehacer del investigador en psicología.

Esta competencia funcionaría como una competencia que los ayuda a adaptar la situación ante imprevistos *“Los cambios de decisiones ya los hemos ido tomando, hemos ido cada vez que hemos enfrentado un problema buscando una estrategia diferente”* (E14, 22)

“Y no ocurre, porque a la mayoría de los niños se les olvida el papel, se les pierde el papel, se les arruga el papel, no funciona, porque además no es algo prioritario para ellos. Y ahí hemos ido cambiando las estrategias todo el rato, ya esto no funciona entonces hay que pedir permiso para ir a las reuniones de apoderados”
(E14, 20)

“(…) No ocurrían en los resultados de la población de adolescentes chilenos, entonces ahí tuvimos que decidir cambiar, o sea no validar la teoría con la que estábamos trabajando, sino explicitar que se producía una diferencia y trabajar con esa diferencia”(E5, 20)

Que se entiende dentro de un marco donde los plazos finalmente van siendo adaptables según las contingencias *“Y bueno en el caso de este proyecto lo que tuvimos que hacer fue tener que pedir un aplazamiento para la entrega de los resultados”*(E2, 24) *“Hay márgenes que se alargan y bueno uno tiene que adaptarse a las condiciones reales de trabajo”* (E5, 36) *“Lo primero que hago es un plan general y siempre tengo que estarlo renovando en función de las contingencias”* (E12, 50).

Así, la importancia de la flexibilidad en el proceso investigativo se podría explicar desde el hecho de que *“todo el proceso de investigación es una decisión tras otra, porque una cosa es el plan y otra cosa es lo que tú te vas encontrando”*(E14, 30).

Agrupación servicios humanos y de ayuda.

Comprensión interpersonal (CI).

La Comprensión Interpersonal implica el querer entender a otras personas, es la habilidad de escuchar con precisión y de entender los pensamientos, sentimientos y preocupaciones no habladas o parcialmente expresadas de los demás (Spencer y Spencer, 1993).

Esta competencia surgió en algunos entrevistados, principalmente en desempeño superior, y se relacionó en gran medida con la naturaleza de las temáticas de investigación de los entrevistados.

Así, la comprensión interpersonal pudo observarse en dos ejes: con los colaboradores y participantes de la investigación *“Construí la confianza para una investigación que trabaja sobre esto, esto es un fenómeno tan crítico respecto de las personas y las relaciones”* (E1, 8) *“Desde la percepción de las agrupaciones si es importante porque ellos necesitan de una confianza y son súper desconfiados del Estado”* (E8, 42).

Y con el equipo investigador *“entendía que estaba en una situación compleja, como te decía tuve que primero acogerla en termino de sus preocupaciones y sus problemas (...) entonces tenía que continuar ofreciéndole todo mi apoyo, buscando todo tipo de estrategias”* (E9, 36).

“Bueno primero entender que es lo que está pasando porque a veces pasa porque alguien es un poco despistado o porque no ha podido realmente y tiene situaciones personales que no lo han permitido o son negligentes, o sea primero hay que saber por qué se produce porque no se sirve tener una reacción rígida” (E5, 40).

De acuerdo al perfil desarrollado en los resultados, se asignó el nivel A1 a esta competencia.

Agrupación impacto e influencia.

Impacto e influencia (IMP).

La competencia de impacto e influencia habla de una intención por persuadir, convencer, influenciar o impresionar a otros, para que apoyen los propósitos o las metas del orador, o el deseo de tener un impacto o efecto específico sobre los demás (Spencer y Spencer, 1993). Esta competencia emergió en el análisis caracterizando sólo a los investigadores de desempeño superior, sin reportarse presencia de esta en el grupo de desempeño promedio. Lo que probablemente nos hablaría de una competencia necesaria para llevar a cabo grandes proyectos, que requieren de persuasión hacia otros para alcanzar metas.

Esta competencia se vio reflejada en relatos sobre conductas tales como formas de persuasión (A2) hacia algún integrante por algún bien mayor del equipo

“En concreto en ese caso fue por ejemplo identificar que este trabajo podía tener una aplicación en un trabajo paralelo que ella estaba haciendo en el ámbito profesional entonces proponerle a ella que tal si esto lo ligamos con esto que tú estás haciendo acá” (E14, 32)

Como también en una habilidad de persuasión consciente al servicio de alcanzar las metas propuestas (A4)

“Entonces yo dije ya ¿de que los queremos convencer? Y fue como ya, no queremos ser académicas y no queremos ser solo expertas, queremos ser propositivas, innovadoras, científicas” (E11, 6).

Construcción de relaciones (CR).

La Construcción de Relaciones es entendida como el “trabajar para crear o mantener una relación amistosa y cálida o redes de contactos con gente que son, o pueden ser algún día, útiles para lograr metas relacionadas con el trabajo” (Spencer y Spencer, 1993, p. 40). Esta competencia se detectó en algunos de los entrevistados, sin mayor distinción por los grupos de desempeño superior o promedio, y asociándose en gran medida al tipo de trabajo o contactos requeridos para cierto tipo de investigaciones.

Esta competencia se vio reflejada en relatos de conductas que pueden agruparse en dos ejes: Dentro del medio de trabajo (nivel A2) *“También pedí como harta ayuda, entonces por ejemplo a colegas que tenían proyectos, oye que se pone en el presupuesto o mira esta es mi idea como lo traduzco en tanto” (E4, 8)*

“La directora externa era maravillosa, entonces hicimos una dupla las dos en conducción, súper afiatada y eso fue súper bueno, las dos hicimos esfuerzos muy compartidos en sacar adelante esa tarea, dado que uso cada una sus capacidades al servicio de eso” (E1, 44)

Y fuera del equipo de trabajo, con los colaboradores/participantes de los proyectos (nivel A3) *“En paralelo con el contacto con las escuelas que es donde íbamos a hacer la investigación” (E9, 6)* *“Hacer el contacto con las escuelas que eran nuestros participantes, nuestros participantes eran cuatro escuelas, contactar a las escuelas” (E9, 18).*

“A mí me costó mucho porque esa gestión la hice yo, ganarme la confianza de ellos, son súper desconfiados, si uno no es parte de los grupos de víctimas, son súper desconfiados a mí me costó muchos años entrar y ya en ese momento las relaciones estaban muy buenas, yo estaba, había entrado, nos habían abierto todas las puertas” (E8, 42)

Agrupación cognitiva.

Pericia técnica-profesional/gerencial (PER)

La pericia técnica habla de aquella competencia de experticia que incluye tanto la “maestría sobre un cuerpo de conocimientos relacionados con el trabajo (que puede ser técnico, profesional, o gerencial), y también la motivación para ampliar, utilizar y distribuir el conocimiento relacionado con el trabajo a los demás” (Spencer y Spencer, 1993, p.58).

Si bien todos los entrevistados mostraron tener pericia profesional, se encontró un mayor nivel de las competencias en el grupo de desempeño superior, donde reportaron hasta el nivel más alto de la presencia de la pericia (nivel A8), mientras que en el grupo promedio se mantuvo en niveles intermedios (A6). Cabe considerar además, que dado el criterio utilizado para definir los grupos, en el grupo de desempeño superior todos tienen al menos grado doctoral.

Así, no se observó solo la pericia en términos de grados académicos *“lo que yo había hecho en la tesis doctoral, yo termine la tesis en diciembre del 2010” (E9, 4)*

Sino, se observó mucho a través de la pericia técnica o profesional adquirida mediante la experiencia *“Para ese diseño me sirvió mucho la experiencia que yo había tenido en trabajar en estos mismos temas para la política pública de experiencias de consultoría, muchas y de participar en proyectos de distintos ministerios” (E1, 18)* *“trabaje durante todos los noventa en el campo de la educación sexual y me interesa mucho, entonces tenía conocimientos como para formular un proyecto” (E1, 98)* *“también por un tema de especialización suelo encargarme de la mayor parte de los aspectos metodológicos de la investigación” (E10, 6)* *“Yo se usar ese programa, lo aprendí hace bastante tiempo, de hecho yo hago clases sobre ese programa” (E10, 57).*

Perfil levantado.

Los aspectos considerados para el levantamiento del perfil se relacionan con los siguientes puntos:

Discriminación de requisitos mínimos y de excelencia para el perfil, donde cada uno se definió de acuerdo a ciertos criterios mencionados a continuación:

Requisito mínimo.

Aquellas competencias encontradas de manera transversal en todas las entrevistas y que por lo tanto representan una condición mínima dentro del perfil de un académico investigador en psicología, dicho en otras palabras, se trata de una competencia base, que no puede encontrarse ausente. Para establecer el nivel de corte, se consideró el nivel mínimo presentado dentro de los rendidores superiores.

Requisito de excelencia.

Aquellas competencias que se encontraron mayormente en las entrevistas de la muestra de rendidores superiores, y que estando a la base de cualquier investigador debieran resultar en un desempeño superior. Igualmente, se consideró el nivel de corte como el más bajo entre los rendidores superiores.

Fueron excluidas del perfil las competencias presentadas únicamente o mayormente en rendidores promedio, (pudiendo encontrarse sólo una o dos veces en entrevistas del grupo desempeño superior), por no ser representativas de un rendimiento de excelencia para el académico investigador en psicología.

De acuerdo a los resultados, el perfil levantado para el Académico investigador en psicología, sería el siguiente (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Perfil por Competencias Académico investigador en psicología.

Agrupación	Competencia	Nivel Mínimo Requerido	Requisito
Logro y Acción	Orientación hacia el logro (OHL)	A1	Excelencia
	Preocupación por el orden y la calidad (PO)	A5	Mínimo
	Iniciativa (INT)	A1	Excelencia
	Búsqueda de información (INF)	A5	Mínimo
Gerencial	Directividad (DIR)	A2	Excelencia
	Trabajo en Equipo y Cooperación (TE)	A5	Mínimo
	Liderazgo Grupal (LG)	A3	Excelencia
Servicios Humanos y de Ayuda	Autoconfianza (ACF)	A1	Excelencia
	Flexibilidad (FLX)	A3	Excelencia
	Comprensión Interpersonal (CI)	A1	Excelencia
Impacto e Influencia	Impacto e Influencia (IMP)	A3	Excelencia
	Construcción de Relaciones (CR)	A2	Mínimo
Cognitiva	Pericia Técnica-profesional/ Gerencial (PER)	A7	Mínimo

Especificaciones del perfil.

Según la categorización realizada por Spencer y Spencer (1993), lo que se esperaría de cada Competencia en cuanto a nivel aplicado a este perfil, se especifica en tabla 3.

Tabla 3. Especificaciones del Perfil.

Competencias	Nivel	Especificación
OHL	A1	Quiere hacer el Trabajo Adecuadamente. Trabaja hacia estándares de excelencia implícitos. Intenta hacer bien o adecuadamente el trabajo. Es capaz de expresar frustración frente al desperdicio o a la ineficacia (por ejemplo, se queja del tiempo desperdiciado y quiere hacer algo mejor.
PO	A5	Mantiene un área de trabajo ordenada, muestra una preocupación general por el orden y la claridad, revisa constantemente su propio trabajo, monitorea el trabajo de otros y monitorea el avance de un proyecto con respecto a objetivos o fechas límite, descubre debilidades o datos faltantes y busca información para mantener el orden.
INT	A1	Muestra Persistencia. Es constante en su labor- da dos o más pasos para vencer obstáculos o rechazos. No se rinde fácilmente cuando las cosas no marchan bien.
INF	A5	Hace preguntas directas a las personas disponibles o a las fuentes, investiga personalmente, escarba más profundamente, sondeando para dar con la raíz de un problema, contacta a otros para tener más antecedentes, realiza investigaciones, haciendo un esfuerzo sistemático a lo largo de un periodo de tiempo limitado por obtener los datos o la retroalimentación que sea requerida.
DIR	A2	Da Instrucciones Detalladas. Delega las tareas de rutina para estar libre para consideraciones más valiosas o de más largo alcance, o da instrucciones con detalles muy específicos, con la intención de terminar las labores en los plazos requeridos.
TE	A5	Trabaja de tal forma que es capaz de dar poder a los demás. Públicamente les da reconocimiento a los que se han desempeñado adecuadamente. Alienta y les da poder a los demás, los hace sentir fuertes o importantes
LG	A3	Dirige las juntas -expone los propósitos y los objetivos, controla el tiempo, deja tareas, etc., mantiene a las personas informadas, garantiza que el grupo tenga toda la información que sea necesaria y es capaz de explicar las razones por las cuales se toma cierta decisión. Además, utiliza la autoridad con justicia y el poder en una medida justa y equitativa.
ACF	A1	Se Presenta a Sí Mismo con Confianza, puede tomar decisiones independientemente y es capaz de llevar a cabo sus funciones sin supervisión constante.
FLX	A3	Puede ver las Situaciones Objetivamente, reconociendo la validez en las opiniones o puntos de vistas de los demás, aplica las reglas o los procedimientos de manera flexible siendo capaz de adaptarse a una situación individual o adaptando acciones para conseguir objetivos más amplios. Puede adaptar las tácticas a una situación o a las reacciones de los demás, cambia incluso su propia conducta si es necesario para ajustarse a la situación.
CI	A1	Es capaz de entender ya sea la emoción o el contenido presentes en la relación con otro
IMP	A3	Es capaz de tomar al menos una acción de dos pasos para persuadir. Incluye tratamiento cuidadoso de los datos en su presentación o hace dos o más argumentos diferentes de los puntos en una presentación o en una discusión.
CR	A2	Realiza contactos relacionados con el trabajo, manteniendo relaciones formales predominantemente enfocadas a temas relacionados con el trabajo, no necesariamente formales en tono, estilo o estructura. Incluye conversaciones no estructuradas de temas relacionados con el trabajo.
PER	A7	Maestría Profesional/Especializada. El resultado principal del trabajo es la pericia o un liderazgo técnico que es considerado como de autoridad en un campo técnico o profesional al interior de la organización.

Conclusiones

En esta investigación se ha buscado levantar un perfil por competencias del académico investigador en psicología con una muestra de académicos de una universidad chilena.

La muestra seleccionada fue dividida en dos grupos, uno de rendidores superiores definido por la adjudicación de un fondo concursable FONDECYT o FONDEF y otro grupo de rendidores promedio que no se hubieran adjudicado lo recién señalado, pero que al menos contaran con una publicación en revista indexada, durante los últimos cinco años. Se aplicó una Entrevista de Eventos Conductuales bajo la metodología propuesta por Spencer y Spencer (1993) y se detectaron las competencias asociadas al quehacer del académico investigador en psicología de desempeño superior y promedio, utilizando los cortes de nivel del grupo de rendidores superiores, se ha determinado el nivel de estas competencias, llegando a construir el perfil presentado en los resultados.

Se consideran competencias base de un académico investigador en psicología, aquéllas que se encuentran transversalmente en todas las entrevistas, a saber: Preocupación por el Orden y la Calidad, Búsqueda de Información, Trabajo en Equipo y Cooperación, Flexibilidad, Construcción de Relaciones y Pericia Técnica-Profesional. Mientras que Orientación hacia el Logro, Iniciativa, Directividad, Liderazgo Grupal, Autoconfianza, Comprensión Interpersonal, e Impacto e Influencia se encontrarían relacionadas a un desempeño superior por encontrarse mayoritariamente en el grupo de rendidores superior.

A partir de esto, podemos concluir que se observan diferencias entre los grupos de participantes, asociándose competencias exclusivas al grupo de rendidores superiores. Vale la pena preguntarse si esto emerge de la performance normal y cotidiana de los participantes o si tiene que ver con las exigencias propias que les impone un fondo externo y por ende, la aparición en el relato, de ciertas competencias que solo pueden ser vistas en estas circunstancias o contextos.

Lo anterior, nos induce a una inevitable reflexión acerca de esta investigación, que al mismo tiempo puede transformarse en una importante proyección en cuanto al estudio de competencias en esta área. Nos encontramos evaluando competencias en una muestra de personas que debe realizar actividades bastante diversas dentro de la academia, como lo son: extensión, docencia e investigación. En este escenario es que los académicos son exigidos a cumplir con diversos estándares que no solo miden cada una de sus funciones por separado, sino que además se rigen por condiciones que provienen desde externos a la universidad. Es por esto, que se corre el riesgo de desatender la realidad multitarea que se da entre el correr de las aulas, la extensión y la competencia por fondos externos.

El tema merece ser analizado a la luz de otros factores, más allá del levantamiento de un perfil, igualmente importante y que da un primer paso en este sentido, pero no se debe olvidar que la principal muestra de criterio que divide en esta investigación al grupo

de rendidores superior y promedio tiene que ver con la productividad, en otros términos, la adjudicación de un fondo concursable externo, que bien podría dejar fuera a muchos participantes que realizan otros tipos de investigaciones, con otro tipo de financiamiento o auto-financiadas.

Es fundamental tomar en cuenta el hecho de que la adjudicación de un fondo externo representa una etapa final de un proceso de competencia con pares, donde probablemente muchos otros proyectos de excelente calidad puedan estar quedando marginados por variados factores. Sin embargo, en este momento actual nos vemos impedidos a utilizar la norma neoliberal que impone parámetros claros, que apuntan hacia la productividad, dirigiéndose, en este sentido a la profundización de indicadores. Lo que no impide proyectar otras investigaciones que puedan ampliar la mirada en este sentido y considerar por ejemplo un sistema de ponderaciones por actividades de investigación para establecer criterios de muestra que permitan generar una mirada más inclusiva de los distintos actores y de sus formas de producir conocimiento.

Finalmente y en la línea de ir generando acciones que permitan abrir nuevos horizontes en el área, otra importante proyección de esta investigación radica en la utilización y el aporte que entrega, y la potencialidad que representa de ser utilizada en contextos de investigación en Psicología, como una herramienta de evaluación y generación de estándares, que más tarde permita formar, capacitar y desarrollar a las personas. Siendo éstas solo ideas para amplificar nuestra visión siempre en la línea del fortalecimiento de la investigación y de la nutrición de estas herramientas que nos permiten medir, pero que también nos deben permitir alimentar formas que favorezcan tanto a los académicos como a los que nos atrevemos a sacar alguna conclusión de tan importante labor que realizan los académicos investigadores en psicología.

Referencias

- Acosta, F. (2004). Introducción. La formación para la gestión y la política educativa: conceptos clave y orientaciones para su enseñanza, en J. Tedesco (Ed.), *Proyecto de actualización de formadores en gestión y política educativa*. Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- Alles, Martha A. (2008). *Dirección estratégica de recursos humanos: gestión por competencias*. Buenos Aires: Graniea.
- Álvarez, J. E. (2005). *Intelectuales, tecnócratas y reformas neoliberales en América Latina*. Universidad Nacional de Colombia.
- Borón, A. (2005, August). Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. In *Conferencia magistral dictada en el xxv Congreso de la*

Asociación Latinoamericana de Sociología, Porto Alegre. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sereta/alas05.pdf>.

Braslavsky, C. (1994). Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional. En D. Filmus (Ed.), *¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Norma.

McClelland, D., Gartner, A., Greer, C., & Riessman, F. (1973). Medir la competencia en lugar de la inteligencia. *Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades Cociete intelectual y estratificación social.*

Di Virgilio, M., Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, C. y Plotno, G. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en ciencias sociales. *Revista Argentina de Sociología, 5(9), 90-110.*

Díaz, R. y Arancibia, V.H. (2002). El enfoque de las competencias laborales: historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y las personas. *Psykhé, 11(2), 207-214.*

Gallardo, O. (2003). Modelo de formación por competencia para investigadores. *Contexto y Educación, 18(70), 9-25.*

González, C., Tornimbeni, S., Corigliani, S., Gentes, G., Ginochio, A. y Morales, M. (2012). Evaluación de competencias requeridas para investigar. *Anuario de Investigación de la Facultad de Psicología 1(1), 142-151.*

Guerrero, M. (2006). Definición y evaluación de perfiles de titulación por competencias. Caso del ingeniero generalista. En Congreso Iberoamericano sobre el Enfoque Basado en Competencias Bogotá, Congreso conducido en CIMTED, Medellín.

Guerrero, M. (2007) Formación de Habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta colombiana de psicología, 10(2), 190-102.*

Hernández, R., Fernández, C. y Bapista, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw-Hill.

- Levy-Leboyer, C. (1997). *Desarrollar las competencias*. Capellades: Gestión 2000.
- Mertens, L. (1996) *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: J.C Sáez Editor.
- Pirela, L., Prieto, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, 22(50), 159-177.
- Rogelberg, S. (2007). *Enciclopedia of Industrial and Organizational Psychology*. Thousand Oaks: Sage.
- Spencer, L. y Spencer, S. (1993). Evaluación de competencia en el trabajo. Modelos para un desempeño superior. Recuperado desde: <http://es.scribd.com/doc/19788609/Libro-Competencias-Spencer#scribd>
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias, *Documento de trabajo*, 2006, 1-8.
- Universidad de Chile (2014). *Rakiduum: el pensamiento*. Santiago: Dadá Comunicación.

Anexos

Anexo n°1 Modelo Spencer y Spencer (1993)

Agrupación	Competencias	Niveles	Puntuación/Indicador	Esp.
LOGRO Y ACCIÓN	OHL Orientación Hacia el logro	A. Intensidad e Integridad de las acciones	-1 Sin Estándares de Excelencia para el trabajo 0 Concentrado en la Tarea 1 Quiere hacer el trabajo adecuadamente 2 Trabaja para cumplir con los estándares de otros 3 Crea su propia medida de excelencia 4 Mejora el desempeño 5 Fija Metas desafiantes 6 Hace análisis de costo-beneficio 7 Toma riesgos empresariales calculados 8 Persiste en sus esfuerzos empresariales	
		B. Impacto del logro	1 Desempeño individual únicamente 2 Afecta a una o dos personas 3 Afecta a un equipo de trabajo (4-15p) 4 Afecta a un departamento (>15) 5 Afecta a una firma de mediano tamaño completamente 6 Afecta a una firma grande completamente 7 Afecta a una industria completa	Solo > a 3
		C. Innovación	0 No hace cosas nuevas 1 Nuevo para el trabajo o para la unidad de trabajo 2 Nuevo para la organización 3 Nuevo para la industria 4 Transformación	Solo >3 Únicamente intentos de cumplir con o exceder algún estándar de excelencia
	PO Preocupación por el orden y la calidad	Sin subniveles	-1 Falta de orden 0 No Aplicable 1 Mantiene un área de trabajo ordenada 2 Muestra una preocupación general por el orden y la claridad 3 Revisa su propio trabajo 4 Monitorea el trabajo de otros 5 Monitorea datos o proyectos 6 Desarrolla sistemas 7 Desarrolla sistemas complejos	
	INT	A Escala Temporal	-1 Piensa solamente en el pasado 0 No Aplica o no toma iniciativa 1 Muestra persistencia 2 Encara oportunidades o problemas actuales 3 Es decisivo en una crisis 4 Actúa anticipadamente hasta por 2 meses 5 Actúa anticipadamente por 3-12 meses 6 Actúa anticipadamente por 1-2 años 7 Actúa anticipadamente por 2-5 años 8 Actúa anticipadamente por 5-10 años 9 Actúa anticipadamente por 10 años o más	

SERVICIOS HUMANOS Y DE AYUDA		B Automotivación (Cantidad de esfuerzo)	-1 Evita el trabajo exigido 0 No aplicable o Ausente 1 Trabaja de forma independiente 2 Esfuerzo adicional 3 Hace más de lo que se le pide 4 Hace mucho más de lo que se le pide 5 Realiza esfuerzos extraordinarios 6 Involucra a los demás
	INF	Sin subniveles	0 Ninguna- No busca información adicional 1 Hace preguntas 2 Investiga personalmente 3 Escarba más profundamente 4 Llama o contacta a otros 5 Realiza investigaciones 6 Utiliza sus propios sistemas que aún funcionan 7 Involucra a los demás
	CI	A. Profundidad de la Comprensión	-1 Falta de entendimiento 0 No aplicable 1 Entiende ya sea la emoción o el contenido 2 Entiende tanto la emoción como el contenido 3 Entiende significados 4 Entiende cuestiones subyacentes 5 Entiende cuestiones subyacentes complejas
		B. Escuchar y responder a los demás	-1 No compasivo 0 No aplicable o no hace intento por escuchar 1 Escucha 2 Se hace disponible para escuchar 3 Predice las respuestas de los demás 4 Escucha sensiblemente 5 Actúa para ayudar
	OHS	A. Concentración en las necesidades el cliente	-3 Expresa expectativas negativas de los clientes -2 Expresa falta de claridad -1 Se concentra en propias habilidades 0 Otorga el servicio mínimo requerido 1 Seguimiento 2 Mantiene una comunicación clara con el cliente 3 Se responsabiliza personalmente 4 Se hace totalmente disponible para el cliente 5 Actúa para mejorar las cosas 6 Se dirige hacia las necesidades subyacentes 7 Emplea una perspectiva a largo plazo 8 Actúa como un consejero de confianza 9 Actúa como partidario del cliente
		B. Iniciativa para servir	-1 Bloquea las acciones de los demás 0 No toma acción, puede inventar excusas 1 Toma acciones de rutina o requeridas, tiene conciencia de cumplir con las necesidades del cliente

			<p>2 Realiza esfuerzos adicionales para ser útil</p> <p>3 Realiza un gran esfuerzo adicional para cumplir con las necesidades de los demás</p> <p>4 Involucra a los demás en la toma de acciones no rutinarias para cumplir con las necesidades de otro</p> <p>5 Realiza esfuerzos extraordinarios</p>
IMPACTO E INFLUENCIA	IMP	A. Acciones tomadas para influenciar a los demás	<p>-1 Poder personalizado</p> <p>0 No aplicable</p> <p>1 Afirma tener la intención pero no toma acciones</p> <p>2 Toma una sola acción para persuadir</p> <p>3 Toma una acción de dos pasos para persuadir</p> <p>4 Calcula el impacto de sus acciones o palabras</p> <p>5 Calcula una acción dramática</p> <p>6 Toma dos pasos para influenciar</p> <p>7 Tres acciones o influencia indirecta</p> <p>8 Estrategias complejas de influencia</p>
		B. Amplitud de la influencia	<p>1 Alguna otra persona</p> <p>2 Unidad de trabajo o equipo del proyecto</p> <p>3 Departamento</p> <p>4 División o firma de mediano tamaño completamente</p> <p>5 Organización grande en su totalidad</p> <p>6 Organizaciones gubernamentales, políticas o profesionales municipales</p> <p>7 Organizaciones gubernamentales, políticas o profesionales estatales</p> <p>8 Org. Gubernamentales, políticas o profesionales estatales</p> <p>9 Org. Gubernamentales, políticas o profesionales internacionales</p>
	CO	A. Profundidad del entendimiento de una organización	<p>-1 Malentende la estructura organizacional</p> <p>0 Apolítico</p> <p>1 Entiende estructura formal</p> <p>2 Entiende la estructura informal</p> <p>3 Entiende el ambiente y la cultura</p> <p>4 Entiende la política organizacional</p> <p>5 Entiende cuestiones organizacionales subyacentes</p> <p>6 Entiende cuestiones subyacentes a largo plazo</p>
		B. Amplitud	<p>1 Alguna otra persona</p> <p>2 Unidad de trabajo o equipo del proyecto</p> <p>3 Departamento</p> <p>4 División o firma de mediano tamaño completamente</p> <p>5 Organización grande en su totalidad</p> <p>6 Organizaciones gubernamentales, políticas o profesionales municipales</p> <p>7 Organizaciones gubernamentales, políticas o profesionales estatales</p> <p>8 Org. Gubernamentales, políticas o profesionales estatales</p> <p>9 Org. Gubernamentales, políticas o</p>

			profesionales internacionales
CR	A. Estrechez de relación		0 Evita el contacto 1 Acepta Invitaciones 2 Hace contactos relacionados con el trabajo 3 Hace contactos informales ocasionales 4 Construye rapport 5 Hace contactos sociales ocasionales 6 Hace contactos sociales frecuentes 7 Hace contactos familiares y de hogar 8 Establece relaciones estrechas
	B. Amplitud		1 Alguna otra persona 2 Unidad de trabajo o equipo del proyecto 3 Departamento 4 División o firma de mediano tamaño completamente 5 Organización grande en su totalidad 6 Organizaciones gubernamentales, políticas o profesionales municipales 7 Organizaciones gubernamentales, políticas o profesionales estatales 8 Org. Gubernamentales, políticas o profesionales estatales 9 Org. Gubernamentales, políticas o profesionales internacionales
DES	A. Intensidad de la orientación al desarrollo (int.acc)		-1 Desalienta 0 No Aplicable o no hace esfuerzos 1 Expresa expectativas positivas de los demás 2 Da instrucciones detalladas y/o demostraciones en el trabajo 3 Da razones u otros tipos de apoyo 4 Da retroalimentación específica positiva o mezclada para propósitos de desarrollo 5 Tranquiliza y alienta 6 Realiza Coaching o entrenamiento a largo plazo 7 Crea nueva enseñanza/entrenamiento 8 Delega completamente 9 Recompensa al buen desarrollo
	B. Número y rango de gente desarrollada o dirigida		1 Un subordinado (o estudiante, o cliente de asesoría) 2 Varios (2-6) subordinados 3 Muchos (más de 6) subordinados 4 Un par (incluye proveedores, colegas, etc) 5 Varios (2-6) pares 6 Muchos pares 7 Un superior o Consumidor (o cliente de consumo) 8 Más de un superior o consumidor 8 Grupos grandes (>200) de diferentes niveles
GERENCIA L			
	DIR	A. Intensidad	-1 Es pasivo 0 No da órdenes 1 Da instrucciones básicas y de rutina 2 Da instrucciones detalladas 3 Habla asertivamente

		<p>4 Exige un desempeño elevado</p> <p>5 Monitorea de forma obvia el desempeño</p> <p>6 Confronta a los demás</p> <p>7 Expone las consecuencias de la conducta</p> <p>8 Utiliza las muestras controladas de enojo o amenazas para lograr que se cumpla con algo</p> <p>9 Cuando es necesario, despide o se deshace de personas con un desempeño pobre</p>	
	B. Amplitud	<p>1 Un subordinado (o estudiante, o cliente de asesoría)</p> <p>2 Varios (2-6) subordinados</p> <p>3 Muchos (más de 6) subordinados</p> <p>4 Un par (incluye proveedores, colegas, etc)</p> <p>5 Varios (2-6) pares</p> <p>6 Muchos pares</p> <p>7 Un superior o Consumidor (o cliente de consumo)</p> <p>8 Más de un superior o consumidor</p> <p>8 Grupos grandes (>200) de diferentes niveles</p>	
TE	A. Intensidad del fomento del TE	<p>-1 No coopera</p> <p>0 Neutral</p> <p>1 Coopera</p> <p>2 Comparte información</p> <p>3 Expresa expectativas positivas</p> <p>4 Pide entradas (información)</p> <p>5 Da poder a los demás</p> <p>6 Construye equipos</p> <p>7 Resuelve conflictos</p>	
	B. Tamaño del equipo	<p>1 Grupos pequeños e informales de 3-8 personas</p> <p>2 Una fuerza laboral o equipo temporal</p> <p>3 Un grupo de trabajo que continua funcionando o un departamento pequeño</p> <p>4 Un departamento grande completo</p> <p>5 Una división de una firma grande</p> <p>6 Una firma grande completa</p>	
	C. Cantidad de esfuerzo	<p>0 No hace esfuerzos adicionales</p> <p>1 Hace más de las acciones de rutina por sí mismo (hasta 4 acciones adicionales)</p> <p>2 Hace mucho mas de las acciones de rutina por sí mismo (5-15 acciones)</p> <p>3 Hace esfuerzos extraordinario (en su tiempo libre o a lo largo de varios meses)</p> <p>4 Logra que los demás hagan acciones adicionales</p> <p>5 Involucra a los demás en esfuerzos extraordinarios</p>	<p>C-4: para pares, superiores u organizaciones. No por delegar acciones probables. Ayuda extra de subordinados se califica en 3, 4 o 5</p> <p>*Calificar el tamaño del grupo directamente afectado</p>
LG	A. Fuerza del	-1 Abdica	

	papel de líder	0 No aplicable 1 Dirige las juntas 2 Informa a la gente 3 Utiliza la autoridad con justicia 4 Fomenta la eficacia grupal 5 Cuida al grupo 6 Se erige a si mismo como el líder 7 Difunde una visión convincente	
	B. Amplitud	1 Grupos pequeños e informales de 3-8 personas 2 Una fuerza laboral o equipo temporal 3 Un grupo de trabajo que continua funcionando o un departamento pequeño 4 Un departamento grande completo 5 Una división de una firma grande 6 Una firma grande completa	
	C. Esfuerzo/Iniciativa	0 No hace esfuerzos adicionales 1 Hace más de las acciones de rutina por sí mismo (hasta 4 acciones adicionales) 2 Hace mucho mas de las acciones de rutina por si mismo (5-15 acciones) 3 Hace esfuerzos extraordinario (en su tiempo libre o a lo largo de varios meses) 4 Logra que los demás hagan acciones adicionales 5 Involucra a los demás en esfuerzos extraordinarios	
COGNITIVO	PA A. Complejidad análisis	0 No aplicable o ninguno 1 Descompone los problemas 2 Ve las relaciones básicas 3 Ve relaciones múltiples 4 Hace planes o análisis complejos 5 Hace planes o análisis muy complejos 6 Hace planes o análisis extremadamente complejos	
	B. Tamaño del problema encarado	1 Concierno al desempeño de una o dos personas 2 Concierno a una unidad de trabajo pequeña 3 Concierno a un problema actual 4 Concierno al desempeño en su conjunto 5 Concierno al desempeño a largo plazo	*Aunque esta escala se relaciona con el tamaño del trabajo también es importante considerar la colocación: un problema muy grande puede sobrecargar la capacidad analítica
	PC A. Complejidad y originalidad de los conceptos	0 No utiliza conceptos abstractos 1 Utiliza reglas básicas 2 Reconoce patrones 3 Aplica conceptos complejos 4 Simplifica la complejidad 5 Crea nuevos conceptos 6 Crea nuevos conceptos para cuestiones complejas 7 Crea nuevos modelos	

	B. Amplitud	1 Concierno al desempeño de una o dos personas 2 Concierno a una unidad de trabajo pequeña 3 Concierno a un problema actual 4 Concierno al desempeño en su conjunto 5 Concierno al desempeño a largo plazo	
PER	A. Profundidad del conocimiento	1 Primario 2 Vocacional elemental 3 Vocacional 4 Vocacional avanzada 5 Profesional básica 6 Profesional experimentado 7 Maestría profesional/especializada 8 Autoridad eminente	
	B. Amplitud de la pericia gerencial	1 Ninguna 2 Unidad de trabajo/Función homogénea (línea, personal, equipo/proyecto) 3 Departamento/Heterogéneo/Multifuncional (línea, personal, equipo/proyecto) 4 Varios departamentos/unidades de trabajo heterogéneos	
	C. Adquisición de la pericia	-1 Resiste 0 Neutral 1 Mantiene conocimientos técnicos actuales 2 Amplía su base de conocimientos 3 Adquiere conocimiento nuevo o diferente	
	D. Distribución de la pericia	-1 Acapara 0 No Aplicable 1 Responde preguntas 2 Aplica el conocimiento 3 Ofrece ayuda técnica 4 Aboga por y difunde nueva tecnología 5 Publica nueva tecnología	*Aunque la profundidad del conocimiento se describe en términos de títulos, una maestría equivalente lograda por experiencia laboral o estudio informal se incluyen en cada nivel.
ACT	Sin niveles	-1 Pierde el control 0 Evita el estrés 1 Resiste la tentación 2 Controla emociones 3 Responde tranquilamente 4 Maneja el estrés eficazmente 5 Responde constructivamente 6 Calma a los demás	
ACF	A. Auto seguridad	-1 Sin poder 0 No aplicable o evita desafíos 1 Se presenta a sí mismo con confianza	

EFICACIA PERSONAL		<ul style="list-style-type: none"> 2 Se presenta a sí mismo de una forma enérgica e impresionante 3 Afirma tener confianza en su propia habilidad 4 Justifica sus pretensiones de auto-confianza 5 Se ofrece para encarar desafíos 6 Se pone a sí mismo en situaciones extremadamente desafiantes
	B. Manejo Fracaso	<ul style="list-style-type: none"> -2 Se culpa a sí mismo de una forma global y permanente -1 Racionaliza o culpa a los demás o a las circunstancias 0 No aplicable o No observada 1 Acepta responsabilidad 2 Aprende de sus errores 3 Admite ante los demás sus errores y actúa para corregirlos
FLX	A. Amplitud del cambio	<ul style="list-style-type: none"> -1 Contraproducentemente sostiene sus opiniones/tácticas 0 Siempre sigue los procedimientos 1 Ve las situaciones objetivamente 2 Aplica las reglas o los procedimientos flexiblemente 3 Adapta las tácticas a la situación o a las reacciones de los demás 4 Adapta sus propias estrategias, metas o proyectos a las situaciones 5 Realiza adaptaciones organizacionales 6 Adapta estrategias
	B. Velocidad de la acción	<ul style="list-style-type: none"> 1 Cambios a largo plazo, estudiados o planeados (más de un mes) 2 Plan a corto plazo para cambiar (1 semana-1 mes) 3 Cambio rápido (menos de una semana) (calificación por defecto si duda) 4 Cambio ágil (en un día) 5 Acción instantánea o decisión para actuar
CMO	Sin niveles	<ul style="list-style-type: none"> -1 Hace caso omiso 0 No aplicable o esfuerzo mínimo 1 Esfuerzo activo 2 Modela conductas de "ciudadanía de la organización" 3 Sentido de propósito- expresa compromiso 4 Hace sacrificios personales o profesionales 5 Toma decisiones impopulares 6 Sacrifica el bienestar de la unidad en beneficio de la organización

Fuente: elaboración propia, en base al modelo por competencias levantado en Spencer y Spencer (1993)

Anexo nº 2 Tabla de Codificación Competencias

Tipo	Agrupación Competencia → Entrevistado ↓	Logro y acción				Servicios humanos			Impacto /Influencia		Gerencial				Cognitivo			Personal			
		O H L	P O	I N T	I N F	C I	O H S	I M P	C O	C R	D E S	D I R	T E	L G	P A	P C	P E R	A C T	A C F	F L X	C M O
Superior	E11	X	X	X	X			X				X	X			X		X	X		
	E13	X	X		X			X		X	X	X	X			X		X	X		
	E14			X	X						X	X				X		X	X		
	E6	X	X	X							X	X	X			X		X	X		
	E8		X		X	X			X	X	X	X	X			X			X		
	E12		X		X			X		X	X	X	X			X			X		
	E9		X		X	X		X		X	X	X	X			X			X		
Promedio	E3		X		X	X				X		X	X			X			X		
	E4		X		X				X	X	X	X	X			X			X		
	E7		X		X				X	X	X	X				X			X		
	E1					X			X		X	X	X			X		X	X		
	E5		X		X	X				X	X	X				X		X	X		
	E2		X		X					X	X	X	X			X			X		
	E10		X		X	X				X		X				X			X		

Anexo nº3

Árbol codificaciones: competencias observadas

En el presente documento pueden encontrarse las entrevistas desde donde se levantaron las competencias señaladas.

Agrupación Logro y Acción.

Orientación hacia el logro (OHL) (E11, E13, E6)

Preocupación por el orden y la calidad (PO) (E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13)

Iniciativa (INT) (E14, E11, E6)

Búsqueda de información (INF) (E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14)

Agrupación Gerencial.

Desarrollo de los demás (DES) (E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E12, E13)

Directividad (DIR) (E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E12, E13)

Trabajo en Equipo (TE) (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14)

Liderazgo Grupal (LG) (E1, E2, E3, E4, E6, E8, E11, E12, E13)

Agrupación Eficacia Personal.

Autoconfianza (E1, E5, E6, E11, E13, E14)

Flexibilidad (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14)

Agrupación Servicios Humanos y de Ayuda.

Comprensión interpersonal (E1, E3, E5, E8, E9, E10)

Agrupación Impacto e Influencia.

Impacto e influencia (IMP) (E9, E11, E13, E12)

Construcción de relaciones (CR) (E8, E4, E7, E1, E9)

Agrupación Cognitiva.

Pericia técnica-profesional/gerencial (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14)

Anexo nº4

Codificaciones por cada Nivel.

Tabla Nivel Rendidores Desempeño Superior.

	Nivel			
E11	A	B	C	D
ACF	6	3	3	
CMO	6	1		
FLX	7	3	3	
IMP	7			
INT	4			
LG	3	4		
OHL	6	3	1	
PO	5	5		
TE	3			
PER	7			
E6	A	B	C	D
TE	4	3	0	
ACF	1	2		
PO	5			
FLX	4	4		
DIR	5	3		
DES	9	2		
INT	2	1		
OHL	2	3	0	
PER	7	2	3	5
E8	A	B	C	D
TE	5	3	0	
FLX	4	2		
LG	3	3		
DIR	6	1		
DES	8	5		
CR	2	2		
CI	4	3		
PER	7			
E14	A	B	C	D

DIR	9	4		
TE	4	3	3	
PER	8	3	3	5
ACF	3	2		
INF	7			
INT	3	6		
FLX	4			
E13	A	B	C	D
OHL	5	3	1	
INF	7			
TE	6	2		
DES	8	4		
DIR	6	4		
PO	6			
LG	4	3	0	
FLX	3	3		
INT	1	1		
CI	1	5		
IMP	3			
PER	7			
E12	A	B	C	D
TE	6	3	0	
INF	5			
PO	5			
DIR	6	3		
LG	7	3	0	
DES	8	3		
FLX	4	3		
PER	7	2	3	5
IMP	3	2		
E9	A	B	C	D
PER	7	2	3	5
PO	5			
INF	7			
TE	6	3	5	
DES	7	3		
CR	2	2		
DIR	6	3		

CI	5	5		
FLX	4	3		
LG	4	3	5	
IMP	6	1		

Tabla Nivel Rendidores Desempeño Promedio.

	Nivel			
E5	A	B	C	D
TE	2	3	0	
INF	5			
PO	5			
FLX	4	3		
ACF	1	2		
PER	6			
E1	A	B	C	D
CI	3	3		
TE	2	3	0	
PER	6	2	3	5
LG	4	3		
DIR	2	2		
FLX	3	4		
CR	8	1		
E10	A	B	C	D
TE	6	3	0	
PER	6	2	2	3
PO	4			
INF	5			
CI	3	3		
DES	2	2		
FLX	3	2		
E7	A	B	C	D
INF	7			
TE	6	3	1	
LG	7	2		
DES	8	4		
CR	2	2		

PO	6			
FLX	4	3		
DIR	4	4		
PER	6	3	3	5
E4	A	B	C	D
CR	2	1		
TE	6	3	0	
INF	4			
DIR	2			
FLX	4	3		
PO	5			
PER	7	2	3	5
E2	A	B	C	D
INF	5			
DIR	7	3		
PO	5			
TE	4	3	0	
FLX	4	3		
DES	4	3		
PER	7			