



Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**Estrategias para el diseño de formación en
competencias transversales orientado al
desarrollo profesional**

Presentada por Manuela Henriques de Freitas para optar al grado de
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por Dr. Luis Carro Sancristóbal

Valladolid, Enero 2026

A todos que contribuyeron en esta caminata y fueron la razón por la cual yo siempre seguí adelante. En especial a mi familia y a mi marido.

“Si he visto más lejos, ha sido porque me he subido a hombros de gigantes”

Isaac Newton

Agradecimientos

El camino recorrido y los logros alcanzados han sido posibles gracias a las personas que me precedieron y me acompañaron a lo largo de este proceso. Agradezco inmensamente a mi familia, mis mayores referentes de resiliencia, amor, determinación y coraje. De manera especial, a mi marido, por su apoyo constante, su comprensión, su paciencia y sus palabras de aliento y acogida, fundamentales en cada etapa de este recorrido, así como por sostener a nuestra familia en todo momento.

Agradezco a Dios por su presencia permanente, por no dejarme sentir sola, por escuchar mis oraciones y por fortalecer mi corazón con serenidad y determinación, incluso en los momentos más desafiantes.

Mi gratitud se extiende al ICE, especialmente al Dr. Marcos y a Odenilda, por confiar en mí, apostar por mi potencial y fomentar mi aprendizaje continuo. Gracias por el cariño, los consejos y la cercanía, siempre presentes incluso a la distancia, desde Brasil.

A mis amigas y amigos, que supieron escucharme y acompañarme, recordándome mis valores, mi esencia y mi alegría en los momentos necesarios.

Al Dr. Luis Carro, por su acompañamiento a lo largo de cada etapa de este camino académico. A mis amigas y equipo de OBSERVAL, Verónica, Sara, Janire y Marta por el apoyo moral cotidiano y por enseñarme de forma genuina, el significado de trabajar en equipo.

De manera especial, agradezco a mi psicóloga, Ju, por su apoyo profesional y humano, y por brindarme herramientas clave que contribuyeron a transitar este proceso con mayor calma, equilibrio y cuidado personal.

A mi hija, Laura, que aún se encuentra en mi vientre, y a todas las personas que, de alguna manera, contribuyeron a este proceso, por ser la razón profunda por la que encontré la fuerza, el sentido y la motivación para seguir adelante, mi más profundo agradecimiento.

Resumen

El objetivo de esta tesis doctoral es diseñar estrategias para el desarrollo de competencias transversales en el ámbito organizacional, tomando como referencia el enfoque metodológico de la Ingeniería de la Formación y su potencial para impulsar el desarrollo profesional de las personas trabajadoras. La investigación se centra en analizar cómo estas competencias son valoradas, promovidas y gestionadas en grandes empresas de la ciudad de Valladolid, atendiendo a su papel estratégico en la empleabilidad y en la mejora del desempeño.

Se adopta un diseño mixto de triangulación concurrente que integra técnicas cuantitativas y cualitativas con el fin de ofrecer una visión integral del fenómeno estudiado. La fase cuantitativa se basa en la aplicación de un cuestionario a responsables de recursos humanos de grandes empresas, mientras que la fase cualitativa incluye entrevistas semiestructuradas y análisis documental; los resultados de ambas fases se contrastan y se validan posteriormente mediante un grupo focal con personas expertas en formación y desarrollo de competencias transversales.

Los resultados muestran una creciente atención hacia la formación en competencias transversales, aunque persisten desafíos relacionados con la planificación estratégica, la evaluación del impacto formativo y la participación activa de las personas implicadas. Asimismo, se identifican las competencias más valoradas en el entorno laboral actual, junto con los mecanismos de evaluación y mejora continua que las organizaciones implementan en este ámbito.

El planteamiento final, elaborado a partir de las evidencias empíricas y de las experiencias compartidas por las personas participantes, se concreta en un recurso flexible que integra estos elementos en una propuesta orientada a responder a las necesidades formativas de las personas.

Palabras clave: competencias transversales, desarrollo profesional, ingeniería de la formación, formación en empresas, metodología mixta

Abstract

The aim of this doctoral thesis is to design strategies for the development of transversal competencies in organizational settings, taking the methodological approach of Training Engineering as a reference and exploring its potential to foster the professional development of employees. The research focuses on analyzing how these competencies are valued, promoted and managed in large companies in the city of Valladolid, paying particular attention to their strategic role in employability and performance enhancement.

A mixed-methods concurrent triangulation design is adopted, integrating quantitative and qualitative techniques in order to provide a comprehensive view of the phenomenon under study. The quantitative phase is based on a questionnaire administered to human resources managers in large companies, while the qualitative phase includes semi-structured interviews and documentary analysis; the findings from both phases are contrasted and subsequently validated through a focus group with experts in training and the development of transversal competencies in organizations.

The results show a growing interest in training in transversal competencies, although challenges remain regarding strategic planning, the evaluation of training impact and the active involvement of the people concerned. In addition, the most highly valued competencies in the current labour context are identified, together with the evaluation and continuous improvement mechanisms implemented by companies in this area.

The final proposal, developed from the empirical evidence and the experiences shared by participants, is articulated as a flexible resource that brings together these elements in a training-oriented framework designed to respond to the needs of both employees and organisations in the contemporary world of work.

Keywords: transversal competencies, professional development, engineering of training, workplace training, mixed methods research

Contenido

Capítulo 1	Planteamiento de la investigación	3
1.1	Justificación	5
1.2	La brecha en metodologías formativas en competencias transversales	6
1.3	Objetivos de la investigación	7
1.4	Preguntas de investigación	8
1.5	Metodología general de la investigación	9
1.6	Estructura del estudio	11
Capítulo 2	El desarrollo profesional en el siglo XXI	15
2.1	Conceptualización del desarrollo profesional	16
2.2	El desarrollo profesional desde UNESCO, OECD, OIT y CEDEFOP	18
2.2.1	UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	19
2.2.2	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos	20
2.2.3	OIT – Organización Internacional del Trabajo	21
2.2.4	CEDEFOP – Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional	22
2.3	El desarrollo profesional en España	23
2.4	El desarrollo profesional en el ámbito organizacional	26
2.5	La evolución del sector de recursos humanos	27
2.6	Formación y desarrollo profesional: una visión estratégica desde la organización	30
2.7	Desafíos y oportunidades del desarrollo profesional en la actualidad	33
2.8	Síntesis del capítulo	36
Capítulo 3	Las competencias en el ámbito laboral	37
3.1	Base conceptual de la competencia	39
3.1.1	Consideraciones etimológicas	39
3.1.2	Perspectivas conceptuales de competencia	39
3.1.3	Elementos constitutivos de una competencia (dimensiones que integran una competencia)	44
3.1.4	Atributos de una competencia	45
3.2	Introducción a los tipos de competencias	46
3.2.1	Competencias básicas	46
3.2.2	Competencias clave	47
3.2.3	Competencias técnicas	47
3.2.4	Competencias transversales	49
3.3	Marcos de competencias	50
3.4	Marcos europeos de competencias	51
3.4.1	KeyComp: Marco Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente	51
3.4.2	DigComp: Marco Europeo de Competencia Digital para Ciudadanos	53
3.4.3	EntreComp: Marco Europeo de las Competencias Emprendedoras	54
3.4.4	LifeComp: Marco Europeo para las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente	56
3.4.5	GreenComp: Marco Europeo de Competencias sobre Sostenibilidad	57

3.4.6	ResearchComp: Marco Europeo de Competencias para Investigadores	58
3.5	Marcos de competencias transversales.....	59
3.5.1	Organización Internacional del Trabajo (OIT).....	59
3.5.2	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD).....	61
3.5.3	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).....	62
3.5.4	Clasificación Europea de Capacidades, Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO).....	63
3.5.5	World Economic Forum (WEF).....	64
3.5.6	Occupational Information Network (O*NET).....	66
3.6	Modelo de referencia: el proyecto Hermes.....	67
3.7	Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional	76
3.8	Síntesis del capítulo	77
Capítulo 4	Enfoques metodológicos para el desarrollo de competencias en el entorno laboral	79
4.1	La formación basada en competencia	81
4.2	La gamificación	83
4.3	Microcredenciales	86
4.4	La Ingeniería de la formación	88
4.4.1	Origen y conceptualización	88
4.4.2	Los niveles y dimensiones de la Ingeniería de la formación	92
4.4.3	Etapas del proceso de la Ingeniería de la formación	94
4.4.4	Ejemplos de uso de la ingeniería en la formación y aprendizaje	98
4.4.5	Desafío y perspectivas futuras del enfoque de la Ingeniería de la formación	99
4.5	Síntesis del capítulo	100
Capítulo 5	Diseño y metodología de la investigación	105
5.1	Objetivos y preguntas de investigación	107
5.2	Enfoque metodológico	108
5.2.1	Delimitación de la muestra del estudio	110
5.2.2	Técnicas de investigación	111
5.3	Cuestionario.....	111
5.3.1	Validación del instrumento	111
5.3.2	Muestra participante	112
5.3.3	Procedimiento e instrumento	112
5.3.4	Descripción de las variables de estudio	113
5.4	Entrevistas	115
5.4.1	Muestra participante	115
5.4.2	Procedimiento e instrumento	117
5.4.3	Criterios éticos y de rigor	118
5.5	Grupo focal	119
5.5.1	Participantes	120
5.5.2	Procedimiento e instrumento	120
5.6	Síntesis del capítulo	122

Capítulo 6	Análisis de los datos cuantitativos	127
6.1	Caracterización general de las empresas participantes.....	129
6.2	El contexto actual de los programas formativos en las organizaciones	131
6.3	La presencia de diagnóstico de necesidades y de metodologías de formación	133
6.4	La realización y comunicación de la formación	134
6.5	La importancia de la evaluación y seguimiento del proceso formativo	136
6.6	La relevancia de competencias transversales desarrolladas en las organizaciones	138
6.7	Las competencias transversales más valoradas según las empresas	139
6.8	Barreras para el desarrollo de formaciones en competencias transversales	146
6.9	Síntesis del capítulo	147
Capítulo 7	Análisis de los datos cualitativos	149
7.1	Informaciones generales de las personas entrevistadas	151
7.2	Las competencias transversales según el rol de las personas entrevistadas.....	152
7.3	La presencia del fomento en competencias transversales	156
7.4	Diagnóstico de necesidades	158
7.5	La participación en el proceso y el desarrollo de acciones formativas.....	160
7.6	Evaluación y seguimiento de la formación y retroalimentación del desarrollo profesional	162
7.7	El impacto del desarrollo de competencias transversales en el desarrollo profesional.....	164
7.8	Retos y oportunidades de mejora	165
7.9	Síntesis del capítulo	166
Capítulo 8	Análisis integral de los datos	169
8.1	El contexto actual de los programas formativos en las organizaciones	171
8.2	El diagnóstico de necesidades	172
8.3	El diseño de la formación	173
8.4	La comunicación y realización de la formación	174
8.5	La evaluación y seguimiento de las acciones formativas.....	176
8.6	El impacto del desarrollo en competencias transversales.....	177
8.7	Las competencias transversales más destacadas	178
8.8	Las limitaciones y oportunidades de mejora	179
8.9	Síntesis del capítulo	180
Capítulo 9	Discusión de resultados y conclusiones.....	185
9.1	Tendencias del desarrollo profesional en el siglo XXI	187
9.2	Competencias transversales clave para el desarrollo profesional.....	188
9.3	Comparación de los principales enfoques identificados en las organizaciones participantes con el de la Ingeniería de la formación	188

9.4	Análisis del desarrollo de competencias transversales en las empresas de la ciudad de Valladolid	190
9.5	Mecanismos de seguimiento y mejora continua para la efectividad del plan de formación .	191
9.6	Diseño de estrategias para desarrollar formación en competencias transversales	193
9.6.1	Fase previa: Identificación de la problemática y del contexto organizativo.....	195
9.6.2	Fase 1: Análisis en profundidad del problema y delimitación del alcance.....	196
9.6.3	Fase 2: Identificación de las necesidades en competencias transversales	197
9.6.4	Fase 3: Elaboración del plan de formación en competencias transversales	198
9.6.5	Fase 4: Evaluación y seguimiento de la formación.....	199
9.7	Validación de la propuesta a través de un grupo focal.....	199
9.8	Validación de los hallazgos y de la propuesta: aporte y sugerencias de mejora	200
9.9	Consideraciones sobre la viabilidad y aplicabilidad de la propuesta.....	201
9.10	Experiencias y ejemplos de formación en competencias transversales en el ámbito laboral	203
9.11	Conclusiones significativas del grupo focal.....	204
9.12	Aportaciones de la investigación	205
9.13	Limitaciones de la investigación	207
9.14	Líneas futuras de investigación.....	208
Capítulo 10	Referencias.....	211
Apéndices	229

Índice de Figuras

Figura 1. Representación holística de la investigación	9
Figura 2. Fases de Recursos Humanos según Jean Pierre Marras	29
Figura 3. Modelo Iceberg de Competencias de Spencer & Spencer (1993).....	41
Figura 4. Interacción de los componentes de las competencias según Pereda y Berrocal	43
Figura 5. Modelo Iceberg de las Competencias	45
Figura 6. KeyComp: Marco Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. 52	
Figura 7. Digcomp: Marco Europeo de Competencia Digital para Ciudadanos	54
Figura 8. EntreComp: Marco Europeo de las Competencias Emprendedoras	55
Figura 9. LifeComp: Marco de Referencia Europeo para las Competencia Clave para el Aprendizaje Permanente	56
Figura 10. GreenComp: Marco Europeo de Competencias sobre Sostenibilidad	58
Figura 11. ResearchComp: Marco Europeo de Competencias para Investigadores.....	59
Figura 12. Modelo de Competencias Transversales ESCO.....	64
Figura 13. <i>Core Skills in 2025</i> según WEF	65
Figura 14. Marco de Competencias Transversales del Proyecto Hermes 2022 v2.5	68
Figura 15. Modelo Octalysis	85
Figura 16. Dinámica de la Ingeniería de la formación	93
Figura 17. Etapas de la Ingeniería de la formación según Ardouin	95
Figura 18. Diseño de triangulación concurrente	109
Figura 19. Fase Preliminar del diseño de formación	196
Figura 20. Fase 1: Análisis del problema y delimitación del alcance.....	197
Figura 21. Fase 2: Identificar las necesidades de competencias	198
Figura 22. Fase3: Desarrollar el plan de formación.....	198
Figura 23. Fase 4: Evaluación y seguimiento de la formación	199

Índice de Tablas

Tabla 1. Distribución de las fases de la investigación	12
Tabla 2. Definiciones de competencias según organismos e instituciones internacionales	43
Tabla 3. Niveles de cualificación según el MECU Y MECES.....	48
Tabla 4. Proyectos impulsados por la OECD para la promoción de competencias transversales 61	
Tabla 5. Competencias asociadas a la dimensión alfabetización del Proyecto HERMES.....	69
Tabla 6. Competencias asociadas a la dimensión autodirección del Proyecto HERMES.....	70
Tabla 7. Competencias asociadas a la dimensión de interacción social del Proyecto HERMES..	71
Tabla 8. Competencias asociadas a la dimensión de interacción con el mundo del Proyecto HERMES.....	72
Tabla 9. Competencias asociadas a la dimensión sostenibilidad del Proyecto HERMES.....	73
Tabla 10. Competencias asociadas a la dimensión de aprendizaje a lo largo de la vida del Proyecto HERMES	75
Tabla 11. Componentes clave de la gamificación.....	85
Tabla 12. Conceptos de Ingeniería de la formación según algunos autores.	90
Tabla 13. Cuadro comparativo que relaciona los cuatro niveles y los dominios de la ingeniería de la formación	94
Tabla 14. Relación de los objetivos específicos y las preguntas de investigación	107
Tabla 15. Delimitación de la unidad de estudio	110
Tabla 16. Muestra participante en las entrevistas.....	116

Tabla 17. Criterios éticos y de rigor de la entrevista	119
Tabla 18. Distribución de las personas participantes	151
Tabla 19. Cultura formativa organizacional. Comparación de resultados obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa	172
Tabla 20. Diagnóstico de necesidades. Comparación de los resultados obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa	173
Tabla 21. Canal de comunicación de la formación. Comparación de los resultados obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa.....	175
Tabla 22, Modalidad de la formación. Comparación de los resultados obtenidos en las fases cuantitativas y cualitativas	175
Tabla 23. Competencias más valoradas. Comparación de los resultados obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa	179

Índice de gráficos

Gráfico 1. Población que participa en educación-formación, por grupo de edad y sexo 2024	25
Gráfico 2. Distribución de las empresas participantes en función del sector económico	129
Gráfico 3. Distribución de las personas encuestadas con relación a su rol profesional.....	130
Gráfico 4. Distribución de las personas encuestadas en función de su formación.	131
Gráfico 5. Distribución de empresas participantes en función a existencia de programas formativos en competencias.....	132
Gráfico 6. Distribución de los programas formativos en las empresas en función del tipo de competencia.	133
Gráfico 7. Metodologías o enfoques específicos en la formación	134
Gráfico 8. Modalidades de formación utilizadas por las empresas en función del sector económico	135
Gráfico 9. Realización de evaluación formativa.....	136
Gráfico 10. Herramientas de evaluación de la formación	137
Gráfico 11. Competencias transversales abordadas por las empresas	139
Gráfico 12. Distribución de las competencias transversales más valoradas por las organizaciones.	141
Gráfico 13. Competencia más valorada en función del sector. Dimensión Alfabetización.	142
Gráfico 14. Competencia más valorada en función del sector. Dimensión Autodirección.....	143
Gráfico 15. Competencia más valorada en función del sector. Dimensión Interacción Social.	143
Gráfico 16. Competencia más valorada en función del sector. Dimensión Interacción con el mundo.....	144
Gráfico 17. Competencia más valorada en función del sector. Dimensión Sostenibilidad.....	145
Gráfico 18. Competencia más valorada en función del sector. Dimensión Aprendizaje a lo largo de la vida.....	146

SECCIÓN I

Capítulo 1

Planteamiento de la investigación

Este capítulo presenta el planteamiento general de la investigación y sienta las bases conceptuales y metodológicas sobre las que se construye el resto de la tesis. En él se introduce el tema de las competencias transversales en el ámbito laboral, se justifica su relevancia en el contexto actual y se delimita la brecha académica existente en torno al diseño de planes formativos orientados a su desarrollo. Asimismo, se formulan el objetivo general, los objetivos específicos y las preguntas de investigación que guían el estudio, precisando su alcance en grandes empresas de la ciudad de Valladolid.

El capítulo incorpora, además, la perspectiva holística y el enfoque de la Ingeniería de la Formación como marcos de referencia para articular las fases teóricas y empíricas de la investigación. Desde esta mirada, se describen de forma sintética las principales fases del estudio y se expone la estructura global de la tesis, mostrando cómo este capítulo inicial se vincula con el análisis del desarrollo profesional (capítulo 2), la revisión de las competencias y marcos de referencia (capítulo 3) y los enfoques metodológicos para el desarrollo de competencias en el entorno laboral (capítulo 4).

1.1 Justificación

Las experiencias personales y profesionales adquiridas a lo largo de la vida influyen de manera decisiva en los pensamientos, actitudes y comportamientos de las personas en distintos contextos. El conocimiento y desarrollo de las competencias transversales, también denominadas competencias blandas o *soft skills*, resultan esenciales para el crecimiento personal, la construcción de relaciones saludables y la generación de entornos de trabajo motivados y productivos. Estas competencias constituyen un diferencial particularmente relevante en los procesos de gestión de personas, donde su impacto en la calidad del desempeño y en la cohesión de los equipos es especialmente visible (Ceitil, 2016).

El desarrollo de competencias blandas contribuye a crear un entorno abierto que facilita el intercambio de ideas y conocimientos, promueve formas creativas e innovadoras de resolución de problemas y favorece que las dificultades se perciban como oportunidades de aprendizaje y mejora. De este modo, las relaciones laborales pueden construirse sobre una base de respeto y confianza, incluso en contextos adversos, fortaleciendo tanto el bienestar individual como la dinámica organizacional (Cejás & Grau, 2005 y 2007; Rey, 2000).

La atención al desarrollo de competencias transversales en el ámbito laboral surge de la necesidad de adaptarse a un entorno globalizado, dinámico y tecnológicamente avanzado. La pandemia de COVID-19 no solo reafirmó su importancia, sino que aceleró su incorporación en las estrategias empresariales, en un contexto postpandemia marcado por la automatización, el trabajo remoto y la expansión de las habilidades digitales (OIT, 2021). En esta línea, el Foro Económico Mundial (2020) subraya la creciente demanda de competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la autogestión y la adaptabilidad, que adquieren mayor valor a medida que las tareas rutinarias se automatizan.

En este contexto, el desarrollo de competencias transversales mediante programas formativos se configura como una estrategia clave para potenciar el crecimiento personal y profesional. Estas acciones formativas no solo facilitan la adquisición de conocimientos específicos, sino que también promueven la integración de capacidades aplicables a múltiples ámbitos, proporcionando a las personas herramientas para afrontar retos complejos y contribuir a la creación de entornos colaborativos y resilientes. Tal y como destaca la Comisión Europea (2022), invertir en formación impulsa una mentalidad de actualización continua y perfeccionamiento profesional, mejora las oportunidades de empleo y favorece una participación más plena en la sociedad.

La elección de esta temática se sustenta en una combinación de experiencias personales y profesionales que han suscitado un interés sostenido por el análisis y desarrollo de las competencias transversales. Estas vivencias han motivado un compromiso investigador que entiende dichas competencias no solo como un medio para impulsar los logros profesionales, sino también como un recurso fundamental para fortalecer las relaciones en diversos entornos y favorecer la autorrealización de las personas.

Asimismo, la revisión de la literatura pone de relieve la necesidad de profundizar en el diseño de planes formativos orientados al desarrollo de competencias blandas, especialmente en un mercado laboral en constante transformación. Los programas formativos han de responder tanto a las necesidades de las personas trabajadoras como a las de las organizaciones, contribuyendo a mejorar el desempeño profesional, los resultados empresariales y el bienestar en el trabajo. Promover el desarrollo de estas competencias permite optimizar la adaptabilidad y la colaboración en los equipos, al tiempo que refuerza la empleabilidad y la capacidad de las organizaciones para afrontar desafíos cada vez más complejos.

En síntesis, este estudio se propone presentar las competencias transversales para el desarrollo humano a partir del marco competencial Hermes y vincular su desarrollo y formación con las prácticas y procesos de la Ingeniería de la Formación. El objetivo central es diseñar una propuesta formativa que permita capacitar y acreditar a las personas en las competencias transversales más demandadas para el desarrollo profesional, atendiendo a las necesidades reales de las organizaciones y de sus trabajadores.

1.2 La brecha en metodologías formativas en competencias transversales

Uno de los principales desafíos identificados en esta investigación es la escasez de estudios científicos centrados específicamente en el diseño de planes formativos orientados al desarrollo de competencias transversales. A pesar del creciente reconocimiento de su importancia para el desarrollo humano y la empleabilidad, la literatura académica sobre la planificación sistemática de acciones formativas en este ámbito sigue siendo limitada (Brewer, 2013). Sulmont Haak (2004) señala que, en el contexto hispanohablante, no existe una terminología precisa que recoja el conjunto de acciones y prácticas implicadas en la construcción de propuestas formativas; de manera habitual se recurre a expresiones genéricas como “desarrollo de un programa formativo”, que no logran reflejar la complejidad sistémica ni el uso de análisis de datos que caracterizan estos procesos.

Este déficit de investigaciones se manifiesta especialmente en la ausencia de un lenguaje común sobre las competencias transversales y sobre las metodologías efectivas para diseñar y evaluar programas formativos destinados a su desarrollo. Esta escasez de referentes dificulta la construcción de marcos teóricos robustos y la identificación de buenas prácticas transferibles a instituciones educativas y organizaciones, limitando así la consolidación de un campo de conocimiento claramente definido.

Las búsquedas realizadas en la base de datos SCOPUS evidencian esta carencia. En una primera exploración, utilizando las palabras clave “competencias transversales” y “desarrollo profesional”, únicamente se identificaron seis artículos relacionados con la temática; en una segunda búsqueda, que incorporó los términos “competencias transversales”, “desarrollo profesional” y “diseño de formación”, no se localizaron documentos vinculados. Este resultado cuantifica la magnitud de la brecha existente en torno al diseño metodológico de acciones formativas en competencias transversales en el ámbito laboral.

Este panorama pone de relieve la necesidad de reforzar la investigación y de ampliar el enfoque académico hacia el estudio de los procesos de diseño, implementación y evaluación de la formación en competencias transversales. En particular, resulta fundamental profundizar en aspectos como la detección de necesidades formativas, los intereses y perspectivas de las personas implicadas y los criterios que guían la toma de decisiones en las organizaciones, con el fin de contribuir de manera más efectiva a la implementación de acciones orientadas al desarrollo profesional dentro de los entornos laborales.

1.3 Objetivos de la investigación

La presente investigación tiene como principal objetivo diseñar estrategias para el desarrollo de acciones formativas en competencias transversales dentro del ámbito laboral basadas en la Ingeniería de la Formación. Estas estrategias están orientadas a impulsar el crecimiento profesional y adaptadas a las necesidades de las personas trabajadoras y de las organizaciones, con el propósito de optimizar los resultados profesionales y potenciar la empleabilidad.

Para alcanzar el objetivo general, se definen los objetivos específicos a continuación:

- 1) Explorar las principales tendencias del desarrollo profesional en el siglo XXI.
- 2) Identificar las competencias transversales clave para el ámbito laboral, a partir del marco competencial del Programa Hermes.

- 3) Comparar los enfoques metodológicos más utilizados para el desarrollo de competencias transversales en el entorno organizacional.
- 4) Analizar el estado actual de las iniciativas formativas en competencias transversales implementadas por empresas de la ciudad de Valladolid.
- 5) Proponer mecanismos de seguimiento y mejora continua que contribuyan a la efectividad de la acción formativa.

1.4 Preguntas de investigación

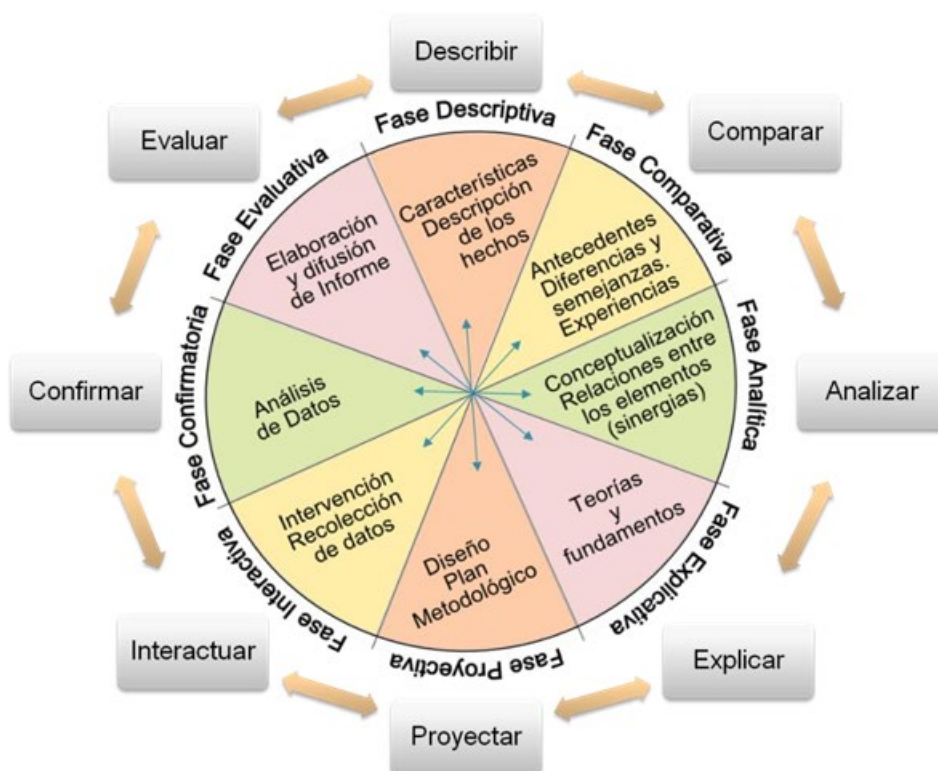
El alcance de este estudio permite formular diversas preguntas relacionadas con la temática de las competencias transversales. Con el fin de mantener la coherencia con los objetivos establecidos, se han definido las siguientes preguntas de investigación, consideradas las más relevantes para guiar el trabajo:

- a) ¿Cuáles son las principales transformaciones y exigencias del desarrollo profesional en el siglo XXI?
- b) ¿Qué competencias transversales se consideran esenciales para el desempeño profesional en el contexto organizacional?
- c) ¿Qué papel desempeñan los marcos de competencias en el diseño de acciones formativas?
- d) ¿Cuáles son los enfoques metodológicos más utilizados para el desarrollo de competencias transversales en el ámbito laboral?
- e) ¿Qué tipos de formaciones en competencias transversales están implementando las empresas de la ciudad de Valladolid?
- f) ¿Cómo participan las empresas y las personas trabajadoras en el diseño de formaciones en competencias transversales?
- g) ¿Qué criterios deben considerar las empresas para diseñar formaciones alineadas con sus necesidades y con las de las personas trabajadoras?
- h) ¿Qué mecanismos deben implementarse para garantizar el seguimiento, la evaluación y la mejora continua de la formación en competencias transversales?

1.5 Metodología general de la investigación

El estudio se basa en la perspectiva holística de Hurtado de Barrera (2000), que implica considerar cada modalidad de investigación sin invalidar los datos más sencillos, sino integrándolos progresivamente hasta alcanzar niveles de mayor complejidad. Desde este enfoque resulta posible identificar las acciones realizadas y vincularlas con los objetivos y fases de la investigación, tal y como se representa en la Figura 1.

Figura 1. Representación holística de la investigación



Fuente: Carro Sancristóbal (2012, adaptado de Hurtado de Barrera, 2000).

La investigación se estructura en diversas fases, tanto teóricas como prácticas, que se encuentran conectadas y en constante interacción. Esta naturaleza holística ha permitido que la construcción teórica se sustente en los datos empíricos obtenidos en la fase práctica y que, a su vez, el diseño de los instrumentos de investigación se haya apoyado en el marco teórico previamente establecido. La integración de ambos enfoques ha facilitado la obtención de conclusiones sólidas, sustentadas tanto en el análisis de las fuentes documentales como en los resultados derivados del trabajo de campo. A continuación, se describen las fases que componen este estudio:

1 Fase descriptiva:

En esta primera fase se define el objeto de estudio y su contexto: la formación en competencias transversales orientadas al desarrollo profesional en el entorno organizacional de grandes empresas situadas en la ciudad de Valladolid.

2 Fases comparativa, analítica y explicativa:

Estas fases se corresponden con la fundamentación teórica y consideran tres conceptos esenciales: el desarrollo profesional, las competencias transversales y los enfoques metodológicos en el entorno laboral. A lo largo de ellas se profundiza en el origen y la conceptualización de estos términos, en su fundamentación en modelos y marcos teóricos existentes y en las relaciones que los articulan.

3 Fase proyectiva

A partir del objeto de estudio definido en la fase descriptiva y de la fundamentación establecida en las fases teóricas, se diseña el plan metodológico que guía la investigación. El acercamiento empírico se realiza mediante un cuestionario dirigido al personal del área de recursos humanos de grandes empresas de Valladolid, entrevistas a personas beneficiarias de la formación y un análisis comparativo de estudios afines.

4 Fase interactiva

Una vez diseñado el plan metodológico, se establece contacto con la muestra del estudio para recopilar los datos previstos y proceder al análisis de los resultados en la fase siguiente. En esta fase se aplican el cuestionario y las entrevistas, con el fin de identificar las perspectivas y los procesos de desarrollo de formaciones en competencias transversales en las organizaciones.

5 Fase confirmatoria

Tras la recopilación de todos los datos, se lleva a cabo una triangulación basada en los contenidos desarrollados a lo largo de la tesis. De este modo, se analiza la realidad conforme al enfoque de la Ingeniería de la Formación propuesto en el estudio, con la finalidad de corroborar la convergencia de los resultados y aportar una mayor validez a la investigación.

6 Fase evaluativa

Con el propósito de discutir y validar los resultados obtenidos, se realiza un grupo focal con personas expertas. Este proceso permite alcanzar una visión global de la investigación, destacando tanto las limitaciones como los aspectos más relevantes de los hallazgos.

En conjunto, esta investigación mixta se orienta a explorar y verificar la correspondencia entre el fundamento documental de las metodologías para elaborar acciones formativas y la realidad organizacional, así como a analizar la participación de las empresas en el desarrollo de los planes de formación y su influencia en la consecución de resultados positivos.

1.6 Estructura del estudio

La presente investigación se articula en cinco secciones, estructuradas para abordar de forma sistemática y rigurosa los distintos ejes que la conforman.

- Sección I: Introducción

Esta primera parte ofrece una visión general del estudio, proporcionando una perspectiva integral del contexto en el que se sustenta la investigación y de los objetivos planteados. Se presenta el planteamiento general, en el que se expone la justificación, la brecha académica relativa al tema, los objetivos y las preguntas que guían el trabajo; además, se describe el marco general de la metodología adoptada y la estructura de la tesis.

- Sección II: Marco teórico

El marco teórico se estructura en tres capítulos interrelacionados que conforman los fundamentos conceptuales de la investigación. En primer lugar, se aborda el desarrollo profesional en el siglo XXI, explorando su conceptualización y las perspectivas tanto de organismos europeos (UNESCO, OECD, OIT y CEDEFOP) como del contexto nacional y organizacional, analizando la evolución del área de recursos humanos y destacando la formación como estrategia de desarrollo profesional; finalmente, se presentan los desafíos y oportunidades del desarrollo profesional en la actualidad. El capítulo siguiente profundiza en la noción de competencias en el contexto laboral, explicando su base conceptual, los tipos de competencias, los marcos propuestos por diferentes entidades y la relevancia de las competencias transversales para el desarrollo profesional. Por último, el capítulo cuatro se centra en los enfoques metodológicos orientados al desarrollo de dichas competencias en el entorno profesional, haciendo hincapié en las estrategias pedagógicas más utilizadas por las organizaciones y enfatizando los fundamentos, características, etapas del proceso y desafíos de la implementación del enfoque de la Ingeniería de la Formación.

- Sección III: Marco metodológico

En esta sección se desarrolla el diseño metodológico de la investigación. Se justifica el enfoque adoptado, en coherencia con los objetivos planteados, y se detallan el proceso de recogida de información —incluida la delimitación de la muestra de estudio—, las técnicas e instrumentos utilizados y los procedimientos de implementación y validación.

– Sección IV: Análisis e interpretación de los datos

Esta sección reúne los capítulos que presentan y analizan los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo. En primer lugar, se interpretan los datos recogidos mediante el cuestionario aplicado, ofreciendo un análisis cuantitativo de la información recopilada en las organizaciones; en el capítulo siguiente se analizan los datos extraídos de las entrevistas, incorporando las experiencias y perspectivas de las personas empleadas y beneficiarias de la formación. Finalmente, se realiza un análisis integral de los datos, propio del diseño de triangulación concurrente, contrastando y corroborando de forma simultánea los hallazgos derivados de ambos métodos.

– Sección V: Etapa final de la investigación

Esta última sección se centra en la discusión y las conclusiones, en función de los objetivos planteados y del marco teórico, valorando la pertinencia de los resultados obtenidos. Se presentan las principales conclusiones y una propuesta final orientada a fortalecer la formación en competencias transversales en el ámbito laboral; posteriormente, se recogen las recomendaciones del grupo focal realizado con personas expertas, con el propósito de validar la propuesta. Por último, se señalan las limitaciones del estudio y se sugieren líneas futuras de investigación que permitan profundizar en el análisis del desarrollo profesional y de la Ingeniería de la Formación desde una perspectiva integrada.

En definitiva, se reúnen las referencias bibliográficas que sustentan la investigación, junto con los apéndices, que aportan información complementaria y contribuyen a ampliar y profundizar los contenidos desarrollados. La Tabla 1 presenta la organización de la tesis según las distintas fases que conforman el enfoque holístico adoptado

Tabla 1. Distribución de las fases de la investigación

Parte teórica		Parte empírica	
Fase descriptiva	Cap. 1,2,3 y 4	Fase proyectiva	Cap. 5
Fase comparativa	Cap. 2,3,4	Fase interactiva	Cap. 5,6, 7 y 8
Fase analítica	Cap. 2,3,4	Fase confirmatoria	Cap. 6,7 y 8
Fase explicativa	Cap. 2,3,4	Fase evaluativa	Cap. 9
Referencias bibliográficas (Cap. 10) y apéndices			

SECCIÓN II

Marco Teórico

Capítulo 2

El desarrollo profesional en el siglo XXI

Este capítulo analiza el desarrollo profesional como punto de partida del marco teórico, ofreciendo una visión amplia de su evolución y significado en el contexto del siglo XXI. Se examinan sus bases conceptuales, los factores históricos que han configurado su trayectoria y la manera en que se ha convertido en un eje estratégico para comprender los cambios y exigencias del mundo laboral contemporáneo.

En primer lugar, se aborda la conceptualización del desarrollo profesional, identificando sus elementos clave y la forma en que distintos enfoques teóricos lo han definido a lo largo del tiempo. A continuación, se revisa el papel de organismos internacionales como UNESCO, OECD, OIT y CEDEFOP en la formulación de políticas y directrices vinculadas al desarrollo profesional, para después situar esta perspectiva en el contexto español, atendiendo a las reformas normativas y a la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.

Posteriormente, el capítulo profundiza en el desarrollo profesional en el ámbito organizacional, analizando prácticas, estrategias y condiciones que influyen en la formación continua, así como la evolución del área de recursos humanos hacia una función estratégica orientada a la gestión del talento y al bienestar de las personas trabajadoras. Finalmente, se identifican los principales desafíos y oportunidades asociados al desarrollo profesional en la actualidad —como la digitalización, la globalización y la creciente demanda de competencias transversales—, proporcionando un marco que permite comprender su relación con la formación en competencias transversales que se desarrollará en los capítulos siguientes.

2.1 Conceptualización del desarrollo profesional

Antes de abordar la evolución histórica del desarrollo profesional, resulta importante diferenciar entre los conceptos de “formación profesional” y “desarrollo profesional”. La formación profesional se centra en la adquisición de conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar una profesión o actividad específica, mientras que el desarrollo profesional se concibe como un proceso continuo de adquisición y mejora de competencias a lo largo de la trayectoria laboral del individuo, más allá del puesto de trabajo que ocupa en cada momento, con el fin de adaptarse a los cambios y exigencias del mercado (Meyer, 2023; Miranda Padilla et al., 2015; Parsons, 2022).

A lo largo de la historia, el desarrollo profesional ha experimentado transformaciones significativas que reflejan los cambios económicos, tecnológicos y sociales de cada época, especialmente en el contexto de la industrialización y la globalización. Sus orígenes se encuentran en la evolución de la sociedad industrial, el crecimiento de la educación y el avance de las teorías de gestión laboral (Miranda Padilla et al., 2015; Roma Millán, 2007). Durante la Revolución Industrial, la educación y el trabajo se orientaron hacia la capacitación de las personas empleadas para adaptarse a las nuevas máquinas y procesos, convirtiendo el trabajo en una actividad central para la producción y el crecimiento económico (Martínez Dávila, 2024). En este periodo, el desarrollo profesional se centró en la adquisición de habilidades y conocimientos especializados para mejorar la productividad y la eficiencia, marcando los primeros pasos hacia su formalización tanto en la etapa inicial como a lo largo de la vida laboral (Infante Becerra & Breijo Woroz, 2017; Mitnik & Coria, 2006).

A comienzos del siglo XX, el desarrollo profesional empezó a consolidarse como disciplina con el surgimiento de teorías de gestión como las de Frederick Taylor y Henri Fayol, que subrayaban la importancia de la capacitación continua y el desarrollo de competencias como elementos clave para la eficiencia y el crecimiento económico (Cocoza, 2021). Tras la Segunda Guerra Mundial, el crecimiento económico y la expansión de las corporaciones multinacionales incrementaron la complejidad de los roles laborales, reforzando la necesidad de formación continua y consolidando el concepto de desarrollo profesional en la literatura académica y en las políticas organizacionales; este enfoque se popularizó con el desarrollo de la función de recursos humanos como estrategia para mantener la competitividad empresarial (Paiva De Báez, 2024; Ribes Giner et al., 2015).

A partir de la década de 1990, la proliferación de las tecnologías de la información convirtió el desarrollo profesional en una estrategia esencial para la competitividad organizacional, integrándolo con conceptos como el aprendizaje a lo largo de la vida y la gestión del talento (Fernández Losa, 2002; Infante Becerra & Breijo Woroz, 2017; Mitnik & Coria, 2006). En la actualidad, el desarrollo profesional se encuentra profundamente integrado en la cultura corporativa mediante programas formales,

mentorías y experiencias de aprendizaje en línea que permiten a las personas empleadas mantenerse actualizadas y potenciar sus competencias (Miranda Padilla et al., 2015; Roma Millán, 2007). En este contexto, el desarrollo profesional se vincula estrechamente con la motivación, la competitividad laboral y el desempeño, con el objetivo de lograr resultados eficaces en la práctica profesional y potenciar el éxito organizacional (Miranda Padilla et al., 2015). Para Miranda Padilla, Hernández de la Rosa y Luque (2015), el desarrollo profesional se articula a través de una tríada que involucra al individuo, el puesto de trabajo y la organización, generando un conjunto de demandas, expectativas y necesidades que condicionan dicho desarrollo.

Para García (2009) comprender el desarrollo supone romper con una visión tradicional y lineal de la formación. En lugar de concebirla como un proceso con un inicio y un final definidos, debe entenderse como un proceso continuo e inacabado; no obstante, esta perspectiva no excluye la posibilidad de establecer evaluaciones sistemáticas mediante hitos o etapas, lo que subraya el carácter histórico del desarrollo profesional. El autor destaca, además, que para abordar este concepto de forma abstracta es necesario definir previamente el estado ideal que se desea alcanzar y entender cómo dicho ideal se refleja en la estrategia formativa adoptada.

En la misma línea, Roma Millán (2007) enfatiza que el desarrollo profesional es un proceso continuo de adquisición y mejora de competencias necesarias para el desempeño en el ámbito laboral, estrechamente relacionado con la seguridad que una persona alcanza a medida que perfecciona su actuación profesional al tomar decisiones. Esta seguridad implica un proceso de aprendizaje, pero lo trasciende, puesto que se vincula también a la mejora del nivel de competencias y a la realización personal y profesional. Para Miranda Padilla, Hernández de la Rosa y Luque (2015) el desarrollo profesional se expresa en el mejoramiento de la formación y de la actuación profesional, en la calidad del quehacer diario y en un proceso continuo de autoeducación y superación, entendido como una formación en permanente actualización.

En el escenario actual, caracterizado por un entorno VUCA (volátil, incierto, complejo y ambiguo) y altamente competitivo, el desarrollo profesional ha emergido como una necesidad crucial. Desde esta perspectiva, Fernández Losa (2002) sostiene que el desarrollo profesional debe constituir una opción empresarial estratégica para que las organizaciones puedan sobrevivir en un contexto global y cada vez más competitivo; se asocia a un esfuerzo organizado y formalizado que se centra en la capacitación de las personas trabajadoras, de modo que las empresas solo pueden ser innovadoras y adaptativas si su personal mantiene una motivación constante por el desarrollo profesional. El énfasis recae, por tanto, en la mejora continua de competencias a lo largo de la trayectoria laboral, considerada una herramienta fundamental para el crecimiento personal y profesional.

Como resultado, el desarrollo profesional ha adquirido una relevancia creciente en el ámbito laboral en las últimas décadas. Lo que en un inicio se entendía como simple acumulación de conocimientos y logro de metas personales ha evolucionado hacia una visión más integral que subraya la importancia de la reflexión sobre la práctica y la resolución de problemas en el contexto de trabajo (Tejada Fernández & Navío Gámez, 2005).

Otra perspectiva relevante consiste en entender el desarrollo profesional como un proceso que permite a las personas satisfacer sus necesidades de autorrealización. A medida que adquieren nuevas habilidades, conocimientos y experiencias, y avanzan en sus carreras, pueden experimentar un mayor sentido de propósito, logro y realización personal; en este contexto, el desarrollo profesional se traduce en la capacidad del individuo para alcanzar metas y aspiraciones en el ámbito laboral, contribuyendo a su satisfacción y bienestar (Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo, 2013). Según Maslow (1943), la autorrealización representa el ápice de la jerarquía de necesidades y se refiere a la realización del propio potencial, el crecimiento personal y la búsqueda de sentido; un aspecto destacado por Araya-Castillo y Pedreros-Gajardo (2013) es que, una vez satisfecho un conjunto de necesidades, estas dejan de funcionar como motivadores, lo que implica que para mantener motivadas a las personas en su labor es preciso ofrecer oportunidades para satisfacer sus necesidades aún no cubiertas.

2.2 El desarrollo profesional desde UNESCO, OECD, OIT y CEDEFOP

La evolución del concepto de desarrollo profesional ha estado influida por diversas instituciones internacionales que, a través de investigaciones, directrices y recomendaciones, han configurado un marco normativo y conceptual para orientar las políticas en este ámbito. Organismos como la UNESCO, la OECD, la OIT y el CEDEFOP han desempeñado un papel central en la formulación de estrategias dirigidas a fortalecer las capacidades de las personas a lo largo de su trayectoria laboral, articulando enfoques que vinculan la formación, el empleo y la competitividad en un contexto global en constante transformación. Estas instituciones han promovido modelos de aprendizaje permanente, el reconocimiento de competencias y la adaptación de los sistemas educativos y de formación a las dinámicas del mercado laboral, con el propósito de mejorar la empleabilidad y la calidad del trabajo en distintos países.

Cada organismo posee una orientación específica en función de sus objetivos; sin embargo, existe una clara convergencia en la necesidad de desarrollar sistemas integrados que permitan una transición fluida entre la educación, la capacitación y el empleo, garantizando que las personas cuenten con las herramientas necesarias para afrontar los cambios tecnológicos, demográficos y económicos que caracterizan el escenario actual.

2.2.1 UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Desde la perspectiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), toda persona, en cualquier etapa de su vida, debe disponer de oportunidades de aprendizaje permanente para adquirir los conocimientos y competencias necesarios que le permitan alcanzar sus aspiraciones y contribuir al desarrollo social (UNESCO, 2015).

Según la UNESCO (2022b), el desarrollo profesional no se limita a la adquisición de habilidades técnicas o conocimientos específicos, sino que se concibe desde un enfoque holístico que incluye la formación continua, la ética profesional y la capacidad de adaptación a entornos cambiantes. Se entiende como un proceso dinámico que permite fortalecer competencias, valores y actitudes esenciales tanto para un desempeño efectivo en el ámbito laboral como para el bienestar social (UNESCO, 2022b). Este planteamiento se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular con el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida; en este marco, el desarrollo profesional se considera una herramienta clave, ya que permite actualizar conocimientos y habilidades en respuesta a las demandas del mercado laboral y a las necesidades sociales (UNESCO, s. f.).

Como parte de su labor, la UNESCO promueve el fortalecimiento de las competencias profesionales mediante la educación continua, la capacitación técnica y el desarrollo de habilidades que faciliten la adaptación a los cambios tecnológicos, económicos y sociales. La organización enfatiza la necesidad de garantizar un acceso equitativo a estas oportunidades, de modo que todas las personas puedan mejorar sus capacidades y participar activamente en la sociedad y en la economía global (UNESCO, 2022b).

En un contexto de transformación constante, la UNESCO impulsa estrategias orientadas al desarrollo de competencias esenciales para el trabajo y la vida. La educación y formación técnica y profesional se consideran fundamentales para que jóvenes y personas adultas adquieran competencias que les permitan acceder a empleos de calidad y contribuir a la construcción de sociedades más justas y sostenibles; para ello, la organización ha definido tres prioridades estratégicas: promover el aprendizaje para la vida y el trabajo, facilitar la transición hacia modelos económicos sostenibles y desarrollar capacidades transversales necesarias para lograr sociedades inclusivas y resilientes (UNESCO, 2022a).

A través del Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, la UNESCO participa en iniciativas de cooperación orientadas a la certificación de competencias y a la modernización de los sistemas de cualificaciones. Entre sus acciones estratégicas destacan la actualización de los marcos relativos al

derecho al aprendizaje continuo, en colaboración con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y el desarrollo de directrices globales de calidad para las microcredenciales, en coordinación con organismos como el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) y la Red de la Declaración de Groningen (UIL UNESCO, 2022; UNESCO, 2022b).

2.2.2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, por sus siglas en inglés) define el desarrollo profesional como un proceso continuo de adquisición y mejora de competencias, tanto a nivel técnico como en términos de competencias transversales. Este concepto trasciende la formación inicial, abarcando la educación formal, la formación no formal e informal, y el aprendizaje a lo largo de la vida (OECD, 2019a).

Según la OECD (2023), el desarrollo profesional constituye un pilar fundamental para el crecimiento económico; por ello, la organización subraya la importancia de invertir en formación continua para mantener la competitividad en un entorno laboral dinámico y globalizado, y enfatiza que esta responsabilidad debe ser compartida entre personas trabajadoras, empleadores e instituciones educativas, garantizando oportunidades de aprendizaje accesibles, pertinentes y adaptadas a las necesidades cambiantes del mercado laboral (OECD, 2019a;2019b; 2023). De acuerdo con el informe de *Skills Strategy* (2019a), el desarrollo de habilidades es un eje central del bienestar individual y colectivo, al contribuir simultáneamente a la competitividad económica y a la cohesión social, por lo que debe ocupar un lugar prioritario en las políticas públicas (OECD, 2019b).

La perspectiva de la OECD sobre el desarrollo profesional se articula en torno a tres pilares principales: relevancia de las habilidades, inclusión y adaptabilidad (OECD, 2020). El primero subraya la necesidad de alinear las competencias adquiridas con las demandas del mercado laboral; el segundo busca reducir las desigualdades en el acceso a oportunidades formativas y de desarrollo; y el tercero implica no solo la actualización constante de habilidades, sino también la capacidad de los sistemas educativos y laborales para anticipar y responder a los cambios tecnológicos y económicos. Estos principios reflejan la necesidad de que las políticas de formación respondan a las exigencias de una economía digitalizada y en transformación; en esta línea, la OECD destaca que los programas de desarrollo profesional deben ser de alta calidad, basados en evidencias y alineados con las mejores prácticas internacionales, lo que exige la participación de personas expertas en su diseño y una evaluación continua de sus resultados (OECD, 2020, 2023).

Entre las recomendaciones de la OECD para mejorar el desarrollo profesional en sus países miembros figuran el fortalecimiento de la cooperación entre empleadores, instituciones educativas y sindicatos para diseñar e implementar programas alineados con las necesidades del mercado laboral; la inversión en educación y formación continua, incluyendo la financiación de programas de capacitación e incentivos fiscales para las empresas que apuestan por el crecimiento de su personal; la promoción del aprendizaje digital mediante plataformas en línea y el fomento de habilidades tecnológicas; y la construcción de una cultura de aprendizaje permanente que valore el desarrollo profesional a lo largo de la vida (OECD, 2019a, 2023, 2016). A través de sus marcos de referencia, investigaciones y recomendaciones, la OECD se mantiene como una fuerza impulsora del desarrollo profesional en el siglo XXI, cuyos estándares han permitido a gobiernos y organizaciones fortalecer la preparación de la fuerza laboral ante los desafíos actuales y futuros (OECD, 2019a).

2.2.3 OIT – Organización Internacional del Trabajo

Desde su fundación en 1919, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha desempeñado un papel fundamental en la promoción del trabajo decente y del crecimiento económico inclusivo, reconociendo la importancia del desarrollo profesional para alcanzar estos objetivos. En un mundo en constante transformación, marcado por la globalización, la digitalización y diversos desafíos socioeconómicos, la OIT ha ido adaptando su enfoque para responder a las nuevas realidades del mercado laboral (OIT, 2023c).

Según el informe *El futuro del trabajo: Trabajar para un futuro más prometedor* (2019), la OIT subraya que la actualización de competencias resulta esencial para afrontar los desafíos planteados por la automatización, la inteligencia artificial y otros avances tecnológicos. En esta línea, la organización enfatiza la necesidad de diseñar e implementar políticas públicas y privadas que fomenten la formación continua y la reconversión laboral, y aboga por la creación de marcos nacionales de cualificaciones que articulen educación y formación profesional, garantizando el reconocimiento y la validación de competencias adquiridas tanto en entornos académicos como a través de la experiencia laboral; estos marcos favorecen la transparencia, la movilidad laboral y el aprendizaje a lo largo de la vida (OIT, 2021b, 2021a, 2023a).

Asimismo, la OIT destaca la relevancia del desarrollo profesional en la promoción de la justicia social y la reducción de la pobreza. El acceso a oportunidades de formación amplía las posibilidades de empleo digno y productivo, con un impacto positivo en el desarrollo económico y social de las comunidades, de modo que el desarrollo profesional se vincula directamente con la equidad en el acceso al empleo y con la construcción de sociedades más inclusivas (OIT, s. f.).

Entre los principales instrumentos normativos de la OIT en este ámbito se encuentra el Convenio sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos de 1975, que establece directrices para la formulación y aplicación de políticas y programas de formación y orientación profesional. Este convenio destaca la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación y al desarrollo de competencias, promoviendo sistemas educativos flexibles y complementarios, y exhorta a los Estados miembros a diseñar estrategias coordinadas que aseguren una estrecha relación entre la formación profesional y las necesidades del mercado de trabajo, reforzando el papel de los servicios públicos de empleo como actores clave en este proceso (OIT, 1975; Recomendación sobre desarrollo de los recursos humanos, 1975).

El desarrollo profesional ocupa, así, un lugar central en la agenda de la OIT, al constituir un componente esencial para la construcción de un mercado laboral más equitativo, dinámico y resiliente. Mediante la formulación de políticas, la promoción de la formación continua y la implementación de marcos normativos adecuados, la organización busca fortalecer las capacidades de las personas trabajadoras, mejorar su inserción en el mercado laboral y contribuir al desarrollo sostenible y a la justicia social a nivel global (OIT, 2023b).

2.2.4 CEDEFOP – Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) fue creado en 1975 por la Comunidad Europea con el objetivo de contribuir al desarrollo de la formación profesional en la Unión Europea (UE). Desde sus inicios, el centro se ha consolidado como referente en la investigación y el análisis de las tendencias del mercado de trabajo y de la formación profesional (Cedefop, 2009). A partir de los años 2000, el CEDEFOP comenzó a enfocarse de manera más explícita en el concepto de aprendizaje permanente, reconociendo la importancia de la formación continua y del aprendizaje a lo largo de la vida para mejorar la empleabilidad y responder a las necesidades del mercado laboral, subrayando que las habilidades deben actualizarse y mejorarse de forma constante para mantener la competitividad de la fuerza laboral europea (Cedefop, 2015).

En este sentido, la organización promueve la creación de marcos de cualificaciones y el reconocimiento de habilidades adquiridas fuera de los sistemas formales de educación y formación, favoreciendo así la movilidad laboral y el desarrollo profesional. A través de su labor en el diseño de políticas, el impulso de marcos de cualificaciones y la promoción de programas de aprendizaje, el CEDEFOP ha contribuido a configurar un entorno de formación que permite a las personas trabajadoras europeas estar mejor preparadas para afrontar los desafíos del siglo XXI; al integrar las competencias transversales en su concepción de desarrollo profesional, el centro sienta las bases para

un enfoque más flexible y adaptable del aprendizaje y el crecimiento profesional (Cedefop, 2009, 2024a).

Desde su creación, el CEDEFOP ha desempeñado un papel activo en el desarrollo de estrategias de aprendizaje permanente en Europa y en sus Estados miembros, analizando las tendencias y la evolución de las políticas relacionadas con este ámbito y proporcionando a los responsables políticos datos y análisis para el intercambio de conocimientos y buenas prácticas en educación y formación. En los últimos años, el centro ha enfatizado la importancia de los indicadores clave de la educación y formación profesional (EFP) como instrumentos para la mejora continua de los sistemas de EFP; para el CEDEFOP, la orientación basada en la evidencia refuerza el papel de la EFP en la construcción de un futuro sostenible, competitivo e inclusivo (Cedefop, 2025).

A lo largo de los años, el CEDEFOP ha consolidado su liderazgo en el análisis del mercado laboral y de las competencias, proporcionando herramientas clave como sistemas de clasificación de competencias, bases de datos sobre demanda de empleo, estudios de tendencias del mercado de trabajo y marcos para el reconocimiento de cualificaciones en distintos países. Estas herramientas resultan fundamentales para la planificación de políticas de empleo y educación en la Unión Europea, contribuyendo a una mejor alineación entre la oferta formativa y las necesidades del mercado laboral (Cedefop, 2009, 2024a, 2024c). La evolución tecnológica y las transiciones globales plantean tanto desafíos como oportunidades, lo que exige estrategias innovadoras y resilientes para garantizar la adaptabilidad de la fuerza laboral; en este escenario, el CEDEFOP continúa proporcionando conocimientos y herramientas esenciales para identificar necesidades emergentes, reducir brechas de competencias y diseñar políticas efectivas (Cedefop, 2009, 2020, 2024a, 2024b).

Asimismo, impulsa el aprendizaje permanente y facilita la mejora y el reciclaje profesional, promoviendo trayectorias laborales sostenibles y apostando por entornos de trabajo concebidos como espacios de crecimiento y desarrollo. Con una trayectoria marcada por la investigación y la colaboración, el CEDEFOP reafirma su misión de contribuir a una Europa más preparada y competitiva, asegurando que todas las personas tengan acceso a oportunidades de formación que les permitan prosperar en un mundo en constante cambio (Cedefop, 2024a).

2.3 El desarrollo profesional en España

La evolución del desarrollo profesional en España ha estado marcada por sucesivas reformas legislativas y por la implementación de políticas orientadas al aprendizaje a lo largo de la vida, con el objetivo de mejorar la calidad de la formación, elevar el nivel de cualificación de la población y fomentar la empleabilidad.

En la década de 1970, España comenzó a reconocer la importancia de la formación continua, centrando sus esfuerzos en ofrecer alternativas educativas a la población adulta, especialmente a quienes no habían completado su educación formal; este enfoque inicial sentó las bases para una comprensión más amplia del aprendizaje permanente en décadas posteriores (Comisión Europea, 2024). Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), se consolidó el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida en el sistema educativo español, al destacar la necesidad de garantizar oportunidades de formación continua, dentro y fuera del sistema formal, para adquirir, actualizar y ampliar competencias vinculadas al desarrollo profesional y personal (Ley Orgánica 2/2006). A finales de 2020, la Ley Orgánica 3/2020 reforzó este marco al reconocer explícitamente la educación no formal en el contexto de una cultura de aprendizaje permanente, subrayando la importancia de todas las formas de aprendizaje y promoviendo la validación y acreditación de competencias adquiridas por vías no formales (Ley Orgánica 3/2020).

En 2018, la Comisión Europea enfatizó la necesidad de impulsar el desarrollo de competencias transversales para desenvolverse en un mercado laboral incierto y cambiante (Comisión Europea, 2018). En la actualidad, la digitalización y la economía del conocimiento han redefinido las demandas de habilidades, intensificando la necesidad de formación continua y adaptativa; el informe *The Future of Jobs* del Foro Económico Mundial (2025b) señala, para el caso de España, brechas de competencias, marcos normativos rígidos, resistencia al cambio y determinadas culturas organizacionales como barreras clave para la transformación. Para afrontarlas, el 60% de las personas encuestadas considera necesaria una mayor flexibilidad en las prácticas de contratación y despido, el 49% demanda más flexibilidad en la fijación de salarios y el 65% valora como crucial la financiación pública para procesos de *reskilling* y *upskilling*; además, el 77% manifiesta la intención de mejorar los procesos de desarrollo y promoción para hacer sus organizaciones más atractivas como empleadores (World Economic Forum, 2025b).

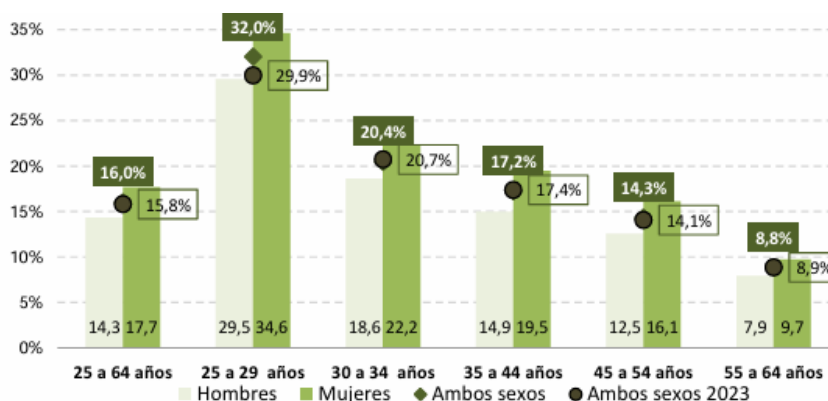
Según García Argüelles, López Medina y López Roque (2021) entre las actividades más habituales para el desarrollo profesional en España destacan los programas de *mentoring*, los talleres de habilidades interpersonales y los cursos en línea. Paralelamente, muchas organizaciones están adoptando enfoques más personalizados, utilizando el análisis de datos para identificar necesidades específicas de desarrollo en sus equipos (Equipos & talento, 2025).

El desarrollo profesional en España se encuentra actualmente en una fase de transformación, ajustándose a las demandas de un mercado laboral dinámico y globalizado. Informes, conferencias y eventos recientes insisten en la importancia de invertir en formación continua y en el desarrollo de competencias transversales para asegurar la competitividad y la inclusión laboral futura (Equipos &

talento, 2025; Noordende, 2024; Pearlman, 2024; Scaccia et al., 2024; Sinha et al., 2024; World Economic Forum, 2025b). Las políticas y prácticas vigentes apuntan hacia un modelo de aprendizaje a lo largo de la vida que empodera a las personas para afrontar los retos de un entorno en constante cambio.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2024 el 16% de la población española de entre 25 y 64 años participó en actividades de formación en las cuatro semanas previas a la encuesta, superando la media de la Unión Europea de 2023, situada en el 12,8% (Gráfico 1), y mejorando de forma notable el 11% registrado en 2020; de este modo se alcanza y supera el objetivo del 15% fijado en la Agenda 2030 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025). La participación en formación se relaciona estrechamente con el nivel educativo previo: entre las personas con estudios superiores, el 24,6% participa en actividades formativas, lo que evidencia la necesidad de seguir impulsando políticas que incentiven la formación continua y eliminen barreras de acceso, especialmente para los colectivos con menor nivel educativo (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025).

Gráfico 1. Población que participa en educación-formación, por grupo de edad y sexo 2024



Fuente: Ministerio de Educación Formación Profesional y Deportes (2025)

A pesar de estos avances, España sigue afrontando desafíos relevantes. Uno de los principales es reducir la brecha entre las competencias demandadas por el mercado laboral y la formación disponible, así como consolidar una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida entre organizaciones e individuos, de manera que el aprendizaje continuo se perciba como un componente clave del desarrollo profesional, de la empleabilidad y del bienestar. De acuerdo con un informe de Randstad (2024b), el 72% de las empresas afirma que la brecha de competencias supondrá mayores retos a corto plazo; en este escenario, la colaboración entre organizaciones, instituciones y sociedad resulta esencial para reducir las brechas de cualificación, y la inversión en educación temprana, programas de mentoría y acciones de capacitación puede contribuir a construir una fuerza laboral más inclusiva y a que el talento prospere con independencia de su origen (Randstad, 2024a).

2.4 El desarrollo profesional en el ámbito organizacional

El siglo XX marcó una aceleración sin precedentes en la evolución del desarrollo profesional, impulsada por el avance tecnológico y la globalización. La formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida emergieron como conceptos clave, al reconocerse que la adquisición de habilidades no concluye con la obtención de un título académico, sino que debe mantenerse como un proceso permanente (RECLA, 2024). Según el informe *El futuro de los Empleos* del Foro Económico Mundial (2023), el 44% de las habilidades de las personas trabajadoras se verá afectado por factores como la geoeconomía, la tecnología y la transición ecológica, lo que hace imprescindible situar a las personas en el centro de las estrategias empresariales. En este contexto, cada vez más organizaciones reconocen la importancia de contar con políticas claras de desarrollo profesional para su personal, lo que fomenta el compromiso, la responsabilidad y un sentimiento de reciprocidad; dichas políticas se conciben como documentos vivos que deben actualizarse conforme cambian objetivos, entornos y prioridades (López, 2023).

La noción de desarrollo profesional ha evolucionado hacia un enfoque más holístico, que no solo abarca la adquisición de habilidades técnicas, sino también el desarrollo de competencias transversales. Las empresas han asumido el valor de invertir en el desarrollo de sus empleados mediante programas de capacitación y desarrollo personal que fomentan tanto el crecimiento profesional como el bienestar general, dando lugar a procesos de transformación organizacional basados en la alineación entre las necesidades de la empresa y la priorización de las habilidades (Fernández Losa, 2002; Korn Ferry, 2024a; Levasseur, 2013; López, 2023; OIT, 2023c; Randstad, 2024b).

Invertir en un enfoque que priorice las habilidades contribuye a la construcción de una fuerza laboral altamente cualificada e inclusiva, con acceso a empleos de calidad y mayores expectativas de ingresos, lo que redundará en una economía y una sociedad más innovadoras y prósperas (Dondi et al., 2021). Entre las acciones clave se encuentran estrategias como la contratación basada en competencias, que posee un elevado potencial para posicionar a las organizaciones en el ámbito de la innovación y facilitar la adaptación de la estrategia empresarial a las complejidades del mercado laboral futuro (Hinojo Lucena et al., 2020). De acuerdo con un informe de Randstad (2024b) una gran parte de las empresas ha iniciado el camino hacia un modelo basado en competencias: el 80% de las organizaciones está dando prioridad a esta transformación y pone un especial énfasis en el desarrollo de capacidades y en el compromiso profesional de las personas empleadas.

El desarrollo eficaz no se limita a mejorar habilidades aisladas. Para desplegar plenamente el potencial individual, es necesario un cambio de mentalidad, es decir, una nueva forma de pensar sobre el aprendizaje y el desempeño; no todas las personas aprenden de la misma manera ni necesitan

aprender lo mismo, por lo que considerar las preferencias individuales sobre cómo aprender aumenta la probabilidad de cambios de comportamiento sostenidos y de una mejora del rendimiento tanto individual como organizacional (Korn Ferry, 2024a; Scaccia et al., 2024).

Meyer (2023) señala que el desarrollo profesional puede contribuir a reforzar la confianza de las personas en su trabajo, lo que, a su vez, puede traducirse en una mayor satisfacción laboral general. La inversión en programas de capacitación muestra, además, que la organización apuesta por el éxito de su personal y se interesa por su progreso, al tiempo que anticiparse a los cambios futuros no solo implica transformar procesos y tecnologías, sino también construir organizaciones centradas en las personas.

En la actualidad, el papel de las organizaciones es más relevante que en el pasado, ya que interactúan cada vez más entre sí tanto a escala nacional como internacional. En este escenario, resulta fundamental que especialistas, directivos y personas trabajadoras comprendan las dinámicas subyacentes y las corrientes culturales transversales que sustentan los procesos de transformación cultural y comportamental, de modo que las organizaciones asuman estratégicamente el reto de superar las barreras culturales presentes y futuras (Cocozza, 2021).

2.5 La evolución del sector de recursos humanos

La función de los departamentos de recursos humanos (RRHH) ha experimentado un profundo cambio de mentalidad, respaldado por la adopción de nuevas prácticas, habilidades, métricas, tecnologías e incluso, en algunos casos, cambios estructurales (Ribes Giner et al., 2015). Su evolución ha avanzado desde un enfoque esencialmente administrativo hacia una función estratégica dentro de las organizaciones: en sus inicios, los departamentos se encargaban principalmente de contratar y despedir al menor coste posible y de negociar contratos laborales, en un contexto donde la eficiencia y la productividad eran los objetivos centrales y las personas empleadas eran percibidas como “engranajes” de una máquina (Chiavenato, 2019; Marras, 2004; Ribes Giner et al., 2015). Con el tiempo, esta función incorporó profesionales con conocimientos en derecho laboral y negociación, coincidiendo con el auge de los sindicatos; se popularizó el término “personal” para referirse a quienes gestionaban beneficios y compensaciones, y posteriormente se consolidó la denominación “recursos humanos”, inicialmente sin alterar en profundidad sus funciones administrativas y de relaciones laborales (Chiavenato, 2019; Ribes Giner et al., 2015).

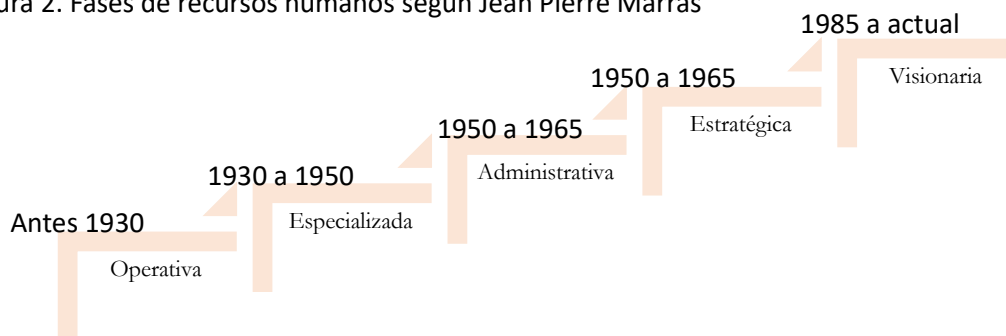
Históricamente, la evolución de RRHH ha ido en paralelo al desarrollo industrial y a los avances en la psicología social, reflejando una progresiva revalorización de las personas trabajadoras, que pasan de ser consideradas un simple recurso productivo a convertirse en una ventaja competitiva clave

en la era del conocimiento (Chiavenato, 2019; Gil-Casares Lacambra, 2021; Ribes Giner et al., 2015). Tras la Segunda Guerra Mundial, la movilización de la mano de obra evidenció la importancia de la motivación y la productividad; la teoría de las relaciones humanas de Elton Mayo puso de relieve la influencia de los factores sociales y psicológicos en el rendimiento, y la necesidad de mejorar los procesos de reclutamiento condujo a la sistematización de la clasificación de puestos y la evaluación del desempeño (Chiavenato, 2019; Ribes Giner et al., 2015).

A partir de los años ochenta, la competencia global y la automatización impulsaron la búsqueda de una mayor eficiencia en la gestión de RRHH, con foco en reducir costes sin sacrificar la calidad de los servicios. La tecnología se convirtió en una herramienta clave para optimizar procesos administrativos y liberar recursos para actividades de mayor valor añadido; así, la gestión de personas dejó de concebirse exclusivamente como una función operativa para integrarse progresivamente en la planificación estratégica de las empresas. En la actualidad, la gestión de personas ocupa un rol estratégico, orientado a atraer, retener y comprometer el talento, y se reconoce su contribución directa a la creación de valor organizacional (Ribes Giner et al., 2015).

Marras (2004) distingue cinco fases en la evolución de RRHH (véase Figura 2). La fase operativa o burocrática se centra en tareas administrativas como nóminas y contratos, con un enfoque en la eficiencia de los procesos y escasa conexión con los objetivos estratégicos; la fase técnica o especializada introduce herramientas para la selección, capacitación, evaluación del desempeño y administración de beneficios, aunque el enfoque sigue siendo mayoritariamente operativo. La fase administrativa o de gestión de personas empieza a priorizar la retención y motivación del talento mediante políticas de desarrollo y clima organizacional, pero todavía sin plena integración estratégica; en la fase estratégica o de aliado del negocio, RRHH se posiciona como un socio clave que alinea la gestión del talento con los objetivos empresariales y agrega valor al negocio; finalmente, la fase visionaria, vinculada a la transformación digital y la innovación, implica la adopción de tecnologías avanzadas y el impulso de cambios culturales y estructurales para preparar a la organización ante los desafíos de un entorno globalizado y digitalizado.

Figura 2. Fases de recursos humanos según Jean Pierre Marras



Fuente: elaboración propia a partir de Marras (2004)

Durante décadas, el compromiso de las personas empleadas ha sido un objetivo central de RRHH; sin embargo, este compromiso no siempre refleja el objetivo más amplio que debería asumir el área: promover la sostenibilidad humana. Esto implica que la organización ha de esforzarse por crear entornos que beneficien a las personas, mejorando su bienestar, sus habilidades y su empleabilidad, y ofreciendo oportunidades de crecimiento, sentido de pertenencia y propósito (Comisso et al., 2024).

Según un informe de Deloitte (2024), la pandemia de COVID-19 puso de relieve el valor que se genera cuando RRHH participa de forma amplia en toda la organización. Durante esta etapa, los equipos de recursos humanos colaboraron estrechamente con otros departamentos para garantizar el bienestar de los trabajadores al tiempo que se mantenían las operaciones, promovieron nuevas formas de trabajo basadas en tecnologías digitales y contribuyeron a avanzar en sostenibilidad humana manteniendo el empleo; estas acciones llevaron a un aumento significativo de la confianza de los líderes en la función de RRHH, duplicándose el porcentaje de directivos que afirmaban confiar en sus capacidades entre 2019 y 2020 (Comisso et al., 2024).

Los desafíos que afrontan las empresas en la actualidad son más complejos y requieren la colaboración de distintas áreas para su resolución. En este contexto, RRHH desempeña un papel activo en la creación de relaciones, en el diseño de estrategias y en la consecución de resultados clave: el análisis realizado por Deloitte indica que el 81% de los ejecutivos percibe una mayor conexión entre la estrategia de negocio y la gestión de personas, especialmente en ámbitos como la innovación, la satisfacción del cliente, la transformación digital y la agilidad organizacional (Comisso et al., 2024). RRHH se ha convertido en un factor decisivo —a menudo el más importante— para alcanzar los resultados deseados; como señala Donna Morris, directora de personal de Walmart, ejercer una función estratégica exige pensar cómo se contribuye a la arquitectura del cambio, visualizando el diseño organizativo, las formas de trabajo y las nuevas oportunidades para generar impacto (Comisso et al., 2024).

Una organización que aspire a sobrevivir en el contexto actual debe establecer un diálogo continuo con sus públicos, interpretar sus demandas y ofrecer respuestas eficaces. No obstante, para interactuar con el mercado, primero debe sostener un diálogo interno consistente: una empresa que no escucha las necesidades de sus empleados ni incorpora las experiencias de sus equipos difícilmente podrá comprender y satisfacer las expectativas de sus clientes (Comisso et al., 2024).

En su informe *Global Human Capital Trends 2023*, Deloitte introduce el concepto de sostenibilidad humana, que exige que las organizaciones se centren menos en cuánto benefician las personas a la empresa y más en cuánto beneficia la empresa a las personas (Brodzik et al., 2023; Comisso et al., 2024). Algunas compañías ya están transitando hacia este cambio de mentalidad, orientado a crear valor para las personas como seres humanos, dejándolas con mayor salud y bienestar, competencias más sólidas y mayor empleabilidad, más oportunidades de progreso, mayor sentido de pertenencia y avances hacia la equidad, así como una conexión más profunda con el propósito organizacional. Las empresas que adoptan esta perspectiva pueden construir un círculo virtuoso en el que la mejora de los resultados humanos impulsa mejores resultados organizacionales, y viceversa, contribuyendo a un futuro más sostenible para todas las partes; este escenario global exige a los profesionales de RRHH diseñar nuevos entornos para el desarrollo profesional tanto de las personas empleadas como de la propia organización (Comisso et al., 2024).

2.6 Formación y desarrollo profesional: una visión estratégica desde la organización

La formación se define como la acción de adquirir medios para posibilitar la adquisición y creación de conocimiento por parte de una persona o un grupo, en una perspectiva contractual, en conexión con un contexto dado para lograr un objetivo (Ardouin, 2017). De acuerdo con la Recomendación del Consejo sobre la educación y la formación profesionales para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia (2020) la formación constituye un elemento central de la educación, orientado a capacitar a las personas trabajadoras para adaptarse a los cambios en las condiciones de trabajo, promover su promoción social mediante el acceso a distintos niveles de cultura y cualificación profesional y favorecer su contribución al desarrollo cultural, económico y social.

En este contexto, construir una cultura de aprendizaje en la organización impulsa la innovación, la adaptabilidad y el crecimiento continuo de las personas empleadas. Las empresas que consolidan una sólida cultura de aprendizaje son un 46% más propensas a situarse como líderes en innovación y registran un incremento del 37% en su productividad (Humansmart, 2024); como señala Sara Dionne, vicepresidenta de formación y desarrollo en Comcast, una empresa que invierte en formación contará con empleados más motivados y competentes para afrontar los desafíos del futuro (LinkedIn Learning, 2024).

Senge (2017) sostiene que las organizaciones aprenden a través de las personas que aprenden y propone un modelo sustentado en cinco aspectos clave para construir una cultura de aprendizaje, con énfasis en la mejora continua. El primero es el pensamiento sistémico, que implica comprender las interconexiones entre los distintos departamentos; el segundo, la visión compartida, que exige comunicar de forma clara la estrategia organizacional; el tercero, el trabajo en equipo, que fomenta la sinergia para alcanzar los objetivos; el cuarto, el desarrollo integral de la persona, que subraya el equilibrio entre vida personal y profesional; y el quinto, la disciplina del cambio de modelos mentales, orientada a superar barreras y prejuicios que obstaculizan el progreso y la adaptación; las organizaciones más relevantes del futuro serán aquellas que sepan aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de las personas en todos los niveles (Senge, 2017).

En un entorno global marcado por la creciente influencia de la inteligencia artificial, el desarrollo de competencias se ha convertido en un factor prioritario para garantizar el éxito organizacional, pasando de ser una ventaja competitiva principalmente individual a un elemento estratégico indispensable. Coordinar los objetivos corporativos con la formación sigue siendo, por ello, un asunto de máximo interés para las áreas responsables: las empresas con culturas formativas sólidas muestran mayores tasas de retención, más movilidad interna y mejores canteras de liderazgo que aquellas con menor compromiso con la formación (LinkedIn Learning, 2024); además, la formación fomenta el compañerismo y el sentido de propósito, reforzando los vínculos entre las personas y dotando de mayor significado al trabajo diario.

Desde una perspectiva motivacional, Maslow (1943) subraya la relevancia de satisfacer las necesidades de seguridad, pertenencia y estima en el marco del desarrollo profesional. Un entorno laboral estable y seguro, que favorezca el sentido de pertenencia y el reconocimiento de los logros, constituye un factor clave para motivar y comprometer a las personas en sus procesos de crecimiento; las organizaciones que ofrecen oportunidades de desarrollo, formación y reconocimiento contribuyen a la satisfacción de las necesidades de autorrealización, lo que puede traducirse en mayor productividad, compromiso y retención de talento, beneficiando tanto a las personas como a la organización.

En este escenario de cambio constante en los negocios y la tecnología, aprovechar el potencial humano resulta más crucial que gestionar recursos físicos para alcanzar resultados óptimos. Ningún departamento puede afrontar estos retos de manera aislada; es esencial combinar la experiencia humana con conocimientos multidisciplinares (OIT, s. f.). Para Cejas y Grau (2005 y 2007), la atención dedicada a la actividad formativa asegura el éxito competitivo de la empresa a través de sus empleados, estableciendo un vínculo estratégico entre organización y personas trabajadoras; en esta

línea, señalan que la formación en la empresa es un factor estratégico que permite a las personas poner de relieve sus competencias y alcanzar, junto con la organización, el éxito competitivo en el mercado

El desarrollo profesional no puede quedar limitado a la experiencia individual ni ser fruto del azar. Miranda Padilla, Hernández de la Rosa y Luque (2015) advierten que no debe construirse de forma espontánea desde la experiencia personal, sino constituir un proceso de interés institucional y una herramienta para garantizar la calidad de la formación; ello exige, en primer lugar, determinar las necesidades del contexto —siempre cambiantes y altamente especializadas— y, en segundo lugar, diferenciar entre el desarrollo real y el deseado, entendido este último como un proceso de superación constante de las aparentes limitaciones personales.

Desde una visión estratégica, el área de recursos humanos desempeña un papel clave en el diseño de experiencias que impulsen el crecimiento de las personas dentro de la organización. Esto implica integrar nuevas fuentes de datos sobre el trabajo y la fuerza laboral con indicadores empresariales, para alinear mejor las necesidades individuales con las de las personas que lideran equipos (Korn Ferry, 2024b); sin embargo, investigaciones recientes muestran que solo el 10% de las personas empleadas está totalmente de acuerdo en que las prácticas de RRHH de su organización responden a sus necesidades y preferencias individuales (Comisso et al., 2024). A pesar de ello, las encuestas coinciden en que las personas valoran las empresas que les ofrecen desarrollo profesional y tienden a permanecer en ellas durante más tiempo, incluso si su puesto actual no es el ideal (Brodzik et al., 2023; Comisso et al., 2024; Korn Ferry, 2024a, 2024c; LinkedIn Learning, 2024; Pearlman, 2024); en el caso particular de la generación *millennial*, el 87% considera importante disponer de formación en el entorno laboral (Pearlman, 2024).

Impulsar el crecimiento profesional en el trabajo no solo permite cubrir carencias de competencias internas, sino que refuerza la motivación y la satisfacción de las personas empleadas, al ofrecerles apoyo para alcanzar sus objetivos de carrera. Este respaldo contribuye a mejorar la retención de talento y a promover un clima más positivo, en el que el compromiso de las personas con su propio desarrollo genera beneficios tanto para ellas como para la organización (Meyer, 2023).

En este contexto, resulta necesario mejorar los procesos de evaluación de la formación y adoptar metodologías de aprendizaje holístico, junto con herramientas que permitan diseñar y valorar acciones formativas adaptadas a las demandas reales de las organizaciones. Dichas acciones deben alinearse con los cambios del entorno y orientarse al desarrollo de capacidades, competencias y activos intangibles clave para competir en la era de la inmediatez y la eficiencia (Palacios Plaza, 2008); desde esta perspectiva, la formación deja de ser una función aislada y se convierte en un eje

estratégico que potencia tanto el valor organizacional como el desarrollo integral de las personas, siempre que esté conectada con lo que las personas hacen, deben, quieren y pueden hacer.

Fomentar una cultura de aprendizaje continuo es, por tanto, esencial para consolidar una fuerza laboral preparada, comprometida y resiliente. Ello requiere una inversión sostenida no solo en formación y en el crecimiento del personal, sino también en el diseño de programas estructurados, respaldados por el liderazgo organizacional, que alineen el seguimiento y la mentoría con el propósito de promover el aprendizaje a gran escala (Sinha et al., 2024).

2.7 Desafíos y oportunidades del desarrollo profesional en la actualidad

En el siglo XXI, el desarrollo profesional se enfrenta a desafíos significativos derivados de los avances tecnológicos, los cambios en las estructuras laborales y la globalización, factores que han transformado la forma de concebir y gestionar el crecimiento profesional tanto a nivel individual como organizacional. Según la OECD (2019d), hasta un 14% de los empleos actuales en países desarrollados podrían automatizarse en las próximas décadas y un 32% está en riesgo de sufrir cambios profundos, lo que convierte la actualización y la reconversión de habilidades en prioridades estratégicas (OECD, 2019d).

En España, la brecha digital sigue siendo un obstáculo relevante, especialmente en zonas rurales y entre colectivos con menos recursos. Aunque las nuevas tecnologías han ampliado el acceso a la formación mediante plataformas digitales, persisten desigualdades ligadas a la falta de infraestructuras adecuadas (Ministerio y Economía Social de Trabajo, 2020); además, la Fundación CYD(2025) advierte de desajustes entre las competencias que desarrollan las universidades y las necesidades del mercado laboral, lo que refuerza la urgencia de impulsar competencias transversales que permitan a los egresados desenvolverse en un entorno cambiante. Un estudio de Wiley indica que siete de cada diez directivos de alto nivel consideran que la brecha de habilidades ha aumentado desde 2021 y expresan una preocupación creciente al respecto (Pearlman, 2024).

En paralelo, el aprendizaje a lo largo de la vida se ha consolidado como eje clave del desarrollo profesional. La OECD (2019d) subraya que la adquisición y el reciclaje continuo de habilidades a lo largo de la carrera se han convertido en una estrategia central para la empleabilidad: el aprendizaje permanente no solo permite adaptarse a las nuevas demandas del mercado, sino que también mejora las perspectivas profesionales y facilita la respuesta a los avances tecnológicos y sociales. Las empresas, por su parte, son cada vez más conscientes de que el desarrollo de su personal es esencial para mantener la competitividad y han incrementado la inversión tanto en programas técnicos como en el desarrollo de competencias transversales; en otro informe de McKinsey & Company (2021) se

muestra que las organizaciones que apuestan por el desarrollo profesional experimentan mejoras en productividad, retención del talento y compromiso de sus equipos..

El Foro Económico Mundial (2025b) incluye la gestión del talento entre las diez habilidades más relevantes en la actualidad. En esta línea, Begoña Muñoz López, directora de RRHH de Colonial, enfatiza que el principal reto de los proyectos de recursos humanos se centra en políticas orientadas al desarrollo profesional individual, con especial foco en *upskilling* y *reskilling*, cuya inversión crece un 33% anual, y en ámbitos como el *coaching*, la gestión de equipos y el aprendizaje de la sostenibilidad y su aplicación práctica (Equipos & talento, 2025).

La digitalización y la irrupción de tecnologías disruptivas han redefinido el panorama del desarrollo profesional. La automatización y la inteligencia artificial están transformando sectores completos, desplazando funciones tradicionales y obligando a las personas trabajadoras a adquirir competencias especializadas y adaptativas para mantenerse competitivas; ello no solo exige nuevas habilidades técnicas, sino también capacidades emocionales y sociales que complementen la tecnología. Pese a la relevancia del aprendizaje continuo, Deloitte (2024) advierte que muchas organizaciones aún no lo priorizan ni cuentan con una cultura que lo respalde: solo el 5% de los ejecutivos considera que su empresa invierte lo suficiente en el aprendizaje de nuevas habilidades, apenas el 12% afirma ser líder en este ámbito y un 17% reconoce no haber avanzado todavía (Comisso et al., 2024).

Al mismo tiempo, la creciente demanda de flexibilidad y proactividad en los roles laborales plantea nuevos retos para la formación continua y el aprendizaje permanente. Las personas deben ser capaces de adaptarse a múltiples funciones en organizaciones dinámicas que valoran la innovación y la resolución creativa de problemas, mientras que el auge de plataformas de aprendizaje en línea, cursos breves y programas de certificación abre oportunidades para adquirir conocimientos de forma flexible y accesible. La cultura organizacional evoluciona hacia modelos más inclusivos y orientados al apoyo del desarrollo personal y profesional, reconociendo la inversión en desarrollo como una estrategia clave para atraer y retener talento en un mercado competitivo (Sinha et al., 2024).

La transformación digital, y en particular el impacto de la inteligencia artificial, ha aportado un valor significativo al potenciar capacidades y habilidades en diferentes ámbitos, pero también ha acortado la “vida media” de las competencias, que evolucionan a gran velocidad. Para aprovechar plenamente el potencial humano, las organizaciones deben situar el desarrollo profesional en un lugar destacado de su agenda; la investigación de Deloitte muestra que el 79% de los directivos considera que su organización tiene la responsabilidad de crear valor para las personas como seres humanos y

para la sociedad, y el 81% estima que la sostenibilidad humana es muy o críticamente importante (Comisso et al., 2024).

El equilibrio entre tecnología y capital humano emerge, así, como un desafío central. En el evento Talent Day Barcelona 2024, especialistas en recursos humanos subrayaron la necesidad de combinar inteligencia artificial y habilidades humanas para optimizar rendimiento y bienestar organizacional: Guillermo San Román (Cornerstone) señaló que la IA permite trabajar más rápido y ser más productivos, pero que siempre hay una decisión y una calidez humanas detrás (Equipos & talento, 2025); Silvia García Hoyas (DHL Global Forwarding) destacó la importancia de comprender qué significa bienestar para cada persona y de ser flexibles para adaptarse a sus necesidades, otorgando a los mandos un papel clave en conocer motivaciones y expectativas del equipo (Equipos & talento, 2025); y Airan Kiebel (Lidl España) subrayó que la IA hace posible personalizar la formación, afectando a todos los procesos y exigiendo que las áreas de personas lideren el cambio, formen a los profesionales y aprovechen los datos para centrarse realmente en las personas (Equipos & talento, 2025).

En este contexto, la experiencia de aprendizaje debe resultar atractiva para que las personas se comprometan con ella. David Rodríguez (Hult EF Corporate Education) apunta que la clave está en diseñar experiencias que enganchen a los profesionales (Equipos & talento, 2025); mientras que Santos Videla (Globant) enfatiza que la gestión de personas debe ofrecer una propuesta de valor integral y una carrera relevante, ayudando a que cada persona alcance su mejor versión (Equipos & talento, 2025).

La nueva visión de los recursos humanos requiere, por tanto, una mentalidad distinta, nuevas habilidades, formas renovadas de liderazgo y, previsiblemente, nuevos roles y estructuras organizativas. El área de RRHH puede contribuir a crear propuestas de valor más atractivas para las personas trabajadoras, mejorar la eficacia de la fuerza laboral y acercar la gestión del talento a una función verdaderamente estratégica, en lugar de meramente operativa o reactiva; a medida que se libera y mide el potencial humano, organizaciones, personas, socios y comunidades pueden prosperar conjuntamente. Según un informe de Korn Ferry(2024), en los próximos años será esencial equilibrar el uso de la tecnología y la conexión humana, la eficiencia y la personalización, la flexibilidad y la estructura; los líderes capaces de integrar el análisis de datos con estrategias adaptadas a necesidades específicas no solo fortalecerán su capacidad para atraer y retener a los mejores talentos, sino que también generarán un impacto empresarial sostenible mediante la gestión proactiva de riesgos.

2.8 Síntesis del capítulo

A lo largo de este capítulo se ha realizado un recorrido teórico por el concepto de desarrollo profesional, abordando su evolución histórica, su conceptualización actual y su relevancia en el contexto contemporáneo. Se ha puesto de manifiesto que el desarrollo profesional trasciende la formación académica, constituyéndose en un proceso continuo, estratégico y adaptativo, orientado al crecimiento integral de las personas en sus trayectorias laborales y personales.

Desde una perspectiva institucional, se ha destacado el papel fundamental de organismos internacionales como impulsores de políticas globales centradas en el aprendizaje a lo largo de la vida, el reconocimiento de competencias y la articulación entre educación, empleo y equidad. En el caso de España, se ha constatado una evolución progresiva hacia la promoción del aprendizaje permanente mediante reformas normativas que reconocen la importancia de la formación continua, tanto formal como no formal; no obstante, persisten retos vinculados a la brecha digital, al desajuste entre competencias y demandas del mercado y a la necesidad de consolidar una cultura organizacional centrada en el desarrollo del talento.

En el ámbito organizacional, el desarrollo profesional se ha configurado como un eje estratégico que articula las políticas de recursos humanos con los objetivos de innovación, productividad y sostenibilidad. Se ha subrayado la importancia de fomentar una cultura de aprendizaje, invertir en formación continua, promover el bienestar del personal y alinear el crecimiento individual con los propósitos organizacionales, reafirmando el desarrollo profesional como un factor clave para fortalecer la empleabilidad, la motivación y la resiliencia ante los desafíos del entorno laboral actual.

Finalmente, se han identificado los principales desafíos y oportunidades que configuran el panorama actual del desarrollo profesional, entre los que destacan la digitalización, la automatización, la transformación de los perfiles laborales y la urgencia de impulsar competencias transversales que permitan a las personas desenvolverse con éxito en escenarios cambiantes y complejos. Este marco teórico sienta las bases para comprender, en los capítulos siguientes, cómo las competencias transversales se integran en las estrategias de formación y desarrollo impulsadas por las organizaciones.

Capítulo 3

Las competencias en el ámbito laboral

Este capítulo se centra en las competencias como elemento clave del desarrollo profesional y analiza su papel en el ámbito laboral contemporáneo. Tras el recorrido realizado en el capítulo anterior sobre las transformaciones del mundo del trabajo y las nuevas exigencias formativas, aquí se profundiza en cómo se definen, clasifican y estructuran las competencias que sustentan el desempeño en las organizaciones.

En primer lugar, se aborda la base conceptual del término competencia, recorriendo su origen histórico, sus raíces etimológicas y las principales perspectivas teóricas que han contribuido a su consolidación en los campos de la educación, la gestión de recursos humanos y la política pública. A continuación, se analizan los elementos constitutivos de una competencia y las dimensiones que la integran, para después presentar los distintos tipos de competencias —básicas, clave, técnicas y transversales— junto con otras clasificaciones relevantes empleadas en contextos organizacionales.

El capítulo continúa con la revisión de marcos de competencias desarrollados por organismos nacionales e internacionales, prestando especial atención a los marcos europeos y a los modelos centrados en competencias transversales, como los impulsados por la OECD, la UNESCO, la OIT, ESCO, el World Economic Forum y ONET, así como al marco HERMES adoptado como referencia en esta tesis. Finalmente, se destaca la relevancia estratégica de las competencias transversales para la empleabilidad, el aprendizaje a lo largo de la vida y la adaptación a contextos complejos, estableciendo las bases conceptuales que orientan el análisis empírico posterior sobre su desarrollo en las organizaciones.

3.1 Base conceptual de la competencia

El concepto de competencia ha adquirido una relevancia creciente en los discursos vinculados a la educación, la formación profesional y el desarrollo del talento humano en las organizaciones. Su consolidación como categoría clave responde a la necesidad de articular saberes, capacidades y desempeños en contextos específicos, alineando los procesos formativos con las demandas del entorno socioeconómico y laboral (López Gómez, 2016; Mulder, 2017).

3.1.1 Consideraciones etimológicas

Desde una perspectiva etimológica, el término competencia tiene raíces tanto en el pensamiento clásico griego como en la tradición latina. En los diálogos de Platón, vinculados a la exploración de la amistad, aparece el término *ikanotēs*, derivado de *ikanos* y este, a su vez, del verbo *iknoumai*, cuyo significado es “llegar” o “alcanzar”; de ahí surge la idea de ser *ikanos*, es decir, tener la capacidad o habilidad para lograr un propósito determinado (López Gómez, 2016; Mulder et al., 2008). En este sentido, el concepto originario se asociaba a la aptitud necesaria para conseguir algo, enfatizando la acción eficaz.

En latín, competencia proviene de *competentia*, sustantivo derivado del verbo *competere*, que significa “estar en aptitud para” o “aspirar conjuntamente a algo”. Esta raíz etimológica remite a la acción, la adecuación contextual y la capacidad de respuesta ante determinadas exigencias, aunque su evolución semántica ha dado lugar a múltiples interpretaciones en los ámbitos educativo y organizacional (Anders, 2023; Veschi, 2020).

3.1.2 Perspectivas conceptuales de competencia

El uso del concepto de competencia se remonta al final de la Edad Media, cuando su significado se circunscribía al ámbito jurídico para referirse a la capacidad atribuida a una corte, tribunal o individuo para ejercer autoridad en un determinado juicio o procedimiento. Con el tiempo, el término empezó a utilizarse para calificar a personas consideradas capaces de realizar un trabajo de manera satisfactoria (Ceitil, 2016).

Durante la era de la gestión científica, impulsada por Frederick Taylor y Henry Ford, predominó un modelo centrado en la eficiencia, en el que la introducción de la cadena de montaje desplazó el foco desde las competencias individuales hacia el estudio de tiempos y movimientos. Este enfoque promovió la estandarización de procesos, reduciendo la complejidad del trabajo y limitando el margen para el aprendizaje y la autonomía de las personas (Sanghi, 2007).

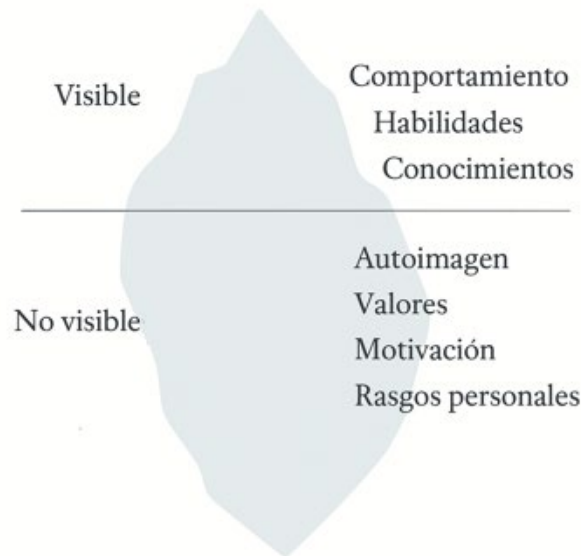
El denominado movimiento de las competencias en gestión de recursos humanos tuvo un punto de inflexión en 1973 con la publicación del artículo de David McClelland *Testing for competence rather than for intelligence* (McClelland, 1973). Este trabajo respondía a la necesidad de desarrollar métodos alternativos de selección orientados a identificar un desempeño excelente; McClelland argumentó que las pruebas tradicionales de aptitud e inteligencia no son buenos predictores del rendimiento laboral y que, en cambio, las competencias —entendidas como características subyacentes del individuo asociadas al éxito en el trabajo— poseen una mayor capacidad predictiva (Ceitil, 2016; McClelland, 1973; Saxena et al., 2022; Spencer & Spencer, 1993). A partir de este planteamiento, propuso un enfoque basado en competencias que sentó las bases de modelos aún vigentes en los procesos de gestión y selección de personal.

Sobre la base de estos estudios, Richard Boyatzis reanalizó en la década de 1980 los datos disponibles e identificó un conjunto de características y rasgos que, en su opinión, definen un desempeño sobresaliente. Según Boyatzis (1982), una competencia es una característica intrínseca de la persona que se traduce en un rendimiento efectivo o superior en la realización de una actividad; para alcanzar un desempeño elevado, es necesaria la integración de atributos personales (motivación, rasgos de carácter, autoconcepto y conocimiento) con el comportamiento observable (Ansejo Fernández, 2015; Boyatzis, 1982; Ceitil, 2016).

La evolución del concepto fue consolidada por Spencer y Spencer en *Competence at Work* (1993), donde definen la competencia como una característica fundamental del individuo que está causalmente relacionada con un criterio de eficacia y/o desempeño sobresaliente en un trabajo o situación (Spencer & Spencer, 1993). Desde su perspectiva, la competencia es un constructo aprendido y amplio que integra aspectos cognitivos, emocionales, motivacionales y conductuales, que se manifiestan de forma sistemática en comportamientos eficaces y, por tanto, pueden identificarse, evaluarse, planificarse, aprenderse y mejorarse cuando existen condiciones facilitadoras adecuadas (Spencer & Spencer, 1993).

Spencer y Spencer ilustran esta idea mediante la analogía del iceberg, distinguiendo una dimensión visible y otra no visible de las competencias (véase Figura 3). La parte visible —habilidades, conocimientos y comportamientos— se corresponde con la punta del iceberg, aquello que se observa y conoce de una persona; bajo la superficie se encuentran las dimensiones no visibles, como motivaciones, rasgos personales, autoimagen y valores, influidas por factores contextuales y difíciles de identificar, pero fundamentales para el comportamiento y el desempeño. Desde esta óptica, la competencia se entiende como un conjunto de habilidades, conocimientos y comportamientos que sustentan un desempeño sobresaliente, apoyado en la inteligencia y la personalidad (Ceitil, 2016).

Figura 3. Modelo Iceberg de Competencias de Spencer y Spencer (1993)



Una contribución relevante proviene del Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*), impulsado por la OECD a partir de 1997 (OECD, 2003). Este proyecto respondió al limitado respaldo teórico de iniciativas anteriores y buscó ofrecer un marco conceptual sólido para identificar competencias clave de carácter universal vinculadas a la economía global, la cultura y los valores compartidos; desde este enfoque, las competencias trascienden los conocimientos y destrezas, al implicar la capacidad de afrontar demandas complejas mediante la movilización de recursos psicosociales —incluidas destrezas y actitudes— en contextos específicos (OECD, 2003; Ortiz-Revilla et al., 2021; Toribio Briñas, 2010).

En esta línea, Llopart Pérez (1997) define las competencias como un conjunto de características personales y conocimientos que otorgan a las personas la capacidad de desempeñar satisfactoriamente las funciones propias de su ocupación, en coherencia con los objetivos y estrategias de la organización, subrayando su estrecha vinculación con el contexto. Por su parte, Lèvy-Leboyer (2003) entiende la competencia como un repertorio de comportamientos eficaces que determinadas personas u organizaciones dominan y que les permite distinguirse en contextos específicos.

De Haro García (2004) considera que los rasgos de personalidad representan solo el potencial de la persona, que no se actualiza hasta que se traduce en comportamientos observables; la competencia requiere experiencia para desarrollarse y no puede identificarse únicamente a partir de su definición, ya que surge de la interacción dinámica entre individuo y situación, en un proceso adaptativo en el que la persona transforma su desempeño y el contexto laboral (De Haro García, 2004).

Lawler (1994) sostiene que trabajar únicamente con el conjunto de habilidades y requisitos derivados del diseño del puesto, característico de modelos tayloristas y fordistas, resulta insuficiente

para organizaciones complejas y en transformación. Desde este punto de vista, las organizaciones no deben competir solo a través de sus productos, sino también mediante sus competencias, atrayendo y desarrollando personas con combinaciones de capacidades complejas que respondan a sus *core competences* (Fleury & Fleury, 2001). En esta misma línea, Zarifian (1999) define la competencia como la inteligencia práctica para afrontar situaciones, basada en conocimientos adquiridos y capaz de transformarlos a medida que aumenta la complejidad de dichas situaciones.

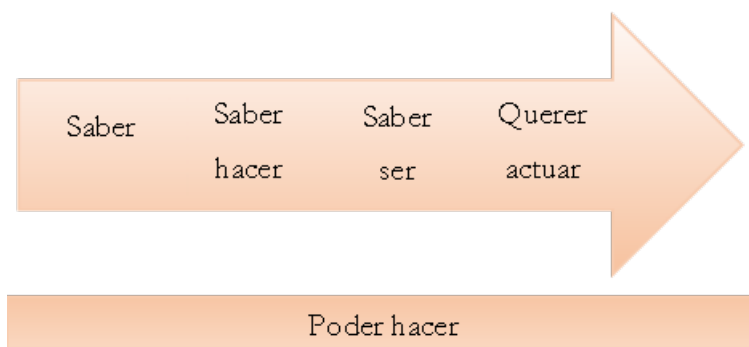
Le Bortef (2000) plantea que la competencia no es un estado fijo ni se reduce a un conocimiento específico, sino que se configura a partir de tres ejes: la persona, su formación educativa y su experiencia profesional. Desde esta perspectiva, la competencia es un saber actuar de manera responsable, reconocido por los demás, que implica movilizar, integrar y transferir conocimientos, recursos y habilidades en un contexto profesional determinado, de forma pertinente respecto a los resultados que se desean alcanzar.

Alberici y Serreri (2005) amplían esta visión al señalar que la competencia no debe limitarse a la formación profesional o al aprendizaje de un oficio, sino que abarca el desarrollo integral de la persona, incluyendo la capacidad de aprender a pensar, a trabajar, a vivir y a construirse como individuo. Se trata de la integración de conocimientos, comportamientos y habilidades, donde el saber y el hacer confluyen en la experiencia vital, permitiendo actuar de forma reflexiva y con propósito en diversos contextos.

De acuerdo con Ceutil (2016) y Ríos (2008), para que las competencias se traduzcan en una diferencia profesional observable se requiere la interacción de cinco dimensiones: saber, saber hacer, saber ser, querer actuar y poder hacer (véase Figura 4).

- Saber: conjunto de conocimientos adquiridos en contextos formales, no formales e informales que permiten realizar comportamientos asociados a la competencia.
- Saber hacer: habilidades y destrezas que permiten poner en práctica dichos conocimientos.
- Saber ser: competencias comportamentales, motivaciones, actitudes de base y valores acordes con las normas del contexto.
- Querer actuar: disposición y voluntad para actuar de forma adecuada en los distintos contextos de vida y trabajo.
- Poder hacer: condiciones y recursos, así como la motivación efectiva para actuar con la intensidad necesaria para alcanzar los objetivos.

Figura 4. Interacción de los componentes de las competencias según Pereda y Berrocal



Fuente: elaboración propia a partir de Ríos (2008)

De este modo, una competencia no es un elemento aislado, sino el resultado de la articulación de estas dimensiones, que permiten a las personas responder de manera eficaz a los desafíos del entorno (Carro, 2022b). Cabe señalar que, además de las aportaciones de autores individuales, diversas instituciones y organismos han contribuido a la definición y categorización del concepto; como se muestra en la Tabla 2, pueden encontrarse propuestas en iniciativas como el Proyecto Tuning (2003), la Recomendación del Parlamento Europeo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente (2006), la norma ISO 9001:2015 y la UNESCO (2012).

Tabla 2. Definiciones de competencias según organismos e instituciones internacionales

Proyecto/Institución/Organización	Concepto Competencia
ISO 9001:2015	Capacidad para aplicar conocimientos y habilidades para lograr los resultados deseados.
OIT (2006)	La capacidad que abarca los conocimientos, las aptitudes y la actitud de una persona para desempeñar adecuadamente un trabajo
Recomendación del Parlamento Europeo (2006)	Combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto
Tuning (2003)	Combinación dinámica de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten aplicar lo aprendido en contextos específicos.
UNESCO (2012)	Capacidad para movilizar y utilizar recursos internos como conocimientos, habilidades y actitudes, así como recursos externos como base de datos, colegas, pares, bibliotecas, instrumentos, etc., para resolver problemas específicos de manera eficiente en situaciones de la vida real.

Fuente: elaboración propia a partir de la perspectiva de las instituciones

3.1.3 Elementos constitutivos de una competencia (dimensiones que integran una competencia)

Spencer y Spencer propusieron el modelo Iceberg de las competencias, que ofrece una perspectiva útil para explorar las múltiples dimensiones que conforman una competencia. A partir de esta base, (2022b) presenta una adaptación del modelo, incorporando modificaciones que permiten comprender mejor los factores que intervienen en la formación y expresión de las competencias y cómo distintos elementos, internos y externos, se articulan para dar lugar al desempeño observable de una persona (véase Figura 5):

- 1 **Inteligencias:** entendidas desde la perspectiva de las inteligencias múltiples de Gardner, como una expresión plural compuesta por ocho inteligencias —lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista— que representan la capacidad de percibir o inferir información, retenerla como conocimiento y aplicarla en comportamientos adaptativos en un contexto dado.
- 2 **Rasgos de personalidad:** características que distinguen y definen a las personas, influyendo en la forma en que interactúan con su entorno y desarrollan sus competencias.
- 3 **Motores (motivación, ambición, dedicación y asiduidad):** componente psicológico que orienta, mantiene y determina la conducta, condicionando el nivel de esfuerzo y compromiso invertido en la adquisición y aplicación de competencias.
- 4 **Valores, normas, convicciones y actitudes:** sistema relativamente estable de valores y creencias que predispone a sentir y reaccionar de una manera determinada ante ciertos estímulos y configura el marco de referencia interno del individuo o del grupo.
- 5 **Aptitudes:** capacidades para realizar adecuadamente determinadas actividades, funciones o servicios, que constituyen un elemento clave del desarrollo competencial y pueden variar ampliamente entre personas.
- 6 **Conocimientos:** conjunto de saberes adquiridos a lo largo de la vida sobre determinados temas o ámbitos, que conforman la base teórica de las competencias.
- 7 **Comportamiento:** reacciones de las personas en relación con el medio en el que se encuentran, que representan la puesta en práctica de conocimientos, aptitudes, valores y motivaciones en situaciones concretas y evidencian el desempeño real.

Figura 5. Modelo Iceberg de las Competencias



Fuente: Adaptado por Carro (2022b) del Modelo Iceberg de las Competencias de Spencer y Spencer (1993)

Esta versión ajustada del modelo subraya que las competencias no se reducen a conocimientos técnicos o habilidades visibles, sino que hunden sus raíces en aspectos internos como la personalidad, la motivación y los valores, y enfatiza su carácter multidimensional, resultante de la interacción de diversos factores que, en conjunto, hacen posible un desempeño efectivo.

3.1.4 Atributos de una competencia

Una competencia no constituye un elemento aislado, sino el resultado de la articulación de distintas dimensiones —saberes y conocimientos, saber hacer, saber ser, saber actuar y querer actuar— que permiten a la persona responder de manera efectiva a los desafíos del entorno (Carro, 2022a). En esta línea, Seema Sanghi (2007) en *The Handbook of Competency Mapping: Understanding, Designing and Implementing Competency Models in Organizations*, ofrece una perspectiva amplia sobre las competencias, destacando las características esenciales que las definen y que permiten diferenciarlas de otros conceptos, como los conocimientos aislados o los rasgos de personalidad; además, proporciona criterios para su observación, medición y gestión, constituyendo una referencia relevante en el ámbito de la gestión por competencias.

A continuación, se presentan las principales características de una competencia según esta autora (Sanghi, 2007):

- 1 Observable: se manifiesta mediante comportamientos y acciones concretas que pueden identificarse en el desempeño.
- 2 Adaptable: implica la capacidad de ajustarse a las transformaciones y exigencias que surgen en el entorno laboral.

- 3 Específica: se orienta a una tarea, función o área determinada dentro de la organización, lo que facilita su delimitación.
- 4 Medible: permite evaluar el nivel de dominio alcanzado mediante indicadores o criterios previamente establecidos.
- 5 Dinámica: evoluciona con el tiempo, por lo que requiere revisión y actualización constantes para mantener su pertinencia.
- 6 Integral: combina de forma holística conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ejecutar una tarea con éxito.
- 7 Contextual: su impacto y valor solo pueden entenderse plenamente en relación con el marco organizacional en el que se aplica.
- 8 Motivadora: contribuye a reforzar la autoconfianza y la autoestima al reconocer y desarrollar las capacidades propias.
- 9 Transferible: puede aplicarse en diferentes contextos, tareas, puestos o funciones, favoreciendo la movilidad y la adaptabilidad laboral.

3.2 Introducción a los tipos de competencias

A lo largo del tiempo, distintas investigaciones y marcos teóricos han propuesto diversas formas de clasificar las competencias (Aggarwal, 2021; Bartram, Dave, 2005; Cedefop, 2024c; González & Wagenaar, 2003; OECD, 2005; Spencer & Spencer, 1993; World Economic Forum, 2020). En este trabajo se distinguen cuatro grandes grupos: competencias básicas, competencias técnicas, competencias clave y competencias transversales, cada uno de los cuales contribuye de manera específica al aprendizaje, la empleabilidad y la evolución profesional y personal; a continuación, se describen sus principales características y funciones.

3.2.1 Competencias básicas

Las competencias básicas constituyen un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes esenciales que permiten a las personas desenvolverse eficazmente tanto en la vida cotidiana como en los entornos educativos y profesionales. Su adquisición se produce de forma progresiva a lo largo de la trayectoria educativa formal y mediante experiencias vitales diversas, e incluye ámbitos como la lectoescritura, la comunicación oral, las matemáticas y el uso de la tecnología, fundamentales para participar de forma activa y constructiva en la sociedad (Bienzobas & Barderas, 2010; Carro, 2023).

3.2.2 Competencias clave

Las competencias clave representan un conjunto de capacidades fundamentales para el desarrollo integral, la participación activa en la sociedad y la adaptación a los cambios del entorno. Orientadas a la ciudadanía, la inclusión social, el aprendizaje a lo largo de la vida y la empleabilidad, han sido definidas en el marco europeo mediante la Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018), que identifica ocho competencias necesarias para el desarrollo personal y profesional (Consejo de la Unión Europea, 2018):

- Competencia en lectoescritura
- Competencia multilingüe
- Competencia matemática, ciencia, tecnología e ingeniería
- Competencia digital
- Competencia personal, social y de aprender a aprender
- Competencia ciudadana
- Competencia emprendedora
- Competencia en conciencia y expresión culturales

La incorporación de estas competencias al currículo europeo responde a la necesidad de preparar a las personas para actuar con flexibilidad en un mercado laboral en transformación y para participar plenamente en la sociedad y en la economía del conocimiento, promoviendo su desarrollo y actualización continua a lo largo de la vida.

3.2.3 Competencias técnicas

Las competencias técnicas comprenden conocimientos, habilidades y destrezas específicas que permiten desempeñar con eficacia tareas propias de una ocupación concreta. Se caracterizan por su fuerte vinculación a contextos profesionales determinados —lo que limita su transferibilidad entre ámbitos— e incluyen tanto habilidades prácticas (manejo de herramientas, tecnologías o procedimientos) como conocimientos teóricos de base científica o técnica, adquiridos mediante educación formal, formación profesional, experiencia laboral o vías autodidactas.

En España, siguiendo las directrices europeas, se creó en 2002 el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, articulado a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), que organiza las cualificaciones más relevantes del sistema productivo por familias profesionales y niveles. El CNCP define las competencias como “el conjunto de conocimientos

y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” y estructura cada cualificación en unidades de competencia asociadas a módulos formativos, que sirven de referencia para el diseño de títulos de formación profesional, certificados de profesionalidad y otros programas (INCUAL, 2025).

El CNCP incorpora un sistema de niveles de cualificación, coherente con el Marco Español de Cualificaciones (MECU) y el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), alineados con el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), que distribuye las cualificaciones en una escala de ocho niveles. Cada nivel refleja un grado creciente de especialización y complejidad, tanto en los conocimientos requeridos como en las habilidades necesarias para el ejercicio profesional (véase Tabla 3).

Tabla 3. Niveles de cualificación según el MECU Y MECES

Nivel MECU	Cualificaciones (Titulaciones y certificaciones)	Nivel MECES
8	Título de Doctor.	4
7	Título de Máster universitario.	3
6	Título de Graduado o Superior de las Enseñanzas Artísticas Superiores.	2
5	Título de Técnico Superior de Formación Profesional, Artes Plásticas y Diseño. Título de Técnico Deportivo Superior.	1
5	5B: Certificado de Profesionalidad Nivel 3. 5C: Cursos de Especialización de Grado Superior.	–
4	4A: Título de Bachiller, Título de Técnico de Formación Profesional, Enseñanzas Profesionales de Música, Enseñanzas Profesionales de Danza, Artes Plásticas y Diseño y Deportivo. 4B: Certificado de Profesionalidad Nivel 2. 4C: Cursos de Especialización de Formación.	–
3	3A: Título de Graduado ESO o Título de Técnico Profesional Básico. 3B: Certificado de Profesionalidad Nivel 1.	–
2	Certificado de superación de 2.º de la ESO Certificado de programas formativos de formación profesional para colectivos específicos.	–
1	Enseñanza primaria.	–

Fuente: elaboración propia a partir del Real Decreto 272/2022.

Niveles de cualificación técnica

El Real Decreto 69/2025, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establece una clasificación en tres niveles de cualificación técnica definidos en función del grado de dificultad de las competencias asociadas (Real Decreto 69/2025). Esta categorización permite diferenciar los tipos de actividades profesionales según el nivel de autonomía, los conocimientos teóricos implicados y la responsabilidad en la ejecución de tareas:

- **Nivel 1:** vinculado a un conjunto restringido de actividades laborales de carácter simple, generalmente asociadas a procesos estandarizados; en este nivel, tanto el conocimiento teórico como las capacidades prácticas exigidas son mínimos.
- **Nivel 2:** agrupa competencias relacionadas con actividades profesionales claramente definidas, que requieren el uso de herramientas e instrumentos específicos y se orientan a la ejecución técnica, con cierto grado de autonomía dentro de los procedimientos establecidos; supone el manejo de fundamentos teóricos y científicos y la capacidad de comprender y aplicar dichos conocimientos en el proceso laboral.
- **Nivel 3:** hace referencia a competencias que implican el dominio de múltiples técnicas aplicadas de forma autónoma e incluyen funciones de coordinación y supervisión del trabajo técnico especializado; exige una comprensión profunda de los principios científicos y técnicos que sustentan las actividades profesionales, así como la capacidad de analizar procesos y valorar sus implicaciones técnicas y económicas.

En conjunto, las competencias técnicas se definen como habilidades y conocimientos específicos vinculados a un campo de trabajo o área de especialización, que permiten ejecutar tareas y resolver problemas propios de una disciplina o profesión con eficacia y eficiencia.

3.2.4 Competencias transversales

Las competencias transversales, también denominadas habilidades blandas o *soft skills*, constituyen un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y rasgos personales que se activan cuando la persona responde a las demandas del entorno organizativo y que resultan esenciales para transformar el conocimiento en comportamiento (Carro, 2022b). A diferencia de las competencias técnicas, no se restringen a un área específica, sino que son relevantes en múltiples contextos y situaciones, facilitando la adaptación al cambio y la colaboración efectiva (Robles, 2012).

Su conceptualización ha sido objeto de atención en diversas iniciativas internacionales, como la Clasificación Europea de Capacidades, Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO), el sistema O*NET, el Proyecto Tuning y los informes del Foro Económico Mundial (World Economic Forum, 2020). Pese a las diferencias de enfoque, existe consenso en entenderlas como una combinación de

habilidades personales, interpersonales, comunicativas e instrumentales que complementan las competencias técnicas y favorecen el logro de objetivos individuales y colectivos (Carro, 2022b; OECD, 2019a).

Distintas investigaciones y clasificaciones (Tiana 2005, Succi &Canovi, 2020), agrupan estas competencias en cuatro categorías principales:

- Competencias personales: vinculadas al autoconocimiento, la autorregulación emocional y una actitud proactiva (autonomía, resiliencia, autoconfianza, inteligencia emocional, etc.).
- Competencias interpersonales: centradas en la interacción con otras personas, la colaboración, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo efectivo.
- Competencias comunicativas: relacionadas con la capacidad de expresar ideas con claridad, tanto oralmente como por escrito, e interpretar y utilizar los lenguajes no verbales y contextuales.
- Competencias instrumentales: permiten abordar tareas y gestionar problemas en distintos escenarios; incluyen habilidades como gestión del tiempo, gestión de recursos y planificación de la acción, que pueden desarrollarse mediante formación, capacitación y experiencia práctica.

Estas competencias son reconocidas como pilares del aprendizaje permanente, la inserción y el desarrollo profesional, así como del bienestar personal. El *Future of Jobs Report* del Foro Económico Mundial (2025b) identifica entre las competencias más valoradas por las organizaciones el pensamiento crítico, la resiliencia, la flexibilidad y agilidad, el liderazgo e influencia social, el pensamiento creativo, la motivación y autoconciencia, la alfabetización tecnológica, la empatía y la escucha activa, la curiosidad y el aprendizaje continuo, la gestión del talento y la orientación al servicio y al cliente.

En suma, las competencias transversales representan un componente clave tanto en la formación como en la empleabilidad: en entornos laborales cada vez más dinámicos, digitales y colaborativos, estas habilidades adquieren un valor estratégico que complementa y potencia el aprovechamiento de los conocimientos técnicos (Cedefop, 2021; UNESCO, 2015).

3.3 Marcos de competencias

Los marcos de competencias proporcionan una base estructurada para comprender, identificar, medir y promover habilidades clave en distintos contextos. En este apartado se abordan, por un lado, los marcos europeos propuestos por la Unión Europea (LifeComp, DigComp, ResearchComp, EntreComp,

GreenComp y KeyComp) y, por otro, diversos marcos de competencias transversales promovidos por organismos internacionales como la OIT, la OECD, la UNESCO, el WEF, ESCO y O*NET; finalmente, se presenta HERMES, un marco de competencias transversales desarrollado en la Universidad de Valladolid, que constituye la referencia central de esta investigación.

3.4 Marcos europeos de competencias

3.4.1 KeyComp: Marco Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente

El marco europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente, revisado y adoptado en 2018 por el Consejo de la Unión Europea, consolida una visión integral de las capacidades fundamentales para el desarrollo personal, la inclusión social, la empleabilidad y la participación activa en una sociedad democrática y sostenible. La Recomendación define ocho competencias esenciales, concebidas como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que deben cultivarse a lo largo de toda la vida y en contextos formales, no formales e informales.

Este marco ofrece una definición común que orienta a los agentes de los sistemas educativos y formativos europeos, promoviendo enfoques pedagógicos innovadores, estrategias de evaluación coherentes con el aprendizaje por competencias y medidas de apoyo al personal docente. Asimismo, subraya la necesidad de garantizar oportunidades equitativas para que todas las personas puedan desarrollar su potencial, alentando a los Estados miembros a ofrecer sistemas educativos de calidad desde la primera infancia hasta la educación superior, mejorar la educación escolar, impulsar la formación profesional inicial y continua y modernizar la educación superior como pilares de una ciudadanía preparada para los retos presentes y futuros.

La Recomendación del Consejo sobre las competencias clave destaca su importancia para el desarrollo personal, la participación activa y el acceso al mercado laboral; KeyComp se apoya en este marco, proporcionando un entendimiento común de las competencias necesarias hoy y en el futuro, y proponiendo formas eficaces de promover su desarrollo mediante metodologías de aprendizaje innovadoras, métodos de evaluación adecuados y apoyo a los profesionales de la educación. Las ocho competencias de KeyComp son (véase Figura 6):

- **Competencia en lectoescritura:** capacidad de comprender y expresarse de forma oral y escrita, con pensamiento crítico y responsabilidad social
- **Competencia multilingüe:** uso efectivo y adecuado de varios idiomas en contextos culturales diversos.

- **Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM):** aplicación del pensamiento lógico y científico para resolver problemas y comprender el impacto de la actividad humana
- **Competencia digital:** uso seguro, crítico y responsable de tecnologías digitales para aprender, trabajar, comunicarse y participar en la sociedad.
- **Competencia personal, social y de aprender a aprender:** autorregulación, gestión emocional, resiliencia, trabajo en equipo y motivación para el aprendizaje continuo.
- **Competencia ciudadana:** participación activa y responsable en la vida cívica, basada en los derechos humanos, la democracia y la sostenibilidad.
- **Competencia emprendedora:** capacidad para transformar ideas en valor, actuando con creatividad, iniciativa y responsabilidad.
- **Conciencia y expresión cultural:** comprensión y apreciación de la diversidad cultural y expresión creativa en distintas formas artísticas.

Figura 6. KeyComp: Marco Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente



Fuente: European Commission (2019)

El marco propone, además:

- Metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos, experiencias prácticas, trabajo interdisciplinar).
- Apoyo al personal educativo mediante formación continua, redes de colaboración e innovación pedagógica.

- Evaluación y validación de competencias utilizando marcos específicos como DigComp y EntreComp, así como tecnologías digitales y herramientas como Europass y Youthpass.

Este enfoque holístico busca impulsar una educación inclusiva y de calidad, considerada clave para afrontar los retos de la sociedad actual y futura y uno de los pilares del Espacio Europeo de Educación.

3.4.2 DigComp: Marco Europeo de Competencia Digital para Ciudadanos

DigComp es el marco de referencia europeo para la competencia digital, establecido por la Comisión Europea en 2016 con el objetivo de proporcionar una base común para desarrollar, medir y mejorar las competencias digitales de la ciudadanía europea (Punie et al., 2018). Fue desarrollado por el Centro Común de Investigación (JRC), en colaboración con expertos en educación, tecnología y formación profesional, y ha sido ampliamente adoptado por los Estados miembros para guiar la integración de la competencia digital en los sistemas educativos y de formación.

Su propósito es garantizar que las personas puedan utilizar de manera crítica, segura y eficaz las tecnologías digitales en su vida personal, social y profesional, apoyando la inclusión digital y el acceso equitativo a oportunidades laborales y educativas (Vuorikar et al., 2022). Más que centrarse en dispositivos o programas concretos, DigComp promueve el uso responsable de la tecnología y el desarrollo de actitudes y habilidades necesarias para desenvolverse en entornos digitales de forma segura, crítica y responsable, ofreciendo un conjunto de competencias clave que facilita la adaptación a un contexto digital cada vez más complejo.

DigComp organiza la competencia digital en cinco áreas (véase Figura 7):

- Información y alfabetización digital: búsqueda, evaluación, almacenamiento y organización de información digital.
- Comunicación y colaboración: interacción a través de plataformas digitales, trabajo en red y colaboración en línea.
- Creación de contenido digital: creación y edición de contenidos, así como programación y diseño digital.
- Seguridad digital: protección de dispositivos, datos y privacidad, y gestión de la seguridad en línea.
- Resolución de problemas: capacidad para resolver incidencias tecnológicas, gestionar la infraestructura digital y mejorar procesos.

Figura 7. Digcomp: Marco Europeo de Competencia Digital para Ciudadanos



Fuente: Vuorikar et al., (2022)

Cada área se desglosa en competencias específicas organizadas en niveles progresivos, desde básicos hasta avanzados, lo que facilita la evaluación y el desarrollo de habilidades digitales en distintos contextos. DigComp ofrece, además, una estructura flexible adaptable a diversos perfiles y necesidades, promoviendo la actualización continua de la competencia digital en todos los niveles educativos y profesionales.

3.4.3 EntreComp: Marco Europeo de las Competencias Emprendedoras

EntreComp es el marco europeo de competencias para el emprendimiento, desarrollado por la Comisión Europea con el objetivo de impulsar el desarrollo de competencias esenciales para que las personas puedan emprender, generar ideas innovadoras y gestionar proyectos que contribuyan al crecimiento económico y social (Bacigalupo et al., 2016). El marco se orienta tanto a la creación de nuevas empresas como a la incorporación del espíritu emprendedor en todo tipo de organizaciones, subrayando la importancia de la creatividad, la innovación y la gestión del riesgo en el entorno laboral, y busca empoderar a la ciudadanía europea ante los retos del mercado global, la digitalización y la sostenibilidad.

La Unión Europea y sus Estados miembros consideran prioritario fomentar la capacidad empresarial de personas y organizaciones; desde hace más de una década, la Comisión Europea ha identificado el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor como una de las ocho competencias clave necesarias en una sociedad basada en el conocimiento (Consejo de la Unión Europea, 2018). EntreComp define el emprendimiento como una competencia que no se limita a crear y gestionar empresas, sino que abarca la habilidad para identificar oportunidades, movilizar recursos y llevar a cabo iniciativas en diversos contextos, estableciendo un puente entre el mundo educativo y el laboral

y proporcionando una base común para los actores implicados en el desarrollo de competencias emprendedoras (Bacigalupo et al., 2016).

EntreComp se organiza en tres áreas clave interrelacionadas —Ideas y oportunidades, Recursos y En acción— que agrupan quince competencias emprendedoras desarrolladas a lo largo de ocho niveles de progresión, desde habilidades fundamentales hasta las más avanzadas (Bacigalupo et al., 2016). Además, propone 442 resultados de aprendizaje que permiten evaluar y medir el progreso en el desarrollo de estas competencias; las tres áreas se definen del modo siguiente (véase Figura 8):

- Ideas y oportunidades: se refiere a la capacidad de identificar oportunidades de negocio y transformar ideas innovadoras en proyectos viables.
- Recursos: abarca la capacidad de movilizar, gestionar y utilizar los recursos necesarios para emprender, como la financiación, el talento humano y la infraestructura.
- En acción: se refiere la capacidad de planificar, ejecutar y gestionar proyectos emprendedores, lo que incluye la toma de decisiones, la gestión de riesgos y la evaluación de los resultados.

Figura 8. EntreComp: Marco Europeo de las Competencias Emprendedoras



Fuente: Bacigalupo et al. (2016)

EntreComp puede utilizarse como base para el diseño de planes de estudio y actividades formativas que fomenten el espíritu emprendedor en ámbitos educativos y profesionales, así como para definir parámetros de evaluación de competencias emprendedoras en estudiantes y ciudadanía. El marco apoya el diseño de programas educativos y políticas públicas de emprendimiento, y se adapta a diferentes contextos y perfiles, desde jóvenes en formación hasta personas emprendedoras expertas, contribuyendo al desarrollo de una cultura emprendedora en Europa y promoviendo la innovación, la resiliencia y la creación de oportunidades en un entorno económico dinámico (Bacigalupo et al., 2016).

3.4.4 LifeComp: Marco Europeo para las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente

LifeComp es el marco de referencia europeo para la competencia clave “personal, social y de aprender a aprender”, establecida por el Consejo de la Unión Europea en la Recomendación de 2018 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. El marco fue desarrollado por el Centro Común de Investigación (JRC) en colaboración con la Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura de la Comisión Europea, con el fin de proporcionar una comprensión compartida de las competencias personales, sociales y de aprender a aprender, consideradas esenciales para el desarrollo integral de las personas en un mundo cambiante (Sala et al., 2020).

Estas competencias son fundamentales para el bienestar personal, la inclusión social y la participación activa en la sociedad; LifeComp describe nueve competencias y ofrece una estructura flexible que puede adaptarse a diferentes contextos, diseñada para su uso en la educación formal, no formal e informal, y como base para el desarrollo de currículos y actividades de aprendizaje (Sala et al., 2020). El marco organiza las competencias en tres áreas interrelacionadas (véase Figura 9):

- Área personal: autorregulación, flexibilidad y bienestar.
- Área social: empatía, comunicación y colaboración.
- Área de aprender a aprender: mentalidad de crecimiento, pensamiento crítico y gestión del aprendizaje.

Cada competencia se describe mediante tres descriptores que siguen el modelo “conciencia, comprensión, acción”, lo que proporciona una guía clara para su desarrollo y evaluación.

Figura 9. LifeComp: Marco de Referencia Europeo para las Competencia Clave para el Aprendizaje Permanente



Fuente: Sala et al. (2020)

3.4.5 GreenComp: Marco Europeo de Competencias sobre Sostenibilidad

GreenComp es el marco europeo de competencias para la sostenibilidad y la acción climática, desarrollado en el contexto del Pacto Verde Europeo con el objetivo de promover el aprendizaje de la sostenibilidad medioambiental en la Unión Europea. Se concibe como una herramienta para identificar y desarrollar un conjunto de competencias esenciales que apoyen los programas educativos y ayuden a la ciudadanía a adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para actuar con responsabilidad y empatía hacia el planeta y la salud pública, integrando la sostenibilidad en todos los niveles educativos y profesionales.

Los resultados descritos en GreenComp constituyen una referencia para el aprendizaje en sostenibilidad ambiental aplicable a cualquier contexto educativo, desde la formación básica hasta la profesional. El informe que sustenta el marco incluye definiciones operativas de sostenibilidad que buscan cerrar la brecha entre la comunidad experta y otros actores implicados, con el fin de generar un consenso común sobre las competencias necesarias para una transición sostenible.

GreenComp se organiza en cuatro áreas clave interrelacionadas (véase Figura 10):

- **Encarnar valores de sostenibilidad:** capacidad de comprender y asumir principios como la justicia social, la responsabilidad intergeneracional y el respeto por los límites planetarios.
- **Asumir la complejidad de la sostenibilidad:** habilidad para abordar los problemas ambientales desde una perspectiva sistémica, reconociendo la interconexión entre desafíos globales como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y el uso de recursos naturales.
- **Prever futuros sostenibles:** competencia para imaginar y analizar escenarios futuros basados en la sostenibilidad, anticipando necesidades y desafíos y valorando opciones de desarrollo sostenible.
- **Actuar a favor de la sostenibilidad:** capacidad de poner en práctica comportamientos y decisiones sostenibles en la vida personal y profesional, promoviendo la acción individual y colectiva para mitigar impactos y fortalecer la resiliencia.

Cada una de estas áreas se desglosa en tres competencias clave, interrelacionadas e igualmente relevantes en el contexto de la sostenibilidad. Al estar alineado con otras iniciativas europeas y vinculado con marcos como ESCO, DigComp y EntreComp, GreenComp favorece la coherencia en el desarrollo de competencias clave y facilita la movilidad de la ciudadanía dentro de la Unión Europea, apoyando la transición hacia una economía verde y resiliente

Figura 10. GreenComp: Marco Europeo de Competencias sobre Sostenibilidad



Fuente: European Commission. Joint Research Centre (2022)

3.4.6 ResearchComp: Marco Europeo de Competencias para Investigadores

Research Competence Framework (ResearchComp) es un marco de referencia europeo que define un conjunto de competencias esenciales para las personas investigadoras, con el objetivo de mejorar sus trayectorias profesionales y facilitar la movilidad dentro del ámbito de la investigación. Desarrollado por la Comisión Europea, proporciona una estructura clara para identificar, desarrollar y evaluar las habilidades necesarias en las distintas fases de la carrera investigadora, abarcando tanto competencias técnicas y metodológicas como habilidades transversales que permiten operar eficazmente en entornos colaborativos y multidisciplinares y potenciar el impacto social y científico de la investigación (De Coen et al., 2022).

El objetivo de ResearchComp es promover carreras investigadoras más eficientes y accesibles, orientando el desarrollo competencial desde niveles básicos hasta avanzados y apoyando la movilidad intersectorial de las personas investigadoras. La estructura del marco permite que instituciones de educación superior, centros de investigación, empresas y organismos financiadores lo utilicen para mejorar las oportunidades de formación y el reconocimiento de habilidades en el ámbito científico, fomentando el desarrollo continuo de dichas competencias a lo largo de la carrera.

El marco se organiza en siete áreas clave que describen las competencias fundamentales (véase Figura 11):

- **Habilidades cognitivas:** pensamiento crítico, resolución de problemas complejos y aplicación innovadora del conocimiento en distintas áreas de investigación.
- **Autogestión:** gestión de la propia carrera, planificación del trabajo y reflexión sobre el progreso personal y profesional.

- **Trabajo con otros:** colaboración y trabajo en equipo, tanto en el entorno académico como con actores externos (industria, organizaciones internacionales, etc.).
- **Realización de la investigación:** capacidad para llevar a cabo investigaciones de calidad utilizando métodos científicos apropiados y garantizando la relevancia y el rigor de los resultados.
- **Gestión de la investigación:** planificación, organización y uso adecuado de recursos, incluidos herramientas tecnológicas, metodológicas y de gestión de datos.
- **Generación de impacto:** difusión, transferencia y aplicación de resultados para generar impacto social, económico y científico.

Figura 11. ResearchComp: Marco Europeo de Competencias para Investigadores



Fuente: De Coen et al.,(2022)

Cada una de estas áreas se descompone en competencias específicas, graduadas según el nivel de experiencia, lo que ofrece una progresión desde competencias fundamentales hasta niveles expertos. Su vinculación con la clasificación ESCO facilita la movilidad laboral en Europa al proporcionar un lenguaje común que permite comprender y comparar las competencias a escala internacional.

3.5 Marcos de competencias transversales

3.5.1 Organización Internacional del Trabajo (OIT)

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), como organismo especializado de las Naciones Unidas en cuestiones laborales, ha desarrollado una perspectiva integral sobre la formación profesional y el desarrollo de competencias transversales. Aunque no dispone de un único marco normativo unificado sobre estas competencias, su enfoque se articula mediante distintos instrumentos técnicos y modelos,

entre los que destaca el *Regional Model Competency Standards (RMCS)* de ILO Regional Skills and Employability Programme in Asia and the Pacific (2015), que ofrece una base metodológica para elaborar estándares de competencia en distintos países y sectores; desde esta perspectiva, las competencias transversales no solo mejoran el desempeño individual, sino que contribuyen al desarrollo sostenible y a la inclusión social.

La OIT colabora con gobiernos y agentes sociales para adaptar las competencias clave a contextos nacionales y sectoriales específicos, en el marco de un modelo de formación basada en competencias que reconoce las competencias transversales como componentes esenciales para la inserción, permanencia y progreso en el mercado laboral. En la guía *Enhancing Youth Employability: What? Why? and How? Guide to Core Work Skills* (2013), agrupa las competencias transversales en cuatro grandes categorías que refuerzan la capacidad de aprendizaje continuo y la adaptación a entornos laborales dinámicos:

- **Aprender a aprender:** autonomía, organización personal, gestión del tiempo y estrategias metacognitivas.
- **Comunicación:** comprensión, expresión e interacción oral y escrita, incluyendo el uso de TIC.
- **Trabajo en equipo:** colaboración, gestión de relaciones interpersonales, liderazgo o seguimiento de instrucciones y resolución de conflictos en contextos grupales.
- **Resolución de problemas:** análisis de situaciones complejas, toma de decisiones fundamentadas, planificación de acciones y adaptación a escenarios cambiantes.

Esta guía constituye un aporte estratégico para el diseño de políticas y programas de desarrollo de competencias transversales, al ofrecer una visión integral de la empleabilidad como proceso continuo.

En el contexto de las transformaciones del mundo del trabajo impulsadas por los avances tecnológicos, los cambios demográficos, la crisis climática y los efectos de la pandemia de COVID-19, la OIT ha elaborado el documento *Global Framework on Core Skills for Life and Work in the 21st Century* (2021). Este marco define un conjunto de competencias transversales que permiten participar activamente en el trabajo y en la sociedad, agrupadas en tres categorías:

- **Habilidades cognitivas fundamentales:** alfabetización, numeración, pensamiento crítico, resolución de problemas y uso de tecnologías de la información.
- **Habilidades personales:** autogestión, responsabilidad, resiliencia, motivación y disposición para aprender.

- **Habilidades sociales:** comunicación, colaboración, empatía, respeto por la diversidad e inteligencia emocional.

El marco subraya el papel de estas habilidades en la promoción de transiciones justas, el acceso al empleo decente, la inclusión social y el desarrollo sostenible, y señala que el fortalecimiento de estas capacidades puede mejorar la resiliencia de las personas ante crisis económicas, sanitarias o ambientales, contribuyendo a sociedades más equitativas e inclusivas.

3.5.2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD)

A lo largo de las últimas décadas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) ha desarrollado diversos marcos conceptuales que orientan la comprensión y promoción de las competencias transversales en contextos educativos, sociales y laborales. Estos marcos han evolucionado desde una primera definición de competencias clave, centradas en el desempeño eficaz y autónomo en sociedades complejas, hacia una visión más reciente que incorpora dimensiones éticas, creativas y de transformación social; la Tabla 4 sintetiza los principales proyectos impulsados por la OECD, destacando su evolución conceptual y su relevancia para los desafíos contemporáneos.

Conjunto, estos marcos contribuyen a perfilar una visión internacional de las competencias transversales como capacidades necesarias para una participación activa, reflexiva y responsable en un mundo caracterizado por la interdependencia, la incertidumbre y la aceleración del cambio. En particular, el proyecto *Future of Education and Skills 2030* (2018), construido sobre las bases del proyecto DeSeCo (2005) y su marco *Learning Compass 2030* (2019c), supone un avance significativo al introducir la noción de competencias transformadoras y subrayar el papel del individuo como agente de cambio comprometido con el bienestar colectivo y la sostenibilidad global.

Tabla 4. Proyectos impulsados por la OECD para la promoción de competencias transversales

Nombre del Proyecto	Clasificación de las Competencias	Enfoque principal
DeSeCo (Definition and Selection of Competencies)	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía - Uso interactivo de herramientas - Interacción social 	Competencias aplicables a la vida personal, social, profesional y cívica.
Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento crítico - Responsabilidad - Aprendizaje a lo largo de la vida 	Refuerza el componente ético y democrático. Reconoce la universalidad de ciertas competencias clave para la ciudadanía global.

Future of Education and Skills 2030	<ul style="list-style-type: none"> - Crear nuevo valor - Conciliar tensiones y dilemas - Asumir responsabilidad 	Enfoque transformador. Competencias orientadas al cambio, la sostenibilidad y la participación activa en la sociedad.
Learning Compass 2030	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias base - Competencias transformadoras - Agencia y co-agencia como dimensiones clave 	Alinea el desarrollo competencial con el bienestar individual, social y planetario. Promueve la acción ética, colaborativa y reflexiva.

Fuente: Elaboración propia a partir de (OECD, 2005) y (Taguma & Frid, 2024)

3.5.3 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La UNESCO concibe la educación como un proceso integral que va más allá de la mera adquisición de conocimientos técnicos o disciplinares. Desde esta perspectiva humanista y transformadora, el desarrollo de competencias transversales se vincula al aprendizaje a lo largo de la vida, a la construcción de sociedades más equitativas y sostenibles y a la preparación de las personas para afrontar desafíos globales en un mundo interdependiente (Roegiers, 2016). A través de distintos marcos y documentos estratégicos, la UNESCO formula principios y directrices dirigidos a Estados miembros, instituciones educativas y actores sociales.

En términos de clasificación, la UNESCO no propone una taxonomía cerrada de competencias transversales, sino que subraya su carácter interrelacionado y su papel transversal en contextos educativos, sociales y laborales. Las acciones de la organización se alinean con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular con el ODS 4, que aspira a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, incluyendo el desarrollo de competencias pertinentes para el empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (UNESCO, 2016).

En el *Marco conceptual para la evaluación de competencias* (2016), la UNESCO identifica tres dimensiones principales de las competencias transversales:

- **Dimensión cognitiva:** prolonga las operaciones cognitivas e incluye competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el razonamiento lógico.
- **Dimensión metodológica:** abarca aspectos organizativos del aprendizaje, como las habilidades en tecnologías de la información, la capacidad de aprender a aprender, la motivación, la autogestión, la planificación, la organización y la gestión del tiempo.

- **Dimensión socioemocional:** se refiere a componentes como la colaboración, la comunicación, la creatividad y la ciudadanía.

Estas dimensiones están interrelacionadas y se influyen mutuamente; por ello, la UNESCO opta por una aproximación flexible y holística que reconoce la complejidad e interconexión de estas competencias, evitando clasificaciones rígidas que podrían simplificar en exceso su comprensión y aplicación.

3.5.4 Clasificación Europea de Capacidades, Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO)

La Clasificación Europea de Capacidades, Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO) ha desarrollado un marco terminológico específico para las competencias transversales, con el fin de clarificar su significado y reforzar la coherencia de los debates y políticas educativas y laborales en Europa (Hart & Noack, 2021). Este marco organiza las competencias transversales en una estructura jerárquica de tres niveles (véase Figura 12)

- **Nivel 1:** seis categorías principales agrupadas por áreas amplias de actuación: competencias básicas (*core skills*), competencias de pensamiento (*thinking skills*), competencias de autogestión (*self-management*), competencias sociales y de comunicación (*social and communication skills*), competencias físicas y manuales (*physical and manual skills*) y competencias para la vida (*life skills*).
- **Nivel 2:** subgrupos dentro de cada categoría principal.
- **Nivel 3:** competencias transversales específicas, cada una con su definición, ejemplos de uso y vinculación con ocupaciones del catálogo ESCO.

El modelo pretende contextualizar las competencias transversales mostrando cómo se interrelacionan, inspirar y orientar nuevas aplicaciones y ayudar a los agentes de los ámbitos educativo, formativo y laboral a comprender mejor el equilibrio entre competencias transversales y específicas en un mundo en cambio constante (Hart & Noack, 2021). Además, la clasificación ESCO está diseñada para integrarse con el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) y con herramientas como Europass y EURES, favoreciendo la coherencia entre sistemas de reconocimiento de cualificaciones y procesos de acreditación de competencias.

Figura 12. Modelo de Competencias Transversales ESCO



Fuente: ESCO Publications (2021)

El enfoque de ESCO es iterativo: se actualiza a partir del análisis de tendencias laborales, la consulta con expertos del mercado y la retroalimentación de los Estados miembros, lo que permite mantener una conexión estrecha con las necesidades reales del mercado de trabajo y con las políticas europeas en materia de empleo, formación y cohesión social.

3.5.5 World Economic Forum (WEF)

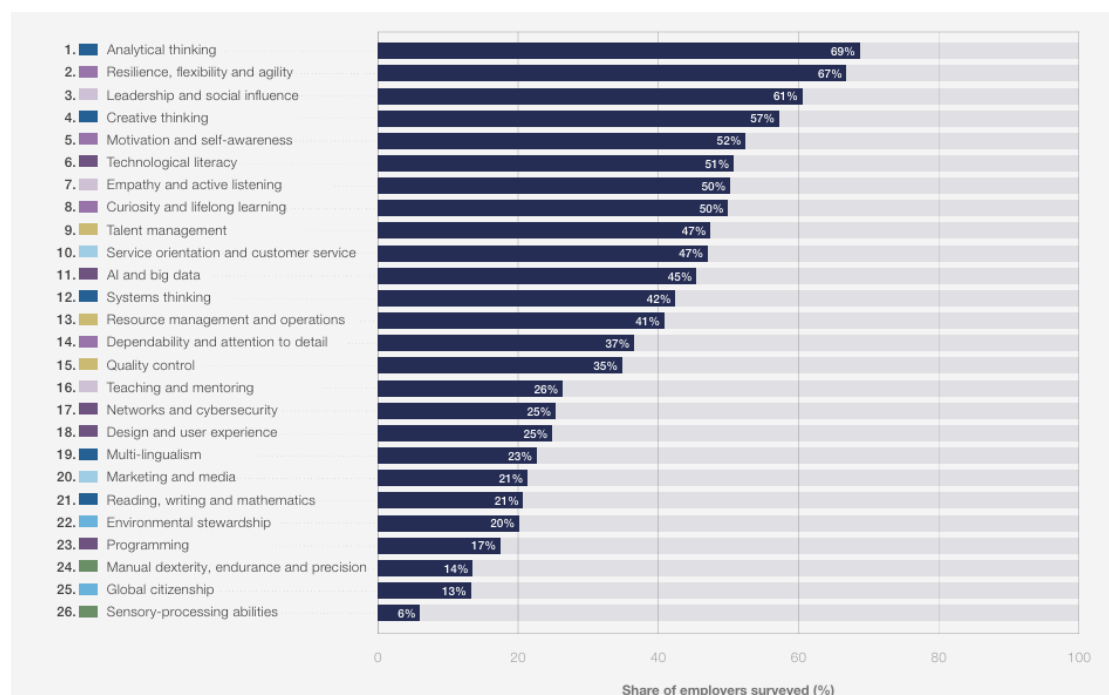
El World Economic Forum (WEF), como organización internacional independiente que reúne a líderes empresariales, políticos, académicos y de la sociedad civil, ha desempeñado un papel destacado en la identificación y proyección de las habilidades necesarias para afrontar los retos de la economía global. A través de sus informes periódicos, especialmente el *Future of Jobs Report*, ha articulado un marco sobre competencias transversales que ha influido ampliamente en políticas de formación, empleabilidad y desarrollo del talento a escala mundial.

En este marco, el WEF ha desarrollado la *Global Skills Taxonomy*, una taxonomía global de habilidades que organiza jerárquicamente las competencias a partir de dos grandes ejes: por un lado, competencias, conocimientos y habilidades, y, por otro, actitudes. A partir de estas categorías amplias, la estructura se desglosa en tres niveles adicionales de subcategorías hasta llegar a un total de 93

competencias en su nivel más específico, lo que permite a las organizaciones identificar y medir con precisión competencias críticas y alinear programas de formación, estrategias de contratación e iniciativas de políticas con las necesidades cambiantes del mercado laboral.

En su informe más reciente *Future of Jobs Report* (2025b), el WEF identifica las habilidades que definirán el éxito profesional en los próximos años (véase Figura 13). Una característica distintiva de su enfoque es la estrecha vinculación con el análisis de tendencias globales y proyecciones de futuro, lo que permite no solo identificar competencias relevantes en el presente, sino también anticipar necesidades formativas emergentes y orientar a gobiernos y empresas en estrategias de capacitación y reconversión laboral; este marco se nutre de encuestas a empresas líderes, análisis de datos del mercado de trabajo, estudios prospectivos y consultas con expertos, e incorpora recomendaciones específicas para promover la equidad de género, la sostenibilidad ambiental y la inclusión social en los procesos de transformación laboral (World Economic Forum, 2025a).

Figura 13. *Core Skills in 2025* según WEF



Fuente: World Economic Forum (2025b)

En conjunto, el WEF ofrece un marco dinámico, prospectivo y global para comprender las competencias transversales en un entorno en constante cambio, cuyo principal aporte reside en la capacidad de conectar las demandas actuales y futuras del mercado laboral con estrategias de desarrollo del talento humano que integran dimensiones económicas, sociales, ambientales y tecnológicas

3.5.6 Occupational Information Network (O*NET)

O*NET es un sistema desarrollado por el Departamento de Trabajo de los Estados Unidos para recopilar, clasificar y difundir información sobre ocupaciones, habilidades y requisitos laborales, y constituye una de las bases de datos ocupacionales más extensas y actualizadas a nivel internacional (O*NET, 2025b). Se utiliza como herramienta clave para orientar políticas públicas, programas de formación, procesos de orientación profesional y estudios sobre el mercado de trabajo

En el marco O*NET, las competencias transversales se denominan *cross-functional skills* y se reconocen como habilidades esenciales que atraviesan distintos campos ocupacionales, permitiendo a las personas desempeñarse eficazmente en múltiples entornos laborales. Estas competencias se integran en el Modelo de Contenido de O*NET, que organiza la información en dominios jerárquicos y vincula habilidades con descripciones detalladas de ocupaciones (O*NET, 2025b). O*NET agrupa las competencias en dos grandes categorías: habilidades básicas —relacionadas con lectura, comunicación y adquisición de nuevos conocimientos— e *interfunctional skills*, como la resolución de problemas (O*NET, 2025a). Las habilidades *cross-functional* se distribuyen en las siguientes áreas

- **Habilidades para la resolución de problemas complejos:** capacidad para identificar problemas complejos, revisar información relevante y desarrollar, evaluar e implementar soluciones.
- **Habilidades de gestión de recursos:** capacidad para asignar de manera eficiente recursos financieros, materiales, humanos y de tiempo.
- **Habilidades sociales:** capacidades para trabajar con otras personas para alcanzar metas, incluyendo coordinación, instrucción, negociación, persuasión, orientación al servicio y percepción social.
- **Habilidades de sistema:** capacidades para comprender, monitorizar y mejorar sistemas sociotécnicos, como el juicio y la toma de decisiones, el análisis de sistemas y la evaluación de sistemas.
- **Habilidades técnicas:** capacidades para diseñar, montar, operar y solucionar averías en máquinas o sistemas tecnológicos.

Estas competencias se integran en las descripciones de cada ocupación, indicando el nivel de importancia y el nivel requerido de cada habilidad, lo que facilita la identificación de brechas de competencias en la fuerza laboral y el diseño de políticas de reconversión, programas de actualización y estrategias de inserción laboral (Peterson et al., 2006). Aunque está concebido para el contexto estadounidense, O*NET ha trascendido sus fronteras y sirve de referencia para instituciones

educativas, organismos gubernamentales y agencias internacionales en la elaboración de marcos de competencias y perfiles ocupacionales.

3.6 Modelo de referencia: el proyecto Hermes

El proyecto HERMES (v2.5), desarrollado en 2022 por el Observatorio para la Validación de Competencias Profesionales (OBSERVAL) de la Universidad de Valladolid, constituye una propuesta transdisciplinar orientada al estudio y la sistematización de las competencias transversales para el desarrollo humano. A partir de investigación aplicada en educación, empleabilidad y aprendizaje a lo largo de la vida, HERMES integra y trasciende la diversidad de enfoques existentes en el ámbito de los recursos humanos, incorporando aportaciones del diseño humano y del análisis de rasgos personales. El marco resultante trasciende la noción reducida de soft skills y concibe las competencias transversales como capacidades integradas —conocimientos, habilidades, actitudes y valores— que permiten a las personas actuar de forma autónoma, ética y sostenible en contextos vitales, sociales y profesionales cambiantes. Su construcción se sustenta en una base científica sólida, evidencias empíricas, procesos de validación metodológica y experiencias de pilotaje en contextos reales, especialmente en educación superior, formación profesional e inclusión sociolaboral (Carro, 2022b).

La principal aportación de este trabajo reside en haber articulado un sistema competencial estructurado, evaluable y transferible, alineado con marcos internacionales y orientado al impacto social. Para garantizar dicha transferencia, el conocimiento generado por OBSERVAL se ha canalizado a través de QUALIFICALIA ANALYTICS, empresa de base tecnológica universitaria (EBT)¹, que transforma el marco científico en soluciones operativas: microcredenciales, itinerarios de aprendizaje, y sistemas de validación y certificación de competencias.

Este modelo de transferencia universidad–empresa garantiza la sostenibilidad, la escalabilidad y la aplicabilidad del conocimiento generado, preservando el rigor académico y proyectando su impacto más allá del ámbito universitario. En este marco, QUALIFICALIA® desempeña un papel clave como puente entre la universidad y el entorno productivo e institucional, al transformar la investigación en soluciones operativas alineadas con estándares europeos y con las necesidades reales del mercado laboral y de las políticas públicas. De este modo, la aportación resultante integra de forma





































¹ QUALIFICALIA® fue creada en 2018 como resultado del proceso de transferencia de conocimiento, por iniciativa del Dr. Luis Carro. A través de la convocatoria del plan T-CUE (Red de Transferencia de Conocimiento Universidad-Empresa), financiada por la Junta de Castilla y León y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) (ORDEN EDU/14/2015, de 13 de enero, por la que se aprueba el Plan de Transferencia de Conocimiento Universidad-Empresa 2015-2017), obtuvo el primer premio de la “Iniciativa Campus Emprendedor”, edición 2018.

coherente investigación, innovación y transferencia efectiva, poniendo el conocimiento al servicio del desarrollo humano y de la empleabilidad en contextos sociales y profesionales diversos.

El modelo se estructura en seis dimensiones que agrupan un total de treinta y seis competencias transversales, configurando un marco de referencia susceptible de desarrollarse mediante programas formativos —por ejemplo, en forma de microcredenciales— o a través de procesos de acreditación basados en experiencias adquiridas en contextos de aprendizaje no formal e informal, así como en entornos laborales o de voluntariado (Carro, 2022b). Las dimensiones son: alfabetización 2.0, autodirección, interacción social, interacción con el mundo, sostenibilidad y aprendizaje a lo largo de la vida; cada competencia se vincula estrechamente con determinados rasgos personales considerados clave para el desarrollo integral y la capacidad de la persona para afrontar retos y contribuir al entorno social (véase Figura 14).

Figura 14. Marco de Competencias Transversales del Proyecto Hermes 2022 v2.5

Competencias Transversales para el Desarrollo Humano v2.5 [transdisciplinariedad]

ALFABETIZACIÓN	AUTO-DIRECCIÓN	INTERACCIÓN SOCIAL	PARTICIPACIÓN EN EL ENTORNO	SOSTENIBILIDAD	LIFELONG LEARNING
 Enfrentar la incertidumbre	 Orientarse al objetivo	 Motivar a otros	 Generar el consenso	 Gestionar el cambio	 Tomar la decisión
 Trabajar con eficiencia	 Tener una dedicación	 Cooperar con el plan	 Negociar el acuerdo	 Buscar la sostenibilidad	 Producir la mejora continua
 Adaptarse al cambio	 Cumplir el compromiso	 Fomentar el espíritu de equipo	 Proponer la iniciativa	 Identificar la oportunidad	 Resolver el problema
 Planificar la acción	 Desarrollar la autonomía	 Apoyar al compañero	 Impulsar la solidaridad	 Respetar los valores	 Diseñar la estrategia
 Comunicar la idea	 Seguir la norma	 Gestionar el conflicto	 Gestionar el recurso	 Tener la consideración	 Emprender una idea
 Gestionar el conocimiento	 Perseverar en la tarea	 Dirigir personas	 Estar comprometido	 Promover la ecuanimidad	 Favorecer la innovación

Fuente: Carro (2022b)

La dimensión **alfabetización 2.0** reúne las competencias necesarias para desenvolverse en escenarios marcados por la transformación constante y la incertidumbre, e implica la capacidad de utilizar eficazmente las tecnologías de la información y la comunicación para afrontar desafíos y aprovechar oportunidades. Esta dimensión comprende, entre otras, las competencias de enfrentar la incertidumbre, trabajar con eficiencia, adaptarse al cambio, planificar la acción, comunicar la idea y gestionar el conocimiento (véase Tabla 5).

Tabla 5. Competencias asociadas a la dimensión alfabetización del Proyecto HERMES

ALFABETIZACIÓN		
Competencia	Descripción	Rasgos de personalidad
Enfrentar la incertidumbre	Esta competencia consiste en tomar decisiones efectivas en contextos ambiguos, evaluando opciones, riesgos y oportunidades pese a la falta de información clara. Requiere pensamiento crítico, adaptabilidad, flexibilidad y tolerancia al riesgo para actuar con eficacia en escenarios cambiantes.	Evolución e Imaginación
Trabajar con eficiencia	Esta competencia implica cumplir las tareas asignadas con calidad, optimizando tiempo y recursos. Requiere habilidades de organización, gestión del tiempo y de prioridades, capacidad para delegar, así como una actitud proactiva, comprometida y orientada a la solución de problemas y a la mejora continua.	Eficiencia y Perspicacia
Adaptarse al cambio	Esta competencia se refiere a la capacidad de ajustarse con eficacia a cambios y situaciones imprevistas, tanto personales como laborales. Implica flexibilidad, aprendizaje continuo, creatividad, control emocional y una actitud positiva y confiada para afrontar desafíos y evolucionar.	Autoexigencia y Sentido común
Planificar la acción	Esta competencia alude al diseño y organización de acciones efectivas para alcanzar objetivos definidos. Conlleva gestionar el tiempo, organizar tareas, establecer prioridades y fijar metas claras, junto con una actitud proactiva, comprometida y enfocada en la resolución de problemas.	Detalle y Observación
Comunicar la idea	Esta competencia consiste en transmitir mensajes de forma clara, eficaz y persuasiva, asegurando la comprensión y aceptación de la idea o información presentada. Requiere identificar al público destinatario, ajustar el lenguaje y el estilo comunicativo, escuchar	Optimismo y Elocuencia

ALFABETIZACIÓN		
Competencia	Descripción	Rasgos de personalidad
	activamente y atender necesidades e inquietudes.	
Gestionar el conocimiento	Esta competencia implica identificar, organizar y aplicar información de forma eficaz para mejorar la toma de decisiones y el desempeño. Requiere análisis y evaluación crítica, uso adecuado de la información en distintos contextos y disposición para compartir y colaborar con otras personas, fortaleciendo el conocimiento colectivo	Inteligencia y Pensamiento crítico

Fuente: Proyecto HERMES (2022 v2.5) (QUALIFICALIA®, 2024)

En cuanto a la dimensión de autodirección, esta resalta la capacidad de las personas para orientarse de forma autónoma hacia objetivos definidos, manteniendo compromiso, perseverancia y voluntad de cumplir normas y estándares, elementos indispensables para avanzar en proyectos personales y profesionales (véase Tabla 6).

Tabla 6. Competencias asociadas a la dimensión autodirección del Proyecto HERMES

AUTODIRECCIÓN		
Competencia	Descripción	Rasgo de personalidad
Orientarse al objetivo	Esta competencia consiste en definir metas claras y dirigir esfuerzos y recursos hacia su cumplimiento, creando objetivos, priorizando tareas, planificando y organizando acciones, y evaluando los avances para ajustar los objetivos cuando sea necesario según el entorno y los datos disponibles.	Resiliencia y Perseverancia
Tener dedicación	Esta competencia implica comprometerse plenamente con los proyectos, mantener la motivación y perseverar ante los obstáculos, gestionando bien el tiempo, estableciendo prioridades, trabajando con autonomía y demostrando resiliencia para alcanzar resultados de calidad.	Paciencia y Carisma
Cumplir el compromiso	Esta competencia se refiere a la capacidad de asumir responsabilidades y cumplir acuerdos en tiempo y forma, actuando con ética y profesionalismo, estableciendo expectativas realistas, organizando recursos, comunicándose con claridad y respondiendo por los resultados.	Aplomo y Vitalidad
Tener convicción	Esta competencia implica mantener una convicción firme y actuar con pasión para alcanzar objetivos, mostrando determinación y compromiso, apertura al	Coherencia y Fortaleza

AUTODIRECCIÓN		
Competencia	Descripción	Rasgo de personalidad
	cambio, creatividad, actitud positiva y habilidades de liderazgo para inspirar a otras personas.	
Seguir la norma	Esta competencia consiste en entender y respetar normas, procedimientos y políticas en distintos contextos, garantizando un trabajo ético y correcto, adaptándose a cambios normativos y colaborando eficazmente dentro de equipos.	Altruismo y Armonía
Perseverar en la tarea	Esta competencia hace referencia a la capacidad de avanzar con constancia y determinación hacia un objetivo, superando dificultades y manteniendo el compromiso mediante motivación sostenida, planificación efectiva, flexibilidad y disposición para colaborar incluso ante desafíos.	Persistencia y Prudencia

Fuente: Proyecto HERMES (2022 v2.5) (QUALIFICALIA®, 2024)

Por su parte, la dimensión de **interacción social** aborda las habilidades necesarias para relacionarse y colaborar en entornos colectivos, incluyendo la capacidad de motivar a otras personas, fortalecer la colaboración y el trabajo en equipo y gestionar conflictos de manera eficaz. Asimismo, abarca las habilidades de liderazgo y coordinación de grupos orientados a objetivos compartidos, favoreciendo un entorno que potencie el éxito y el desarrollo colectivo y contribuya al establecimiento de relaciones interpersonales saludables y a un desempeño eficiente en equipos (véase Tabla 7).

Tabla 7. Competencias asociadas a la dimensión de interacción social del Proyecto HERMES

INTERACCIÓN SOCIAL		
Competencia	Descripción	Rasgos de personalidad
Motivar a otros	Esta competencia está relacionada con la capacidad de inspirar y estimular a otras personas para alcanzar metas comunes, comprendiendo sus necesidades, comunicando de forma clara y valorando sus aportes; implica elegir estrategias motivadoras adecuadas para cada persona, favoreciendo el compromiso y el rendimiento individual y grupal.	Tolerancia y Actitud
Cooperar con el plan	Esta competencia consiste en colaborar de manera organizada hacia objetivos compartidos, participando activamente en las tareas, comunicándose eficazmente y asumiendo compromisos; requiere comprender los roles, mantener una visión común y actuar de forma proactiva para resolver dificultades.	Naturalidad e Intuición
Fomentar el espíritu de equipo	Esta competencia se relaciona con la capacidad de generar un ambiente de colaboración en el que todas las personas se sientan valoradas y motivadas,	Diversidad y Determinación

INTERACCIÓN SOCIAL		
Competencia	Descripción	Rasgos de personalidad
	reconociendo logros, liderando hacia objetivos colectivos, promoviendo el respeto mutuo y gestionando los conflictos de forma constructiva.	
Apoyar al compañero	Esta competencia hace referencia a la capacidad de brindar ayuda con empatía y generosidad, escuchando activamente, ofreciendo respaldo en momentos difíciles y reconociendo fortalezas ajenas para ponerlas al servicio del equipo.	Empatía y Autoconocimiento
Gestionar el conflicto	Esta competencia consiste en identificar y resolver desacuerdos de manera asertiva y equilibrada mediante negociación, empatía y creatividad, y requiere escucha activa, control emocional y comunicación clara para alcanzar soluciones beneficiosas para todas las partes.	Autocontrol y Negociación
Dirigir a personas	Esta competencia implica liderar equipos hacia objetivos comunes mediante planificación, comunicación efectiva y motivación, entendiendo las necesidades del grupo, estableciendo metas claras, delegando responsabilidades, apoyando el desarrollo y gestionando conflictos con responsabilidad.	Liderazgo y Humildad

Fuente: Proyecto HERMES (2022 v2.5) (QUALIFICALIA®, 2024)

La dimensión de **interacción con el mundo** se refiere a las habilidades relacionadas con la colaboración global, la solidaridad, la comprensión de perspectivas diversas y la capacidad de promover iniciativas responsables que impacten positivamente en una sociedad interconectada (véase Tabla 8).

Tabla 8. Competencias asociadas a la dimensión de interacción con el mundo del Proyecto HERMES

INTERACCIÓN CON EL MUNDO		
Competencia	Descripción	Rasgos de personalidad
Generar el consenso	Esta competencia se refiere a la capacidad de lograr acuerdos entre personas con opiniones e intereses diversos, mediante escucha activa, empatía, comunicación clara, negociación y manejo equilibrado de conflictos, manteniendo la calma y la objetividad incluso en situaciones tensas.	Generosidad y Asertividad
Negociar el acuerdo	Esta competencia consiste en alcanzar soluciones beneficiosas para todas las partes a través de una comunicación efectiva, empatía y creatividad; implica comprender necesidades, generar confianza y buscar alternativas innovadoras que satisfagan a quienes participan en la negociación.	Voluntad y Cooperación

INTERACCIÓN CON EL MUNDO		
Competencia	Descripción	Rasgos de personalidad
Proponer la iniciativa	Esta competencia implica identificar oportunidades de mejora y presentar soluciones creativas con actitud proactiva, comunicando de forma persuasiva, asumiendo riesgos, aprendiendo de los errores y manteniendo el compromiso para superar obstáculos y lograr resultados.	Aceptación e Iniciativa
Impulsar la solidaridad	Esta competencia hace referencia a la capacidad de fomentar la colaboración y el apoyo mutuo, considerando diferencias culturales, sociales o económicas, mediante sensibilidad, empatía, comunicación efectiva y la capacidad de movilizar recursos y promover la participación colectiva en beneficio común.	Sensibilidad y Bondad
Gestionar el recurso	Esta competencia consiste en gestionar de forma eficiente recursos humanos, materiales, tecnológicos y/o financieros, planificando, asignando y supervisando dichos recursos, e integrando liderazgo, toma de decisiones, comunicación y motivación del equipo para optimizar resultados.	Nobleza y Lealtad
Estar comprometido	Esta competencia se refiere a la actitud y voluntad de involucrarse plenamente con las tareas, objetivos y valores del equipo, asumiendo responsabilidades, manteniendo entusiasmo y actitud positiva, colaborando con las demás personas, adaptándose a los cambios y aceptando nuevos desafíos con disposición	Compromiso y Oportunidad

Fuente: Proyecto HERMES (2022 v2.5) (QUALIFICALIA®, 2024)

La dimensión de **sostenibilidad** se centra en la necesidad de equilibrar demandas presentes y futuras, impulsando decisiones y acciones orientadas a la protección medioambiental, la equidad social y la sostenibilidad económica, con el fin de garantizar el bienestar a largo plazo. Persigue un modelo de desarrollo que integre viabilidad económica, justicia social y responsabilidad ambiental (véase Tabla 9).

Tabla 9. Competencias asociadas a la dimensión sostenibilidad del Proyecto HERMES

SOSTENIBILIDAD		
Competencia	Descripción	Rasgos de personalidad
Gestionar el cambio	Esta competencia se relaciona con la capacidad de comprender que el cambio es un factor constante y esencial para el progreso, adaptándose a transformaciones provocadas por innovaciones,	Autoestima y Resistencia

SOSTENIBILIDAD		
Competencia	Descripción	Rasgos de personalidad
	regulaciones, crisis o contextos imprevistos, con una actitud flexible y abierta al aprendizaje.	
Buscar la sostenibilidad	Esta competencia consiste en reconocer el impacto de las acciones humanas en el medio ambiente y actuar para reducir efectos negativos y potenciar los positivos, adoptando una visión de largo plazo, cuidando los recursos y considerando el bienestar de las generaciones futuras.	Adaptabilidad y Pertinencia
Identificar la oportunidad	Esta competencia hace referencia a la capacidad de detectar cambios y necesidades en el entorno para emprender, innovar o mejorar procesos, implicando una actitud proactiva, mente abierta y disposición para descubrir oportunidades incluso en contextos inesperados.	Sentido del humor y visión
Respetar los valores	Esta competencia se refiere a la capacidad de valorar y respetar la diversidad cultural, de género, étnica y religiosa, actuando siempre con tolerancia y siendo consciente de los principios éticos y morales que guían a la sociedad y a la organización, alineando la propia actuación con ellos.	Integridad y Servicio
Tener la consideración	Esta competencia consiste en ser consciente del impacto que las acciones y decisiones propias pueden tener en otras personas y adaptar el comportamiento de forma empática; en situaciones de conflicto permite comprender distintas perspectivas y facilitar soluciones que beneficien a todas las partes.	Responsabilidad y Cambio
Promover la ecuanimidad	Esta competencia está relacionada con la capacidad de tratar a todas las personas con justicia, respeto e igualdad, con independencia de su origen o condición, reconociendo sesgos propios o ajenos y tomando decisiones objetivas basadas en hechos y criterios equitativos.	Autenticidad y Auto-confianza

Fuente: Proyecto HERMES (2022 v2.5) (QUALIFICALIA®, 2024)

La dimensión de **aprendizaje a lo largo de la vida** subraya la disposición continua para adquirir nuevos conocimientos, adaptarse a las transformaciones del entorno y actualizar habilidades, entendiendo el aprendizaje como un proceso dinámico e inherente al crecimiento personal y profesional (véase Tabla 10).

Tabla 10. Competencias asociadas a la dimensión de aprendizaje a lo largo de la vida del Proyecto HERMES

APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA		
Competencia	Descripción	Rasgos de personalidad
Tomar la decisión	Esta competencia se refiere a la capacidad de analizar información de diversas fuentes, evaluar opciones y tomar decisiones informadas, apoyándose en el pensamiento crítico, la reflexión sobre riesgos y consecuencias y la comunicación clara y fundamentada de las decisiones.	Aprendizaje y Competencia
Producir la mejora continua	Esta competencia implica identificar áreas de mejora en procesos o tareas y aplicar acciones sostenibles para optimizarlos, exigiendo proactividad, análisis y resolución de problemas, liderazgo, comunicación eficaz y disposición para aprender de los errores y adaptarse al cambio.	Versatilidad y Valentía
Resolver el problema	Esta competencia está relacionada con la capacidad de detectar problemas, analizar sus causas y aplicar soluciones efectivas, observando, recopilando y analizando información, evaluando alternativas y valorando sus efectos a corto y largo plazo, con una actitud proactiva, trabajo en equipo y aprendizaje constante para abordar desafíos con eficiencia y visión de futuro.	Entusiasmo y Confianza
Diseñar la estrategia	Esta competencia consiste en analizar la situación de un proyecto u organización, establecer metas claras y trazar un plan eficaz para alcanzarlas, implicando análisis estratégico, creatividad, comunicación, colaboración, adaptabilidad y visión de largo plazo.	Simplificación y Comprensión
Emprender una idea	Esta competencia comprende la capacidad de identificar oportunidades, convertirlas en ideas viables y desarrollar un plan de negocio para llevarlas a cabo con éxito, involucrando iniciativa, visión emprendedora y habilidades de planificación y ejecución.	Originalidad y Perspectiva
Favorecer la innovación	Esta competencia contempla la capacidad de generar nuevas ideas y transformarlas en soluciones prácticas, requiriendo creatividad, análisis del entorno, aplicación de nuevas tecnologías y actualización constante para impulsar mejoras e innovaciones en distintos contextos.	Creatividad y Expresión

Fuente: Proyecto HERMES (2022 v2.5) (QUALIFICALIA®, 2024)

En el marco de este proyecto, las competencias identificadas constituyen la base para analizar cuáles son las más demandadas en el ámbito laboral de la ciudad de Valladolid, tanto desde la

perspectiva de las organizaciones como desde la de las personas trabajadoras; este diagnóstico permitirá conocer las habilidades consideradas clave para el desarrollo profesional y servirá como punto de partida para proponer estrategias orientadas a su fortalecimiento y promoción.

3.7 Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional

La creciente complejidad del mercado de trabajo a nivel global ha resaltado la importancia de las competencias transversales, reconocidas como clave para alcanzar el éxito profesional en múltiples contextos y ámbitos laborales (Marin-Zapata et al., 2022; Succi & Canovi, 2020; Zahn et al., 2025). En un entorno marcado por la aceleración tecnológica, la interdependencia internacional y las altas expectativas de los consumidores, las organizaciones valoran cada vez más a personas trabajadoras que integren de manera equilibrada conocimientos técnicos y habilidades interpersonales (González Reyes, 2024). Según Marr (2022), esta transformación hará que el trabajo se torne más humano: lo que se pueda automatizar se automatizará, permitiendo que las personas se enfoquen en habilidades claramente humanas.

A medida que las organizaciones avanzan hacia la digitalización y la automatización, resulta evidente que las habilidades humanas, como motivar a otras personas, apoyar a los compañeros, tomar decisiones y resolver problemas, son las que permiten a los profesionales adaptarse y sobresalir en este renovado panorama empresarial (Scaccia et al., 2024; Zahn et al., 2025). De este modo, quienes posean estas habilidades contarán con un diferencial clave para el éxito.

En los últimos años se ha identificado, a través de investigaciones científicas, que el entrenamiento y desarrollo de las competencias transversales deben ser un interés central en las instituciones de enseñanza y en las organizaciones empresariales, ya que estas se encuentran relacionadas con el bienestar personal y social (Dondi et al., 2021; Guerra-Báez, 2019; LinkedIn Learning, 2024; Marin-Zapata et al., 2022; Poláková et al., 2023; Succi & Canovi, 2020; World Economic Forum, 2025b; Zahn et al., 2025).

Las competencias transversales no solo impulsan la innovación, sino que también juegan un papel crucial en la gestión de conflictos y en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales dentro de las organizaciones, consolidándose como un elemento esencial para el crecimiento profesional y personal (Aggarwal, 2021; Dutra et al., 2019; González Reyes, 2024).

Para la OECD (2023), las competencias transversales son esenciales para la empleabilidad a largo plazo de los trabajadores, ya que, en un mundo donde las funciones laborales cambian rápidamente debido a la automatización y la digitalización, quienes poseen sólidas competencias transversales están mejor preparados para adaptarse a nuevas funciones, adquirir nuevas habilidades y enfrentar la

incertidumbre. En este sentido, la OECD sostiene que dichas competencias deben constituir un componente central de cualquier estrategia de desarrollo profesional, pues son fundamentales para fortalecer la resiliencia y la adaptabilidad de la fuerza laboral (OECD, 2023).

Según el informe de McKinsey Global Institute (2021), se estima que cerca del 50% de las actividades laborales actuales podrían ser automatizadas para el año 2055. No obstante, el informe *The Future of Jobs Report 2025* del Foro Económico Mundial (2025b), destaca que, en promedio, el 39% de las competencias actuales estarán obsoletas para 2030, lo que implica que los trabajadores deberán adaptarse a las nuevas tecnologías y adquirir habilidades complementarias para mantenerse relevantes en el mercado laboral (World Economic Forum, 2025b).

Para Mike Smith, director ejecutivo de Randstad Enterprise, “la experiencia técnica no garantiza necesariamente el éxito en un puesto; de hecho, contrariamente a la percepción general, las competencias transversales suelen ser mejores predictores del éxito a largo plazo en un puesto” (Balch, 2025).

Según Samit (2021), en el mundo actual la única constante es el cambio, por lo que, para tener éxito en el mercado laboral, las personas deben estar dispuestas a aprender nuevas habilidades y adaptarse constantemente a las nuevas tecnologías y formas de trabajar

Desarrollar competencias transversales resulta fundamental para el desarrollo profesional, pues permite diferenciarse de otros perfiles y aumentar la empleabilidad. Estas competencias aportan la versatilidad necesaria para desenvolverse con eficacia en diversos contextos y situaciones laborales, consolidándose como un elemento clave para afrontar los desafíos de un entorno profesional en constante transformación (Poláková et al., 2023).

3.8 Síntesis del capítulo

En este capítulo se han presentado diversas perspectivas propuestas por autores e instituciones internacionales sobre el concepto de competencia, partiendo de su base etimológica y su evolución histórica hasta su consolidación como aspecto clave en los procesos de formación y desarrollo profesional. Asimismo, se han expuesto diferentes enfoques, evidenciando una evolución que va desde modelos centrados en la eficiencia y la estandarización de tareas hasta enfoques que integran atributos personales, comportamientos observables y competencias transformadoras alineadas con la sostenibilidad, la ciudadanía global y la innovación. A lo largo del análisis, se ha puesto de relieve que la competencia no solo abarca conocimientos y habilidades, sino también componentes actitudinales, motivacionales y contextuales, destacándose como un fenómeno multidimensional que articula el saber, el saber hacer, el saber ser, el querer actuar y el poder hacer.

En términos de clasificación, se han identificado cuatro grandes grupos: competencias básicas, clave, técnicas y transversales. Estas últimas han cobrado especial protagonismo por su papel en la empleabilidad, el aprendizaje permanente y la capacidad de adaptación frente a los desafíos de un entorno laboral en constante cambio. El análisis de los marcos internacionales, así como del modelo HERMES, ha permitido dimensionar la relevancia estratégica de contar con referentes que orienten el diseño de programas formativos y la certificación de competencias en distintos contextos.

Este capítulo ha permitido construir una base sólida para comprender el papel central de las competencias en el desarrollo profesional y personal. En el siguiente capítulo se abordarán los enfoques metodológicos aplicables a la formación en el entorno profesional para el desarrollo de dichas competencias, con especial atención a la Ingeniería de la Formación, uno de los pilares fundamentales de la presente investigación.

Capítulo 4

Enfoques metodológicos para el desarrollo de competencias en el entorno laboral

Este capítulo aborda los enfoques metodológicos que sustentan el desarrollo de competencias en el entorno laboral, con especial atención a aquellos que facilitan la formación en competencias transversales. Su propósito es identificar y analizar modelos, estrategias y dispositivos formativos que permiten diseñar acciones alineadas con las necesidades reales de las organizaciones y de las personas trabajadoras.

En primer lugar, se presenta la formación basada en competencias como marco orientado a resultados, en el que la persona aprendiente asume un papel activo en la construcción de su aprendizaje y en la demostración de desempeños relevantes para el contexto profesional. A continuación, se examina la gamificación como estrategia pedagógica que incorpora mecánicas y dinámicas de juego para incrementar la motivación, el compromiso y la participación en los procesos formativos, y se analizan las microcredenciales como instrumentos flexibles de reconocimiento y acreditación de aprendizajes específicos, capaces de reducir la distancia entre la formación formal y las demandas cambiantes del mercado laboral.

El capítulo profundiza posteriormente en el enfoque de la Ingeniería de la Formación, destacando sus fundamentos, niveles, dimensiones y etapas, así como su potencial para articular de

manera coherente el análisis de necesidades, el diseño, la implementación y la evaluación de acciones formativas. Desde esta perspectiva, se discuten también los desafíos y perspectivas futuras de este enfoque, especialmente en relación con el riesgo de una aplicación meramente técnica y la necesidad de preservar su orientación hacia el desarrollo integral de las personas y la pertinencia social de la formación.

4.1 La formación basada en competencia

El enfoque basado en competencias constituye un paradigma que ha transformado los modelos tradicionales de formación y desarrollo profesional, al centrar su atención en la identificación, adquisición y evaluación de las capacidades necesarias para un desempeño eficaz en contextos específicos (Tobón, 2007). Sus orígenes se remontan a las décadas de 1960 y 1970, en el ámbito de la psicología laboral y la gestión del desempeño, especialmente a partir de los trabajos de McClelland (1973), quien propuso sustituir los enfoques centrados en los títulos académicos por la evaluación de competencias observables en el comportamiento profesional (Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009; Zapata Callejas, 2015). Posteriormente, este enfoque se consolidó en el contexto educativo y de la formación profesional, con el propósito de reducir la brecha entre lo que se enseña y lo que realmente se requiere en el entorno laboral (Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009; Tejedor, 2007; Tobón, 2007).

La formación basada en competencias trasciende la mera integración entre teoría y práctica o la orientación de la educación hacia la empleabilidad. Su objetivo esencial es formar personas capaces de actuar con idoneidad en diversos contextos culturales, sociales y profesionales (Zapata Callejas, 2015). Para lograrlo, se promueve que la persona aprendiente asuma un rol activo y protagónico en su propio proceso de aprendizaje, desarrollando y fortaleciendo no solo sus habilidades cognitivas, sino también sus capacidades metacognitivas, su autonomía para actuar en situaciones complejas y su habilidad para gestionar de manera consciente sus procesos afectivos y motivacionales (Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009; Tobón, 2007).

En el ámbito organizacional, Le Boterf (2001) señala que las empresas deben considerar a las personas trabajadoras como una fuente estratégica de valor y no como un costo. Según este autor, el enfoque basado en competencias implica estructurar políticas y prácticas de gestión de recursos humanos —como el reclutamiento, la formación, la movilidad interna, la organización del trabajo, la comunicación corporativa, los sistemas de incentivos y la evaluación del desempeño— en torno al desarrollo y fortalecimiento de competencias clave. En este contexto, la evaluación del desempeño se convierte en una herramienta para realizar un balance integral de competencias, a partir del cual se diseñan proyectos individuales de desarrollo orientados a metas específicas (Le Boterf, 2001; Levy-Leboyer, 2003).

Uno de los cambios más significativos de este enfoque es la transición de un modelo centrado en la enseñanza hacia otro que sitúa el aprendizaje en el núcleo del proceso educativo. De este modo, el protagonismo se desplaza de la transmisión de conocimientos hacia la construcción activa del saber por parte de quienes aprenden (Tobón, 2007). Esto requiere, más que centrarse solo en la preparación

de clases o recursos didácticos, comprender cuáles son los conocimientos previos de las personas aprendientes, sus expectativas, los saberes adquiridos y las áreas que necesitan reforzar. También implica reconocer sus estilos de aprendizaje y fomentar su participación activa en la gestión de su propio proceso formativo (Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009; Tejedor, 2007).

Para Le Boterf (2001), un aspecto esencial consiste en identificar las competencias que la empresa necesita para alcanzar sus objetivos o metas. Esta identificación debe revisarse y actualizarse de manera continua, en función de los cambios del mercado y del entorno organizacional. Asimismo, es fundamental que la política de definición y desarrollo de competencias mantenga una estrecha coherencia con la estructura y dinámica del trabajo. Solo mediante esta alineación es posible garantizar que las competencias fomentadas respondan eficazmente a las exigencias del modelo organizativo y a las metas de la organización (Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009; Pereda Marín, 2009; Le Boterf, 2000).

De acuerdo con Romero (2024), las características clave del enfoque basado en competencias que lo diferencian de otros enfoques pedagógicos son:

- **Orientación a resultados prácticos:** el aprendizaje se evalúa según el conocimiento adquirido y la capacidad de aplicarlo para resolver problemas.
- **Integración de conocimientos, habilidades y actitudes:** se promueve una formación integral que combina el saber, el saber hacer y el saber ser, evaluando tanto lo que la persona sabe como la manera en que actúa en distintos contextos.
- **Evaluación continua y formativa:** la evaluación es un proceso permanente que busca identificar áreas de mejora a lo largo de toda la trayectoria de aprendizaje.
- **Aprendizaje autónomo y colaborativo:** la persona aprendiente ocupa el centro del proceso, fomentándose la colaboración, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la autonomía en la búsqueda y aplicación del conocimiento.

En este marco, las competencias representan la síntesis de un aprendizaje integral, donde conocimientos, destrezas, actitudes y valores se combinan para posibilitar un desempeño eficaz, pertinente y contextualizado. Asimismo, este enfoque subraya la importancia de vincular la formación con las realidades sociales, culturales y laborales en las que las personas se desenvuelven. En consecuencia, el desarrollo de competencias se convierte en sinónimo de calidad, pertinencia e idoneidad educativa (Tobón, 2007; Zapata Callejas, 2015).

4.2 La gamificación

Según Silva (2013), las primeras menciones documentadas del término *gamificación* datan de 2008; sin embargo, su uso se generalizó a partir del segundo semestre de 2010, cuando profesionales vinculados a la industria de los videojuegos comenzaron a emplearlo con frecuencia en diversos eventos especializados. Inicialmente concebida como una estrategia aplicada a campañas de marketing y plataformas web, con el objetivo de incentivar, involucrar y fidelizar a clientes y usuarios, la gamificación adquirió notoriedad y popularidad a partir de ese mismo año (Zichermann & Cunningham, 2011).

En términos generales, la gamificación se define como la utilización de elementos propios del diseño de juegos en contextos no lúdicos, con el propósito de incrementar la motivación, la participación y el compromiso de quienes interactúan con un determinado sistema (Deterding et al., 2011). En el ámbito formativo, la gamificación se ha consolidado como una vía eficaz para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el desarrollo de competencias transversales (Kapp, 2012; Suh et al., 2018). A través de mecanismos como la retroalimentación inmediata, la progresión por niveles, los desafíos y las recompensas simbólicas, se promueven experiencias más inmersivas que favorecen la implicación activa del personal participante.

Entre los elementos más frecuentemente incorporados se encuentran la narrativa, el sistema de *feedback*, las recompensas, la cooperación y la competencia, junto con objetivos definidos, reglas claras, niveles, ensayo y error, y diversos tipos de interacción. Su finalidad es generar un nivel de compromiso y motivación similar al que experimentan las personas al interactuar con videojuegos (Fardo, 2013). Según Santinho (2018), tres características son esenciales en cualquier propuesta gamificada: el desafío, la retroalimentación y la recompensa, cuya combinación estimula a las personas participantes a involucrarse en la superación de los retos planteados.

Desde una perspectiva más aplicada, la gamificación se define como un método que emplea dinámicas y mecánicas propias de los juegos con fines motivacionales, de aprendizaje o de resolución de problemas (Markopoulos et al., 2015). Angelovska & Josimovski (2021) la conciben como el diseño e implementación de elementos de juego en actividades empresariales orientadas a alcanzar objetivos organizacionales específicos. Por su parte, Singh (2012) destaca su capacidad para proporcionar experiencias atractivas en contextos que, por naturaleza, no están vinculados al juego.

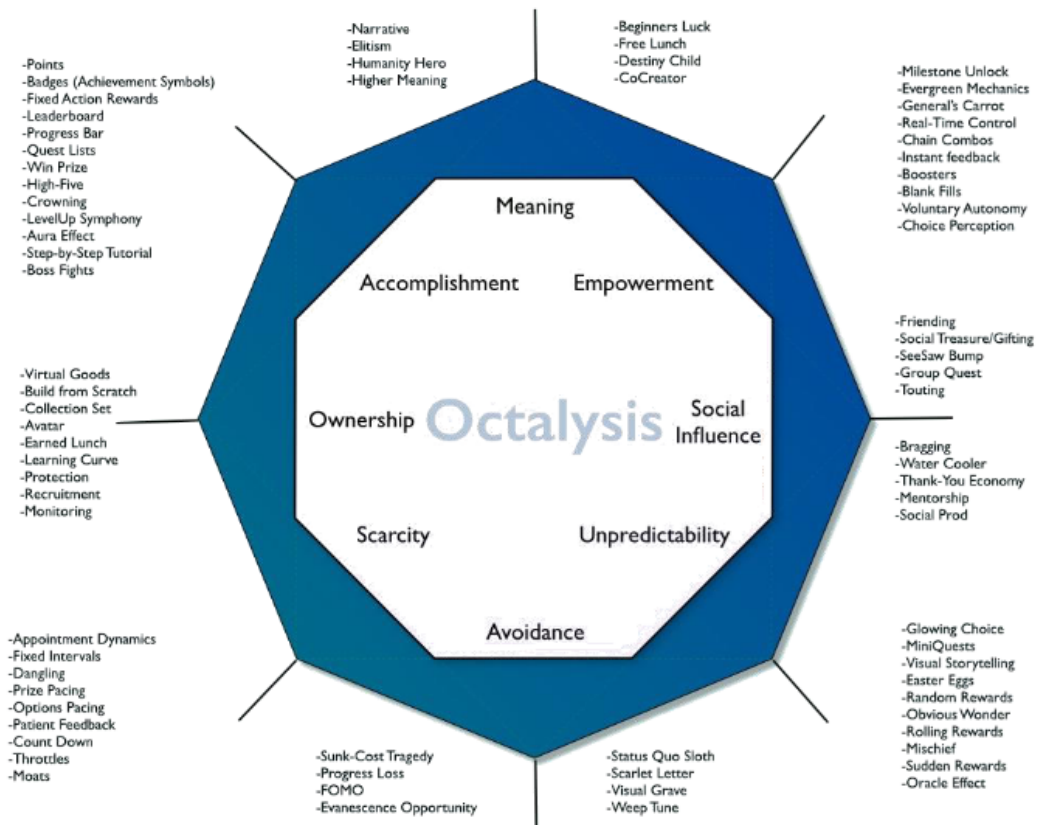
Tal como señalan Dutra et al. (2025), el objetivo central de la gamificación es estimular a las personas a adoptar determinados comportamientos o a desarrollar competencias específicas que les permitan alcanzar metas previamente establecidas. Asimismo, puede emplearse para facilitar la

comprensión de contenidos complejos, mejorar la productividad o fomentar una mayor implicación en tareas cotidianas (Angelovska & Josimovski, 2021). Aunque su ámbito de aplicación es amplio, resulta especialmente eficaz en actividades que exigen altos niveles de compromiso y participación (Rebelato Mozzato & Berti, 2025).

En cuanto a los campos de aplicación, la gamificación ha demostrado utilidad en sectores tan diversos como la educación, la salud, las ventas, el diseño de tecnologías, la innovación, el ámbito social y las políticas públicas (Ribeiro et al., 2014). Este enfoque puede integrarse como una herramienta metodológica dentro de programas de formación, respondiendo a las necesidades y objetivos identificados durante el diagnóstico inicial (Rebelato Mozzato & Berti, 2025). En el entorno corporativo, la gamificación ha mostrado ser eficaz para mejorar tanto el rendimiento como la satisfacción laboral, contribuyendo a resolver problemáticas asociadas con la desmotivación o la falta de incentivos, incluso dentro de los procesos de formación (Penenberg, 2015).

Para asegurar una implementación estructurada y coherente, es habitual recurrir a modelos o marcos conceptuales específicos. En este sentido, Brito et al. (2018) señalan el modelo *Octalysis*, desarrollado por Yo-Kai-Chou, el cual se basa en un octágono que representa los pilares fundamentales de la gamificación y aborda aspectos específicos de la motivación humana, tal como se muestra en la Figura 15 y se explica en la Tabla 11.

Figura 15. Modelo Octalysis



Fuente: (Brito et al., 2018)

Tabla 11. Componentes clave de la gamificación

Número	Nomenclatura	Concepto
1	Significado y vocación épicos	Unión del objetivo de las personas usuarias con características altruistas propias de la naturaleza humana. Por ejemplo, Wikipedia.
2	Desarrollo y logros	Sensación de progreso, desarrollo de habilidades y logro de metas complejas, acompañada de recompensas y una percepción de realización.
3	Creatividad y retroalimentación	Creatividad por parte de la persona usuaria, quien puede expresar su individualidad. Un ejemplo de este caso es el Lego.
4	Propiedad y posesión	Motivación basada en el sentido de pertenencia de la persona usuaria. Por ejemplo, Dropbox, personalización de carpetas, o la página de Facebook.
5	Influencia social	Actividades inspiradas por lo que otras personas piensan, hacen o dicen, incluyendo elementos sociales que motivan. Está relacionado con la colaboración, relación, conexión.
6	Escasez e Impaciencia	Sensación de incapacidad que impulsa a la persona a buscar resultados debido a la tendencia natural de desear aquello que no se posee.

Número	Nomenclatura	Concepto
7	Imprevisibilidad y la curiosidad	Técnicas que responden al deseo de la persona usuaria de descubrir lo que ocurrirá. Es el motor que nos impulsa a acabar un libro, por ejemplo.
8	Pérdida	Las personas están motivadas a actuar por el riesgo de perder algo. Así, evitan situaciones por el deseo contrario: ganar algo.

Fuente: elaboración propia desde (Closelly, 2024; Dutra et al., 2025; Observatorio Vodafone de la Empresa, 2017)

Armstrong y Landers (2018), sostienen que una propuesta de gamificación bien diseñada, planificada e implementada puede generar resultados positivos, especialmente cuando se emplea como complemento de otras metodologías ya utilizadas. Un ejemplo de ello son las plataformas gamificadas, que permiten desarrollar actividades de manera más dinámica y flexible, facilitando que las personas trabajadoras accedan a los contenidos según su disponibilidad, sin depender de la presencia de un instructor o de otras personas.

No obstante, para que un programa formativo gamificado sea efectivo, debe regirse por el mismo rigor metodológico que cualquier otro proceso de formación, respetando las cuatro etapas clave del proceso formativo: diagnóstico de necesidades, diseño del programa, implementación y evaluación integral (Armstrong & Landers, 2018).

4.3 Microcredenciales

La recuperación tras la pandemia de COVID-19, junto con las transiciones digital y ecológica, ha acelerado el ritmo de cambio en nuestra manera de vivir, aprender y trabajar. Ante este panorama, las soluciones educativas flexibles y adaptables adquieren un papel esencial (ANECA, 2022; Consejo de la Unión Europea, 2022; Tejeda Hisado, 2024). Este desafío resulta especialmente relevante para las personas que buscan reducir la distancia entre su formación académica formal y las crecientes exigencias de una sociedad y de un mercado laboral en constante transformación (Consejo de la Unión Europea, 2022).

En este marco, la Unión Europea ha impulsado el desarrollo de las **microcredenciales** como una alternativa innovadora para ofrecer experiencias de aprendizaje breves y centradas en la persona. Estas microcredenciales buscan ampliar las oportunidades formativas y facilitar una respuesta más ágil ante las demandas del mercado laboral (European Centre for the Development of Vocational Training., 2022).

La **Recomendación del Consejo de la Unión Europea del 16 de junio de 2022**, relativa a un enfoque europeo de las microcredenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad,

establece directrices para fomentar su adopción e interoperabilidad en todo el espacio europeo. Según esta recomendación, una microcredencial es el registro de los resultados de aprendizaje obtenidos por una persona tras completar una experiencia educativa breve, cuyos logros han sido evaluados mediante criterios claros y transparentes.

Estas experiencias están diseñadas para proporcionar conocimientos, capacidades y habilidades específicas que respondan a las demandas sociales, culturales o del mercado laboral. De esta forma, las microcredenciales son propiedad del aprendiz, pueden compartirse y son portátiles, además de poder funcionar de manera independiente o integrarse en credenciales más amplias, siempre garantizando la calidad mediante estándares acordados dentro del sector o ámbito correspondiente (European Centre for the Development of Vocational Training., 2022).

El informe *Microcredenciales: Formación inclusiva en todos los formatos y para todas las edades*, publicado por ANECA (2022), destaca los principales elementos que definen estas credenciales:

- **Duración reducida:** la brevedad de la experiencia formativa se mide según la carga de trabajo necesaria para alcanzar los resultados previstos. Se utiliza como referencia el sistema de créditos ECTS, en el cual un crédito equivale a entre 25 y 30 horas de trabajo (Real Decreto 1125/2003). En el caso de las microcredenciales universitarias vinculadas a la formación permanente, estas no pueden superar los 15 ECTS, conforme al Real Decreto 822/2021.
- **Alineación con marcos de cualificaciones:** deben ajustarse a los estándares del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF), del Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (MCEES) o a marcos nacionales equivalentes, como el MECES o el MECU en España.
- **Diversidad de proveedores:** pueden ser emitidas por universidades, instituciones educativas, organismos de investigación, administraciones públicas, entidades privadas, empleadores, servicios de empleo, organizaciones de la sociedad civil, centros comunitarios, interlocutores sociales y otros agentes relevantes.
- **Modalidades flexibles:** pueden desarrollarse en entornos presenciales, virtuales o híbridos, adaptándose a distintos contextos, ubicaciones y culturas.
- **Carácter acumulable:** su diseño modular permite integrarlas en credenciales de mayor alcance. No obstante, la acumulación de microcredenciales no implica automáticamente la obtención de una titulación oficial; esta decisión recae en las autoridades educativas competentes.

- **Itinerarios de aprendizaje flexibles:** facilitan la validación, el reconocimiento y la integración de microcredenciales procedentes de diferentes sistemas educativos. Además, incorporan servicios de orientación que apoyan el aprendizaje a lo largo de la vida.
- **Enfoque en la persona que aprende:** están diseñadas para atender las necesidades específicas de colectivos determinados.
- **Garantía de calidad:** exigen la aplicación de mecanismos internos y externos de aseguramiento de la calidad para generar confianza a nivel europeo y favorecer su reconocimiento.
- **Autenticidad y seguridad:** incluyen datos verificables sobre la identidad del aprendiz, la entidad emisora y las condiciones de expedición.
- **Portabilidad:** pertenecen a la persona que las obtiene y pueden compartirse fácilmente mediante plataformas digitales seguras como *Europass*, siguiendo los estándares europeos EDC y EBSI.

En España, la integración de las microcredenciales en el sistema universitario y en otras entidades formativas se encuentra en una fase inicial, aunque se prevé que su desarrollo continúe ganando protagonismo en los próximos años. Estas iniciativas ofrecen la posibilidad de adquirir competencias específicas de manera ágil, flexible y con garantías de calidad, lo que favorece la empleabilidad y facilita el acceso a nuevas oportunidades laborales.

Con el respaldo de la Comisión Europea y el compromiso de las universidades y otras entidades formativas del país, se espera que las microcredenciales desempeñen un papel crucial en el futuro de la formación y el empleo. En un mercado laboral cada vez más digitalizado y global, la capacidad de desarrollar, certificar y demostrar competencias se perfila como un factor esencial para el éxito profesional (Fundae, 2025; Tejada Hisado, 2024).

4.4 La Ingeniería de la formación

4.4.1 Origen y conceptualización

Hacia finales de la década de 1980, los principios de la ingeniería comenzaron a aplicarse al ámbito de la formación con el propósito de articular de manera sistemática diversos recursos, herramientas y actores en todas las fases del proceso, desde su diseño e implementación hasta la evaluación de los proyectos formativos (Bernard, 2015). Según Bernard (2015) el concepto de ingeniería ha experimentado una evolución social, extendiéndose desde su origen en la industria y la construcción

hacia los sistemas de información y, posteriormente, incorporándose al ámbito social de la formación, donde se orienta al desarrollo de competencias profesionales, tanto a nivel individual como colectivo.

Desde el punto de vista etimológico, el término **ingeniería** es relativamente reciente en el ámbito de la formación. No obstante, su origen es antiguo y posee raíces en tres fuentes diferentes, según Ardouin (2017):

- **Origen francés:** proviene de la palabra *genio*, relacionada con la construcción de máquinas de guerra y fortificaciones en el siglo XIII, lo que requería la habilidad de los ingenieros para diseñar, mover y manipular dichas máquinas.
- **Origen latino:** *ingenium*, término presente en las obras de filósofos de los siglos XVII y XVIII, vinculado al poder de la imaginación, la creatividad mental y la capacidad de conectar ideas, combinando conocimiento, acción y contexto.
- **Origen anglosajón:** *engineering*, utilizado en Francia desde el siglo XVIII, hace referencia a la ciencia de la ingeniería y se asocia con la descripción de actividades intelectuales que permiten diseñar una obra de manera funcional y racional, coordinando diversos servicios y disciplinas para desarrollar proyectos exitosos.

Estas perspectivas reflejan los distintos enfoques de la ingeniería, que integran el conocimiento con la capacidad de implementar soluciones efectivas. Según Le Boterf (1991), a ingeniería se concibe como un conjunto coordinado de acciones que permite controlar y sintetizar la información con el fin de realizar algo o resolver problemas, buscando la optimización y la viabilidad del proyecto. En este sentido, la **ingeniería aplicada a la formación** se entiende como un conjunto de acciones y métodos orientados al desarrollo de las personas y organizaciones, considerando el contexto y todas las partes involucradas.

Bernard (2015) argumenta que este enfoque surgió como respuesta a las necesidades de los países en vías de desarrollo, que buscaban capacitar rápidamente a personal con un nivel de cualificación intermedio. A ello se sumó la transformación de la legislación sobre formación continua, en particular las normativas relativas a las cotizaciones obligatorias de las empresas, que impulsaron a estas a diseñar sistemas de formación internos.

En la literatura especializada sobre la **Ingeniería de la Formación**, se identifican diversas definiciones asociadas a este enfoque. Estas concepciones pueden agruparse en tres perspectivas principales:

- 1 **Conjunto de actividades, prácticas, métodos y conocimientos** orientados a construir e implementar propuestas de formación guiadas por criterios de eficacia y progreso.

- 2 **Construcción, concepción o diseño y ejecución** de enfoques metodológicos articulados que permiten a las personas aprendientes adquirir recursos para actuar de manera competente.
- 3 **Metodología** que emplea herramientas de análisis de necesidades, diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de actividades formativas.

La preeminencia del primer concepto radica en la importancia de establecer prácticas efectivas, fundamentadas en evidencias y en la evaluación continua de todo el proceso, mientras que las otras perspectivas enfatizan el diseño metodológico y los estudios que respaldan a la primera. Esta relación se ilustra en la Tabla 12, que recoge las definiciones propuestas por diversos autores.

Tabla 12. Conceptos de Ingeniería de la formación según algunos autores.

Autor	Año	Cita
Le Boterf	1991	Conjunto coordinado de trabajos y actividades metódicas orientadas a la concepción e implementación de sistemas de formación.
Pierre Caspar	1998	Se refiere a la concepción, el diseño, la planificación, la gestión, el seguimiento y la evaluación de los dispositivos y de las acciones formativas.
Carolina Fernández-Saliner Miguel	1999	Enfoque sistemático y metódico, de carácter global, que parte de la evaluación continua de la planificación, promoviendo el protagonismo coordinado del participante y del equipo de formación en el desarrollo del proceso formativo, así como la búsqueda de rentabilidad económica, laboral y social del aprendizaje.
Lea Sulmont Haak	2004	Conjunto de prácticas y procedimientos puestos en marcha para construir propuestas formativas.
Alice Velázquez Bellot	2004	Conjunto de principios orientados a optimizar la rentabilidad del sistema de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que el participante ejerza sus responsabilidades laborales en las mejores condiciones posibles.
Arturo Barraza	2007	Conjunto coordinado de acciones destinadas a concebir, realizar y evaluar proyectos, optimizando los costes de diseño y de gestión.
Luis Eduardo Abreu Contreras	2008	Combinación de acciones formativas estructuradas de modo que respondan a las necesidades detectadas, a las expectativas individuales y colectivas, y que garanticen la consecución exitosa de los objetivos establecidos.
Coordinación General de Universidades Tecnológicas	2008	Conjunto de políticas, herramientas y métodos que permiten la puesta en práctica, de manera coordinada y rigurosa, de los procesos de concepción, organización, ejecución y evaluación de las acciones de formación.
Bertoni	2010	Idea central según la cual el educador no solo concibe y diseña un dispositivo de formación, sino que también lo ejecuta, levantando

Autor	Año	Cita
		la obra “desde el terreno”, de manera análoga al trabajo del ingeniero.
Bernard	2015	Basada en la metodología general de la ingeniería, articula la lógica de gestión de proyectos, el liderazgo de equipos y la gestión de alianzas entre proveedores de servicios y clientes.
Thierry Ardouin	2017	Arte y ciencia de conectar individuos, colectivos, organizaciones y actores políticos para promover el aprendizaje y el desarrollo a distintos niveles: micro (individual), meso (colectivo u organizacional) y macro (político o territorial).
Fabián Jaramillo-Campaña y Aída Bedón-Bedón	2019	Conjunto de principios, procesos y tareas que permiten definir los contenidos de una formación mediante la identificación estructurada de los conocimientos y competencias a alcanzar.
Edward Amador-Pliego y Delphine Pluvinet	2021	Metodología empleada para analizar la demanda y las necesidades, realizar diagnósticos, concebir proyectos, diseñar acciones y evaluar resultados.
Francisco Régis Vieira Alves y Georgyana Gomes Cidrão	2021	Campo de prácticas analizadas que dio origen a la ingeniería didáctica profesional, rama que emplea el análisis del trabajo para construir dispositivos formativos orientados al desarrollo de competencias profesionales.

Fuente: elaboración propia a partir de las perspectivas de diferentes autores

Si bien los conceptos de la Ingeniería de la Formación presentan diferentes enfoques, todos coinciden en resaltar la importancia de diseñar programas formativos orientados a garantizar la eficacia y potenciar el aprendizaje. Asimismo, existe un consenso respecto a la necesidad de integrar elementos como los valores, el contexto y las necesidades específicas en el proceso de diseño, a fin de asegurar la efectividad de dichos programas.

Para Sulmont Haak (2004), comprender el origen de este concepto permite situar la novedad de este campo de profesionalización y valorar su contribución en la creación de metodologías ajustadas a las necesidades reales. Su creciente relevancia se manifiesta en la transición hacia la ingeniería de competencias y la profesionalización. Además, la terminología empleada tanto en el ámbito educativo como en el empresarial refleja el cambio de enfoque hacia una visión centrada en el desarrollo de competencias y en la mejora continua de los procesos de aprendizaje.

Desde una perspectiva profesional, la Ingeniería de la Formación se concibe al servicio de la formación en su sentido más amplio y abierto. La formación, en efecto, implica la búsqueda del desarrollo integral del individuo en coherencia con su contexto y su entorno. No puede reducirse únicamente a la adquisición de conocimientos ni a la aplicación de habilidades, es decir, a la simple transposición de capacidades vinculadas a una lógica productiva. La formación representa, más bien,

un proceso de transformación que combina distintas lógicas: individual, organizacional, de aprendizaje y de trabajo (Ardouin, 2017).

4.4.2 Los niveles y dimensiones de la Ingeniería de la formación

La **Ingeniería de la Formación** se configura como un enfoque integral que articula múltiples niveles de intervención y dimensiones estratégicas. Su finalidad es responder a las necesidades de aprendizaje, contribuir al desarrollo organizacional y mejorar los procesos de trabajo. Según Ardouin (2017), la persona responsable de la formación debe considerar **cuatro niveles** para orientar su acción y la función formativa:

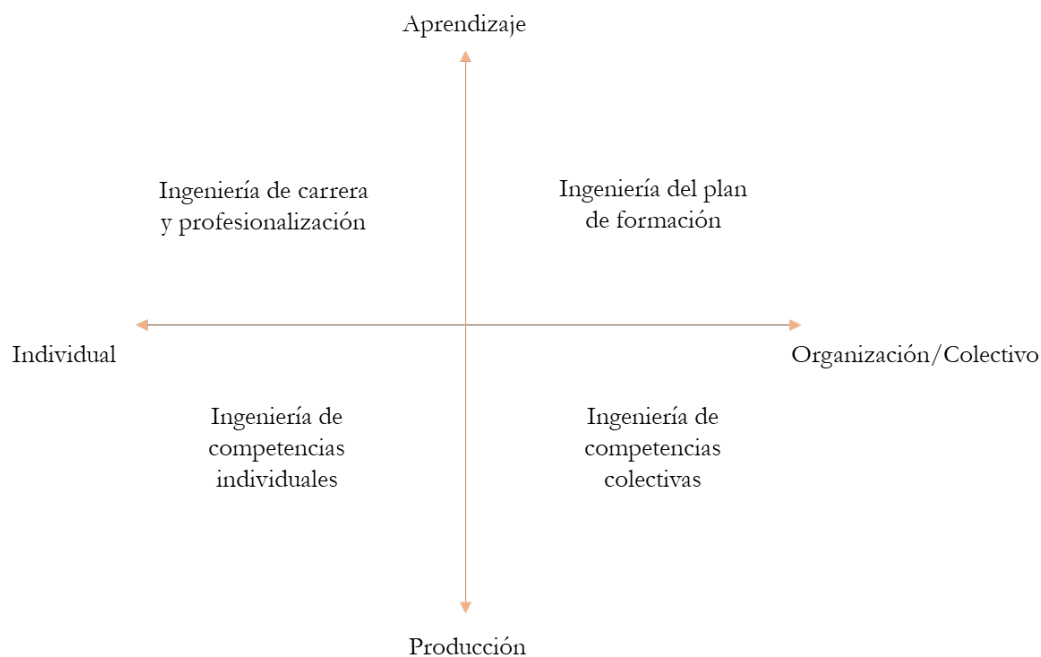
- **Nivel individual:** la formación actúa como una herramienta clave para el desarrollo personal y profesional, favoreciendo la transmisión de conocimientos y la socialización que esta posibilita.
- **Nivel organizacional:** concebido como el espacio colectivo de trabajo en el que la formación se inscribe en una lógica de transformación estructural. Su impacto se proyecta hacia la sostenibilidad de la organización, impulsando dinámicas de cambio, innovación y adaptación.
- **Nivel de la producción:** la formación cumple un papel funcional en la mejora de la eficiencia, la calidad y el uso estratégico del conocimiento dentro de los procesos de trabajo. En este sentido, se vincula directamente con los objetivos de productividad, promoviendo la evolución de las prácticas profesionales en consonancia con las exigencias del entorno laboral.
- **Nivel de aprendizaje:** constituye el eje sobre el cual se articula la adquisición de nuevos saberes. Esta dimensión remite a los métodos, modalidades y condiciones que hacen posible el desarrollo de competencias.

La intersección de estos cuatro niveles permite construir una visión amplia de la Ingeniería de la Formación, entendida como un sistema en el que convergen distintos dominios (véase Figura 16):

- **Ingeniería de competencias individuales:** situada entre el individuo y el sistema de producción, busca fortalecer las capacidades personales directamente vinculadas al desempeño laboral.
- **Ingeniería de competencias colectivas:** ubicada entre la producción y la organización, promueve la consolidación de saberes compartidos, esenciales para el trabajo en equipo y la cohesión de los grupos.

- **Ingeniería de carrera y profesionalización:** articula el plano individual con el de la formación y se orienta al seguimiento de las trayectorias formativas y de inserción laboral.
- **Ingeniería del plan de formación:** situada entre la formación y la organización, tiene por objetivo definir y estructurar las acciones formativas en función de las estrategias institucionales.

Figura 16. Dinámica de la Ingeniería de la formación



Fuente: elaboración propia a partir de Ardouin (2017)

La Ingeniería de la Formación, como enfoque integral y sistemático, se articula a través de cuatro niveles de intervención estratégica que interconectan diferentes dimensiones organizacionales y de aprendizaje. Cada nivel responde a necesidades específicas, pero todos convergen en el objetivo común de potenciar el desarrollo de competencias y contribuir a la sostenibilidad y transformación de las organizaciones. En la Tabla 13 se visualizan estas relaciones de manera sintética, mostrando para cada nivel-dominio:

- Su descripción principal y contexto de actuación
- Su finalidad formativa clave
- Ejemplos prácticos de aplicación en contextos reales

Este enfoque multidimensional permite a los responsables de formación diseñar intervenciones coherentes y pertinentes que responden simultáneamente a necesidades individuales, organizacionales, productivas y de aprendizaje.

Tabla 13. Cuadro comparativo que relaciona los cuatro niveles y los dominios de la Ingeniería de la Formación

Nivel / Ingeniería	Descripción principal	Finalidad formativa clave	Ejemplos de foco de actuación
Nivel individual / Ingeniería de competencias individuales	La formación se orienta al desarrollo personal y profesional de cada persona, fortaleciendo sus capacidades vinculadas al desempeño laboral.	Potenciar competencias individuales y favorecer la empleabilidad y la autonomía profesional.	Planes individuales de desarrollo, tutorías, formación en <i>soft skills</i> .
Nivel organizacional / Ingeniería de competencias colectivas	La formación se inserta en la lógica de transformación de la organización, consolidando saberes compartidos y modos de trabajo colectivos.	Reforzar la cohesión de equipos, la cultura organizativa y la capacidad de innovación.	Programas de trabajo en equipo, gestión del cambio, comunidades de práctica.
Nivel de la producción / Ingeniería de competencias individuales y colectivas	La formación se vincula a los procesos productivos, la calidad y el uso estratégico del conocimiento en el trabajo.	Mejorar eficiencia, calidad y productividad alineando competencias con procesos clave.	Formación ligada a procesos, mejora continua, seguridad y calidad operativa.
Nivel de aprendizaje / Ingeniería de carrera y del plan de formación	Se centra en métodos, modalidades y condiciones de aprendizaje, articulando trayectorias y planes formativos con las estrategias de la organización.	Diseñar itinerarios y dispositivos que faciliten el desarrollo de competencias a lo largo de la vida.	Diseño de planes de formación, itinerarios de profesionalización, mallas y rutas formativas.

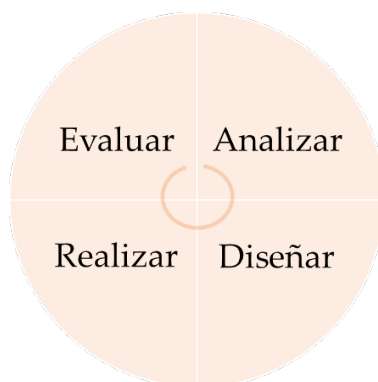
Fuente: elaboración propia.

4.4.3 Etapas del proceso de la Ingeniería de la formación

La Ingeniería de la Formación se concibe como un enfoque estratégico que integra los aspectos organizacionales, pedagógicos y de política formativa, con el objetivo de diseñar sistemas de aprendizaje eficaces y adaptados a las necesidades del contexto profesional. Este enfoque trasciende la creación de programas formativos, pues implica un proceso sistemático de análisis, diseño, implementación y evaluación, orientado tanto al desarrollo de las personas como al fortalecimiento

de la organización. De acuerdo con el modelo propuesto por Ardouin (2017), este enfoque se estructura en cuatro fases interconectadas: análisis, diseño, realización y evaluación (véase Figura 17).

Figura 17. Etapas de la Ingeniería de la formación según Ardouin



Fuente: elaboración propia desde (Ardouin, 2017).

1 Análisis

Ardouin destaca que esta fase es esencial y marca el rasgo diferencial del enfoque de la Ingeniería de la Formación frente a otros enfoques centrados únicamente en la oferta de cursos o en la ejecución de actividades. Pasar por esta etapa constituye un requisito clave para el éxito del proceso. Se trata de analizar la demanda y su contexto, comprendiendo en profundidad el entorno, el marco socioprofesional en el que se sitúa la necesidad, así como los objetivos y expectativas de las personas que la plantean. Conviene recordar que las necesidades de formación no surgen por sí solas, sino que se definen a partir de la brecha existente entre el perfil profesional real y el perfil deseado (Le Boterf, 1991)

El primer paso de la persona responsable de la formación consiste en formalizar la demanda, transformando una formulación ambigua en un objetivo claro y operativo. Esta falta de claridad inicial no indica una ausencia de competencia por parte de quien gestiona la formación, sino que responde a la dificultad para definir el objeto de la acción, dada la complejidad de las organizaciones y de las situaciones que en ellas se producen.

El análisis debe ser lo más exhaustivo posible, adoptando un enfoque sistémico. Este proceso se apoya en una serie de preguntas que permiten delimitar el objeto de estudio y los medios para darle respuesta. Se centra en comprender la organización, su funcionamiento, las personas implicadas y sus intereses, así como los objetivos definidos, ya sean explícitos, implícitos u ocultos. Además, se busca identificar el clima laboral, el modelo de gestión y el sistema de administración de recursos humanos, extendiendo la investigación a las condiciones de trabajo y a las relaciones sociales.

Tras el diagnóstico, la persona responsable de la Ingeniería de la Formación define los objetivos operativos y los formula en términos de resultados esperados, lo que permite esbozar un anteproyecto. Entre los elementos que deben incluirse en estos anteproyectos se encuentran:

- La identificación del contexto.
- Las grandes orientaciones del proyecto.
- La presentación de las diferentes etapas y su planificación.
- La lógica de organización.
- La definición de los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros.

Estos elementos también sirven como base para la evaluación, tanto durante el proceso como al final de la formación, a través de un documento de especificaciones de la acción.

2 Diseñar

La fase de diseño se basa en la construcción del proyecto y en su planificación. En esta etapa se desarrolla un plan estratégico que define cómo se abordarán las necesidades previamente identificadas, con el propósito de crear dispositivos innovadores y acciones adaptadas al contexto analizado. Esta fase, junto con los diferentes elementos de reflexión y construcción, se negocia con las partes interesadas a través de anteproyectos.

El rol de la persona responsable de la Ingeniería de la Formación consiste en experimentar, imaginar dispositivos innovadores o específicos, proponer respuestas adaptadas a los objetivos, formular metas claras, realizar pruebas, acompañar la toma de decisiones, así como planificar y coordinar el proyecto formativo.

Las negociaciones y los intercambios permiten ajustar el diseño a los requisitos y a la realidad de la organización. Como resultado, se elabora un proyecto de acción basado en uno o varios anteproyectos previamente discutidos y validados. Esta etapa tiene como meta culminar en el proyecto final que será implementado.

El proyecto final debe contemplar:

- Los objetivos generales y operativos.
- Las personas implicadas en el proyecto.
- La organización general de la acción formativa.
- El calendario y los plazos de realización.
- Los recursos disponibles y necesarios para su implementación.

- Los resultados esperados (cuantitativos y cualitativos).
- El sistema de evaluación de las diferentes etapas, con sus criterios y modalidades.
- La evaluación final.

3 Realizar

Durante la etapa de realización se ejecutan las actividades planificadas orientadas al logro de los resultados esperados. Para ello, se prioriza la creación de un entorno de aprendizaje favorable, se emplean recursos y técnicas interactivas que estimulan la participación y se asegura que el equipo formador esté capacitado para gestionar los recursos, anticipar imprevistos y ajustar el plan cuando las circunstancias lo requieran.

El personal responsable debe encargarse de:

- Establecer y coordinar alianzas estratégicas.
- Gestionar el reclutamiento, la movilización y la coordinación de un equipo multidisciplinar.
- Supervisar la correcta ejecución y sincronización de todas las partes involucradas en el proyecto.
- Ajustar los medios a los objetivos.
- Supervisar y controlar la logística material y humana.
- Optimizar los métodos de trabajo y la secuencia de las acciones.
- Crear y utilizar paneles de control y cuadros de mando.
- Realizar el seguimiento y la evaluación pedagógica, organizacional y financiera.

La comunicación desempeña un papel fundamental en la ejecución del proyecto de formación, dado que la ingeniería no debe entenderse como un proceso puramente técnico ni como una serie de decisiones impuestas. Las personas involucradas no son receptoras pasivas de una planificación rígida, sino agentes activos, con intereses propios, que participan en la construcción del proyecto.

En este contexto, resulta útil, e incluso imprescindible, constituir un comité de pilotaje o grupo de seguimiento. Habitualmente, la persona responsable es un asesor o asesora técnica, encargada de garantizar el flujo adecuado de la información. La existencia de un grupo de seguimiento ofrece una visión integral del proyecto, tanto a corto como a largo plazo, y facilita la evaluación de su impacto mediante el plan de formación, el monitoreo documental y el uso de indicadores de gestión. Este conjunto de actividades conduce a la evaluación.

4 Evaluar

Finalmente, la evaluación se integra de forma dinámica y continua, presente a lo largo de cada una de las fases del proceso. Esta fase puede orientarse hacia distintos niveles: las personas participantes, el grupo, los objetivos planteados o el propio dispositivo de formación. Su aplicación puede basarse en enfoques cualitativos, cuantitativos o en una combinación de ambos.

La evaluación permite establecer una comparación entre los resultados esperados y los efectivamente obtenidos, tanto durante la ejecución como al finalizar el proceso formativo. Este análisis comparativo resulta beneficioso tanto para la empresa como para la persona responsable de la formación. Para la empresa, facilita la introducción de ajustes en sus acciones formativas y la planificación de mejoras a medio y largo plazo; para la persona responsable de la formación, el análisis contribuye a tomar como referencia los datos y la propia experiencia, fortaleciendo su profesionalización y el desarrollo de sus competencias.

Ardouin (2017) señala que las fases de este proceso no son lineales, sino iterativas, lo que permite realizar ajustes en cada etapa en función de los resultados y de la retroalimentación obtenida. Además, enfatiza que la colaboración entre todas las personas involucradas es clave para el éxito del proceso.

4.4.4 Ejemplos de uso de la ingeniería en la formación y aprendizaje

En las últimas décadas, la Ingeniería de la Formación ha adquirido una relevancia creciente, emergiendo como una estrategia fundamental para identificar las necesidades de aprendizaje y mejorar la forma en que las personas aprendientes asimilan y retienen la información (Abreu Contreras, 2008; Baker et al., 2022; Bertoni, 2010; Gerard, 2011). Esta evolución se ha visto reflejada en diversas experiencias que ilustran el potencial de este enfoque en contextos variados, desde programas institucionales hasta plataformas tecnológicas de gran escala.

Uno de los casos destacados se sitúa en el ámbito universitario, en el diseño de un programa de capacitación para el profesorado de la Licenciatura en Francés Lengua Extranjera en México. En esta iniciativa, los principios de la Ingeniería de la Formación se aplicaron de manera sistemática, comenzando con la recopilación y el análisis de los perfiles del profesorado y de sus necesidades de formación. A partir de este diagnóstico, se elaboró un plan formativo personalizado que, tras su implementación, fue sometido a una evaluación integral. Los resultados obtenidos permitieron ajustar las estructuras existentes para responder con mayor precisión a las necesidades reales del colectivo docente y del contexto educativo en el que se inserta (Amador Pliego & Pluvinet, 2021).

En el ámbito de las tecnologías del aprendizaje, la plataforma Duolingo representa un ejemplo de cómo la Ingeniería de la Formación puede integrarse en entornos digitales. Cada decisión de diseño

tiene en cuenta criterios pedagógicos, de motivación de la persona usuaria y de viabilidad empresarial. La empresa emplea experimentación controlada, análisis de datos y principios de la ingeniería del aprendizaje para guiar la toma de decisiones (Goodell, 2023).

Carnegie Learning, por su parte, ha impulsado programas de posgrado en tecnologías educativas y ciencias del aprendizaje que preparan a las personas estudiantes para desempeñarse como ingenieras e ingenieros de formación y de experiencias de aprendizaje. Estos programas aplican la ciencia y los principios del aprendizaje, la investigación basada en evidencias y el análisis de tareas cognitivas cualitativas y cuantitativas para diseñar y desarrollar recursos y tecnologías educativas, incorporando además herramientas de retroalimentación en tiempo real para mejorar la intervención pedagógica directa (Cagiltay et al., 2023).

Estos ejemplos reflejan cómo el enfoque de la Ingeniería de la Formación actúa de forma versátil y eficaz para afrontar los retos del aprendizaje en contextos diversos. Su aplicación permite diseñar propuestas formativas fundamentadas en datos y orientadas a la mejora continua.

4.4.5 Desafío y perspectivas futuras del enfoque de la Ingeniería de la formación

El enfoque de la Ingeniería de la Formación presenta como uno de sus principales desafíos evitar su reducción a una mera operación técnica, desvinculada del contexto social y de las trayectorias personales y profesionales de las personas participantes en la formación (Lee, 2023). Existe el riesgo de que su aplicación derive en una gestión puramente técnica y simplificada, centrada en el uso intensivo de herramientas tecnológicas educativas y en la dependencia de sistemas de planificación, sin una reflexión suficiente sobre los fines pedagógicos y humanos de la formación (Ardouin, 2015). Si bien estos instrumentos son útiles y necesarios, su protagonismo no debe eclipsar el propósito esencial de toda acción formativa: contribuir al desarrollo integral de las personas y responder de forma pertinente a las necesidades del entorno (Baker et al., 2022; Lee, 2023).

Bertoni (2010) señala que la Ingeniería de la Formación ha sido poco explorada por los educadores porque se orienta más hacia lo práctico que hacia lo conceptual y se desarrolla en un entorno de aprendizaje emergente que exige repensar los enfoques pedagógicos convencionales.

En este sentido, es fundamental comprender que la Ingeniería de la Formación no se limita al diseño de acciones pedagógicas apoyadas en tecnología. Su verdadero valor reside en la capacidad de articular de manera coherente medios, metodologías y recursos en un contexto formativo holístico y equilibrado, capaz de integrar múltiples dimensiones del aprendizaje y de establecer puentes entre las distintas lógicas y actores presentes en los espacios formativos (Ardouin, 2017). Desde esta perspectiva, la persona responsable del diseño y la implementación formativa adquiere una relevancia

central, al asumir un compromiso profesional y ético que garantice la pertinencia, la eficacia y la equidad de las acciones formativas. Para ello, se requiere el desarrollo de competencias que permitan conectar personas, disciplinas y necesidades, convirtiendo este enfoque en un arte y una ciencia de la conexión que facilita la integración de perspectivas diversas en un marco común (Ardouin, 2017; Goodell & Kolodner, 2023).

En cuanto a las perspectivas futuras, diversos estudios subrayan el potencial de la Ingeniería de la Formación como un campo en expansión, tanto desde la dimensión profesional como desde la académica (Bremaud, 2011; Cagiltay et al., 2023; Craig et al., 2023; Goodell & Kolodner, 2023; Maubant & Roger, 2014; Pogosyan, 2020). Cagiltay et. al. (2023) destacan que este desarrollo requerirá un esfuerzo sostenido de investigación para profundizar en sus significados y definiciones, así como para establecer marcos que orienten las aplicaciones prácticas de la ingeniería del aprendizaje. A medida que se consolide, la Ingeniería de la Formación podrá favorecer una educación más inclusiva, accesible y ajustada a los desafíos de la sociedad contemporánea, promoviendo cambios significativos en la manera en que se conciben e implementan los procesos formativos.

4.5 Síntesis del capítulo

El presente capítulo ha ofrecido un recorrido por los principales enfoques metodológicos que sustentan el desarrollo de competencias en el entorno laboral, con especial énfasis en modelos centrados en el aprendizaje activo y en la aplicación práctica de los saberes. Se expuso el enfoque de formación basada en competencias como un modelo orientado a resultados, que otorga un papel protagonista a la persona aprendiente en su proceso formativo

Se analizaron propuestas como la gamificación y las microcredenciales, que contribuyen a fortalecer el compromiso, la motivación y la actualización continua de las personas trabajadoras. La gamificación se presentó como una estrategia metodológica para dinamizar los procesos de aprendizaje, al incorporar mecánicas y dinámicas propias del juego que favorecen la participación activa. Por su parte, las microcredenciales emergen como herramientas flexibles que permiten certificar aprendizajes específicos, reduciendo la brecha entre la formación formal y las exigencias del mercado laboral.

Finalmente, se profundizó en el enfoque de la Ingeniería de la Formación, que aporta una perspectiva integral, estructurada y estratégica al análisis, diseño, implementación y evaluación de acciones formativas. Su capacidad para integrar distintas dimensiones del aprendizaje y conectar actores, recursos y objetivos la posiciona como una metodología clave para el desarrollo profesional

sostenible. Frente a sus desafíos, este enfoque se proyecta como un campo en expansión, capaz de generar propuestas formativas inclusivas y coherentes con las necesidades del entorno.

SECCIÓN III

Marco Metodológico

Capítulo 5

Diseño y metodología de la investigación

Este capítulo describe el diseño y la metodología de la investigación, articulando las decisiones técnicas que permiten responder de forma coherente a los objetivos y preguntas planteadas en la tesis. A partir del marco teórico desarrollado en los capítulos anteriores, se explicita el enfoque adoptado, las técnicas de recogida de datos y los procedimientos de análisis que sustentan la validez y el rigor del estudio.

Se presenta el enfoque de métodos mixtos con diseño de triangulación concurrente, justificando su pertinencia para abordar un fenómeno complejo como el desarrollo de formaciones en competencias transversales en el ámbito laboral y detallando la integración paralela de datos cuantitativos y cualitativos. Seguidamente, se expone la relación entre objetivos y preguntas de investigación, se delimita la muestra de estudio y se describen las técnicas empleadas —cuestionario, entrevistas semiestructuradas y grupo focal— junto con sus instrumentos, procesos de validación y criterios éticos.

Por último, el capítulo desarrolla los procedimientos de análisis de la información, tanto estadísticos como de análisis de contenido asistido por software, y explica las fases seguidas para garantizar la confiabilidad, credibilidad y transferibilidad de los resultados. De este modo, proporciona

una visión clara del itinerario metodológico seguido y de la base empírica sobre la que se construyen los análisis presentados en los capítulos 6, 7 y 8.

5.1 Objetivos y preguntas de investigación

Como punto de partida para el diseño metodológico, resulta pertinente retomar la justificación y los objetivos del estudio. El desarrollo de competencias transversales en el ámbito laboral se ha consolidado como una necesidad estratégica para las organizaciones que buscan adaptarse a un entorno complejo y altamente competitivo. No obstante, la implementación de formaciones orientadas a estas competencias continúa representando un desafío, especialmente en lo referente a su diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y seguimiento continuo.

Pese a su reconocida importancia, persisten interrogantes sobre cómo las empresas y las personas trabajadoras perciben dichas competencias, cómo se integran en la práctica formativa y qué mecanismos pueden fortalecer su desarrollo de manera sistemática y sostenible.

En este marco, la presente investigación se orienta al diseño de estrategias formativas para el desarrollo de competencias transversales en el ámbito laboral, fundamentada en los principios de la Ingeniería de la Formación, con el propósito de ofrecer soluciones concretas a esta problemática. A continuación, en la Tabla 14, se exponen los objetivos específicos definidos para alcanzar dicho propósito y las preguntas que guiaron el desarrollo de la investigación.

Tabla 14. Relación de los objetivos específicos y las preguntas de investigación

Objetivos específicos	Preguntas de investigación
Explorar las principales tendencias del desarrollo profesional en el siglo XXI.	¿Cuáles son las principales transformaciones y exigencias del desarrollo profesional en el siglo XXI?
Identificar las competencias transversales clave para el ámbito laboral, a partir del marco competencial del Programa Hermes.	¿Qué competencias transversales se consideran esenciales para el desempeño profesional en el contexto organizacional? ¿Cuál es el papel de los marcos de competencias en el diseño de acciones formativas
Comparar los enfoques metodológicos más utilizados para el desarrollo de competencias transversales en el entorno organizacional.	¿Cuáles son los enfoques metodológicos más aplicados para el desarrollo de competencias transversales en el ámbito laboral?

Objetivos específicos	Preguntas de investigación
Analizar el estado actual de las iniciativas formativas en competencias transversales implementadas por empresas de la ciudad de Valladolid.	<p>¿Qué tipos de formaciones en competencias transversales están implementando las empresas de Valladolid?</p> <p>¿Cómo participan las empresas y las personas trabajadoras en el diseño de formaciones en competencias transversales?</p> <p>¿Qué criterios deben considerar las empresas para diseñar formaciones alineadas con sus necesidades y de las personas trabajadoras?</p>
Proponer mecanismos de seguimiento y mejora continua que contribuyan a la efectividad de la acción formativa.	¿Qué mecanismos deben implementarse para garantizar el seguimiento, evaluación y mejora continua de la formación en competencias transversales?

Fuente: elaboración propia.

5.2 Enfoque metodológico

Esta investigación se enmarca en un enfoque metodológico de métodos mixtos. En el ámbito de la educación, este enfoque ha adquirido creciente relevancia en los últimos años, a medida que diversos autores destacan la necesidad de abordar fenómenos complejos mediante la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, con el propósito de captar tanto la amplitud como la profundidad del objeto de estudio (Fetters & Molina-Azorin, 2017; Losada, & López-Real Ramil, 2003; Núñez Moscoso, 2017).

Chen (2006) sostiene que los métodos mixtos implican integrar de manera estructurada los enfoques cuantitativo y cualitativo dentro de una misma investigación, con el objetivo de lograr una comprensión más completa del fenómeno analizado. En la misma línea, Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) afirman que este enfoque combina procesos sistemáticos, críticos y sustentados empíricamente, que incorporan técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección, el análisis y la integración de los datos, así como para la discusión de los resultados.

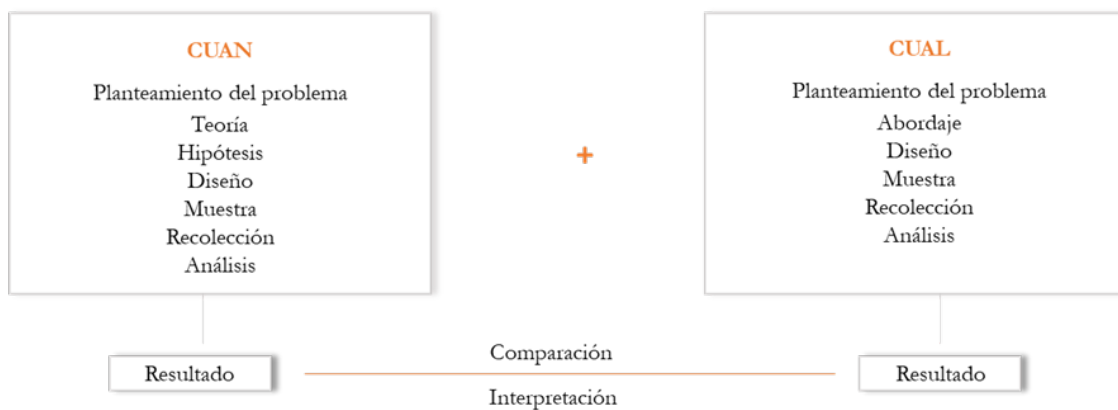
Según Lieber y Weisner, 2010 y Newman et. al 2002 , citados por Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), el uso de métodos mixtos amplía la perspectiva investigativa al aprovechar las fortalezas complementarias de ambos enfoques: mientras el cuantitativo aporta datos numéricos y modelos analíticos, el cualitativo ofrece profundidad interpretativa junto con narrativas, símbolos y elementos contextuales. Empleados de forma conjunta, refuerzan y amplían la comprensión del fenómeno estudiado.

Por tanto, los métodos mixtos no solo enriquecen la interpretación —lo que Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) denominan “riqueza interpretativa”—, sino que también brindan un mayor

poder explicativo (Miles & Huberman, 1994). Como señalan Lincoln y Guba (2000), cada método proporciona una visión parcial de la realidad, y su integración permite construir una representación más fiel y abarcadora del fenómeno investigado.

En este marco, la presente investigación adopta un diseño de triangulación concurrente (véase Figura 18) dentro del enfoque de métodos mixtos. Este diseño permite contrastar y corroborar simultáneamente los hallazgos provenientes de ambos enfoques, fortaleciendo así la validez interna y externa del estudio. La recolección y el análisis de los datos cualitativos y cuantitativos se llevan a cabo de manera paralela, y su integración tiene lugar en la fase de interpretación y discusión, donde se explican los resultados y se realizan las comparaciones entre las distintas bases de datos (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Figura 18. Diseño de triangulación concurrente



Fuente: Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018).

El modelo de investigación propuesto implica la recopilación simultánea de datos cualitativos y cuantitativos, otorgando igual relevancia a ambos enfoques y permitiendo la integración de los resultados durante la fase de interpretación (Creswell & Plano Clark, 2017). En este estudio, la vertiente cuantitativa se desarrolla mediante un cuestionario dirigido al personal de recursos humanos de las empresas, orientado a diagnosticar las prácticas organizativas en materia de formación ofrecida a las personas empleadas, especialmente en el ámbito de las competencias transversales.

De forma paralela, el componente cualitativo se lleva a cabo a través de entrevistas semiestructuradas con personas trabajadoras, con el propósito de explorar sus perspectivas y experiencias respecto de las acciones formativas implementadas. Asimismo, se incorpora de manera complementaria un grupo focal con personas expertas en el área de recursos humanos, cuya finalidad es validar la viabilidad y pertinencia de las estrategias formativas desde el enfoque de la Ingeniería de la Formación.

La recogida de datos, realizada dentro de un mismo periodo temporal, posibilitó un análisis articulado “lado a lado”, en el que los resultados cuantitativos y cualitativos se interpretaron de forma conjunta, lo que contribuyó a fortalecer la validez de los hallazgos y ofrecer una visión integral del fenómeno investigado.

5.2.1 Delimitación de la muestra del estudio

El objeto de estudio se centra en las grandes empresas ubicadas en la ciudad de Valladolid, definidas como aquellas que cuentan con una plantilla igual o superior a 250 personas empleadas. Esta elección se fundamenta en la premisa de que las organizaciones de mayor tamaño suelen disponer de estructuras organizativas más consolidadas y de recursos suficientes para implementar y gestionar programas de formación interna, especialmente en el ámbito de las competencias transversales. Asimismo, este tipo de empresa suele contar con departamentos específicos de recursos humanos y formación, lo que facilita la planificación, ejecución y evaluación de acciones formativas alineadas con los objetivos estratégicos de la organización.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en el año 2024 se registraron 31.133 empresas activas en la ciudad de Valladolid. A partir de esta información, se identificaron aquellas organizaciones que disponían de una plantilla de al menos 250 personas empleadas (véase Tabla 15).

Tabla 15. Delimitación de la unidad de estudio

Empresas activas			
Resultados provinciales			
Empresas por provincia y estrato de asalariados.			
Unidades: Empresas			
	De 250 a 999	De 1000 a 4999	De 5000 o más asalariados
	2024	2024	2024
47 Valladolid	30	10	3

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Los resultados obtenidos en esta fase permitieron delimitar una población de referencia compuesta por cuarenta y tres grandes empresas, las cuales fueron consideradas como muestra inicial del estudio. Estas organizaciones fueron posteriormente invitadas a participar en las siguientes etapas de la investigación, orientadas al análisis del desarrollo formativo desde una perspectiva tanto institucional como individual.

No obstante, dada la naturaleza compleja y multifacética del estudio —que combina distintos enfoques y técnicas de recogida de información—, la muestra productora de datos no se mantuvo uniforme a lo largo de todo el proceso. Cada técnica e instrumento aplicado requirió una selección específica de participantes. Esta diferenciación responde a la necesidad de asegurar la pertinencia,

representatividad y validez de los datos obtenidos en cada etapa, en coherencia con los objetivos metodológicos definidos para cada fase.

5.2.2 Técnicas de investigación

A lo largo del proceso de investigación, enmarcado dentro de la metodología previamente descrita, se han empleado tres técnicas para la recopilación de datos: el cuestionario, la entrevista y el grupo focal. La implementación de estas técnicas siguió un diseño mixto de triangulación concurrente, cuyo objetivo es integrar los diferentes métodos. Este enfoque requirió la recolección simultánea de datos cuantitativos y cualitativos, lo que permitió comparar, contrastar y converger los resultados obtenidos con cada técnica, con el propósito de validar y enriquecer los hallazgos mediante la coherencia entre las distintas fuentes de información.

5.3 Cuestionario

La utilización del cuestionario se asocia comúnmente con enfoques y diseños de investigación de carácter cuantitativo. En el contexto del presente estudio, su aplicación resultó especialmente pertinente, al permitir contrastar los hallazgos obtenidos mediante las entrevistas y el grupo focal, además de proporcionar datos cuantificables que facilitan la identificación de tendencias generales a partir de la muestra seleccionada. Asimismo, el cuestionario contribuye a la producción de un conocimiento sistemático y estructurado sobre el fenómeno analizado (Rodríguez Gómez et al., 2005), al tiempo que posibilita la obtención de información comparable entre distintos actores u organizaciones (McMillan & Schumacher, 2005). A través de este instrumento fue posible identificar el grado de desarrollo de las acciones formativas y el fomento de las competencias transversales en las organizaciones de la ciudad de Valladolid, mediante preguntas tanto cerradas como abiertas, con el fin de recopilar la mayor cantidad de información posible.

5.3.1 Validación del instrumento

Con el fin de garantizar la validez del cuestionario diseñado y verificar su coherencia con los objetivos de la investigación, se llevó a cabo un proceso riguroso de validación estructurado en varias etapas complementarias. En primer lugar, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura especializada en el ámbito de la formación y en el diseño de instrumentos de recogida de datos en contextos organizacionales. Esta revisión permitió fundamentar la redacción inicial de los ítems, asegurando su adecuación conceptual y su relevancia para los objetivos planteados.

Posteriormente, el cuestionario fue revisado por diez personas expertas, quienes evaluaron aspectos clave como la claridad, pertinencia y coherencia de las preguntas, así como la adecuación de

las opciones de respuesta. Las sugerencias y observaciones recopiladas en esta fase se incorporaron con el propósito de optimizar la calidad y precisión del instrumento. Una vez validado, se procedió al cálculo del coeficiente de confiabilidad mediante el alfa de Cronbach, cuyo resultado fue 0.98, lo que evidencia un nivel de consistencia interna altamente satisfactorio.

Finalmente, se realizó una prueba piloto del cuestionario con tres personas responsables del área de recursos humanos. Esta fase tuvo como propósito identificar posibles dificultades relacionadas con el acceso a la herramienta, la comprensión de los ítems, la claridad del lenguaje y el tiempo requerido para su cumplimentación.

En síntesis, el proceso descrito permitió asegurar que las preguntas incluidas en el cuestionario fueran claras, precisas y pertinentes, y que las respuestas obtenidas proporcionaran información válida y coherente con los objetivos de la investigación.

5.3.2 Muestra participante

La muestra participante en esta etapa de la investigación estuvo compuesta por 41 grandes empresas, seleccionadas según su número de personas empleadas en la ciudad de Valladolid. Para garantizar la representatividad de la muestra respecto a la población objetivo, se aplicó la siguiente fórmula para el cálculo del tamaño muestral:

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

El cálculo se realizó considerando una población total de 43 empresas con 250 o más personas empleadas en la ciudad de Valladolid, un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 5%, lo que resultó en un tamaño muestral requerido de 38 empresas.

La muestra se configuró progresivamente a medida que las empresas manifestaron su interés y disponibilidad para participar, hasta alcanzar el número necesario que garantizara la representatividad estadística. Aunque la participación final dependió de la aceptación voluntaria de las empresas, el proceso de invitación fue homogéneo para toda la población. Por ello, el presente estudio adopta un enfoque de muestreo aleatorio simple, dado que no se aplicaron filtros intencionales en la selección de las unidades muestrales y se garantizó igualdad de oportunidad para todas las organizaciones.

5.3.3 Procedimiento e instrumento

El procedimiento de recogida de datos en esta fase se llevó a cabo mediante la administración de un cuestionario dirigido a las personas responsables del área de recursos humanos de las empresas que

conforman la muestra del estudio. El proceso comenzó con el contacto inicial con las organizaciones a través de diversos medios: envío de correos electrónicos con una presentación del estudio (véanse los apéndices 1 y 2), participación en ferias de empleo, distribución de dípticos informativos, intervenciones en charlas y llamadas telefónicas.

- Una vez establecido el vínculo con las personas responsables de las empresas y tras explicar los objetivos de la investigación, se procedió a la administración del cuestionario, aplicado tanto de forma presencial como virtual. Este instrumento fue diseñado específicamente para el presente estudio y se estructuró en secciones que abordan distintos aspectos del diseño de la formación y el desarrollo de competencias transversales en el entorno laboral. Las secciones son las siguientes:
- Sección I: Datos de identificación
- Sección II: Análisis del contexto organizacional
- Sección III: Diseño de acciones formativas
- Sección IV: Realización de la formación
- Sección V: Evaluación de la formación
- Sección VI: Competencias transversales en el entorno laboral

Se optó por un formato predominantemente compuesto por preguntas cerradas, con el propósito de recopilar una amplia variedad de datos de forma sistemática y facilitar su posterior análisis. Asimismo, se tuvo en cuenta la duración estimada del cuestionario, procurando no exceder el tiempo de atención y disponibilidad de las personas participantes.

5.3.4 Descripción de las variables de estudio

Las variables construidas para el análisis del cuestionario se clasificaron en función de su rol como **dependientes o independientes**.

a) Variables independientes

- Las variables independientes describen condiciones previas, estructuras organizativas o características contextuales tanto de la organización como de las personas encuestadas, que pueden influir en los resultados observados. Incluyen variables relacionadas con la identificación de las personas participantes, el contexto organizacional, el diseño de las acciones formativas y las condiciones de su realización:
- Datos de identificación

Esta sección comprende la información sociodemográfica y profesional de la persona encuestada, así como el sector económico de la empresa. Su objetivo es contextualizar los resultados del estudio en función del perfil de quien responde y del tipo de organización representada (Arrabal, 2024).

- Análisis del contexto organizacional

Esta sección reúne información sobre la existencia de programas formativos, los tipos de competencias abordadas, la organización de dichos programas, la gestión presupuestaria y los actores implicados en la propuesta y ejecución de acciones formativas. Estas variables representan condiciones estructurales y organizativas que anteceden al diseño e implementación de la formación (Medina Romero *et al.* 2023).

- Diseño de acciones formativas

En esta sección se incluyen variables vinculadas con la planificación formativa, tales como la identificación de necesidades, los métodos de diagnóstico utilizados, la aplicación de metodologías específicas y la existencia de una política de formación claramente definida (Medina Romero *et al.* 2023).

- Realización de la formación

En esta sección se agrupan variables relacionadas con las modalidades de impartición, los canales de comunicación utilizados y la antelación con la que se informa a las personas participantes. Su finalidad es analizar la dimensión operativa del proceso y las estrategias empleadas para su desarrollo.

b) Variables dependientes

- Las variables dependientes recogen los efectos, valoraciones y resultados derivados de las prácticas formativas desarrolladas por las organizaciones. Permiten analizar el impacto y la orientación de dichas prácticas en relación con los objetivos del estudio.
- Evaluación de la formación

Esta dimensión se centra en los mecanismos utilizados para valorar la formación e incluye variables como la evaluación de la satisfacción de las personas participantes, las herramientas empleadas, la forma y frecuencia de revisión del plan formativo y los procesos de retroalimentación. Su objetivo es medir el alcance, el seguimiento y la mejora continua de las acciones implementadas (Medina Romero *et al.* 2023).

- Competencias transversales en el entorno laboral

Esta sección analiza el grado de relevancia que las empresas atribuyen al desarrollo de competencias transversales. Se consideran variables como la valoración institucional de estas competencias, la

existencia de formaciones recientes, las temáticas abordadas y su importancia en los procesos de selección de personal. En esta sección se incluyen, entre otras, competencias tales como dirigir personas, planificar la acción, fomentar el espíritu de equipo y gestionar el conflicto.

5.4 Entrevistas

La entrevista constituye una herramienta fundamental para la recolección de datos en estudios cualitativos, especialmente cuando se busca acceder a percepciones internas y en profundidad de las personas participantes. A través del diálogo que se establece mediante preguntas y respuestas, se favorece un proceso comunicativo que permite explorar con detalle los temas investigados (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Existen diferentes tipos de entrevistas —estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas— que se diferencian por el nivel de flexibilidad en su aplicación. En el marco del presente estudio, se optó por la entrevista semiestructurada, un enfoque que combina una guía previa de temas y preguntas con la posibilidad de adaptarlas o introducir nuevas preguntas según el desarrollo de cada encuentro, lo que permite profundizar en conceptos relevantes y ampliar la información en función de las respuestas de las personas entrevistadas.

En esta fase, la técnica de entrevista se empleó con el propósito de complementar los datos obtenidos a través del cuestionario y captar las valoraciones y experiencias de las personas empleadas, consideradas como principales beneficiarias de las acciones formativas. Recoger sus perspectivas se consideró imprescindible para contrastar, enriquecer y validar el análisis de los procesos de diseño e implementación de la formación, aportando una mirada interna centrada en quienes vivencian directamente dichas acciones.

5.4.1 Muestra participante

La muestra participante estuvo conformada por un total de 12 personas, seleccionadas intencionalmente en función de criterios de diversidad y relevancia para los objetivos de la investigación. Aunque el número de participantes pueda considerarse reducido desde una perspectiva cuantitativa, resulta adecuado en el contexto de un estudio cualitativo, en el que se requiere un análisis profundo y contextualizado de cada caso, priorizando la riqueza del contenido sobre la representatividad estadística (Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020).

Esta investigación no persigue generalizar los resultados a una población más amplia, sino comprender en profundidad las prácticas, percepciones y desafíos vinculados al desarrollo de competencias transversales en contextos organizativos específicos. En consonancia con este enfoque,

el diseño muestral respondió a una estrategia de variación máxima, lo que permitió asegurar la inclusión de participantes con perfiles diversos en cuanto a género, puesto de trabajo, nivel educativo y pertenencia a empresas de distintos sectores económicos. Esta heterogeneidad contribuye a enriquecer la comprensión del fenómeno investigado, al incorporar múltiples perspectivas y experiencias en torno a las prácticas de desarrollo de competencias transversales en el entorno laboral. A continuación, se presenta la Tabla 16 con las características de la muestra participante en las entrevistas.

Tabla 16. Muestra participante en las entrevistas

Código del entrevistado	Nivel de educativo	Puesto de trabajo	Sector de la empresa
E01	Máster	Técnico	Distribución de materiales eléctricos
E02	Máster	Contable	Servicios contables
E03	Máster	Ingeniero de Producto	Servicios de ingeniería y consultoría
E04	Doctorado	Especialista de Producto	Industria de diagnósticos y farmacéuticos
E05	Máster	Coordinador de análisis de datos	Servicios de telecomunicaciones
E06	Máster	Investigadora y Project Management	Desarrollo de tecnologías energéticas
E07	Grado	Desarrollador de Tecnologías	Tecnología e Innovación
E08	Grado	Administración	Ingeniería eléctrica
E09	Grado	Técnica	Servicio de Limpieza y Mantenimiento
E10	Grado	Responsable de producto	Industria Automatización
E11	Bachillerato	Operador	Industria Automoción
E12	Grado	Project Management	Industria Automatización Intralogística

Fuente: elaboración propia.

5.4.2 Procedimiento e instrumento

El proceso de recopilación y análisis de la información de las entrevistas se desarrolló en tres etapas principales, que se describen a continuación.

- 1) **Fase preparatoria:** en esta fase inicial se establecieron los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación. Se definieron los criterios de inclusión para la selección de la muestra participante, priorizando la diversidad de perfiles. Asimismo, se elaboró un guion semiestructurado de entrevista orientado por los objetivos del estudio. Cabe destacar que dicho guion se construyó tomando como referencia las competencias transversales presentadas en la propuesta del Marco de Competencias Transversales para el Desarrollo Humano de Luis Carro (2022b), con el objetivo de adoptar un lenguaje común y una visión integral de las competencias vinculadas al desarrollo profesional. De este modo, el análisis se centró en aquellas competencias transversales más demandadas en función del contexto y el rol laboral de las personas participantes, así como en aquellas consideradas más relevantes desde sus propias perspectivas (véase el apéndice 3).
- 2) **Realización de entrevistas, registro, transcripción y organización del material empírico:** las entrevistas se realizaron de manera individual, mediante encuentros presenciales. El guion permitió explorar aspectos clave como los datos de identificación profesional, el contexto laboral, las competencias transversales más demandadas en el rol desempeñado, las estrategias de fomento y desarrollo de dichas competencias y los procesos de evaluación y oportunidades de mejora en las acciones formativas implementadas (véase el apéndice 4). Con el consentimiento expreso de las personas participantes, las entrevistas fueron registradas mediante grabación para su posterior transcripción literal. La transcripción se llevó a cabo utilizando un procesador de textos, lo que permitió disponer de los relatos de manera organizada y completa para su análisis. Todas las personas participantes firmaron un documento de protección de datos y consentimiento informado, garantizando la confidencialidad y la seguridad de la información, destinada exclusivamente a fines de investigación en el contexto de esta tesis doctoral (véase el apéndice 5). Para proteger la identidad de las personas entrevistadas, se emplearon códigos alfanuméricos en lugar de sus nombres, asegurando así la confidencialidad de los datos (Team ATLAS.ti, s.f.).
- 3) **Análisis e interpretación de la información:** el análisis de la información se llevó a cabo mediante la herramienta ATLAS.ti® (2025), lo que facilitó la organización y codificación sistemática del material empírico. Este proceso se desarrolló en varias fases. En primer lugar, se realizó un análisis exploratorio previo para comprender la naturaleza del contenido y afinar

la coherencia entre los objetivos del estudio y la estrategia analítica. Posteriormente, se construyó un sistema de codificación basado en los objetivos planteados; para ello, se identificaron dimensiones clave y se establecieron categorías y subcategorías, a las cuales se asignaron códigos correspondientes (Team ATLAS.ti, s.f.). A continuación, se presenta la estructura adoptada para la organización de las dimensiones:

- Dimensión I: categorías relacionadas con los datos de identificación.
- Dimensión II: categorías vinculadas a la cultura organizacional y al puesto de trabajo.
- Dimensión III: categorías relacionadas con las competencias transversales.
- Dimensión IV: categorías relacionadas con el diagnóstico de necesidades de formación.
- Dimensión V: categorías relacionadas con el diseño de la formación.
- Dimensión VI: categorías vinculadas a la realización de la formación.
- Dimensión VII: categorías relacionadas con la evaluación de la formación.
- Dimensión VIII: categorías relacionadas con los retos y oportunidades de mejora en las acciones formativas.

Una vez construido el sistema de códigos, se procedió a la consulta y exploración de los datos con el objetivo de identificar relaciones entre los distintos elementos codificados, recurriendo a búsquedas de palabras clave y a la extracción de fragmentos vinculados con los códigos establecidos. Este procedimiento analítico permitió construir una comprensión profunda de las experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con el desarrollo de competencias transversales en entornos laborales diversos desde la perspectiva de las personas beneficiarias de la formación, aportando evidencia sustantiva al objeto de estudio.

Cabe señalar que las dimensiones propuestas para el análisis cualitativo y cuantitativo se han estructurado siguiendo las fases de la Ingeniería de la Formación —análisis de necesidades, diseño, realización y evaluación—, además de las dimensiones relativas a los datos de identificación y al contexto organizacional como entorno facilitador del aprendizaje (Ardouin, 2017).

5.4.3 Criterios éticos y de rigor

La entrevista es una técnica cualitativa que permite comprender las experiencias y perspectivas de las personas entrevistadas sobre un tema determinado. A lo largo de todo el proceso de recolección de datos, se priorizó la calidad de la investigación, garantizando el cumplimiento de los criterios éticos y de rigor propuestos por Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018). A continuación, se presenta la

Tabla 17 que resume los criterios considerados y los procedimientos implementados para asegurar su cumplimiento.

Tabla 17. Criterios éticos y de rigor de la entrevista

Criterios	Procedimientos
Dependencia	Triangulación con los resultados obtenidos a través de otros instrumentos. Descripción detallada del proceso de recolección, análisis e interpretación de los datos.
Consentimiento informado	Presentación de los objetivos y las acciones previstas, seguido del consentimiento informado de las personas participantes, lo que aseguró la protección de su confidencialidad y la seguridad de los datos recopilados.
Relevancia	Contribución de la reflexión teórica y práctica sobre el desarrollo profesional en el siglo XXI desde la perspectiva de las competencias transversales. Coherencia entre la justificación, objetivos y los resultados obtenidos.
Credibilidad	Validación de la veracidad de la información proporcionada por las personas participantes. Escucha activa y observación continua durante las entrevistas.
Transferencia	Recogida y descripción detallada de los datos, considerando diversos contextos, niveles educativos y puestos de trabajo.
Confirmación	Grabación y transcripción textual de las entrevistas. Resultados comparados con la literatura científica existente. Identificación de las limitaciones del estudio.

Fuente: elaboración propia a partir de Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018).

5.5 Grupo focal

El grupo focal, también conocido por algunos autores como una forma de entrevista grupal (Krueger & Casey, 2015; Sullivan, 2009), consiste en una reunión estructurada de un grupo reducido de personas, habitualmente entre tres y diez, que dialogan en profundidad sobre uno o varios temas. A diferencia de otras técnicas centradas en percepciones individuales, su propósito central radica en generar y analizar la interacción entre las personas participantes, así como en explorar las perspectivas, experiencias y procesos mediante los cuales construyen colectivamente significados compartidos (Barbour, 2010; Morgan, 2019).

En el marco de esta investigación, el grupo focal tuvo como objetivo principal recoger aportaciones de personas expertas en formación en el ámbito laboral, con el fin de validar los resultados obtenidos en las dos fases previas. Asimismo, esta técnica permitió profundizar en la interpretación de los hallazgos y valorar la viabilidad de la propuesta final, orientada a aplicar el

enfoque de la Ingeniería de la Formación en el diseño de acciones formativas dentro de las organizaciones (Silveira Donaduzzi et al., 2015).

5.5.1 Participantes

El grupo focal estuvo conformado por cinco personas expertas en el ámbito de los recursos humanos y del desarrollo de formaciones en contextos laborales. Todas ellas cuentan con una trayectoria profesional superior a quince años, lo que garantiza un conocimiento profundo y consolidado en la temática abordada. A continuación, se presenta la información descriptiva sobre las personas participantes:

- A.C.D., gerente de capacitación de una multinacional.
- F.L., consultor de formación y desarrollo.
- M.M.M., gerente de recursos humanos de una industria multinacional.
- M.H.A.A., especialista en desarrollo de equipos y presidente de una consultora de desarrollo humano internacional.
- T.S.R., gerente general de desarrollo organizacional internacional.

5.5.2 Procedimiento e instrumento

La organización del grupo focal comenzó con un proceso de identificación y selección de personas expertas en formación en el entorno laboral. La elección de las personas participantes resultó fundamental para asegurar una representación diversa de perspectivas y trayectorias profesionales. Con este propósito, se recurrió a la consulta de colegas del ámbito académico, profesionales del área de recursos humanos y representantes de empresas vinculadas al diseño y desarrollo de acciones formativas en el contexto empresarial. Esta estrategia permitió identificar perfiles con al menos quince años de experiencia, conformando así un grupo heterogéneo en cuanto a enfoques y conocimientos.

Las personas invitadas recibieron un correo electrónico con información sobre la fecha, el horario, el enlace de acceso a la plataforma virtual, así como el propósito y la duración estimada de la sesión. Una semana antes del encuentro, se les envió un documento que incluía una breve descripción del proyecto de tesis doctoral, junto con los principales resultados y conclusiones obtenidas en las fases previas del estudio.

El desarrollo del grupo focal se estructuró en las siguientes etapas:

a) Bienvenida y presentación

Se inició la sesión con una bienvenida a las personas participantes y se presentó el objetivo general del grupo focal. Se destacó la importancia de sus aportaciones tanto para validar los hallazgos previos como para enriquecer la propuesta basada en el enfoque de la Ingeniería de la Formación, subrayando el valor de su experiencia en el ámbito de la formación en contextos organizacionales.

b) Discusión de los resultados previos

En esta etapa se compartieron de manera estructurada los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas y del cuestionario. A medida que se presentaban los hallazgos, las personas expertas formularon observaciones, comentarios y preguntas, generando un diálogo activo y colaborativo que permitió explorar distintas interpretaciones y valoraciones.

c) Preguntas y exploración profunda

A lo largo de la sesión se plantearon preguntas abiertas orientadas a valorar la viabilidad, pertinencia y aplicabilidad del enfoque de la Ingeniería de la Formación en contextos organizacionales. Estas preguntas facilitaron el intercambio de experiencias concretas y permitieron profundizar en los desafíos, oportunidades y condiciones necesarias para la implementación de acciones formativas eficaces (Morgan, 2019). Las preguntas orientadoras para el debate fueron las siguientes:

- ¿Cuál es su valoración sobre los resultados presentados y sobre la propuesta basada en la Ingeniería de la Formación?
- ¿Considera que hay elementos que deberían ser ajustados o fortalecidos?
- Desde su experiencia, ¿cómo valora la viabilidad y la aplicabilidad de este enfoque en las organizaciones como estrategia para favorecer el desarrollo de competencias transversales?
- ¿Podría compartir experiencias, estrategias o ejemplos de buenas prácticas que conozca o haya implementado, relacionadas con el diseño de formaciones en el ámbito laboral?

d) Conclusiones y recomendaciones

En la parte final de la sesión, se invitó a las personas expertas a sintetizar sus puntos de vista y formular recomendaciones concretas para el desarrollo de la propuesta. De esta reflexión surgieron ideas valiosas que contribuyeron a la reformulación y mejora de los elementos clave de la propuesta, tras lo cual se informó a las personas participantes sobre las siguientes etapas del estudio. La sesión fue grabada íntegramente con el fin de facilitar su posterior transcripción y análisis.

Una vez finalizado el encuentro, se procedió al análisis del material grabado y de las notas de campo. Mediante un análisis de contenido riguroso se identificaron las principales conclusiones y recomendaciones, que sirvieron de base para el refinamiento final de la propuesta investigativa (Loxton, 2021).

1. Nuevas preguntas de investigación

Durante el desarrollo del planteamiento metodológico surgió la necesidad de revisar y ampliar las preguntas iniciales a partir de los avances en la elaboración de los instrumentos. Este proceso permitió identificar nuevos aspectos clave relacionados con el desarrollo de competencias transversales en el ámbito laboral, así como variables no contempladas en la etapa preliminar. El análisis de las primeras evidencias recogidas reveló relaciones relevantes que enriquecieron la comprensión del fenómeno, dando lugar a la incorporación de nuevas preguntas para explorar con mayor detalle dimensiones no previstas inicialmente.

- ¿Qué nivel de apropiación tienen las organizaciones del concepto de competencias transversales como eje estratégico del desarrollo profesional?
- ¿En qué medida las organizaciones reconocen brechas entre lo que consideran importante desarrollar y lo que realmente fomentan mediante sus acciones formativas?
- ¿Qué implicaciones puede tener la ausencia de una metodología clara en el diseño e implementación de acciones formativas?
- ¿Cómo influye el estilo de liderazgo en la promoción del desarrollo de competencias transversales en el entorno organizacional?
- ¿De qué manera podría fortalecerse el rol del área de recursos humanos como agente de transformación en la organización?
- ¿Cómo valoran las organizaciones el fomento de una cultura de feedback como parte del desarrollo de competencias?
- ¿Qué estrategias implementan las empresas para fomentar el desarrollo de competencias transversales en su personal?

5.6 Síntesis del capítulo

En este capítulo se ha presentado el enfoque metodológico adoptado en la presente investigación, cuyo propósito general es diseñar estrategias para el desarrollo de competencias transversales en el ámbito laboral, fundamentadas en la Ingeniería de la Formación. Para alcanzar este objetivo, se definieron objetivos específicos que guían la recolección y el análisis de la información.

La unidad de estudio se centra en el desarrollo de competencias transversales a través de procesos formativos implementados en organizaciones de gran tamaño ubicadas en la ciudad de Valladolid. Esta delimitación responde al interés por comprender cómo se diseñan, implementan y evalúan actualmente dichas formaciones y en qué medida contribuyen al fortalecimiento de competencias transversales para el desempeño profesional en contextos laborales dinámicos.

La definición de la población y de la muestra se ha establecido en función de la aplicación de tres técnicas de investigación, seleccionadas con el objetivo de proporcionar una visión amplia, profunda y articulada del fenómeno estudiado:

- a) **Cuestionario:** se aplicó un cuestionario a una muestra de cuarenta y un responsables de recursos humanos de grandes empresas ubicadas en la ciudad de Valladolid, con el fin de obtener información cuantificable sobre la gestión y el fomento de formaciones en competencias transversales.
- b) **Entrevistas:** se realizaron entrevistas individuales a doce personas trabajadoras de diversos sectores, con el objetivo de recopilar experiencias y perspectivas personales, así como identificar factores que influyen en el desarrollo de competencias transversales.
- c) **Grupo focal:** se conformó un grupo focal con la participación de cinco personas expertas en recursos humanos y formación en entornos laborales, con el propósito de validar los hallazgos obtenidos en las fases previas y analizar la viabilidad de la propuesta basada en la Ingeniería de la Formación.

SECCIÓN IV

Análisis e interpretación de los datos

Capítulo 6

Análisis de los datos cuantitativos

Este capítulo presenta el análisis de los datos cuantitativos obtenidos a partir del cuestionario aplicado a responsables de recursos humanos de grandes empresas de la ciudad de Valladolid. Su objetivo es describir y explicar las principales tendencias relacionadas con el diseño, implementación y evaluación de las formaciones en competencias —especialmente transversales— en el contexto organizacional estudiado.

En el capítulo se caracteriza la muestra de empresas y de personas participantes, atendiendo al sector económico, los roles profesionales y el nivel formativo, y se examina el contexto actual de los programas formativos, incluyendo la existencia de políticas, tipos de competencias abordadas y criterios que orientan el diseño de la formación. A continuación, se analizan las prácticas de diagnóstico de necesidades, las metodologías formativas utilizadas, las modalidades de impartición, los canales de comunicación y los mecanismos de evaluación y seguimiento, utilizando tanto estadísticos descriptivos como análisis de relaciones entre variables.

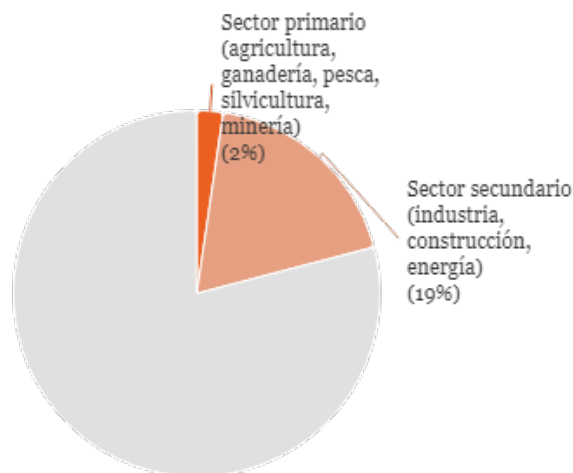
Finalmente, el capítulo se detiene en la relevancia atribuida a las competencias transversales y en las competencias concretas más trabajadas en las organizaciones, identificando convergencias y tensiones entre el valor declarado y las prácticas formativas efectivamente desarrolladas. Los resultados obtenidos proporcionan un panorama fundamentado del grado de institucionalización y de los desafíos de la formación en competencias transversales, y constituyen un insumo clave para su contraste posterior con los hallazgos cualitativos.

6.1 Caracterización general de las empresas participantes

Este apartado se dedica a reunir la información básica de las organizaciones, atendiendo a tres variables principales: el sector económico al que pertenecen las empresas, el rol profesional de las personas participantes en la empresa y su nivel de formación profesional.

Según los datos recopilados sobre el sector de actividad, el 79% de las empresas participantes pertenece al sector terciario, vinculado a la prestación de servicios, como comercio, transporte, hostelería, telecomunicaciones, finanzas, educación o sanidad. El 19% se encuadra en el sector secundario, que abarca actividades industriales, de construcción y de producción; y un 2% en el sector primario, relacionado con la agricultura, la ganadería, la pesca o la minería. Esta distribución refleja la preeminencia del sector servicios en la muestra analizada, que se presenta en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Distribución de las empresas participantes en función del sector económico



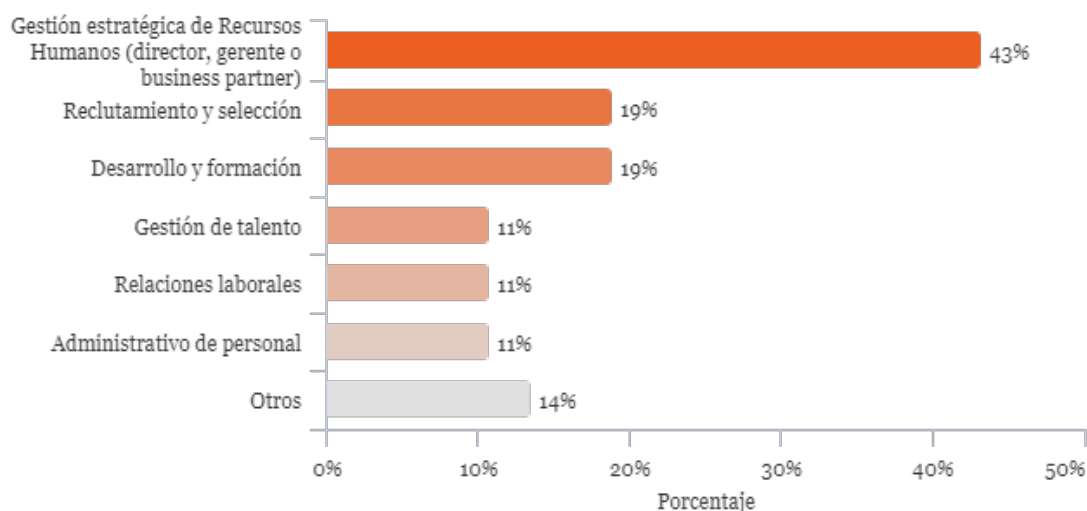
Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

Respecto al rol profesional, se evidencia una diversidad de funciones desempeñadas por las personas participantes dentro del área de recursos humanos, lo que refleja la variedad de perspectivas desde las cuales se gestiona el desarrollo de competencias en las organizaciones.

El 43% de las personas encuestadas indicó desempeñar roles de dirección, gerencia o función estratégica, como HR *business partner*, lo que sugiere una participación significativa en la toma de decisiones vinculadas a la gestión del talento. Les siguen, con igual porcentaje (19%), quienes trabajan en reclutamiento y selección, así como en áreas de desarrollo y formación, funciones estrechamente relacionadas con la planificación e implementación de programas formativos. También se registró presencia en áreas como gestión del talento (11%), relaciones laborales (11%) y administración de personal (11%).

Un 14% declaró desempeñar otros roles, entre los que se mencionan atención al cliente, técnico especialista, gestión de personal y seguridad. Es importante señalar que algunas personas indicaron más de una función, lo cual pone de manifiesto la polivalencia de tareas asumidas en determinadas estructuras organizativas. Esta distribución funcional refuerza la riqueza del análisis, al incorporar diversas perspectivas desde las cuales se impulsa la formación y el desarrollo de competencias en el ámbito laboral (véase Gráfico 3).

Gráfico 3. Distribución de las personas encuestadas con relación a su rol profesional

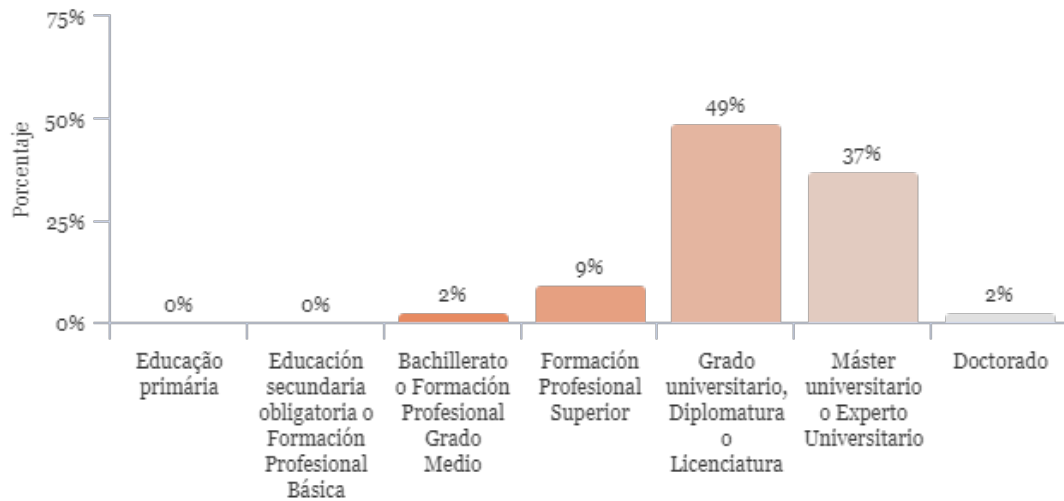


Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

Los resultados sobre el nivel formativo de las personas participantes en el cuestionario revelan una elevada cualificación académica, lo que permite reconocer una base educativa sólida en el ámbito de los recursos humanos (véase Gráfico 4). De acuerdo con los datos obtenidos, el 49% cuenta con un grado universitario o licenciatura, mientras que el 37% ha alcanzado el nivel de máster o posgrado y el 2% posee estudios de doctorado, lo cual indica una clara orientación hacia la especialización y el aprendizaje continuo para abordar desafíos complejos en el entorno profesional.

Asimismo, el 9% de las personas encuestadas ha completado estudios de formación profesional de grado superior y un 2% cuenta con formación de bachillerato o formación profesional de grado medio, lo que evidencia una trayectoria académica de carácter más técnico y aplicado. Esta distribución refuerza la validez del análisis realizado a partir de sus perspectivas y experiencias, al tratarse de profesionales con un nivel formativo que favorece una comprensión estratégica del desarrollo de acciones formativas en sus organizaciones.

Gráfico 4. Distribución de las personas encuestadas en función de su formación.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

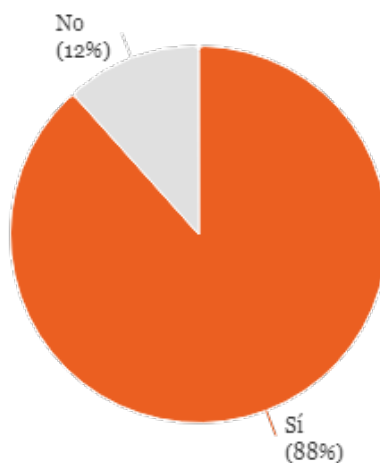
6.2 El contexto actual de los programas formativos en las organizaciones

Con el fin de comprender el grado de desarrollo de competencias en el entorno laboral, se analizó la existencia de iniciativas y políticas formativas, así como el contexto organizativo actual de las empresas participantes. Comprender el contexto institucional en el que se insertan los programas de formación en competencias resulta fundamental para evaluar su eficacia y sostenibilidad. La existencia de políticas claras, la estructura organizativa del aprendizaje y la alineación con los objetivos estratégicos de la empresa son elementos clave para que las iniciativas formativas no sean acciones aisladas, sino parte de una estrategia consolidada de desarrollo organizacional. Factores como la existencia de políticas formativas y la identificación previa de necesidades constituyen, por tanto, componentes que pueden incidir directamente en la eficacia de las acciones formativas.

En este sentido, los datos recogidos indican que el 88% de las organizaciones encuestadas dispone de iniciativas destinadas a promover el desarrollo de competencias en el ámbito laboral, lo que refleja una integración significativa de la formación en sus estrategias de gestión (véase Gráfico 5). No obstante, al indagar en la existencia de una política formal que regule dichas acciones, el 74% de las empresas afirma disponer de una política clara que orienta el desarrollo de las formaciones, mientras que el 26% reconoce no contar con una directriz formal en este ámbito. Esta brecha revela que, a pesar de la presencia de iniciativas formativas, su desarrollo no siempre se sustenta en un marco normativo claro que regule y estructure su planificación e implementación. La ausencia de políticas claras puede limitar la sostenibilidad y la alineación estratégica de las acciones formativas, además de influir negativamente en la consolidación de una cultura organizacional que valore y fomente el aprendizaje continuo y el desarrollo de competencias. Contar con una política formal no solo refuerza

la institucionalización de la formación, sino que también contribuye a garantizar su eficacia y su integración en los procesos de gestión del talento.

Gráfico 5. Distribución de empresas participantes en función a existencia de programas formativos en competencias.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

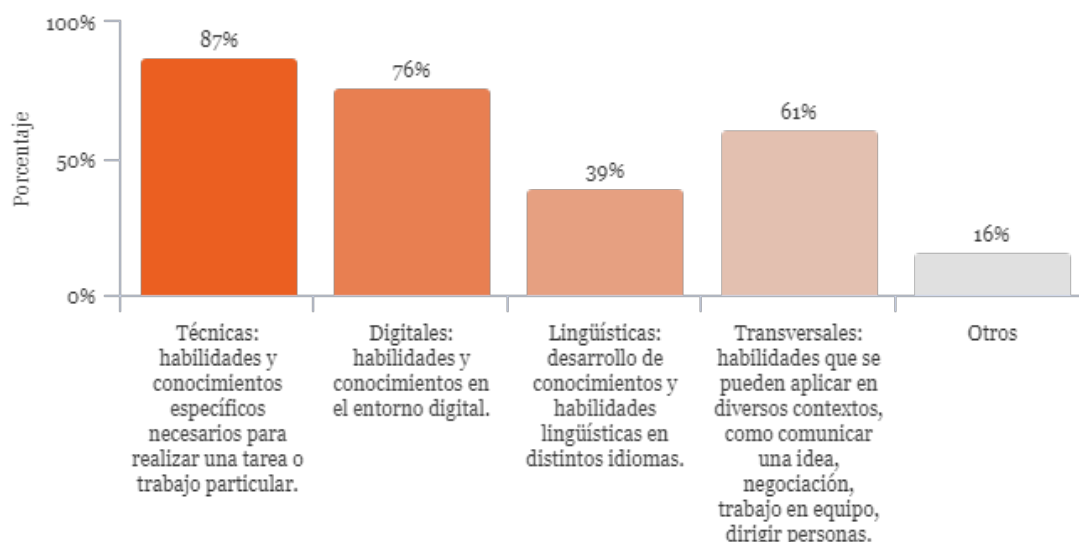
En cuanto a los criterios que guían el diseño de los programas, las iniciativas formativas existentes en las organizaciones analizadas responden a distintos enfoques estratégicos. El 74% de las empresas estructura sus programas según los departamentos o áreas específicas, mientras que el 45% lo hace en función de los roles desempeñados por las personas empleadas y el 42% de acuerdo con las políticas internas de formación. Asimismo, un 34% organiza sus programas a partir de las necesidades individuales identificadas, lo que evidencia una orientación más personalizada, aunque menos extendida. Este dato sugiere que, aunque las acciones formativas están presentes, aún existe margen para avanzar hacia enfoques más personalizados que respondan a los intereses y trayectorias profesionales del personal.

También se observó una distribución equitativa en cuanto a la responsabilidad en la propuesta de acciones formativas, con una participación similar entre el departamento de recursos humanos (42%) y las personas gestoras de cada unidad o departamento (42%). Asimismo, se identificó la participación de las propias personas empleadas (21%) y, en menor medida, de organizaciones que no cuentan con una figura responsable específica. Además, un 21% mencionó otros agentes implicados en la decisión de la oferta formativa, como las unidades de negocio, el comité de dirección y los departamentos de formación, lo que refleja una diversidad de enfoques en los procesos de toma de decisiones. Esta distribución muestra que la formación no se limita a un área centralizada, sino que también se impulsa desde unidades operativas, lo que puede facilitar una mayor pertinencia y aplicabilidad de las acciones. La participación de las personas empleadas y de otros agentes, como

comités directivos o unidades de negocio, también pone de manifiesto una tendencia hacia la corresponsabilidad en la gestión del aprendizaje.

En línea con estas estructuras organizativas, los datos recogidos y reflejados en el Gráfico 6 permiten observar cómo se distribuyen las acciones formativas en las organizaciones participantes en función del tipo de competencias abordadas. Las formaciones con mayor presencia son aquellas orientadas al desarrollo de competencias técnicas (87%), entendidas como habilidades y conocimientos específicos requeridos para la realización de tareas concretas. Les siguen las competencias digitales, con un 76%, lo que evidencia la relevancia creciente del avance tecnológico en los procesos laborales. Las competencias transversales, que abarcan habilidades aplicables en diversos contextos, representan el 64% de las formaciones. En menor proporción, se encuentran las competencias lingüísticas (39%) y la categoría de otros tipos de formación, mencionada por un 16% de las organizaciones, en la que destacan contenidos vinculados a procesos de onboarding (procedimientos internos, prevención de riesgos laborales o calidad) y formaciones específicas sobre los servicios que ofrece la empresa. La tendencia observada pone de manifiesto una clara prioridad por el fortalecimiento de capacidades técnicas y digitales, sin dejar de lado la incorporación progresiva de competencias transversales en los planes formativos.

Gráfico 6. Distribución de los programas formativos en las empresas en función del tipo de competencia.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

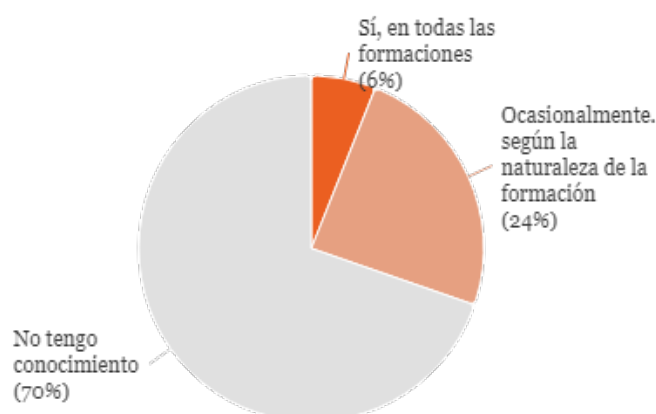
6.3 La presencia de diagnóstico de necesidades y de metodologías de formación

Las organizaciones encuestadas compartieron sus experiencias sobre las prácticas vinculadas al diagnóstico de necesidades previo a la planificación de acciones formativas. Los resultados indican que el 84% de las empresas declara llevar a cabo algún tipo de análisis para identificar las necesidades

formativas antes de diseñar los programas, mientras que el 16% afirma no realizar esta etapa. Dentro del grupo de empresas que señalan implementar este diagnóstico, los métodos más empleados son las reuniones entre responsables (69%), seguidas de la planificación estratégica (47%) y las evaluaciones de desempeño (33%). Un porcentaje menor (8%) indicó el uso de otros instrumentos, como el envío de cuestionarios tanto a responsables de área como al personal. Estos datos evidencian una clara orientación hacia la incorporación del diagnóstico como fase inicial en la gestión de la formación, aunque con distintos niveles de sistematización.

En cuanto a la aplicación de metodologías específicas, se observa una presencia limitada de enfoques didácticos claramente definidos. El 70% de las empresas declara no tener conocimiento del uso de metodologías o enfoques concretos en sus acciones formativas. En contraste, el 24% afirma contar con dicho conocimiento y aplicarlo según el tipo de formación impartida, y solo el 6% indica utilizarlos de forma sistemática en todos los programas formativos (véase Gráfico 7). Entre las metodologías mencionadas, destacan la gamificación (40%) y el enfoque basado en competencias (30%), así como referencias aisladas a otras técnicas, como la *job rotation*, el *on the job training*, el eneagrama, la metodología experiencial y el enfoque centrado en la persona. La información recopilada pone de manifiesto que, si bien existen esfuerzos por diversificar las estrategias metodológicas, el conocimiento y el uso sistemático de enfoques pedagógicos continúan siendo limitados en la mayoría de las organizaciones, lo que podría influir en los resultados y la efectividad de las acciones formativas.

Gráfico 7. Metodologías o enfoques específicos en la formación



Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

6.4 La realización y comunicación de la formación

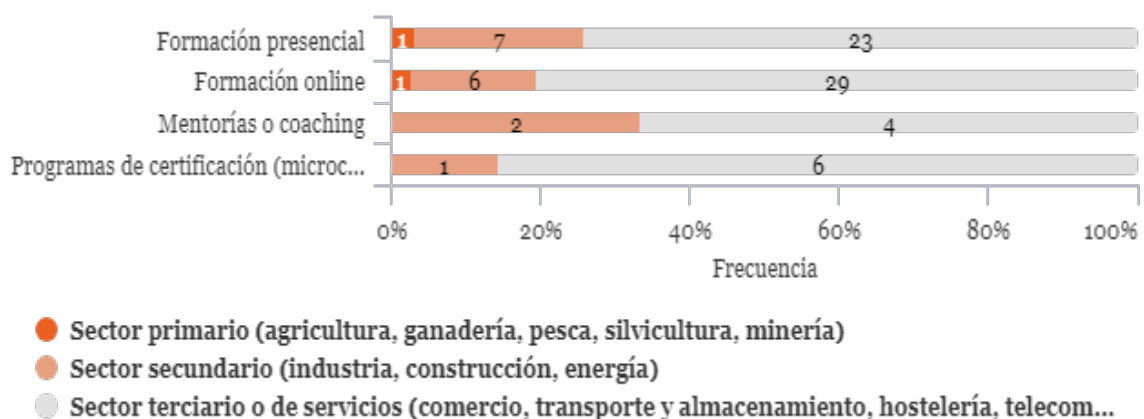
Los resultados obtenidos en torno a la implementación de las acciones formativas en las organizaciones participantes evidencian una preferencia por modalidades de aprendizaje flexibles y

digitalizadas. La formación online representa la opción más utilizada por las empresas encuestadas (84%), seguida por la formación presencial (72%), mientras que otras estrategias como las mentorías o el coaching (14%) y los programas de certificación (16%) tienen una presencia significativamente menor.

Este patrón presenta variaciones según el sector económico: mientras que en el sector secundario (actividades industriales y de construcción) predomina la formación presencial, lo que puede responder a la necesidad de aprendizaje práctico en entornos productivos, en el sector terciario se observa una clara preferencia por la formación online, probablemente favorecida por entornos laborales más digitalizados y por la posibilidad de compatibilizar el aprendizaje con la actividad diaria (véase Gráfico 8).

En cuanto a los canales de comunicación empleados para informar sobre la realización de las acciones formativas, el correo electrónico constituye la vía más utilizada (86%), seguido de las reuniones informativas (26%) y, en menor medida, de los carteles informativos en el entorno laboral (12%). También se mencionan otras modalidades, como plataformas digitales internas (LMS), el portal del empleado o la comunicación directa a la persona beneficiaria de la formación (9%), lo que pone de relieve la incorporación de herramientas digitales en la gestión comunicativa. Asimismo, los datos sobre el tiempo de antelación con que se informa al personal muestran que la mayoría de las organizaciones realiza la comunicación con suficiente margen: un 42% lo hace entre dos semanas y un mes antes de la formación, un 26% con más de un mes de antelación y un 33% con al menos una semana. Solo un 19% comunica la acción formativa con menos de dos semanas de previsión.

Gráfico 8. Modalidades de formación utilizadas por las empresas en función del sector económico



Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

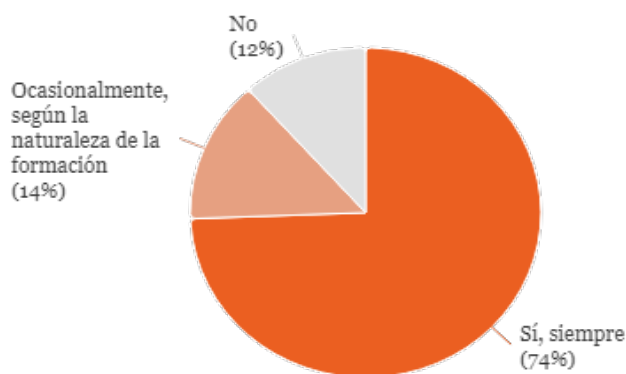
En conjunto, estas prácticas reflejan no solo una evolución hacia entornos formativos más planificados y digitales, sino también un esfuerzo por estructurar la comunicación de forma eficaz, lo

cual resulta clave para garantizar la participación, la preparación previa y la adecuada integración de la formación en la dinámica organizacional.

6.5 La importancia de la evaluación y seguimiento del proceso formativo

El seguimiento y la evaluación de las acciones formativas constituyen una etapa importante para garantizar la mejora continua y la alineación entre los objetivos organizacionales y los de las personas empleadas, así como con los resultados obtenidos. No obstante, el análisis de las prácticas indicadas por las organizaciones participantes pone de relieve ciertas limitaciones en la sistematización de este proceso. Si bien el 74% de las empresas afirma realizar siempre evaluaciones de satisfacción al finalizar las acciones formativas, un 14% condiciona su realización según la naturaleza de la formación y un 12% reconoce no aplicar ningún tipo de evaluación (véase Gráfico 9). Esta ausencia, aunque minoritaria, resulta significativa si se considera que la evaluación no solo permite valorar la calidad del proceso, sino también generar información clave para la toma de decisiones futuras. Entre las herramientas utilizadas, el uso de cuestionarios predomina ampliamente (97%), frente a un 19% que recurre a entrevistas personales o grupales, lo que sugiere una preferencia por instrumentos estandarizados, posiblemente por su facilidad de aplicación y procesamiento.

Gráfico 9. Realización de evaluación formativa

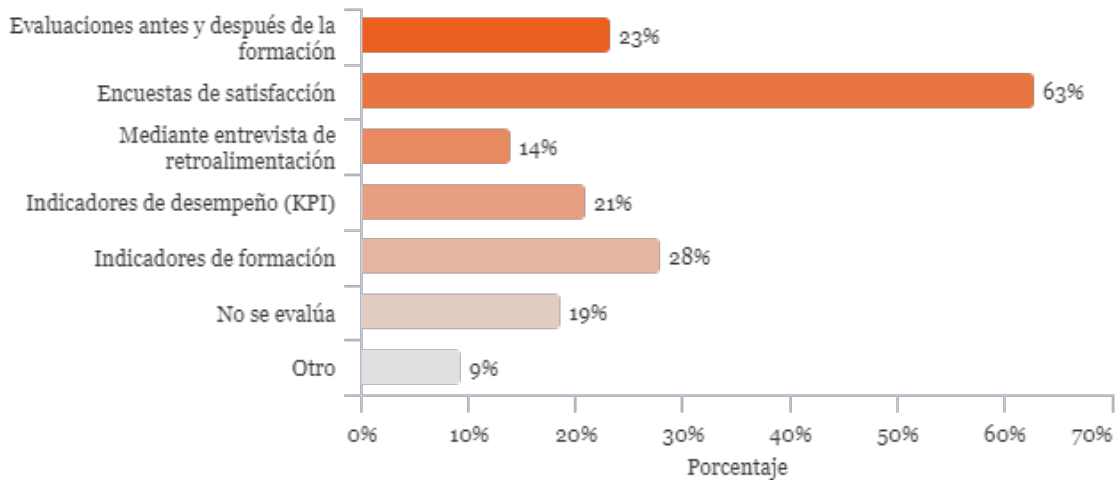


Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

En cuanto al momento en que se lleva a cabo la evaluación, la mayoría de las empresas (63%) aplica encuestas de satisfacción, mientras que un 23% realiza un seguimiento comparativo antes y después de la formación. Otros métodos más orientados al impacto, como el uso de indicadores de desempeño (21%) o de indicadores específicos de formación (28%), también fueron identificados. Un 14% de las empresas utiliza entrevistas de retroalimentación y un 9% aplica enfoques más avanzados que incluyen evaluaciones diferidas, como la aplicación de cuestionarios en momentos distintos para valorar tanto la percepción inmediata como la aplicabilidad y eficacia de la formación a medio plazo (véase Gráfico 10). Según modelos internacionales como el de Phillips (ROI) o el de Kirkpatrick, la

evaluación efectiva requiere abordar distintos niveles: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados. La falta de evaluaciones a medio o largo plazo dificulta conocer si las competencias adquiridas se integran efectivamente en la práctica laboral y si generan valor para la organización.

Gráfico 10. Herramientas de evaluación de la formación



Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

Los mecanismos de seguimiento del plan de formación muestran una frecuencia de revisión anual (35%), mientras que un 14% lo revisa mensualmente y un 16% semestralmente. El 19% de las empresas señala realizar revisiones según las necesidades estratégicas, y en menor proporción (2%) no realiza ningún tipo de revisión.

Por otro lado, para la retroalimentación de los resultados obtenidos de la formación, el 29% de las organizaciones participantes informa de manera individual a la persona beneficiaria, el 27% lo hace con el responsable del departamento y la dirección o comité de la empresa y el 20% con el departamento de formación, mientras que un 22% no aplica herramientas o procedimientos de feedback. Esta dispersión en la gestión del conocimiento generado por la evaluación puede limitar el seguimiento y el control de la planificación, reduciendo el potencial de mejora e integración de los aprendizajes en los procesos organizativos.

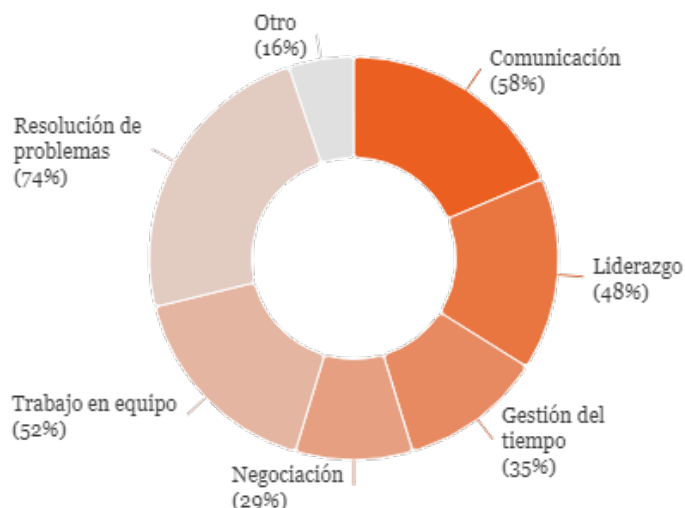
Los datos obtenidos en esta dimensión evidencian que, si bien la evaluación está presente en muchas organizaciones, su implementación aún carece de la profundidad y la continuidad necesarias para maximizar su impacto y sus beneficios en el desarrollo de competencias y en la visión estratégica de la organización.

6.6 La relevancia de competencias transversales desarrolladas en las organizaciones

El desarrollo de competencias transversales es ampliamente reconocido por las organizaciones participantes como un componente estratégico para el crecimiento profesional. En concreto, el 93% de las empresas afirma considerar estas competencias como un factor clave en sus estructuras, lo que sugiere una valorización generalizada de habilidades como la comunicación, la resolución de problemas o el trabajo en equipo en contextos laborales dinámicos y complejos. No obstante, al analizar el grado de importancia que se les concede en los procesos de selección, se identifican ciertos matices: si bien el 63% de las empresas las valora entre un nivel alto y máximo, existe un 37% que les otorga un valor significativo o moderado. Esta diferencia entre el discurso institucional y su aplicación en procesos clave, como la contratación, podría revelar divergencias entre la visión estratégica de estas competencias y su operativización real en la cultura organizativa.

Algo similar ocurre en relación con el valor declarado frente a la práctica formativa. Aunque el 88% de las organizaciones afirma otorgar un valor significativo al desarrollo de competencias transversales, el 72% ha implementado formaciones en esta área en los últimos seis meses. Aunque la mayoría de las organizaciones que valoran las competencias transversales ha implementado acciones formativas en esta línea, persiste un margen relevante de empresas que, pese a reconocer su importancia, aún no ha traducido este reconocimiento en prácticas concretas de formación. Las temáticas más trabajadas, como la resolución de problemas (74%), la comunicación (58%) y el trabajo en equipo (52%), reflejan una orientación hacia habilidades clave para la colaboración y la adaptabilidad, mientras que otras, como el liderazgo (48%) o la gestión del tiempo (35%), muestran una menor frecuencia. Además, se presentaron temas como inteligencia emocional, igualdad de género, neuroproductividad, herramientas para el desarrollo personal y formaciones en idiomas extranjeros (véase Gráfico 11).

Gráfico 11. Competencias transversales abordadas por las empresas



Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

Estos resultados reflejan un avance significativo en el reconocimiento de las competencias transversales, pero también evidencian que su integración plena en las prácticas organizativas aún enfrenta barreras estructurales. Para que estas competencias dejen de ocupar un lugar secundario y pasen a ser ejes centrales del desarrollo profesional, es necesario fortalecer su presencia en los sistemas de evaluación, promoción y formación continua de las personas trabajadoras.

6.7 Las competencias transversales más valoradas según las empresas

Este apartado analiza las competencias más demandadas por las empresas según su nivel de prioridad para las organizaciones. El listado de competencias está basado en el marco de competencias transversales para el desarrollo humano (HERMES) de Luis Carro. Estas competencias han sido clasificadas de acuerdo con el porcentaje de valoración otorgado por las empresas participantes, que han señalado el nivel de prioridad de 1 a 5 en cada una de ellas. El nivel 5 representa el máximo nivel de prioridad en el desarrollo de las personas en la organización (véase Gráfico 12).

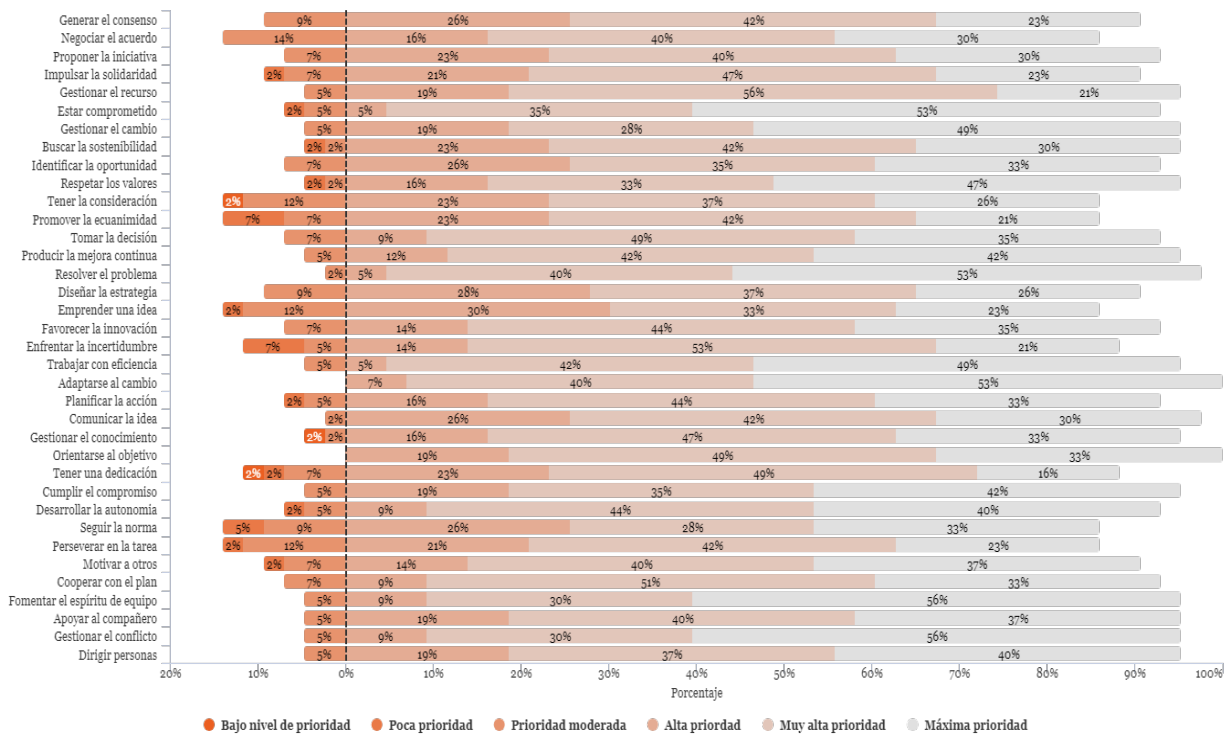
Las competencias más valoradas por las empresas son las siguientes:

- a) **Fomentar el espíritu de equipo:** el 56% de las empresas destacó esta competencia con la prioridad máxima de ser desarrollada. Esto subraya la importancia de construir entornos colaborativos y motivadores, considerados esenciales para crear relaciones saludables, alcanzar objetivos comunes y fortalecer el trabajo colectivo.
- b) **Gestionar el conflicto:** también con un 56% de valoración por las empresas, esta competencia implica resolver conflictos mediante escucha activa, empatía, comunicación clara y

negociación efectiva. Su presencia refuerza la importancia de abordar los desacuerdos de manera constructiva, promoviendo la cohesión y evitando rupturas en los equipos de trabajo.

- c) **Estar comprometido:** un 53% de las empresas reconoce la importancia de contar con personas que asuman responsabilidades con entusiasmo, alineadas con los valores organizativos y dispuestas a afrontar desafíos con actitud positiva y lealtad.
- d) **Resolver problemas:** el 53% de las organizaciones valora altamente esta competencia, lo que refleja la necesidad de profesionales estratégicos y analíticos, capaces de comprender contextos complejos, identificar soluciones viables y actuar con visión y eficacia.
- e) **Adaptarse al cambio:** igualmente valorada con un 53%, las empresas consideran esta competencia clave. Su valoración está estrechamente ligada a la capacidad de las personas para responder eficazmente a situaciones nuevas o inesperadas, implicando flexibilidad, aprendizaje continuo y una actitud proactiva.
- f) **Gestionar el cambio:** esta competencia alcanza el 49% en los niveles más altos de prioridad, lo cual pone de manifiesto la importancia que las organizaciones atribuyen a perfiles capaces de liderar transformaciones organizativas, entendiendo el cambio como una constante que requiere planificación, comunicación y compromiso.
- g) **Trabajar con eficiencia:** con un 49% de valoración por las organizaciones, esta competencia está vinculada a la productividad y a la realización de tareas optimizando recursos mediante la organización, la priorización y la mejora continua.
- h) **Respetar los valores:** valorada con un 47%, las empresas priorizan esta competencia como base ética para la convivencia laboral, que promueve la equidad, la diversidad y la coherencia con los principios institucionales.
- i) **Producir la mejora continua:** el 42% de las organizaciones la considera una competencia clave. Su presencia refuerza la importancia de la innovación y la sostenibilidad, lo que implica detectar oportunidades, aprender de los errores y liderar procesos de optimización constantes en las prácticas laborales.
- j) **Cumplir el compromiso:** con un 42% de prioridad máxima, esta competencia resalta la necesidad de fiabilidad profesional, basada en la responsabilidad, la ética y el cumplimiento de plazos, tareas y objetivos asignados dentro de la organización.

Gráfico 12. Distribución de las competencias transversales más valoradas por las organizaciones.

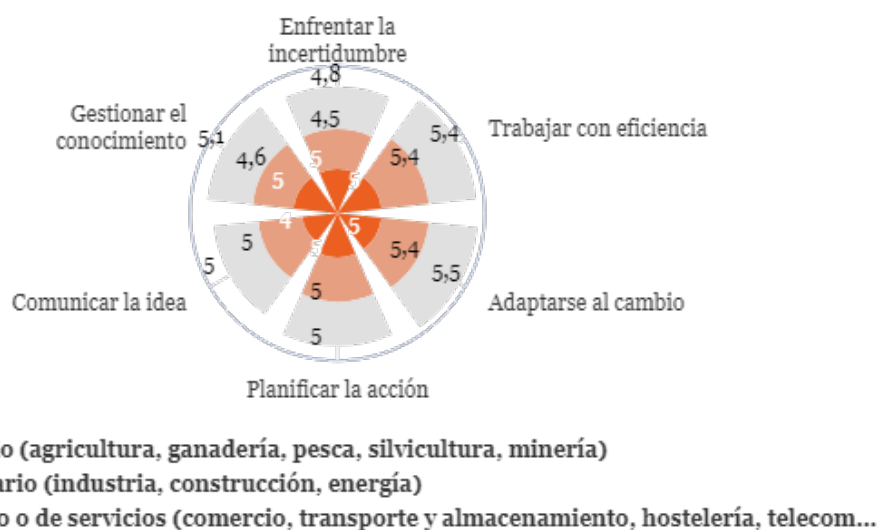


Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

Tras el análisis de las competencias transversales en función de su prioridad para el desarrollo de las personas en las empresas, se realizó un análisis cruzado entre dichas competencias y el sector económico de las organizaciones. Aunque las competencias mencionadas anteriormente fueron altamente valoradas de forma general, su importancia parecía variar según el sector económico de las empresas. En este análisis se han agrupado las competencias según las dimensiones a las que pertenecen: alfabetización, autodirección, interacción social, interacción con el mundo, sostenibilidad y aprendizaje a lo largo de la vida. Este enfoque ha permitido una comprensión más detallada y estructurada de las competencias transversales más requeridas por las empresas en la actualidad.

Por ejemplo, en la dimensión de alfabetización, el sector terciario destaca la competencia gestionar el conocimiento con un nivel de prioridad alto, mientras que el sector secundario la identifica como una prioridad moderada. Por otro lado, las competencias adaptarse al cambio y trabajar con eficiencia están igualmente valoradas como máxima prioridad por ambos sectores (véase Gráfico 13).

Gráfico 13. Competencia más valorada en función del sector. Dimensión Alfabetización.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

Como muestra el Gráfico 14, al analizar las competencias en la dimensión de autodirección se identifican patrones más diferenciados en cuanto al valor concedido a cada competencia. En los sectores primario y secundario, las competencias más valoradas son cumplir el compromiso y orientarse al objetivo, lo que refleja una fuerte orientación hacia la responsabilidad, la constancia y la consecución de resultados. En cambio, en el sector terciario, la competencia más valorada es desarrollar la autonomía, lo que evidencia una mayor confianza en la iniciativa individual y en la capacidad de tomar decisiones sin supervisión constante. Esta tendencia puede explicarse por la naturaleza organizativa de cada sector: en entornos productivos más estructurados, como el primario y el secundario, se valora especialmente la fiabilidad en el cumplimiento de tareas, mientras que en el sector servicios se prioriza la capacidad de adaptación y autogestión, competencias clave en contextos dinámicos, con mayor interacción interpersonal y exposición al cambio.

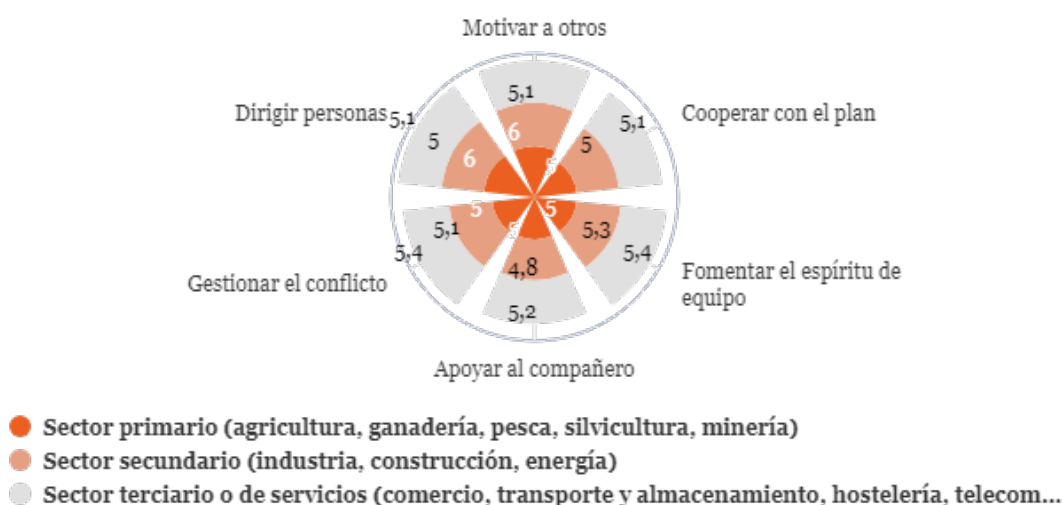
Gráfico 14. Competencia más valorada en función del sector. Dimensión Autodirección.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

En relación con la dimensión de interacción social, se ha observado que no existen diferencias significativas en las competencias agrupadas. Tal como se presenta en el Gráfico 15, todas las competencias han sido valoradas en un rango alto, con puntuaciones comprendidas mayoritariamente entre 5 y 6. La única excepción es la competencia apoyar al compañero, que fue valorada con un 4,8 en el sector secundario, lo que podría interpretarse como una menor prioridad de esta práctica en entornos industriales o técnicos, donde la distribución de tareas tiende a estar más estructurada y jerarquizada. Esta tendencia revela que, independientemente del sector, las organizaciones reconocen ampliamente la importancia de las competencias transversales que permiten a una persona interactuar y relacionarse de manera efectiva con los demás como elementos clave para el desempeño profesional y para crear un ambiente colaborativo, motivador y productivo.

Gráfico 15. Competencia más valorada en función del sector. Dimensión Interacción Social.

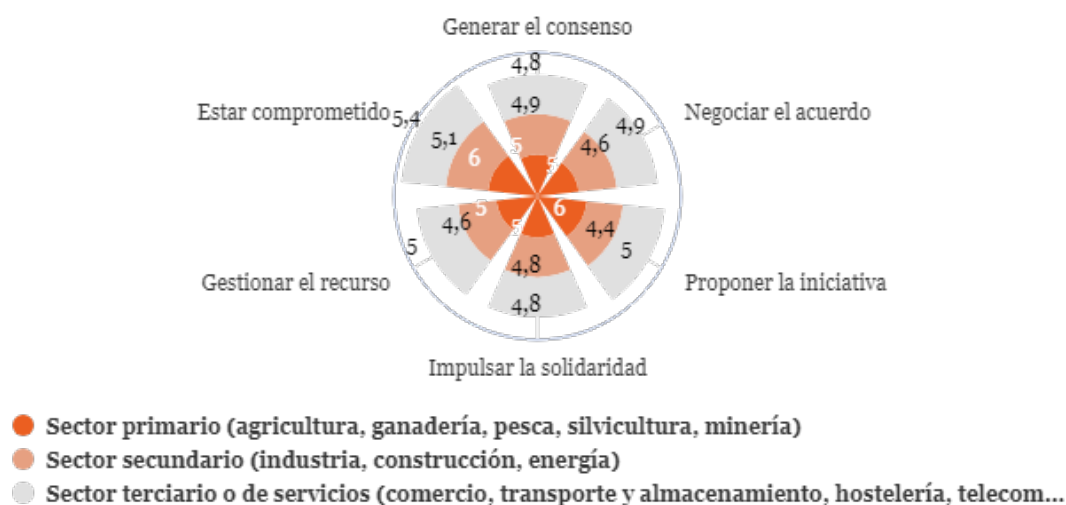


Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

Con respecto a las competencias agrupadas en la dimensión de interacción con el mundo, entendida como el conjunto de competencias transversales que permiten a una persona actuar con iniciativa, compromiso y responsabilidad frente a su entorno profesional y social, se observan algunas diferencias según el sector económico. En el sector secundario, la competencia estar comprometido alcanza la mayor puntuación (5,1), lo que sugiere que en entornos industriales o técnicos se prioriza la implicación activa de las personas en sus funciones, valorando la responsabilidad, el esfuerzo constante y la alineación con los objetivos organizativos.

En los sectores primario y terciario, además del compromiso, se destacan otras competencias como gestionar el recurso y proponer la iniciativa (véase Gráfico 16). Este resultado indica una valoración destacada de la proactividad y de la capacidad de anticiparse a los cambios o proponer mejoras, lo que puede vincularse a la necesidad de adaptación constante en contextos como los servicios o la producción agrícola, donde los entornos son más variables y requieren mayor autonomía e innovación por parte de las personas trabajadoras.

Gráfico 16. Competencia más valorada en función del sector. Dimensión Interacción con el mundo.



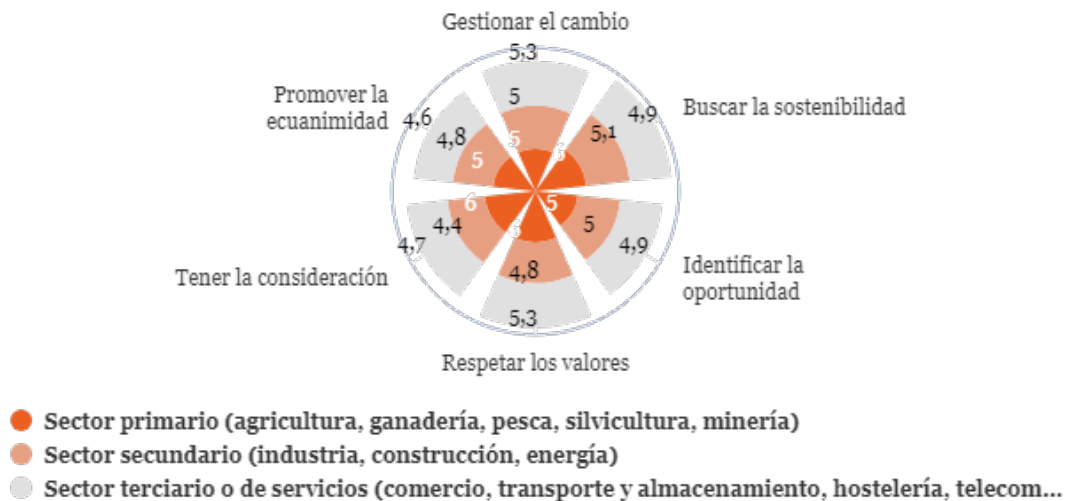
Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

Dentro de la dimensión de sostenibilidad, entendida como el conjunto de competencias transversales orientadas a promover un equilibrio entre el desarrollo económico, el bienestar social y la preservación ambiental, se identifican diferencias relevantes según el sector económico (véase Gráfico 17). En los sectores primario y secundario, la competencia más valorada es buscar la sostenibilidad, lo que pone de manifiesto una creciente conciencia sobre la necesidad de integrar prácticas responsables en actividades tradicionalmente asociadas al uso intensivo de recursos naturales o a procesos industriales. Esta valoración sugiere un reconocimiento progresivo del papel

que estas organizaciones pueden desempeñar en la transición hacia modelos de producción más sostenibles.

En el caso del sector terciario, las competencias más destacadas son gestionar el cambio y respetar los valores, ambas con una puntuación de 5,3. Este énfasis indica una orientación hacia la sostenibilidad entendida no solo desde una perspectiva medioambiental, sino también ética y organizativa. La capacidad de adaptarse a transformaciones estructurales, junto con el respeto por los principios y normas que rigen la convivencia y la cultura institucional, parecen constituir pilares fundamentales en el enfoque sostenible de las organizaciones de servicios. Este patrón sugiere que, si bien todos los sectores reconocen la importancia de avanzar hacia prácticas sostenibles, cada uno lo hace desde prioridades distintas: el sector primario y el secundario lo enfocan desde una lógica operativa y de impacto ambiental directo, mientras que el sector terciario lo integra desde una mirada más institucional, basada en valores, cambio cultural y responsabilidad social.

Gráfico 17. Competencia más valorada en función del sector. Dimensión Sostenibilidad.



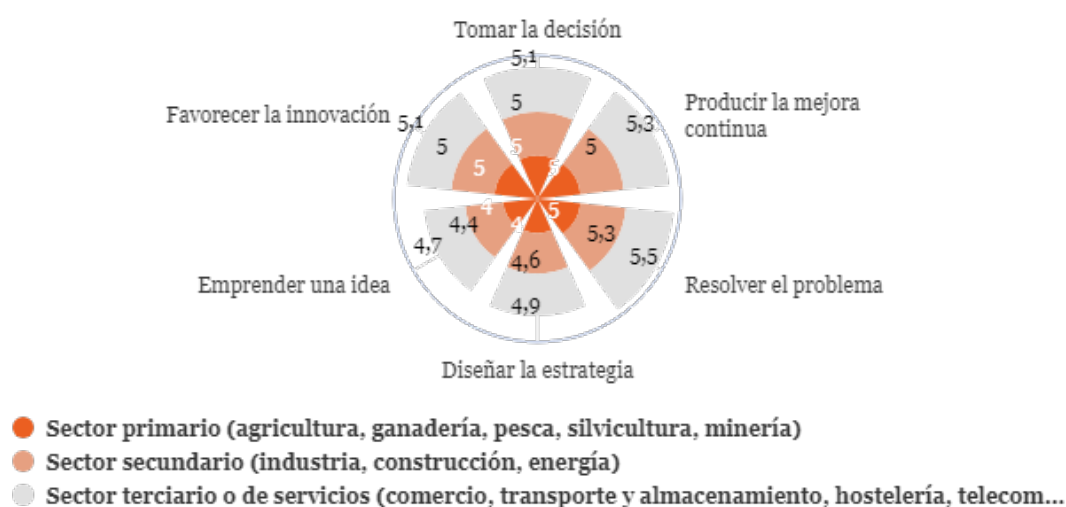
Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

En relación con la dimensión de aprendizaje a lo largo de la vida, que se refiere a la capacidad de adquirir y actualizar conocimientos, habilidades y actitudes de forma continua a lo largo de la vida y en diversos contextos, se observa un patrón muy similar en las valoraciones indicadas por los distintos sectores económicos. Las competencias más destacadas por todos ellos fueron tomar la decisión, producir la mejora continua y resolver problemas (véase Gráfico 18), lo que evidencia una visión compartida sobre las habilidades clave que permiten a las personas adaptarse, evolucionar y contribuir activamente al progreso personal y profesional.

Estas competencias reflejan una concepción del aprendizaje que va más allá de la mera adquisición de contenidos, orientándose hacia la acción estratégica, la capacidad crítica y la mejora

constante. Tomar decisiones implica procesar información, evaluar alternativas y actuar con autonomía; producir mejora continua requiere una actitud crítica y positiva frente a los procesos y disposición al cambio; y resolver problemas demanda habilidades de análisis, creatividad y colaboración. Todas estas competencias se vinculan estrechamente con entornos laborales dinámicos, donde la capacidad de aprender de la experiencia, ajustar prácticas y aplicar el conocimiento es fundamental para la sostenibilidad del desempeño.

Gráfico 18. Competencia más valorada en función del sector. Dimensión Aprendizaje a lo largo de la vida.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado con Sphinx®.

El hecho de que esta dimensión muestre consistencia intersectorial sugiere que las organizaciones, independientemente del ámbito productivo al que pertenecen, reconocen la importancia de fomentar una cultura de aprendizaje permanente. Esto se alinea con los marcos europeos e internacionales sobre las competencias clave para el siglo XXI, que sitúan el aprendizaje a lo largo de la vida como una condición esencial para la empleabilidad, la innovación y el desarrollo personal.

6.8 Barreras para el desarrollo de formaciones en competencias transversales

A pesar del reconocimiento generalizado de la importancia de las competencias transversales, su integración efectiva en las prácticas formativas de las organizaciones no está exenta de obstáculos. Identificar estas barreras resulta fundamental para comprender las limitaciones estructurales y culturales que dificultan la implementación de formaciones orientadas al desarrollo integral del talento humano.

Los obstáculos identificados por las organizaciones para implementar este tipo de formación explican en parte la brecha observada entre el valor atribuido y su aplicación efectiva. El 60% menciona

la ausencia de presupuesto como principal limitación, lo que indica que, pese a la importancia declarada, el desarrollo de estas competencias aún no se consolida como una prioridad en la asignación de recursos. A ello se suman factores como la falta de una cultura de fomento (30%), la incertidumbre respecto al retorno de la inversión (10%) y la ausencia de diagnóstico de necesidades (10%), lo cual evidencia carencias en la planificación estratégica del aprendizaje de dichas competencias.

Los datos sugieren que, aunque las competencias transversales son ampliamente reconocidas, su desarrollo en la práctica aún depende de factores estructurales como la disponibilidad de recursos, la formalización del diagnóstico y el compromiso organizacional sostenido. Superar las barreras identificadas implica, por tanto, un compromiso continuado con la transformación de las prácticas de gestión del conocimiento y del talento humano.

6.9 Síntesis del capítulo

Este capítulo ha presentado los hallazgos derivados de la fase cuantitativa de la investigación, centrada en explorar el estado actual de los procesos formativos en competencias transversales en empresas de gran tamaño ubicadas en la ciudad de Valladolid. A partir del análisis de las respuestas recogidas mediante el cuestionario, se ha logrado delinear un panorama amplio y fundamentado sobre cómo se gestionan, valoran e implementan estas competencias en el contexto organizacional.

Uno de los primeros hallazgos relevantes es la elevada cualificación de las personas responsables de recursos humanos que participaron en el estudio. Esta característica confiere solidez a los datos obtenidos, ya que las valoraciones provienen de perfiles con experiencia y formación especializada. Asimismo, se observó una diversidad de roles desempeñados, lo cual enriquece la mirada sobre las prácticas formativas en las organizaciones.

En relación con el contexto de los programas de formación, se identificó una presencia generalizada de acciones orientadas al desarrollo de competencias, aunque no siempre acompañadas por políticas formales que las estructuren. Esta disociación entre la práctica y la planificación estratégica influye directamente en la sostenibilidad y el impacto de las formaciones. Del mismo modo, si bien muchas organizaciones afirman realizar diagnósticos de necesidades, en la mayoría de los casos estos se basan en reuniones entre responsables, lo que limita la participación y la atención a las necesidades reales y expectativas de las personas beneficiarias, pudiendo repercutir en el impacto y los resultados de la formación.

El análisis reveló también que el uso de metodologías formativas específicas y fundamentadas sigue siendo escaso. Aunque existen experiencias puntuales de gamificación, aprendizaje experiencial

o metodologías centradas en competencias, estas aún no están suficientemente integradas en los diseños formativos de manera sistemática y clara. De forma similar, la evaluación de la formación tiende a centrarse en la satisfacción inmediata, sin avanzar hacia niveles más complejos como la medición del impacto o la transferencia al puesto de trabajo.

En cuanto a las modalidades de implementación, se constata un avance hacia formatos flexibles, con la formación online como principal modalidad, seguida de la presencial. Este hallazgo refleja la transformación digital de las organizaciones, aunque con diferencias sectoriales. También se advierte un esfuerzo por comunicar con antelación las acciones formativas, lo cual favorece la participación y la planificación individual.

Uno de los aspectos más significativos del análisis es la valoración creciente de las competencias transversales. Las organizaciones reconocen su importancia tanto en los procesos de selección como en la formación, destacando competencias como la resolución de problemas, el compromiso, el trabajo en equipo y la gestión del cambio. No obstante, esta valoración no siempre se traduce en acciones concretas y sostenidas, lo que sugiere una brecha entre el discurso y la práctica.

El análisis por sectores económicos reveló diferencias en las competencias más valoradas según las lógicas productivas y organizativas propias de cada ámbito. Mientras el sector secundario prioriza el cumplimiento de objetivos y la responsabilidad, el terciario tiende a valorar más la iniciativa, la autonomía y la adaptabilidad. Esta lectura sectorial aporta matices relevantes para el diseño de acciones formativas más contextualizadas y adaptadas a los valores y la visión estratégica de cada empresa.

Finalmente, se identificaron algunas barreras que dificultan el desarrollo de formaciones en competencias transversales. Entre las más frecuentes figuran la falta de presupuesto, la ausencia de una cultura organizacional que priorice estas competencias, la dificultad para evidenciar su retorno y la carencia de diagnósticos precisos. Superar estas barreras requiere no solo recursos, sino también un compromiso institucional con el aprendizaje continuo y con modelos de gestión más integrales y estratégicos.

En conjunto, los resultados cuantitativos permiten comprender con mayor profundidad el grado de institucionalización, pertinencia y desafíos de la formación en competencias transversales en el contexto empresarial actual. Este conocimiento será clave para interpretar los hallazgos de la fase cualitativa y para formular propuestas que respondan a las necesidades reales de las organizaciones y de las personas que las integran.

Capítulo 7

Análisis de los datos cualitativos

Este capítulo presenta los hallazgos del análisis cualitativo llevado a cabo a partir de entrevistas realizadas a personas trabajadoras beneficiarias de acciones formativas en sus organizaciones. El propósito central es comprender en profundidad cómo se viven, interpretan y valoran los procesos de desarrollo de competencias transversales desde la experiencia directa de quienes participan en ellos.

Se describe el perfil de las personas entrevistadas, destacando la diversidad de sectores, niveles de responsabilidad, trayectorias formativas y años de experiencia, lo que permite recoger una pluralidad de perspectivas sobre las prácticas de formación en el entorno laboral. A partir de sus relatos, se analizan dimensiones clave como la cultura organizacional, la presencia o ausencia de diagnósticos de necesidades, la participación en el diseño de la formación, las modalidades de implementación, las estrategias de evaluación y las oportunidades de mejora percibidas.

El capítulo profundiza, además, en las competencias transversales consideradas más relevantes por las personas entrevistadas —como resolver el problema, tomar la decisión, diseñar la estrategia o apoyar al compañero—, atendiendo a su significado práctico en el desempeño cotidiano y a las condiciones organizativas que favorecen o limitan su desarrollo. Estas evidencias permiten identificar brechas entre el discurso institucional y la experiencia vivida, y ofrecen claves para orientar el diseño de acciones formativas más participativas, contextualizadas y coherentes con las necesidades reales de las personas trabajadoras.

7.1 Informaciones generales de las personas entrevistadas

La muestra estuvo conformada por doce personas empleadas pertenecientes a distintos sectores laborales, con niveles de formación que abarcan desde bachillerato hasta posgrado (véase Tabla 18). Los puestos de trabajo ocupados se distribuyen entre roles operativos, administrativos, de gestión y estratégicos. Todas las personas cuentan con al menos tres años de experiencia en sus respectivas organizaciones. Esta diversidad permite recoger una gama amplia de perspectivas respecto al desarrollo de formaciones, en especial aquellas orientadas a las competencias transversales en el entorno laboral.

A fin de preservar el anonimato, cada participante fue identificado con un código (E1 a E12), y los datos recogidos se emplearon únicamente con fines analíticos, sin revelar la identidad personal ni el nombre de la empresa.

Tabla 18. Distribución de las personas participantes

Entrevistado	Formación	Puesto de trabajo	Sector económico de la empresa en que trabaja
E1	Máster de Ingeniería Industria	Ingeniero/a técnico/a	Terciario
E2	Máster en Contabilidad y Gestión Financiera	Administrativo/a contable	Terciario
E3	Máster de Ingeniería Industrial	Ingeniero/a de Productos	Terciario
E4	Doctorado en Ingeniería Química y Ambiental	Especialista de Producto	Secundario
E5	Máster en Ingeniería Informática	AIOps Engineer	Terciario
E6	Máster en Ingeniería Química	Investigador/a y Project Manager	Secundario
E7	Ingeniero de software	Ingeniero/a de Sistemas de Control	Secundario
E8	Ingeniería Industrial	Administrativo/a técnico	Secundario
E9	Ingeniería Industrial	Ingeniero/a técnico/a	Terciario
E10	Ingeniería en organización industrial	Responsable de producto	Secundario
E11	Bachillerato	Operario/a	Secundario
E12	Ingeniería Industrial	Project Manager y Comercial	Secundario

Fuente: elaboración propia a partir del análisis con ATLAS.Ti®.

7.2 Las competencias transversales según el rol de las personas entrevistadas

Con base en los datos recogidos a través de las entrevistas, se realizó un análisis de las competencias transversales más destacadas por las personas participantes. En esta sección se explora la relevancia asignada a determinadas competencias, su aplicación práctica y el significado que adquieren en el ejercicio de sus funciones laborales. Este análisis permite comprender cómo las personas entrevistadas perciben y experimentan el desarrollo de estas competencias en relación con sus respectivos roles profesionales.

El conjunto de respuestas revela una concordancia significativa en torno a ciertas competencias transversales, consideradas como fundamentales para el desempeño eficaz en sus contextos laborales. De las treinta y seis competencias incluidas en el marco de competencias transversales para el desarrollo humano propuesto por el Proyecto Hermes, veinte fueron mencionadas como especialmente relevantes por las personas entrevistadas. Entre las más citadas se encuentran: Resolver el problema, Tomar la decisión, Apoyar al compañero y Diseñar la estrategia, las cuales se presentan como capacidades indispensables para afrontar la complejidad del entorno organizacional actual. En las secciones siguientes se analiza cada una de estas competencias, relacionándolas con los contextos y experiencias laborales compartidas por las personas participantes.

Resolver el problema

La competencia transversal Resolver el problema se destacó en la mayoría de los testimonios, consolidándose como una de las más significativas desde la perspectiva de las personas entrevistadas. Fue reconocida como una competencia fundamental para desenvolverse en escenarios dinámicos, caracterizados por la necesidad de tomar decisiones rápidas y eficaces ante situaciones imprevistas.

Como expresaron las personas entrevistadas E1 y E2:

“Resolver problemas casi a diario, siempre hay algo que no sale como se espera.” (E2, Administrativo/a contable).

“Esto de resolver el problema, hay que buscar siempre una solución, tratar de buscar recursos equivalentes. Sería como más una actitud proactiva, rápida y optimista.” (E1, Ingeniero/a técnico/a)

Otra persona participante añadió:

“Es la función principal de mi puesto. A diario tengo decidir qué acción tomar para conseguir los resultados esperados. Eso implica investigar y analizar la raíz del problema constantemente. Una vez definido el problema, la solución suele ser conocida.” (E4, Especialista de producto)

La competencia de resolver el problema implica un proceso que trasciende la aplicación de soluciones inmediatas. Requiere identificar las causas subyacentes, valorar alternativas, anticipar consecuencias y actuar con una visión estratégica. Esta perspectiva fue mencionada por las personas entrevistadas 8 y 12:

“A lo mejor inicialmente quieres tomar una decisión o hacer un proyecto de una forma que tienes que ir modificando y tienes que ir pues un poco cambiando la estrategia de cómo afrontarlo.” (E8, Administrativo/a técnico)

“Empezamos a diagnosticar el problema paso a paso, evaluando cada aspecto para poder avanzar y encontrar la solución más efectiva para el cliente.” (E12, Project Manager y Comercial)

Estos relatos evidencian que la competencia **resolver el problema** no se limita a situaciones esporádicas, sino que forma parte de una práctica continua en el contexto laboral. La puesta en juego de esta competencia permite afrontar los desafíos de manera efectiva mediante habilidades de pensamiento crítico y toma de decisiones, contribuyendo a la eficiencia operativa, la continuidad de los procesos y la mejora constante de los resultados en las organizaciones.

Tomar la decisión

La competencia de **tomar la decisión** se presenta como una capacidad estrechamente relacionada con la competencia previamente mencionada de resolver el problema. Se define como la capacidad de analizar y evaluar información de manera efectiva para elegir una opción informada, lo que implica investigar y examinar datos, identificar patrones y tendencias, valorar diferentes alternativas y considerar diversas perspectivas antes de actuar.

Los relatos recogidos en las entrevistas evidencian que esta competencia se encuentra profundamente vinculada con la necesidad de anticiparse a los problemas, evaluar con rapidez las opciones disponibles y asumir con responsabilidad las consecuencias de la elección realizada.

Alguna de las personas participantes lo expresaba de la siguiente manera:

“Estoy constantemente trabajando con los proveedores y nuestro equipo con una actitud de enfrentarnos a los problemas antes de que lleguen a surgir. Un poco la cosa de tener que tomar decisiones en poco tiempo y, sobre todo, tratar de anticiparse a los problemas, los inconvenientes que puedan llegar a haber.” (E3, Ingeniero/a de Productos)

Para esta persona, tomar decisiones en el entorno profesional conlleva una actitud proactiva, buscando prever y minimizar riesgos a través de elecciones oportunas. Asimismo, se observa que esta competencia transversal está estrechamente relacionada con el diseño de estrategias, como lo indicó otra persona entrevistada:

“Porque al final como técnico tienes que decidir a veces, sobre todo en la parte técnica, se acceder por un camino o por otro.” (E8, Administrativo/a técnico)

En este sentido, se refleja la naturaleza no lineal de la toma de decisión: se trata de un proceso que requiere flexibilidad y capacidad de ajuste a medida que surgen nuevas condiciones, constituyendo un ciclo continuo de valoración, acción y reajuste, más que una elección única y definitiva.

Otra persona entrevistada también lo señaló desde una perspectiva más estratégica: “Constantemente necesito tomar la decisión sobre el número de productos que tenemos que distribuir, las rutas y planear la estrategia de poner nuestros productos para que no exista ningún tipo de degradación.” (E9, Ingeniero/a técnico/a). Este testimonio ilustra cómo la toma de decisión fundamentada tiene un impacto directo en la calidad del servicio y en la eficiencia de los procesos, al anticiparse a posibles consecuencias operativas, económicas y organizativas.

Diseñar la estrategia

La competencia transversal diseñar la estrategia implica la capacidad de analizar y comprender la situación actual de una organización o proyecto para establecer objetivos claros y definir una estrategia eficaz para alcanzarlos. Requiere habilidades de análisis, pensamiento estratégico, creatividad, comunicación, colaboración, adaptabilidad y una visión a largo plazo.

Las personas participantes destacaron esta competencia como clave en sus funciones, al vincularla con la necesidad de anticiparse, planificar con visión de futuro e integrar distintos factores técnicos, organizacionales y de mercado en la toma de decisiones. La persona entrevistada 6, Investigador/a y Project Manager, explicó: “Para mí, la competencia diseñar la estrategia es muy importante, pues realizo tareas técnicas principalmente de eficiencia, proyectos de mejora, de implantación de nuevas tecnologías, investigaciones nuevas y cómo implementarlas y llevarlas a las industrias”.

La persona entrevistada señala que esta competencia implica liderar procesos de cambio, identificar la viabilidad de las tecnologías y adaptarlas al entorno industrial para que su implementación sea efectiva. La estrategia, en este caso, articula conocimiento técnico y visión organizacional, permitiendo transitar desde la innovación conceptual hasta la práctica aplicada.

Otra persona participante aportó una perspectiva comercial y técnica complementaria: “Diseñar la estrategia en mi rol es fundamental, pues estoy a cargo de la introducción del producto en el mercado y su promoción mediante visita a clientes, búsqueda de proyectos, ofertas, y por otro lado el desarrollo de dichos productos con el departamento de ingeniería.” (E10, Responsable de producto). Aquí se evidencia cómo esta competencia se extiende desde el análisis del mercado hasta el desarrollo técnico del producto, incluyendo tanto la gestión de relaciones externas como la coordinación con equipos internos, y exigiendo una lectura integrada del entorno comercial, técnico y organizativo.

Ambos relatos coinciden en que diseñar la estrategia supone construir un itinerario viable, ajustado a las condiciones reales, anticipando obstáculos y aprovechando oportunidades. Esta competencia se configura, así, como un eje central para orientar la toma de decisiones y alinear la innovación con los objetivos de la organización.

Apoyar al compañero

La competencia transversal apoyar al compañero fue identificada por las personas participantes como un pilar esencial para el buen funcionamiento de los equipos de trabajo. Esta competencia se refiere a la capacidad de colaborar de manera activa y ofrecer ayuda a los miembros del equipo en un entorno de solidaridad y respeto. Esto implica tener una actitud empática y generosa, brindar el apoyo en momentos difíciles, además de reconocer y aprovechar las fortalezas de los demás para beneficio del equipo.

Las respuestas analizadas muestran que el apoyo entre compañeros no solo fortalece las relaciones interpersonales, sino que influye directamente en la calidad del trabajo y en la unidad del equipo. En este sentido, la persona entrevistada 2 (Administrativo/a contable) expresó:

“Para mí el apoyar al compañero es fundamental, creo que fomenta un clima de soporte para cualquier duda o realización de tareas. Permite la creación de un buen clima y un ambiente productivo.”

Este testimonio pone de relieve cómo el **compañerismo** contribuye al bienestar colectivo y crea condiciones propicias para el aprendizaje, la cooperación y la eficiencia del trabajo. El apoyo mutuo se configura como una práctica que estructura la dinámica diaria del trabajo colaborativo.

Desde una perspectiva de liderazgo, otra persona participante destacó:

“Yo al final me considero que no soy el proyecto, sino que somos un proyecto. Al final, lo lleva un, el liderado, pero el fomento del compañerismo es importante para el resultado positivo final del proyecto.” (E7, Ingeniero/a de Sistemas de Control)

Esta afirmación refleja una concepción colectiva del trabajo, en la cual el éxito no se entiende como logro individual, sino como resultado del esfuerzo compartido. Esta visión potencia la corresponsabilidad, refuerza los vínculos internos y promueve una cultura organizacional centrada en la cooperación.

Además, el apoyo entre compañeros adquiere especial valor en situaciones donde existe una distancia entre la planificación teórica y la práctica real del trabajo. Tal como expresó otra persona entrevistada:

“Quienes estamos en línea sabemos mejor cómo van las cosas en la práctica que quienes diseñaron el esquema de cómo debería ser. La teoría y la práctica no son lo mismo. Entonces, si cuentas con el apoyo de un compañero que realmente está viendo cómo es la situación, el trabajo fluye mejor.” (E11, Operario/a).

Este relato evidencia cómo la experiencia compartida y el conocimiento práctico del equipo pueden compensar posibles deficiencias estructurales, mejorando la ejecución de las tareas y favoreciendo soluciones ajustadas a la realidad operativa. En conjunto, estos relatos muestran que la competencia apoyar al compañero responde a una necesidad interpersonal y estratégica que repercute en la calidad del clima laboral, en la eficiencia de los procesos y en la solidez del vínculo colaborativo, contribuyendo a consolidar equipos integrados, resilientes y orientados al logro común.

7.3 La presencia del fomento en competencias transversales

En esta sección se exploran las perspectivas de las personas participantes, como beneficiarias de las acciones formativas, sobre la promoción que realizan las organizaciones del desarrollo de competencias transversales. Algunos participantes, como E4 y E8, reconocen la existencia de apoyo e iniciativas formativas orientadas a este fin.

“Hay una fuerte cultura, o al menos gran incentivo para que los colaboradores puedan desarrollarse a nivel personal y profesional. La empresa dispone de plataformas específicas interactivas y diseñadas específicamente para estas competencias. Además, la empresa ofrece un coach personal y diversas otras actividades donde puedes practicar lo que hayas aprendido. Mi jefe constantemente nos instiga a que usemos las herramientas disponibles.” (E4, Especialista de producto)

“Sí que hay cursos de toma de decisión, algunos sobre gestionar los problemas y el tiempo, otros temas emocionales sobre síndrome de burnout y algunos sociales, pues si tienes niños como compaginarlo con el trabajo, aparte de los cursos técnicos.” (E8, Administrativo/a técnico)

Sin embargo, otros como E2, E3, E5, E6, E9, E10 y E12 manifiestan confiar en el apoyo de sus líderes y de la organización para el desarrollo de dichas competencias, pero señalan la ausencia de un fomento explícito y de políticas claras sobre el desarrollo y la práctica de competencias transversales. La falta de alineación entre la oferta formativa y las competencias prioritarias puede limitar el impacto de estos programas, generando acciones formativas desarticuladas o poco contextualizadas, tal como se observa en los relatos de las personas entrevistadas.

“La empresa tiene una herramienta en la que tú marcas más o menos tus habilidades por decir así y en base a estas habilidades te recomienda, tiene como sistema. Las obligatorias están ligadas a cuestiones de privacidad de datos, de seguridad, de la economía en tu área de trabajo y todo este tipo de cosas, pero no te obligan o te fomentan en que estudies cosas de gestión de equipos o uso de herramientas para el control de tareas. Creo que la empresa estaría de acuerdo en generar formaciones en competencias transversales, pero no suelen darse mucho los tiempos para fomentar.” (E5, AIOps Engineer)

“Creo que si la empresa me permitiría dentro del horario laboral hacer cursos o participar en charlas o incluso esta conferencia podría ser. Creo que si tú te buscas ellos te lo permiten, puedes ir a una conferencia en otro país, pero ellos no es que te den esta charla está bien o este curso o este tipo de conferencia le puede interesar a estas personas específicas dentro de la empresa.” (E6, Investigador/a y Project Manager)

“Creo que la empresa me apoyaría y hablaría con recursos humanos para ver cómo sería el proceso, pues no hay una política clara sobre este proceso. Pero la empresa como tal no fomenta ni trabaja en fomentar una formación continua sobre estas competencias. Eso se desarrolla en el día a día del trabajo. Sin embargo, para entrar en la empresa, sí que me preguntaron y valoraron que yo tenía una competencia relacionada con llegar a acuerdos, por ejemplo. No obstante, una vez dentro, no se habló directamente de competencias ni de desarrollarlas. La empresa creo que no tiene una cultura de desarrollo de competencias mediante formación.” (E12, Project Manager y Comercial)

Por el contrario, también se recogen experiencias donde la ausencia de apoyo es explícita. En estos casos, las personas entrevistadas describen una falta de interés institucional o un desconocimiento del valor que tienen las competencias transversales para el desarrollo profesional y organizacional, tal como expresa una de las personas participantes. Esta percepción evidencia una carencia estructural en la política formativa, donde las acciones de capacitación, cuando existen, no se orientan hacia un enfoque competencial integral.

“Seguro que hay presupuesto, pero la empresa simplemente no lo hace, a lo mejor porque no tiene conocimiento de lo importante que puede llegar a ser, o porque nadie nunca le ha dicho ni le ha solicitado nada similar, porque por ahí formaciones sí hacen, pero en competencias técnicas.” (E1, Ingeniero/a técnico/a)

Esta percepción evidencia una carencia estructural en la política formativa, donde las acciones formativas, si existen, no se orientan hacia un enfoque competencial integral.

Además, en ciertos casos se observa una contradicción entre la promoción formal y el respaldo real.

“Tengo que decir que lo promueven, pero hasta cierto punto. Se ofrecen, pero muchas veces no se consideran dentro del horario laboral, lo que desincentiva la participación de las personas.” (E3, Ingeniero/a de Productos)

“Mi perspectiva es que la empresa ofrece formaciones para cumplir justamente lo que tiene que cumplir, y no porque lo ven importante, es decir, porque tienen que justificar de alguna forma. Si lo necesitan justificar lo ofrecen, si no, no.” (E7, Ingeniero/a de Sistemas de Control)

Las personas entrevistadas ilustran esta situación señalando que el fomento de competencias no puede desvincularse de las condiciones concretas de acceso, tales como el tiempo disponible, la validación institucional y el reconocimiento del esfuerzo formativo como parte del desempeño profesional.

En conjunto, el análisis realizado sugiere que el fomento de competencias transversales en el ámbito organizacional depende de múltiples factores: la existencia de políticas explícitas, el compromiso de los líderes, la coherencia entre discurso y práctica, y la integración de estas competencias en el diseño estratégico de la formación. Los relatos recogidos permiten concluir que, aunque existen experiencias donde el apoyo es palpable y valorado, también se evidencian limitaciones significativas vinculadas a la falta de orientación, el escaso reconocimiento institucional y las debilidades en la implementación.

7.4 Diagnóstico de necesidades

Esta dimensión se centra en analizar las percepciones de las personas entrevistadas respecto a la existencia –o ausencia– de diagnósticos de necesidades de formación previos al diseño e implementación de acciones orientadas al desarrollo de competencias transversales. Este análisis resulta fundamental para comprender si las organizaciones adoptan una lógica formativa estratégica

o si, por el contrario, actúan mediante intervenciones estandarizadas y desvinculadas de las necesidades reales del equipo.

Los relatos recogidos evidencian una diversidad de experiencias, lo que permite identificar tanto buenas prácticas consolidadas como carencias estructurales en los procesos de planificación formativa. Uno de los hallazgos más relevantes es la coexistencia de entornos organizacionales que implementan diagnósticos previos a la formación y otros en los que las acciones se desarrollan sin una evaluación rigurosa de necesidades.

En algunos casos, las empresas cuentan con herramientas sistemáticas que permiten evaluar las competencias antes de definir los itinerarios formativos. Como explicó una de las personas entrevistadas:

“Partiéndose de una preevaluación de las competencias que necesitas desarrollar, la plataforma te indica un camino a seguir y cumplir con unos objetivos.” (E4, Especialista de producto).

Este tipo de práctica evidencia una lógica formativa basada en la identificación de brechas competenciales y el diseño de rutas personalizadas, lo que fortalece tanto la pertinencia como la efectividad de las formaciones ofrecidas. Una percepción similar se desprende de otro testimonio:

“La empresa tiene una herramienta en la que tú marcas más o menos tus habilidades y, en base a estas habilidades, te recomiendan charlas. Además, envían una encuesta a todos en la empresa anualmente.” (E5, AIOps Engineer).

Ambos relatos describen una aproximación más estructurada, en la que el diagnóstico no se reduce a una formalidad administrativa, sino que se convierte en un punto de partida para el desarrollo profesional individual. En contraste, se identificaron también organizaciones donde se evidencia la ausencia total o parcial de un análisis de necesidades. En estos casos, la formación aparece como una actividad predefinida, sin espacio para ajustar los contenidos o formatos a las realidades del equipo, como expresó una persona entrevistada:

“No hay nada de esto de análisis de necesidades. Es como así cerrado, informan los temas que serán tratados a toda la empresa y solo realmente se apunta quien está interesado.” (E2, Administrativo/a contable).

Otro testimonio refuerza esta percepción:

“Viene todo preparado. La única cosa es que quizás, cuando comenzamos las formaciones, la persona formadora nos pregunta si hay algo en lo que queremos llegar a tener más conocimiento.” (E3, Ingeniero/a de producto).

Estos relatos ilustran una lógica poco participativa, en la que la decisión de asistir a una formación no se basa en una necesidad identificada por la propia persona trabajadora ni en un diagnóstico estructurado, sino en una propuesta generalizada y poco flexible.

Adicionalmente, se observaron situaciones intermedias, en las que sí se implementan mecanismos de recopilación de información sobre necesidades formativas, aunque su impacto en la toma de decisiones no siempre es evidente. Por ejemplo: “Hay veces que viene, digamos, un listado de unas posibles formaciones que pueden interesarte. Al principio del año suelen hacer un *brainstorming* de los cursos, pero no siempre está claro si los cursos salen de una evaluación o si es igual para todos.” (E8, Administrativo/a técnico/a). Otro testimonio señala: “En la evaluación anual que se hace a todos los empleados, sí que suele preguntarse si tenemos necesidad de alguna formación en particular, pero tras expresar mi necesidad en esta evaluación, aún no he recibido ningún tipo de retroalimentación sobre la posibilidad o no de realizar la formación.” (E12, Project Management y Comercial).

Estos testimonios evidencian que, aunque algunas organizaciones muestran intención de recopilar información sobre necesidades formativas, persisten limitaciones en su utilización como base efectiva para la planificación estratégica de acciones de desarrollo. En conjunto, los hallazgos indican que, si bien existen experiencias positivas donde el diagnóstico de necesidades se integra en la gestión formativa, estas no son generalizadas. Una proporción significativa de las organizaciones representadas en la muestra carece aún de una estrategia sistemática y participativa para identificar necesidades de formación, lo que puede limitar la eficacia y la relevancia de las intervenciones desarrolladas.

7.5 La participación en el proceso y el desarrollo de acciones formativas

En esta sección se profundiza en la participación de las personas beneficiarias en el proceso de diseño, comunicación y realización de las acciones formativas. A partir de las entrevistas, se identificaron patrones que evidencian una participación limitada en el diseño de las acciones formativas, ya que en múltiples casos las personas entrevistadas señalan no tener un rol en la elección de contenidos, modalidades o formatos, e incluso desconocen cómo se define este proceso:

“No participo en el diseño de la formación. La verdad es que no sé muy bien cómo eligen las formaciones” (E12, Project Management y Comercial).

Asimismo, se observa una fuerte externalización del diseño formativo, como menciona una de las personas entrevistadas:

“Es una consultoría externa que prepara y realiza todo” (E2, Administrativo/a contable).

Esta distancia entre quienes reciben la formación y quienes la diseñan puede debilitar la relación entre las necesidades reales del personal y las acciones formativas implementadas, y, en algunos casos, la ausencia de participación se suma al desconocimiento de los criterios que fundamentan las decisiones formativas, lo que limita aún más la apropiación del proceso.

En relación con la ejecución, la mayoría de las personas entrevistadas relata haber participado en formaciones presenciales, lo que indica que esta modalidad sigue siendo predominante, aunque se recogen experiencias de transformación hacia formatos en línea o mixtos. En este sentido, la persona E4 explica que la empresa se orienta hacia la digitalización de la formación:

“Actualmente los formatos son mixtos, hay cursos presenciales y online. La tendencia de la empresa es a acabar con todos los cursos presenciales y hacerlos todos 100% online, ofreciendo al colaborador la flexibilidad de hacerlos a la hora que quiera y como quiera” (E4, Especialista de producto).

Para las personas participantes, disponer de flexibilidad o contar con ambas modalidades enriquece la experiencia formativa, ya que se percibe que la interacción durante la formación potencia el aprendizaje.

La comunicación de las acciones formativas emerge como un aspecto relativamente bien resuelto en algunas organizaciones, aunque con matices. En la mayoría de los casos, las personas reciben información a través del correo electrónico:

“Se comunica por correo, en general a todo el equipo del departamento. El correo que recibimos no indicaba cuántas personas fueron convocadas. Solo decía que la empresa iba a ofrecer tales formaciones y que quien quisiera podía inscribirse. Las ofertas formativas suelen llegar con unos 15 días de antelación” (E12, Project Management y Comercial).

Otra persona entrevistada complementa:

“El listado de los cursos disponibles llega por correo electrónico y tú decides a cuál quieres apuntarte” (E8, Administrativo/a técnico/a).

En otros contextos, la comunicación también se realiza de forma verbal durante reuniones de equipo:

“Semanalmente tenemos reuniones de equipo. En esas reuniones, si hay formaciones, se comenta” (E3, Ingeniero/a de productos).

Estas distintas formas de comunicación facilitan el acceso a la información, aunque no necesariamente garantizan la participación en la toma de decisiones ni la adaptación de las propuestas a las necesidades individuales. Los datos muestran una estructura formativa que, si bien contempla la asignación de recursos y la implementación de acciones, presenta desafíos relevantes en términos de transparencia, participación y adecuación a las necesidades reales, situando a la mayoría de las personas entrevistadas en el rol de receptoras del proceso, sin capacidad de decisión sobre el contenido, el formato o la finalidad de las formaciones.

Este patrón sugiere que, aunque existe una intención organizacional de ofrecer oportunidades de desarrollo profesional, el enfoque continúa siendo predominantemente vertical, con escasas instancias de comunicación bidireccional y de construcción conjunta de las acciones formativas.

7.6 Evaluación y seguimiento de la formación y retroalimentación del desarrollo profesional

Esta sección analiza si las formaciones son evaluadas y si se ofrece retroalimentación significativa a las personas participantes. Los relatos revelan una diversidad de experiencias en relación con la evaluación de las formaciones y el seguimiento del desarrollo profesional, ya que mientras algunas personas describen prácticas más estructuradas de evaluación y *feedback*, otras señalan que estas acciones están ausentes o se perciben como poco significativas.

Una parte significativa de las personas entrevistadas manifiesta no haber experimentado instancias de evaluación posterior a las formaciones ni procesos formales de seguimiento de su desempeño, lo que genera una percepción de desconexión entre las acciones formativas y el desarrollo profesional. Como expresa una de las personas entrevistadas:

“La verdad que no, no hacen nada, no hay un momento o reunión para mirar estas cosas” (E1, Ingeniero/a técnico/a).

Otro testimonio refuerza esta idea al destacar la falta de criterios o instrumentos para valorar el desempeño individual:

“Toda reunión o momento de evaluación es relacional al cliente y su satisfacción. No existe ningún tipo de seguimiento o evaluación interna personal, sea de la formación o del desempeño personal de las personas trabajadoras” (E2, Administrativo/a contable).

Estas afirmaciones evidencian un vacío en los mecanismos de gestión del talento, que afecta tanto la medición de resultados como la percepción de reconocimiento y crecimiento.

Por otro lado, en algunos casos se realizan evaluaciones al finalizar las formaciones; sin embargo, estas se centran principalmente en la satisfacción inmediata de las personas participantes y no en el impacto real sobre el desempeño o la transferencia del aprendizaje. Como explica una persona entrevistada:

“Se hace una evaluación de satisfacción a nivel de contenido y presentación, pero no hay más. Realmente no hay un seguimiento, por ejemplo, de seis meses, volver a juntarnos para ver cómo lo habéis podido aplicar” (E3, Ingeniero/a de productos).

Este tipo de evaluación, aunque útil para recoger impresiones iniciales, resulta limitada si no se complementa con un seguimiento posterior sobre la aplicación de lo aprendido en el puesto de trabajo.

No obstante, dos personas entrevistadas describen prácticas más estructuradas de evaluación y seguimiento, en las que se combina la valoración de los contenidos formativos con el desempeño individual, percibiéndose una mayor integración entre formación y desarrollo profesional. En palabras de una de ellas:

“Siempre nos piden *feedback*. Una actividad en concreto que mi grupo de trabajo realiza es el *feedback* colectivo. Consiste en coger *feedback* de otros colaboradores de la empresa y sirve para identificar puntos fuertes y puntos de mejora. Además de la evaluación anual con nuestro jefe, donde hablamos del desempeño y desarrollo profesional, sobre los cursos y formaciones ofertados, si realizas formaciones en la plataforma sobre *soft skills*, puedes verificar tu mejora a través de *feedback* de los compañeros de trabajo” (E4, Especialista de producto).

Asimismo, se destaca el uso sistemático de encuestas dirigidas a toda la empresa:

“Se envía una encuesta a todos en la empresa anualmente. Se pregunta sobre el trabajo, las formaciones, el jefe, todo” (E5, AIOps Engineer).

Estos ejemplos muestran la existencia de entornos organizativos que consideran la perspectiva de las personas trabajadoras e intentan integrar la evaluación en procesos de mejora continua, aunque incluso en estos casos la conexión directa entre evaluación, formación y planes de desarrollo individual parece débil o poco transparente. En conjunto, el análisis evidencia que aspectos como la evaluación y el seguimiento del desarrollo profesional no están plenamente integrados en la cultura organizacional de las empresas de la muestra, y que la ausencia de evaluaciones sistemáticas y retroalimentación significativa limita la posibilidad de identificar mejoras, reforzar aprendizajes y alinear las competencias adquiridas con las metas estratégicas de la organización.

7.7 El impacto del desarrollo de competencias transversales en el desarrollo profesional

Esta sección identifica las percepciones de las personas entrevistadas con respecto al impacto de las competencias transversales en su desempeño y desarrollo profesional. Las experiencias compartidas muestran no solo el reconocimiento de la importancia de estas competencias, sino también el deseo de fortalecerlas para mejorar la eficacia en el trabajo y potenciar el crecimiento profesional, organizándose el análisis en torno a tres ejes: mejora del desempeño laboral, desarrollo profesional y valor estratégico de las competencias transversales.

Uno de los impactos más mencionados es la mejora en el desempeño y en el ambiente laboral, ya que las competencias transversales se perciben como herramientas fundamentales para comunicarse, resolver problemas, colaborar y adaptarse a entornos cambiantes. La afirmación de una de las personas entrevistadas –“Seguro que el desarrollo de estas competencias impacta positivamente. Creo que perfeccionan la manera de trabajar, con estas habilidades se puede llegar aún más a lograr tareas y resultados que sean necesarios en su día a día” (E1, Ingeniero/a técnico/a)– refleja cómo estas competencias se integran en la rutina y condicionan la calidad y productividad del trabajo.

Otra perspectiva destacada es que el desarrollo de competencias transversales abre oportunidades de crecimiento personal y profesional. Una persona entrevistada subraya que

“nos ayudaría a ser más conscientes de nuestras acciones y saber que cada acción corresponde a una competencia en específico que, a través de formaciones, puede ser potenciada” (E4, Especialista de producto), mientras que otra añade que toda formación que permita aprender y coordinarse mejor con otras personas resulta “imprescindible” para lograr un buen rendimiento y un trabajo más fluido (E8, Administrativo/a técnico/a).

Más allá de su utilidad individual, varias personas entrevistadas atribuyen a las competencias transversales un valor estratégico para el funcionamiento general de la empresa, al fortalecer la cohesión, la comunicación y la capacidad de innovación de los equipos. Así, una de ellas señala la necesidad de “muchísimo más foco en este tema de competencias transversales” para sostener equipos más profesionales y estables (E3, Ingeniero/a de productos), mientras otra destaca que contar con un plan para conocer, nombrar y desarrollar estas competencias sería beneficioso para el desarrollo profesional y personal, y, en consecuencia, para las organizaciones (E12, Project Management y Comercial).

En conjunto, los relatos muestran un consenso amplio respecto al valor y la necesidad del desarrollo de competencias transversales en el entorno laboral. Estas competencias se entienden como un recurso clave para optimizar el rendimiento, favorecer el desarrollo profesional y contribuir al buen funcionamiento organizacional, permitiendo afrontar mejor los desafíos del trabajo y promover entornos más colaborativos y eficaces, con impactos perceptibles tanto a nivel individual como colectivo.

7.8 Retos y oportunidades de mejora

Dentro de esta dimensión se recogen las percepciones de las personas entrevistadas respecto a las barreras y propuestas vinculadas al fortalecimiento del desarrollo de competencias transversales. Las entrevistas permiten contrastar las expectativas de las personas trabajadoras con las condiciones reales de implementación de las acciones formativas, identificándose cuatro ejes principales: retos vinculados al tiempo, propuestas de mejora, limitaciones organizativas y expectativas no cumplidas.

La falta de tiempo emerge como uno de los obstáculos más destacados. Los testimonios indican que, aunque las formaciones son valoradas positivamente, la carga laboral impide una participación plena:

“Las formaciones en competencias transversales suelen ser optativas y aunque haya mucho interés en hacerlas, el problema principal es que las dejamos en un segundo plano por falta de tiempo” (E4, Especialista de producto);

“Hay muchas cosas que son muy interesantes, el problema es el tiempo” (E5, AIOps Engineer).

Este tipo de barrera afecta tanto la asistencia como la calidad del aprendizaje y la posibilidad de aplicar lo aprendido en el entorno de trabajo, generando tensión entre las exigencias del día a día y el compromiso con el desarrollo profesional.

A pesar de estas limitaciones, las personas entrevistadas formulan propuestas claras de mejora. Se destaca el interés por formaciones más específicas y adaptadas a las necesidades reales del puesto:

“Yo diría formaciones muy concretas, como gestión de la comunicación y de conflictos, como formaciones básicas, prioritarias y además cada cierto tiempo reciclando” (E3, Ingeniero/a de productos).

Otro testimonio subraya la importancia de fortalecer el trabajo en equipo y la comunicación mediante planes de desarrollo que fomenten el espíritu de equipo y el consenso, con impacto positivo en el ambiente laboral y en los resultados (E12, Project Management y Comercial).

Algunas personas también perciben una falta de planificación y de compromiso sostenido por parte de la empresa, observando que la formación se ofrece de forma puntual, sin integrarse en una estrategia clara ni garantizar la calidad. En este sentido, se demandan formaciones certificadas y una mayor implicación organizativa en la selección y oferta de cursos (E5, E7). Asimismo, se señala la incoherencia entre las competencias transversales exigidas en los procesos de selección y la ausencia de continuidad en su desarrollo durante la vida laboral:

“Es muy curioso que realmente te demanden esto para contratarte y luego no haya una continuidad” (E3, Ingeniero/a de productos).

Varios relatos también expresan expectativas no cumplidas en relación con la aplicabilidad de los contenidos, señalando una brecha entre los aprendizajes promovidos y las prácticas del día a día. Una persona plantea la necesidad de ejemplos concretos y casos prácticos que muestren resultados tangibles de la aplicación de competencias transversales, tanto para las empresas como para las personas trabajadoras (E4, Especialista de producto). Esta experiencia pone de relieve la importancia de una mejor alineación entre objetivos formativos, necesidades reales y condiciones de implementación.

En conjunto, las percepciones recogidas ofrecen una imagen compleja y crítica del estado actual de las acciones formativas en competencias transversales en el entorno laboral. Aunque las personas entrevistadas valoran su importancia y muestran disposición a participar, se enfrentan a obstáculos significativos que limitan su aprovechamiento, lo que evidencia que la formación en competencias transversales no puede considerarse un complemento opcional, sino un componente estratégico que debe integrarse en las dinámicas y tiempos de trabajo para construir políticas formativas más inclusivas, efectivas y sostenibles.

7.9 Síntesis del capítulo

Este capítulo ha estado dedicado al análisis de los datos cualitativos recogidos a través de entrevistas a personas trabajadoras beneficiarias de acciones formativas, con el objetivo de comprender en profundidad sus percepciones sobre el desarrollo de competencias transversales en el entorno laboral. A través de sus voces, se ha obtenido una visión rica, compleja y crítica de los distintos aspectos que configuran la experiencia formativa y sus implicaciones en el desempeño profesional.

En un primer momento, se ha caracterizado el perfil de las personas entrevistadas, que representan una diversidad de sectores, niveles de responsabilidad y trayectorias formativas. Esta pluralidad ha permitido recoger una variedad de relatos que enriquecen el análisis y facilitan la identificación de patrones comunes, así como la detección de particularidades significativas.

Uno de los hallazgos centrales es la escasa participación de las personas beneficiarias en el diseño de las acciones formativas. Las decisiones suelen estar centralizadas en consultorías externas o en áreas de recursos humanos, lo que limita la adecuación de los contenidos a las necesidades reales del equipo, y el diagnóstico de necesidades formativas se realiza, en muchos casos, de forma poco estructurada o sin retroalimentación visible hacia quienes participan.

En cuanto a la implementación, predomina la modalidad presencial, aunque comienzan a introducirse formatos híbridos o digitales. Sin embargo, la modalidad resulta insuficiente si no se acompaña de una adecuada comunicación y de una gestión del tiempo que tenga en cuenta la falta de disponibilidad horaria y la sobrecarga laboral, identificadas como obstáculos recurrentes para la participación efectiva en las formaciones.

Respecto a la evaluación y el seguimiento, los datos revelan una ausencia de mecanismos que permitan valorar el impacto de la formación en el desempeño o en el desarrollo profesional. Más allá de encuestas de satisfacción, pocas empresas implementan procesos de retroalimentación o de seguimiento individual, lo que dificulta la aplicación de los aprendizajes y debilita la conexión entre formación y trayectoria profesional.

A pesar de estas limitaciones, las personas entrevistadas reconocen el valor estratégico de las competencias transversales para el desempeño en sus actividades laborales y para el crecimiento profesional y organizacional. Asimismo, formulan propuestas de mejora concretas, como una mayor personalización de los contenidos, la certificación de las formaciones, un mayor reconocimiento institucional y una planificación más compartida.

En conjunto, los hallazgos apuntan a la necesidad de avanzar hacia una cultura organizativa transparente que integre de forma estructurada, participativa y sostenible el desarrollo de competencias transversales como parte fundamental de la estrategia formativa. Este capítulo ha permitido explorar en profundidad las experiencias, percepciones y valoraciones de las personas beneficiarias sobre el fomento y el proceso de formación en competencias transversales en las organizaciones.

El análisis cualitativo destaca la relevancia de competencias como resolver el problema, tomar la decisión, diseñar la estrategia y apoyar al compañero, que emergen como fundamentales para afrontar los retos del trabajo. Además, los testimonios revelan claras brechas organizacionales en aspectos esenciales como el fomento y la existencia de políticas estructuradas sobre estas competencias, la ausencia frecuente de diagnósticos previos de necesidades formativas, la limitada participación de las personas beneficiarias en el diseño de las formaciones y carencias significativas en la evaluación y el seguimiento de las acciones formativas. En conjunto, los resultados señalan la

necesidad de establecer políticas claras y prácticas sistemáticas que integren el desarrollo de competencias transversales como un componente estratégico clave, orientado a mejorar el desempeño individual y colectivo, fortalecer la cohesión organizacional y potenciar el desarrollo profesional y personal.

Capítulo 8

Análisis integral de los datos

Este capítulo desarrolla un análisis integral de los datos obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa, con el fin de ofrecer una comprensión más amplia y profunda del desarrollo de competencias transversales en el entorno laboral. Su propósito es identificar convergencias, complementariedades y divergencias entre lo que declaran las organizaciones y lo que experimentan las personas trabajadoras en relación con la formación.

En primer lugar, se contrastan los resultados sobre el contexto de los programas formativos, el diagnóstico de necesidades, el diseño de la formación, la comunicación y realización de las acciones, y los mecanismos de evaluación y seguimiento, poniendo en diálogo los datos procedentes del cuestionario y de las entrevistas. Este análisis permite evidenciar, por ejemplo, brechas entre la planificación formalmente descrita por las empresas y la participación real del personal en la toma de decisiones, así como diferencias en la percepción sobre la existencia y calidad de los diagnósticos de necesidades.

Posteriormente, el capítulo integra los hallazgos relativos al impacto del desarrollo de competencias transversales y a las competencias consideradas más destacadas, mostrando un núcleo compartido de habilidades clave como resolver problemas, fomentar el espíritu de equipo, adaptarse al cambio y trabajar con eficiencia. A partir de esta integración, se señalan tanto los avances logrados como las limitaciones estructurales detectadas, y se identifican oportunidades para consolidar políticas y prácticas formativas más coherentes con los principios de la Ingeniería de la Formación y con las necesidades reales de las organizaciones y de las personas trabajadoras.

8.1 El contexto actual de los programas formativos en las organizaciones

Analizar el contexto en el que se insertan actualmente los programas de formación, tanto desde la perspectiva de las organizaciones como de las personas empleadas, resulta fundamental para comprender su eficacia y sostenibilidad. La existencia de políticas claras y transparentes, una cultura organizativa que favorezca el aprendizaje y la alineación de las iniciativas con los objetivos estratégicos de la empresa constituyen factores clave. Estos elementos permiten que las acciones formativas trasciendan su carácter puntual y se integren en una estrategia consolidada de desarrollo profesional y organizacional.

Desde la perspectiva cuantitativa, se evidencia una presencia de programas formativos (88%) y una proporción significativa de empresas con políticas claras (74%). No obstante, al contrastar estos resultados con las percepciones recogidas en la fase cualitativa, se observa una disonancia importante entre el discurso institucional y la experiencia concreta de las personas trabajadoras (véase Tabla 19).

Las entrevistas revelan que, en muchos casos, las personas trabajadoras no perciben una planificación formativa clara ni una integración efectiva del desarrollo en competencias transversales en la estrategia organizativa. Esta divergencia podría estar relacionada con factores como la falta de transparencia de las políticas existentes, las debilidades en los canales de comunicación interna o la limitada incorporación de los valores asociados al aprendizaje continuo en la cultura cotidiana de las organizaciones. En ausencia de estos elementos, las acciones formativas tienden a perder impacto, continuidad y pertinencia.

En este sentido, es importante señalar que la existencia de iniciativas formativas no garantiza por sí sola su efectividad; es necesario que estas se enmarquen en una visión coherente, participativa y sostenida en el tiempo.

Con respecto a la distribución de las acciones formativas según el tipo de competencias abordadas, los datos de ambas fases revelan una coincidencia en torno a la predominancia de las competencias técnicas como eje principal de las políticas formativas en las organizaciones participantes. Desde la perspectiva organizacional, los resultados cuantitativos evidencian que las formaciones técnicas (87%) ocupan el primer lugar en los planes de formación. Este patrón es corroborado por los testimonios cualitativos, donde todas las personas entrevistadas indican que las formaciones en competencias técnicas son más frecuentes y prioritarias, mientras que un tercio declara haber participado recientemente en formaciones vinculadas al desarrollo de competencias transversales. Además, el 58% señala no haber recibido ninguna formación de este tipo en los últimos seis meses.

En este marco, el análisis combinado de ambas fases permite concluir que, aunque las organizaciones manifiestan contar con políticas formativas y estructuras que respaldan el aprendizaje, su integración en las dinámicas de formación aún se encuentra limitada o en un proceso de consolidación. La evidencia empírica sugiere que la existencia de programas no siempre se traduce en una estrategia de formación perceptible y reconocible por parte del personal. Las discrepancias entre lo declarado por las empresas y lo experimentado por las personas trabajadoras ponen de relieve la necesidad de fortalecer mecanismos de coordinación, comunicación y participación. Para que las acciones formativas generen un impacto sostenido, resulta imprescindible consolidar una cultura organizacional que no solo promueva la formación, sino que asegure su alineación con las necesidades reales del puesto, la trayectoria profesional de las personas y los objetivos institucionales.

Tabla 19. Cultura formativa organizacional. Comparación de resultados obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa

	Fase cuantitativa	Fase cualitativa
Presencia de políticas formativas	74%	17%
Existencia de acciones formativas	88%	83%
Formaciones en competencias técnicas	87%	100%
Formaciones en competencias transversales	61%	42%

Fuente: elaboración propia a partir del análisis integral.

8.2 El diagnóstico de necesidades

Tras integrar los resultados de las dos fases del estudio, se revela una disonancia clara: mientras las organizaciones afirman realizar diagnósticos, las personas trabajadoras no siempre perciben que estos procesos se traduzcan en formaciones pertinentes y contextualizadas (véase Tabla 20). Desde una perspectiva cuantitativa, el 84% de las organizaciones declara llevar a cabo algún tipo de análisis previo para identificar necesidades formativas, lo que sugiere la presencia de esta práctica en el tejido empresarial analizado. No obstante, al examinar los métodos utilizados, se advierte una preferencia por técnicas internas poco estructuradas, como las reuniones entre responsables o las planificaciones estratégicas. Solo un 33% recurre a evaluaciones de desempeño y un escaso 8% emplea instrumentos más sistematizados, como cuestionarios dirigidos tanto a responsables como al personal.

La información cualitativa matiza considerablemente esta visión. De las personas entrevistadas, el 50% reconoce que en su organización se realiza algún tipo de diagnóstico previo. Dentro de este grupo, solo un 17% describe procedimientos estructurados y personalizados que realmente orientan el diseño de las formaciones. En los demás casos (33%), si bien se implementan mecanismos de

recopilación de información, como encuestas o espacios de *feedback*, su influencia en la planificación formativa no siempre es percibida como efectiva.

Por otra parte, el 50% restante de las personas entrevistadas afirma que en sus organizaciones no se aplica ningún tipo de análisis previo, o bien que las formaciones se ofrecen de forma estandarizada, sin considerar las necesidades específicas de los equipos. En estos casos, el diagnóstico aparece como una práctica ausente o desvinculada de los procesos de desarrollo profesional.

Tabla 20. Diagnóstico de necesidades. Comparación de los resultados obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa

Diagnóstico de necesidades	Fase cuantitativa	Fase cualitativa
Sí	84%	50%
No	16%	50%

Fuente: elaboración propia a partir del análisis integral.

La disonancia entre los datos declarados por las empresas y la percepción de las personas empleadas evidencia una brecha significativa. Esta diferencia podría atribuirse a diversos factores: la escasa transparencia de los procesos, la falta de comunicación interna o una frágil institucionalización de la participación en la planificación de la formación. Además, en ciertos contextos, el diagnóstico parece limitarse a una formalidad administrativa o a una práctica puntual, sin continuidad ni impacto real en la toma de decisiones.

La ausencia de diagnósticos sólidos puede comprometer la relevancia, la participación y el impacto de las acciones diseñadas, reproduciendo intervenciones desconectadas de los contextos específicos de trabajo y de las trayectorias individuales de desarrollo. Para avanzar hacia modelos de formación más eficaces y centrados en las necesidades de las personas, resulta imprescindible fortalecer los procesos de diagnóstico, incorporar mecanismos de participación activa y garantizar su integración en la planificación estratégica.

8.3 El diseño de la formación

El diseño de los programas formativos constituye un componente esencial para garantizar su pertinencia y eficacia, ya que implica definir los contenidos, formatos, metodologías y actores involucrados en la formación. Los resultados integrados de ambas fases del estudio evidencian un desacuerdo entre la planificación declarada por las organizaciones y la participación efectiva del personal en este proceso.

Desde la perspectiva cuantitativa, la mayoría de las empresas (74%) indica que sus programas formativos se organizan según los roles profesionales de las personas. Asimismo, el 42% de las

organizaciones afirma que la propuesta formativa proviene del departamento de recursos humanos o de unidades operativas, mientras que el 21% reconoce la participación directa de las personas empleadas en este proceso.

Sin embargo, los datos cualitativos contrastan con esta visión. El 92% de las personas participantes en la entrevista expresa no tener ningún rol en la elección de contenidos, metodologías o modalidades, e incluso algunas declaran desconocer por completo el proceso de toma de decisiones en torno a la formación dentro de su organización. Además, se identifica una fuerte tendencia a la externalización del diseño formativo: el 83% de las personas participantes señala que sus empresas contratan consultorías externas para llevar a cabo el proceso de diseño y realización de la formación. Este hallazgo converge con los datos de la fase cuantitativa, en los que el 70% de las organizaciones declara no tener conocimiento del uso de metodologías o enfoques pedagógicos concretos en sus acciones formativas. Esta práctica tiende a acentuar la distancia entre quienes diseñan la formación y quienes la reciben, dificultando su adecuación a las necesidades reales del personal y a las soluciones propuestas.

En conjunto, aunque los datos cuantitativos sugieren la existencia de un diseño estratégico y corresponsable, los relatos cualitativos describen una estructura predominantemente vertical, en la que las decisiones son tomadas por actores jerárquicos o externos, sin espacios para consultas o el diálogo. La falta de participación del personal puede comprometer la efectividad de las formaciones, ya que limita la posibilidad de contextualizar los contenidos, adaptar los formatos a las condiciones laborales y generar compromiso con los aprendizajes propuestos. Asimismo, el desconocimiento de los criterios que fundamentan las decisiones formativas refuerza una percepción de desconexión entre el discurso institucional y las necesidades reales del equipo.

Para que la formación se consolide como una herramienta eficaz y centrada en las personas, resulta necesario incorporar prácticas que promuevan la participación de las personas beneficiarias en todas las fases del proceso: desde la identificación de necesidades hasta la evaluación de resultados. De este modo, las acciones formativas estarán más ajustadas a la realidad organizacional, con mayor capacidad de respuesta frente a los desafíos del entorno y alineadas con los objetivos tanto individuales como colectivos.

8.4 La comunicación y realización de la formación

En el análisis de los resultados obtenidos en las dos fases de la investigación se observan similitudes en cuanto a la comunicación y la modalidad de las acciones formativas (véase Tabla 21). En la fase cuantitativa, los datos indican que el canal más utilizado para informar e invitar a las formaciones es

el correo electrónico (86%), seguido por las reuniones de equipo (26%). En términos de anticipación, el 42% de las organizaciones comunica la formación entre dos semanas y un mes antes de su realización. De forma congruente, la información cualitativa refuerza esta tendencia: el 75% de las personas entrevistadas confirma haber recibido la invitación a través del correo electrónico y con al menos dos semanas de antelación; el 33% señala que la comunicación también se realiza verbalmente durante reuniones de equipo. En ambas fases, se constata que la información suele transmitirse con un margen temporal adecuado, permitiendo organizar la participación de manera oportuna.

Tabla 21. Canal de comunicación de la formación. Comparación de los resultados obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa.

Comunicación de la formación	Fase cuantitativa	Fase cualitativa
Correo electrónico	86%	75%
Reuniones de equipo	26%	33%

Fuente: elaboración propia a partir del análisis integral.

Respecto a la realización de las formaciones, la fase cuantitativa muestra una clara preferencia por la modalidad online (84%), aunque la formación presencial continúa teniendo un lugar relevante, especialmente en sectores donde predominan aprendizajes de carácter práctico (véase Tabla 22). Esta doble presencia también se refleja en las entrevistas, al mostrar que la mayoría de las personas participantes (83%) relata experiencias en formaciones presenciales. No obstante, un 17% señala que sus organizaciones han optado por una virtualización completa de las acciones formativas, con el objetivo de proporcionar mayor autonomía y flexibilidad al personal. A pesar de esta tendencia, las personas entrevistadas valoran positivamente la posibilidad de elegir entre ambas modalidades, destacando el valor de la interacción social como elemento que enriquece el aprendizaje, facilita el intercambio de experiencias y promueve una mayor apropiación de los contenidos.

Tabla 22, Modalidad de la formación. Comparación de los resultados obtenidos en las fases cuantitativas y cualitativas

Realización de la formación	Fase cuantitativa	Fase cualitativa
Modalidad online	84%	17%
Modalidad presencial	72%	83%

Fuente: elaboración propia a partir del análisis integral.

En síntesis, los hallazgos integrados evidencian que las organizaciones han avanzado en la planificación y digitalización de sus procesos formativos, incorporando modalidades más flexibles y optimizando los canales de comunicación. La convergencia entre la información institucional y las percepciones del personal sugiere una mejora en la coherencia entre la planificación institucional y la

experiencia formativa real, lo que constituye un indicio positivo hacia una gestión del aprendizaje más integrada y receptiva.

8.5 La evaluación y seguimiento de las acciones formativas

La evaluación y el seguimiento constituyen etapas fundamentales para consolidar la calidad de la formación y su articulación con el desarrollo profesional. Los resultados del estudio muestran que, aunque estas prácticas están presentes en muchas organizaciones, su implementación tiende a ser parcial, centrada en la satisfacción inmediata y con escasa proyección hacia el impacto a medio o largo plazo. En la fase cuantitativa, el 74% de las empresas declara aplicar evaluaciones al finalizar las acciones formativas, principalmente mediante cuestionarios estandarizados. Esta información coincide con las percepciones cualitativas, ya que la mayoría de las personas entrevistadas (58%) ha vivido procesos de evaluación centrados en la satisfacción, mientras que el seguimiento del desempeño y el impacto de los aprendizajes es poco frecuente o inexistente en sus experiencias.

Asimismo, mientras algunas personas describen entornos donde se han implementado prácticas más estructuradas de evaluación y retroalimentación, estas experiencias representan casos aislados. Un porcentaje significativo (42%) manifiesta no haber recibido ninguna evaluación posterior ni haber participado en procesos formales de seguimiento, lo que genera una sensación de desconexión entre la formación recibida y las oportunidades de crecimiento profesional.

Por otra parte, la gestión de los resultados evaluativos presenta una notable dispersión. En la fase cuantitativa, los datos indican que la retroalimentación se distribuye hacia diferentes niveles: a nivel individual (29%), a responsables de departamentos o comités directivos (27%), al área de recursos humanos o departamento de formación (20%) y, en algunos casos (22%), no se implementa ningún mecanismo formal de retroalimentación. Esta fragmentación puede dificultar la integración de los aprendizajes y limitar el valor transformador de la formación. Sin embargo, en la fase cualitativa, solamente el 17% de las personas participantes ha mencionado la existencia de una cultura de feedback en su organización, incluso utilizando esta herramienta entre departamentos de la empresa para una retroalimentación más completa, con la participación de clientes internos.

En definitiva, aunque se reconocen avances en la incorporación de prácticas evaluativas, los resultados reflejan una falta de estructura y de conexión entre la formación, el desempeño y los planes de desarrollo individual y colectivo. La evaluación, en muchos casos, permanece como un acto administrativo, sin continuidad ni función estratégica.

Consolidar una cultura de evaluación más integral requiere superar enfoques centrados exclusivamente en la satisfacción y avanzar hacia modelos que permitan valorar la transferencia de

aprendizajes, su aplicación en el puesto de trabajo y su contribución al crecimiento profesional y organizacional. La existencia de algunas prácticas destacables en este sentido demuestra que es posible avanzar hacia modelos más coherentes, participativos y orientados al impacto.

8.6 El impacto del desarrollo en competencias transversales

El desarrollo de competencias transversales se configura como un eje de creciente relevancia en el discurso y la práctica organizativa. Los resultados obtenidos en ambas fases del estudio coinciden en señalar su valor estratégico, tanto desde la perspectiva institucional como desde la vivencia de las personas trabajadoras. No obstante, el análisis también revela ciertas inconsistencias entre el reconocimiento declarado y la aplicación efectiva de estas competencias en los procesos clave de la gestión del talento.

Desde el contexto organizacional, el 93% de las empresas encuestadas afirma valorar las competencias transversales como componentes esenciales en sus estructuras, lo que refleja una conciencia generalizada de su importancia en entornos laborales dinámicos y complejos. Sin embargo, esta apreciación no siempre se traduce de manera coherente en la implementación de acciones formativas.

Las experiencias recogidas en la fase cualitativa confirman esta valoración. Las personas entrevistadas destacan el impacto del desarrollo de competencias transversales en su desempeño laboral, especialmente en aspectos como la comunicación, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Asimismo, existe un consenso en cuanto a que el fortalecimiento de estas competencias no solo mejora el rendimiento individual, sino que también abre oportunidades para el desarrollo profesional y contribuye al crecimiento organizacional.

En relación con la oferta formativa en esta área, se identifican ciertas divergencias entre ambas fases. Si bien un 72% de las organizaciones participantes en la fase cuantitativa declara haber implementado formaciones en competencias transversales en los últimos seis meses, el 58% de las personas entrevistadas, en la fase cualitativa, afirma no haber recibido este tipo de formación en el mismo período. Sin embargo, en cuanto a las temáticas trabajadas, se evidencian similitudes. En la fase cuantitativa, las más trabajadas fueron la resolución de problemas, la comunicación y el trabajo en equipo; en la fase cualitativa, se destacan la gestión de problemas, la comunicación, el liderazgo y el compromiso. Cabe señalar que tanto las organizaciones (87%) como las personas trabajadoras (67%) coinciden en señalar que las formaciones técnicas suelen tener prioridad frente a las transversales.

En conjunto, los hallazgos revelan una percepción compartida sobre la importancia de las competencias transversales, tanto para el crecimiento individual como para el fortalecimiento del

clima laboral y el éxito organizacional. El reconocimiento de su valor es amplio y sostenido, pero su integración en los procesos estratégicos aún enfrenta barreras estructurales. Potenciar su desarrollo requiere no solo acciones formativas específicas, sino también una apuesta institucional que las sitúe como pilares del desarrollo profesional. La coincidencia entre lo que valoran las personas empleadas y lo que las organizaciones declaran como prioritario representa una base sólida sobre la cual construir políticas más coherentes y sostenibles a largo plazo.

8.7 Las competencias transversales más destacadas

El análisis combinado de los datos cuantitativos y cualitativos evidencia una convergencia significativa en torno a las competencias transversales consideradas prioritarias en el contexto laboral. Tanto las organizaciones como las personas trabajadoras identifican un conjunto de competencias clave para afrontar los desafíos actuales, optimizar el rendimiento profesional y contribuir al funcionamiento eficiente de los equipos de trabajo.

Desde la perspectiva organizacional, las competencias más valoradas incluyen fomentar el espíritu de equipo, gestionar conflictos, mostrar compromiso, resolver problemas y adaptarse al cambio. Estas competencias, priorizadas por más del 50% de las empresas encuestadas, reflejan una orientación hacia entornos colaborativos, adaptativos y alineados con los valores institucionales. Esta selección sugiere una creciente preocupación por construir entornos laborales conectados, resilientes y orientados a la mejora continua.

Las perspectivas recogidas en la fase cualitativa complementan y refuerzan esta visión. Las personas entrevistadas destacan competencias como resolver problemas, tomar decisiones, apoyar a los compañeros, diseñar estrategias y adaptarse al cambio como habilidades fundamentales para desenvolverse con eficacia en sus entornos profesionales. En particular, se resalta el papel de estas competencias en la gestión de la complejidad, la interacción colaborativa y la adaptación a contextos cambiantes, lo que confirma su centralidad en la práctica cotidiana del trabajo.

A pesar de algunas variaciones en el orden de prioridad, se observa una concordancia relevante entre ambas fuentes de información, particularmente en torno a competencias como resolver problemas, fomentar el espíritu de equipo, cumplir compromisos, trabajar con eficiencia y adaptarse al cambio. Esta convergencia aporta solidez a la identificación de un núcleo competencial transversal, cuya consolidación puede generar impactos positivos tanto a nivel individual como en la eficacia organizativa.

En síntesis, los hallazgos reflejan una percepción compartida respecto a las competencias transversales más valoradas por los distintos actores (véase Tabla 23). Estas no son concebidas

únicamente como atributos deseables, sino como capacidades fundamentales para el desarrollo profesional y el éxito organizacional. Su integración en las políticas de formación, evaluación y gestión del talento representa una oportunidad clave para alinear el crecimiento individual con los objetivos estratégicos de las organizaciones.

Tabla 23. Competencias más valoradas. Comparación de los resultados obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa

Competencias identificadas	Fase cuantitativa	Fase cualitativa
Enfrentar la incertidumbre	No	Sí
Resolver el problema	Sí	Sí
Apoyar al compañero	No	Sí
Estar comprometido	Sí	No
Fomentar el espíritu de equipo	Sí	Sí
Tomar la decisión	No	Sí
Trabajar con eficiencia	Sí	Sí
Respetar los valores	Sí	No
Adaptarse al cambio	Sí	Sí
Gestionar el cambio	Sí	No
Diseñar la estrategia	No	Sí
Cumplir el compromiso	Sí	Sí
Gestionar el conflicto	Sí	No
Negociar el acuerdo	No	Sí
Producir la mejora continua	Sí	No

Fuente: elaboración propia a partir del análisis integral.

8.8 Las limitaciones y oportunidades de mejora

El análisis integrado de las dos fases del estudio permite identificar diversos factores que obstaculizan la implementación de formaciones en competencias transversales, así como oportunidades para su fortalecimiento. A pesar del consenso sobre la relevancia de estas competencias, tanto desde la perspectiva organizacional como desde las personas trabajadoras, persisten condicionantes estructurales, organizativos y culturales que dificultan su desarrollo sostenido.

En la fase cuantitativa, las barreras más recurrentes están relacionadas con restricciones presupuestarias (60%) y la ausencia de una cultura organizativa que promueva este tipo de formación (30%). Este panorama sugiere que, aunque existe una valoración positiva, estas competencias no siempre se traducen en una práctica prioritaria de recursos ni en políticas que garanticen su

consolidación. La falta de diagnóstico de necesidades específicas y la incertidumbre sobre el retorno de la inversión formativa también emergen como obstáculos adicionales para la planificación de dichas formaciones.

Las percepciones recogidas en la fase cualitativa permiten ampliar esta visión al incorporar las experiencias de quienes participan en las acciones formativas ofertadas por las organizaciones. Los principales retos señalados por las personas son la falta de tiempo para acceder y dedicarse adecuadamente a las formaciones, derivada de la carga laboral y la ausencia de fomento del desarrollo en competencias transversales. A ellos se suman otras limitaciones como la discontinuidad de las iniciativas formativas, la desconexión entre los contenidos ofrecidos y las exigencias del puesto de trabajo, así como la limitada articulación con los procesos de desarrollo profesional. Estas situaciones generan expectativas no cumplidas y cuestionamientos sobre la aplicabilidad y utilidad de los aprendizajes promovidos.

No obstante, el análisis también revela oportunidades de mejora. Las personas entrevistadas manifiestan interés en recibir formaciones más específicas, contextualizadas y con certificación, así como en participar en procesos que fortalezcan la comunicación, la colaboración y la calidad del clima laboral. Estas sugerencias reflejan una actitud receptiva hacia el aprendizaje continuo y evidencian la necesidad de políticas formativas mejor integradas en la dinámica organizacional.

En conjunto, los hallazgos sugieren que la consolidación de una cultura de aprendizaje centrada en las competencias transversales requiere superar no solo limitaciones financieras, sino también impulsar transformaciones en la cultura organizativa de fomento del aprendizaje continuo y en la gestión del talento.

8.9 Síntesis del capítulo

En este capítulo se ha integrado los resultados obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa de la investigación, con el objetivo de contrastar, complementar y enriquecer la comprensión del estado actual del desarrollo de competencias transversales en el ámbito organizacional. Al analizar conjuntamente los datos de ambas fases, se han identificado tanto convergencias relevantes como divergencias que aportan perspectivas significativas al análisis.

Por un lado, los resultados cuantitativos reflejan que las organizaciones reconocen la importancia estratégica de las competencias transversales, tanto en los procesos de formación como en la gestión del talento. Las empresas encuestadas afirman contar con procedimientos para el diagnóstico de necesidades, el diseño y la evaluación de acciones formativas, y destacan competencias como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la adaptación al cambio como prioritarias en

sus estructuras. Sin embargo, esta visión institucional se ve contrastada por los hallazgos cualitativos, en los que las personas trabajadoras describen experiencias que revelan una menor participación en la planificación formativa y la persistencia de barreras estructurales que limitan el acceso y la aplicabilidad de la formación.

La fase cualitativa ha permitido profundizar en aspectos que no siempre resultan visibles en los registros estadísticos, tales como las expectativas, las oportunidades de mejora, las necesidades reales del puesto de trabajo y el seguimiento de las iniciativas formativas. Asimismo, esta fase ha revelado un interés sostenido por parte del personal en formaciones más contextualizadas y significativas, así como una percepción clara del valor de las competencias transversales para el clima laboral y el desarrollo profesional individual y organizacional.

A pesar de las diferencias señaladas, los datos recogidos en ambas fases refuerzan la relevancia del objeto de estudio. Existe una coincidencia sustantiva en cuanto a las competencias transversales consideradas más relevantes, así como una conciencia compartida sobre la necesidad de mejorar los procesos de planificación, seguimiento y evaluación para garantizar una formación más eficaz. La convergencia de estas evidencias fortalece la validez del estudio y proporciona una visión más integral sobre los retos y oportunidades que enfrentan las organizaciones en el desarrollo de competencias transversales.

En conjunto, los resultados obtenidos en este capítulo invitan a reflexionar sobre la necesidad de consolidar una cultura organizacional que integre de forma más coherente, transparente y sostenida el desarrollo de estas competencias como eje del crecimiento profesional y de la innovación en los entornos laborales actuales.

SECCIÓN V

Etapa final de la investigación

Capítulo 9

Discusión de resultados y conclusiones

Este capítulo reúne la discusión de los resultados y las principales conclusiones de la investigación, poniendo en diálogo el marco teórico, los datos empíricos y el enfoque de la Ingeniería de la Formación. Su finalidad es valorar en qué medida se han alcanzado los objetivos planteados y qué aportes realiza el estudio al conocimiento y a la práctica sobre el desarrollo de competencias transversales en el ámbito laboral.

En el capítulo se analizan las tendencias actuales del desarrollo profesional en el siglo XXI y se contrastan las competencias transversales identificadas como clave —a partir del Proyecto Hermes— con las realmente priorizadas en las empresas participantes, destacando convergencias y vacíos. También se comparan los enfoques metodológicos presentes en las organizaciones con el enfoque de la Ingeniería de la Formación, evaluando sus puntos de contacto, sus diferencias y el potencial de este marco para mejorar el diseño, implementación y evaluación de acciones formativas.

El capítulo incluye además la formulación de una propuesta estructurada de estrategias para desarrollar formación en competencias transversales, organizada en fases que abarcan desde la identificación de la problemática y el contexto hasta la evaluación y mejora continua, así como su validación mediante un grupo focal de personas expertas. Finalmente, se presentan las consideraciones sobre la viabilidad y aplicabilidad de la propuesta, las limitaciones del estudio y las líneas futuras de investigación, subrayando la importancia de consolidar una cultura organizacional orientada al aprendizaje continuo y al desarrollo integral de las personas.

9.1 Tendencias del desarrollo profesional en el siglo XXI

A lo largo del análisis realizado sobre las tendencias emergentes en torno al desarrollo profesional, se ha evidenciado que este no responde únicamente a una necesidad individual de mejora, sino que ha pasado a ocupar un lugar central en la estrategia de las organizaciones. Esta nueva visión implica un compromiso institucional con la formación continua, la gestión del talento y el bienestar integral de las personas trabajadoras.

En este contexto, el área de recursos humanos ha evolucionado hacia un papel estratégico, orientado a comprender la complejidad de las partes interesadas en la empresa, encontrar soluciones que contribuyan a una gestión eficaz de los equipos, impulsar culturas de aprendizaje, fortalecer competencias transversales y generar entornos laborales inclusivos, resilientes, comprometidos y alineados con los desafíos de la transformación digital. Todo ello permite a las organizaciones adaptarse a las dinámicas del mercado y posicionarse como espacios generadores de valor humano y social.

Asimismo, el análisis permitió constatar que aquellas organizaciones que reconocen a su capital humano como un factor decisivo para la innovación y el desempeño están apostando por ofrecer oportunidades personalizadas de crecimiento, acompañar trayectorias laborales y fomentar la autorrealización a través del aprendizaje continuo.

Por tanto, más allá de su vinculación con la empleabilidad y la productividad, el desarrollo profesional debe entenderse como un proceso articulador entre las aspiraciones individuales y los objetivos organizacionales. Esta articulación exige una planificación cuidadosa, una evaluación sistemática de necesidades formativas y una inversión sostenida en programas que respondan a las dinámicas cambiantes del entorno.

Esta ampliación de perspectiva ha permitido reconocer que el desarrollo profesional no se limita al plano técnico o funcional, sino que abarca también dimensiones éticas, sociales y relacionales. De ahí la necesidad de seguir explorando el diseño de experiencias formativas significativas que potencien tanto las competencias como el sentido de propósito y pertenencia de sus equipos.

En definitiva, las evidencias recogidas en esta investigación reafirman la centralidad del desarrollo profesional en la construcción de entornos laborales sostenibles, humanos y orientados al futuro. Esta constatación invita a seguir profundizando en las prácticas que favorecen el crecimiento individual y organizacional, capaces de responder a los retos de un entorno complejo y demandante.

9.2 Competencias transversales clave para el desarrollo profesional

Con el objetivo de identificar las competencias transversales más relevantes para el desarrollo profesional en el contexto actual, se ha llevado a cabo un análisis comparativo entre las competencias recogidas en los principales marcos nacionales e internacionales y aquellas propuestas en el marco del Proyecto Hermes, adoptado como referencia principal en este estudio. El propósito es analizar las convergencias y divergencias entre las competencias emergentes identificadas en el marco Hermes y las consideradas fundamentales según los estándares internacionales, con la finalidad de valorar la coherencia y pertinencia del modelo Hermes frente a las tendencias globales.

En primer lugar, el estudio ha revelado una notable coincidencia entre Hermes y los marcos internacionales en cuanto a un conjunto de competencias consideradas clave para la empleabilidad, la adaptabilidad y la sostenibilidad laboral. Entre ellas se incluyen: planificar la acción, comunicar la idea, gestionar el conocimiento, fomentar el espíritu de equipo, cooperar con el plan, apoyar al compañero, gestionar recursos, buscar la sostenibilidad, resolver problemas y favorecer la innovación.

El análisis permite concluir que el modelo Hermes ofrece una visión integral del desarrollo profesional, al abarcar competencias presentes en los distintos marcos y, al mismo tiempo, enriquecerlas con una base estructural vinculada a rasgos de personalidad. Esta propuesta incorpora tanto dimensiones emocionales e interpersonales como competencias instrumentales y orientadas a la sostenibilidad, reflejando una visión del desarrollo humano que trasciende lo funcional y se alinea con una formación ética en contextos complejos.

El proyecto Hermes aporta así un enfoque que amplía y profundiza la comprensión de las competencias transversales desde una perspectiva integradora, personalista y orientada a la transformación social. Estas características posicionan al modelo como una propuesta sólida, coherente y pertinente para el diseño de estrategias formativas que respondan tanto a las exigencias del mercado laboral como a los desafíos éticos, humanos y ecológicos del siglo XXI.

9.3 Comparación de los principales enfoques identificados en las organizaciones participantes con el de la Ingeniería de la formación

El tercer objetivo específico de esta investigación se centró en comparar los principales enfoques identificados en las organizaciones con el de la Ingeniería de la Formación, propuesto como referencia metodológica en este estudio.

En primer lugar, el análisis permitió identificar que los enfoques más comunes están orientados hacia el aprendizaje activo, tales como la formación basada en competencias o la gamificación. Si bien estas estrategias reflejan una preocupación por el desarrollo de competencias transversales, en

muchos casos no se enmarcan en un marco sistemático ni responden a un proceso metodológico claramente definido. Con frecuencia, las acciones formativas se diseñan y ejecutan sin un diagnóstico riguroso de necesidades ni una planificación estratégica que articule los procesos de desarrollo de un plan de formación y los mecanismos de seguimiento y evaluación.

En contraste, el enfoque de la Ingeniería de la Formación se caracteriza por su estructura compuesta por fases interrelacionadas que comprenden el análisis contextual y de necesidades de competencias, la elaboración de un proyecto formativo alineado con los objetivos organizacionales y del individuo, la implementación articulada de las acciones y la evaluación continua de los resultados. Esta lógica sistémica permite responder con mayor precisión a los desafíos del entorno laboral, al tiempo que fortalece el vínculo entre la formación, el desempeño y la estrategia institucional, favoreciendo la sostenibilidad y la mejora continua de los procesos formativos.

Asimismo, se observaron puntos de convergencia importantes en relación con la orientación a resultados prácticos, la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, la flexibilidad y la centralidad del aprendizaje como proceso activo y colaborativo. Estas características evidencian una voluntad compartida por avanzar hacia modelos formativos más pertinentes, efectivos y centrados en las personas.

No obstante, las principales divergencias radican en la falta de un proceso de identificación y alineación de necesidades de las partes interesadas y en la ausencia de una evaluación y seguimiento continuos del aprendizaje. En este sentido, el enfoque de la Ingeniería de la Formación aporta un valor añadido, al integrar dimensiones pedagógicas, organizacionales y contextuales, y al situar la formación como una inversión con impacto directo en la calidad del desempeño, en la innovación y en la evolución de las prácticas profesionales. Desde esta perspectiva, la Ingeniería de la Formación va más allá del diseño pedagógico de actividades, proponiendo una visión integral de la formación como herramienta de transformación estructural, y no únicamente como un proceso de transmisión de saberes o habilidades, fortaleciendo así las trayectorias y el compromiso de las personas trabajadoras.

Entre sus beneficios y ventajas se destacan la coherencia entre el diseño pedagógico y los objetivos estratégicos de la organización, la adaptabilidad de las acciones formativas a diferentes niveles y la generación de sistemas de evaluación que permiten medir el impacto de la formación. Asimismo, el enfoque fomenta la participación de todos los actores involucrados, promoviendo una cultura organizacional más colaborativa y orientada al aprendizaje permanente.

En contextos organizacionales, los enfoques identificados pueden articularse con la Ingeniería de la Formación. Por ejemplo, la gamificación puede integrarse como un dispositivo diseñado bajo los principios de la Ingeniería de la Formación, y el enfoque basado en competencias puede formar parte

del análisis de alineación entre las competencias reales del trabajo y las deseadas. Esta articulación contribuye a asegurar la coherencia y sostenibilidad de las estrategias formativas dentro de un marco más amplio de gestión del conocimiento, del talento humano y de los procesos organizacionales (López, 2023).

En definitiva, el análisis realizado permite concluir que la Ingeniería de la Formación representa una propuesta altamente pertinente y estratégica para el contexto organizacional actual. Su carácter integral, su enfoque orientado a resultados y su capacidad de potenciar el desarrollo de competencias transversales la consolidan como una vía eficaz para construir entornos laborales más resilientes, innovadores y alineados con los desafíos complejos del presente y del futuro.

A partir de la comparación realizada, se constata que, si bien las organizaciones participantes incorporan diversas metodologías para el desarrollo de competencias transversales, estas tienden a aplicarse de forma fragmentada, con un énfasis predominante en acciones puntuales y con una limitada articulación entre diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de la formación. En contraste, el enfoque de la Ingeniería de la Formación ofrece una visión sistémica que permite integrar dichas fases en un proceso coherente, orientado a objetivos y sustentado en evidencias.

Desde una perspectiva crítica, los resultados ponen de manifiesto que la ausencia de modelos estructurados dificulta la evaluación del impacto real de la formación y limita su contribución al desarrollo profesional a medio y largo plazo. En este sentido, la Ingeniería de la Formación no se presenta únicamente como una alternativa metodológica, sino como un marco que permite superar las limitaciones detectadas en las prácticas organizacionales actuales, al vincular de manera explícita la estrategia formativa con las necesidades reales de las personas trabajadoras y de las organizaciones.

Esta síntesis comparativa refuerza la pertinencia del enfoque adoptado en la presente investigación y justifica su utilización como base para el diseño de la propuesta final, al evidenciar su mayor capacidad para responder de forma integrada y sostenible a los retos asociados al desarrollo de competencias transversales en el ámbito laboral.

9.4 Análisis del desarrollo de competencias transversales en las empresas de la ciudad de Valladolid

A continuación, se presentan las conclusiones relacionadas con el estado actual del desarrollo de formaciones en competencias transversales en las grandes empresas de la ciudad de Valladolid, a partir de la triangulación entre los datos cuantitativos y cualitativos. Este análisis permitió identificar prácticas comunes, limitaciones persistentes y oportunidades de mejora, así como evaluar el grado de

coherencia entre la planificación organizacional y la experiencia vivida por las personas trabajadoras que se benefician de la formación.

Los resultados evidencian la existencia generalizada de programas formativos en las organizaciones participantes. La mayoría declara contar con políticas de formación y acciones en marcha. Sin embargo, el contraste con las percepciones del personal revela una disonancia importante: mientras las empresas afirman tener estructuras consolidadas para la formación, la mayoría de las personas trabajadoras no percibe una planificación clara ni una conexión directa entre estas iniciativas y sus necesidades reales. Esta diferencia evidencia la importancia de la transparencia en los procesos internos, en la comunicación y en el aprendizaje como valor compartido en la cultura organizativa, lo que impacta directamente en la pertinencia de las acciones formativas, que en muchos casos no responden a las competencias requeridas en el entorno laboral.

En relación con el diseño y la ejecución de la formación, se observa una fuerte tendencia a la externalización del proceso formativo, con escasas oportunidades para la participación activa de las personas trabajadoras. Aunque existen avances en el fomento de las competencias transversales, las organizaciones siguen priorizando el desarrollo de competencias técnicas, relegando las transversales a un segundo plano.

A pesar de estas limitaciones, tanto las organizaciones como las personas trabajadoras coinciden en reconocer el valor de las competencias transversales, destacando especialmente la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la eficiencia en el desempeño, el cumplimiento de compromisos y la adaptación al cambio, todas ellas presentes en los marcos internacionales mencionados en la fundamentación de este estudio como claves para el desarrollo personal y profesional.

En suma, los hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de avanzar hacia un modelo de formación más coherente, participativo y vinculado a los desafíos del entorno laboral actual. Superar las barreras estructurales y culturales identificadas exige una apuesta institucional decidida por el aprendizaje continuo, una planificación basada en diagnósticos de necesidades y una evaluación orientada al seguimiento del desarrollo profesional. Solo así será posible alinear las iniciativas formativas con las trayectorias profesionales de las personas y con los objetivos estratégicos de las organizaciones.

9.5 Mecanismos de seguimiento y mejora continua para la efectividad del plan de formación

Tras analizar exhaustivamente las conclusiones anteriores y tener en cuenta las necesidades y limitaciones del entorno laboral y de las personas trabajadoras con respecto a las acciones formativas,

se llega a la conclusión de que es importante fomentar mecanismos de seguimiento y mejora continua del proceso de desarrollo de competencias transversales mediante las acciones formativas. Para que dichas acciones tengan un impacto sostenido y significativo, no basta con implementarlas puntualmente; es necesario contar con procesos estructurados que permitan evaluar su pertinencia, ajustarlas en función de los resultados obtenidos y promover su evolución en coherencia con los objetivos organizativos y las transformaciones del entorno profesional.

En este contexto, el concepto de bucle de aprendizaje, propuesto por Le Boterf (2010), se presenta como un enfoque especialmente pertinente. A través de distintos niveles de reflexión, este modelo permite revisar y reajustar tanto las prácticas profesionales como los marcos que las sustentan, lo que lo convierte en una herramienta clave para garantizar la mejora continua de la efectividad formativa. Desde una perspectiva alineada con la Ingeniería de la Formación, el seguimiento no se limita a la evaluación de los resultados inmediatos, sino que se concibe como un proceso dinámico que activa distintos niveles de análisis en función del tipo de retroalimentación generada.

Le Boterf (2010) distingue cuatro bucles de aprendizaje, cada uno asociado a un nivel de profundidad reflexiva. El primer bucle se activa cuando, a partir de los resultados de una intervención formativa, se detectan errores o desviaciones que conducen a una corrección operativa de la práctica. El segundo bucle permite revisar las reglas de acción que guían esa práctica, cuestionando su vigencia o adecuación al contexto. El tercer bucle conduce a un nivel de reflexión más profundo, orientado a examinar los modelos mentales, principios y representaciones que estructuran la acción profesional. Finalmente, el cuarto bucle invita a reconsiderar las intenciones y objetivos que orientan las formaciones, lo que puede derivar en un rediseño estratégico de su propósito y alcance.

Los resultados del presente estudio muestran que, si bien las organizaciones valoran el desarrollo de competencias transversales, los mecanismos de seguimiento implementados tienden a centrarse en la evaluación inmediata o en indicadores de satisfacción. En consecuencia, los niveles más profundos de análisis y reajuste formativo no suelen activarse de manera sistemática, lo que limita el potencial transformador de las formaciones y su alineación con las necesidades reales del entorno profesional.

Incorporar los bucles de aprendizaje como parte integral del proceso de seguimiento permite ampliar la mirada evaluativa, incorporando dimensiones clave como la revisión de prácticas, la adecuación de los marcos de referencia y la coherencia entre los objetivos formativos y los fines organizativos. Este enfoque no solo mejora la efectividad de las acciones formativas, sino que también

contribuye a consolidar una cultura organizacional orientada al aprendizaje continuo, condición imprescindible para afrontar los desafíos actuales del mundo laboral.

9.6 Diseño de estrategias para desarrollar formación en competencias transversales

El diseño de estrategias que se presenta en este apartado constituye una aportación original de la investigación, en tanto que no se limita a adaptar modelos existentes, sino que integra de manera sistemática los resultados empíricos obtenidos con los principios de la Ingeniería de la Formación y con el marco de competencias Hermes. Esta integración permite traducir un constructo teórico amplio —las competencias transversales— en un proceso operativo susceptible de ser aplicado, evaluado y mejorado en contextos organizacionales reales.

A diferencia de propuestas formativas de carácter prescriptivo o centradas exclusivamente en el contenido, la estrategia desarrollada se fundamenta en un enfoque procesual que incorpora el diagnóstico de necesidades, la participación de los agentes implicados, la planificación estratégica de la formación y la evaluación continua de su impacto. De este modo, la propuesta trasciende el ámbito descriptivo para situarse como un modelo de intervención formativa con base empírica, orientado al desarrollo profesional y alineado con los objetivos organizacionales.

El diseño de planes de formación orientados al desarrollo de competencias transversales requiere de una metodología que asegure la pertinencia de las acciones formativas, su alineación con las necesidades reales de la organización y su impacto sostenible en el tiempo. A partir del análisis minucioso de los resultados obtenidos mediante las encuestas a responsables de recursos humanos y las entrevistas con personas trabajadoras, y con base en el marco teórico que sustenta esta investigación, se concluye que el desarrollo de competencias transversales en el entorno laboral requiere una planificación estratégica, estructurada y participativa. A continuación, se presentan las estrategias clave propuestas:

1) Diagnóstico participativo de necesidades competenciales

Toda acción formativa debe partir de un análisis riguroso de las competencias transversales necesarias, considerando tanto los objetivos estratégicos de la organización como las aspiraciones de desarrollo profesional del personal. El diagnóstico debe integrar la perspectiva de todos los actores implicados y sustentarse en datos cuantitativos y cualitativos que reflejen la realidad del entorno de trabajo.

2) Diseño flexible y contextualización de la formación

Las acciones formativas deben adaptarse a las características y dinámicas de cada organización, así como al perfil de las personas trabajadoras. Esto implica diseñar programas formativos con metodologías activas, contenidos relevantes y formatos accesibles, que respondan a los contextos reales de desempeño y favorezcan la aplicabilidad inmediata de las competencias adquiridas.

3) Articulación entre objetivos organizacionales y desarrollo profesional

Una estrategia efectiva debe encontrar el equilibrio entre las metas productivas de la empresa y las necesidades de crecimiento personal y profesional de su plantilla. Para ello, es fundamental alinear los planes de formación con las políticas de recursos humanos y los itinerarios de carrera, generando valor tanto para la organización como para cada persona.

4) Promoción de la participación activa en todo el proceso

La implicación de las personas trabajadoras en el diseño, ejecución y evaluación de las formaciones fortalece el compromiso, aumenta la motivación y garantiza una mayor adecuación de las acciones propuestas. Este enfoque participativo favorece una cultura organizacional de aprendizaje continuo, basada en la colaboración, el intercambio de saberes y el reconocimiento mutuo.

5) Implementación de mecanismos de seguimiento y mejora continua

El proceso formativo debe incorporar instrumentos de evaluación que permitan monitorear el progreso, medir resultados e identificar oportunidades de mejora. La retroalimentación constante y la revisión periódica del plan formativo aseguran su pertinencia y eficacia, así como su sostenibilidad a largo plazo.

6) Generación de entornos laborales propicios para el aprendizaje

Para que las competencias transversales puedan desarrollarse y consolidarse, es necesario contar con un entorno organizacional que fomente el respeto, el bienestar, la diversidad, la colaboración y la innovación. La formación no debe verse como una acción aislada, sino como parte de un ecosistema que promueve el crecimiento continuo.

7) Recursos humanos como agente de valor estratégico

Es fundamental que el área de recursos humanos comprenda el funcionamiento del negocio, identifique las necesidades reales de sus clientes internos, conozca las actividades desarrolladas en cada departamento y entienda la cadena de valor de la organización. Para ello, su participación activa en reuniones y la práctica constante de la escucha activa son esenciales. De este modo, será posible captar la complejidad específica de cada área y colaborar eficazmente con las personas responsables en la gestión de sus equipos, ofreciendo soluciones mediante herramientas ágiles y estrategias

efectivas que impulsen tanto el desarrollo profesional de las personas trabajadoras como el fortalecimiento y la competitividad de la organización.

El conjunto de estrategias propuesto se construye sobre los principios de la Ingeniería de la Formación y responde a las realidades y desafíos identificados en el trabajo de campo. En este sentido, se ha diseñado una propuesta de proceso de diseño formativo que se orienta a fortalecer el desarrollo profesional, optimizar el rendimiento colectivo y contribuir a la construcción de entornos laborales más saludables, inclusivos y productivos. La propuesta se articula en cuatro fases interdependientes, cuyo orden responde a una progresión lógica que parte de la comprensión inicial de la realidad organizativa y culmina con la elaboración y evaluación de un plan formativo integral. A continuación, se presentan las fases y las actividades a ser realizadas en cada una.

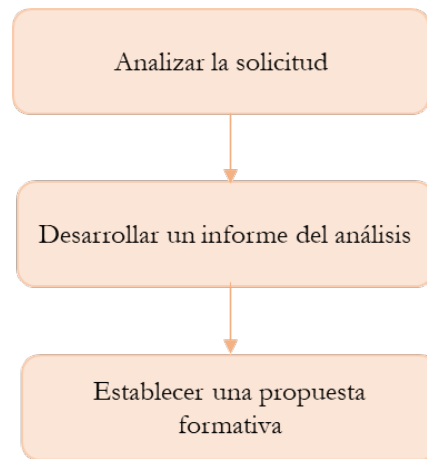
9.6.1 Fase previa: Identificación de la problemática y del contexto organizativo

Esta fase establece la base de la relación entre la empresa y el equipo responsable del diseño formativo. Su objetivo principal es lograr una comprensión inicial de los retos y oportunidades vinculados al desarrollo de competencias transversales, así como de las condiciones que pueden favorecer o limitar el éxito del plan (véase Figura 19). En esta etapa se:

- Realiza una primera aproximación al diagnóstico de la situación.
- Evalúa la viabilidad del proyecto considerando recursos, tiempos y presupuestos.
- Analiza la compatibilidad de valores y expectativas entre las partes.

El resultado esperado es la confirmación de que existe una base sólida para avanzar hacia un trabajo conjunto.

Figura 19. Fase Preliminar del diseño de formación



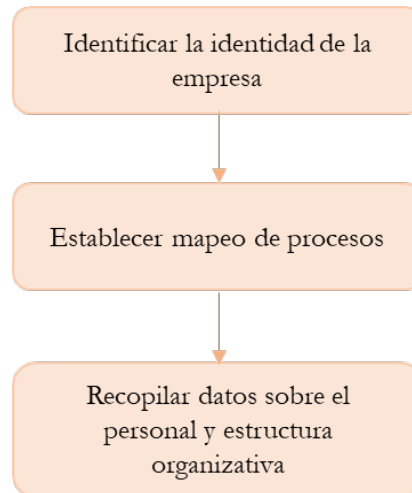
9.6.2 Fase 1: Análisis en profundidad del problema y delimitación del alcance

En esta fase se define con precisión el marco de intervención, evitando ambigüedades y desviaciones posteriores. Se contemplan:

- La delimitación clara del alcance y los objetivos del proyecto de formación.
- La planificación detallada de las acciones a realizar, los recursos a movilizar y los plazos.
- Un análisis estratégico que sitúe las necesidades de competencias transversales en relación con el posicionamiento de la empresa en su entorno.
- El fortalecimiento de la relación de confianza entre las partes implicadas.

Este análisis constituye la base para orientar de forma precisa las fases posteriores (véase Figura 20).

Figura 20. Fase 1: Análisis del problema y delimitación del alcance



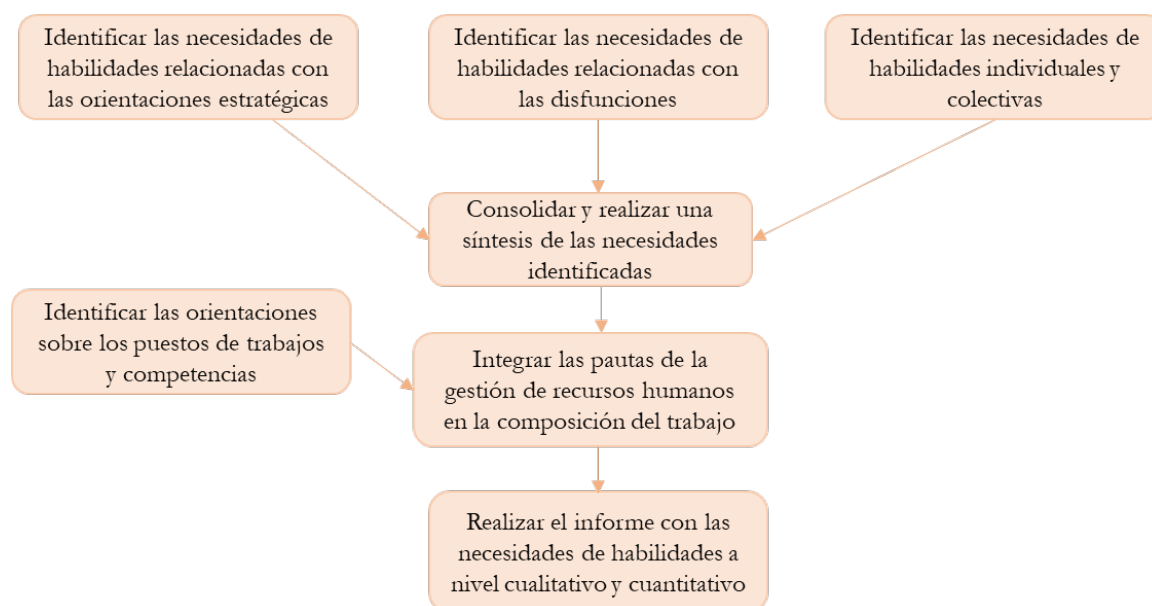
9.6.3 Fase 2: Identificación de las necesidades en competencias transversales

Se trata del núcleo del proceso, en el que la persona responsable por diseñar la formación ayuda a la empresa a detectar y priorizar las competencias transversales esenciales para mejorar el rendimiento, la adaptabilidad y la capacidad innovadora de la organización. Esta fase es una oportunidad para profundizar sobre el valor añadido de cada persona empleada de la empresa. La identificación se lleva a cabo a partir de:

- Las orientaciones estratégicas de la empresa
- La detección de disfunciones o áreas de mejora
- Las aspiraciones de desarrollo profesional manifestadas por las personas trabajadoras.

En este análisis también se revisa la organización del trabajo, la definición de roles y la contribución de cada puesto a los objetivos generales de la empresa, asegurando así que las competencias transversales propuestas respondan a necesidades reales (véase Figura 21).

Figura 21. Fase 2: Identificar las necesidades de competencias

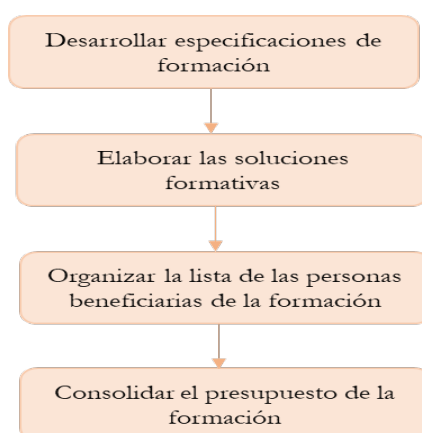


9.6.4 Fase 3: Elaboración del plan de formación en competencias transversales

Con base en el diagnóstico, se diseña un plan formativo que integre (véase Figura 22):

- Un pliego de condiciones que precise objetivos, destinatarios, modalidades y recursos.
- La selección de dispositivos y metodologías de formación adaptadas al contexto y a la naturaleza de las competencias a desarrollar.
- La definición de indicadores y criterios de evaluación del impacto.
- Un esquema de seguimiento que permita realizar ajustes y mejoras durante la implementación.

Figura 22. Fase3: Desarrollar el plan de formación

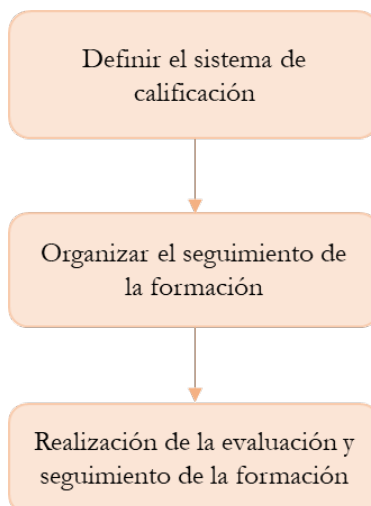


9.6.5 Fase 4: Evaluación y seguimiento de la formación

Una vez realizada la formación, se evalúa y monitorea la implementación de actividad formativa (véase Figura 23). En esta fase se contempla:

- La definición del sistema de calificación
- La organización del seguimiento de la formación

Figura 23. Fase 4: Evaluación y seguimiento de la formación



9.7 Validación de la propuesta a través de un grupo focal

Como parte del proceso de investigación, y tras el análisis de los resultados obtenidos, se consideró fundamental someter la propuesta final a una instancia de validación. En este apartado se presenta dicho proceso, llevado a cabo mediante un grupo focal integrado por personas expertas en formación y desarrollo de competencias en el ámbito organizacional.

La participación de estas personas especialistas permitió enriquecer y afinar la propuesta a partir de sus conocimientos y experiencias, aportando una mirada crítica y contextualizada. Este trabajo de validación contribuyó a fortalecer la coherencia y la pertinencia del diseño propuesto, así como a asegurar su viabilidad y relevancia en contextos reales de desarrollo de competencias transversales en entornos profesionales.

- El grupo focal estuvo conformado por: A.C.D., gerente de capacitación en una empresa internacional; D.B.S., *business partner* del sector de operaciones en una industria multinacional; M.M.M., gerente de recursos humanos en una industria multinacional; M.H.A., especialista en desarrollo de equipos y presidente de una consultora de desarrollo humano internacional; y P.M.C., psicóloga y *business partner* del equipo comercial en una empresa multinacional.

Las aportaciones de las personas expertas se organizaron en torno a tres ejes de discusión que orientaron el intercambio durante el grupo focal y permitieron ampliar la comprensión de los resultados obtenidos. Las preguntas planteadas buscaron:

- Validar los hallazgos y la propuesta basada en el enfoque de la Ingeniería de la Formación, e identificar posibles aspectos de ajuste o mejora.
- Analizar la viabilidad y aplicabilidad del enfoque en las organizaciones como estrategia para promover el desarrollo de competencias transversales.
- Conocer experiencias, estrategias o buenas prácticas vinculadas con el diseño de acciones formativas en el ámbito laboral.

9.8 Validación de los hallazgos y de la propuesta: aporte y sugerencias de mejora

Las reflexiones surgidas durante el grupo focal evidenciaron un consenso general sobre la validez y relevancia de los resultados obtenidos en la fase de análisis del estudio. Dichos resultados, construidos a partir de las experiencias de las personas trabajadoras y de las organizaciones participantes, constituyeron una base sólida para el diseño de la propuesta formativa.

Las personas expertas coincidieron en reconocer la pertinencia de los contenidos definidos a partir de la información recopilada en las empresas de Valladolid. Asimismo, destacaron que los datos provenientes de los análisis cuantitativos y cualitativos ofrecen una orientación valiosa para delinear estrategias y procesos de desarrollo, subrayando la calidad y coherencia de la evidencia obtenida. Consideraron, además, que el enfoque de la Ingeniería de la Formación representa una propuesta sólida y transferible a distintos contextos organizativos.

No obstante, P.M.C., psicóloga y *business partner* del equipo comercial en una empresa multinacional, subrayó la necesidad de considerar las posibles barreras derivadas de la cultura organizacional. Su consideración evidencia la relevancia de incorporar la dimensión cultural como un factor que puede condicionar la forma en que las organizaciones reconocen el valor estratégico del área de recursos humanos y de las competencias transversales. Este aspecto resulta especialmente significativo, dado que, si la organización mantiene una cultura que no reconoce ni promueve dicho valor, será necesario impulsar primero un proceso de transformación cultural que permita crear las condiciones adecuadas antes de implementar acciones formativas orientadas al desarrollo de competencias transversales.

9.9 Consideraciones sobre la viabilidad y aplicabilidad de la propuesta

Evaluar la viabilidad de la propuesta en el ámbito empresarial resulta fundamental, dado que el entorno organizacional presenta una estructura compleja y dinámica, en la que interactúan diversas perspectivas, roles y expectativas.

En este sentido, D.B.S., *business partner* del sector de operaciones en una industria multinacional, destacó que las estrategias y el proceso de formación propuestos constituyen un escenario ideal para el desarrollo tanto de las personas como de la organización. Señaló, además, que la propuesta es necesaria y sostenible, al generar beneficios tanto para las empresas como para la vida profesional y personal de las personas que la constituyen.

Otra perspectiva valiosa es la de M.M.M., gerente de recursos humanos en una industria multinacional, que señala que este tipo de formación permite desarrollar el aspecto comportamental de las personas trabajadoras y que, cuanto más se fomenta dicho desarrollo, más se fortalece el plan de carrera y el flujo de talento para ocupar futuros puestos de sucesión.

Por su parte, A.C.D., gerente de capacitación en una empresa internacional, valoró que el modelo promueve la construcción de una cultura de aprendizaje continuo e incorpora una fase previa de análisis organizativo que permite alinear objetivos estratégicos con el desarrollo profesional, asegurando la pertinencia de la formación para lograr un impacto positivo. Sin embargo, destacó la necesidad de crear criterios que permitan priorizar las competencias a desarrollar según el contexto empresarial.

M.H.A., especialista en desarrollo de equipos y presidente de una consultora de desarrollo humano internacional, consideró que la viabilidad de la propuesta se ve fortalecida por su enfoque participativo y de mejora continua, ya que permite construir soluciones formativas contextualizadas. En su opinión, contar con una persona que actúe como facilitadora entre el equipo formador y la organización resulta determinante para mantener la coherencia del proceso, asegurar la implicación de las personas participantes y garantizar la transferencia efectiva de los aprendizajes.

En cuanto a la aplicabilidad de la propuesta, aspecto esencial para determinar su efectividad en la práctica, se deben considerar las condiciones, los recursos, los posibles obstáculos que podrían surgir en el camino y las dinámicas internas de las empresas. Uno de los elementos señalados por A.C.D., gerente de capacitación en una empresa internacional, fue la importancia de contar con los recursos humanos adecuados para gestionar el proceso formativo. Destacó que, para aplicar la propuesta con éxito, las personas responsables de la formación deben disponer de las competencias necesarias para diagnosticar necesidades, escuchar activamente a las personas beneficiarias de la

formación y alinear los objetivos y valores de la organización. Subrayó, además, que el área de recursos humanos necesita un rol activo y estratégico, capaz de conectar las políticas de desarrollo con los objetivos organizacionales y de coordinar los esfuerzos entre los distintos niveles jerárquicos, evitando reducirse a una función meramente operativa.

Por su parte, D.B.S., *business partner* del sector de operaciones, enfatizó la importancia de disponer de una matriz de habilidades que permita identificar la brecha entre el nivel ideal y el nivel real de las competencias existentes. Según explicó, esta herramienta posibilita definir prioridades formativas. También subrayó la necesidad de mostrar resultados tangibles que evidencien el impacto de la propuesta tanto en la vida profesional como personal de las personas trabajadoras; es fundamental para que quienes participan en el proceso comprendan la importancia y los beneficios del desarrollo de competencias transversales como medio para potenciar el desempeño individual y colectivo, así como el éxito global de la organización.

Desde una perspectiva estratégica, M.M.M., gerente de recursos humanos en una industria multinacional, señaló que la propuesta es plenamente aplicable si se articula con los sistemas de gestión del talento existentes. Según su experiencia, los programas formativos logran mayor impacto cuando se vinculan a los itinerarios de desarrollo, los procesos de evaluación del desempeño y los planes de sucesión.

M.H.A., especialista en desarrollo de equipos y presidente de una consultora de desarrollo humano internacional, destacó la importancia del compromiso de las personas que dirigen equipos en este proceso y reforzó la necesidad del entendimiento de la cultura organizacional para alinear las acciones formativas. En su opinión, cuando el liderazgo promueve la colaboración, la confianza y el aprendizaje mutuo, las acciones formativas encuentran un terreno fértil para generar cambios sostenibles. Esto está intrínsecamente relacionado con la aportación de P.M.C., psicóloga y *business partner* del equipo comercial, quien coincidió con M.H.A. en cuanto al compromiso de líderes y refuerza que la propuesta presenta la formación como una experiencia transformadora y significativa, más que como una obligación corporativa. Subrayó que la sostenibilidad del proceso exige una planificación adecuada y un liderazgo que impulse la continuidad del aprendizaje en el tiempo.

En conjunto, las aportaciones del grupo focal coinciden en que la propuesta es altamente viable y aplicable, al ser adaptable, coherente y congruente con las dinámicas actuales de las organizaciones. Su estructura metodológica ofrece una guía clara para una implementación progresiva y flexible, capaz de ajustarse a distintos contextos organizacionales. Asimismo, la integración de herramientas digitales, el fortalecimiento del compromiso de los diferentes niveles jerárquicos y la incorporación de mecanismos de seguimiento favorecen su sostenibilidad en el tiempo.

La propuesta se distingue por su enfoque sistémico y participativo, que considera simultáneamente la realidad laboral, las necesidades de las personas y las prioridades estratégicas de las empresas. Esta visión integral potencia su eficacia como instrumento para promover el desarrollo de competencias transversales, al vincular los procesos formativos con los objetivos organizacionales y con el crecimiento personal y profesional de quienes participan.

9.10 Experiencias y ejemplos de formación en competencias transversales en el ámbito laboral

Para reforzar los fundamentos de la propuesta y comprender con mayor amplitud el panorama actual sobre el desarrollo de competencias transversales en el entorno laboral, resulta imprescindible conocer experiencias que se están llevando a cabo en diferentes contextos organizacionales. Estas iniciativas aportan aprendizajes y referencias que pueden enriquecer el diseño y la implementación del modelo propuesto, al demostrar que la formación en competencias transversales es una práctica posible, efectiva y generadora de transformación tanto individual como colectiva.

Durante el grupo focal, las personas participantes destacaron algunas experiencias que ilustran cómo las organizaciones están incorporando estrategias innovadoras para promover el fortalecimiento de habilidades clave y el aprendizaje continuo. Estas experiencias resaltan el valor de una formación planificada, ajustada a los distintos perfiles de las personas trabajadoras, que favorecen la implicación y la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo.

- Programa de formación basada en la descripción del puesto de trabajo

Este programa inicia con la descripción detallada de los puestos de trabajo, identificando las competencias transversales y técnicas necesarias para su desempeño. A partir de una autoevaluación, la empresa ofrece formación específica para potenciar o desarrollar las competencias requeridas. El programa ha funcionado exitosamente en la organización, hasta el punto de convertirse en la base de todos los programas de capacitación y desarrollo de la organización.

- Programa de trayectoria profesional

Este programa tiene el objetivo de definir un plan de carrera para las personas trabajadoras de la empresa. El liderazgo del equipo, junto con la persona trabajadora, elabora dicho plan en función de sus aspiraciones profesionales, identificando las competencias necesarias para alcanzarlo. De este modo, el proceso permite establecer criterios y competencias específicas que la persona necesita para desarrollar la trayectoria profesional que desea dentro de la organización. Además de contribuir a la retención del talento, este programa busca mantener a las personas trabajadoras motivadas y

comprometidas, con aspiraciones orientadas y alineadas con sus propósitos y valores profesionales, lo que genera resultados positivos para la empresa.

- Programa de formación de liderazgos mediante la herramienta Eneagrama

Este programa promueve el desarrollo de líderes con el fin de potenciar el desempeño de sus equipos. A través del Eneagrama, las personas líderes comprenden los factores que motivan a cada integrante del equipo, favoreciendo una comunicación más asertiva y una gestión más efectiva del talento. El autoconocimiento que genera esta herramienta impulsa el crecimiento personal y profesional.

- Plataforma de desarrollo de competencias

La empresa ofrece una plataforma interactiva diseñada específicamente para desarrollar competencias técnicas y transversales. Tras una evaluación inicial de las competencias que se necesitan desarrollar, la plataforma propone un itinerario personalizado con objetivos concretos. Además, se ofrece acompañamiento por parte de *coaches* cuando la persona trabajadora lo considera necesario, garantizando un seguimiento individualizado del proceso de desarrollo.

9.11 Conclusiones significativas del grupo focal

La validación de la propuesta mediante el grupo focal permitió confirmar la solidez conceptual y metodológica del modelo diseñado, al tiempo que aportó orientaciones valiosas para su mejora y adecuación a la realidad organizacional. Las reflexiones compartidas por las personas expertas coincidieron en destacar la coherencia entre los hallazgos empíricos del estudio, el enfoque de la Ingeniería de la Formación y los componentes estructurales de la propuesta. De manera general, se reconoció que el modelo ofrece una respuesta pertinente a las necesidades actuales de las organizaciones en materia de desarrollo de competencias transversales y constituye una herramienta estratégica para integrar la formación en los procesos de gestión del talento y en la cultura organizacional.

Entre las conclusiones más significativas, el grupo focal resaltó tres dimensiones clave: pertinencia conceptual, viabilidad operativa y sostenibilidad organizacional. En cuanto a la pertinencia conceptual, se valoró positivamente la coherencia interna del modelo y su fundamentación en evidencia empírica, lo que garantiza su aplicabilidad a diferentes contextos empresariales. En relación con la viabilidad, las personas especialistas destacaron el enfoque participativo de la propuesta, que favorece la implicación, la motivación y el compromiso de las personas trabajadoras, así como el sentimiento de pertenencia a la empresa. Estas dimensiones se reconocen como resultados

generadores del proceso formativo en competencias transversales, capaces de fortalecer la cohesión interna, incrementar la entrega de resultados y potenciar el desempeño individual y colectivo.

Asimismo, el grupo focal enfatizó la importancia de crear un entorno propicio para el aprendizaje, en el que las personas se sientan valoradas y acompañadas en su desarrollo. Se resaltó que la formación en competencias transversales debe promover no solo la adquisición de habilidades, sino también la valoración del trabajo de las personas mediante oportunidades reales de crecimiento personal y profesional dentro de la empresa. Esta orientación refuerza el carácter transformador del modelo, al situar la formación como un proceso continuo que contribuye tanto al desarrollo de las personas como al logro de los objetivos organizacionales.

Otro aspecto clave se refiere a la necesidad de establecer criterios de priorización de competencias y de utilizar herramientas que faciliten la evaluación e identificación de habilidades; un ejemplo citado por uno de los especialistas participantes fue la creación de una matriz de habilidades específica para cada puesto de trabajo, que posibilita comparar el nivel real y el nivel deseado de las competencias, detectar brechas formativas y definir prioridades de intervención.

De igual manera, el grupo focal destacó la relevancia de incorporar mecanismos permanentes de *feedback* y de evaluación del desempeño, tanto individual como colectivo. Se consideró que estos procesos son fundamentales para retroalimentar la práctica, evidenciar avances y promover la mejora continua. El grupo focal subrayó que la sostenibilidad del modelo depende en gran medida del liderazgo comprometido, de la asignación adecuada de recursos y de una estrategia de comunicación interna clara y coherente.

En síntesis, la validación del grupo focal permitió fortalecer la consistencia, aplicabilidad y pertinencia de la propuesta. Las sugerencias recogidas confirmaron la relevancia del enfoque de la Ingeniería de la Formación como marco orientador para el diseño de estrategias formativas y consolidaron el modelo como una herramienta viable para promover entornos de aprendizaje continuo, orientados al crecimiento profesional y organizacional de manera sostenida en el tiempo.

9.12 Aportaciones de la investigación

La presente tesis doctoral realiza diversas aportaciones relevantes al ámbito del desarrollo profesional y de la formación en competencias transversales, tanto desde una perspectiva teórica y metodológica como empírica y aplicada. Estas aportaciones se derivan del análisis integrado de los resultados obtenidos y de la propuesta final desarrollada a partir del enfoque de la Ingeniería de la Formación.

En primer lugar, desde el punto de vista teórico-conceptual, la investigación contribuye a reforzar y clarificar el papel de las competencias transversales como eje estratégico del desarrollo profesional en el contexto organizacional. A través de una revisión sistemática de los principales marcos internacionales y europeos, y de su integración con el modelo Hermes, se avanza en la conceptualización de dichas competencias no como un conjunto genérico de habilidades, sino como un sistema estructurado y coherente que puede orientar de manera efectiva el diseño de acciones formativas. Esta aproximación permite superar enfoques fragmentados o meramente descriptivos, aportando una visión integradora que vincula competencias, desarrollo profesional y estrategia organizacional.

En segundo lugar, la tesis realiza una aportación metodológica significativa al aplicar de forma operativa el enfoque de la Ingeniería de la Formación al diseño de programas formativos en competencias transversales. La investigación no se limita a describir este enfoque, sino que lo adapta y valida empíricamente mediante un modelo estructurado en fases —diagnóstico, análisis, diseño, implementación, evaluación y mejora continua— que se apoya en evidencias cuantitativas, cualitativas y en la validación experta a través de un grupo focal. De este modo, se aporta un procedimiento metodológico sistemático y replicable que puede servir de referencia para futuras investigaciones y para la planificación de la formación en contextos organizacionales.

En tercer lugar, desde una perspectiva empírica, el estudio aporta evidencias originales sobre el estado actual del desarrollo de la formación en competencias transversales en grandes empresas de la ciudad de Valladolid. A través del diseño mixto de triangulación concurrente, se identifican las competencias más valoradas por las organizaciones, las metodologías formativas más utilizadas, las principales barreras existentes y los mecanismos de evaluación y seguimiento implementados. Estos resultados contribuyen a cubrir una brecha identificada en la literatura, ofreciendo un conocimiento contextualizado que, si bien no pretende una generalización estadística, presenta un alto potencial de transferencia analítica a otros entornos organizacionales con características similares.

Finalmente, la investigación realiza una aportación aplicada y profesional de especial relevancia, al concretar los hallazgos en una propuesta práctica para el diseño de formación en competencias transversales orientada al desarrollo profesional. La propuesta final integra los principios de la Ingeniería de la Formación con las necesidades reales de las organizaciones y de las personas trabajadoras, ofreciendo una herramienta flexible, viable y alineada con los procesos estratégicos de las áreas de recursos humanos. Esta aportación resulta de especial interés para responsables de formación, profesionales de la gestión de personas y organizaciones que deseen fortalecer el

desarrollo profesional mediante acciones formativas coherentes, evaluables y orientadas a la mejora continua.

En conjunto, estas aportaciones refuerzan el valor científico y aplicado de la investigación, consolidando su contribución al estudio del desarrollo profesional y de la formación en competencias transversales desde una perspectiva integrada, contextualizada y orientada a la práctica.

9.13 Limitaciones de la investigación

Durante el desarrollo de esta investigación, se han identificado diversas limitaciones que es necesario reconocer para una adecuada interpretación de los resultados y de su alcance. Estas limitaciones no invalidan las conclusiones obtenidas, pero sí invitan a considerar ciertos aspectos metodológicos y contextuales que han influido en el proceso.

Una de las principales limitaciones se refiere a la delimitación del objeto de estudio. Con el fin de establecer una muestra representativa y viable para el análisis, se optó por centrar el estudio en las grandes empresas de la ciudad de Valladolid. Esta decisión se sustentó en la hipótesis de que este tipo de organizaciones suele contar con estructuras más consolidadas en el área de recursos humanos y planificación formativa. No obstante, esta elección implica una restricción del universo investigado, al excluir a medianas y pequeñas empresas, que también desempeñan un papel relevante en el tejido productivo local y que podrían ofrecer perspectivas distintas en relación con el desarrollo de competencias transversales.

Asimismo, se presentaron dificultades en la identificación y acceso a estas grandes empresas para su participación en el estudio. Pese a los esfuerzos realizados para establecer contacto a través de distintos canales –incluyendo correos electrónicos, llamadas telefónicas, redes profesionales y la participación en ferias y eventos institucionales–, el proceso de captación de organizaciones que cumplieran con los criterios establecidos fue complejo y prolongado. Esta situación condicionó el ritmo de avance de la investigación y limitó el alcance de la muestra inicialmente prevista.

Otra limitación importante se relaciona con el acceso a fuentes teóricas actualizadas sobre la Ingeniería de la Formación. Aunque este enfoque constituye un eje fundamental del marco conceptual de la investigación, gran parte de las publicaciones sobre el tema se encuentra en francés y en repositorios de acceso restringido. Las búsquedas realizadas revelaron una escasa disponibilidad de estudios recientes en español, lo que restringe la visibilidad y la circulación del conocimiento sobre esta perspectiva en el ámbito hispanohablante.

En relación con la fundamentación teórica del desarrollo profesional en el siglo XXI y de los procesos de diseño de formaciones en el ámbito empresarial, también se observaron limitaciones en la disponibilidad de estudios actualizados que abordaran estas temáticas de forma integrada y desde una perspectiva organizacional.

En este contexto, se considera pertinente señalar que las próximas investigaciones podrían ampliar los métodos de búsqueda y exploración en y con las empresas, y adoptar estrategias metodológicas más flexibles y colaborativas para facilitar el acceso a las organizaciones participantes. Del mismo modo, se subraya la necesidad de fomentar la difusión, actualización y accesibilidad del conocimiento académico sobre la Ingeniería de la Formación y las competencias transversales en el entorno laboral, especialmente en lengua española, de modo que se fortalezca la transferencia de experiencias y buenas prácticas entre contextos profesionales y académicos.

9.14 Líneas futuras de investigación

Esta tesis doctoral concluye con una propuesta de estrategias que resalta la importancia del proceso de diseño de formación para el desarrollo de competencias transversales en el entorno organizacional, a través de un enfoque sistémico e integral como el que ofrece la Ingeniería de la Formación. A partir de los resultados obtenidos, se abren nuevas perspectivas de investigación centradas en la creación de mecanismos que permitan validar, acreditar y fortalecer dichas competencias de forma flexible, contextualizada y alineada con las demandas reales del mercado laboral.

En este sentido, esta nueva fase de investigación se orientará al diseño y desarrollo de microcredenciales basadas en los principios de la Ingeniería de la Formación. Estas microcredenciales tendrán como objetivo reconocer de manera formal las competencias transversales identificadas como esenciales para el desarrollo profesional en el siglo XXI. Su implementación permitirá ofrecer trayectos formativos orientados tanto a la mejora del desempeño como al reconocimiento de saberes adquiridos en contextos laborales diversos. El proceso de elaboración contará con la colaboración de profesionales expertos en formación, empleabilidad y evaluación por competencias.

Posteriormente, se realizará una etapa de prueba piloto en las empresas interesadas en incorporar estas microcredenciales como parte de sus estrategias de formación y desarrollo profesional. Esta fase permitirá recoger información clave sobre la pertinencia, aceptación y efectividad de los dispositivos diseñados, así como realizar los ajustes necesarios para su consolidación.

Una vez validadas, estas microcredenciales podrán ser integradas en itinerarios formativos más amplios o ser utilizadas como herramientas de actualización continua, aportando un valor añadido

tanto para las personas trabajadoras como para las organizaciones. Su implementación contribuirá a visibilizar y formalizar el desarrollo de competencias transversales, facilitando su reconocimiento en procesos de movilidad interna, selección de personal y crecimiento profesional.

Finalmente, se explorará la posibilidad de transferir esta propuesta a otros contextos, adaptándola a diferentes realidades organizacionales. La experiencia metodológica acumulada en esta investigación ofrece una base sólida para construir nuevos dispositivos formativos coherentes, sostenibles y centrados en el desarrollo humano. De este modo, se espera seguir aportando al fortalecimiento de culturas organizacionales más inclusivas, resilientes y comprometidas con el aprendizaje permanente.

Capítulo 10

Referencias

El capítulo 10 está dedicado a las referencias bibliográficas que sustentan el conjunto de la investigación, recogiendo las fuentes teóricas, empíricas y normativas utilizadas a lo largo de la tesis. En él se sistematizan libros, artículos científicos, informes de organismos internacionales, normativa europea y española, tesis, documentos de trabajo y recursos en línea que han servido de base para la construcción del marco teórico, el diseño metodológico y la interpretación de los resultados.

Las referencias se organizan siguiendo criterios académicos de normalización, lo que permite identificar con claridad la procedencia de las ideas, datos y modelos incorporados en los distintos capítulos. Este apartado garantiza la trazabilidad del conocimiento empleado, facilita la consulta de las fuentes originales por parte de otras personas investigadoras y refuerza la transparencia, el rigor y la coherencia científica del estudio.

- Abreu Contreras, L. E. (2008). *Evolución y perspectiva de una carrera de formación profesional analizada desde la óptica de un proceso de producción* [Trabajo de Fin de Máster]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <http://hdl.handle.net/11285/628171>
- Aggarwal, A. (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. ILO.
- Alberici, A., & Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: El balance de competencias*. Laertes.
- Amador Pliego, E., & Pluvinet, D. (2021). Ingeniería de la formación: Emprender un dispositivo de capacitación acorde a las necesidades actuales de los profesores de francés en México. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), 16-23. <https://doi.org/10.29057/lc.v3i5.7966>
- Anders, V. (2023). Competencia. *Diccionario Etimológico Castellano en Línea*. <https://etimologias.dechile.net/?competencia>
- ANECA. (2022). *Microcredenciales. Formación inclusiva en todos los formatos y para todas las edades*. ANECA. https://www.aneca.es/documents/20123/49576/MICROCREDENCIALES_Informe_V3.pdf
- Angelovska, N., & Josimovski, S. (2021). Application of Gamification as a Driver for better Business Performances: Case of Grouper. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 19(1), 132-145. <https://doi.org/10.7906/indecs.19.1.11>
- Araya-Castillo, L., & Pedreros-Gajardo, M. (2013). Análisis de las teorías de motivación de contenido: Una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(142), 45-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15333870004>
- Ardouin, T. (2015). Ingénierie de formation—Un concept utile. *EPALE - Plateforme électronique pour l'éducation et la formation des adultes en Europe*. <https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/ingenierie-de-formation-un-concept-utile>
- Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation: Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie* (5e éd). Dunod.
- Armstrong, M. B., & Landers, R. N. (2018). Gamification of employee training and development. *International Journal of Training and Development*, 22(2), 162-169. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12124>
- Arrabal, Y. (2024, julio 16). *Competencias transversales: Qué son y ejemplos | Randstad*. <https://www.randstad.es/contenidos360/desarrollo-profesional/competencias-transversales/>
- Asenjo Fernández, J. (2016). *La competencia profesional del formador en el contexto de la formación para emprender* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/368216>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2025). *Atlas.ti* (Versión 25.0.1) [Windows]. <https://atlasti.com/>
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Brande, G. d. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/160811>
- Baker, R. S., Boser, U., & Snow, E. L. (2022). Learning engineering: A view on where the field is at, where it's going, and the research needed. *Technology, Mind and Behavior*, 3(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000058>

- Balch, O. (2025). Brand Watch: Why investing in ‘soft’ skills makes hard-headed business sense. *Reuters*. <https://www.reuters.com/sustainability/boards-policy-regulation/brand-watch-why-investing-soft-skills-makes-hard-headed-business-sense-2025-02-24/>
- Barbour, R. S. (2010). *Doing focus groups* (Repr.). SAGE.
- Bartram, D. (2005). The Great Eight Competencies: A Criterion-Centric Approach to Validation. *Journal of Applied Psychology*, 90. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1185>
- Bernard, R. (2015). *Une ingenierie de la formation confrontée à la qualité. Contribution à l’instauration d’une démarche d’évaluation continue de la qualité dans la formation initiale d’infirmier*. [Université François Rabelais de Tours]. http://www.applis.univ-tours.fr/scd/Sufco/Master2/2015SEF_M2_Richard_Bernard.pdf
- Bertoni, G. P. (2010). *Procesos educativos necesarios para la construcción de un Proyecto de Economía Social en un territorio específico* [Tesis de postgrado]. Universidad Nacional de General Sarmiento. <http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/handle/UNGS/1134>
- Bienzobas, C. G., & Barderas, A. V. (2010). Competencias profesionales. *Educación Química*, 21(1), 28-32. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(18\)30069-7](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30069-7)
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Wiley.
- Bremaud, L. (2011). Vers quelles recompositions de «l’archipel de l’ingénierie de la formation»? *TransFormations*, 5, 17-29. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/issue/view/7>
- Brewer, L. (2013). *Enhancing youth employability: What? Why? and How? Guide to core work skills*. ILO. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/publication/wcms_213452.pdf
- Brito, R. D. D. S., Pinochet, L. H. C., Lopes, E. L., & Oliveira, M. A. D. (2018). Desenvolvimento de uma escala de mensuração de características de gamificação para usuários de aplicativos em dispositivos móveis. *Internext*, 13(1), 1-16. <https://doi.org/10.18568/1980-4865.1311-16>
- Brodzik, C., Cantrell, S., Eaton, K., Forsythe, J., Griffiths, M., Hatfield, S., Kirby, L., Mallon, D., Poynton, S., Scoble-Williams, N., Stephane, J., & Van Durme, Y. (2023). *Nuevos fundamentos para un mundo sin fronteras* (Tendencias Globales de Capital Humano). Deloitte Insights. https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/co/Documents/human-capital/Informe_Tendencias_globales_capital_humano_ESPANOL.pdf
- Cagiltay, K., Hamutoğlu, N. B., & Kesim, M. (2023). Learning engineering: Past, present and future. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 6(4), 1170-1179. <https://doi.org/10.31681/jetol.1376727>
- Carro Sancristóbal, L. (2012). Erforschung der Komplexität: Die holistische Perspektive der Forschung. En J. Pehofer (ed.), *PH Publico: impulse aus wissenschaft und forschung* (vol. 3, pp. 7-13). Pädagogische Hochschule Burgenland
- Carro, L. (2022a). *Fundamentos para el desempeño del Balance de Competencias*. Curso experto en Consultoría en Balance y Acreditación de Competencias [Apuntes de la asignatura]. Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid.
- Carro, L. (2022b). *Fundamentos del proyecto HERMES: Competencias Transversales para el Desarrollo Humano (2022 v2.5)* [Documento de trabajo]. Grupo de Investigación «Cualificaciones

- Profesionales, Empleabilidad y Emprendimiento Social». Universidad de Valladolid. <https://qese.uva.es>
- CEDEFOP (Ed.). (2024b). *Skills for people, competitiveness, sustainability: Cedefop in 2023*. Publications Office. <https://doi.org/10.2801/841190>
- CEDEFOP. (2009). Información general sobre el Cedefop: Apoyo a las políticas europeas de formación profesional. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. https://www.cedefop.europa.eu/files/4082_es.pdf
- CEDEFOP. (2015). *Fomentando el aprendizaje para el trabajo*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/222220>
- CEDEFOP. (2020). *Skills forecast 2020: Spain*. 15. <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/spain-2020-skills-forecast>
- CEDEFOP. (2021). *Programming document 2021-23*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/774132>
- CEDEFOP. (2024a). *El Cedefop cumple 50 años: Comienza la cuenta atrás*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/cedefop-turns-50-countdown>
- CEDEFOP. (2024c). *The future of European competitiveness: Report by Mario Draghi*. https://commission.europa.eu/topics/competitiveness/draghi-report_en
- CEDEFOP. (2025). *La FP inicial en el punto de mira: Soluciones basadas en datos para los retos del mercado laboral europeo*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/ivet-focus-data-driven-solutions-europes-labour-market-challenges>
- Ceitel, M. (2016). *Gestão e Desenvolvimento de Competências (2.ª ed.)*. Sílabo.
- Cejas, M. & Grau, C. (2005). La formación de los recursos humanos un requerimiento clave y estratégico en las organizaciones actuales. Comunicación presentada al XIX Congreso anual y XV Congreso Hispano Francés de la Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM) sobre *El comportamiento de la empresa ante entornos dinámicos*, vol. 2, pp. 317-341. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2483098>
- Cejas, M. & Grau, C. (2007). La formación de los recursos humanos en las organizaciones. *Planificación y gestión de Instituciones de Formación*, 19(1999), 317-341.
- Chen, H. T. (2006). A Theory-Driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. *Research in the Schools*, 13(1), 75-83.
- Chiavenato, I. (with Guzmán Brito, M. P.). (2019). *Administración de recursos humanos: El capital humano de las organizaciones* (Décima edición, revisada y actualizada). McGraw Hill.
- Closelly. (2024). *Los ocho principios de la Gamificación según Yu-Kai Chou*. Closelly. <https://closelly.com/los-ocho-principios-de-la-gamificacion-segun-yu-kai-chou-2/>
- Cocozza, A. (2021). *Organizaciones: Culturas, modelos, gobernanza*. Unión Editorial.
- Comisión Europea. (2022). *Año Europeo de las Competencias 2023*. Comisión Europea. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_es
- Comisión Europea. (2024). Organización y administración general del Sistema Educativo. *Eurydice*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/el-aprendizaje-lo-largo-de-la-vida>

- Comisso, C., Duda, J., Eaton, K., Flynn, J., Cantrell, S., Forsythe, J., Griffiths, M., Guziak, J., Kirby, L., Mallon, D., Marcotte, M., Poynton, S., Scoble-Williams, N., Van Durme, Y., & Zanza, M. (2024). *Global Human Capital Trends 2024*. Deloitte Insights. <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/focus/human-capital-trends.html>
- Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 , sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Official Journal of the European Union L 394/10 . <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE.). Diario Oficial de la Unión Europea C 189/1. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Consejo de la Unión Europea. (2020). Recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia. Diario Oficial de la Unión Europea 2020/C 417/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32020H1202(01))
- Consejo de la Unión Europea. (2022). Recomendación del Consejo de 16 de junio de 2022 relativa a un enfoque europeo de las microcredenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad. Diario Oficial de la Unión Europea C 243/10 . [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02))
- Craig, S. D., Goodell, J., Czerwinski, E., Lis, J., & Roscoe, R. D. (2023). Learning Engineering Perspectives for Supporting Educational Systems. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 67(1), 304-309. <https://doi.org/10.1177/21695067231192886> (Original work published 2023)
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed). Sage.
- De Coen, A., Núñez, L., IDEA – Inspire, Debate, Engage and Accelerate Action Consult, Technopolis Group, CWTS, European Commission: Directorate-General for Research and Innovation, Almerud, M., Ricksten, M., O’Neill, G., Weijden, I. v. d., & Kalttenbrunner, W. (2022). *Knowledge ecosystems in the new ERA: Using a competence based approach for career development in academia and beyond*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/150763>
- De Haro García, J. M. (2004). Gestión por competencias. ¿Sabe alguien qué es una competencia? De McLelland a la ISO 9000 (2004). *Revista de la Asociación Española de Dirección y Desarrollo de Personas.*, 30, 8-16.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining «gamification». *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dondi, M., Klier, J., Panier, F., & Schubert, J. (2021). *Defining the skills citizens will need in the future world of work*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens-will-need-in-the-future-world-of-work>
- Dutra, J. S., Hipólito, J. A. M., Maillard, N. de A. P. G. D., & Miyahira, N. N. (2019). *Gestão de pessoas em empresas e organizações públicas*. Editora Atlas Ltda.

- Dutra, Silva, L. C. F. D., Silva, A. P. D., Viana, R. A., & Arabi, W. M. B. (2025). Gamificação como ferramenta para melhoria da produtividade nas organizações: Um estudo bibliográfico. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 15(1), 163-187. <https://doi.org/10.23925/recape.v15i1.61060>
- Equipos & talento. (2025). Gran éxito de Talent Day BCN 2024, foro de las principales tendencias en RRHH. *equipos&talento*. <https://www.equiposytalento.com/reportajes/talent-day-bcn-24-reune-a-mas-de-700-profesionales>
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2022). *¿Se están haciendo imprescindibles las microcredenciales?* Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/693918>
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/569540>
- European Commission. Joint Research Centre. (2022). *GreenComp, El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/094757>
- Fardo, M. L. (2013). A Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *RENOTE*, 11(1). <https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629>
- Fernández Losa, N. (2002). El desarrollo profesional de los trabajadores como ventaja competitiva de las empresas. *Cuadernos de Gestión*, 2(1), 65-90. <https://doi.org/10.5295/cdg.19219nf>
- Fetters, M. D., & Molina-Azorin, J. F. (2017). The *Journal of Mixed Methods Research* Starts a New Decade: The Mixed Methods Research Integration Trilogy and Its Dimensions. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(3), 291-307. <https://doi.org/10.1177/1558689817714066>
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(spe), 183-196. <https://doi.org/10.1590/s1415-65552001000500010>
- Fundae. (2025). *Microcredenciales, un nuevo impulso para el aprendizaje y la empleabilidad en Europa*. Fundae.es. <https://blog.fundae.es/aprendizaje-permanente/2025/04/04/microcredenciales-impulso-aprendizaje-empleabilidad-europa/>
- García Argüelles, L. Á., López Medina, F., & López Roque, F. (2021). Metodología para contribuir a la formación experimental en los estudiantes de la carrera de Ingeniería Mecánica. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2524>
- García, C. M. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: De la cantidad a la calidad. *Revista brasileira de formação de professores*, 1(1), 43-70. <http://hdl.handle.net/11441/31361>
- Gerard, C. (2011). Ingénierie, complexité et INGENIUM en éducation; La méthode à l'oeuvre de la professionnalisation. *Transformations*, 5, 31-46. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/issue/view/7>
- Gil-Casares Lacambra, I. (2021). *Evolución de la función de la función de recursos humanos y los desafíos que presenta la pandemia del COVID-19*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Pontificia Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/51521>
- González Reyes, C. (2024). La importancia de las *soft skills* en el mercado laboral actual: Preparándonos para el futuro. *Economía y Empresa*. <https://blogs.uoc.edu/economia-empresa/es/uoc-skills-lab-las-soft-skills-en-el-mercado-laboral-actual-y-futuro/>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Universidad de Deusto.

- Goodell, J. (Ed.). (2023). *Learning engineering toolkit: Evidence-based practices from the learning sciences, instructional design, and beyond*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Goodell, J., & Kolodner, J. (Eds.). (2023). *Learning Engineering Toolkit: Evidence-Based Practices from the Learning Sciences, Instructional Design, and Beyond*. Taylor & Francis.
- Guerra-Báez, S. P. (2019). A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Hart, J., & Noack, M. (2021). *Towards a structured and consistent terminology on transversal skills and competences*. ESCO. <https://esco.ec.europa.eu/en/about-esco/publications/publication/towards-structured-and-consistent-terminology-transversal>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana Editores.
- Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., & Romero, J. M. (2020). Factor humano en la productividad empresarial: Un enfoque desde el análisis de las competencias transversales. *Innovar*, 30(76), 51-62. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n76.85194>
- Humansmart. (2024). ¿Cuál es la importancia de la formación y desarrollo profesional en el crecimiento de los colaboradores y la organización? *Vorecol*. <https://humansmart.com.mx/articulos/articulo-cual-es-la-importancia-de-la-formacion-y-desarrollo-profesional-en-el-crecimiento-de-los-colaboradores-y-la-organizacion-49963>
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Instituto Universitario de Tecnología Caripito/Servicios y Proyecciones para América Latina.
- ILO Regional Skills and Employability Programme in Asia and the Pacific (SKILLS-AP) (20015). *Regional Model Competency Standards: Core competencies*. (2015). ILO. <https://www.ilo.org/publications/regional-model-competency-standards-core-competencies>
- INCUAL. (2025). *Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales*. Instituto Nacional de las Cualificaciones. https://incual.educacion.gob.es/documents/d/extranet/cnecp_listado-ecps-con-nipo
- Infante Becerra, V., & Breijo Woroz, T. (2017). Mirada histórica al proceso de capacitación en el mundo. *Revista Mendive*, 15, 54-61. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/972/html>
- ISO 9001:2015, *Sistemas de gestión de la calidad – Requisitos*. <https://www.iso.org/obp/ui/es/#iso:std:iso:9000:ed-4:v1:es>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Korn Ferry. (2024a). *Develop critical skills to drive potential*. <https://www.kornferry.com/capabilities/leadership-professional-development/professional>
- Korn Ferry. (2024b). Is Your Talent Development Budget Going to Waste? *Korn Ferry*. <https://www.kornferry.com/insights/featured-topics/workforce-management/is-your-talent-development-budget-going-to-waste>
- Korn Ferry. (2024c). *Workforce 2024 (Workforce Skills)*. Korn Ferry. <https://www.kornferry.com/insights/featured-topics/workforce-management/workforce-planning-insights>

- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th edition). SAGE.
- Lawler, E. E. (1994). From job-based to competency-based organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 15(1), 3-15. <https://doi.org/10.1002/job.4030150103>
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Deusto.
- Le Boterf, G. (2000). La gestión por competencias. *Revista IDEA*, 218, 110-113. <http://www.guyleboterf-conseil.com/IDEA.PDF>
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Lee, V. R. (2023). Learning sciences and learning engineering: A natural or artificial distinction? *Journal of the Learning Sciences*, 32(2), 288-304. <https://doi.org/10.1080/10508406.2022.2100705>
- Levasseur, R. E. (2013). People skills: Developing soft skills-A change management perspective. *Interfaces*, 43(6), 566-571. <https://doi.org/10.1287/inte.2013.0703>
- Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2000). *Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes* (2.ª ed.). Sage Publications.
- LinkedIn Learning. (2024). *Workplace Learning Report 2024*. LinkedIn. <https://learning.linkedin.com/content/dam/me/business/en-us/amp/learning-solutions/images/wlr-2024/reports/2024-Workplace-Learning-Report-Spanish.pdf>
- Llopart Pérez, X. (1997). *La gestión de los recursos humanos en base a competencias: análisis de competencias en empresas de auditoría*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/35371>
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia. Un análisis de fuentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322.
- López, R. (2023). Atraer y retener talento: Una cuestión global. *Código 84*, 261, 124. <https://aecocfront-resources.s3.eu-west-1.amazonaws.com/resources/1698166143106.pdf>
- Losada, J. L., & López-Real Ramil, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Thomson.
- Loxton, M. H. (2021). *Analyzing Focus Groups with MAXQDA*. MAXQDA Press. <https://doi.org/10.36192/978-3-948768065>
- Marin-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*, 16(4), 969-1000. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>

- Markopoulos, A. P., Frangkou, A., Kasidiaris, P. D., & Davim, J. P. (2015). Gamification in engineering education and professional training. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 43(2), 118-131. <https://doi.org/10.1177/0306419015591324>
- Marr, B. (2022). *Future skills: The 20 skills and competencies everyone needs to succeed in a digital world*. Wiley.
- Marras, J. P. (2004). *Administração de recursos humanos: Do operacional ao estratégico* (9. ed). Futura.
- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94331/102961>.
- Martínez Dávila, F. (2024). *Revolución industrial y las nuevas formas de trabajo* [Trabajo de Final de Grado]. Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/37022>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maubant, P., & Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie*, 42(1), 10-21. <https://doi.org/10.7202/1024562ar>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for «intelligence.» *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Medina Romero, M. Á., Hurtado Tiza, D. R., Muñoz Murillo, J. P., Ochoa Cervantez, D. O., & Izundegui Ordóñez, G. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.105>
- Meyer, T. (2023). How to Encourage Employees to Pursue Professional Development. *Business News Daily*. <https://www.businessnewsdaily.com/10092-encourage-professional-development.html>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. ed.). Sage.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). *Nivel de formación, Formación permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html>
- Ministerio y Economía Social de Trabajo (2020). *Encuesta de Formación Profesional para el Empleo en Empresas*. https://www.mites.gob.es/estadisticas/Efpc/EFPEE2020/Resumen_EFPEE_2020.pdf
- Miranda Padilla, A. M., Hernández de la Rosa, M. A., & Luque, E. H. (2015). El desarrollo profesional: Una categoría necesaria al hablar de calidad de la formación y la introducción de resultados. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 9, 104-121.
- Mitnik, F., & Coria, A. (2006). Una perspectiva histórica de la capacitación laboral. En F. Mitnik (coord.), *Políticas y programas de capacitación para pequeñas empresas: un análisis multidisciplinar desde la teoría y la experiencia* (pp. 143-163). Oficina Internacional del Trabajo, CINTERFOR. <https://eco.mdpu.edu.ar/cendocu/repositorio/00208-f.pdf>

- Morgan, D. L. (2019). *Basic and Advanced Focus Groups*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071814307>
- Mulder, M. (Ed.). (2017). *Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education* (Vol. 23). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4>
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-25.
- Noordende, S. van 't. (2024). El futuro del trabajo en 2025: 5 predicciones que todo líder debe conocer. *Randstad*. <https://www.randstad.es/contenidos360/cultura-empresarial/5-predicciones-laborales-2025/>
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- O*NET (2025a). Browse by Cross-Functional Skills. *O*NET Online*. <https://www.onetonline.org/find/descriptor/browse/2.B/2.B.3>
- O*NET (2025b). The O*NET® Content Model. *O*NET Resource Center*. <https://www.onetcenter.org/content.html>
- Observatorio Vodafone de la Empresa (Director). (2017). *Los ocho principios de la gamificación; jugar para competir mejor | Yu Kai Chou* [Video recording]. <https://youtu.be/1bK8qG3nIgl?si=R82yN4Gn8JWAECEi>
- OECD (2003). *Definición y selección de competencias clave: Proyecto DeSeCo*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies (DeSeCo)*. Organización para la cooperación y el desarrollo económico. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskceexecutivesummary.en.pdf>
- OECD (2016). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills Education 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- OECD (2019a). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>
- OECD (2019b). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
- OECD (2019c). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

- OECD (2023). OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition. OECD. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>
- OECD (Ed.). (2019d). *Perspectivas de empleo de la OCDE 2019: El Futuro del Trabajo*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bb5fff5a-es>
- OIT (1975). Convenio sobre el desarrollo de los recursos humanos, 142 C142. https://normlex.ilo.org/dyn/nrmlx_es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312287
- OIT (2019). *Trabajar para un futuro más prometedor: Comisión Mundial Sobre el Futuro Del Trabajo*. International Labour Organisation (ILO). <https://www.ilo.org/es/publications/trabajar-para-un-futuro-más-prometedor-0>
- OIT (2021a). *Configurar las competencias y el aprendizaje permanente para el futuro del trabajo* (1a ed). OIT. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@relconf/documents/meetingdocument/wcms_814251.pdf
- OIT (2021b). *Perspectivas Sociales y Del Empleo en el Mundo: Tendencias 2021*. International Labour Organisation (ILO).
- OIT (2023a). *Estrategia de la OIT sobre Competencias y Aprendizaje Permanente 2030*. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_emp/%40ifp_skills/documents/publication/wcms_906313.pdf
- OIT (2023b). *Informe de gestión 2022-2023 y Plan de acción de OIT/Cinterfor 2024-2025* (p. 74). https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/46RCT_Informe_Plandeaccion_Cinterfor_0.pdf
- OIT (2023c). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Tendencias 2023* (p. 12) [Informe de referencia de la OIT]. Organización Internacional del Trabajo. <https://www.ilo.org/es/publications/perspectivas-sociales-y-del-empleo-en-el-mundo-tendencias-2023>
- OIT (s. f.). Aprendizaje permanente, formación por competencias, para la empleabilidad y la ciudadanía y género. *Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional*. <https://www.oitcinterfor.org/general/aprendizaje-permanente-competencias>
- Ortiz-Revilla, J., Greca, I. M., & Adúriz-Bravo, A. (2021). Conceptualización de las competencias: Revisión sistemática de su investigación en Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 223-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8304>
- Paiva De Báez, G. I. (2024). Evolución histórica de la gestión del talento humano, año 2023: Historical evolution of human talent management, year 2023. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1653>
- Palacios Plaza, J. (2008). *Medición Del Impacto y la Rentabilidad de la Formación*. Díaz de Santos.
- Parsons, L. (2022). Why is Professional Development Important? *Professional & Executive Development*. Harvard Division of continuing education. <https://professional.dce.harvard.edu/blog/why-is-professional-development-important/>
- Pearlman, R. (2024). Skills Grab. *Korn Ferry*, 62. <https://www.kornferry.com/insights/briefings-magazine/issue-62/skills-grab>

- Penenberg, A. L. (2015). *Play at work: How games inspire breakthrough thinking*. Portfolio/Penguin, An imprint of Penguin Random House LLC.
- Pereda Marín, S. (2009). *Gestión de recursos humanos por competencias* (2a ed., 1a reimp). Centro de Estudios Ramón Areces.
- Peterson, N. G., Mumford, M. D., Borman, W. C., Jeanneret, P. R., Fleishman, E. A., Levin, K. Y., Campion, M. A., Mayfield, M. S., Morgeson, F. P., Pearlman, K., Gowing, M. K., Lancaster, A. R., Silver, M. B., & Dye, D. M. (2006). Understanding work using the occupational information network (O*NET): Implications for practice and research. *Personnel Psychology*, *54*(2), 451-492. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2001.tb00100.x>
- Pogosyan, M. A. (2020). Development of individual learning paths system in engineering education. *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE, 2020-October*. <https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9274140>
- Poláková, M., Suleimanová, J. H., Madzík, P., Copuš, L., Molnárová, I., & Polednová, J. (2023). Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. *Heliyon*, *9*(8), e18670. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18670>
- Punie, Y., Pujol Priego, L., Carretero, S., Vuorikari, R., Cabrera, M., Kluzer, S., & O’Keeffe, W. (2018). *DigComp into action, get inspired make it happen: A user guide to the European Digital Competence framework*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/112945>
- QUALIFICALIA® (2024). Catálogo de competencias transversales para el desarrollo humano. <https://qualificalia.com/catalogo/>
- Ramírez-Montoya, M.-S., & Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. *Comunicar*, *28*(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Randstad. (2024a). *Comprender la escasez de talento: IA y equidad* (Contenido 360). Randstad Research. <https://www.randstad.es/contenidos360/estudios-e-informes/ia-equidad/>
- Randstad. (2024b). *Potenciar a las personas, la clave de su empresa* (Informe sobre las tendencias de talento 2024). Randstad Enterprise. <https://www.randstad.es/contenidos360/estudios-e-informes/tendencias-talento/>
- Real Decreto 272/2022, de 12 de abril, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente. Boletín Oficial del Estado núm. 109, de 7 de mayo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/12/272/con>
- Real Decreto 69/2025, de 4 de febrero, por el que se desarrollan los elementos integrantes y los instrumentos de gestión del Sistema Nacional de Formación Profesional, y se modifica el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones. Boletín Oficial del Estado núm. 31, de 5 de febrero de 2025. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2025/02/04/69>
- Rebelato Mozzato, A., & Bertì, S. (2025). Gamificação como técnica de capacitação profissional: Pesquisa experimental. *Revista de Carreiras Pessoas*, *15*(1), 142-162.
- RECLA (2024). El impacto de la educación continua en el desarrollo personal y profesional. *Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa*. <https://recla.org/blog/impacto-de-la-educacion-continua/>

- Recomendación sobre desarrollo de los recursos humanos, 150 R150 (1975). OIT. https://normlex.ilo.org/dyn/nrmlx_es/f?p=NORMLEXPUB:55:0::NO::P55_TYPE%2CP55_LANG%2CP55_DOCUMENT%2CP55_NODE:REC%2Ces%2CR150%2C%2FDocument
- Rey, B. (2000). ¿Existen las competencias transversales? *Educar*, 26, 9-9. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.270>
- Ribeiro, C., Farinha, C., Pereira, J., & Mira Da Silva, M. (2014). Gamifying requirement elicitation: Practical implications and outcomes in improving stakeholders' collaboration. *Entertainment Computing*, 5(4), 335-345. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2014.04.002>
- Ribes Giner, G., Herrero Blasco, A., Perelló Marín, M. R., & Ruiz García, J. (2015). *Gestión de los recursos humanos: La dirección de personas*. Tirant Lo Blanch.
- Ríos, V. (2008). ¿Cómo identificar competencias en el mundo profesional? *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 1(1), 47-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5043022>
- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Rodríguez Gómez, G.; García Jiménez, E., & Gil Flores, J. (2005). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias* (No. 4; Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa.locale=en
- Roma Millán, J. (2007). La reflexión como eje central del desarrollo profesional. *Educación Médica*, 10(1), 30-36. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132007000100005
- Romero, C. (2024). *Enfoque por competencias: Qué es, características y aplicación en la educación básica*. Red Educa.net. <https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/enfoque-por-competencias>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967>
- Samit, J. (2021). *Seja disruptivo!: Domine a transformação pessoal, aproveite oportunidades e prospere em uma era de incessantes inovações*. Alta Books.
- Sanghi, S. (2007). *The Handbook of Competency Mapping: Understanding, Designing and Implementing Competency Models in Organizations*. SAGE Publications India Pvt Ltd. <https://doi.org/10.4135/9788132108481>
- Santinho, C. C. (2018). *A utilização da gamificação para engajamento de equipes: Um estudo de caso sobre a aplicação de um jogo empresarial em uma instituição financeira*. Fundação Getúlio Vargas. <https://hdl.handle.net/10438/20681>
- Saxena, S., Gujral, H. K., & Pathak, S. (2022). A study of Competency-based Approach to Identify High Performers among Disaster Management Professionals. *Studies of Applied Economics*, 40(S1). <https://doi.org/10.25115/eea.v40is1.6051>

- Scaccia, A., Carr, C., Conway, C., & Ellis, D. (2024). *Talent Trends 2025: Progress over perfection* (Talento Adquisición). Korn Ferry. <https://www.kornferry.com/content/dam/kornferry-v2/featured-topics/pdf/2025-TA-Trends-Report.pdf>
- Senge, P. (2017). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. (2ª). Granica.
- Silva, L. F. S. da. (2013). *Gamification: A utilização de dinâmicas de jogos na gestão de redes de cooperação empresarial* [Tesis de maestría]. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4365>
- Silveira Donaduzzi, D. S. D., Colomé Beck, C. L., Heck Weiller, T., Nunes Da Silva Fernandes, M., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>
- Singh, S. P. (2012). Gamification: A Strategic Tool for Organizational Effectiveness. *ANVESHAK-International Journal of Management*, 1(1), 108-113. <https://doi.org/10.15410/aijm/2012/v1i1/50480>
- Sinha, A., Bosch, T., & Sutherland, N. (2024). Future-Proof Your Company With the Workforce Skills You Need. *Korn Ferry*. <https://www.kornferry.com/insights/featured-topics/future-of-work/future-proof-your-organization-with-the-workforce-skills-needed>
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley & Sons.
- Sphinx iQ3. (2025). *Le Sphinx Iberoamérica S.L* (Versión 8.61) [Software]. <https://www.lesphinx.es/>
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834-1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Suh, A., Wagner, C., & Liu, L. (2018). Enhancing User Engagement through Gamification. *Journal of Computer Information Systems*, 58(3), 204-213. <https://doi.org/10.1080/08874417.2016.1229143>
- Sullivan, L. (2009). *The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412972024>
- Sulmont Haak, L. (2004). La universidad en la era virtual y el desarrollo de dispositivos de formación. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 7(1-2), 163-176. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:20638>
- Taguma, M., & Frid, A. (2024). *Curriculum Frameworks and Visualisations Beyond National Frameworks: Alignment with the OECD Learning Compass 2030* (OECD Education Working Papers). Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). <https://doi.org/10.1787/2a4bdce6-en>
- Team ATLAS.ti. (s. f.). *Guía definitiva para la codificación de datos cualitativos*. ATLAS.ti <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-2/codificacion-de-datos>
- Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: Una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie3722719>

- Tejeda Hisado, J. C. (2024). *Microcredenciales: El futuro de la educación y el empleo*. CEOE. <https://www.ceoe.es/es/ceoe-news/formacion/microcredenciales-el-futuro-de-la-educacion-y-el-empleo>
- Tejedor, M. (2007). El enfoque de la formación basada en competencias en la educación superior: Aspectos históricos, conceptuales y metodológicos. *I+T+C- Investigación, Tecnología y Ciencia*, 1(1). <https://revistas.unicomfacauca.edu.co/ojs/index.php/itc/article/view/28>
- Tobón, S. (2007). Aspectos básicos de la formación por competencias. *I+T+C- Investigación, Tecnología y Ciencia*, 1(1), 1-24. <https://revistas.unicomfacauca.edu.co/ojs/index.php/itc/article/view/26>
- Toribio Briñas, L. (2010). Las competencias básicas: El nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25-44.
- UIL UNESCO. (2022). *Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad: Un manual*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384098>
- UNESCO (Ed.). (2015). *Replantear la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697/PDF/232697spa.pdf.multi>
- UNESCO. (2012). Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal. *UNESCO Institute for Lifelong Learning*, 1-13. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_spa.locale=en
- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=en
- UNESCO. (2022a). Qué debe saber acerca de las competencias para el trabajo y la vida. *Competencias para la vida y para el trabajo*. <https://www.unesco.org/es/skills-work-life/need-know>
- UNESCO. (2022b). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco; Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560.locale=en>
- UNESCO. (s. f.). Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. *Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida*. <https://www.uil.unesco.org/es>
- Veschi, B. (2020). *Etimología de competencia y competir*. Etimología. Origen de la palabra. <https://etimologia.com/competencia-competir/>
- Vuorikar, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum's Centre.
- World Economic Forum. (2023). *Future of Jobs Report 2023* (World Economic Forum). <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/>
- World Economic Forum. (2025a). *About us*. <https://www.weforum.org/about/world-economic-forum/>
- World Economic Forum. (2025b). *The Future of Jobs Report 2025*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>
- Zahn, E.-M., Schöbel, S., Saqr, M., & Söllner, M. (2025). Mapping soft skills and further research directions for higher education: A bibliometric approach with structural topic modelling. *Studies in Higher Education*, 50(6), 1055-1075. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2361831>

- Zapata Callejas, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: Apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 24-33. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5236382.pdf>
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Liaisons.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps* (First edition). O'Reilly.

Apéndices

- 1 Presentación de la investigadora Manuela Henriques
- 2 Folleto de presentación del cuestionario
- 3 Cuestionario sobre la formación y el desarrollo de competencias transversales en el entorno profesional
- 4 Guion orientativo para la entrevista sobre la perspectiva del empleado sobre su desarrollo en el e entorno laboral
- 5 Declaración de protección de datos

MANUELA HENRIQUES

Graduada en Administración de Empresas y Máster en Dirección de Proyectos, actualmente formo parte del Grupo de Investigación Reconocido Q-ESE como investigadora en el Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales (Observal) de la Universidad de Valladolid



Desde mi grupo de investigación, estamos trabajando en un proyecto para dar respuesta a la creciente necesidad de fomentar el desarrollo de competencias transversales en el entorno laboral. Estas competencias, esenciales en cualquier sector, juegan un papel fundamental en el comportamiento de los empleados para adaptarse a los nuevos desafíos laborales, potenciando su desempeño dentro de la organización.



OBJETIVO

El objetivo de la investigación es diseñar estrategias efectivas para optimizar la formación y fomentar el desarrollo continuo en competencias transversales en el ámbito laboral.

INVESTIGACIÓN

Según el informe de Randstad sobre las tendencias de RRHH 2024, los principales retos para el sector de RRHH están en encontrar el talento adecuado y saber fidelizarlo, así como en la atracción y selección de profesionales, y en el aumento del rendimiento y de la productividad de los empleados.

¿Cuáles serán los principales desafíos de RRHH (TOP 3) en el 2024?



Fuente: Randstad Research. Tendencias de RRHH 2024.

Es por ello que estoy trabajando en un proyecto de investigación centrado en identificar el proceso de análisis, diseño, realización y evaluación de la formación en competencias transversales en el ámbito laboral. Este estudio, realizado en colaboración con diversas organizaciones de distintos sectores de la ciudad de Valladolid, tiene la finalidad de ofrecer una visión representativa del panorama actual de la formación en estas competencias.

Como representantes del sector de RRHH, le invitamos a participar en el estudio mediante la realización de una encuesta.

Agradeciéndoles enormemente su colaboración, a continuación, les proporcionamos el enlace para al cuestionario, cuyo tiempo estimado de respuesta es de 10 minutos.

+ INFO



+34 983186389
+34 653878822

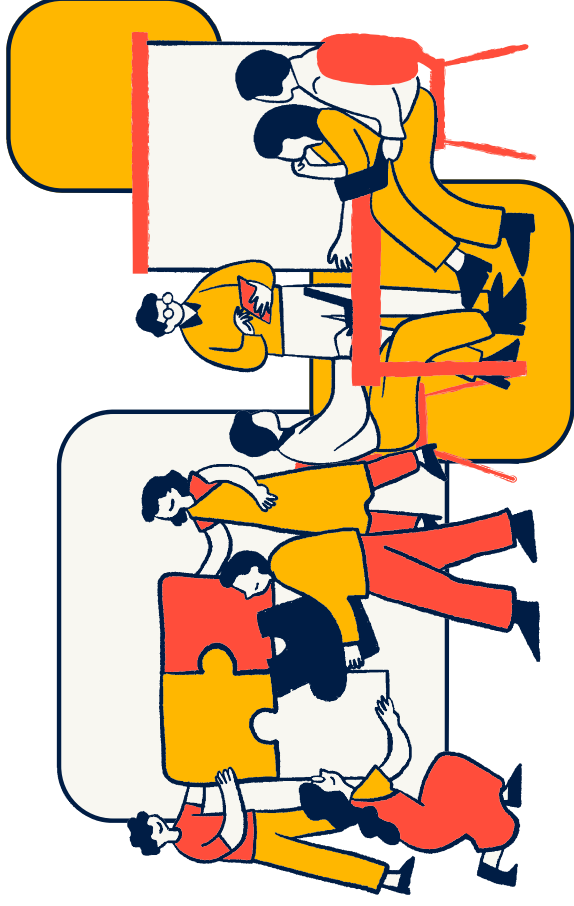


Edificio Lucia
Campus Miguel Delibes
Paseo de Belén, 19 47011 Valladolid



manuela@observal.es

La formación y el desarrollo de competencias transversales en el entorno profesional



Desde la Universidad de Valladolid le invitamos a participar en un proyecto de investigación sobre el desarrollo de formaciones en competencias transversales en el ámbito laboral.

El objetivo principal de este proyecto es diseñar estrategias para optimizar la formación y promover el desarrollo continuo de dichas competencias en las empresas.

Solamente tienes que responder al siguiente cuestionario:



El tiempo aproximado que tardará en responder es de 10 minutos.
Agradecemos enormemente su interés y participación en el estudio.

Toda la información será tratada con la confidencialidad que requiere por lo que puede responder a cada una de las preguntas con seguridad. El cuestionario es totalmente anónimo y los datos que proporcione serán utilizados únicamente para dicha investigación. La Universidad de Valladolid desarrolla una política activa de protección de datos personales de acuerdo con lo previsto en la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 Reglamento General de Protección de Datos (RGPD). (Más información en Política de privacidad | Secretaría General (<https://secretariageneral.uva.es/competencias/proteccion-de-datos/politica-privacidad/>))

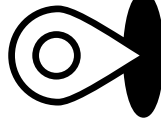
CONTACTO



+34 983186389



manuela@observal.es



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
EDIFICIO LUCIA
Campus Miguel Delibes
Paseo de Belén, 19 47011 Valladolid

La formación y el desarrollo de competencias transversales en el entorno profesional

En la Universidad de Valladolid estamos trabajando en una investigación cuyo objetivo principal es diseñar un plan de formación para desarrollar competencias transversales en el ámbito laboral. La competencia transversal se define como una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes, rasgos personales y experiencia que entran en juego cuando se responde a una demanda del entorno organizativo, transformándose en comportamientos observables aplicables en diversos contextos. Este concepto incluye capacidades como el trabajar en equipo, comunicar una idea y adaptarse al cambio. Por este motivo, me dirijo a usted como profesional del sector de recursos humanos, cuya participación será fundamental para realizar un diagnóstico inicial sobre el estado actual de la formación que se ofrece a las personas en las empresas. La finalidad de este cuestionario es recopilar información sobre los procedimientos y prácticas utilizados por las organizaciones para llevar a cabo acciones formativas e identificar la importancia del desarrollo de competencias transversales en el ámbito laboral.

El tiempo estimado para completar el cuestionario es de 10 minutos aproximadamente.

Toda la información será tratada con la confidencialidad que requiere por lo que puede responder a cada una de las preguntas con seguridad. El cuestionario es totalmente anónimo y los datos que proporcione serán utilizados únicamente en dicha investigación.

La Universidad de Valladolid desarrolla una política activa de protección de datos personales de acuerdo con lo previsto en la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de datos Personales y garantía de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) (Más informaciones en Política de privacidad | Secretaría General (<https://secretariageneral.uva.es/competencias/proteccion-de-datos/politica%20-privacidad/>))

Le agradecemos de antemano su colaboración y quedamos a su disposición para cualquier consulta que necesite en el correo electrónico: manuela.henriques@estudiantes.uva.es y número de teléfono: 983 186389 en horario de 09:00 a 14:00.

Sección I - Datos de identificación

Esta primera sección tiene la finalidad de recopilar información básica para conocer el perfil del encuestado.

1. Género

- Mujer
- Hombre
- Persona no binaria
- Otro:

2. Formación (especificar el nivel más alto)

- Educación primaria
- Educación secundaria obligatoria o Formación Profesional Básica
- Bachillerato o Formación Profesional Grado Medio

- Formación Profesional Superior
- Grado universitario, Diplomatura o Licenciatura
- Máster universitario o Experto universitario
- Doctorado

3. Sector en el que la empresa desarrolla su actividad

- Sector primario (agricultura, ganadería, pesca, silvicultura, minería)
- Sector secundario (industria, construcción, energía)
- Sector terciario o de servicios (comercio, transporte y almacenamiento, hostelería, telecomunicaciones, finanzas y seguro, servicios inmobiliarios, educación, sanidad, etc.)

4. Puesto de trabajo actual

- Gestión estratégica de Recursos Humanos (director, gerente o *business partner*)
- Reclutamiento y selección
- Desarrollo y formación
- Gestión de talento
- Relaciones laborales
- Administrativo de personal
- Otro:

Sección II - Análisis del contexto organizacional

Esta sección se centra en comprender el contexto actual de la empresa sobre el desarrollo de formación en el ámbito laboral.

05. En la empresa, ¿existe algún programa formativo para el desarrollo de competencias?

- Sí
- No

5.1 En caso afirmativo en la pregunta anterior, ¿cuáles son las competencias que se abordan en el programa? Marque todas las opciones que considere necesarias.

- Técnicas: habilidades y conocimientos específicos necesarios para realizar una tarea o trabajo particular.
- Digitales: habilidades y conocimientos en el entorno digital.
- Lingüísticas: desarrollo de conocimientos y habilidades lingüísticas en distintos idiomas.
- Transversales: habilidades que se pueden aplicar en diversos contextos, como comunicar una idea, negociación, trabajo en equipo, dirigir personas.
- Otros:

5.2 En caso afirmativo en la pregunta anterior, ¿cómo están organizados los programas de formación existentes en su empresa? Marque todas las opciones que considere.

- Según departamento o áreas específicas
- Se organizan en base a las necesidades identificadas de cada persona empleada
- Según los roles de las personas empleadas
- Según las políticas de la organización
- Otro:

06. ¿Se evalúa periódicamente el presupuesto asignado para cubrir las necesidades formativas?

- a) Sí, se evalúa anualmente
- b) Sí, se evalúa semestralmente
- c) No se evalúa
- d) Otro

07. ¿Quién es la persona responsable de proponer las formaciones en su empresa?

- a) El departamento de Recursos Humanos
- b) El gestor de cada departamento
- c) La persona empleada de acuerdo con su necesidad
- d) No existe un responsable específico
- e) Otro:

08. ¿Qué objetivos pretende satisfacer la formación en su empresa? Señale las 3 opciones que considere prioritarias.

- a) Facilitar a las personas trabajadoras la realización de sus funciones, mejorando el clima organizacional y fortaleciendo el trabajo en equipo
- b) Anticiparse a nuevas exigencias de los puestos de trabajo
- c) Desarrollar y mejorar el potencial de las personas empleadas
- d) Motivar al personal de la organización, fomentando la cultura de innovación y creatividad
- e) Mejorar la productividad y competitividad de la organización
- f) Mejorar la comunicación en el entorno laboral
- g) Ninguno objetivo específico
- h) Otro:

Sección III - Diseño de acciones formativas

Esta sección se enfoca en la construcción del proceso y planificación de la formación en la empresa.

09. ¿Se realiza un análisis previo para identificar las necesidades al diseñar un plan de formación en su empresa?

- a) Sí
- b) No

9.1 En caso afirmativo en la pregunta anterior, ¿cómo se realiza este proceso de análisis? Marque todas las opciones que considere necesarias.

- a) Mediante reuniones entre los responsables
- b) A través de evaluaciones de desempeño
- c) A través de planificaciones estratégicas
- d) Otro:

10. ¿Existe una persona responsable para diseñar y realizar las formaciones en su empresa?

- a) Sí, el departamento de Recursos Humanos
- b) Sí, el comité de formación designado
- c) No, contratamos una empresa externa de consultoría especializada
- d) Otro:

10.1 En caso afirmativo en la pregunta anterior, ¿su empresa utiliza una metodología o un enfoque específico para desarrollar programas formativos? (Por ejemplo: ingeniería de la formación, gamificación, basada en competencia)

- a) Sí, en todas las formaciones.
- b) Ocasionalmente, según la naturaleza de la formación.
- c) No tengo conocimiento

10.2 En caso afirmativo en la pregunta anterior, ¿qué metodología o enfoque?

11. ¿La empresa dispone de una política clara para el desarrollo de acciones formativas en competencias?

- a) Sí
- b) No

12. ¿Los objetivos que persiguen las acciones formativas son comunicados a las personas beneficiarias de la formación antes de su realización?

- a) Sí
- b) No

Sección IV - Realización de la formación

En esta sección se pretende conocer la implementación y comunicación de la formación en la organización.

13. ¿Qué modalidades de formación se utilizan con mayor frecuencia en su empresa para el desarrollo de competencias? Marque todas las opciones que considere necesarias.

- a) Formación presencial
- b) Formación online
- c) Mentorías o coaching
- d) Programas de certificación (microcredenciales)

14. ¿Cómo se realiza la comunicación de la formación a las personas participantes? Marque todas las opciones que considere necesarias.

- a) Correo electrónico
- b) Carteles en la empresa
- c) Reuniones informativas
- d) Otro:

15. ¿Con cuánto tiempo de antelación se comunica la formación a las personas participantes?

- a) Al menos una semana antes
- b) Entre una y dos semanas
- c) Entre dos semanas y un mes
- d) Más de un mes de antelación

Sección V - Evaluación de la formación

Esta sección está orientada a conocer las herramientas de evaluación y el proceso de seguimiento y mejora continua de la formación.

16. ¿Se realiza una evaluación de la satisfacción a las personas participantes al finalizar cada formación?

- a) Sí, siempre
- b) Ocasionalmente, según la naturaleza de la formación
- c) No

16.1 En caso afirmativo en la pregunta anterior, ¿qué herramienta se utiliza para evaluar la satisfacción de las personas participantes? Marque todas las opciones que considere necesarias.

- a) Cuestionarios
- b) Entrevista personal o de grupo
- c) Otro:

17. ¿Cómo se evalúan los resultados de la formación? Marque todas las opciones que considere necesarias.

- a) Evaluaciones antes y después de la formación
- b) Encuestas de satisfacción
- c) Mediante entrevistas de retroalimentación
- d) Indicadores de desempeño (KPI)
- e) Indicadores de formación
- f) No se evalúa
- g) Otro:

18. ¿Con qué frecuencia se revisa el plan de formación?

- a) Cada mes
- b) Semestralmente
- c) Anualmente
- d) Según las necesidades estratégicas de la empresa
- e) No se revisa
- f) Otro:

19. ¿Se proporciona retroalimentación basada en los resultados de la formación? Marque las opciones que considere necesarias.

- a) Sí, a cada persona beneficiaria de la formación
- b) Sí, a la persona responsable del departamento
- c) Sí, al departamento de formación
- d) Sí, a la dirección de la empresa
- e) No se aplica
- f) Otro:

Sección VI - Competencias transversales en el entorno laboral

Este apartado se centra en identificar el nivel de importancia y desarrollo de competencias transversales en la organización.

La **competencia transversal** es una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes, rasgos personales y experiencias que entran en juego cuando responde a una demanda del entorno organizativo, transformándose en comportamientos observables aplicables en diversos contextos. Estas competencias no se limitan a un área específica, sino que son útiles

en diferentes sectores, considerándose esenciales en el ámbito laboral. Este concepto incluye capacidades como el trabajar en equipo, comunicar una idea, adaptarse al cambio, negociar acuerdos y el aprendizaje continuo.

20. ¿Considera el desarrollo de competencias transversales un factor clave para el crecimiento profesional de las personas en su organización?

- a) Sí
- b) No

20.1 En caso afirmativo en la pregunta anterior, ¿qué valor concede su empresa al desarrollo de competencias transversales en el ámbito laboral? Marque un numero del 1 al 6, teniendo en cuenta que 1 significa poco valor y 6 su alto nivel de valor.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

21. ¿La empresa ha realizado alguna formación en competencias transversales en los últimos 6 meses? (ejemplo: comunicación, trabajo en equipo, liderazgo)

- c) Sí
- d) No

21.1 En caso afirmativo en la pregunta anterior, ¿sobre qué temática? Marque las opciones que considere.

- a) Comunicación
- b) Liderazgo
- c) Gestión del tiempo
- d) Negociación
- e) Trabajo en equipo
- f) Resolución de problemas
- g) Otro

21.2 Si la empresa no ha ofrecido formación en los últimos 6 meses, ¿qué factores impiden la realización de formaciones en estas competencias? Marque todas las opciones que considere necesarias.

- h) La ausencia de un presupuesto para programas formativos en competencias transversales
- i) La ausencia de fomento de formaciones en competencias transversales debido a la cultura de la empresa
- j) La incertidumbre sobre el retorno de la inversión en formación
- k) La ausencia de diagnóstico de las necesidades de formación
- l) Otro

22. ¿Qué importancia tienen las competencias transversales en los procesos de selección y contratación del personal en su empresa? Califique del 1 al 6, teniendo en cuenta que 1 significa poca importancia y 6 significa alto nivel de importancia.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

23. ¿Qué nivel de prioridad asigna a cada una de las competencias transversales presentadas a continuación para el desarrollo de las personas en su empresa? Marque

un número del 1 al 6 en cada competencia, teniendo en cuenta que 1 indica un bajo nivel de prioridad y 6 su máximo nivel de prioridad.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	1	2	3	4	5	6
Enfrentar la incertidumbre						
Trabajar con eficiencia						
Adaptarse al cambio						
Planificar la acción						
Comunicar la idea						
Gestionar el conocimiento						
Orientarse al objetivo						
Tener una dedicación						
Cumplir el compromiso						
Desarrollar la autonomía						
Seguir la norma						
Perseverar en la tarea						
Motivar a otros						
Cooperar con el plan						
Fomentar al espíritu de equipo						
Apoyar al compañero						
Gestionar el conflicto						
Dirigir personas						
Generar el consenso						
Negociar el acuerdo						
Proponer la iniciativa						
Impulsar la solidaridad						
Gestionar el recurso						
Estar comprometido						
Gestionar el cambio						
Buscar la sostenibilidad						
Identificar la oportunidad						
Respetar los valores						
Tener la consideración						
Promover la ecuanimidad						
Tomar la decisión						
Producir la mejora continua						
Resolver el problema						
Diseñar la estrategia						
Emprender una idea						
Favorecer la innovación						

24. ¿Existe alguna otra competencia transversal que no aparezca en el listado anterior y que considere necesaria para su empresa? Especifique cuál.

Formación en competencias transversales: la perspectiva del empleado sobre su desarrollo en el e entorno laboral

Gracias por participar de esta entrevista.





































Estamos realizando una investigación en la Universidad de Valladolid sobre el desarrollo de las competencias transversales en el ámbito laboral, y su experiencia será muy valiosa para comprender el estado actual del desarrollo de formaciones en competencias transversales en el entorno laboral. Esta entrevista ha sido diseñada con el propósito de recopilar información sobre el fomento de la formación en competencias transversales y su proceso, desde la perspectiva del empleado. Su participación será fundamental para realizar un diagnóstico sobre la participación de los empleados en el proceso de formación de dichas competencias.

La entrevista será breve, aproximadamente de 15 minutos. Todas las respuestas serán totalmente confidenciales. La información recopilada se utilizará exclusivamente para analizar el estado actual de las acciones formativas desarrolladas por las empresas. La Universidad de Valladolid desarrolla una política activa de protección de datos personales de acuerdo con lo previsto en la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de datos Personales y garantía de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) (Más informaciones en Política de privacidad | Secretaria General (<https://secretariageneral.uva.es/competencias/proteccion-de-datos/politica%20-privacidad/>)).

La competencia transversal se define como una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes, rasgos personales y experiencias que entran en juego cuando se responde a una demanda del entorno organizativo, transformándose en comportamientos observables aplicables en diversos contextos. Este concepto incluye capacidades como el trabajar en equipo, comunicar una idea y adaptarse al cambio.

A continuación, presento un marco de competencias transversales elaborado a partir del análisis de diferentes marcos internacionales. Este marco está organizado en 6 dimensiones, cada una de las cuales agrupa 6 competencias afines, estableciendo conexiones entre sus características. Es importante señalar que las competencias no pueden entenderse de forma aislada, sino como parte de un conjunto orientado por el comportamiento de las personas.

Competencias Transversales para el Desarrollo Humano v2.5 [transdisciplinariedad]

ALFABETIZACIÓN	AUTO-DIRECCIÓN	INTERACCIÓN SOCIAL	PARTICIPACIÓN EN EL ENTORNO	SOSTENIBILIDAD	LIFELONG LEARNING
 Enfrentar la incertidumbre	 Orientarse al objetivo	 Motivar a otros	 Generar el consenso	 Gestionar el cambio	 Tomar la decisión
 Trabajar con eficiencia	 Tener una dedicación	 Cooperar con el plan	 Negociar el acuerdo	 Buscar la sostenibilidad	 Producir la mejora continua
 Adaptarse al cambio	 Cumplir el compromiso	 Fomentar el espíritu de equipo	 Proponer la iniciativa	 Identificar la oportunidad	 Resolver el problema
 Planificar la acción	 Desarrollar la autonomía	 Apoyar al compañero	 Impulsar la solidaridad	 Respetar los valores	 Diseñar la estrategia
 Comunicar la idea	 Seguir la norma	 Gestionar el conflicto	 Gestionar el recurso	 Tener la consideración	 Emprender una idea
 Gestionar el conocimiento	 Perseverar en la tarea	 Dirigir personas	 Estar comprometido	 Promover la ecuanimidad	 Favorecer la innovación

Datos de identificación

1. ¿Cuál es su formación?
2. ¿A qué sector pertenece la empresa en la que trabaja?
 - a) Sector primario (agricultura, ganadería, pesca, silvicultura, minería)
 - b) Sector secundario (industria, construcción, energía)
 - c) Sector terciario o de servicios (comercio, transporte y almacenamiento, hostelería, telecomunicaciones, finanzas y seguro, servicios inmobiliarios, educación, sanidad, etc.)
3. ¿Cuál es su puesto de trabajo actual?

Contexto laboral y competencias del entrevistado

4. ¿Podría describir brevemente sus responsabilidades en su puesto de trabajo?
5. A partir del marco de competencias transversales presentado, señale 3 competencias que considere más importante en su rol actual.
6. ¿Recuerda alguna situación específica en la que haya aplicado alguna de estas competencias mencionadas de manera especial en su trabajo? Mencione un ejemplo.

El fomento y desarrollo de competencias transversales en el ámbito laboral

7. ¿Cómo percibe la cultura organizacional en relación con el desarrollo de competencias transversales? ¿Sientes apoyo por parte de su supervisor/gerente?
8. ¿La empresa en la que trabaja ha ofrecido formación para el desarrollo de competencias transversales? Mencione 3 ejemplos.
9. ¿Las formaciones realizadas han contribuido a desempeñar mejor su puesto de trabajo?
10. ¿Considera que la formación recibida está alineada con las necesidades de su puesto de trabajo?
11. ¿Cómo surgió la oportunidad de realizar esta formación? ¿Fue una iniciativa suya o de la empresa?
12. ¿La organización cuenta con una política clara para el desarrollo de formación en competencias?
13. ¿En qué formato ha realizado estas formaciones? ¿Cree que este formato es efectivo? ¿Tiene preferencia por algún formato específico? (Ejemplo: online, presencial, seminarios, talleres)
14. ¿Participa en el proceso de diseño o en la propuesta de formación en competencias transversales en su empresa? ¿Existe alguna reunión o evaluación para identificar las necesidades de desarrollo de estas competencias?
15. En caso de que la empresa **no ofrezca formación** en competencias transversales, ¿siente la necesidad de capacitarse en esta temática?
16. ¿Cree que el desarrollo de estas competencias impacta positivamente en su desempeño y crecimiento profesional? ¿Por qué?

Evaluación, desafíos y oportunidades de mejora en la formación en competencias transversales

17. ¿Se realiza alguna evaluación de la formación recibida? En caso afirmativo, ¿se proporciona retroalimentación basada en sus resultados?

18. ¿Qué mejoras o cambios le gustaría ver en la formación en competencias transversales en su empresa? ¿Hay alguna competencia que no se esté desarrollando actualmente y que considere necesaria?
19. ¿Es posible identificar alguna limitación que enfrenta su empresa para realizar formación en competencias transversales?
20. ¿Hay algo más que quiera agregar sobre este tema? ¿Alguna necesidad que identifique en su empresa o en el mercado laboral en general respecto al desarrollo y fomento de las competencias transversales?

Declaración de protección de datos

Por la presente, le hago partícipe del estudio que desde la Universidad de Valladolid se está realizando bajo el título: Estrategias para el diseño de formación en competencias transversales orientado al desarrollo profesional. La idea principal es diseñar estrategias para optimizar la formación y promover el desarrollo continuo de las competencias transversales en las empresas. En este caso, el proceso de recopilación y tratamiento de la información será desarrollado por D^a. MANUELA HENRIQUES DE FREITAS, autora de la tesis doctoral en curso. Para poder alcanzar los objetivos del estudio es necesario realizar una entrevista y la transcripción de dicha entrevista será contenido susceptible de ser publicado. Toda la información recopilada a lo largo del proceso será tratada con las exigencias requeridas por la legislación vigente en relación con la protección de datos. La Universidad de Valladolid desarrolla una política activa de protección de datos personales de acuerdo con lo previsto en la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 Reglamento General de Protección de Datos (RGPD). Es por ello por lo que, D^{ña}/D. _____, con DNI _____, manifiesta que: 1. He leído y comprendido toda la información señalada en esta declaración. 2. He sido informado de los objetivos principales de la actividad desarrollada. 3. He ido informado de que los resultados obtenidos de las entrevistas serán difundidos en la tesis doctoral a modo de repositorio, consignando el código identificativo elegido por el entrevistado. 4. He sido informado de que los resultados de esta experiencia serán protegidos con las garantías que establece la legislación vigente. 5. He sido informado de que la persona interesada puede negar su permiso a la publicación del contenido de la entrevista.