

Doctor *Honoris Causa*

José M. Peiró

Discurso del  
Acto de Investidura

*7 de junio de 2024*



UNIVERSIDAD  
DE ALMERÍA

# PROMOVER PERSONAS COMPETENTES PARA UN MUNDO SOSTENIBLE

## UN RETO INELUDIBLE DE LA PSICOLOGÍA APLICADA

---

**José M. Peiró**

*Universidad de Valencia*

*Excmo. y Magnífico Sr. Rector de la Universidad de Almería  
Exmas. e Ilmas, autoridades, profesores y profesoras, personal de  
administración y servicios, doctores y doctoras, estudiantes, señoras y señores.*



Quiero en primer lugar, manifestar mi más sincero agradecimiento a la Universidad de Almería, a su claustro y a su rector magnifico, el Dr. José Céspedes por el honor que me hacen incorporándome a su claustro de Doctores. Mi profunda gratitud también al profesor Carmelo Rodríguez anterior rector, quien acogió y promovió la propuesta, y a todas aquellas personas y órganos académicos que la apoyaron: a la Junta de Facultad de Psicología y a su decana, al Departamento de Psicología y a su directora, al área de Psicología Social, al Centro de Investigación en Salud (CEINSA) y al Grupo de investigación IPTORA.

Mi aprecio y gratitud van dirigidos de forma especial al profesor Miguel Angel Mañas por su amistad, y por su generosidad y afecto al realizar la laudatio. En ella ha destacado mi colaboración con la Universidad de Almería desde hace unas tres décadas. Solo puedo añadir que dicha colaboración ha sido siempre muy gratificante y enriquecedora para mí. Quiero aprovechar esta ocasión para manifestar gratitud a mis maestros, especialmente al profesor Carpintero, y también a las personas con las que trabajo o he trabajado, en equipos nacionales e internacionales, en especial a los miembros del Instituto IDOCAL de la Universidad de Valencia y a los del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, Ivie. Finalmente quiero expresar mi cariño y agradecimiento a mi esposa, la Profesora Alicia Salvador, a mis hijas Teresa y Begoña, a mis nietos Carla y Pablo y a toda mi familia.

Durante mi trayectoria académica me he ocupado de varios temas relacionados con el trabajo y las organizaciones: la salud mental y el bienestar del trabajador, la prevención de riesgos laborales, el clima y la cultura de las organizaciones; el desempleo y la flexibilidad laboral y el desarrollo de la carrera de los jóvenes. Al elegir el tema de este discurso, he tomado en consideración el sentido del acto que hoy celebramos: la investidura de nuevos doctores de la Universidad de Almería. Comprenderán mi empatía con ellos, al ser honrado por esta Universidad incorporándome a su claustro doctoral. Por ello, me propongo abordar el tema de las competencias profesionales. La consecución del grado de doctor es un hito importante en la carrera de una persona y, en el desarrollo de esa carrera las competencias juegan un papel primordial.

## **1. Introducción**

Prácticamente desde los orígenes de la Psicología científica, junto al interés por entender los fenómenos mentales, se constató el valor práctico de esa disciplina para mejorar la vida de las personas. Ya en 1903, Stern definía la psicología aplicada como «la ciencia de los hechos psicológicos que son relevantes por su utilidad práctica» (Stern 1903, 4). Esta tradición ha tenido un gran desarrollo con investigaciones en múltiples contextos. Como ha señalado el profesor Carpintero (2000) en su discurso de ingreso en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, la psicología es una ciencia «orientada hacia una intervención social destinada a promover las cotas máximas de calidad de vida para cuantos se hallan implicados en los casos y situaciones que lo demanden» (p. 10). En las últimas décadas, el interés por contribuir a la calidad de vida ha puesto el énfasis en la salud y el bienestar de las personas. El bienestar se ha entendido con frecuencia en su carácter hedónico, prestando atención a las dimensiones afectivas y emocionales de las personas. Junto a ello, la psicología positiva, considerando la visión aristotélica, ha puesto de relieve el bienestar eudaimónico, que atiende al propósito de la vida, al crecimiento y florecimiento personal, y a la misión que guía ese desarrollo. Cabe decir que esta última aproximación presta más atención al «bien-ser» que al «bien-estar». En la psicología del trabajo y las organizaciones, la combinación de ambas facetas es importante, y ha sido bastante habitual.

En nuestra disciplina hay otro aspecto que ha requerido atención: la necesidad de comprender el desempeño eficaz y competente de las personas (Peiró, 2024). Para ello, se ha investigado el papel de los conocimientos, las habilidades y características de la persona, así como su capacidad de aprendizaje. Delors ha señalado los cuatro pilares clave del aprendizaje: Aprender a conocer, aprender a construir y transformar el mundo, aprender a convivir y aprender a ser, desarrollando la propia identidad. En todos ellos, es crucial el aprendizaje de competencias

Me propongo analizar en esta lección el papel de las competencias como constructo central en la psicología aplicada. Al abordar esta temática, haré referencia a diversas aportaciones de nuestra investigación. Plantearé, en *primer lugar*, su delimitación conceptual, sus principales componentes, los procesos de su adquisición y su relevancia social. Presentaré a continuación el papel de las competencias en la inserción laboral y en la anticipación de las necesidades de capital humano en las empresas. Abordare, posteriormente, los cambios que se vienen produciendo con la digitalización de las empresas y la necesidad de competencias digitales y digitalizadas y plantearé para finalizar algunas reflexiones y conclusiones.

## **2. El concepto de competencia y su relevancia en la Psicología aplicada**

### ***2.1. Concepto de competencia, sus componentes, tipología y relación con el desempeño***

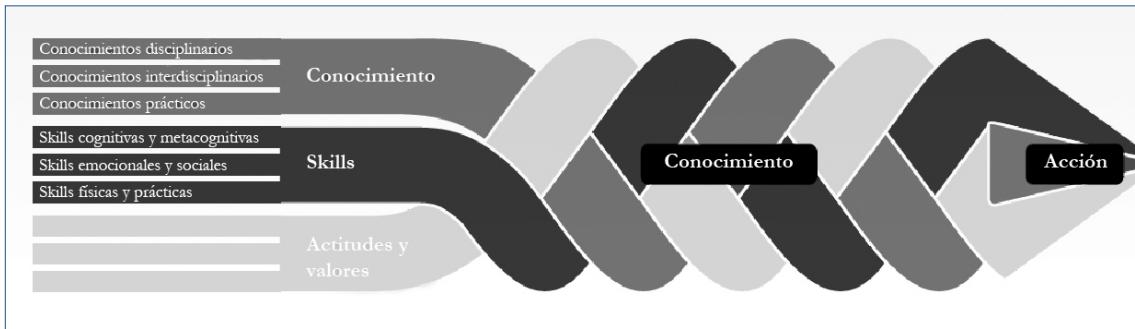
Las competencias hacen referencia a la forma en que las personas se desenvuelven en sus circunstancias. Se manifiestan por tanto en sus comportamientos y sobre todo en su desempeño, y su eficacia va a estar influida por el contexto en que se realiza. Le Boterf (1998) define la competencia como la «capacidad para movilizar recursos dirigidos a la solución de problemas y retos en la vida, referidos a contextos específicos y resaltando la importancia de considerar el desempeño, esto es la producción de resultados valiosos» (Le Boterf, 1998, 2015)

Este concepto integra tres componentes: 1) el conocimiento relevante para el asunto en cuestión, 2) las habilidades o destrezas útiles para abordarlo y 3) las actitudes y valores significativos en la situación, incluyendo la disposición a actuar ante ella. La integración adecuada de esos tres aspectos hace posible un desempeño competente (Peiró et al. 2023)

La figura 1 presenta de forma gráfica la integración de esos tres componentes (OCDE 2018, p. 4)<sup>1</sup>

---

1 En la literatura sobre este tema existe una cierta incongruencia terminológica y se utiliza a veces el término 'skill' (habilidad) para referirse a la competencia en su conjunto. En varios informes (p. ej. OCDE 2013) se plantea la distinción entre competencia y 'skill', definiéndose la primera como «la capacidad que puede aplicarse a un amplio rango de contextos reales», y la habilidad ('skill') como «una unidad constituyente de la competencia, esto es, una capacidad específica, a menudo de naturaleza técnica, relevante para un contexto específico». Ahora bien, a menudo esos términos se usan de forma intercambiable. Ambos hacen referencia a la habilidad o capacidad de un agente para actuar apropiadamente en una determinada situación. Ambos implican la aplicación de conocimiento (explícito y/o tácito), el uso de herramientas, estrategias y rutinas cognitivas y prácticas, y también implican, creencias, disposiciones y valores (p. ej., actitudes).



**Figura 1:** Los componentes de las competencias.

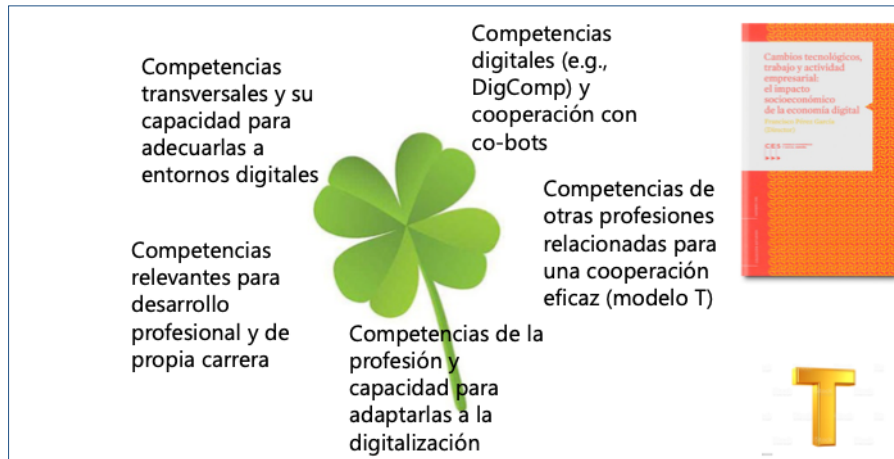
Fuente: Adaptación a partir de OCDE (2018). El futuro de la educación y las competencias: marco de educación 2030 de la OCDE

Las competencias se manifiestan en comportamientos, por lo general orientados a objetivos, que se ponen en juego para lograr un buen desempeño. El contexto juega un papel importante. Un mismo comportamiento, en un determinado contexto es competente y en otro inadecuado. Por ello los investigadores plantean con cierta frecuencia definiciones operativas de las competencias, sugiriendo sus manifestaciones y estándares comportamentales contextualizados.

Están basadas en conocimiento teórico y práctico, en habilidades y destrezas, e incluyen actitudes y valores apropiados para la situación o contexto (Nolan et al, en prep.). Así pues, las competencias mejoran la comprensión y predicción del desempeño en el trabajo.

Hay otro elemento que incide en una actuación competente: la atención de la persona a prevenir los efectos negativos o problemáticos que pudiera producir con sus conductas en ese contexto específico («*preventing endangering*»). Los comportamientos competentes, no se limitan a seguir ‘scripts’ previamente establecidos, sino que se adecúan a las situaciones específicas en la que se van a desempeñar, buscando anticipar los posibles resultados y sus consecuencias, para moderar esas actuaciones.

Dada la diversidad y riqueza de situaciones en las que las personas han de mostrarse competentes, no es de extrañar que se identifique un gran número de competencias relevantes en diferentes ámbitos de la vida. Esto ha llevado a plantear varias tipologías. En nuestro caso (Peiró, 2020), hemos utilizado la imagen del «trébol de cuatro hojas», para identificar los grandes bloques de competencias relevantes en el mercado laboral y en el trabajo (ver figura 2).



**Figura 2:** Modelo de competencias: Trébol de cuatro hojas (Peiró, 2020)

En primer lugar, para el ejercicio profesional son necesarias las *competencias específicas de la profesión* (tallo del trébol). El profesional, ya en el periodo de su formación ha de ir haciéndose cargo de las competencias básicas para el ejercicio de su profesión. Disponer de un marco de referencia de las competencias nucleares de una determinada profesión es de gran utilidad para orientar la formación.

Siguiendo el modelo T, desarrollado por IBM y la Universidad de Cambridge, el profesional ha de *conocer también de forma suficiente las competencias de otros profesionales con los que interactúa* de forma importante en el ejercicio de su profesión. No se trata de ser competente en el desempeño de esas actividades, pero si en la interacción con el otro profesional, en la forma de solicitar sus aportaciones para hacer bien el propio trabajo y en la forma de entregar las contribuciones para que él o ella puedan también producir un buen desempeño.

El tercer bloque hace referencia a las *competencias digitales* necesarias para el desempeño profesional. El marco de referencia de competencias digitales (DigComp) desarrollado por un equipo investigador de la UE resulta útil para determinar las que son relevantes según las necesidades de cada profesión (Comisión Europea, 2022; Somos Digital, 2022).

El cuarto bloque incluye las *competencias transversales*, también denominadas '*soft skills*' que integran competencias de amplio espectro relevantes en el desempeño de un amplio número de ocupaciones. El World Economic Forum (2020) ha presentado las diez que serán más demandadas en los próximos años: Pensamiento analítico, aprendizaje activo y estrategias de aprendizaje, resolución de problemas complejos, pensamiento crítico, creatividad, liderazgo, competencias digitales, resiliencia, tolerancia al estrés e innovación.

El quinto y último bloque tiene que ver con la *planificación y gestión del desarrollo profesional y la propia carrera*. La flexibilidad laboral ha reducido enormemente las carreras que se desarrollan en una única organización. Esto ha descargado una buena parte de la responsabilidad de la propia formación y gestión de la carrera en los trabajadores y profesionales, incluidas las competencias de emprendimiento como posible opción para crear el propio empleo y el de otros. Las competencias que permiten la búsqueda de empleo eficaz, el desarrollo e implantación de estrategias de carrera y la realización de formación continua son un componente importante de la actividad laboral en la actualidad.

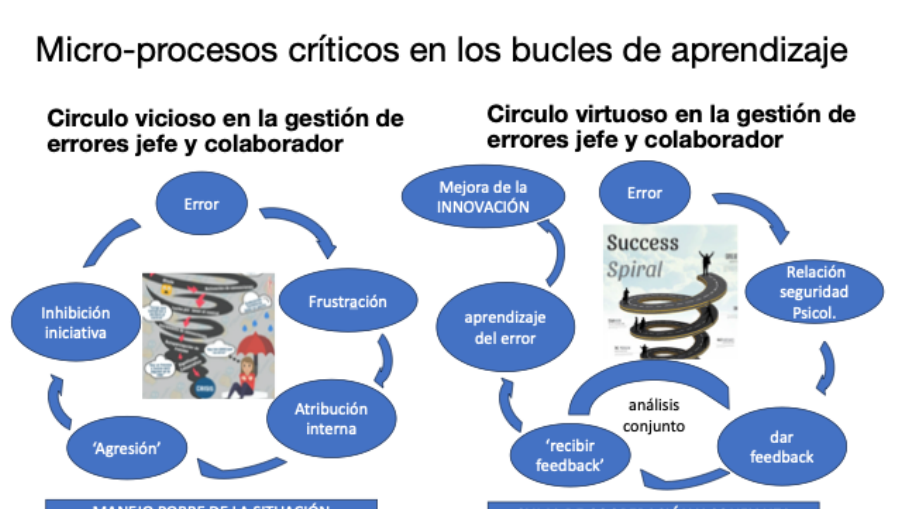
## **2.2. Aprendizaje y desarrollo de las competencias**

Habida cuenta de la complejidad de las competencias, su aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos, ni a la práctica de las habilidades que requieren, implica actitudes, valores y motivación para un buen desempeño en un determinado contexto específico, por lo general complejo y con múltiples actores. Cada uno de esos elementos es necesario, pero insuficiente. Es imprescindible la integración de todos ellos para un desempeño adecuado. Por eso, se ha señalado que las competencias se «aprenden *haciendo*, bajo supervisión». Es necesaria la práctica de la competencia en un contexto específico y también la supervisión de un experto que proporcione *feedback* acerca de la calidad del desempeño y ayude a perfeccionar la adquisición de la competencia. Es útil que el supervisor defina los objetivos de aprendizaje y clarifique los estándares de un desempeño competente.

El mecanismo fundamental en el proceso de «*aprender haciendo bajo supervisión*» es el proceso por el que se proporciona retroalimentación a una persona acerca de su desempeño en un determinado contexto y los efectos que produce. Sin embargo, no siempre se hace un uso apropiado de esta potente herramienta de aprendizaje. A veces no se da ninguna retroalimentación y en otras, ese *feedback* está demasiado cargado emocionalmente y quien lo recibe lo percibe como una reprimenda. Hay pues varias condiciones para que ese proceso contribuya al aprendizaje. En primer lugar, el *feedback* implica *gestión de la crítica*. Si la retroalimentación que el supervisor proporciona a quien está practicando una competencia ha de ser efectiva, tendrá que señalar al aprendiz lo que ha realizado de forma apropiada y lo que tiene margen de mejora. En este proceso hay siempre una devolución de información que, en algún sentido, es crítica, y puede producir efectos muy diferentes en función de cómo se plantea, se entrega, y también de cómo se recibe. Una crítica que se percibe como amenaza para la autoestima o como una experiencia en cierto modo degradante no facilita una recepción positiva, aumenta las emociones negativas, y tiende a poner a la defensiva. Por el contrario, un *feedback* que plantea la crítica como oportunidad de mejora y señala lo logrado, si

se acepta así, resultará motivadora y estimulante. Esto requiere habilidad para recibir la crítica, reconociendo su valor y agradeciéndola.

Esto se hace más patente, al analizar el despliegue positivo (círculo virtuoso) o negativo (círculo vicioso) del *feedback* que se produce tras la comisión de un error. Ante un error, la aparición de emociones negativas (pe. frustración) es bastante probable y esas vivencias van a teñir, desde el inicio, el despliegue de las sucesivas interacciones entre supervisor y supervisado. En la figura 3, se presenta el esquema habitual del despliegue de un círculo vicioso y otro virtuoso en el proceso de aprender de los errores mediante el mecanismo de *feedback*.



**Figura 3.** Evolución positiva o negativa de un proceso de *feedback* ante un error o fracaso.

Otro elemento crítico es la *seguridad psicológica*. Amy Edmonson (1999), la define como «la creencia de que uno no será castigado ni humillado por plantear ideas, cuestiones, y preocupaciones, de forma crítica o con riesgo de equivocarse, suponiendo que el clima de la relación en el contexto social en que se da es seguro, por lo que se pueden asumir riesgos». La seguridad que se proporciona no es la protección que busca mantener a la persona en su zona de confort al no someter a su consideración los déficits o errores. La persona se siente psicológicamente segura cuando saben que pueden recuperarse de sus errores y ayudar a otros a hacer lo mismo. Todo este proceso, requiere unas formas de entender los fracasos y equivocaciones y el *feedback*, como elemento facilitador del aprendizaje, requiere poner en juego habilidades tanto de ofrecer como de recibir ese *feedback*.



### **2.3. Cambios en el entorno e implicaciones para las competencias**

En un entorno dinámico en el que los desarrollos tecnológicos, socioeconómicos, demográficos, productivos y geopolíticos plantean contextos volátiles, inciertos, complejos y ambiguos (conocidos como VUCA) no resulta extraño que las competencias valiosas en un determinado momento queden obsoletas y sean inútiles en otro, requiriendo el aprendizaje de otras más adaptativas.

Conviene, pues, disponer de observatorios que permitan anticipar los cambios en el contexto y la necesidad de nuevas competencias con valor productivo. Los importantes cambios en el entorno, ha llevado a la OCDE (2019) a revisar y replantear su estrategia de análisis, evaluación y políticas sobre las competencias. En la última edición del informe PISA se han incluido las dimensiones de una *competencia global* y se han revisado a fondo los criterios de evaluación de la competencia de lectura.

Con frecuencia, los cambios en el valor de las competencias se producen de forma progresiva y ello permite ir adoptando estrategias de aprendizaje que facilitan su actualización. Ahora bien, no siempre es así. El Instituto Burning Glass, en colaboración con el Business Higher Education Forum, ha publicado en 2022 un informe sobre las competencias disruptivas en el trabajo (Dawson et al, 2022). Este informe señala que «en los últimos cinco años el trabajador promedio de USA ha tenido que reemplazar o mejorar más de un tercio (37%) de sus competencias simplemente para poder responder a las demandas de su ocupación» (p. 5). Mediante el análisis de varios centenares de millones de anuncios de ofertas de trabajo los autores identifican los cuatro perfiles competenciales de mayor demanda y de crecimiento más rápido: Inteligencia artificial /aprendizaje de las máquinas, computación en la nube, gestión de productos y medios sociales. Todo ello pone de manifiesto la importancia de una actitud proactiva y anticipatoria que permita identificar oportunidades, y amenazas sobre los puestos de trabajo que pueden quedar obsoletos debido a las rápidas transformaciones en el entorno tecnológico, organizativo y de los mercados.

### **2.4. Competencias y empleabilidad. Posición de España en el 'European Skills Index' (ESI)**

Los niveles de educación alcanzados por los jóvenes son un indicador de capital humano que se refleja en la calidad de los trabajos que se desempeñan y en la productividad (Serrano y Soler 2015; Pastor et al. 2018). Los años de estudios se han tomado con frecuencia como un indicador de esos resultados y de hecho los predicen de forma significativa. Ahora bien, cada vez resulta más claro que la calidad de la formación recibida y su aprovechamiento son relevantes para el éxito posterior en el mercado laboral. A menudo, esa calidad está relacionada con la adecuación de la cualificación de las personas a las demandas de su entorno y el valor de su formación para el desempeño laboral y también el personal y social. En el entorno actual de cambios rápidos y frecuentes, es crítico que

esa formación resulte adecuada. Pero eso no es suficiente. Es necesario que se ponga en acción, es decir que se den oportunidades para ponerla en juego en un trabajo, y además resulte adecuada para ese trabajo. La situación de desempleo hace que el capital humano no resulte productivo. En educación, al contrario de lo que ocurre con los recursos materiales, los aprendizajes adquiridos, se deterioran y degradan por la falta de uso. Además, su uso requiere la adecuación entre las competencias promovidas en la educación y las necesarias en el mercado laboral y en el trabajo. Estos dos aspectos, la *oportunidad del uso* de las cualificaciones y su *adecuación a las demandas* se han incluido en la estructura revisada del *European Skills Index* (ESI) (Cedefop 2018). El nuevo índice se compone de tres subíndices: 1) la adquisición de las habilidades, 2) su activación (mediante la «transición al trabajo» y la «participación en el mercado laboral») y, 3) su ajuste a las demandas (evitando tanto la «infrautilización de las habilidades por desempleo o subempleo» como el «desajuste entre las habilidades requeridas y las promovidas») (Pérez et al. 2020).

Nuestro país tiene un importante margen de mejora en los indicadores del ESI<sup>2</sup>. En el informe publicado en 2024, el índice global, con solo 24.2 puntos, nos sitúa en el último lugar, en comparación con los otros 30 países europeos incluidos. Esta posición se ha mantenido sin cambios en los últimos 7 años. Por pilares, en 2024, España se ubica en el puesto 23 (puntuación de 43,1) en el *desarrollo de competencias*, en el puesto 28 (36,5 puntos) en la *activación de las competencias* y en el puesto 31 (puntuación 12,5) en el *ajuste de las competencias*. Un análisis más detallado de los indicadores ofrece importantes sugerencias de mejora.

Queda pues claro que no se trata solo de alcanzar un determinado nivel de estudios. Esos han de potenciar unas determinadas competencias que además hay que poner en juego. Serrano y Soler (2015) han dejado claro que «la probabilidad de participar en el mercado de trabajo crece continuamente con el nivel de estudios completado. ... Sin embargo, a... igualdad de nivel educativo y del resto de características personales, pasar del nivel más bajo de competencias en matemáticas a uno de los niveles superiores supone doce puntos porcentuales más de ser activo» (p. 81).

Mejorar la situación en estos aspectos plantea retos para la psicología aplicada. Nuestra disciplina puede contribuir a comprender mejor los procesos, palancas y barreras que inciden sobre la preparación en competencias en nuestro sistema educativo, las forma en que se activan esas competencias para que se utilicen en el mercado laboral, mediante la orientación profesional y con la adecuación de las competencias adquiridas a las demandas del sistema productivo y de las empresas.

---

2 <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/european-skills-index>  
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/european-skills-index/country/spain>

### 3. El papel de las competencias en la inserción laboral y en la anticipación de necesidades de capital humano en las empresas

#### 3.1. La socialización laboral de los jóvenes y el desarrollo de su rol laboral

Durante décadas, la tasa de desempleo juvenil en España se ha situado entre las más elevadas de Europa y también los indicadores de subempleo como la sobre-cualificación. En los periodos de crisis económica esos indicadores han sido especialmente preocupantes. A finales de la década de los 80 participamos en un proyecto internacional<sup>3</sup> que se planteó abordar esa problemática con un enfoque inverso que buscaba identificar las características y condiciones de los jóvenes que conseguían trabajo y se mantenían en él. En dicho estudio, de carácter longitudinal, con tres oleadas en la recogida de datos, participaron investigadores de ocho países. Uno de sus frutos fue el número monográfico que se publicó en el *Journal Vocational Behavior*, en 1995 sobre «*School to work transition*» en el que se incluyó como artículo focal nuestro estudio (Feij et al., 1995) invitando el editor (Tinsley, 1995) a diversos investigadores prestigiosos a comentar y valorar nuestra aportación. También nos dio la oportunidad de responder a esos comentarios y planteamientos (Whitely et al. 1995). Las principales aportaciones de esa investigación muestran que la socialización de los jóvenes para el trabajo no es únicamente una labor de los agentes sociales de su entorno (escuela, empresa, familia, etc.) sino que requiere su papel activo del joven en el desarrollo de su rol laboral (ver figura 4).

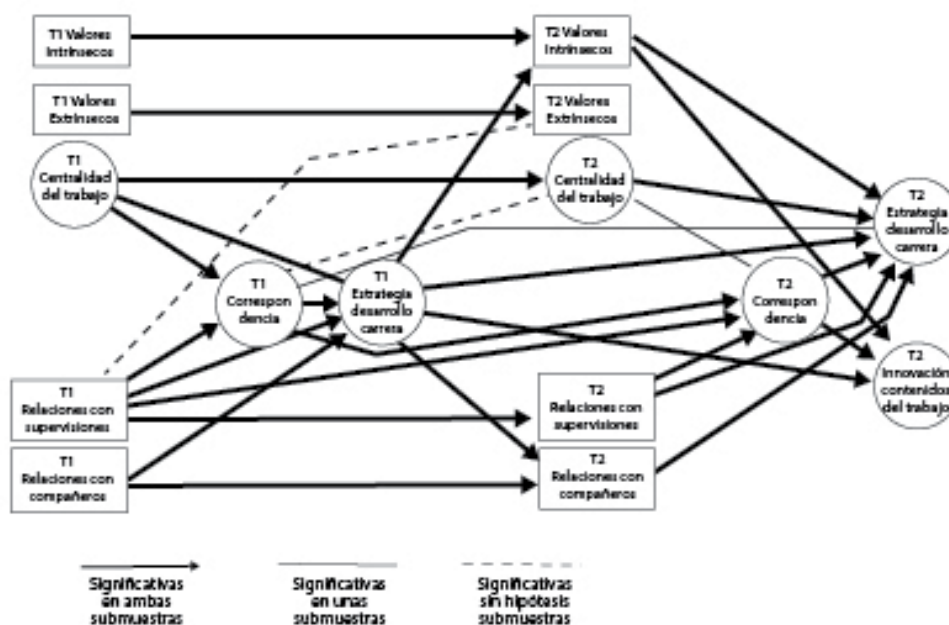


Figura 4. Modelo de estrategias de desarrollo de carreras e innovación de contenidos en el trabajo.

3 El proyecto de investigación del equipo español fue desarrollado en la Unidad de Investigación de Psicología de las Organizaciones y del trabajo (UIPOT) de la UV y subvencionado por la CICYT PB 870609 (IP. José M. Peiró).

Los valores laborales del joven y la centralidad que le concede al trabajo en su vida van a ser determinantes. También lo son aspectos de su entorno como los compañeros de trabajo y las relaciones con su supervisor. Constatamos que el ajuste entre las características y valores del joven y los comportamientos de sus supervisores influye en las estrategias que ese joven pone en juego para potenciar su consolidación en el trabajo y sus oportunidades de desarrollo. A su vez, ese ajuste y esas estrategias van a influir sobre las conductas de innovación de contenidos en el trabajo, un indicador de desempeño y de consolidación y desarrollo laboral. En este estudio se vislumbró el papel central de las competencias para innovar en el trabajo, poner en juego estrategias de desarrollo de la carrera y promover una relación positiva con los supervisores y los compañeros, generando un círculo virtuoso a lo largo del tiempo. También analizamos el papel de las tácticas de socialización, institucionalizadas vs. informales, empleadas por las empresas y su papel sobre el estrés laboral de los jóvenes (Bravo, Peiró, Rodríguez, Whitely, 2003).

Los principales resultados de esta investigación encontraron el caldo de cultivo para su transferencia en el *Observatorio sobre la inserción laboral de los jóvenes españoles*<sup>4</sup>. En él durante casi dos décadas analizamos la evolución de este tipo de indicadores, entre otros, en muestras representativas de panel, con una periodicidad trienal entre 1996 y 2012<sup>5</sup>. Esta investigación consiguió una difusión importante gracias a la labor del Ivie y la Fundación Bancaja a través de diversos cuadernillos, enviados a centros de educación secundaria y universitarios, a los servicios de orientación y empleo, y a todos los organismos con competencias y funciones en las políticas o actuaciones operativas en estos ámbitos.

### ***3.2. Las competencias en la inserción laboral de los egresados universitarios***

En el año 2003, el Rectorado de la Universidad de Valencia nos encargó el diseño e implantación de un *Observatorio de la Inserción Laboral de sus titulados*<sup>6</sup> y un *centro para el asesoramiento profesional (OPAL)*<sup>7</sup>. La realización de este proyecto supuso un paso más en el análisis de las competencias en la inserción de los titulados universitarios y en el desarrollo de estrategias para adecuar las necesidades de los empleadores

---

4 Agradecemos aquí al Prof. Francisco Pérez, director de Investigación del Ivie (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas) la invitación para co-dirigir dicho Observatorio con el prof. García Montalvo y el apoyo del Ivie.

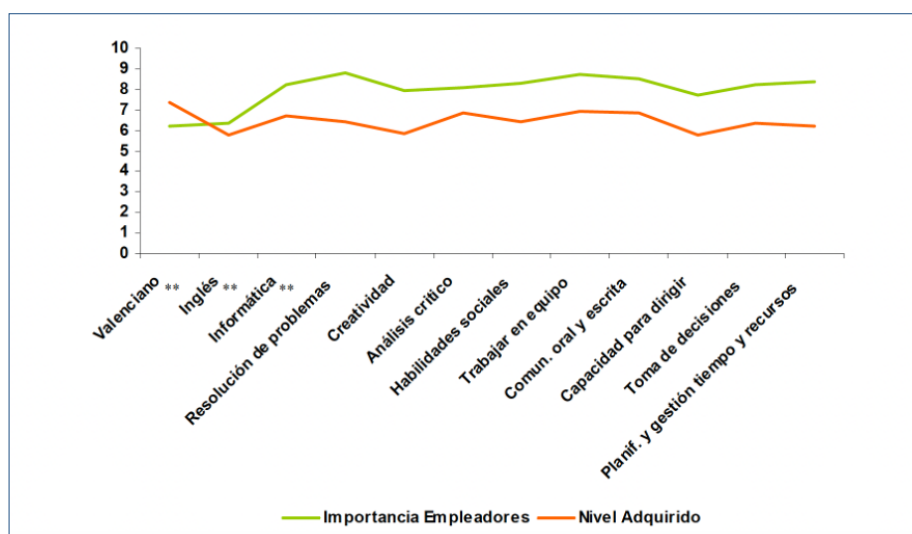
5 Ver los informes correspondientes en García-Montalvo, Palafox, Peiró, & Prieto, 1997; García-Montalvo, & Peiró, 2001; García-Montalvo, Peiró, & Soro, 2003; García Montalvo, Peiró & Soro Bonmatí, 2006; García-Montalvo, & Peiró, 2009; García-Montalvo, & Peiró, 2011..

6 Proyecto realizado en el OPAL (Fundación General) y patrocinado por el Banco Santander y en una edición por la Fundación Bancaja.

7 Se pueden consultar los resultados de los estudios realizados por el OPAL (2006; 2010) y Roig et al (2008) en :  
– <https://www.uv.es/uvocupacio/ca/estudis-analisis/estudis-insercio-laboral-titulats-doctors/estudi-insercio-laboral-diplomatures-licenciatures.html>  
– <https://www.uv.es/uvocupacio/ca/estudis-analisis/analisi-demanda-empresarial.html>

y la preparación y cualificación de los titulados universitarios. Dicho observatorio nos permitió determinar la calidad de los empleos conseguidos por los titulados en las más de 60 titulaciones de licenciatura y diplomatura que impartía entonces la Universidad de Valencia (González-Romá, Gamboa, & Peiró, 2018). Con muestras representativas de más de 7000 titulados en cada oleada hemos obtenido una visión detallada de las competencias que según los titulados resultan más útiles en el desempeño de sus puestos, una vez finalizados sus estudios, y del grado en que, según ellos, las han aprendido durante esos estudios. En dicha investigación prestamos especial atención a la información proporcionada por aquellos titulados que declaraban que sus trabajos requerían titulación universitaria y que estaban bastante o muy relacionados con su titulación. Los datos del primer observatorio, replicados en líneas generales por los posteriores, señalan que las competencias más útiles, en sus trabajos son: la comunicación oral y escrita, la resolución de problemas, la capacidad de trabajo en equipo, la toma de decisiones, las habilidades sociales y la búsqueda y obtención de información. Además, se valoran en niveles similares a las competencias transversales, la formación teórica y algo menos la formación práctica y las prácticas en empresa.

El estudio de los titulados universitarios se completaba con un *estudio a los empleadores* (Roig et al., 2008) en el que se obtenía, cada cuatro años, su visión sobre las características que han de poseer los titulados universitarios para incorporarse laboralmente a sus empresas, su nivel de competencias, la evolución de la oferta de empleo universitario y la forma en que se recluta y selecciona a los universitarios. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 1150 empresas públicas y privadas con implantación en la provincia de Valencia (1397 entrevistados mediante CATI).



**Figura 5:** Importancia de diferentes competencias para los empleadores y nivel adquirido por los titulados de la UVEG

El análisis de las competencias requeridas mostró que los empleadores priorizan en mayor medida las de carácter genérico (43%) seguidas de las específicas de la ocupación (31%) y posteriormente de las instrumentales como idiomas, informática etc. (26%). Entre las primeras destacan la capacidad para la solución de problemas, la asunción de responsabilidades, el trabajo en equipo y la planificación y gestión de recursos. Las específicas como el dominio de las técnicas y competencias específicas de la titulación/profesión resultan igualmente importantes. La evaluación del nivel de competencias de los recién titulados realizada por sus empleadores muestra que éstos solamente satisfacen sus demandas en competencias instrumentales como los conocimientos de inglés y valenciano, y en la capacidad para trabajar con personas de diferente procedencia. El nivel presentado por los titulados en las demás competencias no se aleja demasiado del nivel requerido (ver figura 5). Los mayores desajustes se constatan en competencias muy valoradas por los empleadores como la capacidad de tomar decisiones, dirigir, gestionar la presión, motivar a otros, resolver problemas, planificar, transferir de la teoría a la práctica y asumir responsabilidades. Ese grado de desajuste varía en función del sector de actividad y su análisis era revelador y útil como input en el diseño formativo.

Los resultados obtenidos en estos estudios se han divulgado dentro y fuera de la Universidad de Valencia, siendo útiles para los responsables de la planificación y gestión de la docencia, para el profesorado y los estudiantes, y para los orientadores en los Institutos de bachillerato. La información sobre las sintonías y discrepancias entre las demandas del mercado laboral en cada titulación y la formación recibida, la referida a la calidad de los empleos (salarios, etc.) y la facilidad para la inserción laboral una vez finalizados los estudios, son elementos importantes para la orientación vocacional y las decisiones de carrera. Este modelo y metodología de análisis de las competencias lo hemos aplicado con éxito, en un estudio sobre la inserción de los titulados universitarios en Vietnam (Van Thang, Peiró, et al. 2020)<sup>8</sup> en colaboración con cinco universidades de dicho país y las universidades europeas de Upsala, Royal Swedish Technical, Gröningen y Valencia. Los resultados se han mostrado fructíferos para el análisis de políticas universitarias y para el diseño de la formación y orientación profesional en un mercado laboral bastante diferente del español, que combina el empleo estatal con el de las multinacionales y el nacional de iniciativa privada. Este estudio ha puesto también de manifiesto la importancia del contexto laboral en la determinación de la relevancia de las competencias adquiridas durante la formación universitaria.

---

8 Europe-Vietnam Collaborative Graduates' Employment project. Program Erasmus+ CBHE Program. EVENT, 573903-EPP-1-2016-1-SE-EPPKA2-CBHE-SP

### **3.3. El valor de las competencias más allá de las credenciales de los estudios**

Como hemos señalado anteriormente, los estudios de capital humano han considerado con frecuencia los años de escolarización, como variable proxy para analizar la inversión en capital humano y determinar su retorno en términos de salario, calidad del empleo y otros resultados valiosos para trabajadores y empresas (Becker, 1962; Mincer 1974; Psacharopoulos y Patrinos, 2018) Estudios más recientes han señalado las limitaciones de esta operacionalización y han planteado otras alternativas. En esta dirección, Serrano y Soler, (2015, ver Hernández, Pérez y Serrano 2020.) han mostrado el valor diferencial de las competencias sobre la mera consideración de los niveles de estudios. Indican estos autores que «haber completado estudios universitarios incrementa en 15 puntos la probabilidad de estar ocupado, pero a ello se añaden 20 puntos porcentuales si se poseen niveles superiores de competencias en matemáticas, en comparación con los que poseen los niveles más bajos, en su mismo nivel educativo» (p. 81). Resultados similares se reportan para los salarios, ya que «dentro del mismo nivel educativo, la diferencia de salarios entre los que tienen los niveles más bajos en las competencias de matemáticas y los que presentan los más elevados supone un 30% de incremento».

En un estudio reciente, Peiró y Serrano (2023)<sup>9</sup> han profundizado en estas cuestiones considerando de forma sistemática diferentes tipos de competencias, desde las cognitivas esenciales, como la comprensión lectora o las matemáticas, hasta las de carácter social, emocional y global pasando por las comportamentales y las digitales. De este modo se ha determinado el valor añadido, de los diferentes tipos de competencias sobre el aportado por el nivel de estudios. Los resultados muestran que las competencias añaden valor predictivo significativo al nivel de estudios para variables del ámbito económico y laboral y también para indicadores del bienestar social y personal, como la salud general, la satisfacción con la vida o los comportamientos ciudadanos y la participación social. Esos resultados señalan que el efecto positivo de la educación no solo depende del mero nivel formal de enseñanza concluido, sino del nivel efectivo y del tipo de competencias adquirido. «Las competencias favorecen los comportamientos eficaces en la comprensión del mundo que nos rodea, la capacidad de incidir en la transformación de esos aspectos (por ejemplo, en el trabajo), la habilidad para mantener relaciones de convivencia respetuosas y fructíferas y, también facilitan un crecimiento personal que vaya contribuyendo al desarrollo de nuestra propia identidad y realidad» (Peiró y Serrano, 2023. p. 169).

En la medida en que los años de estudios producen adquisición de competencias se fortalece el papel de la educación como «ascensor social» generador de igualdad de

---

<sup>9</sup> [https://www.ivie.es/es\\_ES/los-estudios-superiores-las-competencias-adquiridas-favorecen-acceso-al-empleo-la-salud-bienestar-subjetivo-los-comportamientos-civicos/](https://www.ivie.es/es_ES/los-estudios-superiores-las-competencias-adquiridas-favorecen-acceso-al-empleo-la-salud-bienestar-subjetivo-los-comportamientos-civicos/)

oportunidades. La evidencia disponible muestra el papel de la educación en la reducción de las brechas sociales y las desigualdades, pero la meta de la igualdad no está conseguida. Las actuaciones dirigidas a promover la eficacia y eficiencia de la educación, en el desarrollo de las competencias puede acelerar y fortalecer los resultados de las políticas destinadas a potenciar la igualdad de oportunidades y reducir las brechas sociales mejorando la cohesión social.

### ***3.4 La anticipación de la necesidad de competencias en las empresas***

Resulta cada vez más importante y complejo para las universidades identificar de forma anticipada las competencias que van a necesitar las empresas y los empleadores en general con el fin de orientar sus planes formativos. También es importante un análisis proactivo por parte de las empresas sobre sus necesidades de capital humano, prestando especial atención al talento y a las competencias que van a necesitar en el medio plazo. En el *proyecto Proactive*<sup>10</sup> hemos desarrollado un modelo de actuación y una metodología para llevar a cabo esa anticipación de las necesidades de competencias en las pymes en base a los cambios en el entorno de las empresas. Se trata de un proyecto realizado por investigadores de Finlandia, Francia, Portugal y España, coordinado por la Fundación Universidad-Empresa, de la Universidad de Valencia bajo mi dirección. En él se ha planteado la lógica y la validación de la metodología de identificación y cuantificación de las competencias necesarias para una empresa en base al análisis de los principales cambios anticipados en su entorno. Además, se analiza la necesidad de transformación de la propia empresa con replanteamientos de la estrategia y a la toma de conciencia de la necesidad de nuevas competencias que se han de conseguir por formación del personal de la empresa o por incorporación de nuevo personal con el fin de tener capacidad de respuesta y de propuesta ante las demandas y retos del nuevo entorno. La publicación de la metodología (Peiró y Gracia, 2001) y la elaboración de una aplicación informática en diferentes idiomas, ha permitido su implantación y validación en los países que han participado en su desarrollo.

## **4. Implicaciones de la digitalización sobre las competencias en el trabajo**

### ***4.1. Transformaciones socioeconómicas y laborales y sus implicaciones para el trabajo***

Desde hace varias décadas se vienen produciendo cambios progresivos, y en ocasiones radicales, que requieren actuaciones colectivas e individuales en el mundo del trabajo y de la formación. Cabe mencionar especialmente la transformación tecnológica, y en

---

<sup>10</sup> Defining a training methodology to anticipate training and skills' needs E/97/2/00263/PI/II1.1.bFPCProactive. Comisión Europea programa Leonardo Da Vinci



especial la digitalización. Un equipo interdisciplinar (Pérez et al. 2020) hemos analizado, los efectos de los cambios de la digitalización sobre el trabajo y la actividad empresarial prestando atención a sus repercusiones en el mercado laboral considerando la destrucción y generación de puestos de trabajo y también la transformación de muchos de ellos por cambios en sus tareas. La digitalización está cambiando la organización del trabajo, cada vez más con agentes-no-humanos (robots, cobots, inteligencia artificial ...), y también el empleo, y las relaciones laborales. Esto implica cambios en las competencias requeridas para el desempeño, entre las que cabe incluir las digitales.

La crisis de salud producida por la Covid-19, aceleró de forma importante la digitalización e incremento del uso del teletrabajo, del comercio electrónico, de la administración electrónica, de medios virtuales en las relaciones interpersonales y de aplicaciones digitales en ámbitos de la vida personal, familiar y social. Con frecuencia, esos cambios se produjeron de forma improvisadas, o con recursos materiales insuficientes y también con cualificación digital limitada (Peiró y Soler, 2020). Ahora bien, este «experimento» social a gran escala ha situado la digitalización de nuestra sociedad en un nuevo escenario más proclive al uso de las tecnologías digitales si se compara con el anterior a la pandemia.

La Unión Europea mediante el *Digital Economy and Society Index (DESI)*<sup>11</sup> analiza la evolución de la digitalización y uno de sus subíndices considera el capital humano. El porcentaje de españoles que cuentan al menos con competencias digitales básicas ha pasado del 55% en el 2019 al 61,16% en 2023 y, el porcentaje que cuentan con competencias por encima del nivel básico pasa del 32% en el 2019 al 38,06%. La posición española en este índice se sitúa claramente por encima de la media de la Unión Europea, aunque existe margen de mejora<sup>12</sup>. En Europa, la Brújula digital señala que más del 90% de los roles profesionales requiere un nivel básico de conocimientos digitales (Comisión Europea, 2023)

#### **4.2. Competencias digitales y «digitalizadas»: Su valor en el mercado laboral**

Los cambios del trabajo requieren sin duda el incremento de la cualificación de las competencias digitales. La base de datos europea de habilidades, competencias y conocimientos (*European Skills, Competences, and Occupations*, ESCO) incluye, en el bloque 5 de las competencias, las de carácter digital. A partir de esa clasificación hemos planteado un índice de competencias digitales y varios subíndices para cada ocupación. Ahora bien, las competencias digitales, al ponerse en juego junto con otras no digitales, ha-

---

11 <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>

12 Ver el Plan Nacional de Competencias Digitales del Gobierno de España 2025.

cen que estas últimas se transformen de forma sustantiva, ‘digitalizándose’ y requieran también aprendizaje (Peiró y Martínez-Tur, 2022). En un estudio realizado en el Ivie para la Fundación BBVA (Peiró et al. en prensa) hemos elaborado un índice de intensidad de las competencias digitalizadas para cada ocupación en la base ESCO. La transformación digital no se limita a una mayor demanda de competencias digitales, sino que amplía su exigencia a los cambios en las competencias no-digitales. La formación en competencias digitales no es pues suficiente. Si se quiere una adecuada preparación laboral en la sociedad y economía digitales la formación ha de dirigirse también a las competencias digitalizadas, configurando un perfil laboral más complejo e integrado. En el estudio mencionado hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas de las competencias digitalizadas con las digitales. Además, la presencia de competencias digitalizadas va acompañada de un mayor uso de dispositivos electrónicos en el trabajo, apoyando la idea de que éstas, originalmente no digitales, se digitalizan. El análisis de las características del empleo señala que las personas asalariadas en ocupaciones con más competencias digitales tienen mejores condiciones de empleo (contratos indefinidos y a tiempo completo), ganan algo más, se forman más y teletrabajan más. Además, una vez controlado el índice de competencias digitales, las digitalizadas suponen una mejora adicional en la estabilidad laboral y en los horarios. También se observa un plus salarial, aunque modesto, que se da sobre todo en las ocupaciones pertenecientes al grupo de habilidades digitalizadas medio-altas.

En la muestra general de personas asalariadas, se ha obtenido una complementariedad entre las competencias digitales y digitalizadas. Este no es el caso en el personal directivo. Aquí, el índice de competencias digitales no tiene efecto o lo tiene negativo en las características del empleo. Son las competencias digitalizadas las que presentan un efecto positivo: mayores habilidades digitalizadas suponen un plus salarial, más formación y una mayor incidencia del teletrabajo. El mercado laboral español valora positivamente las competencias digitalizadas sobre todo en el caso del personal con responsabilidades de dirección.

El aumento del teletrabajo durante la pandemia y en la postpandemia, requiere nuevas habilidades de supervisión y dirección en remoto o híbrida (Peiró y Soler, 2020). Por ello, estamos llevando a cabo una investigación<sup>13</sup>, para entrenar a los directores en *las competencias de liderazgo a distancia y mejorar el bienestar y el desempeño de los teletrabajadores (Digylid)*. Se ha señalado que el éxito de la implantación del teletraba-

---

13 Proyecto del Plan nacional de Investigación Científica Técnica y de Innovación (2017-20): «Desarrollo de las competencias de liderazgo para mejorar el bienestar y el desempeño de los teletrabajadores: Evaluación de un programa de formación a través de web y app. PID 2020-116742rb-i00). (IPs: Isabel Rodríguez y Nuria Tordera).

jo depende más del liderazgo que del uso correcto de la tecnología (Beauregard et al, 2019). En base a la revisión sistemática y a la investigación cualitativa llevada a cabo con diferentes grupos de interés, el programa de formación on-line persigue desarrollar competencias digitalizadas de comunicación mediada en entornos virtuales, asignación de objetivos, monitorización y evaluación del desempeño en remoto, desarrollo de relaciones personales con los colaboradores en entornos distribuidos, la construcción de confianza en esas relaciones virtuales y el apoyo y promoción de la conciliación. Un análisis preliminar de las valoraciones de 88 líderes que han participado en nuestro programa, realizado en 28 sesiones interactivas grupales, muestra una gran satisfacción con diversos aspectos del programa de formación. Uno de los puntos más destacados es que destacan relevancia y practicidad del contenido, que refleja situaciones cotidianas que enfrentan como líderes de equipos remotos. Además, indican que han realizado aprendizajes significativos en las cinco competencias en las que entrena el programa y mencionan una serie de conductas de que han aplicado en su día a día en la gestión de sus equipos en su trabajo, indicando la transferencia del aprendizaje a sus lugares de trabajo.

En síntesis, nuestra investigación muestra que si se busca realmente una cualificación digital es necesario plantear una formación holística que las haga competentes en los nuevos puestos y ello requiere una combinación integrada de la formación en competencias digitales y digitalizadas. La falta de consideración de estas últimas puede hacer ineficaz el uso de las digitales en el desempeño de los puestos de trabajo.

#### ***4.3. El caldo de cultivo para un uso eficaz de las competencias en el trabajo: Estrategias de digitalización de las empresas***

La *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (Comisión Europea, 2020) insiste en la importancia de conseguir una transición digital centrada en las personas (human-centric), planteando la necesidad de una formación en competencias digitales y en las transversales como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la solución creativa de problemas. Ahora bien, para conseguir un uso eficaz de las competencias no es suficiente que las personas las aprendan. Es fundamental crear las condiciones que permitan ponerlas en juego. En este aspecto juegan un papel fundamental quienes diseñan las aplicaciones de esas tecnologías y los sistemas de trabajo en las que se integran. Hace ya casi un siglo, las investigaciones del Instituto Tavistock del Reino Unido constataron que una implantación de la tecnología guiada por el determinismo tecnológico en lugar de favorecer la productividad, con frecuencia la degradaba. De hecho, un diseño que buscaba la eficiencia en el uso de la tecnología para la extracción de carbón acabó resultando en mayor absentismo y baja productividad por desmotivación y falta de eficacia. El nuevo sistema de trabajo no tomaba en consideración los aspectos sociales y las tareas motivadoras que valoraban los trabajadores.

La lección aprendida entonces permitió plantear un enfoque sociotécnico en el diseño e implantación de las nuevas tecnologías que resaltaba la importancia de combinar el papel de la tecnología con los aspectos humanos del trabajo en su diseño (Guest, 2024). Ese enfoque está plenamente vigente como estrategia para afrontar los procesos de digitalización de las empresas. De hecho, la Unión Europea ha insistido en los últimos años en la aproximación de la Industria 5.0 con una visión que va más allá de la eficiencia y la productividad como fines exclusivos de las empresas, resaltando la importancia de la contribución de la industria a la sociedad. Este enfoque requiere poner en el centro a las personas y ser respetuoso con el medio ambiente. Como señala la propia Comisión Europea, el enfoque de la Industria 5.0 complementa los planteamientos de la Industria 4.0 al poner explícitamente la investigación y la innovación al servicio de una transición hacia una industria europea sostenible, con la persona en el centro y resiliente.

Nuestra investigación más reciente (Peiró et al., en prensa) ha mostrado algunos aspectos centrales en este enfoque, para la digitalización de las empresas, un proceso intensificado con los fondos «*Next generation*». Los resultados muestran que la consideración del liderazgo y las características de los nuevos puestos, (p.e. el control que se otorga al trabajador, la riqueza del puesto y las oportunidades de conciliación, entre otros) marcan una diferencia importante en los efectos de la digitalización sobre los trabajadores. Un enfoque determinista de la digitalización, aunque pueda resultar eficiente en el corto plazo, tiene efectos contraproducentes y negativos en el medio plazo. No se trata sin más de formar en competencias digitales y digitalizadas a los trabajadores, es preciso plantear un diseño, implantación y gestión de las tecnologías que les empodere y no les quite el control sobre el trabajo (Parker y Grote, 2020; 2022). Si el control se asigna a las tecnologías con sus algoritmos, el trabajo resultará más estresante para los trabajadores, en especial si están formados en competencias digitales y digitalizadas. De hecho, en esas condiciones su formación no les resulta muy útil si han de cumplir las actuaciones que dicte la máquina que es la que controla el trabajo. El objetivo no puede ser, sin más, proporcionar formación digital sino diseñar, implantar y gestionar una digitalización que ponga en el centro a la persona y le proporcione apoyo, sin suplantar su capacidad de control y de decisión fundamental en el trabajo.

Así pues, la forma en que se diseñan e implantan las tecnologías influye sobre las competencias y la preparación de las personas para el trabajo y también sobre su bienestar y salud. Una buena parte de los riesgos psicosociales emergentes por la digitalización están relacionados con estas cuestiones. Dependiendo de la forma en que se diseñe y organice el trabajo al introducir una tecnología, sus efectos sobre la motivación y desempeño de las personas y también sobre su salud y bienestar pueden ser negativos o positivos.

#### ***4.4. Una perspectiva a medio y largo plazo. ¿Qué capital humano se pretende promover?***

Potenciar un uso eficaz de las competencias por parte de las empresas es la forma más relevante de producir y estimular el desarrollo del talento y el crecimiento del capital humano. En la digitalización de las empresas no debiera buscarse únicamente la mejora de la productividad y la eficiencia en la creación de riqueza y la rentabilidad del capital en el corto plazo. Deberá promover también el desarrollo del capital humano haciéndolo sostenible al contribuir también al bienestar de los trabajadores. Las empresas no solo producen bienes y servicios, «producen» también personas más o menos competentes (o incompetentes) que pueden avanzar, o no, en su autorrealización. Las personas adultas emplean una parte importante de su vida trabajando y en esa labor han de tener la oportunidad de desarrollar su propia vida biográfica con sentido y valía personal y social. Una digitalización que da el protagonismo a las máquinas y relega al trabajador a un papel «periférico» o complementario de la tecnología tiene unos costes muy importantes al empobrecer los puestos de trabajo, hacerlos monótonos y repetitivos, y no estimular la cualificación y preparación de los trabajadores desmotivándolos.

Si esta situación se generaliza, la sociedad tiene el riesgo de contar con trabajadores «sobre-cualificados» y ello puede desmotivarles para seguir formándose. La reciente encuesta europea del Cedefop (2022) sobre las competencias constata una baja demanda de habilidades complejas en muchos trabajos y una conciencia bastante generalizada en estar sobre-cualificados. Si esto no se corrige con la digitalización, existe el riesgo de contar con un capital humano cada vez menos preparado. Por el contrario, si se promueven trabajos que estimulen la formación continua (Dawson et al. 2022) se incentiva el crecimiento y la cualificación profesional y con ellos los trabajos de calidad y de mayor valor añadido.

En conclusión, la forma en que se diseñen los nuevos trabajos en entornos digitales va a tener consecuencias de calado en el medio plazo para nuestra sociedad. En caso de que predomine una opción simplificadora de las tareas a realizar por el trabajador, se puede degradar una parte del capital humano. En cambio, si se adopta la aproximación centrada en las personas se contribuye a estimular la inversión en capital humano que ha de garantizar el desarrollo de una sociedad sostenible basada en un «control humano» sobre el trabajo que ha de promover la dignidad de las personas.

## 5. Reflexiones finales y conclusiones

Iniciábamos esta lección señalando las dos grandes avenidas que han orientado el trabajo de la psicología aplicada: por una parte, el apoyo al bienestar y salud de las personas y por otra la promoción de las competencias que posibilitan una vida digna, y permiten a las personas contribuir a un mundo mejor. El énfasis en la segunda puede haber dado la impresión de que se contraponen a la primera o que se minusvalora ésta. Nada más lejos de mi intención. Una vida competente y responsable está claramente ligada al bienestar en especial al eudaimónico es decir a una vida con propósito, que permite la realización de la propia biografía. Esa realización personal está además positivamente relacionada, con el bienestar hedónico, aunque esa relación requiere la consideración de aspectos que no son de menor importancia. Las personas, según su proyecto de vida han de ir encontrando un equilibrio entre el bienestar hedónico y el eudaimónico en los diferentes contextos y momentos de su vivir. El bienestar eudaimónico con frecuencia requiere esfuerzos e incluso sufrimiento, pero no un sufrimiento masoquista sino creador y ello puede exigir renuncia a determinadas aspiraciones del bienestar hedónico. En ocasiones, el bienestar hedónico puede ser contrario al eudaimónico y los hábitos y decisiones que la persona adopte han de ponderar uno y otro. Habida cuenta de todo ello, es necesario plantear una visión integral de la persona en su contexto, en su mundo real, y también en su mundo pretendido y aspiracional, en el mundo que quiere construir, y la psicología aplicada ofrece conocimientos y tecnología para apoyarle en su actuación ante las necesidades, demandas y circunstancias.

La psicología aplicada presta un servicio y una ayuda fundamental a las personas cuando promueve sus competencias para habérselas con su mundo tanto en el trabajo como en otras esferas de la vida y con ello promueve su bienestar. Ahora bien, no finaliza aquí la labor de la psicología. Nuestra disciplina y nuestra profesión tienen un compromiso fundamental con el medio ambiente en el que viven las personas contribuyendo a su sostenibilidad.

La psicología aplicada realiza aportaciones en los diferentes ámbitos de la vida humana: el trabajo, la educación, la familia y la comunidad y en todos ellos busca una vida competente, saludable y con bienestar. Es importante hacer rentable la inversión que la sociedad hace en la educación de las personas, y ello requiere que puedan poner en juego y utilizar en diversos contextos las competencias adquiridas. Estas solo se consolidan y desarrollan mediante su uso. Esta idea queda muy clara en el modelo, ya descrito, del European Skills Index (ESI) (Cedefop 2018). Es necesario promover a lo largo de toda la vida, el aprendizaje y adquisición de competencias y de crear las condiciones para que esas competencias se activen, y sean adecuadas y valiosas para las demandas que se requieren para el sistema productivo y otros ámbitos importantes de la vida.

UN reto importante para la psicología aplicada en la digitalización de las empresas es poner límite al «*eficientismo*» cuando éste concede el control a la tecnología y subordina el comportamiento de las personas a ese control. «La eficiencia de hoy puede ser ineficacia para mañana». El diseño de puestos de trabajo simples, automáticos, y «empobrecidos» deteriora el capital humano, y la calidad de la preparación de las personas. Además, si se da con personas preparadas esa situación desmotiva y produce frustración mediante su uso. Todo ello, disminuye el capital humano de un país o región.

Hoy resulta un mantra en las empresas su necesidad de atraeré y retener el talento, pero en ocasiones da la impresión de que pretenden, como en la parábola evangélica meter el «vino nuevo en odres viejos». Si la organización no se transforma para acomodar adecuadamente a las personas que aportan talento, con sus valores, intereses, aspiraciones y proyectos será difícil mantener y retener el talento y más aún que fructifique. Esto implica transformar también la organización en su cultura, estilos de dirección y otros aspectos fundamentales. La opción sostenible en los aspectos, económico, social y ecológico es avanzar en una industria 5.0 que se inspira en el enfoque sociotécnico, una de las tradiciones de la psicología aplicada más fructíferas desde hace prácticamente un siglo.

He señalado al comienzo, los motivos circunstanciales que han influido en mi elección de esta temática al considerar la participación en este acto de los nuevos doctores de esta Universidad y de sus familias. Confío que, tras mi discurso, hayan constatado la importancia de seguir cultivando su desarrollo profesional y personal y de estar atentos a los cambios en las demandas de cualificaciones y competencias en su preparación para seguir aportando valor en su actividad científica o profesional. Es muy probable que de una u otra manera, alcancen posiciones profesionales que incluyan responsabilidad en la dirección de personas y es fundamental que desarrollen las competencias transversales que les han de ayudar a desempeñar ese cometido con profesionalidad, y puedan crear un entorno de trabajo digno y potenciador de las personas. Además, confío que en sus puestos de dirección adopten decisiones que consideren a las personas en el centro para promover la productividad junto con la calidad del capital humano. Estoy confiando en que su formación doctoral va a ser un excelente fundamento para ello. Ahora solo me resta felicitarles de nuevo a ellos y sus familias y expresarles mis deseos de un excelente desarrollo profesional y personal en su carrera y a todos los asistentes agradecerles su atención.

He dicho.

## 6. Referencias bibliográficas

- Bravo, M.J., Peiró, J.M. Rodríguez, I., Whitely, W. (2003). Social antecedents of the role stress and career-enhancing, strategies of newcomers to organizations: a longitudinal study. *Work & Stress*, 17 (3), 195-217.
- Becker, Gary S. (1962) Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70, 5 (1962): 9-49. Disponible en: <https://doi.org/10.1086/258724>
- Beauregard, T. Basile, K.A. & Canónico, E. (2019) Telework: Outcomes and facilitators for employees. In R.N. Landers, (ed.) *The Cambridge Handbook of Technology and Employee Behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 511-543. ISBN 9781108649636.
- Carpintero, H. (2000). *Esbozo de una psicología según la razón vital*. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Madrid.
- Cedefop (2018) *European Skills Index Technical Report*. Salonica (Grecia), 2018. Disponible en: <https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/sites/default/files/ESI%20-%20Technical%20Report.pdf>
- Cedefop (2022) *Setting Europe on course for a human digital transition: New evidence from Cedefop's second European skills and jobs survey*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2022. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/253954>
- Comisión Europea (2020) *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Bruselas, 2020 (COM[2020] 274 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274>
- Comisión Europea (2022) *Digital Competence Framework for Citizens (DigComp)*. Bruselas. Disponible en: [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en) [consulta: febrero de 2022].
- Comisión Europea, (2023) *Shaping Europe's digital future. Digital skills*. Bruselas. Disponible en: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-skills> [consulta: febrero de 2023].
- Dawson, N., Martin, A., Sigelman, M., Levanon, G., Blochinger, S., Thornton, J. y Chen, J (2022) *How skills are disrupting work: the transformational power of fast growing, in-demand skills. A «state of skills» report from the Burning Glass Institute, the Business-Higher Education Forum, and Wiley*. Boston: Burning Glass Institute; Washington D. C.: Business-Higher Education Forum; Nueva Jersey: Wiley, 2022. [https://static1.squarespace.com/static/6197797102be715f55c0e0a1/t/6388b6daaae0b3075d6c7658/1669904091972/SkillsDisruption\\_Final\\_2022.pdf](https://static1.squarespace.com/static/6197797102be715f55c0e0a1/t/6388b6daaae0b3075d6c7658/1669904091972/SkillsDisruption_Final_2022.pdf)
- Edmonson, A. (1999) Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 44, 2, pp. 350-383.
- Feij, J. A., Whitely, W. T., Peiró, J. M., & Taris, T. (1995). The development of career-enhancing strategies and content innovation: a longitudinal study of new workers. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 231-256.
- García-Montalvo, J., Palafox, J., Peiró, J. M., & Prieto, F. (1997). *Capital Humano. La inserción laboral de los jóvenes en la Comunidad Valenciana*. Valencia, Fundación Bancaixa. IVIE
- García-Montalvo, J. & Peiró, J.M. (2001). *Capital Humano. El mercado laboral de los jóvenes: formación, transición y empleo*. Fundación Bancaixa, Valencia



- García-Montalvo, J., Peiró, J.M., & Soro, A. (2003). *Observatorio de la Inserción laboral de los jóvenes 1996-2002*. Publicación electrónica. ([www.ivie.es](http://www.ivie.es))
- García-Montalvo, J., Peiró, J.M., & Soro Bonmatí, A. (2006). *Los jóvenes y el mercado de trabajo en la España Urbana: resultados del Observatorio de Inserción Laboral 2005*. Valencia. Fundación Bancaja, 1-529.
- García-Montalvo, J. & Peiró, J.M. (2009). *Análisis de la sobrecualificación y la flexibilidad laboral*. Ed. Bancaja – IVIE. Valencia
- García-Montalvo, J. & Peiró, J.M. (2011). *Crisis económica e inserción laboral de los jóvenes: Resultados del Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes 2011*. Valencia: IVIE.
- González-Romá, V., Gamboa, J.P., & Peiró, J.M. (2018). University Graduates' Employability, employment status, and job quality. *Journal of Career Development*, 45(2), 132-149. DOI: 10.1177/0894845316671607
- Guest, D. E. (2024) The sociotechnical approach to work organization. En Peiró, J.M. (ed.) (2024). *The Oxford Encyclopedia of Industrial, Work and Organizational Psychology*. Oxford University Press, Madison, USA
- Hernández, L., Pérez, F. y Serrano, L. (2020) Capital humano, digitalización y crecimiento económico en España. *Papeles de Economía Española*, 166 (número especial: *El Capital Humano en la economía digital*) (2020): 18-32. Disponible en: <https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2021/01/Laura-Hern%C3%A1ndez-Francisco-P%C3%A9rez-Lorenzo-Serrano.pdf>
- Le Boterf, G. (1998) *De la compétence à la navigation professionnelle*. París: Les Editions d'Organisations.
- Le Boterf, G. (2015) *Construire les compétences individuelles et collectives. La compétence n'est plus ce qu'elle était*. 7ª edición. París: Eyrolles, 2015.
- Mincer, J. (1974) *Schooling, experience and earnings*. Nueva York: Columbia University Press.
- Nolan, S. A., Cranney, J., Narciss, S., Machin, T., Gullifer, J., Goedeke, S., de Souza, L. K., Job, R., Jia, F., Foster, L., Hulme, J., Iliescu, D., Ju, X., Kojima, H., Kumar, A., Tchombe, T., Waitoki, M., & IRGU-PO.1 (in prep). *Beta.R2 Version: International Competences for Undergraduate Psychology (ICUP)*. Preprint available at [osf.io/6y38x/](https://osf.io/6y38x/)
- OCDE (2013) *The survey of adult skills: Reader's companion*. París: OECD Publishing, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264204027-en>
- OCDE (2018) *The future of education and skills: Education 2030*. París: OECD Publishing, Disponible en: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20 Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OCDE (2019) *OECD Skills Strategy 2019: Skills to shape a better future*. París: OECD Publishing, Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>
- OPAL (2006) *Primer Estudio de Inserción Laboral de los Titulados y Tituladas de la Universitat de València*. Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral de la Universitat de València (OPAL). Valencia. 2006.
- OPAL (2010) *Segundo Estudio de Inserción Laboral de los Titulados y Tituladas de la Universitat de València*. Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral de la Universitat de València (OPAL). Valencia. 2010.

- Parker, S. K., & Grote, G. (2020). Automation, algorithms, and beyond. Why work design matters more than ever in a digital world. *Applied Psychology, An international Review*, 69, 1-45.
- Parker, S. K., and Grote, G. (2022) «More than 'more than ever': Revisiting a work design and sociotechnical perspective on digital technologies.» *Applied Psychology, An international Review*, 71, 4. 1215-1223
- Pastor, J. M., Peraita, C., Serrano, L. y Soler, A. (2018): Higher education institutions, economic growth and GDP per capita in European Union countries». *European Planning Studies* 26, 8, 1616-1637. Disponible en: <http://doi.org/10.1080/09654313.2018.1480707>
- Peiró, J.M. (2020) *Transición Digital y transformación de las Ocupaciones*. Ponencia en el acto de Presentación del libro Pérez et al. *Cambios tecnológicos. Trabajo y actividad empresarial. El impacto socioeconómico de la Economía Digital*. Consejo Económico y Social. Madrid, 24 de Noviembre 2020.
- Peiró, J.M. (ed.) (2024). *The Oxford Encyclopedia of Industrial, Work and Organizational Psychology*. Oxford University Press, Madison, USA (2 vols).
- Peiró, J.M. & Gracia, F. (2001). *Proactive. Análisis Anticipatorio de Necesidades de Formación y Desarrollo de Competencias para el Trabajo*. Adeit. Fundación Universidad Empresa de Valencia.
- Peiró, J.M. Gómez-Tello, A., Hernández, L., Martínez-Tur, V. y Pascual, F. (en prensa): *Las competencias digitales y digitalizadas. Sus implicaciones en el ámbito laboral y de los recursos humanos*. Fundación BBVA, Bilbao.
- Peiró, J. M., & Martínez-Tur, V. (2022). 'Digitalized' Competences. A Crucial Challenge beyond Digital Competences. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 38(3), 189-199.
- Peiró, J.M., y Serrano, L. (2023). *De los estudios a las competencias. Condicionantes y resultados del capital humano en España*. Madrid. BBVA, Ivie. (versión on line: [www.fbbva.es/wp-content/uploads/2022/12/Educacion-y-competencias\\_FBBVA\\_Ivie\\_version\\_preliminar.pdf](http://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2022/12/Educacion-y-competencias_FBBVA_Ivie_version_preliminar.pdf))
- Peiró, J. M. y Soler, A. (2020). *El impulso al teletrabajo durante el COVID-19 y los retos que plantea*. COVID19: IvieExpress n.º 11. València: Generalitat Valenciana, IvieLAB: Ivie, 2020. <https://www.ivie.es/wp-content/uploads/2020/05/11.Covid19IvieExpress.El-impulso-al-teletrabajo-durante-el-COVID-19-y-los-retos-que-plantea.pdf>
- Pérez, F., Broseta, B., Escribá, A., Gómez, A., Hernández, L. Peiró, J.M., Serrano, L. y Todolí, A., (2020) *Cambios tecnológicos, trabajo y actividad empresarial: El impacto socioeconómico de la economía digital*. Madrid: Consejo Económico y Social (CES), 2020. Disponible en: [http://biblioteca.ces.es/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=51462&query\\_desc=kw%2Cwrdl%3A%20cambios%20tecnol%C3%B3gicos](http://biblioteca.ces.es/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=51462&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20cambios%20tecnol%C3%B3gicos)
- Psacharopoulos, George y Harry A. Patrinos. «Returns to investment in education: a decennial review of the global literature». *Education Economics* 26, n.º 5 (2018): 445-458. Disponible en: <http://doi.org/10.1080/09645292.2018.1484426>
- Roig, J.M., González-Romá, V., Gamboa, J.P. y Peiró, J.M. (2008) *Primer Estudio de las Demandas de los Empleadores de Titulados Universitarios de la Provincia de Valencia*. Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral de la Universitat de València (OPAL). Valencia. 2008.

- Serrano, L. y Soler, A. (2015) *La formación y el empleo de los jóvenes españoles. Trayectoria reciente y escenarios futuros*. Bilbao: Fundación BBVA. Disponible en: [https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/DE\\_2015\\_formacion\\_y\\_empleo.pdf](https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/DE_2015_formacion_y_empleo.pdf)
- Somos digital (2022) *DigComp 2.2. Marco de competencias digitales para la ciudadanía. Con nuevos ejemplos de conocimiento, habilidades y actitudes*. Valladolid: Junta de Castilla y León, 2022. [https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2\\_castellano.pdf](https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf)
- Stern, W. (1903) Applied Psychology. *Beitrage zur Psychologie der Aussage*, 1, 4-45.
- Tinsley, H.E.A. (1005), School to Work Transition. *Journal of Vocational Behavior* 46, 3,1995, 229-230
- Van Thang, N., J. M. Peiró, L. Q. Canh, V. González-Romá and V. Martínez-Tur (2020). *Vietnamese graduates' labor market entry and employment: A tracer study*. Uppsala (Sweden): Uppsala University. DOI: 10.33063/diva-409987.
- Whitely, W. T., Peiró, J. M., Feij, J. A., & Taris, T. (1995). Conceptual, Epistemological, Methodological, and Outcome Issues in Work-Role Development: A Reply. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 283-291.
- World Economic Forum (2020) *The Future of Jobs Report, 2020*. <https://es.weforum.org/agenda/2020/10/estas-son-las-10-principales-habilidades-laborales-del-futuro-y-el-tiempo-que-lleva-aprenderlas/>

