

Documentación Administrativa, número 15, diciembre de 2025  
 Sección: ARTÍCULOS  
 Recibido: 18-09-2025  
 Modificado: 01-12-2025  
 Aceptado: 03-12-2025  
 Publicación anticipada: 08-01-2026  
 Publicado: 22-01-2026  
 ISSN: 1989-8983 – DOI: <https://doi.org/10.24965/da.11586>  
 Páginas: 42-61



Referencia: Llacer Girona, M. y Vaquero Tió, E. (2025). La formación de personal en la administración: propuesta de mejora del modelo de formación del PTGAS de la Universitat de València. *Documentación Administrativa*, 15, 42-61. <https://doi.org/10.24965/da.11586>

## La formación de personal en la administración: propuesta de mejora del modelo de formación del PTGAS de la Universitat de València

### *Staff training in public administration: A proposal to improve the PTGAS training model at the University of Valencia*

Llacer Girona, Marta  
 Universitat de València (España – Spain)  
 ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8942-0720>  
 marta.llacer@uv.es

#### NOTA BIOGRÁFICA

Diplomada en Informática por la Universitat Politècnica de València, licenciada en Documentación por la Universitat Politècnica de València y máster en Tecnología Educativa: e-Learning y Gestión del Conocimiento por la Universitat Rovira i Virgili, Universitat de les Illes Balears, Universitat de Lleida y Universidad de Murcia. Actualmente presta servicios como técnico superior de gestión en la Universitat de València, donde ejerce el cargo de jefa de la sección de becas de dicha universidad.

Vaquero Tió, Eduard  
 Universitat de Lleida. Departamento de Pedagogía (España – Spain)  
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6479-7712>  
 eduard.vaquero@udl.cat

#### NOTA BIOGRÁFICA

Profesor agregado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Doctor en tecnología educativa especializado en procesos de formación *online* y apoyo formativo de profesionales. Actualmente coordina distintos proyectos de investigación orientados a la evaluación de competencias interprofesionales a través de procesos de formación presenciales, híbridos y virtuales.

---

#### RESUMEN

**Objetivos:** se presenta una investigación cuya finalidad fue analizar el modelo de formación actual de la Universitat de València para su Personal Técnico, de Gestión y de Administración y Servicios (PTGAS) con el objeto de diseñar una propuesta de modelo de formación que mejore la formación ofrecida en términos de diseño formativo, certificación de competencias y desarrollo profesional. **Metodología:** se realizó una investigación cualitativa con entrevistas en profundidad a siete participantes (cuatro usuarias, dos técnicas y una gestora), analizadas mediante análisis de contenido con un sistema de categorías mixto.

**Resultados:** se propone un modelo basado en competencias que otorga mayor relevancia a las nuevas tecnologías y metodologías docentes, y transparencia tanto de la normativa como de los procedimientos y de los procesos de selección. Asimismo, se analiza el papel que la transferencia de conocimiento desempeña actualmente en la formación del PTGAS de la UVEG y se plantea su valoración y reconocimiento

institucional como herramienta para la capacitación del personal. **Conclusiones:** se ofrece una comprensión más profunda del modelo de formación existente, de su proceso de diseño y de los recursos disponibles; permite identificar su marco de competencias y analizar la influencia que esta formación ejerce en el desarrollo de la carrera profesional.

## PALABRAS CLAVE

Modelo de formación; formación profesional; marco de competencias; itinerarios profesionales; universidad pública.

---

## ABSTRACT

**Objectives:** This study analyzes the current training model of the University of Valencia for its Technical, Management, and Administrative and Service Staff (PTGAS) with the aim of designing a proposal that improves training in terms of program design, competency certification, and professional development.

**Methodology:** A qualitative study was conducted through in-depth interviews with seven participants (four users, two training technicians, and one manager), analyzed using content analysis with a mixed category system. **Results:** The study proposes a competency-based model that gives greater importance to new technologies and teaching methodologies, while increasing transparency in regulations, procedures, and selection processes. It also examines the role of knowledge transfer in PTGAS training at the University of Valencia and suggests its institutional recognition and assessment as a tool for staff capacity building.

**Conclusions:** The research provides a deeper understanding of the existing training model, its design process, and available resources; it identifies its competency framework and analyzes the impact of this training on professional career development.

## KEYWORDS

Training model; professional development; competency framework; career pathways; public university.

## SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. 1.1. LA FORMACIÓN DEL PTGAS EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS.
- 1.2. MODELOS DE FORMACIÓN EN EL EMPLEO PÚBLICO. 1.2.1. El modelo estatal: INAP. 1.2.2. El modelo autonómico valenciano: IVAP. 1.2.3. El modelo de la Universitat de València.
- 1.3. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y RELEVO GENERACIONAL.
- 1.4. MARCO DE COMPETENCIAS DE REFERENCIA.
- 1.5. TRANSFORMACIONES EN EL DISEÑO DE MODELOS FORMATIVOS.
- 1.6. DIGITALIZACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DIGITAL.
2. METODOLOGÍA. 2.1. OBJETIVO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.
- 2.2. PARTICIPANTES.
- 2.3. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS.
- 2.4. PROCEDIMIENTO.
- 2.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS.
3. RESULTADOS. 3.1. MODELO DE FORMACIÓN.
- 3.2. RESULTADOS SOBRE COMPETENCIAS Y CERTIFICACIÓN.
- 3.3. RESULTADOS SOBRE EL DESARROLLO DE LA CARRERA PROFESIONAL.
- 3.4. RESULTADOS SOBRE RECURSOS.
- 3.5. RESULTADOS SOBRE EL DISEÑO DE LA FORMACIÓN.
- 3.6. PROPUESTA DEL MODELO DE FORMACIÓN PARA EL PTGAS DE LA UVEG. 3.6.1. Modelo de formación.
- 3.6.2. Diseño de la formación.
- 3.6.3. Competencias y certificación.
- 3.6.4. Desarrollo de la carrera profesional.
- 3.6.5. Recursos.
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.
5. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.
- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las universidades públicas afrontan un escenario marcado por la digitalización acelerada, la creciente complejidad administrativa y la necesidad de ofrecer servicios ágiles, transparentes y orientados a toda la comunidad universitaria. En este contexto, el personal técnico, de gestión y de administración y servicios (PTGAS) se convierte en un elemento estratégico para garantizar el funcionamiento institucional, la calidad de los procesos y la capacidad de adaptación de las universidades a los desafíos contemporáneos. No obstante, a diferencia del personal docente e investigador, el desarrollo profesional del PTGAS presenta una menor estandarización, una notable heterogeneidad entre universidades y un margen de mejora para avanzar hacia modelos formativos más integrales, sistemáticos y vinculados a la carrera administrativa.

La gestión pública contemporánea descansa, en buena medida, sobre la profesionalidad y cualificación de su personal, de manera que la solidez institucional se vincula directamente al conocimiento que este aporta para impulsar el avance organizativo. Para garantizar un aprendizaje efectivo –entendido no solo como derecho reconocido de las personas trabajadoras, sino también como necesidad estratégica de la Administración– resulta imprescindible que las instituciones articulen mecanismos organizativos que aseguren su pertinencia, calidad y alineación con los fines de servicio público. La gestión eficiente de dicho conocimiento, evitando su pérdida y facilitando su transferencia y difusión, se convierte en un imperativo de buen gobierno. Además, en un contexto de transformación digital e incorporación de tecnologías como la inteligencia artificial, el diseño de la formación adquiere un carácter estratégico, y obliga a revisar los modelos formativos, incorporar competencias digitales transversales y promover itinerarios de aprendizaje flexibles, continuos y adaptados a las nuevas exigencias del empleo público.

En este contexto, este artículo tiene como objetivo analizar el modelo de formación actual de la Universitat de València para diseñar una propuesta de modelo de formación que mejore la formación ofrecida en términos de diseño formativo, certificación de competencias y desarrollo profesional del PTGAS. La relevancia de este estudio radica en la escasez de trabajos centrados en los planes formativos del PTGAS universitario y en la oportunidad de aportar una propuesta fundamentada que contribuya al desarrollo profesional, a la calidad institucional y a la consolidación de un modelo formativo coherente con las tendencias de transformación digital, modernización del empleo público y la gestión del conocimiento.

### 1.1. La formación del PTGAS en las universidades públicas

En la última década, las universidades públicas españolas han impulsado programas de formación dirigidos al personal técnico, de gestión y administración y servicios (PTGAS), aunque con niveles muy diversos de sistematicidad y desarrollo entre instituciones. Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los informes institucionales elaborados por CRUE Universidades Españolas muestran la necesidad de avanzar hacia modelos de desarrollo profesional más integrales, que incorporen competencias digitales, comunicativas, de gestión administrativa, atención a la ciudadanía universitaria y liderazgo de equipos, así como marcos comunes de certificación (Hernández Armenteros y Pérez García, 2020; O'Mahony *et al.*, 2025).

Sin embargo, la literatura académica y los informes de gestión universitaria coinciden en señalar una menor estandarización respecto a los cuerpos docentes e investigadores, así como una notable heterogeneidad en los planes formativos del PTGAS universitario: mientras algunas instituciones como la Universidad Complutense de Madrid<sup>1</sup>, la Universidad de La Laguna<sup>2</sup> o la Universidad de Sevilla<sup>3</sup>, entre otras, han realizado planes de formación para PAS/PTGAS, otras carecen de estructuras formales o no tienen publicado información sobre su planificación formativa.

Esta heterogeneidad puede explicarse, en parte, por el marco normativo vigente. A pesar de que la normativa laboral y administrativa reconoce la formación continua como un derecho del personal y una obligación de las Administraciones públicas –tal como recoge en su art. 4.2.b el Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, y el art. 14.g del Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, que aprueba el Texto Refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP)–, no existen disposiciones legales que obliguen a las universidades públicas a diseñar un plan de formación para el PTGAS/PAS con un contenido uniforme, una estructura común o una periodicidad determinada. La regulación es general: establece el derecho a la formación y el deber de las Administraciones de facilitarla, pero no prescribe modelos, formatos, estrategias, indicadores, mecanismos de evaluación ni obliga a la publicación de planes formativos específicos. Por tanto, la existencia, alcance y sistematización de los planes de formación del PTGAS depende de cada universidad, de su marco estatutario, de su convenio colectivo o de su reglamentación interna, quedando su desarrollo en manos de los órganos de gobierno o de los servicios responsables de recursos humanos y formación.

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid (2025). Unidad de Formación de Personal de Administración y Servicios (PAS). <https://www.ucm.es/unidad-de-formacion-de-personal-de-administracion-y-servicios-pas>

<sup>2</sup> Universidad de La Laguna (2025). Formación del Personal de Administración y Servicios. <https://www.ull.es/estudios-docencia/formacion-del-pas>

<sup>3</sup> Universidad de Sevilla (2024). Plan de Formación del Personal de Administración y Servicios. <https://recursoshumanos.us.es/index.php?page=forpas>

Desde una perspectiva histórica, el reconocimiento de la formación como derecho ha sido impulsado por la negociación colectiva y por los procesos de modernización de la función pública. Los Acuerdos de Formación Continua –posteriormente Acuerdos de Formación para el Empleo–, vigentes desde 1994, consolidaron el aprendizaje como eje de profesionalización y lo vincularon al desarrollo de la carrera administrativa y la promoción interna. Asimismo, incorporaron criterios de conciliación e inclusión, consideraron el aprendizaje como tiempo de trabajo e implicaron activamente a las Administraciones en su planificación y ejecución. Estas medidas han permitido configurar estructuras estables de apoyo a la formación, orientadas a ajustar la oferta a las necesidades reales, evaluar su impacto, garantizar el acceso en condiciones de equidad y fomentar sistemas colaborativos basados en el diálogo entre los diferentes agentes implicados.

En este contexto, la notable diversidad institucional en el desarrollo de la formación del PTGAS y la ausencia de un marco normativo específico justifican la necesidad de diseñar modelos formativos capaces de responder a las exigencias actuales de la Administración pública universitaria.

## 1.2. Modelos de formación en el empleo público

### 1.2.1. *El modelo estatal: INAP*

Dentro del ámbito estatal, el Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP) ocupa un lugar central en el diseño y ejecución de la formación de empleados públicos (Argilés Marín *et al.*, 2023). Este organismo, adscrito al Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública, es responsable de elaborar las estrategias de perfeccionamiento del personal y de anticipar los retos de la función pública. La Estrategia de Aprendizaje 2025-2028 (Instituto Nacional de Administración Pública, 2024b) subraya el papel del INAP como referente nacional y lo conecta con el *Consenso por una Administración Abierta*, integrando un enfoque basado en competencias clave que permite vincular el ecosistema competencial existente con el sistema europeo ComPAct y su pasaporte de competencias.

El modelo del INAP se caracteriza por un proceso participativo de análisis de experiencias previas, una convocatoria abierta y revisada semestralmente, y mejoras en publicidad y transparencia para facilitar la participación. Además, introduce actividades de «conocimiento compartido» para evitar la pérdida de saberes del personal próximo a la jubilación y promueve un banco de recursos multimedia y el INAP Social. Entre las innovaciones relevantes se encuentran las insignias digitales (open badges), diseñadas para certificar competencias específicas de forma verificable y portable, registrables en el Registro Central de Personal. Estas insignias complementan la certificación tradicional basada en horas, permitiendo una acreditación de logros y competencias más visible.

### 1.2.2. *El modelo autonómico valenciano: IVAP*

En el ámbito autonómico, el Institut Valencià d'Administració Pública (IVAP) desempeña un papel análogo al INAP y actúa como creador de valor mediante la generación y difusión de conocimiento. Su *Plan de Actuación 2024-2025* (Institut Valencià d'Administració Pública, 2024) plantea avanzar hacia un modelo formativo basado en competencias, orientado a la profesionalización del personal, la mejora de la eficacia de los procesos y el fortalecimiento de la integridad institucional. Entre las principales innovaciones se encuentran la implantación de cuatro marcos competenciales, con itinerarios de formación que guían el aprendizaje y destacan la capacitación de puestos directivos mediante itinerarios de aproximadamente 300 horas. Asimismo, se promueve un «plan de acogida» para nuevas incorporaciones, con recursos de autoaprendizaje que permiten mayor flexibilidad y enseñanza específica. El IVAP reconoce también su papel como gestor del conocimiento y fomenta la dimensión social de la Administración como espacio de creación de saber compartido. La similitud entre los programas estatales y autonómicos refleja la función de referencia del INAP, si bien el carácter autonómico del IVAP le permite ofrecer formación más especializada, ajustada a su propio sistema de detección de necesidades y en colaboración con el nivel estatal para evitar duplicidades.

### 1.2.3. *El modelo de la Universitat de València*

La Universitat de València confía la capacitación del PTGAS al Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE), dependiente del Centro de Formación Permanente e Innovación Educativa «Manuel Sanchis Guarner». La oferta se organiza por áreas temáticas y se articula en programas de

formación continua y programas específicos según necesidades detectadas. Se convoca una única oferta anual, dividida en dos períodos, lo que permite programar varias ediciones de las acciones formativas. En 2025, el 64 % de las horas de docencia se impartió en modalidad presencial, el 24 % en modalidad asincrónica, el 11 % en modalidad mixta y solo el 1 % en modalidad síncrona<sup>4</sup>. Para asignar plazas se aplican criterios generales y específicos, incluyendo la reincorporación tras permisos y la reserva de plazas para personas con discapacidad. La superación de cada acción formativa, acreditada mediante asistencia mínima y aprovechamiento, es certificada por el SFPIE. Este modelo, aunque sólido, muestra una escasa implantación de modalidades *online* síncronas, lo que supone una oportunidad de mejora para diversificar las metodologías y facilitar la conciliación.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LA FORMACIÓN EN LA CONVOCATORIA DE 2025 POR MODALIDADES FORMATIVAS

Modalidad	Acciones formativas	Duración en horas	Porcentaje de horas según modalidad
Asincrónica	20	478	24%
Mixta	16	221	11%
Presencial	62	1278	64%
Síncrona	2	21	1%
<b>Total general</b>	<b>100 acciones</b>	<b>1998 horas</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia a partir del Plan de formación del personal al servicio de la UV 2025.

### 1.3. Gestión del conocimiento y relevo generacional

El conocimiento adquirido por el personal de la Administración pública convierte a este en agente constructor de la propia organización, integrando lo aprendido en su estructura. Belmonte Martínez (2025), aludiendo a Senge (1990), recuerda que las organizaciones solo aprenden si lo hacen las personas que las integran, y que la superación de prácticas obsoletas exige un cambio de mentalidad en los liderazgos. Tratar al personal como meros ejecutores les despoja de identidad, dado que aspiran a algo más que una retribución: buscan satisfacción y desarrollo, condición que convierte a las instituciones en organizaciones de aprendizaje.

Esta visión se alinea con la propuesta de Martínez-Simón (2025), quien denomina a este fenómeno «aprendizaje organizativo» e insta a comprender, en primer lugar, los procesos de adquisición de conocimiento. Argilés Marín *et al.* (2023) destacan que el 70 % del aprendizaje se produce en la práctica laboral, el 20 % en la interacción social y solo el 10 % en formación formal, lo que sitúa al Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) como elemento clave en la gestión del conocimiento. Busquets Montes y Macià Losada (2023) diferencian entre conocimiento explícito y tácito, subrayando que este último –basado en la experiencia y la intuición– requiere procesos de identificación, transferencia y sistematización para evitar su pérdida.

En esta línea, el relevo generacional agrava esta necesidad. El envejecimiento de las plantillas supone un riesgo para la continuidad institucional, siendo un factor determinante en la transformación de las Administraciones públicas y en la adquisición de conocimiento organizativo que obliga a arbitrar medidas que aseguren la transferencia del conocimiento tácito, un activo que, de perderse, comprometería la eficiencia institucional. Busquets Montes y Macià Losada (2023) destacan que este conocimiento, basado en la experiencia acumulada, dota al personal senior de herramientas para resolver el trabajo cotidiano. Martínez-Simón (2025) insiste en la necesidad de acompañar a este personal en la adaptación al contexto actual, y de diseñar procesos colaborativos de documentación y transferencia del conocimiento. La atención no debe centrarse exclusivamente en quienes están próximos a la jubilación: las nuevas incorporaciones representan una oportunidad para impulsar la transformación de la Administración (Busquets Montes y Macià Losada, 2023).

<sup>4</sup> Vicerrectorado de Formación Permanente, Transformación Digital y Empleabilidad (2025). Plan de formación del personal al servicio de la Universitat de València para 2025 (formación continua). <https://webges.uv.es/uvTaeWeb/DescargarAnuncio.do?codigo=ANUNCIO-S35-2025-4199>

En el caso de la Universitat de València, el Servicio de Análisis y Planificación (SAP) indicó que la media de edad del PTGAS era de 52,2 años a 31 de diciembre de 2024, lo que confirma que este proceso de relevo es inminente y debe ser abordado de manera estratégica para garantizar la continuidad y la innovación institucional mediante la documentación de los procesos como parte de su labor y la transferencia de su conocimiento a través de mentorías.

#### 1.4. Marco de competencias de referencia

La consolidación de marcos competenciales constituye un elemento central en los procesos de profesionalización del personal al servicio de las Administraciones públicas. En esta línea, Belmonte Martínez (2025) sostiene que el desarrollo competencial es esencial para que el personal pueda afrontar los retos inherentes a su puesto, mientras que el *Consenso por una Administración Abierta* (Instituto Nacional de Administración Pública, 2024a) sitúa dichas competencias como eje prioritario en las estrategias formativas. La misma autora recuerda que las competencias no se adquieren únicamente a través de acciones formativas formales, sino también mediante el desempeño cotidiano, lo que genera oportunidades para la transferencia de conocimiento y para impulsar la innovación en el núcleo de la Administración. En coherencia con esta perspectiva, Coll (2013, p. 160) defiende el desarrollo de «trayectorias individuales de aprendizaje» que integren experiencias acumuladas en los distintos espacios de tránsito de las personas, dotando así de continuidad y sentido al aprendizaje profesional. Desde un enfoque más aplicado, Martínez-Simón (2025) apuesta por acciones formativas prácticas que faciliten la interiorización de cambios y la aplicación inmediata de lo aprendido, reforzadas mediante sistemas de evaluación que permitan medir la capacidad de transferencia al puesto de trabajo.

Junto al desarrollo competencial, el diseño de itinerarios formativos adecuados se erige como un componente clave. Murillo-Pedrosa (2024) subraya la importancia de realizar un análisis previo a partir de sistemas de detección de necesidades (DNA) que permitan ajustar los contenidos formativos a las demandas reales de los puestos. En esta misma línea, Argilés Marín *et al.* (2023) destacan que los contenidos deben resultar pertinentes y abarcar temáticas generales, transversales y especializadas, sin olvidar materias emergentes que, aun sin un encaje inmediato, son relevantes para el desempeño y la adaptación futura.

Un ejemplo destacado de formación basada en competencias es el Modelo de Aprendizaje y Desarrollo de l'Escola d'Administració Pública de Catalunya (MAD), cuyo objetivo es capacitar perfiles profesionales mediante acciones de aprendizaje y desarrollo que aseguren la adquisición de competencias dentro de su ámbito específico (Martínez-Simón, 2025). Este modelo se caracteriza por su flexibilidad, el diseño de itinerarios ajustados a perfiles individuales, la promoción de dinámicas de conocimiento colaborativo y el impulso de la investigación, la innovación y la transferencia de conocimiento (I+D+i), elementos que permiten un aprendizaje más contextualizado y sostenible.

#### 1.5. Transformaciones en el diseño de modelos formativos

La literatura reciente subraya que la formación constituye un instrumento esencial para el desarrollo profesional y para la mejora del funcionamiento organizativo en el empleo público. En este sentido, Belmonte Martínez (2021, p. 316), al analizar la estrategia de formación de la Región de Murcia, destaca que su finalidad es «facilitar, a través de la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo y crecimiento de las personas de la organización y hacer que esto redunde directamente en la mejora organizativa y en la calidad de los servicios prestados a la ciudadanía». Esta articulación entre formación, crecimiento personal y calidad del servicio legitima la inversión sostenida en capacitación. Desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, Martínez-Simón (2025) recuerda que la actualización continua debe mantenerse durante toda la trayectoria profesional, aunque advierte –al igual que Belmonte Martínez (2021)– que no toda formación es verdaderamente capacitante: para ser eficaz, debe estar alineada con la política de recursos humanos y responder a objetivos institucionales coherentes. En la misma línea, Murillo-Pedrosa (2024), en la fase IV de su tesis doctoral, propone revisar los sistemas de selección y provisión de puestos para garantizar la adecuación entre perfiles y funciones, e insiste en la necesidad de retener talento y promover perfiles de alto potencial en consonancia con la estrategia nacional.

La necesidad de ajustar los modelos formativos a un contexto institucional en transformación se hace aún más evidente ante la aceleración tecnológica y la creciente complejidad de las demandas ciudadanas. Tal como señala Martínez Marín (2020, p. 65), las Administraciones se sitúan hoy en un entorno

«profundamente cambiante y dinámico», lo que requiere evolucionar en la selección, la formación y la gestión del talento (Belmonte Martínez, 2025). En escenarios caracterizados por volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (VUCA), la actualización de conocimientos deja de ser una opción para convertirse en una obligación profesional. En este marco, Belmonte Martínez (ibid., p. 52) enfatiza el valor del aprendizaje experiencial, al considerar que «proporciona al alumnado habilidades prácticas, fortalece su creatividad y su capacidad para innovar y, sobre todo, proporciona un aprendizaje más profundo y significativo». Para ello, recomienda combinar metodologías tradicionales con enfoques innovadores que atiendan la diversidad de necesidades formativas.

Desde un punto de vista estructural, Martínez Marín (2016) distingue tres grandes modelos formativos: el tradicional, basado en catálogos; el competencial, vinculado al desempeño; y las metodologías de aprendizaje social y colaborativo, que integran el aprendizaje en el entorno laboral. La transición hacia modelos más dinámicos y orientados al desempeño supone, no obstante, un cambio cultural profundo: como subraya Belmonte Martínez (2025, p. 49), «la formación debe ser percibida como inversión estratégica y no como gasto».

## 1.6. Digitalización y transformación digital

El impacto de la digitalización en la Administración es innegable y afecta directamente a la formación del personal de la Administración pública y del PTGAS. La digitalización –entendida como conversión de procesos analógicos– y la transformación digital –que implica una integración profunda de la tecnología en los procesos organizativos– (Mergel *et al.*, 2019) incrementan la complejidad del escenario actual y obligan a una actualización constante para garantizar servicios de calidad (Martínez-Simón, 2025).

Hace más de veinte años, el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (2004) reconoció la formación permanente y el uso de TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) como claves para revitalizar la Administración. Desde entonces se han desarrollado acciones formativas que han combinado lenguajes (oral, escrito, visual) para flexibilizar y personalizar el aprendizaje (Coll, 2013) a través de distintos entornos virtuales (Martínez-Simón, 2025). De acuerdo con Murillo-Pedrosa (2024), impulsar formatos híbridos que integren formación y trabajo –favoreciendo la conciliación y el ejercicio del derecho al aprendizaje– es de vital importancia, aunque la autora remarca que ello exige un diseño integrado del proceso formativo, aplicable tanto en modalidad presencial como *online*.

La digitalización también exige estructuras organizativas adecuadas y la necesidad de contar con políticas institucionales que impulsen la profesionalización de la gestión del conocimiento (Belmonte Martínez, 2025). Según Argilés Marín *et al.* (2023), estas estructuras incluyen servicios o áreas de formación responsables de diseñar, ejecutar y evaluar programas, así como de reajustarlos para optimizar su impacto en la calidad de los servicios. Estas unidades requieren personal técnico especializado y formadores capaces de evolucionar hacia un rol de diseñadores de experiencias de aprendizaje, en sintonía con el enfoque experiencial (Belmonte Martínez, 2025). Además, la digitalización impone la necesidad de contar con recursos tecnológicos y de planificar su incorporación de forma estratégica para evitar que se conviertan en barreras (Belmonte Martínez, 2025). En este sentido, la competencia digital del personal se convierte en requisito indispensable, tal como demostró la crisis sanitaria de la COVID-19, que evidenció el papel crítico de la tecnología. Belmonte Martínez (2021) advierte que es imprescindible adquirir competencias digitales para acompañar este proceso.

Finalmente, Argilés Marín *et al.* (2023) destacan también la tendencia emergente de incorporar inteligencia artificial como generadora de conocimiento, mientras que Martínez-Simón (2025) advierte de la necesidad de integrarla de manera planificada para aprovechar su potencial. Es por ello que en las estrategias analizadas integran la inteligencia artificial en la capacitación de docentes y de su personal en el uso correcto de esta herramienta y con el objeto de aprovechar su potencial, tanto en la generación de conocimiento como en el desempeño diario del trabajo.

## 2. METODOLOGÍA

A la luz del recorrido conceptual y normativo expuesto, resulta evidente que la formación del PTGAS constituye un elemento estratégico para afrontar los retos de modernización de las Administraciones públicas. Se pone de manifiesto la necesidad de modelos formativos flexibles, competenciales y alineados con

las políticas de recursos humanos, capaces de garantizar tanto la transferencia de conocimiento como el desarrollo profesional a lo largo de la carrera. En este contexto, el estudio del caso de la Universitat de València adquiere especial relevancia por su papel como institución pública de referencia, su elevada media de edad en plantilla y la complejidad de su estructura organizativa, lo que la convierte en un escenario idóneo para explorar oportunidades de mejora y propuestas de innovación. Sobre esta base, se plantea la presente investigación con el propósito de describir, analizar y optimizar el modelo formativo PTGAS.

## 2.1. Objetivo y diseño de la investigación

El propósito central de esta investigación fue diseñar una propuesta de modelo de formación que permita optimizar la oferta formativa dirigida al Personal Técnico, de Gestión y de Administración y Servicios (PTGAS) de la Universitat de València, reforzando su alineación con las necesidades competenciales de la institución y con las tendencias de modernización de la función pública. Para alcanzar este propósito, se planteó un conjunto de preguntas de investigación orientadas a obtener una comprensión integral y contextualizada del sistema formativo vigente. Entre las cuestiones formuladas se encuentran: qué modelos formativos ha integrado históricamente y mantiene en la actualidad la institución para el personal de Administración, qué marcos de competencias sustentan dichas acciones formativas, de qué manera la formación del PTGAS impacta en el desarrollo de la carrera profesional entendida como las oportunidades de ascenso y progreso, cómo se estructura y diseña la oferta formativa y qué recursos humanos, materiales y tecnológicos se destinan a su implementación.

A partir de estas preguntas se definieron los objetivos específicos de la investigación, centrados en: identificar los modelos formativos actualmente en vigor en la Universitat de València; delimitar el marco de competencias en el que se inscriben; analizar la relación entre la adquisición de competencias y la progresión profesional del PTGAS; examinar los procesos de diseño y los elementos que configuran la oferta formativa; y conocer en profundidad los recursos que la institución destina a la formación, tanto en términos de estructuras organizativas como de medios económicos y tecnológicos. Con ello se pretende generar una propuesta fundamentada que contribuya a mejorar la eficacia, la pertinencia y el impacto del sistema formativo sobre el desarrollo de carrera y sobre la calidad de los servicios que presta la universidad.

Para dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados, se optó por un enfoque metodológico de carácter cualitativo, orientado a describir, interpretar y comprender en profundidad las características del modelo formativo vigente para el personal empleado público. La elección de este enfoque se justifica por la necesidad de obtener una visión holística del fenómeno estudiado, priorizando la riqueza descriptiva y la interpretación de significados sobre la generalización de resultados. Tal como señalan Hernández Sampieri *et al.* (2014), la investigación cualitativa promueve la expansión y apertura de la información, favoreciendo la incorporación de los cambios de la realidad observada a partir de la interacción continua con los datos. En esta línea, se asumió un diseño flexible que permitió la emergencia de categorías y patrones explicativos de manera inductiva, favoreciendo el análisis de las dinámicas internas del modelo formativo y su coherencia con las necesidades de desarrollo competencial. De acuerdo con Rodríguez Sabiote *et al.* (2005), este tipo de estudios resulta especialmente pertinente para interpretar en profundidad la lógica que guía la planificación formativa, su capacidad de respuesta a los retos de la Administración pública y las implicaciones que tiene en el desarrollo profesional de las personas trabajadoras objeto de estudio.

## 2.2. Participantes

En coherencia con las recomendaciones metodológicas de Hernández Sampieri *et al.* (2014), se definió una muestra intencional de carácter experto, cuidadosamente seleccionada para asegurar la pertinencia y riqueza de la información obtenida. La primera fase consistió en la identificación de un grupo de tres personas con conocimiento especializado en el ámbito objeto de estudio: dos mujeres y un hombre, dos de ellas pertenecientes al colectivo de personal técnico de formación y la tercera con responsabilidades de gestión y capacidad de toma de decisiones en la institución. La inclusión de estos perfiles permitió acceder a una visión estratégica sobre el diseño, planificación e implementación de la formación en la Universitat de València.

Posteriormente, se amplió la muestra con cuatro personas receptoras de actividades de aprendizaje, todas ellas mujeres, que representan la diversidad funcional del colectivo PTGAS, abarcando tanto perfiles

con funciones administrativas como personal técnico con responsabilidades directivas. En los criterios de selección se priorizó la variedad de procedencias para captar la heterogeneidad de experiencias formativas, y en dos casos se valoró específicamente el desempeño de funciones vinculadas a recursos humanos, dada su relación directa con la temática de la gestión de empleados públicos. En total se entrevistaron a 7 personas, 3 de ellas pertenecientes a la escala técnica de gestión, 2 a la escala técnica superior de formación permanente y 2 a la escala administrativa, de las que 6 fueron mujeres y 1 hombre. Debido al carácter cualitativo de la investigación, se consideró adecuado el número de participantes para abarcar esta investigación.

Las entrevistas fueron registradas en formato vídeo, siguiendo la recomendación de Rodríguez Sabiote *et al.* (2005), quienes señalan que el uso de dispositivos electrónicos favorece la captura fidedigna de la información sobre la realidad. Para ello se utilizó la plataforma de videoconferencia Microsoft Teams, lo que permitió una interacción síncrona y un registro de calidad para su posterior análisis. Una vez finalizadas, las entrevistas fueron transcritas automáticamente y después revisadas manualmente para garantizar precisión y coherencia en el discurso. En línea con Gibbs (2012), esta revisión implicó un ejercicio de interpretación minuciosa para producir un texto claro y legible, respetando el sentido original de las intervenciones. Por su parte, el personal técnico de formación y el gestor optaron por una participación mediante una entrevista única en formato texto, consensuada entre las tres personas, lo que aseguró la integración de sus aportaciones en un único documento representativo.

### 2.3. Técnica e instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos se empleó la técnica de la entrevista estructurada. El diseño del guion partió de una selección inicial de categorías estrechamente vinculadas con los objetivos de investigación, las cuales se derivaron de la literatura científica y de los modelos nacional y autonómico de referencia en materia de formación del personal empleado público. Las dimensiones surgieron de manera deductiva a partir del análisis de la situación formativa del PTGAS y de las repercusiones que dicha formación genera sobre el desempeño de los puestos de trabajo.

El guion perseguía, además, comprender en profundidad cómo se diseñan las acciones formativas en la Universitat de València, en qué medida el diseño vigente es percibido como adecuado por las personas que participan en él y cuáles son las competencias específicas que necesitan desarrollar para que el aprendizaje tenga un impacto efectivo en su desempeño. Se abordaron cuestiones sobre cómo adquirir dichas competencias, qué modelo de formación resultaría más idóneo para maximizar el impacto de la capacitación y qué posibles inconvenientes o barreras podrían surgir durante el proceso.

Por ello, la entrevista fue dirigida a tres colectivos: personal técnico de formación, personal con capacidad de decisión y personal destinatario de la formación, restringiendo la muestra al PTGAS. Todas las preguntas debían ser respondidas por el grupo técnico y decisor, mientras que para las personas usuarias se seleccionaron únicamente aquellas que resultaban pertinentes a su experiencia.

Una vez elaborado el borrador, el instrumento se sometió a un proceso de validación con el fin de evaluar su calidad y garantizar su adecuación a los objetivos de investigación. Esta validación fue realizada por tres personas expertas siguiendo criterios de univocidad, pertinencia y relevancia, valorados como óptimos, elevados, bajos o nulos, de acuerdo con el procedimiento descrito por Carrera Farran *et al.* (2011). Previamente, se remitió a las personas validadoras una explicación detallada de las escalas y criterios para facilitar la cumplimentación del cuestionario. Tras este proceso, se obtuvo el documento final, compuesto por diez preguntas dirigidas a las personas usuarias de la formación y por treinta preguntas para el personal técnico, de gestión y decisor.

**TABLA 2. RESUMEN DEL GUION DE PREGUNTAS**

Dimensión	Preguntas a personas usuarias	Preguntas personal técnico y gestor
Modelo de formación	¿Qué ventajas (potencialidades) e inconvenientes (retos) tiene el modelo de formación actual del PTGAS de la UVEG?	¿Qué modelos de formación se utilizan actualmente en la formación del PTGAS en cuanto a la modalidad de impartición? (p. ej., presencial / telepresencial / <i>online</i> / autoformativa / híbrida / síncrona o asíncrona).

Dimensión	Preguntas a personas usuarias	Preguntas personal técnico y gestor
	<p>¿En qué aspectos considera que sería mejorable el modelo de formación del PTGAS de la UVEG?</p> <p>¿Considera que un modelo totalmente <i>online</i> sería factible?</p>	<p>¿De qué factores depende la elección del modelo formativo?</p> <p>¿Qué ventajas (potencialidades) e inconvenientes (retos) tiene el modelo de formación actual del PTGAS de la UVEG?</p> <p>¿En qué aspectos considera que sería mejorable el modelo de formación del PTGAS de la UVEG?</p> <p>¿Considera que un modelo totalmente <i>online</i> sería factible?</p>
Competencias y certificación	<p>¿Cómo se organizan los cursos y formaciones para el PTGAS que actualmente ofrece la UVEG? ¿Se organizan en itinerarios formativos o líneas temáticas?</p> <p>¿Qué ventajas considera que podría tener vincular la formación del PTGAS de la UVEG al marco de competencias?</p>	<p>¿Sabe si el modelo de formación del PTGAS de la UVEG se basa actualmente en un marco de competencias (líneas temáticas, agrupaciones...) en concreto?</p> <p>¿Existe relación entre el marco de competencias de la Universidad con los marcos de competencias autonómicos y estatales del Instituto Valenciano de Administración Pública y el Instituto Nacional de Administración Pública?</p> <p>¿Cómo se organizan los cursos y formaciones para el PTGAS que actualmente ofrece la UVEG? ¿Se organizan en itinerarios formativos o líneas temáticas?</p> <p>En este sentido, ¿estos itinerarios desarrollan el marco de competencias de referencia o bien permiten la adquisición de competencias transversales?</p> <p>¿Se utiliza el marco de competencia y los itinerarios para poder certificar las competencias de las personas ya formadas en la UVEG?</p> <p>¿Cómo se realiza la certificación de las competencias de la formación externa? ¿Son traspasables y reconocibles en otras Administraciones? En caso afirmativo, ¿en cuáles?</p> <p>¿Qué potencialidades considera que podría tener vincular el marco de competencias con la formación del PTGAS de la UVEG?</p>
Desarrollo de la carrera profesional	<p>Actualmente, ¿considera que la formación influye en la mejora de la competencia profesional del PTGAS? ¿En qué aspectos?</p> <p>¿Qué propuestas de mejora considera que deben implementarse en la formación del PTGAS para que mejore su desarrollo profesional?</p> <p>En la movilidad dentro de la Universitat de València, ¿qué valor tiene la formación?</p> <p>¿Y en la movilidad entre Administraciones?</p> <p>¿Existe actualmente formación específica para el personal que se incorpora a un puesto de trabajo? ¿Considera necesario que exista esta formación?</p> <p>¿Qué tipo de formación piensa que sería adecuada para estos casos?</p>	<p>Actualmente, ¿considera que la formación influye en la mejora de la competencia profesional del PTGAS? ¿En qué aspectos?</p> <p>¿Qué propuestas de mejora considera que deben implementarse en la formación del PTGAS para que mejore su desarrollo profesional?</p> <p>En la movilidad dentro de la Universitat de València, ¿qué valor tiene la formación? ¿Y en la movilidad entre Administraciones?</p> <p>¿Existe actualmente formación específica para el personal que se incorpora a un puesto de trabajo? ¿Considera necesario que exista esta formación? ¿Qué tipo de formación piensa que sería adecuada para estos casos?</p>

Dimensión	Preguntas a personas usuarias	Preguntas personal técnico y gestor
Diseño de la formación		<p>Al diseñar la formación, ¿quién o quiénes son las personas responsables de establecer los contenidos y los objetivos?</p> <p>¿A qué responde la planificación de la formación en la universidad? ¿Existe un plan anual o plurianual?</p> <p>¿Cuáles son los criterios para la selección de participantes y quién los establece?</p> <p>¿Existe algún tipo de diseño instruccional/didáctico o metodología común entre los cursos?</p> <p>¿Existe algún modelo de aplicación de las tecnologías digitales para el diseño de los cursos?</p> <p>Más allá de la publicación en la página web o del correo electrónico, ¿se realiza o se prevé realizar algún tipo de difusión de los cursos, por ejemplo, a través de redes sociales, apps u otros medios?</p> <p>¿Qué tipo de evaluación se realiza para evaluar la efectividad de los cursos?</p>
Recursos	<p>¿En qué plataformas has recibido formación en los cursos orientados al PTGAS?</p>	<p>¿De qué recursos dispone la universidad para la organización de los cursos?</p> <p>¿Cómo se hace la elección de personas que van a impartir una formación? ¿Existen criterios para su priorización?</p> <p>En la elección de las personas formadoras, ¿se tiene en cuenta su competencia didáctica y su competencia digital docente?</p> <p>¿Qué plataformas se utilizan habitualmente para la formación del PTGAS?</p> <p>¿En qué plataformas has recibido formación en los cursos orientados al PTGAS?</p> <p>¿Qué criterios se tienen en cuenta a la hora de seleccionar las plataformas y herramientas utilizadas?</p> <p>El uso de las herramientas y recursos didácticos disponibles dentro de las plataformas como estrategias de gamificación, cuestionarios, presentaciones, enlaces a vídeos y material externo, etc., ¿depende del profesorado?</p> <p>¿La UVEG utiliza recursos externos, como empresas o profesorado externo, a la hora de hacer una formación? ¿Con qué criterios se subcontrata la formación?</p>

Fuente: elaboración propia.

## 2.4. Procedimiento

Las entrevistas fueron sometidas a un proceso de análisis de contenido, método ampliamente utilizado en investigación cualitativa para sistematizar y categorizar datos verbales con el fin de identificar patrones, significados y relaciones conceptuales. Para esta investigación se empleó un sistema de categorías mixto, combinando categorías deducidas del marco teórico y de los objetivos de investigación con categorías emergentes identificadas en el propio proceso de análisis. Este enfoque permitió respetar la lógica deductiva inicial sin dejar de incorporar hallazgos inesperados que enriquecieran la interpretación.

Las dimensiones y categorías quedaron configuradas de la siguiente forma:

- **Modelo de formación:** modalidades formativas.

- **Competencias y certificación:** temática, itinerarios formativos, vinculación al marco de competencias.
- **Desarrollo de la carrera profesional:** movilidad entre Administraciones, movilidad interna, vinculación entre formación y desarrollo profesional, formación inicial.
- **Diseño de la formación:** programación de cursos, transparencia y criterios de selección, calidad y evaluación, compatibilidad horaria (categoría emergente).
- **Recursos:** plataformas y herramientas, recursos humanos para la formación (profesorado), recursos materiales y humanos, mentoría y transferencia del conocimiento (categoría emergente).

El análisis se llevó a cabo en dos fases complementarias. En la fase textual-categórica, el contenido de las entrevistas fue segmentado en unidades de significado breves pero relevantes, siguiendo criterios temáticos. Cada fragmento se clasificó según la dimensión correspondiente y, dentro de ella, en la categoría más afín.

En la fase analítico-reflexiva, los datos categorizados fueron sometidos a un examen comparativo mediante filtros, buscando relaciones, recurrencias y contrastes. Este procedimiento permitió identificar patrones de respuesta, agrupar conceptos y extraer interpretaciones que sirvieron de base para la construcción de resultados. El carácter iterativo del proceso favoreció la triangulación interna de la información y la obtención de conclusiones sólidas, respetando siempre el sentido original de las aportaciones de las personas entrevistadas.

## 2.5. Consideraciones éticas

Todos los participantes de este estudio aceptaron participar de forma voluntaria, tras haber sido informados adecuadamente sobre los objetivos de la investigación, el uso de los datos recogidos y el derecho a retirarse en cualquier momento sin que ello supusiera perjuicio alguno. Se garantizó el anonimato de las personas entrevistadas: en las transcripciones y análisis no se emplean nombres reales ni identificadores que permitan vincular las verbalizaciones con personas concretas, sustituyendo el nombre de estas por la expresión «persona entrevistada» con el fin de propiciar la libertad en las respuestas sin que estas generaran conflictos en el seno de la universidad. Asimismo, se aseguró la confidencialidad de los contenidos expresados, conservando los registros bajo resguardo seguro accesible solo al equipo investigador, y limitando la divulgación de datos al nivel que sea imprescindible para el análisis riguroso, preservando la integridad del relato de cada participante.

## 3. RESULTADOS

El análisis de contenido de las entrevistas permitió identificar, para cada una de las dimensiones previamente definidas, un conjunto de elementos clave que constituyen la base para la propuesta de optimización del modelo de formación dirigida al PTGAS de la Universitat de València. Este proceso puso de manifiesto tanto aspectos estructurales de la oferta formativa vigente como percepciones, expectativas y necesidades expresadas por el personal participante.

En la tabla 3 se presenta la distribución de citas categorizadas por dimensión y categoría, lo que ofrece una visión global de los temas que concentraron mayor número de aportaciones.

**TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE CITAS POR CATEGORÍA Y DIMENSIÓN**

Dimensiones y categorías	CITAS
Competencias y certificación	61
Ánalisis previo de competencias	2
Certificación de competencias	1
Itinerarios formativos	12
Temática	21
Vinculación al marco de competencias	25

Dimensiones y categorías	CITAS
Desarrollo de la carrera profesional	<b>58</b>
Formación inicial	32
Movilidad entre Administraciones	5
Movilidad interna	8
Vinculación formación y desarrollo profesional	13
Diseño de la formación	<b>26</b>
Calidad y evaluación	1
Programación de cursos	13
Transparencia y criterios de selección	12
Modelo de formación	<b>47</b>
Compatibilidad horaria	13
Modalidades formativas	34
Recursos	<b>32</b>
Mentoría y transferencia del conocimiento	17
Plataformas y herramientas	10
Recursos humanos para la formación: profesorado	4
Recursos materiales y humanos	1
<b>Total de citas</b>	<b>224</b>

Fuente: elaboración propia.

Tal como se aprecia, las categorías más frecuentes en el discurso de las personas entrevistadas fueron las relacionadas con las modalidades formativas disponibles en el modelo actual, en las que se señalaron de forma reiterada tanto los puntos fuertes de la oferta presencial como las limitaciones en la implementación de formatos *online*, especialmente en modalidad síncrona. Esta preferencia se explica por la percepción de que las modalidades híbridas y digitales aún no se aprovechan en todo su potencial para facilitar la conciliación y el aprendizaje flexible, debido principalmente a la baja oferta de estas modalidades en la universidad, principalmente la modalidad *online* síncrona, que supone un 1% de las horas ofertadas en la convocatoria de 2025.

La segunda categoría con mayor número de referencias fue la formación inicial, entendida como el proceso de acogida y capacitación básica de las personas que se incorporan a los puestos de trabajo. Las personas participantes coincidieron en destacar la importancia de que este proceso sea sistemático, estructurado y alineado con las funciones específicas de cada puesto.

En tercer lugar, las aportaciones subrayaron la vinculación entre formación y desarrollo profesional, insistiendo en la necesidad de que la formación tenga efectos visibles en la carrera profesional, ya sea en forma de promoción interna, reconocimiento competencial o mejora de la empleabilidad. Finalmente, la categoría temática de la formación fue también muy mencionada, con comentarios centrados en la pertinencia de los contenidos, su actualización y la necesidad de incluir temáticas emergentes, como competencias digitales y habilidades para el trabajo colaborativo.

Conviene recordar que este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, por lo que la frecuencia de citas no constituye un indicador estadístico de relevancia, sino un recurso analítico que, en palabras de Rodríguez Sabiote *et al.* (2005), contribuye a identificar patrones y significados dentro del discurso. Más que cuantificar, el análisis permitió profundizar en las percepciones del personal, visibilizando convergencias y tensiones en torno a las dimensiones estudiadas y proporcionando insumos valiosos para el diseño de un modelo formativo más coherente y eficaz.

### 3.1. Modelo de formación

Del análisis se extrajo que los participantes valoraban positivamente la interactividad con el profesorado y con el resto de personal como una ventaja de la modalidad presencial que mantendrían en el modelo propuesto. En este punto hubo consenso entre las personas entrevistadas que pusieron el foco en las posibilidades que la modalidad presencial ofrecía al permitir intervenir en las sesiones formativas, al contrario que la modalidad *online* asíncrona, cuya falta de interactividad señalaron como desventaja, aunque la consideraron adecuada para ciertas temáticas de corte teórico. Al referirse al modelo presencial, las personas entrevistadas manifestaron que este «tiene la ventaja de que en las clases puedes interactuar, son más personalizadas, puedes plantear problemas y es más fácil que tanto el profesorado que esté impartiendo la clase, como los compañeros puedan intercambiar opiniones, poner ejemplos, plantear dudas» (persona entrevistada 1).

Así mismo, se abrió la puerta a la utilización de contenidos teórico-prácticos en la modalidad *online* dada su posibilidad de interacción tan valorada por las personas participantes. De la modalidad híbrida se destacó la cercanía y la flexibilidad como los aspectos más positivos y a tener en cuenta. Respecto al uso de un modelo totalmente *online*, hubo consenso al considerarlo factible, pero no adecuado, considerando la modalidad presencial como la mejor valorada por casi todos los participantes, aunque también se valora muy positivamente la formación *online* por su compatibilidad horaria.

Al respecto de la compatibilidad horaria, una de las categorías emergentes surgidas a partir de este análisis, el inconveniente más comentado fue que la formación se realizara dentro de las horas de trabajo. La mayoría de las personas usuarias manifestaron que la programación de cursos en épocas de alta carga de trabajo de los distintos servicios y departamentos de la UVEG provocaba un impacto negativo en la productividad del servicio y que, en ocasiones, esta circunstancia obligaba a renunciar al curso, perdiendo el derecho a la formación.

El inconveniente es que muchas veces se organizan cursos en horas de trabajo, y hay veces que coinciden con épocas en que hay una carga elevada y tienes que dejar el trabajo para hacer ese curso si quieres asistir a la formación porque se solapan las horas y no puedes trabajar. Entonces esos cursos deberían ofertarse de forma que no coincidiese, sobre todo en épocas de alta carga de trabajo (persona entrevistada 4).

También se comentaron en menor medida problemas de conciliación de la vida laboral y familiar al realizar la formación fuera del horario laboral, así como la desventaja que supone el desplazamiento a la sede.

### 3.2. Resultados sobre competencias y certificación

Respecto a la temática de los cursos, se consideró altamente genérica y se propuso que se profundizara en temáticas más específicas y prácticas. Respecto a los itinerarios formativos, la mayoría de las personas participantes convino en destacar que una formación organizada por itinerarios formativos graduados por niveles de complejidad permitiría profundizar en las temáticas de interés y en adquirir los conocimientos de forma gradual, incorporándose al nivel al que corresponde. Con esto se evitaría uno de los problemas que el personal técnico de formación destacó y que tiene que ver con la heterogeneidad de conocimientos sobre el tema que tienen las personas que asisten a los cursos: «en muchas ocasiones, en determinada formación (por ejemplo, la relativa a la adquisición de competencias informáticas y de aplicaciones) el nivel de conocimientos previos de los participantes es muy heterogéneo» (personal técnico y gestor). Estos itinerarios por nivel de complejidad facilitarían la admisión al nivel adecuado, tras acreditar los previos.

Al hablar de la vinculación al marco de competencias, las personas entrevistadas volvieron a incidir en las ventajas que tendría especializar más la formación y ajustarla a las competencias necesarias para desempeñar los puestos de trabajo, tales como el aumento de la eficiencia y la eficacia, la disminución de errores y del tiempo de adaptación al puesto y el aumento de la competencia profesional y el rendimiento. También se valoró que la adquisición de estas competencias pudiera certificarse a fin de hacerlas servir por las personas que las adquieren y por la misma institución en la gestión de bolsas de trabajo, ajustando la selección del personal en función de la idoneidad de su perfil y competencias adquiridas respecto a las funciones de los puestos a cubrir.

Estaría muy bien que se hicieran cursos más específicos, teniendo en cuenta las competencias de determinados puestos de trabajo. Entonces eso ayudaría a que las personas tuviéramos una formación mucho más especializada, que es lo que yo echo en falta de los cursos de formación de la Universidad (persona entrevistada 1).

### 3.3. Resultados sobre el desarrollo de la carrera profesional

Respecto a la vinculación de la formación al desarrollo profesional, se extrajo como resultado que esta no influye o no influye lo suficiente en la competencia profesional del PTGAS debido a la falta de especialización de esta. Se destacó la utilidad de la formación para mantenerse actualizados en temas genéricos, así como el beneficio que ejerce la formación sobre el trabajo al poder aportar tranquilidad por el conocimiento adquirido. En este sentido, un participante manifestó que «para mí es fundamental, cuando te vas a algunos puestos que utilizan herramientas muy concretas y específicas, que reciban esta formación» (persona entrevistada 1).

Un punto muy comentado fue el relativo a la formación inicial que debía tener el personal que se incorpora a un puesto de trabajo o a la Administración. Hubo consenso respecto a la necesidad de incluir esta formación para el nuevo personal en el modelo formativo que cubriera materias específicas del puesto, incluido el manejo de aplicaciones que va a utilizar y formación genérica acerca de la estructura a la que se incorpora.

Yo creo que debería haber más formación cuando aterrizas en un puesto, porque te buscas la vida, porque tus compañeros se apiadan de ti y por una serie de motivos más, pero hay veces que no estamos preparados ni formados para el trabajo que vamos a desarrollar (persona entrevistada 3).

Sobre la movilidad, se destacó el papel de la formación en la valoración de los concursos de trasladados y ascensos, sobre todo de los cursos específicos que tenían relación con las competencias de los puestos a los que se opta. Respecto a la valoración de la formación en la movilidad interadministrativa, en general había un desconocimiento de este tema debido a las pocas oportunidades que la UVEG ofrece en este tipo de movilidad y a la pluralidad de criterios establecidos en el resto de Administraciones de destino.

### 3.4. Resultados sobre recursos

Se identificaron las plataformas y herramientas utilizadas en la formación, como Moodle y los sistemas de videoconferencia Zoom, Teams y Blackboard Collaborate, por ser aquellos de los que dispone la universidad. También se extrajo que la elección de una u otra herramienta formativa dependía del profesorado. Además de estos recursos tecnológicos, la UVEG dispone de financiación propia y externa para sufragar la formación de su personal, así como recursos humanos dedicados a través del SFPIE, que además dispone de edificio propio y aulas para la formación presencial.

Otro aspecto que surgió a partir de las entrevistas fue la mentoría y la transferencia del conocimiento, sobre todo vinculado a las nuevas incorporaciones a un puesto. Existió unanimidad entre las personas usuarias al reconocer que, al incorporarse una persona a un nuevo puesto, recibe formación por parte de compañeros y compañeras o por parte de sus superiores. Esta colaboración dependía de la voluntad de dichas personas, a las que les suponía un coste de tiempo, en ocasiones inasumible por tener que dejar el trabajo que estaban realizando o por dedicar parte de su tiempo libre a la formación.

Cuando una persona se incorpora a un puesto, [...] siempre depende del cap de unitat [jefe/jefa de unidad] o el de sección, de la intención personal de cada uno, de enseñar al compañero nuevo que haya al lado, eso en el caso de que haya compañeros alrededor. Incluso de la persona que ha dejado el puesto anterior, de su voluntad personal o de que esté en el mismo edificio o que le facilite su teléfono personal, o incluso ha habido casos de personas que han ido fuera de su horario de trabajo a enseñar a esta nueva persona, porque, si no, tiene que perder tiempo de su puesto de trabajo para formar al nuevo que le está sustituyendo (persona entrevistada 4).

Además, se identificó la excesiva movilidad como una barrera al obligar a formar constantemente a las nuevas incorporaciones, tarea que, según algunas opiniones, puede no compensar la dedicación de tiempo en relación con la duración del contrato.

Otra de las propuestas sugeridas fue la redacción de protocolos de actuación de determinados puestos para facilitar la llegada de refuerzos, aunque se destacó la dificultad en su redacción por la dedicación que ello conllevaría.

Debería haber un protocolo para todos los trabajos. Todas las tareas que desempeñamos, nuestras condiciones, deberían plasmarse en un protocolo de actuación y cada vez que hay una persona nueva, con este protocolo debería ser suficiente para poder desarrollar su función con unas normas claras y precisas por escrito (persona entrevistada 4).

### 3.5. Resultados sobre el diseño de la formación

En el diseño de la formación se expresó el malestar que provocaba la falta de plazas, así como la baja oferta de vacantes en los cursos *online* asíncronos, en los que se ofertan pocas plazas pese a su gran capacidad. A este respecto manifestaron el deseo de «aumentar el número de plazas, sobre todo en los cursos que se pueden dar *online*, que entiendo que ahí el número podía ser no ilimitado, pero mucho mayor de lo que se está ofreciendo ahora» (persona entrevistada 2). Esta falta de oferta afecta sobre todo a los cursos más demandados, provocando una merma de formación en determinadas temáticas necesarias para el desempeño del puesto, extremo que fue confirmado por el personal técnico de formación consciente del problema.

Se identificó el problema que genera el desajuste entre la formación y los ciclos de trabajo de la universidad, ya que, según se concluyó, esto no se tenía en cuenta en la programación y provocaba que los cursos se ofertasen en épocas de alta intensidad de trabajo, este punto ya fue analizado por los usuarios al hablar de la compatibilidad horaria en el modelo formativo. Por último, los participantes cuestionaron los criterios y el proceso de selección en la formación del PTGAS, que consideraron poco transparentes.

Otro inconveniente que veo es que las formaciones no se asignan o no se ofrecen a las personas solicitantes de acuerdo a sus necesidades del momento, en el sentido de que, si yo estoy trabajando, por ejemplo, con estudiantes o estoy trabajando en la parte de gestión económica en ese momento, yo necesitaría que se tuviera en cuenta que yo necesito alcanzar una serie de capacidades para desarrollar mi trabajo. Por resumir, que no se asignan de acuerdo al trabajo que la persona solicitante está desarrollando en ese momento (persona entrevistada 2).

### 3.6. Propuesta del modelo de formación para el PTGAS de la UVEG

A partir del análisis realizado, se plantea un modelo de formación integral orientado a optimizar la oferta formativa dirigida al PTGAS de la Universitat de València. Este modelo persigue responder a los principales desafíos identificados: la saturación de la demanda frente a la limitada oferta de plazas, la necesidad de una mayor especialización de los contenidos y la adecuación de la formación a un marco competencial que pueda ser reconocido y certificado entre Administraciones.

Se propone potenciar el uso de la formación *online* –en modalidades síncrona y asíncrona– como estrategia para ampliar la cobertura y mejorar la conciliación, al tiempo que se avanza en la transición hacia una Administración digital. El modelo se centra en contenidos especializados y competencias clave, cuya adquisición pueda ser acreditada formalmente, permitiendo su reconocimiento en procesos de promoción, movilidad y desarrollo profesional.

Asimismo, se fomenta la transferencia de conocimiento como mecanismo para asegurar la continuidad de los servicios en un contexto de elevada movilidad de personal. Se sugiere la creación de un banco de conocimiento institucional y el reconocimiento de la implicación en tareas de formación y mentoría como mérito valorable en la carrera profesional. Estas medidas buscan incentivar la participación activa del personal en la construcción colectiva de conocimiento y reforzar la cultura organizativa de aprendizaje continuo.

#### 3.6.1. *Modelo de formación*

El modelo propuesto integra las cuatro modalidades de formación actualmente disponibles –presencial, *online* síncrona, *online* asíncrona e híbrida–, asignando cada modalidad a aquellas temáticas que mejor se ajusten a su naturaleza. Se propone potenciar la formación *online* síncrona, dado que combina las ventajas de la presencialidad (interacción y participación) con la flexibilidad y escalabilidad de los entornos virtuales, lo que permite aumentar el número de plazas, reducir los tiempos de desplazamiento y optimizar la dedicación temporal. La formación asíncrona, por su parte, se reserva para contenidos teóricos de autoaprendizaje, mientras que la formación híbrida se plantea como solución idónea para aquellas acciones que requieran alternar entre práctica presencial y trabajo autónomo.

#### 3.6.2. *Diseño de la formación*

En cuanto al diseño, se recomienda incrementar la oferta de plazas en los cursos *online* asíncronos, dada su mayor capacidad de alcance. La programación debe planificarse considerando los ciclos de trabajo de los servicios, evitando épocas de alta carga laboral que dificultan la asistencia y provocan renuncias.

Se sugiere introducir microcredenciales y formación por niveles, reduciendo la duración de cada módulo formativo y favoreciendo una progresión más flexible y menos disruptiva para el funcionamiento de los servicios. Además, se propone mejorar la transparencia de los criterios de selección de participantes, publicando las listas de solicitudes junto con las puntuaciones obtenidas. Los criterios deberían priorizar la adecuación de la formación al perfil del puesto y la certificación de niveles previos para acceder a niveles superiores, lo que garantiza un aprovechamiento óptimo de los recursos formativos.

### **3.6.3. Competencias y certificación**

El modelo incorpora los principales marcos de competencias nacionales y autonómicos, tales como:

- Itinerario Formativo para las Competencias Administrativas (IFCA), orientado a personal de los subgrupos C1 y C2 de la Administración general, con el fin de fortalecer las competencias de apoyo administrativo.
- Itinerario Formativo en Contratación Pública, basado en el marco PROCURCOMP de la Unión Europea y desarrollado por el INAP (2023), que ha dado lugar al Marco de Competencias para la Contratación del Sector Público español.
- Itinerario en Dirección Pública Profesional (IDPP), diseñado para mejorar las capacidades de liderazgo del personal situado en el nivel intermedio entre la esfera política y administrativa.

De forma complementaria, se propone desarrollar marcos de competencias propios que respondan a las necesidades específicas de las universidades públicas, en ámbitos como recursos humanos, gestión de estudiantes y estudios, apoyo a la investigación, entre otros. Para ello es necesario un análisis exhaustivo de la estructura organizativa y de las funciones de los puestos.

La certificación de competencias se plantea mediante insignias digitales, siguiendo el procedimiento del INAP, que se incorporarían al Registro de Personal para que figuren en el expediente profesional. Se recomienda que estas certificaciones tengan reconocimiento mutuo entre Administraciones, mediante convenios de colaboración que favorezcan la movilidad y el aprovechamiento del aprendizaje adquirido.

### **3.6.4. Desarrollo de la carrera profesional**

Para incrementar el impacto de la formación en la progresión profesional, se propone fortalecer la especialización de la oferta, alineándola con los marcos de competencias y las funciones de los puestos. Asimismo, se sugiere establecer un itinerario de formación inicial para las personas que se incorporan a la institución, combinando recursos de autoformación, cursos prioritarios de adaptación al puesto y manuales o protocolos de referencia. De este modo se facilitaría la integración del nuevo personal y se reducirían los tiempos de adaptación, contribuyendo a la eficiencia organizativa.

### **3.6.5. Recursos**

En materia de recursos, se propone impulsar la elaboración de manuales, protocolos y guías normativas por parte de los servicios, reconociendo su autoría en los procesos de valoración de la carrera profesional y en concursos de movilidad. Toda esta documentación debería integrarse en un repositorio institucional accesible al PTGAS, que a su vez podría complementarse con bancos de conocimiento de otras escuelas e institutos de formación de personal.

Respecto a la formación en el puesto, se recomienda reconocer formalmente las tareas de mentoría y transferencia de conocimiento, mediante su acreditación oficial y su inclusión en la carrera profesional. Estas funciones deben realizarse dentro del horario laboral y ser reconocidas como parte de la jornada. Finalmente, para optimizar el uso de los recursos tecnológicos, se sugiere formar al profesorado en competencias digitales y docentes, así como en el uso avanzado de la plataforma Moodle, asegurando un aprovechamiento pleno de sus funcionalidades y mejorando la calidad de la experiencia de aprendizaje.

Con el fin de sintetizar los principales hallazgos y articularlos en una propuesta coherente, se presenta a continuación una tabla resumen que recoge las dimensiones que estructuran el modelo de formación diseñado para el PTGAS de la Universitat de València. En ella se detallan las acciones propuestas para cada dimensión, las ideas clave que las sustentan y la base teórica y empírica que avala su incorporación. Esta

sistematización permite visualizar de forma integrada cómo el modelo responde a los retos detectados en el diagnóstico, asegurando su coherencia con los marcos de referencia nacionales y autonómicos, así como con las necesidades expresadas por el personal participante en la investigación.

TABLA 4. RESUMEN DE LA PROPUESTA DEL MODELO DE FORMACIÓN PARA EL PTGAS DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Dimensión	Propuesta del modelo	Ideas clave	Base teórica y resultados que lo avalan
Modelo de formación	Uso integrado de las cuatro modalidades (presencial, <i>online</i> síncrona y asíncrona, híbrida), asignando cada una a las temáticas más afines y potenciando la <i>online</i> síncrona para aumentar la interacción, el número de plazas y evitar desplazamientos.	Flexibilidad, interacción en tiempo real, conciliación horaria, reducción de barreras logísticas.	Belmonte Martínez (2025) sobre aprendizaje experiencial; resultados de entrevistas que valoran positivamente la presencialidad y la flexibilidad de la modalidad híbrida. Categoría emergente: compatibilidad horaria.
Diseño de la formación	Aumento de plazas en cursos <i>online</i> asíncronos, programación adaptada a los ciclos de trabajo, incorporación de microcredenciales y formación por niveles. Mejora de la transparencia en la selección mediante publicación de listas y puntuaciones.	Optimización de la oferta, equidad en el acceso, reducción de impacto en servicios críticos, progresión gradual del aprendizaje.	Rodríguez Sabiote <i>et al.</i> (2005) sobre adecuación de la formación al contexto; resultados que señalan problemas de falta de plazas, solapamiento con picos de trabajo y percepción de opacidad en criterios de selección.
Competencias y certificación	Alineación de la formación con marcos competenciales nacionales y autonómicos (IFCA, PROCURCOMP, IDPP) y desarrollo de marcos propios para puestos específicos universitarios. Certificación mediante insignias digitales incorporadas al Registro de Personal y reconocimiento interadministrativo.	Profesionalización, trazabilidad de aprendizajes, movilidad y reconocimiento mutuo.	Instituto Nacional de Administración Pública (2024b) sobre estrategia competencial; Belmonte Martínez (2025) sobre competencias como eje de profesionalización; resultados que reclaman formación más especializada y certificable.
Desarrollo de la carrera profesional	Formación especializada vinculada a funciones de los puestos; creación de itinerarios de formación inicial para nuevas incorporaciones; prioridad en formación específica para el puesto.	Vinculación directa entre formación y promoción interna, reducción de tiempo de adaptación, mejora del rendimiento.	Martínez-Simón (2025) sobre <i>learnability</i> ; resultados que enfatizan la importancia de la formación inicial y de su reconocimiento en concursos y traslados.
Recursos	Elaboración de manuales, protocolos y guías, integrados en un repositorio institucional accesible. Reconocimiento formal de tareas de mentoría como mérito en la carrera profesional. Capacitación digital y docente del profesorado y formación específica en Moodle.	Sistematización del conocimiento, transferencia interna, aprovechamiento de recursos tecnológicos, fortalecimiento de la cultura de aprendizaje.	Busquets Montes y Macià Losada (2023) sobre transferencia de conocimiento; resultados que señalan dependencia de la mentoría informal y necesidad de protocolos y repositorios.

Fuente: elaboración propia.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación permiten responder a los objetivos planteados y proporcionan un marco sólido para orientar la mejora del sistema formativo del PTGAS de la Universitat de València. El

análisis cualitativo realizado confirma que la formación constituye un eje estratégico de profesionalización, en línea con lo señalado por Belmonte Martínez (2025) al definir el aprendizaje como una responsabilidad organizativa de carácter estratégico y con la apuesta del Consenso por una Administración Abierta (Instituto Nacional de Administración Pública, 2024a) para impulsar una Administración centrada en competencias.

Los resultados evidencian que la oferta formativa vigente combina fortalezas y debilidades: la presencialidad es valorada por su interacción y capacidad de generar aprendizaje significativo (Coll, 2013), pero existe demanda de modalidades más flexibles y de contenidos especializados que respondan a las competencias clave del puesto. Asimismo, el desajuste entre la programación formativa y los picos de carga de trabajo confirma la necesidad de itinerarios más dinámicos y adaptativos, coherentes con la visión de Argilés Marín *et al.* (2023) de acercar el aprendizaje al flujo de trabajo.

La propuesta presentada integra estos elementos y da un paso más al plantear un modelo de formación basado en las cuatro modalidades (presencial, síncrona, asíncrona e híbrida), la utilización de marcos competenciales nacionales y autonómicos (IFCA, PROCURCOMP, IDPP) y el desarrollo de marcos propios para funciones universitarias específicas. La inclusión de mecanismos de certificación mediante insignias digitales sigue las recomendaciones del Instituto Nacional de Administración Pública (2024b) y conecta con el sistema ComPAct de la Comisión Europea, reforzando la trazabilidad de los aprendizajes y su reconocimiento interadministrativo. De este modo, se refuerza la idea de que la formación debe convertirse en una palanca para la innovación y la mejora de la calidad de los servicios, tal como defiende Belmonte Martínez (2025) al subrayar que el aprendizaje organizativo es esencial para garantizar la sostenibilidad de las Administraciones públicas.

La investigación aporta también evidencia sobre la importancia de la transferencia de conocimiento, destacada por Busquets Montes y Macià Losada (2023) como elemento central para evitar la pérdida de capital intelectual en escenarios de relevo generacional. La propuesta de crear un banco de conocimiento institucional y de reconocer formalmente la labor de mentoría responde a esta necesidad y se alinea con las recomendaciones de Martínez-Simón (2025) sobre acompañamiento y procesos colaborativos de documentación.

## 5. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En cuanto a las limitaciones, el acceso a participantes estuvo condicionado por el tiempo disponible, lo que redujo el número de entrevistas y limitó la diversidad de voces recogidas. La respuesta conjunta del personal técnico y gestor impidió realizar un análisis individual comparativo, lo que podría haber enriquecido las conclusiones. Además, no se profundizó en el estudio de la competencia digital y docente del profesorado, aspecto que la literatura señala como crítico para el éxito de la formación en entornos digitales (Salinas Ibáñez y Agudelo Velásquez, 2022) y que emergió como una necesidad durante las entrevistas.

En cuanto a la prospectiva, los resultados de este estudio constituyen una base sobre la que se puede construir un modelo más elaborado y participativo, incorporando mayor diversidad de perfiles del PTGAS y ampliando el análisis a la competencia digital del profesorado y a la efectividad de las metodologías activas. Un reto inmediato que se vislumbra es la implantación de las microcreenciales en la formación de empleados públicos, un formato que, aunque aún incipiente, cuenta con el respaldo de políticas europeas y nacionales. Su desarrollo puede permitir una mayor modularidad del aprendizaje, una certificación progresiva de competencias y una trazabilidad clara en el expediente del personal. Sin embargo, supone desafíos de gestión –como la definición de estándares de calidad, el diseño de sistemas de verificación y la interoperabilidad entre Administraciones– que deberán abordarse de manera coordinada para evitar fragmentación y asegurar su reconocimiento mutuo.

Finalmente, desde una perspectiva práctica, se sugiere que este modelo sea consensuado entre universidades públicas para avanzar hacia un marco común de formación, promoviendo la movilidad interadministrativa y el reconocimiento recíproco de las competencias adquiridas. De este modo, se contribuiría a fortalecer una cultura de aprendizaje continuo en la Administración universitaria, alineada con los principios de innovación, desarrollo sostenible y mejora permanente de la calidad de los servicios públicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argilés Marín, J. M., Pastor, S.-P. I., Pérez Dios, P., Sánchez de Ron, M. A., Abad Andújar, I. y Adiego Samper, C. (2023). *Hacia el aprendizaje más allá de la formación* (1.ª ed.). Instituto Nacional de Administración Pública. <https://www.publicacionesinap.es/products/hacia-el-aprendizaje-mas-allá-de-la-formación-ebook>

Belmonte Martínez, I. M.<sup>a</sup> (2021). La estrategia formativa de la Escuela de Formación e Innovación de la Administración Pública de la Región de Murcia ante los nuevos retos de la función pública en España. En J. Cantero Martínez (coord.), *Continuidad versus transformación: ¿qué función pública necesita España?* (pp. 311-341). Instituto Nacional de Administración Pública (INAP). <https://www.publicacionesinap.es/products/continuidad-versus-transformacion-que-funcion-publica-necesita-espana-ebook>

Belmonte Martínez, I. M.<sup>a</sup> (2025). Cambios y tendencias de la formación y el aprendizaje en las Administraciones públicas del siglo XXI. *Documentación Administrativa*, (13), 46-70. <https://doi.org/10.24965/da.11478>

Busquets Montes, S. y Macià Losada, M. (2023). Plan de actuación para los procesos de relevo generacional en las entidades locales. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, (5), 148-163. <https://doi.org/10.47623/ivap-rvgp.06.2023.AB.09>

Carrera Farran, F. X., Vaquero Tió, E. y Balsells Ballón, M. A. (2011). Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (35), 1-25, artículo a154. <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.410>

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez Illera (comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>

Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (2004). *Comité de Expertos en Administración Pública: informe sobre el tercer periodo de sesiones* (29 de marzo a 2 de abril de 2004). <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n04/321/58/pdf/n0432158.pdf>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.

Hernández Armenteros, J. y Pérez García, J. A. (2020). *La Universidad Española en Cifras 2018-2019*. CRUE Universidades Españolas. [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2025/04/CRUE\\_UEC\\_22\\_1-PAG-1.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2025/04/CRUE_UEC_22_1-PAG-1.pdf)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw Hill España. [https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008&orden=0&info=open\\_link\\_libro](https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008&orden=0&info=open_link_libro)

Institut Valencià d'Administració Pública (2024). *Plan de Actuación del Instituto Valenciano de Función Pública 2024-2025*. <https://ivap.gva.es/documents/167184957/168043689/Plan+de+actuaci%C3%B3n+IVAP+2024-2025/29d0dd73-9af0-4ee2-87d3-8016a3c294a5>

Instituto Nacional de Administración Pública (2024a). *Consenso por una administración abierta, proyecto LIP3: Empleo público proactivo, inclusivo e innovador*. <https://www.inap.es/documents/10136/2342224/GT3-EmpleoP%C3%BAAblicoProactivo%2CInclusivoEInnovador.pdf/451f2f07-915b-9e74-d232-463e656a597e>

Instituto Nacional de Administración Pública (2024b). *Estrategia de aprendizaje INAP 2025-2028*. [https://www.inap.es/documents/10136/1686309/ESTRATEGIA\\_APRENDIZAJE\\_INAP\\_2025\\_2028.pdf/cfdf8873-af44-d7fb-ad67-e21120ff0070](https://www.inap.es/documents/10136/1686309/ESTRATEGIA_APRENDIZAJE_INAP_2025_2028.pdf/cfdf8873-af44-d7fb-ad67-e21120ff0070)

Martínez Marín, J. (2016). *Nuevos modelos de formación para empleados públicos: Guía para la transformación*. Editorial UOC.

Martínez Marín, J. (2020). Tendencias en formación y aprendizaje en la administración pública tras la pandemia. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, (19), 64-79. <https://doi.org/10.47623/ivap-rvgp.19.2020.04>

Martínez-Simón, S. (2025). Retos actuales para el aprendizaje y gestión del conocimiento en las Administraciones públicas. Estudio de caso del Modelo de Aprendizaje y Desarrollo (MAD) de la Escola d'Administració Pública de Catalunya y su implementación. *Documentación Administrativa*, (13), 95-120. <https://doi.org/10.24965/da.11462>

Mergel, I., Edelmann, N. y Haug, N. (2019). Defining digital transformation: Results from expert interviews. *Government Information Quarterly*, 36(4), artículo 101385. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2019.06.002>

Murillo-Pedrosa, L. (2024). El aprendizaje en el puesto de trabajo y la gestión del conocimiento en la Administración pública catalana. *Documentación Administrativa*, (13), 33-45. <https://doi.org/10.24965/da.11469>

O'Mahony, C., Gallivan, S. y Dineen, K. (2025). *Staff development in learning and teaching at European universities: Results from the STAFF-DEV focus groups*. [https://www.eua.eu/images/publications/Publication\\_PDFs/StaffDev\\_focus\\_group\\_report\\_UCC\\_final.pdf](https://www.eua.eu/images/publications/Publication_PDFs/StaffDev_focus_group_report_UCC_final.pdf)

Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOC/OTAM*, XV(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>

Salinas Ibáñez, J. y Agudelo Velásquez, O. L. (2022). Editorial del número especial: Educación flexible en la era del conocimiento abierto. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 1-8. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2519>