

CUINAP | Argentina

Año 4 • **2023** | Cuadernos del INAP

La gestión de la capacitación en los organismos de la APN

Recursos, capacidades y desafíos

Alejandro Enrique

131

Capacitar e investigar para fortalecer las capacidades estatales

CUINAP | Argentina

La gestión de la capacitación en los organismos de la APN

Recursos, capacidades y desafíos

Alejandro Enrique

131

Autoridades

Dr. Alberto Ángel Fernández

Presidente de la Nación

Ing. Agustín Oscar Rossi

Jefe de Gabinete de Ministros

Dra. Ana Gabriela Castellani

Secretaria de Gestión y Empleo Público

Mag. Leandro Bottinelli

Director Institucional del INAP

Índice

Introducción	11
1 Acerca de la gestión de la capacitación	15
2 Metodología	23
3 Análisis de los resultados	25
Conclusiones	52
Referencias bibliográficas	59
Leyes, decretos y normativa	63

La gestión de la capacitación en los organismos de la APN: Recursos, capacidades y desafíos



**Alejandro
Enrique**

Licenciado en Relaciones del Trabajo, magíster en Ciencias Sociales del Trabajo y candidato a doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor de grado en las universidades nacionales de Buenos Aires y Rosario, y de posgrado en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Investigador del Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP). Sus áreas de especialización son las políticas de empleo, el empleo público y la capacitación.

Resumen

La profesionalización del personal de la Administración Pública Nacional (APN) es una prioridad tanto para el Estado empleador como para los actores sindicales. Tiene como objetivo fortalecer las habilidades de los agentes públicos para mejorar su desempeño individual y colectivo, lo que permite alcanzar los objetivos institucionales y brindar mejores servicios a la ciudadanía.

Los organismos de la APN cuentan con áreas específicas a cargo de la formación del personal y asumen una parte crítica de la capacitación. Sin embargo, aunque en los últimos años se han realizado aportes para su mejor conocimiento, aún es escaso el desarrollo de la investigación en esta temática. En ese sentido, buscamos conocer aspectos específicos de la gestión de la capacitación en los organismos: las características del área y sus equipos, los factores organizacionales que influyen en su funcionamiento, el desarrollo de sus procesos de gestión y planificación, y su abordaje de la formación virtual.

Esta investigación, de enfoque cuantitativo, consistió en la aplicación de una encuesta a las personas que ejercen la mayor responsabilidad en las áreas de capacitación de los organismos de la APN. Para ello se utilizó un formulario autoadministrado basado en la herramienta Google Forms. Un total de 53 referentes sobre un universo de 130 organismos contestaron 45 preguntas distribuidas en 6 bloques. A los datos resultantes se les aplicó un análisis estadístico.

Los resultados de la investigación indican que las áreas de capacitación de los organismos son dirigidas en un alto porcentaje por mujeres, las que disponen en una alta proporción de formación en grado y posgrado.

Sin embargo, existe un subconjunto significativo de referentes que necesitan profundizar sus competencias técnicas en capacitación.

Las áreas que acusan mayores dificultades para la gestión de la formación atribuyen sus principales causas a la escasez presupuestaria, la falta de apoyo de las autoridades, la escasez de equipamiento, la demanda creciente de personal especializado y la necesidad de mejorar la formación pedagógica de sus docentes.

Aspectos críticos del proceso de la capacitación requieren atención particular, sea porque se dificulta su aplicación (por ejemplo, el caso de los diagnósticos de necesidades de formación) como porque no se aplican en la medida en que resulta recomendable (por ejemplo, el caso de la evaluación de resultados de la capacitación y de procesamiento y análisis de los datos).

Respecto de la educación virtual, en un contexto de incremento relativo de la oferta, uno de cada tres organismos no cuenta con propuestas de cuño propio. Asimismo, los rubros tecnología y equipamiento, y formación de las/os docentes en pedagogía virtual son señalados como aspectos críticos en este ítem.

Palabras clave

Capacitación, política de capacitación, gestión de la capacitación, administración pública, empleo público.

Abstract

The professionalization of the personnel of the National Public Administration is a priority both for the employer State and for the union actors. Its objective is to strengthen the skills of public agents to improve

their individual and collective performance, which makes it possible to achieve institutional objectives and provide better services to citizens.

The agencies of the National Public Administration (APN) have specific areas in charge of personnel training and assume a critical part of the training, however, although in recent years contributions have been made to better understand it, development is still scarce. of research on this topic. In this sense, we seek to know specific aspects of training management in organizations: the characteristics of the area and its teams, the organizational factors that influence its operation, the development of its management and planning processes, and its approach to virtual education.

This research, with a quantitative approach, consisted in the application of a survey to the people who exercise the greatest responsibility in the training areas of the APN agencies. For this, a self-administered form based on the Google Forms tool was used. A total of 53 referents from a universe of 130 organisms answered 45 questions distributed in 6 blocks, to the resulting data a statistical analysis was applied.

The results of the research indicate that the training areas of the organizations are directed in a high percentage by women, who have a high proportion of undergraduate and postgraduate training, however there is a significant subset of referents who need to deepen their skills techniques in training.

The areas that experience the greatest difficulties in the management of training attribute their main causes to budgetary shortages, lack of support from authorities, shortage of equipment, growing demand for specialized personnel and the need to improve the pedagogical training of their employees. teachers.

Critical aspects of the training process require particular attention, either because their application is difficult (such as the case of training needs diagnoses) or because they are not applied to the extent that it is advisable (such as the case of evaluation. of training results and data processing and analysis).

Regarding virtual education, in a context of relative increase in supply, one in three organizations does not have proposals of its own type; likewise, the areas of technology and equipment and teacher training in virtual pedagogy are indicated as critical aspects in this item.

Key words

Training, training policy, training management, public administration, public employment.

Introducción

La capacitación tiene como objetivo fortalecer las habilidades de los agentes públicos para mejorar su desempeño individual y colectivo. Esto permite alcanzar los objetivos institucionales y brindar mejores servicios a la ciudadanía (Oszlak, 2001, 2009; Longo y Ramió, 2008; Longo y Iacoviello, 2010; Bonifacio, 2003, 2014; Ramió Matas y Salvador, 2005; Marín *et al.*, 2017).

Es crucial contar con burocracias capaces, neutrales y orientadas a la/el ciudadana/o. El papel de la burocracia es fundamental para garantizar la gobernabilidad, el sistema democrático y el Estado de derecho en América Latina. Sin embargo, la situación actual en la región muestra Estados débiles debido a la falta de profesionalización y estabilidad de los órganos burocráticos (Oszlak, 2009; Longo y Ramió, 2008; Zuvanic y Iacoviello, 2010).

Velarde *et al.* (2014), en un trabajo en donde se abordó el proceso de reformas administrativas aplicadas en países de América Latina durante un período de más de diez años, señalan, entre otros, dos aspectos específicos a considerar respecto a la gestión del empleo público. Por un lado, promulgan evitar concentrarse exclusivamente en el perfeccionamiento del marco normativo y dedicar más atención a las prácticas de recursos humanos (debe considerarse, entre ellas, a la capacitación). Por otro lado, llaman a promover las capacidades técnicas de las unidades de recursos humanos tanto al nivel central como jurisdiccional (p. xxvi).

La profesionalización del personal de la Administración Pública Nacional es una prioridad tanto para el Estado empleador como para los actores sindicales. Para lograr este objetivo, el Estado nacional destina importantes

recursos financieros e institucionales a través de diversos programas, proyectos e iniciativas orientadas a la formación de las/os trabajadoras/es públicas/os. La evidencia de este esfuerzo se hace notar en la agenda desarrollada por el Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP) que actúa como rector del sistema nacional de capacitación y principal agente de oferta formativa. Según su informe de gestión de 2022, un total de 211.457 agentes participaron en 402 actividades de capacitación (Instituto Nacional de la Administración Pública [INAP], 2023, p. 9).

La agenda de la capacitación se hace operativa a través de las áreas de capacitación de los organismos, los que organizan su oferta a partir de las iniciativas del INAP (con oferta transversal de capacitación) y de la propia jurisdicción (focalizado en cuestiones sustantivas).

Uno de los objetivos centrales del INAP es definir e impulsar la política de capacitación del Sistema Nacional de Capacitación (SNC). A su vez, el Convenio Colectivo de Trabajo General para la Administración Pública Nacional¹ y las normas que lo complementan asignan responsabilidades específicas en materia de capacitación tanto al INAP como a los organismos que conforman la APN e instituyen el derecho de los agentes públicos de acceder a capacitación permanente, pertinente y de calidad. Todo ello pone en evidencia la relevancia de las áreas de capacitación en la implementación de la agenda formativa.

Si bien son escasos los antecedentes de estudios orientados a la gestión de la capacitación en organismos públicos, esta situación se agudiza respecto a la indagación acerca de la gestión de la capacitación al nivel de los organismos que lo conforman. Existen valiosos aportes con énfasis

¹ El Convenio Colectivo de Trabajo General para la Administración Pública Nacional fue homologado mediante el Decreto 214/2006

en el INAP, como los casos de Bonifacio (2014), González (2013) y algunas publicaciones recientes en los *Cuadernos del INAP (CUINAP)* (Vázquez y Silva, 2022; Sarquis, 2022; Enrique y Banchemo, 2022; Vázquez, 2020). Asimismo, se destaca una serie de documentos institucionales que permiten formarse una idea del contexto institucional del INAP a lo largo del tiempo. Al respecto, este año, el instituto ha publicado una obra en dos volúmenes que recupera su medio siglo de vida (Pereyra, 2023). En relación con nuestro análisis, respecto al mencionado acervo, son de interés los referenciales de calidad producidos en el marco del Programa de Certificación de la Calidad del INAP en conjunto con el IRAM (IRAM, 2013).

Girolimo (2014) ha hecho una aproximación a las áreas de capacitación de los organismos con la finalidad de indagar en sus capacidades institucionales para diseñar y aplicar planes de capacitación, además de examinar las características del personal del área. Sin duda, este trabajo es la referencia más alineada con el tema de nuestro estudio.

Aunque valiosos y útiles, estos aportes no logran cubrir una variedad de aspectos inherentes a la gestión de la capacitación en el sector público, sobre todo respecto a la gestión de la formación en general y los procesos que se dan en los organismos.

En función de la vacancia de conocimientos específicos respecto de las áreas de capacitación, su conformación, características y capacidades institucionales, proponemos, en esta investigación, responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las principales características de las áreas de capacitación? En particular, el perfil de sus responsables y los aspectos básicos de los equipos que la conforman.
- En función de la influencia del contexto organizacional en los procesos y resultados de las áreas de capacitación, ¿cuáles son los factores organizacionales más influyentes en la gestión del área de capacitación?
- En cuanto a la gestión de la capacitación, ¿cómo se desenvuelven los procesos de gestión de la capacitación de los organismos?
- Respecto al uso de tecnologías, ¿cuánto y de qué forma se da la incorporación en los procesos y cuál es el grado de manejo por parte del personal?

En cuanto a la organización de este documento, en el primer apartado, se exponen de manera resumida las bases conceptuales que orientan el trabajo. A continuación, se detallan los métodos y técnicas utilizados para la recolección de datos, los cuales han sido guiados por la estrategia de encuesta a las/os referentes de las áreas de capacitación. En el tercer apartado, se prosigue con la exposición de los resultados del relevamiento que se han organizado en secciones que consideran los perfiles y la formación de las/os referentes, las capacidades institucionales del área, los procesos de planificación y gestión de la capacitación, y, finalmente, cuestiones de educación virtual. Por último, en las conclusiones, a modo de reflexión y aportes, recuperamos los hallazgos del estudio y proponemos nuevas líneas de investigación e interrogantes que pueden aportar al optimizar los conocimientos en la materia.

Acerca de la gestión de la capacitación

1.1 La gestión del empleo y la capacitación en el sector público

El paradigma vigente de la gestión del empleo público, o al menos los lineamientos a los que adhieren diferentes jurisdicciones del Estado argentino, supone una relación de coordinación y adecuación entre las estrategias de las organizaciones y las personas que las integran. Para ello se disponen reglas que ordenan el sistema de relaciones laborales y se desarrollan políticas y prácticas que abordan las diferentes dimensiones de la gestión del empleo público (Carta Iberoamericana de la Función Pública, 2003).

Este paradigma adopta el enfoque de modelo integrado de gestión de recursos humanos que propone Francisco Longo (2002). El autor entiende la gestión de recursos humanos (GRH) como un sistema integrado que busca la adecuación de las personas a la estrategia de una organización con la finalidad de alcanzar los resultados definidos.

Longo plantea que la gestión de recursos humanos es un sistema que se compone de una serie de subsistemas: *planificación de recursos humanos*; *organización del trabajo* (definición de puestos y perfiles); *gestión del*

empleo (ingreso, egreso y movilidad del personal); *gestión del rendimiento* (planificar, impulsar y evaluar la contribución de las personas); *gestión de las compensaciones* (implica retribuciones monetarias y no monetarias); y *desarrollo* (involucra capacitación y desarrollo de carrera) (Longo, 2002, p. 11 y ss.).

En particular, respecto a la capacitación, coincidimos con Longo en resaltar la estrecha relación de la capacitación con la gestión del empleo —atendiendo los flujos de movimiento de las personas en la organización— y el rendimiento —en tanto este aporta información clave respecto a necesidades de formación—. A esto añadimos, por nuestra parte, el vínculo con la carrera administrativa y el desarrollo profesional, aspectos implícitos en su propuesta, pero que requieren ser individualizados para el caso de la APN (Longo, 2002, p. 38).

Resulta pertinente, en este punto, recuperar la definición de *recursos humanos* que proponen Boselie *et al.*: «La gestión de recursos humanos implica decisiones de gestión relacionadas con políticas y prácticas que, en conjunto, dan forma a la relación laboral y están dirigidas a lograr ciertos objetivos» (2021, p. 484). Entendemos las prácticas como un conjunto de actividades identificadas con la gestión del personal en las organizaciones que se realizan desde y con el área de recursos humanos orientadas al alcance de los objetivos organizacionales. A los fines de nuestro trabajo, entenderemos también la *capacitación* como una práctica de recursos humanos (Villarroya Martínez, 2013; Boselie, 2021).

Villarroya Martínez, en una investigación enfocada en las dependencias públicas de la comunidad de Cataluña, plantea la coincidencia de la literatura especializada en señalar a la capacitación como una de las más relevantes prácticas de recursos humanos (2013, p. 58).

Por su parte, Aguinis y Kraiger (2009) proponen algunos de los beneficios de la capacitación, respecto a los individuos y los equipos señalan la mejora del desempeño, así como variables que se relacionan directamente (innovación y habilidades tácitas, experiencia adaptativa, habilidades técnicas, habilidades de autogestión, ajuste intercultural) o indirectamente (empoderamiento, comunicación, planificación y coordinación de tareas en equipo).

Los mismos autores señalan que los beneficios de las actividades de capacitación para la sociedad han llevado a muchos países a adoptar políticas nacionales para fomentar el diseño e implementación de programas con el objetivo de mejorar la calidad de la fuerza laboral, lo que, a la vez, se relaciona con una mayor prosperidad económica.

En el nivel de la dirección de las organizaciones se reconoce la necesidad de contar con una fuerza de trabajo competente y desarrollada para alcanzar los objetivos institucionales. En el concierto de las organizaciones, existe consenso en que la capacitación y el desarrollo les permiten competir, innovar, producir, servir y alcanzar objetivos (Salas *et al.*, 2012).

En línea con estas perspectivas, hemos propuesto una definición de la *capacitación* para el contexto de las organizaciones públicas.

... la capacitación es un proceso sistemático de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que busca mejorar el desempeño de los trabajadores en un contexto en particular. Se orienta a alcanzar los objetivos de las organizaciones y las personas para lograr como resultado final mejores productos y servicios para los ciudadanos (Enrique, 2021, p. 14).

1.2 Los procesos de capacitación

Burke y Hutchkins (2007) afirman que, una vez desarrollada, la cultura organizacional es transmitida por los líderes de la organización a otros a través del proceso de socialización, la capacitación es una de las formas que adopta este proceso. Adicionalmente al liderazgo y al apoyo administrativo de la capacitación, las políticas y procedimientos de la organización influyen en los resultados de la formación para el trabajo.

Las políticas y los procedimientos se encuentran subyacentes a una cultura organizacional. Las políticas pueden ser descriptas como requisitos generales que establece la jefatura para proporcionar a las/os agentes un conjunto de expectativas con respecto a diferentes cuestiones —por ejemplo, rendimiento en el trabajo—. Así, las políticas establecidas son procedimientos que brindan orientación a las/os empleadas/os sobre cómo cumplir con estas expectativas.

La responsabilidad que tienen los organismos de llevar a cabo los procesos de capacitación en sus respectivas jurisdicciones se hace efectiva a través de sus áreas de recursos humanos, las que generalmente cuentan con un área de capacitación. Esta suele conformarse por una/un responsable, analistas especializadas/os en formación, personal técnico de apoyo y personal administrativo (IRAM, 2013).

Según Branson *et al.* (1975), los procesos de capacitación se despliegan en cinco etapas: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Con posterioridad, otros autores incorporan una sexta etapa: la transferencia, entendida como el aspecto de la evaluación que considera la medida en que lo aprendido se aplica en el puesto de trabajo (Salas y Canon Bowers, 2001;

Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Bell *et al.*, 2017). Veamos someramente cada uno de ellos.

1. **ANÁLISIS DE NECESIDADES DE CAPACITACIÓN:** también podemos denominarla «diagnóstico de necesidades de capacitación» (DNC). El DNC permite saber dónde, qué y quién necesita capacitación. A la vez, puede dar resultados del siguiente tipo: 1) especifica objetivos de conocimiento; 2) conformación del diseño de la capacitación; y 3) aporta criterios para el desarrollo de la capacitación.
2. **DISEÑO DE LA CAPACITACIÓN:** se desarrolla a partir de los resultados de la fase de DNC. El diseño asegura que las actividades se desarrollen sistemáticamente y que aporten un modelo que dé cuenta de la capacitación que se llevará a cabo. Durante esta etapa, debemos centrarnos en varias cuestiones: 1) desarrollo de objetivos de capacitación; 2) factores externos al programa de capacitación (es decir, tanto la cuestión individual como características organizacionales y recursos); 3) selección de estrategias y métodos de instrucción; y 4) especificación del contenido del programa.
3. **DESARROLLO DE LA CAPACITACIÓN:** implica producir los materiales del curso, incluidos los planes de lecciones. Se deben especificar actividades de aprendizaje y desarrollar pruebas y medidas de rendimiento.
4. **IMPLEMENTACIÓN DE LA CAPACITACIÓN:** etapa de la ejecución y el dictado de la capacitación. Se debe considerar la modalidad de implementación y los recursos necesarios, garantizar que las/os docentes estén capacitadas/os para el dictado y realizar una prueba piloto que permita verificar que todo funciona de acuerdo con lo planeado, lo cual incluye el *feedback* con las/os participantes.
5. **EVALUACIÓN DE LA CAPACITACIÓN:** se refiere a un proceso sistemático de formación de juicios de valor sobre la calidad de la capacitación

para tomar decisiones efectivas de capacitación con respecto a la selección, adopción, valorización y modificación de las actividades del programa de capacitación (Goldstein y Ford, 2002). El modelo de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) identifica cuatro niveles: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados. El nivel 1 (reacción) mide la satisfacción de las/os alumnas/os; el nivel 2 (aprendizaje) mide la adquisición de conocimientos y habilidades; el nivel 3 (comportamiento) mide la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo; y, finalmente, el nivel 4 (resultados) evalúa el impacto general de capacitación en la organización.

6. **TRANSFERENCIA:** implica buscar la transferencia de la capacitación a los puestos de trabajo. Consta de dos dimensiones principales: a) generalización: el grado en que el conocimiento y las habilidades adquiridos en un entorno de aprendizaje se aplican a diferentes entornos, personas y/o situaciones laborales, y b) mantenimiento: la medida en que los cambios que resultan de una experiencia de aprendizaje persisten en el tiempo.

Además, es necesario apuntar la relevancia del análisis y el procesamiento de los datos que pueden extraerse de las diferentes etapas de la gestión de la capacitación. La incorporación de tecnología permite —si se explota adecuadamente— producir, procesar y analizar información acerca de la capacitación con la finalidad de mejorar tanto procesos como resultados de la formación. Esto ha asumido tal importancia en la agenda de la gestión de la capacitación que existe desde hace unos años un campo específico de estudios denominado «análíticas de aprendizaje», definido como «la medición, recopilación, análisis e informe de datos sobre los alumnos y sus contextos, con el fin de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que se produce» (Ruipérez, 2020, p. 86).

1.3 La educación virtual en las organizaciones

En primer lugar, es pertinente aclarar que conviven tres tipos de definiciones de la *educación virtual*.

1. Educación basada en computadoras, denominada «instrucción electrónica» en la década de los ochenta.
2. Educación a distancia basada en tecnologías, incluidas dentro del universo de las diferentes formas de aprendizaje abierto (formal e informal).
3. Cualquier modelo pedagógico que se base en el uso de las tecnologías de información y comunicación, también denominado «aprendizaje digital» (García Aretio, 2001).

Para esta investigación, adoptaremos la definición de educación virtual aportada por García Peñalvo y Seoane Pardo:

*E-learning*² es el proceso formativo, de naturaleza intencional o no intencional, orientado a la adquisición de una serie de competencias y destrezas en un contexto social, que se desarrolla en un ecosistema tecnológico en el que interactúan diferentes perfiles de usuarios que comparten contenidos, actividades y experiencias y que, en situaciones de aprendizaje formal, debe ser tutelado por actores docentes cuya actividad contribuya a garantizar la calidad de todos los factores involucrados (2015, p. 132).

La realización de un programa de educación virtual requiere un ecosistema tecnológico donde una comunidad, con métodos educativos, políticas, reglamentos, aplicaciones y equipos de trabajo puede coexistir de manera que sus procesos están interrelacionados y su aplicación se basa en los

2 Entendemos *E-learning* y *educación virtual* como sinónimos.

factores físicos del entorno tecnológico. Este ecosistema permite dar un soporte institucional y personal.

Allí asume un papel central la plataforma LMS (Learning Manager Systems o, en español, sistemas de gestión del aprendizaje), una herramienta de enseñanza a distancia que permite crear aulas virtuales para el dictado de clases vía internet. Se trata de un *software* al que docentes y alumnas/os pueden ingresar desde cualquier lugar para cumplir sus objetivos de enseñanza y aprendizaje. Además, los LMS aportan un adecuado entorno de formación y favorecen la dinamización y accesibilidad del proceso.

Metodología

Esta investigación, de enfoque cuantitativo, consistió en la aplicación de una encuesta a las personas que ejercen la mayor responsabilidad en las áreas de capacitación de los organismos de la APN.

En función de los objetivos planteados, se decidió aplicar un procedimiento estandarizado para la obtención de información de una muestra amplia de sujetos en la medida en que esta estrategia metodológica aporta las siguientes ventajas: permite obtener información variada de un amplio abanico de personas; favorece la comparabilidad; habilita la generalización de sus resultados en función de su diseño muestral; y facilita la evaluación de sus resultados, especialmente su validez y fiabilidad (Cea D'Ancona, 2004).

En cuanto al diseño, se realizó una investigación cuantitativa preexperimental que, de acuerdo con los objetivos, es descriptiva. Considerando el modo de interacción, se utilizó un formulario autoadministrado basado en la herramienta Google Forms. Y, en lo atinente al desarrollo temporal de la investigación, el estudio es transversal (Hernandez Sampieri y otros, 2006).

En esta investigación abordamos el proceso de gestión de la capacitación en la APN y los diferentes factores que inciden sobre él. Las unidades de análisis son las áreas de capacitación, mientras que la población que abordaremos son las/os responsables del área de referencia. Dados los

objetivos planteados y las condiciones institucionales que favorecen su concreción, no se realizó un muestreo, sino que se ha buscado obtener la mayor cantidad de respuestas posibles del universo de 130 organismos que conforman el Sistema Nacional de Capacitación. Las 53 respuestas obtenidas son fruto de esta estrategia.

El instrumento contiene 45 preguntas organizadas en 6 bloques.

- Aspectos sociodemográficos y contextuales.
- Formación y competencias según la percepción de las/os encuestadas/os.
- Recursos y capacidades de la unidad.
- Planificación de la capacitación.
- Gestión de la capacitación.
- Educación virtual.

En cuanto a la estrategia de análisis de datos de la encuesta, se realizó un análisis estadístico de carácter descriptivo: aplicamos distribuciones de frecuencias, mediciones univariables y multivariables. Respecto de las mediciones univariables, se presentan medidas de tendencia central, en tanto que las multivariables apuntaron a la búsqueda de relaciones significativas mediante el cruce entre dos o más variables.

Análisis de los resultados

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta aplicada a 53 responsables de capacitación de organismos de la APN. Hemos organizado el cuestionario en 6 apartados.

- En el primero, se consideran algunas características sociodemográficas de quienes participaron;
- en el segundo, se indaga acerca de la educación formal, así como la formación y competencias respecto de la gestión de los recursos humanos en general, y la capacitación en particular;
- en el tercero, se consulta acerca de las capacidades del área, específicamente de la conformación del equipo y los perfiles del personal, las actividades que se realizan y los recursos de los que se disponen;
- en el cuarto, se aborda la planificación de las actividades, las técnicas y herramientas que se utilizan, las características del proceso y el rol de los actores involucrados;
- en el quinto, se considera la gestión de la capacitación, los principales obstáculos para llevarla a cabo, las características del proceso en sí, las articulaciones institucionales a las que recurre y las prácticas de evaluación que aplican;
- finalmente, en el sexto, se consulta sobre la agenda de educación virtual en el organismo, su grado de adopción y modalidades de

trabajo, así como los recursos tecnológicos y humanos de los que dispone.

3.1 Perfiles

En cuanto a las características generales de las 53 personas que respondieron la encuesta (funcionarias/os que ejercen la máxima responsabilidad en el área de capacitación), podemos señalar que 46 cumplen además el rol de coordinadora/or técnica/o de capacitación (CTC). Asimismo, 39 de ellas (el 74 % del total) se identifican con el género femenino, mientras que 14 con el masculino (un 26 %). Más del 90 % de las personas encuestadas desarrolla funciones en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

Mientras el promedio de edad registrado es de 45 años, 3 de cada 4 personas se ubican en el rango que va de los 36 a los 55 años (Tabla 1). Se observa una mayor participación al promedio de los agentes masculinos en el rango etario de los mayores de 56 años (el 33 % en mayores de 56 años, en tanto que el promedio general de participación masculina es del 26 %).

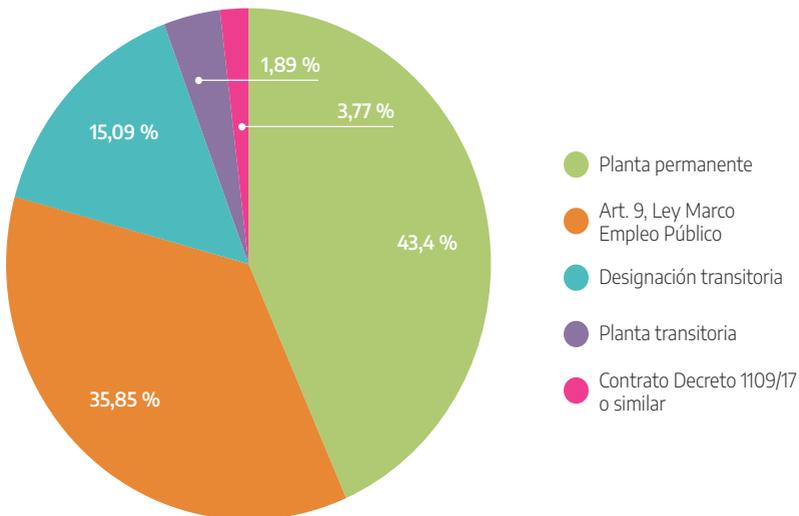
Tabla 1. Edad de las/os encuestadas/os

Edad	N	%
Hasta 35 años	8	15,09 %
Entre 36 y 45 años	22	41,51 %
Entre 46 y 55 años	17	32,08 %
56 años o más	6	11,32 %
Total general	53	100,00 %

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la situación contractual, el 43 % revista en planta permanente, casi el 2 % en transitoria, el 36 % en la modalidad estipulada en el artículo 9 de la Ley 25.164 Marco de Empleo Público³, el 15 % en la modalidad de designación transitoria y solo el 2 % bajo contrato de locación de servicios (solo una persona se encuentra incluida en esta modalidad). En consecuencia, podemos inferir una baja proporción de precariedad, en tanto que cerca del 60 % revista en planta permanente o transitoria. Con un menor grado de estabilidad, podría añadirse el 36 % encuadrado en el artículo 9 de la Ley Marco mencionada (Figura 1).

Figura 1. Situación contractual



Fuente: Elaboración propia

³ Se trata de una modalidad que reconoce una alta proporción de derechos laborales con la excepción de la estabilidad en el empleo, dado que requiere renovación anual de la contratación.

Las encuestadas son personas que, casi en su totalidad (50 sobre 53), informan haber tenido una experiencia laboral previa antes de ingresar al Estado y registran una antigüedad promedio en el sector público de 19 años. Considérese además que el 75 % de las/os agentes, casi la mitad de las personas, tiene más de 10 años de antigüedad en el organismo, lo cual, en consecuencia, acredita una trayectoria extendida en la jurisdicción.

En relación con su desempeño en cuestiones vinculadas con la capacitación, casi la mitad (el 45 %) cuenta con 10 años o menos de experiencia (Tabla 2).

Tabla 2. Experiencia en temas de capacitación

Experiencia en capacitación	N	%
10 años o menos	24	45,28 %
Entre 11 y 20 años	20	37,74 %
Entre 21 y 30 años	7	13,21 %
31 años o más	2	3,77 %
Total general	53	100,00 %

Fuente: Elaboración propia

3.2 Formación y competencia

Casi la mitad de las personas (un 47 %) ha completado al menos un posgrado y, en el otro extremo, el 15 % no cuenta con estudios de grado finalizados.

Además, hemos indagado acerca de algunos aspectos específicos vinculados con la gestión de recursos humanos. Como señalamos en la introducción, consideramos la capacitación como un subsistema que se interrelaciona

con otros en el marco del sistema de gestión del empleo, subsistemas a los que afecta y por los que también se ve influenciado. En función de ello, se han considerado los siguientes aspectos y procesos de la gestión del empleo público.

- Recursos humanos (busca la adecuación de las personas a la estrategia de una organización o sistema multiorganizativo para la producción de resultados acordes con las finalidades perseguidas).
- Administración de personal (abarca legajos, control de asistencia, liquidación de haberes, etc.).
- Capacitación (garantizar los aprendizajes individuales y colectivos necesarios para el logro de las finalidades organizativas).
- Desarrollo de carrera (referida a la carrera administrativa del personal).
- Gestión de empleos (búsqueda, selección, admisión e inducción del personal).

En general, se aprecia un grado de experticia alto en recursos humanos, capacitación y desarrollo de carrera (un piso del 75 % sumando conocimiento *muy bueno* y *experto*), valores esperables para responsables del área de capacitación. Sin embargo, una menor proporción de personas declara esos niveles de conocimiento en gestión de empleos (el 64 % posee conocimiento *muy bueno* o *experto*) y con un desempeño llamativo en administración de personal, donde no solo es bajo el porcentaje de experticia alta (el 37,7 % si sumamos conocimiento *muy bueno* y *experto*), sino que también es bastante pronunciado, en términos relativos, el bajo nivel de conocimiento alcanzando (el 32,1 % declara no poseer o solo tener conocimientos básicos en el tema) (Tabla 3).

Tabla 3. Nivel de conocimientos en temas vinculados a la gestión de recursos humanos

Nivel de conocimiento	No posee		Básico		Bueno		Muy bueno		Experto	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Recursos humanos	2	3,8	0	0	11	20,8	26	49,1	14	26,4
Administración de personal	6	11,3	11	20,8	16	30,2	14	26,4	6	11,3
Capacitación	1	1,9	0	0	8	15,1	16	30,2	28	52,8
Desarrollo de carrera	1	1,9	6	11,3	9	17	20	37,7	17	32,1
Gestión de empleos	4	7,5	6	11,3	9	17	22	41,5	12	22,6

Fuente: Elaboración propia

Se ha consultado también sobre las principales actividades que conforman el proceso de gestión de la capacitación (Tabla 4):

- diseñar y gestionar el diagnóstico de necesidades de capacitación;
- diseñar y evaluar planes de capacitación;
- gestionar el diseño, la implementación y evaluación de las actividades de capacitación;
- gestionar y supervisar el conjunto de información relacionada con la capacitación;
- organizar y supervisar las actividades del equipo de trabajo del área;
- organizar y gestionar la comunicación de la capacitación tanto a nivel interno como externo del organismo.

Tabla 4. Experticia en procesos de capacitación

Grado de experticia en procesos de capacitación	En formación		Medianamente competente		Competente		Altamente competente		Experto		
	Tema	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diagnóstico de necesidades de capacitación	2	3,8	4	7,5	15	28,3	23	43,4	9	17	
Diseño y evaluación de planes	3	5,7	3	5,7	16	30	23	43,4	8	15,1	
Diseño, implementación y evaluación de actividades	3	5,7	3	5,7	19	35,8	22	41,5	6	11,3	
Gestionar y supervisar información	1	1,9	4	7,5	12	22,6	25	47,2	11	20,8	
Organizar y supervisar equipos	2	3,8	2	3,8	7	13,2	29	54,7	13	24,5	
Organizar y gestionar la comunicación	1	1,9	5	9,4	8	15,1	30	56,6	9	17,0	

Fuente: Elaboración propia

Al analizar el proceso de gestión de la capacitación, notamos que las personas declaran tener un nivel de experticia menor al que indican cuando se les consulta sobre su conocimiento general de la capacitación. Esto se deduce de las respuestas en las que, al consignar su grado de experticia en temas sustantivos de la capacitación —como el diagnóstico de necesidades, el diseño, la implementación y la evaluación de planes y actividades de

capacitación—, los niveles *competente* y *altamente competente* concentran cerca del 75 % de las respuestas. En estos mismos temas, el nivel *experto* oscila entre el 11 y el 17 %, mientras que, en la consulta sobre el conocimiento general de la capacitación, el porcentaje de quienes consideran tener un bagaje *experto* supera el 50 %.

Los ítems no específicos a la cuestión de la capacitación (gestión de la información, los equipos y la comunicación) presentan también diferencias a la baja respecto al conocimiento general de la capacitación, aunque de un modo más atenuado (mayor cantidad de respuestas para experticia muy alta y experta).

3.3 Capacidades del área

En este apartado, consideramos la conformación de los equipos de trabajo tanto cualitativa como cuantitativamente. En el cuestionario, se incluyeron consultas que permitieran inferir las mayores cargas de trabajo, la disponibilidad de prestadoras/es docentes (con inclusión de la modalidad de retribución) y los recursos de equipamiento y aulas.

Del total de 53 respuestas recogidas, 328 agentes se declaran miembros del área de capacitación. Aunque calculamos un promedio de 6 miembros por organismo, el modo (3) y la mediana (4)⁴ tienen mayor poder explicativo. Un dato por considerar es que el 70 % de los organismos cuenta con 5 o menos agentes en el área (Tabla 5).

4 El «modo» es el valor que aparece con mayor frecuencia, mientras que la «mediana» es el valor medio en el conjunto de datos.

Tabla 5. Cantidad de integrantes del área de capacitación

Cantidad de integrantes	N.º de organismos	% de organismos
Hasta 5	37	69,8
Entre 6 y 10	9	17,0
Entre 11 y 20	6	11,3
Más de 20	1	1,9
Total	53	100,0

Fuente: Elaboración propia

Sobre los perfiles con los que cuenta el área, hemos consultado respecto de la necesidad de cada uno de los puestos estándar que la conforman. Para ello, nos hemos basado en los perfiles típicos que se plantean en el referencial de calidad de las áreas de capacitación elaborado en conjunto entre el INAP y el IRAM en 2013. La mayor cantidad de demanda se ubica en los perfiles técnicos, sean estos de mayor (analistas) o de menor bagaje de competencias y experiencia (asistente).

De acuerdo con las respuestas, el 60 % de los organismos necesita analistas de capacitación; un 38 % requiere perfiles técnicos sin mayor experiencia para cubrir el puesto de asistente; existe una demanda similar, de poco más del 20 %, en cuanto a los perfiles de apoyo administrativo y referente o enlace; finalmente, el 17 % de los organismos informa que no tiene necesidad de cobertura de perfiles (Tabla 6).

Tabla 6. Perfiles requeridos

Perfil	N.º de organismos.	% de organismos
Analista	32	60,4 %
Asistente	20	37,7 %
Apoyo administrativo	13	24,5 %
Referente/enlace	12	22,6 %
Coordinadora/or	3	5,7 %
No hay necesidad de sumar perfiles	9	17,0 %

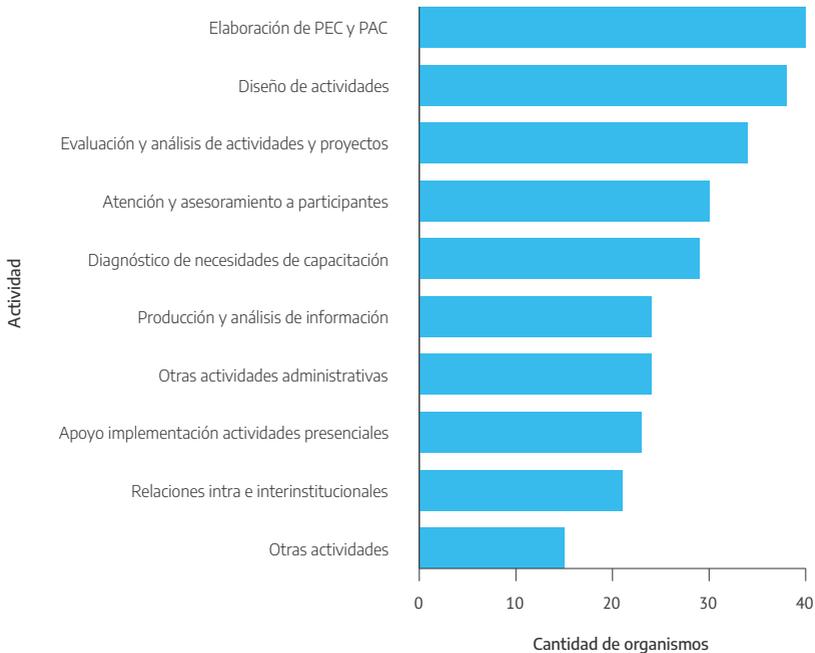
Fuente: Elaboración propia

Se solicitó a las/os encuestadas/os que indicaran aquellas tareas que insumen mayor tiempo de trabajo para el área de capacitación. Las más mencionadas fueron las siguientes:

- elaboración de PEC y PAC⁵ (el 75 % de los organismos advirtió que esta actividad es una de las que más tiempo demanda);
- diseño de actividades (el 72 %);
- evaluación y análisis de actividades y proyectos (el 64 %);
- atención y asesoramiento a participantes (el 57 %); y
- diagnóstico de necesidades de capacitación (el 55 %) (Figura 2).

⁵ La presentación de Planes Estratégicos de Capacitación (PEC) y Planes Anuales de Capacitación (PAC) son obligatorias según la normativa que regula la capacitación en la APN.

Figura 2. Actividades que demandan mayor tiempo según cantidad de organismos



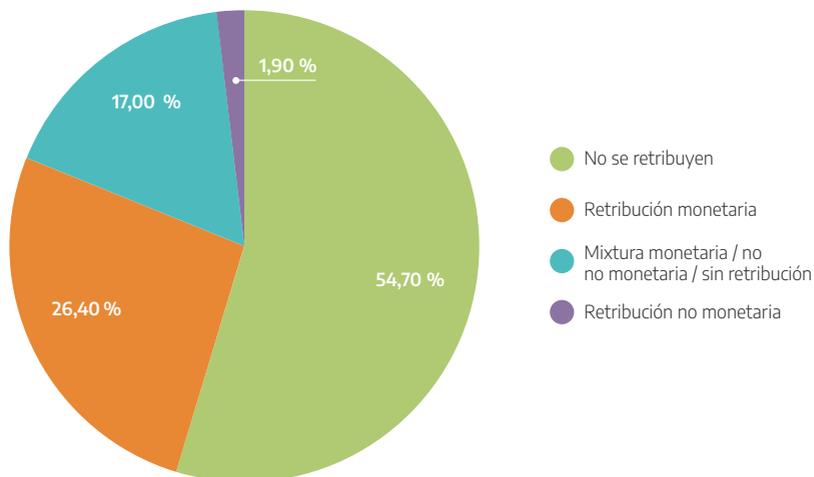
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la retribución de las tareas docentes, 29 de los 53 organismos (el 55 %) informan no retribuidas económicamente, en tanto que 14, un poco más de un cuarto de los organismos, realizan pagos monetarios a sus docentes. Finalmente, casi el 20 % declara retribuir a través de una combinación de pagos monetarios y no monetarios (Figura 3).

Aquellas/os representantes que informaron retribuir económicamente las tareas docentes en la encuesta fueron luego interrogadas/os acerca de la modalidad de pago de honorarios: el 60 % lo hace mediante el abono de

horas cátedra y el 15 % lo hace a través de convenios con instituciones prestadoras (universidades, fundaciones, etc.).

Figura 3. Retribución de las tareas docentes



Fuente: Elaboración propia

Ante la consulta sobre la disponibilidad de recursos, las/os encuestadas/os afirman que se informan dificultades en la mitad de los organismos respecto al equipamiento (pantallas, proyectores, equipos de sonido, etc.). Asimismo, en cuanto a las aulas, se informa un guarismo similar, ya que el 45 % tiene dificultades. Finalmente, 2 de cada 3 organismos indica que tiene dificultades para disponer de un equipo de prestadoras/es docentes adecuado a sus necesidades.

En lo concerniente a la cantidad de prestadoras/es internas/os activas/os, en 2021, casi la mitad (un 47 %) declaró haber utilizado 10 o menos docentes en el período, el 28 % utilizó entre 11 y 50 prestadoras/es internas/os, solamente 4 de los 53 organismos utilizaron más de 50

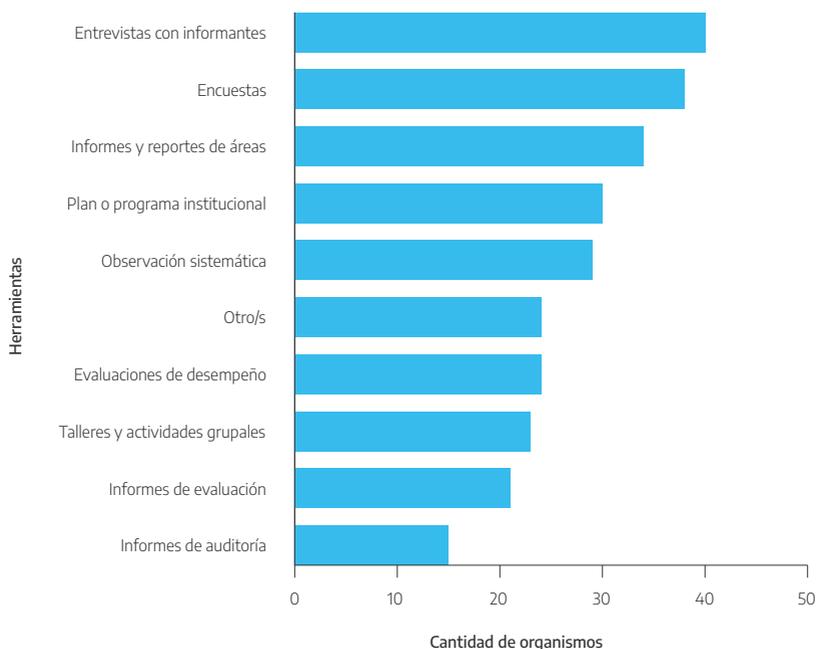
prestadoras/es, mientras que 9 organismos no dispusieron de docentes en el año de referencia.

3.4 Planificación de la capacitación

La planificación de la capacitación ocupa diversos niveles y aspectos de la gestión. Hemos relevado procesos técnicos como el diagnóstico de necesidades y el diseño de actividades, la acreditación de actividades y el compromiso que asumen los actores involucrados con la planificación.

Cinco instrumentos son los más utilizados por los organismos para la realización del diagnóstico de necesidades de capacitación. En torno al 80 % de los organismos recurre a entrevistas y encuestas; el 60 % utiliza informes y reportes de las áreas; y, en una menor proporción, 1 de cada 3 jurisdicciones se sirve de planes o programas institucionales o de herramientas de observación sistemática (Figura 4).

Figura 4. Herramientas que utilizan para diagnóstico de necesidades de capacitación



Fuente: Elaboración propia

Respecto al nivel de compromiso asumido por diferentes actores ante la responsabilidad de participar en la planificación de la capacitación, se presenta, a continuación, el resultado de las respuestas según el grado de compromiso percibido en tres niveles: bajo, medio o alto. Se destaca que 1 de cada 3 organismos percibe un bajo compromiso de directivas/os o jefas/es hacia la planificación de la capacitación. En el otro extremo, 9 de cada 10 señala que el compromiso del INAP es alto (Tabla 7).

Tabla 7. Nivel de compromiso con la planificación según actor

Actor	Compromiso		
	Bajo	Medio	Alto
Directivas/os y gerentas/es	28,3 %	41,5 %	30,2 %
Jefaturas	28,3 %	35,9 %	35,9 %
Destinatarias/os	11,3 %	41,5 %	47,2 %
Consejeras/os gremiales	20,8 %	30,2 %	49,1 %
INAP	0,0 %	11,3 %	88,7 %

Fuente: Elaboración propia

Para las/os responsables del área de capacitación de los organismos, las principales dificultades para planificar la capacitación corresponden a los siguientes factores: el nivel de compromiso de las/os directivas/os, la baja priorización por parte de las autoridades, la incertidumbre o falta de recursos, el déficit comunicacional interno y la apatía del personal (Tabla 8).

Respecto a los servicios de apoyo en la gestión de la agenda de capacitación que aporta el INAP, se informa una muy alta satisfacción en cuanto al asesoramiento tanto para las actividades de elaboración de PEC y PAC, como el acompañamiento en general a los equipos de capacitación (el 89 % y el 89 % de satisfacción alta, respectivamente). En lo que atañe a las actividades de detección de necesidades de capacitación y apoyo al diseño de actividades, se verifica una disminución notoria de la alta satisfacción (en torno al 60 % en ambos casos), la cual se explica en parte al incremento de la satisfacción media y en parte a una mayor cantidad de organismos que no requirieron este tipo de asesoramiento (Tabla 9).

Tabla 8. Dificultades para planificar la capacitación

Cúales son las principales dificultades para planificar la capacitación	N	%
Compromiso de los niveles directivos	27	18,49 %
Prioridad de las autoridades superiores	24	16,44 %
Incertidumbre o falta de recursos	24	16,44 %
Comunicación entre las diferentes áreas	21	14,38 %
Apatía del personal	18	12,33 %
Falta de experiencia al planificar	11	7,53 %
No se presentan mayores dificultades	11	7,53 %
Déficit de competencias técnicas	10	6,85 %
Total general	146	100,00 %

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Satisfacción con asistencia técnica que brinda el INAP

Tipo de asistencia técnica	Satisfacción			
	Baja	Media	Alta	No requerida
Detección de necesidades de capacitación	5,7 %	15,1 %	60,4 %	19,0 %
Elaboración PEC y PAC	5,7 %	5,7 %	84,9 %	3,8 %
Diseño de actividades	5,7 %	18,9 %	64,2 %	11,3 %
Asesoramiento en general	5,7 %	5,7 %	88,7 %	0,0 %

Fuente: Elaboración propia

En lo que refiere al diseño de actividades formativas, se consultó acerca del grado de dificultad que comporta para el área resolver adecuadamente esta cuestión central del proceso de capacitación. Una importante proporción de organismos, el 66 %, declara una alta dificultad con esta tarea, mientras que menos del 35 % considera que la exigencia le resulta razonablemente manejable.

La acreditación de actividades es una de las cuestiones de mayor relevancia en lo que respecta al vínculo entre la capacitación y la carrera administrativa. En efecto, la evaluación de desempeño y la acreditación de horas de capacitación son factores necesarios para el avance en la carrera. Ante la consulta, 18 referentes informaron que su organismo no acredita capacitación, una vez excluidos estos casos 13 organismos —es decir, un 37 %— informaron algún tipo de demora. Al preguntarse a aquellas/os que experimentan demora, se verifica que los aspectos que dificultan la tarea, en mayor medida, están principalmente relacionados con las/os prestadores (dificultades para elaborar los diseños y para adecuarse a metodología) y, en menor medida, por demoras en la presentación de PEC y PAC por parte del organismo.

Respecto al grado de articulación entre las/os prestadoras/es docentes y el área de capacitación, el 80 % de las respuestas denotan una percepción muy positiva acerca de la coordinación con quienes llevan a cabo las actividades de formación.

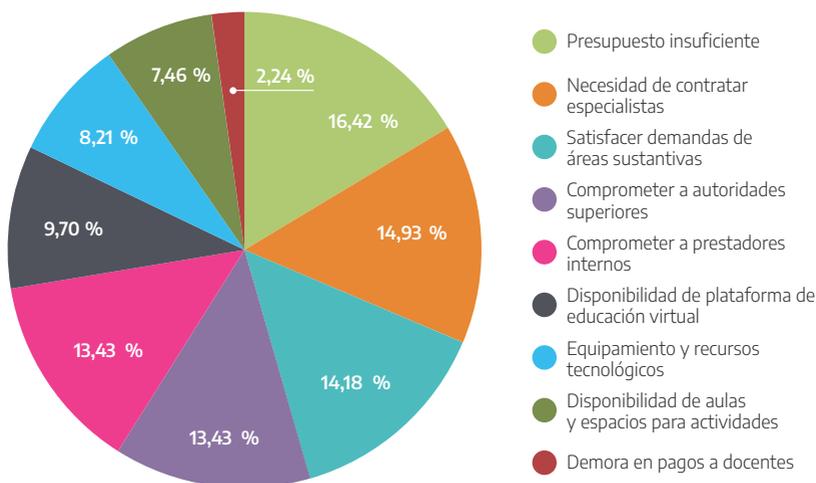
3.5 Gestión de la capacitación a nivel jurisdiccional

Con el objetivo de conocer las principales características de la gestión de la capacitación de los organismos, en este apartado se abordan algunos de sus aspectos específicos.

En primer lugar, cabe señalar que solo el 5 % de los casos (3 organismos) no lleva a cabo actividades jurisdiccionales de capacitación, de modo que estamos hablando de un muy alto volumen de organismos que desarrolla una agenda propia de formación.

Al realizar la consulta sobre los principales obstáculos para implementar actividades jurisdiccionales de capacitación, se registró un amplio abanico de causas. Entre ellas, se destacan cuestiones presupuestarias (financiamiento insuficiente y dificultades para contratar especialistas), no alcanzar a satisfacer demandas internas de formación, grado de compromiso tanto de autoridades como de prestadoras/es internas/os con la agenda de capacitación y disponibilidad de recursos tecnológicos (incluye tanto equipamiento como plataformas de educación virtual) (Figura 5).

Figura 5. Obstáculos para implementar actividades de capacitación



Fuente: Elaboración propia

Entendemos que, para el desarrollo de una agenda formativa jurisdiccional, resulta necesario contar con una articulación interinstitucional que permita alcanzar los objetivos de la organización en la materia. Al ser consultados sobre los actores con que se realiza la articulación de acciones encontramos que, además del INAP (el 77 % coordina acciones con el órgano rector), destacan instituciones educativas como universidades y otras organizaciones educativas no universitarias (el 56 % de los organismos recurre a las universidades y el 34 % a otras instituciones educativas). También tienen relevancia los vínculos con otras jurisdicciones (un 37,7 % con otros organismos y un 34 % con otros organismos rectores) (Tabla 10).

Tabla 10. Articulación institucional de las áreas de capacitación

Tipo de institución con la que articula	Nº	% de organismos
INAP	41	77,4
Universidades	30	56,6
Otras jurisdicciones	20	37,7
Instituciones educativas no universitarias	18	34,0
Organismos rectores	18	34,0
Consultoras/empresas de capacitación	6	11,3
Colegios profesionales	4	7,5
No mantiene articulación con otras instituciones u organismos	7	13,2

Fuente: Elaboración propia

Además, hemos indagado respecto de las prácticas de evaluación de la formación. Aunque existe un amplio abanico de posibilidades, se ha optado por relevar tres tipos: *de aprendizaje* (lo que aprendieron los

participantes); *de satisfacción* (que indaga respecto al grado de satisfacción de los participantes con la formación recibida); y *de resultados* (que intenta verificar los efectos de la formación en el ámbito de trabajo).

Si se considera la evaluación de aprendizajes, el 53 % de las áreas de capacitación lo ha incorporado como una práctica habitual de las actividades de la capacitación, mientras que el 21 % lo hace eventualmente y el 26 % restante no cuenta con una agenda sistemática. La encuesta de satisfacción parece ser la más aplicada: el 62 % de los organismos indaga al respecto de manera habitual. En el otro extremo, la evaluación de resultados se aplica sistemáticamente solamente en el 23 % de los casos, mientras que se realiza pocas veces o nunca en el 45 % de las áreas de capacitación (Tabla 11).

Tabla 11. Frecuencia con que se aplican diferentes tipos de evaluación

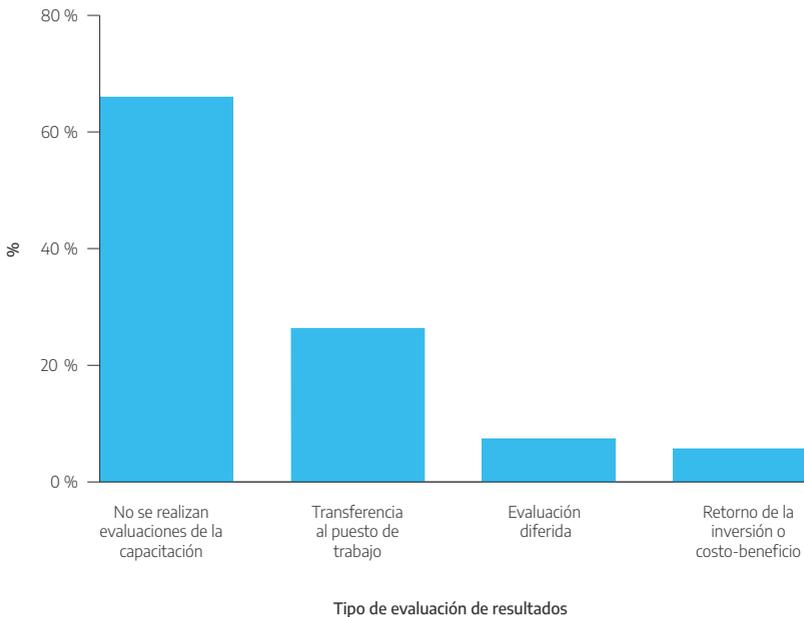
Frecuencia	Siempre		Frecuentemente		A veces sí, a veces no		Pocas veces		Nunca	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
De aprendizaje	17	32,1 %	11	20,8 %	11	20,8 %	8	15,1 %	6	11,3 %
De satisfacción	22	41,5 %	11	20,8 %	12	22,6 %	5	9,4 %	3	5,7 %
De resultados	3	5,7 %	9	17,0 %	17	32,1 %	9	17,0 %	15	28,3 %

Fuente: Elaboración propia

Con la finalidad de ahondar en la evaluación de resultados, se consultó acerca de la aplicación de las tres modalidades más comunes de evaluación de resultados (transferencia al puesto de trabajo, evaluación diferida y retorno de la inversión). El 66 % confirma que 2 de cada 3 organismos no realiza

evaluación de resultados; luego, el 26 % afirma evaluar la transferencia al puesto de trabajo; mientras que 4 organismos realizan evaluación diferida y 3 evalúan el retorno de la inversión (Figura 6).

Figura 6. Tipo de evaluación de resultados que aplican las áreas de capacitación



Fuente: Elaboración propia

Como continuidad del análisis de las prácticas de evaluación, se indagó acerca del procesamiento y análisis de los datos que surgen de las evaluaciones realizadas a las actividades de capacitación. En 1 de cada 3 áreas se realiza habitualmente (un 34 %); en el otro extremo, casi la mitad de los organismos no dispone como práctica analizar y procesar los datos que surgen de las evaluaciones de las actividades de capacitación (el 49 %).

Otra de las cuestiones que se han consultado a las/os referentes es sobre una práctica vinculada con la evaluación que consiste en hacer el seguimiento de las/os participantes egresadas/os de las actividades de capacitación. Solo el 23 % de los organismos declara que es una práctica regular del área, mientras que el resto lo aplica en forma escasa o nula (Tabla 12).

Tabla 12. Frecuencia con la que se realiza seguimiento de egresados de capacitación

Frecuencia	N	%
Siempre	2	3,8 %
Generalmente	10	18,9 %
A veces sí, a veces no	14	26,4 %
Pocas veces	10	18,9 %
No se realizan	17	32,1 %
Total general	53	100,0 %

Fuente: Elaboración propia

La atención de postulantes y alumnas/os se realiza a través de diferentes servicios: difusión de actividades (el 92,5 %), asesoramiento e inscripción a postulantes (el 83 %), orientación (el 74 %) y/o canales de atención (el 70 %).

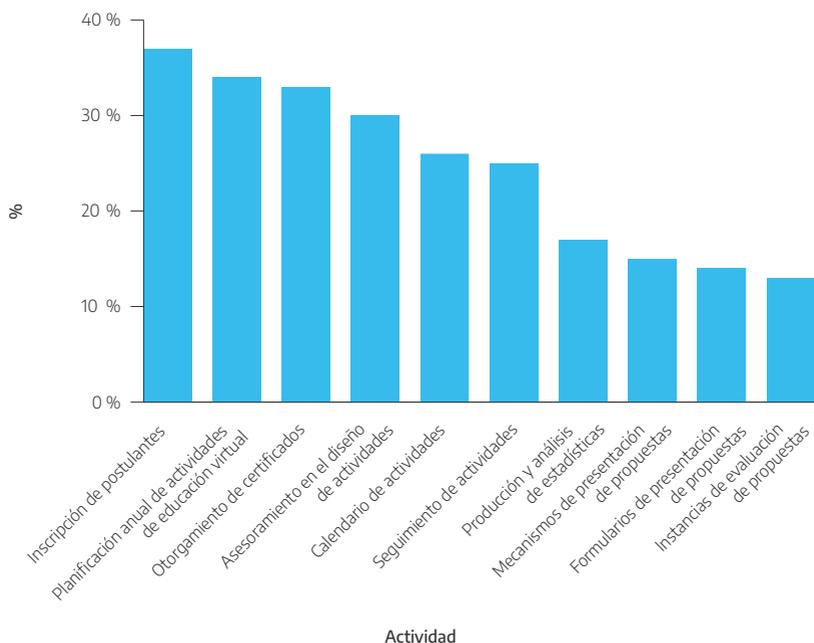
3.6 Educación virtual

Con el advenimiento del siglo XXI, se generalizó la incorporación creciente de la educación virtual a la agenda de formación pública, proceso que se hace exponencial con la pandemia del COVID-19 a partir de 2020 y que provoca una reconfiguración de la formación de las/os servidoras/es públicas/os.

Aun a pesar del crecimiento sustancial experimentado, un tercio de los organismos no cuenta con una oferta propia de educación virtual (18 de 53 organismos). Vale señalar que ello no implica la inexistencia de oferta de educación virtual en esos organismos, sino la inexistencia de agenda propia en esta modalidad.

Luego, dado que —más allá de contar con oferta propia— todos los organismos administran oferta virtual, se consultó al conjunto acerca de la realización de una serie de actividades relacionadas con la gestión de educación virtual. Entre ellas, las más ejecutadas son inscripción de postulantes (70 %), planificación anual de formación virtual (64 %), otorgamiento de certificados (62 %), asesoramiento en el diseño de actividades (57 %). Las actividades menos ofrecidas son: mecanismos y formularios de presentación de propuestas (28 % y 26 %, respectivamente), y evaluación de propuestas de educación virtual (24 %) (Figura 7).

Figura 7. Actividades que se realizan relacionadas con la educación virtual

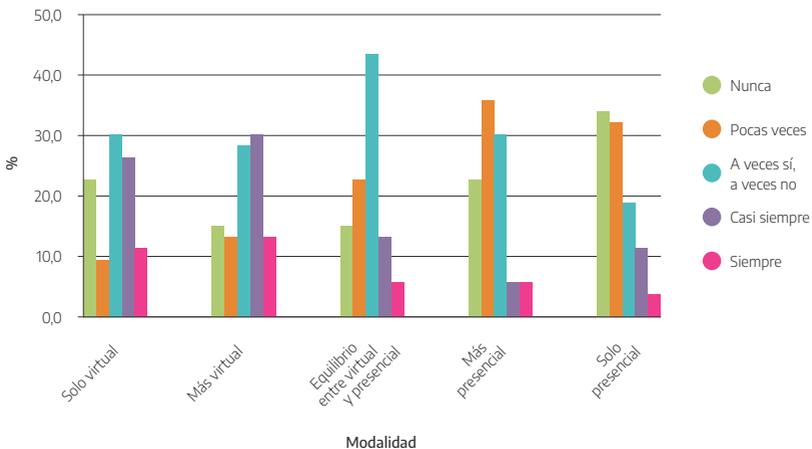


Fuente: Elaboración propia

Además, se ha consultado acerca de las diferentes modalidades de oferta de formación con la intención de conocer en qué medida se utilizan tanto las modalidades virtual y presencial como una serie de combinaciones posibles entre ellas: principalmente virtual, equilibrio entre virtual y presencial, principalmente presencial. Algunos de los hallazgos que surgen de las respuestas implican una importante participación de la modalidad virtual, aunque no como forma exclusiva, sino en diferentes combinaciones con la presencial. Esto se observa en los porcentajes de las formas *principalmente virtual* (el 43 % las utiliza casi siempre o siempre, mientras que el 28 %

a veces sí y a veces no) y *equilibrio entre presencial y virtual* (el 43 % lo utiliza a veces). En contraste, las formas *principalmente presencial* (el 58 % lo utiliza pocas veces o nunca) y *solo presencial* (el 66 % lo utiliza pocas veces o nunca) tienen baja tasa de uso.

Figura 8. Frecuencia de utilización de modalidades de dictado de la capacitación



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, hemos indagado respecto al grado de satisfacción con la tecnología y el equipamiento disponible para el desarrollo de la educación virtual. El 42 % del grupo encuestado se manifestó medianamente satisfecho, mientras que el 38 % declaró estar bastante o muy satisfecho y el 21 % respondió que se encontraba poco o nada satisfecho.

Aunque las herramientas para la gestión de la capacitación abarcan un amplio arco de posibilidades, la disponibilidad y el uso de plataformas tecnológicas educativas —también conocidas como LMS— resulta crítica

para la educación virtual. En las respuestas obtenidas, dos datos resultan de alta relevancia: en primer lugar, el 28 % no utiliza ninguna plataforma para gestionar la educación virtual en el organismo; en segundo lugar, entre quienes utilizan plataformas predomina claramente el uso de Moodle en el 76 % de los casos (esto es, 28 de los 37 organismos que utilizan plataforma).

A la vez, hemos sondeado respecto a la accesibilidad web de las agendas de educación virtual de los organismos⁶. Entre los 37 organismos que cuentan con LMS, solo 9 declaran aplicar criterios de inclusión para personas con discapacidad.

En muchas ocasiones, las estrategias de educación virtual implican la figura de la/el tutora/or docente. Independientemente de que existan diversas formas de ejercer el rol, hemos consultado si los organismos lo emplean y con qué frecuencia lo hacen. El 70 % de ellos da una respuesta afirmativa (el 40 % lo hace siempre y el 30 % frecuentemente). Además, estos organismos señalan en la misma proporción que aplican mecanismos de apoyo a las/os tutoras/es, aunque el 60 % afirma que cuenta con las capacidades para hacer efectivo el apoyo a las/os tutoras/es.

Finalmente, hemos consultado acerca del nivel de competencias del conjunto de las/os docentes del organismo para el ejercicio de la educación virtual. Específicamente, se preguntó el grado de acuerdo con la frase «Las/os prestadoras/es docentes del organismo cuentan con las competencias de educación virtual necesarias»: el 38 % se manifiesta de acuerdo o totalmente de acuerdo con la frase; un llamativo 51 % resulta indeciso al tildar la opción «Ni de acuerdo, ni en desacuerdo»; y, el 11 % considera

6 La accesibilidad web es la práctica de diseñar sitios web para que puedan ser utilizados por personas con diversas discapacidades. Esto incluye a las personas ciegas, con baja visión, sordas, con problemas de movilidad o con discapacidades cognitivas, entre otras. En ese sentido, la accesibilidad facilita el cumplimiento efectivo de las normas de acceso al empleo público de personas con discapacidad.

que las/os docentes no cuentan con las competencias suficientes para el ejercicio de la docencia en la modalidad virtual.

Conclusiones

Las áreas de capacitación están dirigidas en una alta proporción por mujeres con vasta experiencia en el sector público en general y en capacitación en particular. Les toca conducir equipos atravesados por una marcada heterogeneidad, la que se evidencia en diferentes aspectos que hemos revisado en esta investigación: la formación del personal a cargo del área, sus equipos de trabajo, los recursos financieros, el equipamiento y el apoyo de las autoridades. Sin embargo, el comportamiento de algunos factores no puede explicarse solamente a partir de las capacidades institucionales de los organismos, sino que permite inferir otras vías de entendimiento del fenómeno, quizás más relacionadas con un proceso de maduración del Sistema Nacional de la Capacitación atravesado por otros factores como la transformación digital y los cambios en la formación para el trabajo que exceden la esfera de la Administración Pública.

Si bien el 75 % de las/os responsables tiene 10 años o más de experiencia profesional, respecto al desempeño en cuestiones vinculadas con la capacitación, casi la mitad (45 %) cuenta con 10 años o menos de experiencia, cuestión de cierta relevancia en la medida en que en este campo profesional se considera el mínimo indispensable para la incorporación de las competencias para un adecuado ejercicio de las funciones directivas en el contexto de organizaciones complejas.

Respecto a la formación y las competencias de los máximos responsables, se observa la paradoja de un 47 % de personas con posgrado completo y a la par un 15 % sin grado universitario (este valor es uniforme tanto a nivel género como de edad).

Al consultar acerca de la experticia en diferentes temáticas vinculadas en general con la capacitación, se ha declarado alta experticia en recursos humanos, capacitación y desarrollo de carrera, valores esperables para responsables del área de capacitación. Sin embargo, otros temas, también relevantes, tuvieron menor proporción de respuestas favorables (gestión de empleos), en tanto que resultó llamativamente baja la cantidad de personas que consideran tener una adecuada formación en administración de personal, cuestión a considerar dado el aún alto grado de burocratización de las áreas de recursos humanos de la APN.

Como se señala en el párrafo anterior, en general, hubo una muy alta proporción de respuestas positivas respecto de las competencias en capacitación, pero, al realizarse consultas sobre aspectos específicos, estos valores disminuyen notablemente en algunos casos. Ello se deduce de respuestas donde se solicita consignar un grado de experticia respecto a temas sustantivos de la capacitación (diagnóstico de necesidades, diseño, implementación y evaluación de planes y actividades de capacitación). Se hace evidente, en consecuencia, una necesidad de diagnosticar de modo más exhaustivo el grado de competencias en esas temáticas de modo que se elaboren respuestas adecuadas.

En cuanto a las capacidades del área, en función de la dotación informada por las/os referentes, se observa que, en general, las áreas cuentan con 3 o 4 personas en su equipo, en muchos casos sin dedicación exclusiva a tareas de capacitación. Se trata de valores inferiores al promedio estadístico de 5 personas, debido a que una cantidad reducida de organismos declara una dotación varias veces superior al promedio.

Respecto a los perfiles, el 60 % plantea necesidades de analistas y el 38 % de asistentes. En cuanto a las/os analistas, interpretamos que la necesidad

no radica únicamente en incrementar la dotación, sino en recalificar personal en función de las necesidades efectivas del área.

Al realizar la consulta sobre a las actividades que representan mayor carga de trabajo, se incluyen entre estas a la elaboración de PEC y PAC, el diseño de actividades, la evaluación y análisis de actividades y proyectos (estas tres en una importante proporción); y, en menor medida, la atención y el asesoramiento a participantes, y el diagnóstico de necesidades de capacitación. Esta carga podría deberse tanto a la necesidad de fortalecer las capacidades técnicas de los equipos de capacitación como de revisar y simplificar procesos de trabajo.

Si consideramos el financiamiento de la capacitación, más de la mitad de los organismos aduce inconvenientes en lo que atañe a equipamiento y aulas. Respecto a las/os prestadoras/es docentes, una proporción similar no retribuye económicamente esta tarea crítica, lo cual plantea una cuestión seria respecto a la posibilidad de responder adecuadamente a las necesidades específicas de formación en los organismos. Finalmente, ello redundaría en que 2 de cada 3 organismos tiene dificultades para conformar un plantel docente adecuado.

En relación con la planificación de la capacitación, se hace evidente una subutilización de fuentes informativas para la realización del diagnóstico de necesidades. Solamente 1 de cada 3 jurisdicciones se sirve de planes o programas institucionales o de herramientas de observación sistemática, mientras una proporción aún menor utiliza las evaluaciones de desempeño, talleres y los informes de evaluación institucional o auditorías. Ello repercute en un riesgo de recolección acotada de la información o de soslayo de datos o evidencias que puedan aportar a un diagnóstico suficientemente ajustado a la realidad del organismo.

A la vez, un aspecto que destaca en la planificación se da en el grado de compromiso de directivas/os o jefas/es. 1 de cada 3 organismos percibe un que este compromiso es de baja intensidad. Quizás no sea arriesgado concebir que la debilidad presupuestaria de la agenda formativa se emparente en muchos casos con este débil compromiso directivo.

Continuando con procesos técnicos, se informa alto grado de dificultad para la realización del diseño de actividades formativas. Dos tercios de los organismos plantea inconvenientes en esta agenda, se interpreta que existe vínculo entre déficit y la necesidad de sumar perfiles técnicos al área.

En cuanto a la acreditación de actividades, casi el 40 % de los organismos que acreditan informaron algún tipo de demora, cuestión que se relaciona, según la perspectiva de las/os referentes, en ciertas deficiencias técnicas de las/os prestadoras/es tanto para elaborar los diseños como para adecuarse a la metodología, de manera que aquí se vislumbra un desafío del orden de la formación de formadoras/es, dado que tal dificultad no se atribuye a problemas de articulación con las/os docentes.

Luego, acerca del proceso de gestión de la formación, los principales obstáculos para implementar actividades jurisdiccionales se observan en el aspecto presupuestario (considerando financiamiento insuficiente y dificultades para contratar especialistas), lo cual impacta en una disminución de la capacidad de respuesta a las necesidades. Se reitera cierto déficit de compromiso tanto de autoridades como de prestadoras/es internas/os con la agenda de la capacitación, disponibilidad de recursos tecnológicos (incluye tanto equipamiento como plataformas de educación virtual).

En lo concerniente con la articulación institucional más allá del consabido vínculo con el órgano rector, se pone de relieve la relación con instituciones

educativas, otras jurisdicciones y los diferentes organismos rectores. Esto da cuenta de una trama de actores e instituciones con capacidades y experiencias que probablemente cuenten con escasa visibilización y aprovechamiento colectivo.

Se ha prestado especial atención a la evaluación de la capacitación: una práctica escasamente enraizada en los organismos. De hecho, la evaluación de aprendizajes se aplica regularmente en poco más de la mitad de los organismos, mientras que la de satisfacción parece ser la más aplicada, pues el 62 % de organismos indaga al respecto de manera habitual. En el otro extremo, la evaluación de resultados se aplica sistemáticamente solo en el 23 % de los casos, mientras que se realiza pocas veces o nunca en el 45 % de las áreas de capacitación. Al profundizar las indagaciones sobre a esta modalidad, las cifras descienden aún más.

Una de las aplicaciones más provechosas de la evaluación es la utilización de los datos emergentes del proceso. Casi la mitad de los organismos no dispone como práctica analizar y procesar los datos que surgen de las evaluaciones de las actividades de capacitación (un 49 %). En la misma línea, el seguimiento de las/os participantes egresadas/os de actividades de capacitación se aplica como práctica regular en 1 de cada 4 organismos.

Ante la creciente utilización de diferentes formas de educación virtual, hemos realizado diferentes hallazgos. En primer lugar, se señala que un tercio de los organismos no dispone de oferta propia de educación virtual. Si bien ello no implica ausencia de estrategia en el tema, probablemente afecta la capacidad de respuesta a las necesidades formativas del personal.

Además, se indagó acerca de actividades específicas de la educación virtual. Las menos habituales son las vinculadas con la facilitación y el asesoramiento en el diseño, y la presentación de propuestas.

Es significativa la presencia de la modalidad virtual en la oferta educativa de los organismos, aunque no como recurso exclusivo, sino en diferentes combinaciones con la modalidad presencial, con una virtualidad creciente y la presencialidad en baja. Ello implica la necesidad de incorporar tanto los criterios para decidir las mejores opciones y combinaciones —según sea el objetivo perseguido— como las herramientas para una adecuada aplicación de los formatos.

Asimismo, consideramos que la disponibilidad de equipos y tecnología también es un aspecto relativamente complejo para la mayoría de los organismos, por caso el uso de LMS, donde 1 de cada 3 organismos no utiliza ninguna plataforma educativa, lo que afecta notablemente las posibilidades de la experiencia formativa.

En cuanto a las/os docentes de educación virtual, si bien una proporción muy aceptable declara contar con tutorías en las actividades, de manera implícita, se reconoce la necesidad de mejorar la formación en educación virtual de las/os prestadoras/es.

En suma, esta encuesta ha permitido observar algunas cuestiones que requieren de mayor profundización. Entre otras, destacamos la importancia de conocer en detalle las necesidades formativas de los equipos de capacitación, fundamentalmente respecto a procesos técnicos como el diagnóstico de necesidades, diseño, evaluación y transferencia de la capacitación. Por otro lado, respecto a la educación virtual, entendemos que resulta necesario abordar el fenómeno desde diferentes perspectivas

y metodologías en función de la relevancia que ha adquirido en los últimos años en la agenda cotidiana de la capacitación al nivel de los organismos. Por último, amerita consideración el estudio de la producción, el análisis y la utilización de datos a lo largo de todo el proceso de capacitación, máxime cuando el incremento del uso de herramientas tecnológicas resulta favorable para ese fin.

Referencias bibliográficas

- Aguinis, H. & Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations and Society. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 451-474.
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A. & Kraiger, K. (2017). 100 Years of Training and Development Research: What We Know and Where We Should Go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305.
- Bonifacio, A. (2003). *La política de formación de funcionarios del INAP*. Buenos Aires, Argentina, Dirección del Sistema Nacional de Capacitación-INAP.
- Bonifacio, A. (11-14 de noviembre de 2014). *De menor a mayor, de mayor a mejor: políticas y estrategias de formación de funcionarios públicos. Planificación, inclusión, descentralización e institucionalización en la experiencia del Instituto Nacional de la Administración Pública en Argentina* [Ponencia]. XIX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Quito, Ecuador.
- Boselie, P., Van Harten, J. & Veld, M. (2021). A Human Resource Management Review on Public Management and Public Administration Research: Stop Right There... Before We Go Any Further. *Public Management Review*, 23(4), 483-500.
- Branson, R. K., Rayner, G. T., Cox, J. L., Furman, J. P., King, F. J., & Hannum, W. H. (1975). *Interservice procedures for instructional systems development: Executive summary and model* (p. 0188). ERIC Clearinghouse.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human resource development review*, 6(3), 263-296.
- LAD-ONU (2003). *Carta Iberoamericana de la Función Pública*. Aprobada por la V Conferencia Iberoamericana de Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 26-27 de junio de 2003.
- D'Ancona, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis.
- Davenport, T. H. & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business Press.

- Enrique, A. (2021). La gestión de la capacitación en los organismos de la Administración pública nacional: un abordaje desde la perspectiva de los Coordinadores Técnicos de Capacitación. En *Cuadernos del INAP (CUINAP)*, 2(54).
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Ariel.
- García-Peñalvo, F. J. & Seoane Pardo, A. M. (2015). An Updated Review of the Concept of eLearning. Tenth Anniversary. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144
- Girolimo, U. (2014). Capacidades para planificar e implementar la capacitación en jurisdicciones y entidades de la Administración Pública Nacional. INAP Argentina.
- Goldstein, I. L., & Ford, J. K. (2002). *Training in organisations*. Wadsworth.
- González, L. (18-20 de septiembre de 2013). *Un proceso de mejora continua de la gestión de la capacitación: la optimización de los procesos y el desarrollo de las capacidades de los agentes* [Ponencia]. VII Congreso Argentino de Administración Pública, Mendoza, Argentina.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluación de las actividades formativas: Los cuatro niveles*. Gestión 2000.
- Instituto Argentino de Normalización y Certificación. (2013). Referencial IRAM n° 10: Requisitos para las áreas de capacitación de la Administración Pública. 19 pp.
- Instituto Nacional de la Administración Pública. (2023). *Informe de gestión 2022*.
- Longo, F. (2002). Marco analítico para el diagnóstico institucional de los sistemas de servicio civil. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Longo, F. e Iacoviello, M. (2010). Metodología para el Diagnóstico de la Implantación de la Carta Iberoamericana de la Función Pública. En *Documento para la consideración de la XII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado*. CLAD.
- Longo, F. y Ramio, C. (2008). *La profesionalización del empleo público en América Latina*. CIDOB.
- Marín, J. M., Moreno, J. L. M. y Falivene, G. M. (2017). Formación y aprendizaje en la Administración Pública: el modelo 70/20/10. *Pertsonak eta Antolakunde Publikoak*

Kudeatzeko Euskal Aldizkaria. Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas, (13), 44-57.

Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341, 99-121.

Oficina Nacional de Empleo Público (2018). *Herramientas para la gestión del empleo público. Cuaderno 1: Nomenclador de puestos y funciones*. Secretaría de Empleo Público.

Oficina Nacional de Empleo Público (2019). *Herramientas para la gestión del empleo público. Cuaderno 5: Directorio de Competencias*. Secretaría de Empleo Público.

Oszlak, O. (2001). *El servicio civil en América Latina y el Caribe: situación y retos futuros. documento de trabajo*. IADB.

Oszlak, O. (2009). La profesionalización del servicio civil en América Latina: impactos sobre el proceso de democratización. Trabajo elaborado en el marco del Proyecto OEA-PNUD, La Democracia de ciudadanía: una agenda para la construcción de ciudadanía en América Latina, 96.

Pereyra, E. (2023a). *El Instituto Nacional de la Administración Pública: 50 años de historia (Volumen I: 1973-1999)*. INAP. <https://publicaciones.inap.gob.ar/index.php/INAP50/issue/view/187/INAP%2050%20V1>

Pereyra, E. (2023b). *El Instituto Nacional de la Administración Pública: 50 años de historia (Volumen II: 2000-2022)*. INAP. <https://publicaciones.inap.gob.ar/index.php/INAP50/issue/view/192/INAP%2050%20V2>

Ramió Matas, C. y Salvador, M. (2005). Servicio civil en América Latina: reflexiones y propuestas tentativas. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 5(6), 63-90.

Ruipérez-Valiente, J. A. (2020). El proceso de implementación de analíticas de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 85-101.

Sabatto, D. (2023). Políticas de profesionalización y regularización del empleo público. *Cuadernos del INAP (CUINAP)*, 4(121). <https://publicaciones.inap.gob.ar/index.php/CUINAP/article/view/369>

- Sabatto, D. y Doberti, J. (2020). Las alternativas de descentralización del Estado Nacional: elementos para su consideración. *Cuadernos del INAP (CUINAP)*, 1(33). <https://publicaciones.inap.gob.ar/index.php/CUINAP/article/view/205>
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual review of psychology*, 52(1), 471-499.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychological science in the public interest*, 13(2), 74-101.
- Sarquis, M. (2022). La planificación de la capacitación en la Administración Pública Nacional argentina. *Cuadernos del INAP (CUINAP)*, 3(108). <https://publicaciones.inap.gob.ar/index.php/CUINAP/article/view/342>
- Vázquez, N. (2020). Capacitación e Investigación en el INAP como espacios para fortalecer la Capacidad Organizacional a partir de la Gestión del Conocimiento. *Cuadernos del INAP (CUINAP)*, (12).
- Vázquez, N. y Silva, G. (2023). Planificación participativa de la capacitación como proceso de construcción de saberes y consolidación de capacidades organizativas. *Cuadernos del INAP (CUINAP)*, 4(113). <https://publicaciones.inap.gob.ar/index.php/CUINAP/article/view/349>
- Velarde, J. C. C., Lafuente, M., Sanginés, M., Schuster, C., Echebarría, K., Longo, F., Strazza, L. e Iacovello, M. (2014). *Una década de reformas del servicio civil en América Latina (2004-13)*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Villarroya Martínez, M. (2011). *Las prácticas de recursos humanos y el rendimiento organizacional. Un estudio contextualizado en la Administración Local Catalana* [Tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili.
- Zuñanic, L. e Iacoviello, M. (2010). La burocracia en América Latina. *Revista Centroamericana de Administración Pública*, (58-59), 9-42.

Leyes, decretos y normativa

- Decreto 993 de 1991 [Poder Ejecutivo Nacional]. Aprobación del cuerpo normativo que constituye el Sistema Nacional de la Profesión Administrativa. 27 de mayo de 1991. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/5000-9999/6293/norma.htm>
- Decreto 214 de 2006 [Poder Ejecutivo Nacional]. Convenio Colectivo de Trabajo General para la Administración Pública Nacional. 1 de marzo de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-214-2006-114315>
- Decreto 2098 de 2008 [Poder Ejecutivo Nacional]. Administración Pública Nacional, Sistema Nacional de Empleo Público (SINEP). Homologación de Convenio y Acta Acuerdo. 5 de diciembre de 2008. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=148090>
- Decreto Reglamentario 1421 de 2002 [Poder Ejecutivo Nacional]. Reglamentación de la Ley Marco de Regulación del Empleo Público. 9 de agosto de 2002. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-1421-2002-76700>
- Ley 20.173 de 1973. Creación del Instituto Nacional de la Administración Pública. 26 de febrero de 1973. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=32615>
- Ley 24.185 de 1992. Convenciones Colectivas de Trabajo. 21 de diciembre de 1992. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=583>
- Ley 25.164 de 1999. Ley Marco de Regulación del Empleo Público Nacional. 8 de octubre de 1999. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?resaltar=true&id=60458>
- Resolución 2 de 2002 [Subsecretaría de la Gestión Pública]. Administración Pública Nacional. Exigencias de capacitación. 9 de agosto de 2002. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=76708>
- Resolución 51 de 2003 [Subsecretaría de la Gestión Pública]. Procedimiento para la acreditación de actividades de capacitación del Sistema Nacional de Capacitación. 26 de mayo de 2003. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=85913>

CUINAP | Argentina, Cuadernos del INAP

Año 4 - N.º 131 - 2023

Instituto Nacional de la Administración Pública

Av. Roque Sáenz Peña 511, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

CP: C1035AAA - Tel.: 6065-2310 – Correo electrónico: dinvesti@jefatura.gob.ar

ISSN 2683-9644

Editor responsable

Leandro Bottinelli

Coordinación editorial

Leticia Mirás

Edición y corrección

Eugenia Caragunis

Arte de tapa

Roxana Pierri

Federico Cannone

Diseño y diagramación

Edwin Mac Donald

Las ideas y planteamientos contenidos en la presente edición son de exclusiva responsabilidad de sus autoras/es y no comprometen la posición oficial del INAP.

El INAP no asume responsabilidad por la continuidad o exactitud de los URL de páginas web externas o de terceros referidas en esta publicación y no garantiza que el contenido de esas páginas web sea, o continúe siendo, exacta o apropiada.

El uso del lenguaje inclusivo y no sexista implica un cambio cultural que se enmarca en un objetivo de la actual gestión de Gobierno y se sustenta en la normativa vigente en materia de género, diversidad y derechos humanos en la Argentina. En esta publicación se utilizan diferentes estrategias para no reproducir prejuicios y estereotipos que promuevan la desigualdad, la exclusión o la discriminación de colectivos, personas o grupos.



Los Cuadernos del INAP y su contenido se brindan bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 2.5 Argentina. Es posible copiar, comunicar y distribuir públicamente su contenido siempre que se cite a las/os autoras/es individuales y el nombre de esta publicación, así como la institución editorial. El contenido de los Cuadernos del INAP no puede utilizarse con fines comerciales.

Esta publicación se encuentra disponible en forma libre y gratuita en: publicaciones.inap.gob.ar

Diciembre 2023

Secretaría de
Gestión y Empleo Público



Jefatura de
Gabinete de Ministros
Argentina