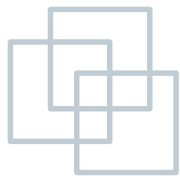


**MANUAL DE HERRAMIENTAS
DE LA OIT PARA LOS
APRENDIZAJES
DE CALIDAD**

**VOLUMEN I:
GUÍA PARA FORMULADORES
DE POLÍTICAS**

**Servicio de Conocimientos Teóricos y
Prácticos y Empleabilidad (SKILLS)
Departamento de Política de Empleo**



MANUAL DE HERRAMIENTAS DE LA
OIT PARA LOS

APRENDIZAJES DE CALIDAD

VOLUMEN I: GUÍA PARA FORMULADORES DE POLÍTICAS

Octubre de 2017

Departamento de Política de Empleo, Servicio
de Conocimientos Teóricos y Prácticos y
Empleabilidad (SKILLS)

Organización Internacional del Trabajo, Ginebra

Copyright © Organización Internacional del Trabajo 2018
Primera edición español 2018

Las publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo gozan de la protección de los derechos de propiedad intelectual en virtud del protocolo 2 anexo a la Convención Universal sobre Derecho de Autor. No obstante, ciertos extractos breves de estas publicaciones pueden reproducirse sin autorización, con la condición de que se mencione la fuente. Para obtener los derechos de reproducción o de traducción, deben formularse las correspondientes solicitudes a: Publicaciones de la OIT (Derechos de autor y licencias), Oficina Internacional del Trabajo, CH-1211 Ginebra 22, Suiza, o por correo electrónico a: rights@ilo.org, solicitudes que serán bien acogidas.

Las bibliotecas, instituciones y otros usuarios registrados ante una organización de derechos de reproducción pueden hacer copias de acuerdo con las licencias que se les hayan expedido con ese fin. En www.ifro.org puede encontrar la organización de derechos de reproducción de su país.

Manual de herramientas de la OIT para los aprendizajes de calidad Volumen I: Guía para formuladores de políticas

ISBN 978-92-2-131375-5
(impresión) ISBN 978-92-2-131376-
2 (web pdf)

Las denominaciones empleadas, en concordancia con la práctica seguida en las Naciones Unidas, y la forma en que aparecen presentados los datos en las publicaciones de la OIT no implican juicio alguno por parte de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la condición jurídica de ninguno de los países, zonas o territorios citados o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmados incumbe exclusivamente a sus autores, y su publicación no significa que la OIT las sancione.

Las referencias a firmas o a procesos o productos comerciales no implican aprobación alguna por la Oficina Internacional del Trabajo, y el hecho de que no se mencionen firmas o procesos o productos comerciales no implica desaprobación alguna.

Se puede obtener información acerca de las publicaciones y los productos electrónicos de la OIT en: www.ilo.org/publns.

Esta publicación ha sido realizada por el Servicio de Producción, Impresión y Distribución de Documentos y Publicaciones (PRODOC) de la OIT.

*Creación gráfica, concepción tipográfica, compaginación,
preparación de manuscritos, lectura y corrección de pruebas,
impresión, publicación electrónica y distribución.*

PRODOC vela por la utilización de papel proveniente de bosques gestionados de manera durable y responsable desde el punto de vista medioambiental y social.

Código: CPG-REP

Prefacio

La tasa de desempleo juvenil mundial ha aumentado desde 2007 y en 2017 llegó a más del 13 por ciento. Estas son cifras promedio; algunos países y regiones han sido más perjudicados que otros. Es más, los jóvenes están representados por encima de la media entre los desempleados; ascienden a más del 35 por ciento de las personas desempleadas en todo el mundo, a pesar de constituir apenas más del 15 por ciento de la fuerza laboral mundial.

Los índices de participación de los jóvenes en el mercado laboral mundial —es decir, la proporción de jóvenes que están empleados o desempleados— continúan en una tendencia a la baja a largo plazo: del 53,3 por ciento en 2000, al 45,8 en 2016, y durante ese tiempo la brecha entre las tasas de hombres y de mujeres jóvenes ha persistido. Por ejemplo, en 2016, la tasa de participación de hombres jóvenes se situaba en el 53,9 por ciento, mientras que la de las mujeres jóvenes era del 37,3; una diferencia de 16,6 puntos porcentuales. Estas cifras figuran en un informe reciente sobre el empleo y las tendencias sociales de todo el mundo y por región (OIT, 2016a).

Los formuladores de políticas han estado buscando respuestas a los efectos negativos sobre el empleo de la crisis financiera mundial. No hay una respuesta sencilla que sirva para todos los casos en esta situación; pero los formuladores de políticas están redescubriendo, o descubriendo por primera vez, sea a nivel nacional, regional o mundial, la importancia de los aprendizajes de calidad, que ofrecen una manera comprobada para que los jóvenes puedan hacer la transición desde el mundo de la educación hacia el mundo del trabajo. Los aprendizajes de calidad desempeñan un papel clave en la mejora de empleabilidad de la juventud mediante la adquisición de competencias pertinentes, desarrollo personal y una cualificación reconocida. También ofrecen una oportunidad real para experimentar el mundo del trabajo y para iniciar el proceso de construcción de una carrera.

Los sistemas de aprendizaje de calidad contribuyen a equiparar las competencias que requiere el mercado laboral con las competencias adquiridas en los sistemas de educación y formación. Asimismo, se requiere también un esfuerzo colectivo por parte de los gobiernos y sus diversos organismos, los interlocutores sociales —asociaciones de empleadores y sindicatos—, así como los proveedores de formación.

La OIT promueve los aprendizajes de calidad como prioridad absoluta, ya que no solo ayudan a los jóvenes a encontrar trabajo decente, sino que las empresas, además, encuentran los trabajadores que necesitan para el futuro. La OIT está decidida a incrementar los conocimientos sobre lo que funciona y de qué manera lo hace, mediante la provisión de asistencia técnica y la creación de capacidad a nivel nacional.

Cada vez son más los gobiernos y los interlocutores sociales que piden consejo sobre formas de elaborar programas y sistemas de aprendizaje de calidad. Acuden a la OIT, en su calidad de organismo internacional de desarrollo y centro de conocimientos, en busca de ayuda para aplicar las conclusiones de las investigaciones y los principios acordados, que son inherentes a los aprendizajes de calidad, a las circunstancias de sus propios países.

Este volumen pretende proporcionar el asesoramiento que solicitan.

Girma Agune

Jefe

Servicio de Conocimientos Teóricos y

Prácticos y Empleabilidad (SKILLS),

OIT, Ginebra

Azita Awad-Berar

Directora

Departamento de Política de Empleo

OIT, Ginebra

Agradecimientos

Este conjunto de herramientas de la OIT (volumen I) es un esfuerzo conjunto y refleja los aportes de expertos de la OIT y de muchos países.

Entre los colaboradores se cuentan: Alessandra Molz, Ashwani Aggarwal, Christine Berendt, Christine Hofmann, Gabriel Bordado, Ilca Webster, Ippei Tsuruga, Jeffrey Bridgford, Josee-Anne La Rue, Jürgen Menze, Kazutoshi Chatani, Laura Brewer, Marta Makhoul, Matthias Risler, Michael Axmann, Michael Reinhold, Nikhil Ray, Olga Strietska-Iliina, Paul Comyn y expertos del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor). Un proyecto sobre los aprendizajes de calidad y la garantía juvenil, financiado por la Comisión Europea, contribuyó insumos útiles a esta publicación.

El borrador del manual de herramientas fue revisado por expertos tripartitos en una reunión de dos días celebrada en octubre de 2016. Entre los expertos que participaron en esa reunión se cuentan: Anke Bahl, Sigve Soldal Bjorstad, Jeffrey Bridgford, Michael Axmann, Michel Carton, Kazutoshi Chatani, Patrick Daru, Shri Virjesh Kumar, Aggrey Mlimuka y Mohammed Mwamadzingo. Por último, el manual de herramientas fue presentado a participantes de 15 países en el Foro para aprender sobre los aprendizajes de calidad, que se realizó en septiembre de 2017.

El manual de herramientas se preparó después de realizar extensas consultas. En la etapa inicial, Michael Axmann inició el trabajo, Kazutoshi Chatani preparó un borrador inicial, Jeffrey Bridgford lo enriqueció, Paul Comyn proporcionó numerosos comentarios. Además, Jeffrey, Kazutoshi y Ashwani redactaron o revisaron varios de los capítulos. Ashwani Aggarwal editó y dio fin al manual de herramientas luego de detenidas consultas con expertos sobre el terreno de la OIT.

La Sra. Azita Awad Berar, directora del Departamento de Política de Empleo de la OIT y el Sr. Girma Agune, jefe del Servicio de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad (SKILLS) de la OIT, brindaron orientación y asesoramiento a la producción de esta publicación

Contenido

Prefacio.....	4
Agradecimientos.....	5
Lista de cuadros	9
Lista de figuras	10
Lista de recuadros.....	10
Siglas y abreviaturas	12
1 Introducción: ¿Cómo utilizar esta guía?	12
1.1. ¿Qué es el Manual de herramientas de la OIT para los aprendizajes de calidad?	12
1.2. ¿Quiénes pueden utilizar esta Guía?.....	12
1.3. ¿Qué contiene la Guía?.....	12
1.4. ¿Cómo utilizar esta Guía?.....	13
2 ¿Qué es el aprendizaje de calidad de la OIT?	14
2.1 Una definición de la OIT	14
2.2 Definiciones nacionales.....	15
2.3 Los aprendizajes y otras formas de aprender sobre la base del trabajo.....	17
2.4 Lista de verificación	20
3 ¿Por qué los aprendizajes de calidad son una opción política atractiva? .	21
3.1 Ejemplos de compromisos mundiales y nacionales de promover el aprendizaje de calidad	21
3.1.1 Organización Internacional del Trabajo	21
3.1.2 G20.....	22
3.1.3 L20 y B20	22
3.1.4 Consejo de la Unión Europea	23
3.1.5 A nivel de país	24
3.2 Ventajas de los aprendizajes de calidad.....	26
3.2.1 Facilitar la transición de la escuela al trabajo	26
3.2.2 Promoción de la coordinación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo.....	27
3.2.3 Una cuestión de sentido común empresarial	27
3.2.4 Ofrecer una EFTP económicamente eficiente.....	29
3.2.5 Los aprendizajes de calidad son buenos para las pequeñas y medianas empresas (pymes).....	29
3.2.6 Lista de verificación.....	30
4 Elementos fundamentales de los sistemas de aprendizaje de calidad.....	31
4.1 ¿Por qué son tan importantes estos elementos fundamentales?	32
5 Diálogo social.....	33
5.1 Introducción.....	33
5.2 El diálogo social y los aprendizajes de calidad.....	34
5.3 Órganos tripartitos y bipartitos	35
5.3.1 A nivel nacional	35
5.3.2 A nivel sectorial	36
5.4 Estrategias y negociaciones del diálogo social	37

5.4.1	A nivel nacional	37
5.4.2	A nivel sectorial	37
5.5	Lista de verificación	39
6	Marco normativo	40
6.1	Introducción.....	40
6.2	Regulación a nivel nacional.....	41
6.2.1	Situación de aprendices y disposiciones de la seguridad social.....	45
6.3	Regulación a nivel sectorial	48
6.4	Regulación a nivel empresarial.....	49
6.5	Sistema de garantía de calidad	51
6.6	Lista de verificación	55
7	Funciones y responsabilidades.....	57
7.1	Introducción.....	57
7.2	Los jóvenes y los aprendices	58
7.3	Empresas y empleadores	60
7.4	Representantes de los trabajadores en las empresas.....	61
7.5	Mentores/instructores/supervisores en la empresa.....	62
7.6	Instituciones de EFTP que ofrecen formación fuera del puesto de trabajo.....	64
7.7	Docentes y formadores de EFTP.....	65
7.8	Servicios de apoyo a la coordinación sectorial y local	66
7.9	Sindicatos.....	68
7.10	Asociaciones de empleadores	68
7.11	Ministerios y organismos públicos responsables de la educación y formación profesional y el empleo	69
7.12	Lista de verificación	71
8	Mecanismos de financiamiento	73
8.1	Introducción.....	73
8.2	Estructura de costos y beneficios de los aprendizajes de calidad.....	73
8.2.1	Empresas	75
8.2.2	Aprendices.....	77
8.2.3	Gobiernos	81
8.3	Incentivos para promover los aprendizajes de calidad	82
8.4	Lista de verificación	87
9	Adecuación al mercado de trabajo	88
9.1	Previsión y evaluación de las necesidades en materia de competencias	88
9.1.1	Marco institucional	90
9.1.2	Métodos y herramientas.....	91
9.2	Uso de información sobre la necesidad de competencias.....	92
9.3	Transformar las necesidades de competencias en formación y certificación... 93	
9.3.1	Evaluación y certificación de competencias.....	97
9.4	Servicios de orientación, asesoramiento y apoyo.....	98
9.5	Evaluación	99
9.6	Lista de verificación	101
10	Inclusión.....	102
10.1	Los aprendizajes de calidad y el género	102
10.1.1	Impedimentos a la igualdad de género en los sistemas de aprendizaje de calidad	103

10.1.2	¿Qué medidas pueden adoptarse para mejorar el nivel de inclusión de mujeres jóvenes en los aprendizajes?	105
10.2	El aprendizaje de calidad y las personas con discapacidad.....	106
10.2.1	Medidas para mejorar el nivel de inclusión de personas con discapacidad en los aprendizajes	108
10.3	Otros grupos vulnerables	112
10.4	Las pequeñas y medianas empresas (pymes)	113
10.5	Formación antes del aprendizaje.....	114
10.6	Lista de verificación	116
11	Bibliografía comentada	117

Lista de recuadros

Recuadro 1.	Definición de aprendizaje - Recomendación sobre la formación profesional, 1962 (núm. 117)	14
Recuadro 2.	Algunos ejemplos de definiciones nacionales de aprendizaje	16
Recuadro 3.	Ejemplos de acciones propuestas por la iniciativa del G20 para promover el aprendizaje de calidad (2016) (extractos)	22
Recuadro 4.	Principios de los interlocutores sociales mundiales relativos al aprendizaje de calidad (extractos)	23
Recuadro 5.	Ejemplo de iniciativa a nivel de país: India	25
Recuadro 6.	Éxito relativo en la búsqueda de trabajo después de transitar la ruta de la EFTP: Países Bajos	26
Recuadro 7.	Promoción de la coordinación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo: Australia	27
Recuadro 8.	Ventajas para los empleadores: Estados Unidos.....	28
Recuadro 9.	Formas comunes de diálogo social.....	33
Recuadro 10.	El diálogo social y la EFTP en Noruega.....	35
Recuadro 11.	Funciones del marco institucional y normativo: Comisión Europea.....	41
Recuadro 12.	Contenido principal de la Ley de aprendizaje de la India.....	43
Recuadro 13.	Propuestas recientes para modificar el marco normativo en Inglaterra	45
Recuadro 14.	Situación de los aprendices: India.....	46
Recuadro 15.	Seguro social obligatorio para aprendices de Alemania, Austria y Suiza.....	48
Recuadro 16.	Contenido del contrato de aprendizaje: República Unida de Tanzania.....	49
Recuadro 17.	Contenido del contrato de aprendizaje: Marruecos	50
Recuadro 18.	Contratos y planes de formación: Australia.....	51
Recuadro 19.	Aseguramiento de la calidad del aprendizaje en Alemania y México	53
Recuadro 20.	Responsabilidades de los aprendices: Irlanda	59
Recuadro 21.	Responsabilidades de los empleadores; Queensland, Australia	61
Recuadro 22.	Representante sindical que se ocupa de la formación: ¿A qué se dedica? Reino Unido	62
Recuadro 23.	El papel de mentores/instructores/supervisores en la empresa: Túnez..	63

Recuadro 24.	Artículo 21 de la Ley de educación y formación profesional: Suiza	64
Recuadro 25.	Cualificaciones para docentes y formadores de instituciones de EFP: Austria.....	65
Recuadro 26.	Órganos coordinadores; «órganos competentes»: Alemania	67
Recuadro 27.	Organizaciones de formación grupal: Australia.....	67
Recuadro 28.	Comités profesionales consultivos: Francia	69
Recuadro 29.	Ministerios y organismos públicos responsables de la educación y formación profesional y el empleo; Instituto Federal de Educación y Formación Profesional: Alemania	70
Recuadro 30.	Visión general del programa australiano de incentivos para el aprendizaje	85
Recuadro 31.	Incentivos para promover el aprendizaje en países de América Latina.....	86
Recuadro 32.	Red de Empleo y Competencias: Francia	91
Recuadro 33.	Herramientas de la OIT para el análisis y la previsión de necesidades en materia de competencias.....	92
Recuadro 34.	El cometido de los consejos sectoriales de competencias: Canadá...	93
Recuadro 35.	De la previsión a la certificación de competencias: Dinamarca	94
Recuadro 36.	Red Australiana de Aprendizaje	99
Recuadro 37.	Lograr que el aprendizaje funcione para mujeres jóvenes: Inglaterra	105
Recuadro 38.	Apoyar a los aprendices australianos con discapacidad.....	109
Recuadro 39.	Programa del SENAI para acciones inclusivas: Brasil	110
Recuadro 40.	Herramientas para empleadores para el aprendizaje inclusivo.....	111
Recuadro 41.	Acceso desigual para grupos vulnerables: Sudáfrica.....	112
Recuadro 42.	Organizaciones de formación grupal y las pymes	114
Recuadro 43.	Programa de preaprendizaje en Canadá.....	115

Lista de cuadros

Cuadro 1.	Comparación de algunos elementos de la definición de aprendizaje en países latinoamericanos.....	17
Cuadro 2.	Las diferencias habituales entre los aprendizajes y otras formas de aprender sobre la base del trabajo	18
Cuadro 3.	Las diferencias habituales entre los aprendizajes y las prácticas profesionales en Europa	19
Cuadro 4.	Tipos de legislación para el aprendizaje	42
Cuadro 5.	Resumen de los costos y beneficios de los aprendizajes de calidad, por parte interesada.....	74
Cuadro 6.	Costo neto para la empresa de la formación de un aprendiz (programa de tres años) en Alemania y Suiza (en euros para el año 2000)	76
Cuadro 7.	Cómo difieren de un país a otro los salarios de los aprendices y sus contribuciones a la seguridad social	78

Cuadro 8. Tasas mínimas de remuneración mensual de aprendices (% del salario mínimo en euros): Francia	79
Cuadro 9. Tasas de estipendios para aprendices de oficios: India	79
Cuadro 10. Comparación de los costos anuales de formación de CAMA: Burkina Faso	81
Cuadro 11. Incentivos económicos para las empresas	83
Cuadro 12. Satisfacción de los empleadores con la educación y formación profesionales (2015)	100
Cuadro 13. Inicios de aprendizaje en Inglaterra, por sexo, desde 2009/10	103
Cuadro 14. De qué forma tienden puentes entre competencias y empleo los aprendizajes que incluyen a personas con discapacidad	107
Cuadro 15. Inicios de aprendizaje para personas con dificultades de aprendizaje o discapacidad: Inglaterra.....	108

Lista de figuras

Figura 1. Opiniones de los empleadores acerca del aprendizaje	28
Figura 2. Rendimiento económico de la inversión pública: Reino Unido	29
Figura 3. Resumen de los principales efectos del aprendizaje en países de América Latina y el Caribe	30
Figura 4. Los componentes fundamentales de los sistemas de aprendizaje de calidad	31
Figura 5. Principales partes interesadas que participan directamente en los aprendizajes de calidad.....	58
Figura 6. Costos y beneficios para las empresas de los aprendizajes de calidad	75
Figura 7. Salarios de aprendizaje como un porcentaje del salario mínimo de los países	80
Figura 8. Componentes esenciales de la previsión de necesidades de competencias	89
Figura 9. El enfoque de la OIT en relación con la evaluación y previsión de la necesidad de competencias	90
Figura 10. La elaboración de un reglamento de formación profesional: Alemania	95
Figura 11. Camino crítico para el desarrollo de una cualificación nacional para el aprendizaje: Irlanda	96

Siglas y abreviaturas

BBL	<i>Beroepsbegeleidende Leerweg</i> – trayectoria del aprendizaje en los Países Bajos
BEd	Licenciado en educación
BIAC	Comité Consultivo Empresarial e Industrial
BIBB	Instituto Federal Alemán de Educación y Formación Profesional
BOL	<i>Beroepsopleidende Leerweg</i> – trayectoria del estudiante de EFTP en los Países Bajos
CCFP	Comité Consultivo de Formación Profesional.
CE	Comisión Europea
Cedefop	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
CES	Confederación Europea de Sindicatos
CIT	Conferencia Internacional del Trabajo
CSI	Confederación Sindical Internacional
EFP	Educación y Formación Profesional
EFPI	Educación y Formación Profesional Inicial
EFTP	Educación y Formación Técnica y Profesional
ES	Educación Superior
ETF	Fundación Europea de Formación
FPC	Formación Profesional Continua
INDELA	Instituto para el Desarrollo del Aprendizaje y Evaluación del Liderazgo
NSNL	Lista Nacional de Necesidades de Competencias
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
OIE	Organización Internacional de Empleadores
OIT	Organización Internacional del Trabajo
Pymes	Pequeñas y medianas empresas
RNCP	Répertoire National des Certifications Professionnelles
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SETABS	Juntas Sectoriales Asesoras de Educación y Formación
SRY	Consejo Nacional de Educación y Formación Profesional (<i>Samarbeidsrådet for yrkesopplæring</i>)
TUAC	Comité Consultivo Sindical
UE	Unión Europea
ULR	Representante sindical que se ocupa de la formación
VPETA	Ley suiza de educación y formación profesional

1 Introducción: ¿Cómo utilizar esta Guía?

1.1. ¿Qué es el Manual de herramientas de la OIT para los aprendizajes de calidad?

El Manual de herramientas de la OIT para los aprendizajes de calidad es un recurso para mejorar el diseño y la aplicación de los sistemas y programas de aprendizaje. Proporciona un conjunto exhaustivo, aunque conciso, de información, orientación y herramientas esenciales y prácticas para los formuladores de políticas y profesionales que participan en el diseño y la aplicación de aprendizajes de calidad.

El Manual de herramientas de la OIT presenta ejemplos de buenas prácticas de los mandantes de la OIT de todo el mundo, y demuestra cómo se puede elaborar sistemas y programas de aprendizaje de calidad en términos prácticos. Está compuesto de dos volúmenes: La *Guía para formuladores de políticas* (Volumen I, esta publicación); y la *Guía para profesionales* (Volumen II).

Este primer volumen, la *Guía para formuladores de políticas*, presenta las características que definen el enfoque de la OIT con respecto a los sistemas de aprendizaje de calidad y tiene como objetivo apoyar a los formuladores de políticas en el diseño y posterior desarrollo de estos sistemas. El segundo volumen, que se publicará más adelante, se centra en los aspectos prácticos del desarrollo de los programas de aprendizaje de calidad. Tendrá por objeto permitir a los profesionales —gerentes de recursos humanos, representantes sindicales, docentes y formadores de instituciones de educación y formación técnica y profesional (EFTP) y funcionarios de servicios de apoyo a la coordinación locales y sectoriales— diseñar, aplicar y supervisar estos programas.

1.2. ¿Quiénes pueden utilizar esta Guía?

Como se mencionó anteriormente, este volumen, la *Guía para formuladores de políticas*, está pensado para formuladores de políticas (gobiernos y sus organismos de formación, empleadores y sus asociaciones, sindicatos y también proveedores de formación) que participan en el diseño y desarrollo de tales sistemas. Les permitirá comprender mejor las maneras en que los formuladores de políticas de otros países han construido sus propios sistemas de aprendizaje.

1.3. ¿Qué contiene la Guía?

La Guía está estructurada de la siguiente manera. El capítulo 2 presenta el enfoque de la OIT con respecto a los sistemas de aprendizaje de calidad y demuestra los aspectos que los distinguen de otros tipos de formación de competencias y aprendizaje basado en el trabajo. El capítulo 3 enumera sus beneficios y da ejemplos de compromisos internacionales para promoverlos. El capítulo 4 introduce los seis elementos fundamentales que conforman los cimientos de un sistema de aprendizaje de calidad sólido y que funciona bien.

Los seis capítulos siguientes brindan una presentación detallada de cada elemento básico: diálogo social significativo; marcos normativos robustos; claridad de funciones y responsabilidades de las partes interesadas; mecanismos de financiación equitativos; fuerte adecuación al mercado laboral; e inclusión. Estos elementos fundamentales son interdependientes y convergen para apuntalar el enfoque de la OIT

con respecto a los sistemas de aprendizaje de calidad.

Estos capítulos proporcionan ejemplos de buenas prácticas, que ilustran las maneras en que los formuladores de políticas de diversos países ya están avanzando hacia el desarrollo de los elementos fundamentales, o de ciertos componentes de estos elementos.

Al final de cada capítulo se proporciona una lista de verificación que los grupos de interés pueden utilizar para evaluar los diferentes elementos de sus propios sistemas y para identificar lo que necesita ser aclarado o fortalecido para garantizar que sus programas nacionales de aprendizaje puedan llegar a considerarse «sistemas de aprendizaje de calidad». Asimismo, las listas de verificación orientan a los países que no cuentan con estos sistemas, con el fin de ayudarles a establecer un sistema de aprendizaje de calidad sólido y sostenible.

1.4. ¿Cómo utilizar esta Guía?

Esta Guía está ideada como una herramienta de referencia exhaustiva, aunque concisa, para formuladores de políticas de sistemas de aprendizaje de calidad en desarrollo. Se entiende que los sistemas de aprendizaje se encuentran en diferentes etapas de desarrollo en los distintos países, y que los formuladores de políticas tienen prioridades que reflejan sus propias circunstancias nacionales. Tal vez requieran información sobre cuestiones relacionadas con el sistema en su conjunto, o sobre algunos elementos fundamentales en particular. Los ejemplos de buenas prácticas que se presentan en esta Guía fueron seleccionados específicamente para atender a estas necesidades.

La intención es ilustrar la gama de países abocados al desarrollo de la formación mediante aprendizaje de calidad y la diversidad de enfoques adoptados; no se pretende avalar ninguno de los diversos sistemas de aprendizaje en particular; ni en su totalidad, ni en parte.

Esta Guía presenta el enfoque de la OIT a los sistemas de aprendizaje de calidad y se propone satisfacer las diversas necesidades expresadas por los formuladores de políticas.

2 ¿Qué es el aprendizaje de calidad de la OIT?

2.1 Una definición de la OIT

La OIT dio una primera definición de aprendizaje en la Recomendación sobre el aprendizaje, 1939 (núm. 60), que luego fue sustituida por la minuciosa y amplia Recomendación sobre la formación profesional, 1962 (núm. 117). La Recomendación de 1962 hace hincapié en la importancia del vínculo con el mercado laboral y subraya que el aprendizaje debe ser sistemático y a largo plazo, corresponder a ocupaciones específicas y normas establecidas, contar con un componente sustancial basado en el trabajo y ser respaldado por un contrato escrito (**recuadro 1**)

Recuadro 1. Definición de aprendizaje - Recomendación sobre la formación profesional, 1962 (núm. 117)

«La formación sistemática y de larga duración con objeto de ejercer una ocupación reconocida, recibida en gran parte dentro de una empresa o mientras se está al servicio de un artesano independiente, debería ser objeto de un contrato escrito de aprendizaje y quedar sometida a normas determinadas.»¹

1

En la Recomendación sobre la formación profesional de 1962 hay un conjunto específico de párrafos sobre la formación mediante aprendizaje (párrafos 47-54), que explican una serie de requisitos para ese tipo de formación. Se enumeran las condiciones necesarias para que una ocupación pueda ser reconocida como «objeto de aprendizaje», y para el establecimiento de un marco normativo adecuado para los aprendizajes. Realiza sugerencias detalladas acerca del contenido de los contratos de aprendizaje y de la acreditación y supervisión de las empresas que deseen tomar aprendices. Se observa que es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos en forma especial: requisitos de entrada; duración; relación entre la formación en el puesto de trabajo y fuera de él; evaluación; cualificaciones; remuneración; seguro de accidentes; y vacaciones remuneradas.

O sea que la Recomendación núm. 117² constituye un punto de partida valioso y preciso para la definición del aprendizaje. Con los años, y desde su adopción, la OIT ha participado en numerosas iniciativas para apoyar la formación por medio del aprendizaje y ha impulsado el concepto del sistema de aprendizaje de calidad para enfatizar la calidad y la pertinencia de la formación para el mercado laboral. Tal sistema tiene las siguientes características principales:

El aprendizaje de calidad es una forma única de educación técnica y formación profesional que combina la formación en el lugar de trabajo y el aprendizaje fuera de él, lo que permite que estudiantes de todos los ámbitos sociales puedan adquirir los conocimientos, habilidades y competencias que requieren para desempeñar una ocupación específica. Está regulado y financiado por leyes, convenios colectivos y las decisiones políticas que surgen del diálogo social y requiere un contrato escrito que detalla las

¹ Párrafo 46 de la Recomendación sobre la formación profesional, 1962 (núm. 117), disponible en: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:55:0::55:P55_TYPE,P55_LANG,P55_DOCUMENT,P55_NODE:REC,es,R117,/Document/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R117 [28 de febrero de 2017].

² Sin embargo, la Recomendación núm. 117 fue sustituida por la Recomendación sobre desarrollo de los recursos humanos, 1975 (núm. 150), que a su vez fue reemplazada por la Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004 (núm. 195). Ninguna de estas dos recomendaciones (núm. 150 y 195) hace referencia específica a los aprendizajes como tales.

respectivas funciones y responsabilidades del aprendiz y el empleador. El aprendiz también recibe una remuneración y cobertura de la protección social. Al final de un período claramente definido y estructurado de formación y la conclusión exitosa de una evaluación formal, los aprendices obtienen una cualificación reconocida.

Si bien hay muchas formas de ofrecer a hombres y mujeres jóvenes una combinación de formación en el lugar de trabajo y fuera de él, el enfoque de la OIT para los sistemas exitosos de aprendizaje de calidad se fundamenta en seis principales elementos fundamentales:

- diálogo social significativo
- marco normativo sólido
- funciones y responsabilidades claras
- mecanismos de financiamiento equitativos
- fuerte adecuación al mercado de trabajo
- inclusión

Se profundizará en estos seis elementos fundamentales en los capítulos 4 a 10.

2.2 Definiciones nacionales

No existe una definición única y estandarizada de formación mediante aprendizaje que se use en todos los países, sino enfoques variados que se han desarrollado con el correr del tiempo para satisfacer las necesidades nacionales ([recuadro 2](#)).

La definición brasileña destaca el vínculo entre teoría y práctica y la evolución mediante un programa estructurado, así como la importancia del contrato de aprendizaje. En Alemania, la Ley de formación profesional de 2005 hace hincapié en la formación sistemática vinculada a una ocupación específica. La definición de Fiyi pone de relieve el vínculo contractual entre el aprendiz y el empleador y la obtención de las competencias que se requieren para desempeñarse en un determinado tipo de empleo. En Sudáfrica se pone el énfasis en la combinación de la formación en el puesto de trabajo y fuera de él, la evaluación y los requisitos para la práctica en una ocupación determinada. En Estados Unidos, también se destaca el equilibrio entre la formación en el lugar de trabajo y fuera de él, así como en las formas en que se organizan los programas de aprendizaje.

Recuadro 2. Algunos ejemplos de definiciones nacionales de aprendizaje



Brasil

El aprendizaje es un proceso para la formación técnica y profesional metódica de adolescentes y jóvenes, que se desarrolla mediante actividades teóricas y prácticas organizadas en tareas de complejidad progresiva. Estas actividades se llevan a cabo a través de un contrato de aprendizaje y sobre la base de programas organizados y desarrollados bajo la dirección y responsabilidad de organismos cualificados (Ministerio de Trabajo y Empleo de Brasil, 2013).



Alemania

Un aprendizaje debe, «mediante un programa de formación sistemático, impartir las competencias, los conocimientos y las cualificaciones profesionales (competencia profesional) que son necesarios para participar en alguna forma de actividad profesional cualificada en un mundo laboral cambiante» (Ministerio Federal de Educación e Investigación, 2005).



Fiyi

Un aprendiz es «una persona (incluidas las personas que reciben formación) obligada por contrato a servir a un empleador durante el período que establezca el Consejo [...Nacional de Formación de Fiyi] [...] con el fin de adquirir conocimientos, incluidos los teóricos y prácticos, en un empleo en el que el empleador está obligado recíprocamente a instruir a dicha persona» (Ley nacional de formación de Fiyi, 1973).

Sudáfrica



«Los aprendizajes modernos son una combinación de formación en el lugar de trabajo e instrucción relacionada en el aula, en las que los aprendices aprenden los aspectos teóricos y prácticos de un oficio específico. Al finalizar la formación, los aprendices deberán rendir una prueba relativa al oficio en el Instituto para el Desarrollo del Aprendizaje y la Evaluación del Aprendizaje (INDLELA por su sigla en inglés), luego de la cual, de aprobar, serán certificados y reconocidos como artesanos en las industrias pertinentes, según los términos del convenio del Consejo de Negociación correspondiente» (Departamento de Trabajo, República de Sudáfrica).

Estados Unidos



«Los aprendizajes son una combinación de formación en el lugar de trabajo e instrucción relacionada, en los que los trabajadores aprenden los aspectos teóricos y prácticos de un oficio altamente cualificado. Los programas de aprendizaje pueden ser patrocinados por empleadores individuales, grupos formados por empleadores y trabajadores, y/o asociaciones de empleadores» (Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, 2017a).

En el cuadro 1 se ofrece una comparación de ciertos elementos de las definiciones de aprendizaje de algunos países latinoamericanos. Como se puede observar, en la mayoría de los países se combina la formación en el puesto de trabajo y fuera de él y casi la mitad requiere un contrato de empleo. Sin embargo, son pocos los que realizan una evaluación y certificación de las competencias /cualificaciones que sean ampliamente reconocidas por los empleadores en sus procesos de contratación (Fazio *et al.*, 2016).

Cuadro 1. Comparación de algunos elementos de la definición de aprendizaje en países latinoamericanos

PAÍS	Un empleo (contrato / acuerdo entre empleador y aprendiz)	Con formación estructurada (un plan de formación establecido)	Formación en el lugar de trabajo + fuera del lugar de trabajo	Evaluación y certificación reconocida por el sector de las competencias / cualificaciones adquiridas
BRASIL	Sí	Sí	Sí	No
CHILE	Sí	Sí	No	No
COLOMBIA	Sí	No	Sí	No
COSTA RICA	No	No	Sí	No
MÉXICO	No	Sí	Sí	Sí
PERÚ	A veces	Sí	Sí	Sí

Fuente: Fazio *et al.*, 2016

La clave para entender un sistema de aprendizaje de calidad es examinar la forma en que se interpreta, y luego se aplica, la definición de aprendizaje en un país determinado, ya sea mediante textos legales y reglamentos adicionales, convenios de negociación colectiva, o sobre la base de experiencia y práctica. Esta es la perspectiva que se desarrollará con mayor detalle a lo largo de esta Guía.

2.3 Los aprendizajes y otras formas de aprender sobre la base del trabajo

Suele haber cierto nivel de confusión con respecto a los diversos términos relacionados con el aprendizaje. Por lo tanto, al definir el término «aprendizaje» también es útil aclarar la diferencia entre aprendizaje y otras formas de aprender sobre la base del trabajo (WBL por su sigla en inglés), como los aprendizajes informales, las prácticas profesionales y las pasantías.

Los aprendizajes informales se encuentran en la economía informal y sirven para que un artesano experimentado transmita las competencias adecuadas a una persona joven; suelen abarcar todas las competencias de un oficio. No se rigen por un plan de estudios, no resultan en cualificaciones y están regulados por normas y tradiciones sociales, en lugar de leyes y reglamentos,

Las prácticas profesionales y pasantías proporcionan una oportunidad de aprender en un ambiente de trabajo a jóvenes que han finalizado sus estudios o que todavía no los han terminado. Por lo general, se trabaja en un sector en particular de la economía o en una ocupación determinada y se abarcan aspectos específicos del empleo u ocupación, pero no todas las competencias que se requieren.

Es común que estos programas no sigan un plan de estudios, ni conduzcan a cualificaciones basadas en la evaluación de competencias, pero, sobre todo en el caso de las pasantías y las prácticas profesionales, las diferencias dependen en gran medida en cómo las definen las partes interesadas de un país en particular.

Como se indicó anteriormente, la OIT promueve el concepto de los aprendizajes de calidad, que son aprendizajes basados en seis elementos fundamentales que hacen hincapié en la calidad y pertinencia del aprendizaje en relación con el mercado laboral.

Como se ve en el cuadro 2, los aprendizajes se distinguen claramente de otras formas de aprender sobre la base del trabajo y ofrecen ventajas específicas, sobre todo en lo que se refiere a las condiciones de trabajo y la calidad de las oportunidades para aprender. En resumen, el aprendizaje es una forma de aprender sobre la base del trabajo, pero no todas estas formas son aprendizajes.

Cuadro 2. Las diferencias habituales entre los aprendizajes y otras formas de aprender sobre la base del trabajo

	APRENDIZAJE	APRENDIZAJE INFORMAL	PASANTÍA	PRÁCTICA PROFESIONAL
Gobernanza tripartita	Sí	No	No	No
Remuneración	Sí	Es posible	Es probable	Es posible
Contrato por escrito	Sí	No	Es posible	Es posible
Cobertura de la seguridad social	Sí	No	No	No
Marco legal	Sí	No	No	No
Programa de estudio	Sí	No	No	Es posible
Formación en el lugar de trabajo	Sí	Sí	Sí	Sí
Formación fuera del puesto de trabajo	Sí	No	No	No
Evaluación formal	Sí	No	No	No
Cualificación reconocida	Sí	No	No	No
Duración	1-4 años	Variable	Hasta 12 meses	Hasta 12 meses

Fuente: OIT, sobre la base de Steedman, 2012.

A menudo se agrupan los aprendizajes y las prácticas profesionales, en particular, como si fueran un mismo concepto, pero no lo son. Como se puede ver en el siguiente ejercicio más detallado, que se refiere de manera específica a los países europeos (cuadro 3), hay diferencias considerables, sobre todo en lo que se refiere a nivel educativo, contenidos, formación en el lugar de trabajo, duración, situación laboral, compensación, gobernanza y actores.

Cuadro 3. Las diferencias habituales entre los aprendizajes y las prácticas profesionales en Europa

	APRENDIZAJE DE CALIDAD	PRÁCTICA PROFESIONAL
Alcance	Perfil de educación y formación profesional que otorga una cualificación completa	Complementa el programa educativo o el CV individual
Objetivo	Perfil o cualificación profesional	Experiencia práctica documentada
Nivel educativo	Por lo general, nivel 3-5 del MEC*	Las prácticas pueden ser parte del programa en todos los niveles del MEC; es común encontrarlas en la (pre) educación profesional, en la educación superior y después del egreso (a veces son obligatorias)
Contenido	Se obtiene el conjunto completo de conocimientos, competencias y destrezas de una ocupación	Orientación profesional y/o para el trabajo/carrera; se obtiene una parte de los conocimientos, competencias y destrezas de una ocupación o profesión
Aprendizaje en el lugar de trabajo	Igualmente importante que el trabajo curricular	Por lo general, complementa el trabajo curricular o es una actividad optativa extracurricular
Duración	<ul style="list-style-type: none"> Se establece; mediano a largo plazo Por lo general, de hasta cuatro años 	Variable, de corto a mediano plazo, por lo general, menos de un año
Situación laboral	Empleado; aprendiz contratado/empleado	El estudiante/pasante suele tener un acuerdo con el empleador o la escuela; a veces en condición de voluntario, o situación no definida con claridad
Compensación	<ul style="list-style-type: none"> Remunerado; monto convenido en convenio colectivo o fijado por ley Subsidio del aprendizaje de calidad, que tiene en cuenta costos netos y prestaciones para el individuo y el empleador 	Remuneración variable, a menudo no recibe paga compensación financiera no regulada
Gobernanza	Fuerte regulación, a menudo sobre una base tripartita	Sin regular o con regulación parcial
Actores	Suelen ser interlocutores sociales, proveedores de formación	Individuos, empresas, el estado, instituciones educativas

Fuente: Comisión Europea, 2013b, p.8.

* MEC: Marco Europeo de Cualificaciones (Comisión Europea, 2017).

En Australia, por ejemplo, la diferencia entre la práctica profesional y el aprendizaje es que la práctica puede ser un acuerdo de formación a tiempo completo o parcial, en el lugar de empleo, que por lo general dura unos 12 meses (los aprendizajes suelen ser de tres a cuatro años) y en áreas no vinculadas a los oficios (Departamento de Educación de Australia, 2017).

¿Son importantes estas distinciones?

Como observa la Comisión Europea, «nuestro análisis por país ha demostrado que los aprendizajes arrojan resultados positivos de empleo en forma sistemática, y no solo en los países que se suelen relacionar con el sistema de formación dual, como Alemania y Austria». Las pruebas relacionadas con las prácticas profesionales son menos convincentes (Comisión Europea., 2013b, pp. 9 y 13).

Para los aprendices, la respuesta es un «Sí» rotundo; el aprendizaje de calidad brinda formación sistemática y cualificaciones reconocidas, ofrece remuneración y algunas prestaciones de seguridad social, y mejoran las oportunidades de ingreso al mercado laboral.

Para los empleadores, la respuesta también es «Sí»; el aprendizaje de calidad proporciona empleados «preparados para el trabajo» y capacitados, lo que ayuda a resolver los problemas de contratación.

Para los gobiernos, la respuesta es también «Sí»; el aprendizaje de calidad facilita la transición de los jóvenes hacia el mercado laboral y alivia así los problemas del desajuste de competencias y el desempleo juvenil.

Estos beneficios se abordarán con más profundidad en el capítulo 3.

2.4 Lista de verificación

Puede utilizar la siguiente lista de verificación para evaluar la definición de aprendizaje que se usa en su país, para luego decidir qué elementos podrían fortalecerse.

CARACTERÍSTICAS DESTACADAS	SÍ	NO
En su país:		
¿El aprendizaje se define y regula mediante un instrumento oficial (por ejemplo, leyes, decretos ministeriales, convenios colectivos, o decisiones políticas que surgen del diálogo social)?		
Si la respuesta es «Sí», considere si la definición de aprendizaje incluye los siguientes elementos:		
• Una combinación de formación en el lugar de trabajo y fuera de él		
• Formación para desempeñar una ocupación específica		
• Un contrato por escrito que detalla las funciones y responsabilidades del aprendiz y el empleador		
• Un contrato por escrito que brinda al aprendiz una remuneración y la cobertura estándar de la protección social		
• La oportunidad de obtener una cualificación reconocida luego de someterse con éxito a una evaluación formal		

Si la respuesta a cualquiera de estas preguntas ha sido «NO», tal vez valga la pena analizar cómo se podría aclarar o fortalecer la definición de aprendizaje en su país, con el fin de garantizar que los aprendizajes cumplan con las normas mínimas y puedan ser considerados aprendizajes de calidad.

3 ¿Por qué los aprendizajes de calidad son una opción política atractiva?

Las organizaciones internacionales, los gobiernos, los sindicatos y las asociaciones de empleadores a nivel mundial, regional y nacional han aumentado sus reclamos a favor del desarrollo o la mejora de los sistemas y programas de aprendizaje de calidad. En este capítulo, la propuesta es explicar por qué estos órganos e instituciones tienen tanto interés en estos sistemas. La primera parte del capítulo enumera una serie de ejemplos de los compromisos que se han adoptado en lo internacional y lo nacional para la promoción de los aprendizajes de calidad. La segunda parte aboga por los aprendizajes de calidad y propone argumentos que justifican los beneficios que conllevan.

3.1 Ejemplos de compromisos mundiales y nacionales de promover el aprendizaje de calidad

En esta sección se presentan algunos ejemplos de cómo las partes interesadas internacionales, regionales y nacionales han contribuido a la promoción de los aprendizajes de calidad.

3.1.1 Organización Internacional del Trabajo

En la 101ª Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo (2012), la OIT adoptó una resolución titulada La crisis del empleo juvenil: un llamado a la acción. La resolución reitera la importancia de vincular la educación, la formación y el mundo del trabajo a través de «mejorar la educación y formación técnica y profesional (EFTP), concretamente el aprendizaje profesional, y otras modalidades de adquisición de experiencia laboral y de formación en la empresa». Hace un llamado a los gobiernos a dar seria consideración a lo siguiente, según proceda:

- Mejorar los vínculos entre educación, formación y el mundo del trabajo por medio del diálogo social sobre la inadecuación de las competencias y la normalización de las cualificaciones en respuesta a las necesidades del mercado de trabajo, y mejorar la educación y formación técnica y profesional (EFTP), incluido el aprendizaje, y otras modalidades de adquisición de experiencia laboral y de formación en la empresa.
- Mejorar la gama y los tipos de aprendizaje mediante las siguientes acciones:
 - complementar el aprendizaje en el lugar de trabajo con un aprendizaje institucional más estructurado;
 - actualizar las competencias para impartir formación de los maestros artesanos y formadores que supervisan los aprendizajes;
 - incluir la formación en alfabetización y en competencias para los medios de vida; y
 - fortalecer la participación de la comunidad, sobre todo para hacer que más ocupaciones sean accesibles para las mujeres jóvenes y otros grupos vulnerables de jóvenes.
- Reglamentar y controlar los aprendizajes, las pasantías y otros programas de adquisición de experiencia laboral; por ejemplo, mediante la certificación, para garantizar que constituyan una auténtica experiencia de aprendizaje y que no se utilicen para sustituir a los trabajadores de plantilla.

La resolución exhorta a los interlocutores sociales a alentar a las empresas a que ofrezcan plazas de aprendices y a entablar negociaciones colectivas sobre las condiciones de trabajo de los aprendices (OIT, 2012a).

3.1.2 G20

Los ministros de trabajo y empleo del G20, el foro central para la cooperación internacional en cuestiones económicas y financieras, que se compone de 19 países más la Unión Europea, hizo un llamado a sus Estados miembros en 2012: «Fomentaremos el intercambio de experiencias en el diseño e implementación de los programas de aprendizaje en el lugar de trabajo y exploraremos maneras de identificar principios comunes en los países del G20» (G20, 2012). Cuatro años más tarde, el Grupo reiteró su llamado a la acción sobre los aprendizajes y adoptó la «Iniciativa del G20 para promover el aprendizaje de calidad» (recuadro 3), reconociendo que el aprendizaje ha demostrado ser un método cada vez más útil de brindar formación profesional a nivel mundial. Se acordó emprender acciones significativas adicionales para aumentar la calidad, cantidad y diversidad de los aprendizajes, ejemplos de las cuales se verán también en el recuadro 3 (G20, 2016).

Recuadro 3. Ejemplos de acciones propuestas por la iniciativa del G20 para promover el aprendizaje de calidad (2016) (extractos)

- Establecer objetivos o metas nacionales para desarrollar, ampliar y mejorar los programas de aprendizaje, incluso en la educación superior.
- Mejorar la calidad de los aprendizajes mediante la participación plena de los interlocutores sociales (gobiernos, organizaciones de empleadores y trabajadores) en el diseño, desarrollo y entrega del aprendizaje y garantizar la presencia de un componente fuerte de formación basada en el trabajo (es decir, sistemas de formación dual, orientación profesional eficaz e integración con la educación formal y los sistemas de reconocimiento de competencias).
- Promover los programas de aprendizaje en una amplia gama de ocupaciones y sectores, sobre todo en los sectores emergentes y en los que hay escasez de personal cualificado.
- Fomentar la participación de empresas en los sistemas de aprendizaje, haciendo que sean más atractivos para los empleadores, en particular las pymes, al ver reflejadas sus necesidades de competencias en los programas de formación, atendiendo la falta de incentivos legales y normativos, y promoviendo un reparto adecuado y apropiado de costos entre empleadores, proveedores y autoridades públicas.
- Garantizar que los programas de aprendizaje ofrezcan buenas condiciones de trabajo y formación, incluidos los salarios adecuados, contratos de trabajo y cobertura de la seguridad social, así como el respeto de los derechos laborales y la seguridad y salud en el trabajo.

3.1.3 L20 y B20

Los sindicatos (trabajo 20, o «Labour 20» en inglés: L20) y las asociaciones de empleadores (empresas 20, o «Business 20» en inglés: B20) de los Estados miembros del G20 también aunaron fuerzas para promover los aprendizajes. En cooperación con los sindicatos y asociaciones de empleadores internacionales (CSI, OIE, BIAC y TUAC), en 2013 llegaron a acuerdos sobre «Elementos clave de los aprendizajes de calidad» (CSI, 2013) y destacaron en forma conjunta los principios fundamentales para lograr que los aprendizajes funcionen, como se ve en el recuadro 4.

Recuadro 4. Principios de los interlocutores sociales mundiales relativos al aprendizaje de calidad (extractos)

- Debe haber responsabilidad compartida entre gobiernos, empleadores y sindicatos, de manera adecuada a las circunstancias nacionales.
- Las escuelas profesionales de calidad superior, con docentes altamente cualificados y motivados y equipo actualizado constituyen un requisito indispensable para el aprendizaje eficaz.
- Debe existir disponibilidad real de ingreso al aprendizaje, no solo para los jóvenes, sino también para los adultos desplazados que necesitan ingresar a una nueva industria o actualizar sus competencias para afrontar las necesidades cambiantes de las empresas.
- Se deben elaborar estrategias para mejorar la imagen de los aprendizajes, para que se perciban en forma positiva como una ruta hacia una carrera satisfactoria.
- Los sistemas de aprendizaje necesitan su propio régimen de contratos compatible con la legislación y práctica nacionales.
- Los sistemas de aprendizaje deben centrarse en el lugar de trabajo.
- Los programas de aprendizaje deben reflejar los objetivos de la equidad de género.
- Los aprendizajes deben fomentar el espíritu empresarial y la innovación mediante el desarrollo de competencias y conocimientos generales sobre empresas, así como una conducta empresarial responsable.

3.1.4 Consejo de la Unión Europea

En 2013, los Estados miembros de la Unión Europea (UE) adoptaron una declaración del Consejo sobre una *Alianza Europea para la Formación de Aprendices*, una plataforma de múltiples partes interesadas para promover la calidad, la oferta, la imagen y la movilidad de la formación de aprendices (Consejo de la Unión Europea, 2013). Se llegó a la conclusión de que «los programas de aprendizaje de alta calidad pueden hacer un aporte positivo a la lucha contra el desempleo juvenil mediante el fomento de la adquisición de competencias y el logro de transiciones armoniosas y sostenibles del sistema de educación y formación al mercado laboral. Estos programas son particularmente eficaces cuando se insertan en un enfoque integral a nivel nacional que combina educación, formación y medidas para el empleo». Y además se afirmaba que: «*se debe promover la eficacia y el atractivo de los programas de aprendizaje mediante su adhesión a varios principios rectores comunes*», y se destacaban los siguientes principios:

- a. Establecer un marco normativo adecuado, en el que se formulan con claridad las responsabilidades y los derechos y obligaciones de cada parte involucrada, con las vías para aplicarlos.
- b. Fomentar alianzas nacionales con los interlocutores sociales para el diseño, aplicación y gestión de programas de aprendizaje, y con otras partes interesadas pertinentes, tales como, cuando corresponda, los organismos intermediarios (cámaras de comercio, industria y artesanales, organizaciones profesionales y sectoriales), proveedores de educación y formación, organizaciones juveniles y estudiantiles, y autoridades locales, regionales y nacionales.
- c. Garantizar la adecuada integración de los programas de aprendizaje en los sistemas formales de educación y formación, mediante un sistema de calificaciones y competencias reconocidas que pueden permitir el acceso a la educación superior y al aprendizaje permanente.
- d. Garantizar que las calificaciones y competencias adquiridas y el proceso de aprendizaje de los aprendices sean de alta calidad, con estándares establecidos para los resultados del aprendizaje y el aseguramiento de la calidad, de acuerdo con la recomendación sobre la creación de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de Calidad de la EFP, y reconocer el modelo de aprendizaje como

una valiosa herramienta para aprender, transferible a través de fronteras, que abre el camino hacia el progreso dentro de los marcos nacionales de cualificaciones y a la aspiración de acceder a empleos altamente cualificados.

- e. Incluir un fuerte componente de capacitación y aprendizaje de alta calidad sobre la base del trabajo, que debe complementar las competencias específicas para el empleo con competencias más amplias, transversales y transferibles, garantizando así que los participantes puedan adaptarse a los cambios después de terminar el aprendizaje.
- f. Involucrar tanto a empleadores como a las autoridades públicas en forma suficiente en la financiación de los planes de aprendizaje, mientras que se garantizan la remuneración y protección social adecuadas de los aprendices, y brindar incentivos apropiados para que todos los actores participen, sobre todo las pequeñas y medianas empresas, para que haya un número suficiente de plazas de aprendizaje.
- g. Abarcar múltiples sectores y ocupaciones, incluidos los sectores nuevos e innovadores con un alto potencial de empleo, y tener en cuenta las previsiones de necesidades futuras de competencias.
- h. Facilitar la participación de los jóvenes con menos oportunidades mediante el suministro de orientación profesional, formación preparatoria y otros medios de apoyo dirigido.
- i. Promover programas de aprendizaje a través de campañas de sensibilización dirigidas a los jóvenes, sus padres y madres, los proveedores de educación y formación, los empleadores y los servicios públicos de empleo, a la vez que se destacan los aprendizajes como un camino que lleva a la excelencia y que brinda amplias oportunidades educativas y profesionales, e incluir al aprendizaje como una de las opciones para la aplicación de los planes de Garantía Juvenil.³

3.1.5 A nivel de país

Si se da una mirada alrededor del mundo, también se verá que los gobiernos están cada vez más interesados en desarrollar o mejorar los sistemas y programas de aprendizaje. Este interés se plantea de muchas maneras. De hecho, en diversos países:

- Recientemente se han modificado o redactado leyes, o se está en vías de modificar legislación, con vínculos directos a la EFTP: Bélgica, Bulgaria, Francia, Italia, Rumanía y España.
- Recientemente se han modificado o redactado leyes con vínculos indirectos a la educación y formación técnica y profesional: Irlanda, con la instalación de calidad y cualificaciones.
- Se han llevado a cabo revisiones nacionales y reformas subsecuentes de los aprendizajes: Australia, Irlanda, India y el Reino Unido.
- Se han hecho esfuerzos importantes para reformar las leyes y programas de aprendizaje: varios países de América Latina y el Caribe, incluidos Jamaica, Bahamas, Trinidad y Tobago, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México y Perú (Fazio *et al.*, 2016).
- Se han desarrollado nuevas estrategias nacionales para respaldar la formación mediante aprendizaje: Alemania, con su *Alianza para la formación inicial y continuada 2015-2018*; Dinamarca, con su *Mejorar la educación y formación profesionales*, y Noruega, con un *Contrato social tripartita sobre el aprendizaje*.
- Se han introducido nuevos mecanismos de financiamiento: el Reino Unido, con una tasa de aprendizaje

³ El Consejo de la Unión Europea estableció el plan de la Garantía Juvenil en abril de 2013. En él se recomienda que los Estados miembros «Velen por que todos los jóvenes menores de 25 años reciban una buena oferta de empleo, educación continua, formación de aprendiz o período de prácticas en un plazo de cuatro meses tras quedar desempleados o acabar la educación formal» (Recomendación del Consejo de 22 de abril de 2013 sobre el establecimiento de la Garantía Juvenil).

y Nueva Zelanda con su programa «Reiniciar el Aprendizaje».

- Se han reestructurado por completo las estructuras administrativas para la aplicación de políticas de aprendizaje; por ejemplo, en los Países Bajos y el Reino Unido.
- Se ha emprendido el proceso de revisar los perfiles de ocupación, resultados educativos y planes de estudio en la formación de aprendices existente y de elaborar una serie de nuevos: Irlanda.
- Se ha fortalecido el diálogo social, así como el estatus de los programas de aprendizaje, vinculándolos a la demanda del mercado laboral en Jamaica.
- Se ha instalado una iniciativa del sector privado, sin fines de lucro, para aprendizajes duales en Uruguay.
- Se ha trabajado con el apoyo de la OIT para promover el desarrollo de programas o sistemas de aprendizaje en: Brasil, Argelia, Bangladés, Costa Rica, Indonesia, Jamaica, Marruecos, República Unida de Tanzania, Túnez, Uganda y Zambia.

En la India, la Política Nacional de Desarrollo de Competencias y Emprendimiento de 2015 se centra en el aprendizaje como uno de los programas fundamentales para la creación de mano de obra cualificada. La política propone trabajar en forma proactiva con la industria, incluido el sector de las mipymes, para facilitar un aumento de veinte veces en las oportunidades de aprendizaje del país, de aquí a 2020 (recuadro 5).

Recuadro 5. Ejemplo de iniciativa a nivel de país: India

El 19 de agosto de 2016, el gobierno de la India lanzó el Plan Nacional de Promoción del Aprendizaje (NAPS por su sigla en inglés), para promover la formación de aprendices e incentivar a los empleadores que deseen contratar aprendices. El NAPS prevé compartir los gastos de los empleadores en la provisión de formación y el pago de un estipendio para el aprendiz.

El NAPS fue lanzado con el ambicioso objetivo de aumentar la participación del aprendizaje de 2,3 lakhs (0,23 millones) a 50 lakhs (5 millones) de manera acumulativa para 2020.

Se ha puesto en marcha un portal en línea fácil de usar (www.apprenticeship.gov.in), con el fin de facilitar el procesamiento de todo el ciclo de aprendizaje y para la administración y supervisión eficaces del plan. El portal ofrece servicios integrales para empleadores, desde el registro y la publicación de vacantes hasta la presentación de reclamaciones y para aprendices, desde el registro hasta la recepción y aceptación de cartas de ofrecimiento en línea.

Asimismo, se modificó la Ley de aprendizaje con el fin de garantizar que los empleadores contraten más aprendices y de alentar a los empleadores a cumplir con las disposiciones de la ley.

Fuente: Gobierno de la India, 2017a.

3.2 Ventajas de los aprendizajes de calidad

Las ventajas de los aprendizajes de calidad son muchas y variadas y benefician a todas las partes interesadas de diversas maneras. En las secciones siguientes se darán ejemplos de ello

3.2.1 Facilitar la transición de la escuela al trabajo

La 97ª reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo de 2008 reconoció la importancia del aprendizaje como un medio eficaz de vincular la escuela y el mundo del trabajo para los jóvenes, para que adquieran experiencia laboral junto con la formación técnica y profesional, lo que ayuda a superar su falta de experiencia de trabajo al intentar conseguir un primer empleo (OIT, 2008).

Ciertos estudios realizados para la Comisión Europea han demostrado que el aprendizaje conduce en forma sistemática a resultados positivos de empleo. En promedio, entre el 60 y el 70 por ciento (y en algunos casos hasta el 90 por ciento) de los aprendices consigue empleo en cuanto finalizan su aprendizaje; por ejemplo, en Austria, Bélgica, Francia, Irlanda y el Reino Unido. De hecho, la alta eficacia de los programas de aprendizaje en relación con los resultados en materia empleo, en especial cuando están asociados al sistema dual de formación, ha llevado a varios Estados miembros a introducir programas similares a este sistema o a emprender reformas significativas de sus sistemas de aprendizaje; por ejemplo, en Bélgica, Chipre, Italia, Rumanía y España (Comisión Europea, 2013b, pp. 9-10).

En Brasil, una evaluación de los efectos de la Ley de aprendices muestra que después de egresar, los aprendices tienen mayores oportunidades de encontrar un empleo formal no temporal y ganar salarios más altos en el corto y mediano plazo que personas comparables que no se han beneficiado de un programa de este tipo (Corseuil *et al.*, 2014).

Es más, los aprendices tienen más probabilidades de encontrar empleo que la cohorte más extensa de estudiantes de EFTP, como se ve en el ejemplo llamativo de los Países Bajos ([recuadro 6](#)).

Recuadro 6. Éxito relativo en la búsqueda de trabajo después de transitar la ruta de la EFTP: Países Bajos

En los Países Bajos existen dos rutas para obtener una cualificación de la EFTP: la ruta del aprendizaje basado en el trabajo, (*beroepsbegeleidende leerweg – BBL*) y la ruta basada en el salón de clase (*beroepsopleidende leerweg – BOL*). El aspecto original del sistema holandés radica en el hecho de que las cualificaciones son las mismas y de igual valor (CES/Unionlearn, 2016, p. 48). Las cifras demuestran que «con respecto a oportunidades de trabajo, hay una clara diferencia entre el BBL y el BOL». En 2012, entre quienes finalizaron con éxito la ruta del BBL, la tasa de desempleo era baja (3 por ciento), pero para quienes habían optado por la ruta del BOL, era de entre el 11 y el 30 por ciento, según el nivel de la cualificación. Es más, el tiempo promedio necesario para encontrar un primer empleo era de un mes para los estudiantes BOL, pero solo de unas dos semanas para los aprendices BBL (Gobierno de los Países Bajos, 2014, p. 76).

La consecución del primer empleo puede presentar desafíos reales para los jóvenes. Los empleadores están poco dispuestos a contratar jóvenes sin experiencia de trabajo y cuya preparación es desconocida. Se preguntan si estos jóvenes se ajustarán a la cultura de trabajo de la empresa, si serán lo

suficientemente maduros para tomar en serio el trabajo, y si tendrán las competencias técnicas y las aptitudes interpersonales apropiadas para desempeñarse correctamente. Es difícil para los empleadores formar una opinión durante una entrevista breve. Los programas de aprendizaje de calidad permiten a los empleadores ejecutar un proceso extendido de selección, a la vez que capacitan a los jóvenes para llevar a cabo las actividades específicas que la empresa necesita. Al mismo tiempo, los aprendices tienen la oportunidad de tomar decisiones bien informadas acerca de su formación y sus opciones de carrera; así como de demostrar lo que pueden hacer y qué potencial de productividad ofrecen.

3.2.2 Promoción de la coordinación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo

Los programas de aprendizaje de calidad proporcionan un medio sistemático de desarrollar colaboración entre las instituciones de EFTP y el mercado laboral. Se permite así que las empresas puedan ejercer su influencia en el diseño y la entrega del plan de estudios y los módulos de capacitación preparados por las instituciones de EFTP, y a la vez permite a los docentes de estas instituciones comprender mejor qué conocimientos, competencias y habilidades son necesarios en el lugar de trabajo. Esta colaboración brinda un fortalecimiento mutuo y ayuda a mejorar la calidad y la eficacia de la experiencia formativa en general, y a reducir la posibilidad de desajustes de competencias.

En Australia, por ejemplo, la coordinación entre los empleadores que ofrecen formación en el lugar de trabajo y las instituciones de EFTP que brindan la formación fuera del puesto de trabajo es una característica fundamental del sistema de aprendizaje y beneficia a los aprendices (o pasantes), los empleadores y la economía ([recuadro 7](#))

Recuadro 7. Promoción de la coordinación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo: Australia

Toyota Australia ha formado una asociación con el instituto Kangan Technical and Further Education Institute (TAFE) de Victoria para asumir la responsabilidad compartida en el apoyo ofrecido a sus aprendices australianos. Toyota y el Instituto Kangan se reúnen mensualmente para analizar los avances de los aprendices, los problemas que puedan presentarse y las posibles mejoras al programa de formación. Han encontrado, por ejemplo, que un programa obligatorio de mentores en el lugar de trabajo para los aprendices australianos ha contribuido directamente al logro de resultados exitosos entre los aprendices. Esta alianza ha permitido desarrollar una certificación de formación y evaluación a la medida del sector y de la empresa para respaldar el programa de mentores y Toyota cuenta con muchos mentores en el lugar de trabajo que han obtenido esta cualificación (Mancomunidad de Australia, 2011a, p. 50).

3.2.3 Una cuestión de sentido común empresarial

Las empresas invierten en los aprendizajes de calidad porque es una buena decisión empresarial. Según el Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, los programas de aprendizaje de calidad proporcionan una cartera estable y confiable de trabajadores cualificados, aumentan la productividad, disminuyen los costos de contratación y también mejoran la retención de empleados ([recuadro 8](#))

Recuadro 8. Ventajas para los empleadores: Estados Unidos

Antes que nada, los aprendizajes de calidad ayudan a las empresas a lograr empleados altamente cualificados. Los programas de aprendizaje de calidad también reducen las tasas de rotación, aumentan la productividad y disminuyen los costos de contratación.

Entre otros beneficios se incluyen:

- Formación personalizada que cumple con las normas del sector, adaptada a las necesidades específicas de las empresas y que resulta en empleados altamente cualificados.
- Un aumento de la transferencia de conocimientos a través del aprendizaje en el lugar de trabajo con un mentor experimentado, combinado con cursos educativos para respaldar lo que se aprende en el lugar de trabajo.
- Mayor retención de los empleados: el 91 % de los aprendices que completan el aprendizaje siguen empleados nueve meses después.
- Un lugar de trabajo más seguro que puede reducir los costos de indemnización laboral, debido al énfasis del programa en formación sobre seguridad.
- Un flujo estable y confiable de trabajadores cualificados.
- Un enfoque sistemático a la formación que asegura que los empleados reciban formación y certificación para que sean capaces de producir según los niveles más altos de las competencias que se requieren para la ocupación (Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, 2017b)

En todo el mundo, las opiniones de los empleadores acerca del aprendizaje son, por general, positivas (Figura 1). Según un informe del Banco Interamericano de Desarrollo, la gran mayoría de los empleadores está satisfecha con los aprendizajes, y una mayoría de ellos informa un aumento de la productividad (Fazio *et al.*, 2016).

Figura 1. Opiniones de los empleadores acerca del aprendizaje

¿Qué opinan los empleadores alrededor del mundo de los programas de aprendizaje?

81 %

están satisfechos con el programa de aprendizaje

84 %

recomendarían aprendices a otros empleadores

64 %

han visto mejoras en la productividad

55 %

han mejorado la capacidad de atraer buen personal

Fuente: Fazio *et al.*, 2016

Otra ventaja es el efecto positivo del aprendizaje sobre la capacidad de la empresa para innovar. Es más probable que los trabajadores con buena formación comprendan las complejidades de los procesos de producción de una empresa y que, por lo tanto, sean más capaces de identificar y aplicar formas de realizar mejoras tecnológicas (Lerman, 2014a, p. 14).

Con el tiempo, los beneficios que reciben las empresas por contar con una plantilla de trabajadores cualificada superan ampliamente la inversión inicial en nuevos aprendices. Como se verá en más detalle en el capítulo 8, las empresas recuperan los costos de capacitación y cosechan beneficios netos a medida

que los aprendices aprenden lo necesario para hacer el trabajo y ser más productivos.

3.2.4 Ofrecer una EFTP económicamente eficiente

El surgimiento de nuevas tecnologías y otros factores están dando lugar a cambios continuos en la demanda de competencias en el mercado laboral. Es bien costoso prever las necesidades futuras de competencias, equipar las instituciones de EFTP con las últimas instalaciones y herramientas, actualizar los planes de estudio y módulos de formación y, además, mejorar la formación de docentes y formadores. Tampoco se trata de una inversión única y extraordinaria.

Si las autoridades públicas —así como otros proveedores de fondos— son capaces de negociar una alianza entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, las instituciones de EFTP y las empresas pueden hacer un aprovechamiento mutuo de los recursos (por ejemplo, equipos e instalaciones, experiencia y conocimientos acumulados). Al compartir los costos de la formación, las empresas y los organismos gubernamentales responsables de la EFTP suelen además compartir los beneficios.

Figura 2. Rendimiento económico de la inversión pública: Reino Unido



Fuente: Oficina Nacional de Auditoría, 2012

Como ha informado la Oficina Nacional de Auditoría del Reino Unido (figura 2), el rendimiento económico de la inversión pública puede ser considerable. Se estima que el valor actual neto para la economía de £1 de inversión gubernamental en la formación mediante aprendizaje es de entre £16 y £21.

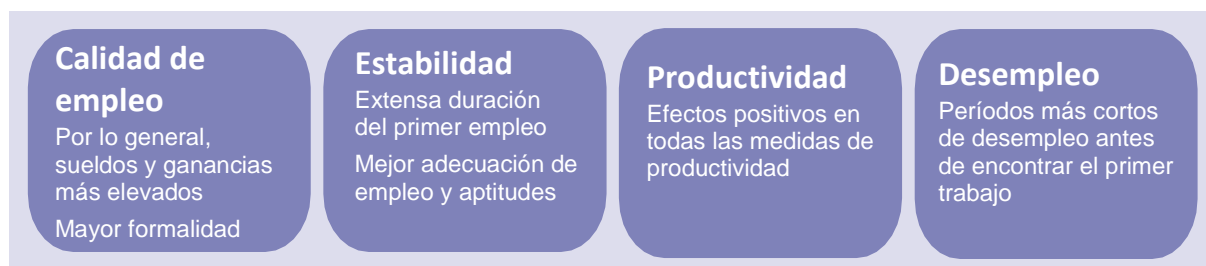
Se considerará este tema en más detalle en el capítulo 8.

3.2.5 Los aprendizajes de calidad son buenos para las pequeñas y medianas empresas (pymes)

Las pymes son particularmente importantes en el contexto de los mercados laborales locales y a menudo desempeñan un papel significativo dando su apoyo al empleo local e impulsando a la economía local. Con frecuencia utilizan los aprendizajes de calidad para hacer frente a la escasez de competencias y la evolución futura de la empresa, y para permitir que los jóvenes adquieran las competencias especializadas requeridas para producir productos de alta calidad y brindar servicios de alta gama. Se ha visto que las pymes también se benefician al tener mejor acceso a las más recientes innovaciones tecnológicas a través de los aprendices, debido a su formación fuera del puesto de trabajo en las instituciones de EFTP (Fazio *et al.*, 2016).

En el informe del Banco Interamericano de Desarrollo, *Aprendices para el siglo XXI: ¿Un modelo para América Latina y el Caribe?*, se afirma que los países de América Latina y el Caribe (ALC) tienen interés en el aprendizaje por diversas razones, entre las que se cuentan la productividad, la innovación, la armonización de la oferta y demanda de competencias y la carrera profesional (Fazio *et al.*, 2016). Los efectos principales del aprendizaje, según el informe, se resumen en la figura 3.

Figura 3. Resumen de los principales efectos del aprendizaje en países de América Latina y el Caribe



Fuente: Fazio *et al.*, 2016.

Los argumentos a favor de la promoción de los aprendizajes de calidad son convincentes. Existe un consenso abrumador que emana de las organizaciones internacionales, así como de los interlocutores sociales a nivel internacional, en el sentido de que ofrecen una variedad de ventajas, y que se deben tomar ciertas medidas y respetar ciertos principios, con el fin de apoyar su diseño y ejecución.

3.2.6 Lista de verificación

Se puede usar la siguiente lista de verificación para evaluar si hay pruebas que demuestren las ventajas de los aprendizajes y si el gobierno, los empleadores y los jóvenes son conscientes de ellas.

ARGUMENTOS PARA PROMOVER LOS APRENDIZAJES DE CALIDAD	SÍ	NO
En su país, existen pruebas que demuestren que:		
• ¿Los aprendizajes facilitan la transición de la escuela al trabajo?		
• ¿Los aprendizajes promueven la coordinación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo?		
• ¿Los aprendizajes tienen sentido desde el punto de vista empresarial?		
• ¿Los aprendizajes proporcionan una forma rentable de ofrecer EFTP?		
• ¿Los aprendizajes son buenos para el desarrollo de pequeñas y medianas empresas (pymes)?		
• ¿Los gobiernos, empleadores, sindicatos y jóvenes son conscientes de los beneficios de los aprendizajes?		
• ¿Es usted consciente de las iniciativas internacionales y regionales para fortalecer el aprendizaje?		

Si ha contestado «NO» a alguna de estas preguntas, tal vez valga la pena examinar la forma en que se puede recopilar pruebas para orientar el desarrollo de un sistema de aprendizaje de calidad en su país. Las pruebas que fundamenten las ventajas de los aprendizajes son esenciales para generar conciencia entre las diversas partes interesadas, lo que puede actuar como un catalizador para establecer un marco claro para un sistema de aprendizaje de calidad exitoso y sostenible.

4 Elementos fundamentales de los sistemas de aprendizaje de calidad

El enfoque de la OIT para el desarrollo de sistemas de aprendizaje de calidad exitosos se basa en seis elementos fundamentales:

- Diálogo social significativo
- Marco normativo sólido
- Funciones y responsabilidades claras
- Mecanismos de financiación equitativos
- Buena adecuación al mercado laboral
- Inclusión

Figura 4. Los componentes fundamentales de los sistemas de aprendizaje de calidad



4.1 ¿Por qué son tan importantes estos elementos fundamentales?

Los aprendizajes de calidad constituyen un puente entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, sobre la base del diálogo social entre los interlocutores sociales —los empleadores y sus asociaciones y los sindicatos—, quienes están en la mejor situación para identificar la formación necesaria y la manera en que se deberá ofrecer.

Los aprendizajes de calidad requieren de un marco normativo robusto y estable, que establezca las condiciones generales para el diseño y la aplicación de sistemas y asegure el trabajo decente para los aprendices.

Los aprendizajes de calidad se basan en el apoyo y el compromiso de numerosas partes interesadas que comprenden con claridad sus funciones y responsabilidades. También tienen un propósito común que asegura la coherencia de todo el sistema.

Los aprendizajes de calidad generan tanto costos como beneficios para las autoridades públicas, los empleadores y los propios aprendices. Debe existir una clara comprensión general de que los costos se comparten en forma equitativa para garantizar que todas las partes interesadas estén dispuestas a participar a largo plazo.

Los aprendizajes de calidad preparan a los jóvenes para las ocupaciones y su participación en el mercado laboral, lo que implica que empleadores y aprendices deben saber qué ocupaciones y competencias están en demanda y cómo se reconocen esas competencias.

Los aprendizajes de calidad no se diseñan para un único grupo social. Si han de ofrecer oportunidades para todos, es necesario dar pasos positivos para aumentar la diversidad, mejorar la presentación de informes y rendición de cuentas, incorporar cierto grado de flexibilidad y mejorar el asesoramiento y apoyo.

5 Diálogo social

Según Guy Ryder, Director General de la OIT: «Cuando se observan los sistemas de aprendizaje de todo el mundo, el factor de éxito más relevante es casi siempre el diálogo social. Los aprendizajes funcionan porque vinculan la formación en el aula y en el lugar de trabajo y porque aprovechan el conocimiento de los empleadores y los trabajadores sobre qué formación se necesita y cómo impartirla.»⁴

5.1 Introducción

El objetivo de este capítulo es definir el diálogo social y luego presentar una serie de ejemplos que demuestran las maneras en que es fundamental para el funcionamiento de los sistemas de aprendizaje de calidad, a niveles tanto nacionales como sectoriales.

El diálogo social, piedra angular del trabajo de la OIT, incluye todo tipo de negociación y consulta, o incluso sencillamente el intercambio de información entre representantes de gobiernos, empleadores y trabajadores, sobre asuntos de interés común relacionados con la política económica y social, como puede verse en el [recuadro 9](#).

Recuadro 9. Formas comunes de diálogo social

- **Intercambio de información:** uno de los elementos más indispensables y básicos. En sí mismo, no implica la existencia de debates auténticos o que se tomen medidas relativas a problemas; sin embargo, es esencial.
- **Consultas:** van más allá que el simple intercambio de información. Implica la participación mediante un intercambio de opiniones, que a su vez, puede conducir a un diálogo más profundo.
- **Las negociaciones y la celebración de acuerdos:** si bien muchas instituciones utilizan las consultas y el intercambio de información, algunas están facultadas para alcanzar acuerdos vinculantes. Las instituciones que no tienen dichas atribuciones suelen actuar en calidad de asesores para ministerios, legisladores y formuladores de políticas.
- **Negociación colectiva:** una forma integral o generalizada del diálogo social y un indicador útil de la capacidad de un país de participar en acciones tripartitas a nivel nacional. La negociación colectiva se realiza a nivel empresarial, sectorial, regional, nacional e incluso multinacional.

El principal objetivo del diálogo social es promover el consenso y la participación democrática entre las principales partes interesadas en el mundo del trabajo. Las estructuras y los procesos exitosos de diálogo social son capaces de resolver cuestiones económicas y sociales importantes, fomentar la buena gobernanza, promover la paz y la estabilidad social e industrial e impulsar el progreso económico.

Sin embargo, para que el diálogo social se pueda llevar a cabo con eficacia, se deben dar las siguientes condiciones:

⁴ Alocución durante la presentación del «Entendimiento conjunto sobre los elementos clave del aprendizaje de calidad» del B20 y el L20, el 18 de junio de 2013, en Ginebra.

- Sindicatos y asociaciones de empleadores fuertes e independientes con la capacidad técnica y el acceso a información pertinente que les habilite a participar en el diálogo social;
- La voluntad política y el compromiso de todas las partes de participar en el diálogo social;
- Respeto por los derechos fundamentales de libertad de asociación y negociación colectiva; y
- Apoyo institucional adecuado.

El diálogo social se ocupa de una variedad de asuntos relativos a las relaciones laborales: la transición política, las políticas de empleo, los salarios, la seguridad social, la economía informal, la igualdad de género, los derechos fundamentales en el trabajo, la ecologización de la economía y el derecho laboral (OIT, 2013a).

El diálogo social puede abordar también la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP), y en forma más específica, la formación por aprendizaje.

5.2 El diálogo social y los aprendizajes de calidad

El diálogo social es particularmente importante en el diseño y la aplicación de las políticas de formación por aprendizajes de calidad. De hecho, la OIT ha acordado que sus Estados miembros deben «definir, con la participación de los interlocutores sociales, una estrategia nacional de educación y formación, así como establecer el marco rector de las políticas de formación a niveles nacional, regional, local y sectorial, y empresarial». ⁵ Un estudio sobre el análisis comparativo de las políticas de desarrollo de las competencias nacionales de 12 países ha demostrado que la negociación colectiva puede fomentar una cultura de aprendizaje y garantizar la calidad del aprendizaje en el lugar de trabajo (Aggarwal, 2013).

En todos los países de la OCDE, *«es necesaria la participación de los interlocutores sociales —tanto empleadores como sindicatos y asociaciones profesionales— para garantizar que la organización y el contenido de los programas profesionales satisfaga las necesidades de los empleadores, la economía en general y los estudiantes... La participación de los interlocutores sociales también es crucial tanto para el desarrollo de políticas a nivel nacional y para garantizar la aplicación adecuada de las políticas.»* (Fazekas y Field, 2013)

La relación entre el diálogo social y la formación por aprendizajes de calidad adopta diversas formas en diferentes países. En muchos países existen órganos tripartitos y bipartitos para la formulación, aplicación y supervisión de las políticas de formación por aprendizaje. Del mismo modo, la formación de aprendices puede ser objeto de negociaciones entre gobiernos e interlocutores sociales; o solo entre la asociación de empleadores y los sindicatos.

En la Unión Europea, los interlocutores sociales intersectoriales se han involucrado fuertemente en la Alianza Europea para la Formación de Aprendices. En 2013 firmaron una declaración conjunta con la Comisión Europea y la Presidencia del Consejo (de Lituania) y asumieron un compromiso con respecto a los aprendizajes a través de su marco de acción para el empleo juvenil. Mediante su trabajo en pos de la calidad y eficacia de la formación de aprendices y su declaración conjunta de 2016, han dado un impulso significativo al próximo *Marco Europeo para una Formación de Aprendices de Calidad y Eficaz*.

⁵ Párrafo 5(a) Recomendación de la OIT sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004 (núm. 195), disponible en: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:1:0::NO::/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R195 [consultada el 28 de febrero de 2017].

5.3 Órganos tripartitos y bipartitos

5.3.1 A nivel nacional

En la mayor parte de los países europeos, los sindicatos y asociaciones de empleadores son miembros formales, y a menudo con representación paritaria, de los comités tripartitos de EFTP que se ocupan de los diferentes aspectos de la formulación de políticas y ejecución de la formación de aprendices. Entre estos órganos se cuentan:

- Bulgaria: la Agencia Nacional de Educación y Formación Profesionales
- Chipre: la Junta de Aprendizaje
- Dinamarca: el Consejo Nacional de Educación y Formación Profesionales
- Francia: el Consejo Nacional de Empleo, Formación y Orientación Profesional
- Alemania: el Instituto Federal de Educación y Formación Profesional
- Irlanda: el Consejo de Aprendizaje
- Luxemburgo: el Comité de Formación Profesional (a través de las Cámaras)
- Países Bajos: la fundación «Organización de Cooperación para la Educación y Formación Profesional y el Mercado Laboral» (SBB)
- España: el Consejo General de Formación Profesional (CES/Unionlearn. 2016)

En Noruega, por ejemplo, los interlocutores sociales (asociaciones de empleadores y sindicatos) tienen representantes, a menudo en mayoría, en los órganos que se ocupan de políticas de aprendizaje, a niveles intersectoriales, sectoriales y regionales y locales. Abarcan cuestiones como la calidad en general, los programas de formación, la elaboración de planes de estudio, la orientación profesional y la evaluación (recuadro 10).

Recuadro 10. El diálogo social y la EFTP en Noruega

Según el marco legal, los interlocutores sociales tienen representantes, con frecuencia en mayoría, en todos los órganos consultivos importantes a nivel nacional y de condado para la EFTP de la secundaria superior:

- El Consejo Nacional de Educación y Formación Profesional (*Samarbeidsrådet for yrkesopplæring – SRY*) ofrece asesoramiento a nivel global en temas de calidad;
- Nueve Consejos de Formación Profesional (*Faglige råd*) dan asesoramiento a grupos específicos de oficios en la estructura del programa de formación, desarrollo curricular y cuestiones de calidad; en cada condado hay una Junta de Formación Profesional del Condado (*Yrkesopplæringsnemnda*) que da asesoramiento sobre calidad, orientación profesional, desarrollo regional y las disposiciones del condado para satisfacer las necesidades del mercado de trabajo;
- Existen Juntas Examinadoras específicas para cada oficio (*Prøvenemnder*) en todos los condados y están a cargo de los exámenes del oficio y los oficiales;
- Las Juntas Nacionales y Regionales de Apelaciones de la EFTP (*Klagenemnder*) atienden a los postulantes que no aprueban el examen final del oficio o para convertirse en oficial (Dirección de Educación Noruega, 2014, p. 9).

En otras regiones del mundo, en Sudáfrica por ejemplo, los sindicatos y asociaciones de empleadores están representados en diversos órganos tripartitos que se ocupan de diferentes aspectos de las políticas de EFTP.

En especial: la Autoridad Nacional de Competencias, que asesora al Ministerio de Trabajo sobre políticas y estrategias relativas a las competencias y su aplicación; la Autoridad Sudafricana de Cualificaciones, que supervisa el desarrollo y la aplicación del Marco Nacional de Cualificaciones; y el Consejo para la Calidad de Oficios y Ocupaciones, que tiene a su cargo la supervisión del diseño, la aplicación, la evaluación y la certificación de las cualificaciones laborales (OIT, 2017, de próxima publicación).

En Asia, y en la India en particular, los interlocutores sociales están representados en el Consejo Nacional de Formación Profesional, un ente tripartito que asesora al Ministerio de Trabajo y Empleo sobre la elaboración de normas para programas de estudio, equipos, duración de los cursos, métodos de formación y certificación. También tienen representantes en el Consejo Central de Aprendizaje, que asesora al gobierno sobre políticas, normas y estándares en relación con el régimen de formación de aprendices.

En cuanto a América Latina, los interlocutores sociales de República Dominicana integran la Junta Directiva de INFOTEP, una institución nacional de formación profesional.

5.3.2 A nivel sectorial

A nivel sectorial, los sindicatos y asociaciones de empleadores son muy activos. Los órganos sectoriales compuestos de representantes de los sindicatos y asociaciones de empleadores desempeñan un papel central en la promoción y aplicación de las políticas para el desarrollo de competencias, ya sea en cuanto a la educación y formación profesional inicial (EFPI) o la educación y formación profesional continua (EFPC), o ambas. Es el caso a menudo en Europa, en donde Dinamarca, Francia, Alemania y los Países Bajos tienen modelos muy bien desarrollados.

En los Países Bajos, el papel de los órganos sectoriales ha cambiado recientemente. Anteriormente, había 17 «centros de conocimiento» sectoriales, que se encargaban de la producción de criterios para las cualificaciones y evaluaciones, la acreditación de empresas y la garantía de calidad de la formación en el puesto de trabajo. En la actualidad, estos centros han sido reemplazados por cámaras sectoriales de base más amplia (tecnología y el entorno construido; movilidad, transporte, logística y marítima; cuidado de la salud, bienestar y deporte; comercio; TIC y las industrias creativas, restauración y hostelería; servicios empresariales; y artesanías especializadas), que son coordinadas por la Organización de Cooperación para la Educación y Formación Profesional y el Mercado Laboral (SBB por su sigla en holandés).

Hay otros ejemplos de participación de los interlocutores sociales en los órganos sectoriales en África y América Latina. En Sudáfrica, por ejemplo, las Autoridades de Educación y Formación por Sectores (SETA por su sigla en inglés) proporcionan un marco institucional para que los interlocutores sociales puedan desarrollar y aplicar los planes de competencias sectoriales. En Brasil, participan en los consejos del sistema «S»; el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI por su sigla en portugués), el SENAC, para el comercio y el sector de servicios; el SENAR, para los trabajadores rurales; y el SENAT, para los trabajadores del transporte. También tienen representación en los Comités Técnicos Sectoriales del SENAI, encargados de definir los perfiles profesionales para el diseño curricular (OIT, 2017). En República Dominicana, INFOTEP cuenta con comités consultivos sectoriales, en los que los representantes de los trabajadores y los empleadores brindan insumos para la planificación y gestión de la formación dual.

5.4 Estrategias y negociaciones del diálogo social

5.4.1 A nivel nacional

En muchos países, los interlocutores sociales también participan en la formulación de estrategias nacionales de aprendizaje.

En Alemania, los gobiernos federal y regionales (*Länder*), así como los interlocutores sociales, han acordado una estrategia conjunta denominada la *Alianza para la Formación Inicial y Continua 2015-2018*, que reconoce la necesidad de aumentar el número de plazas de aprendizaje (en 20.000 a partir de 2014-15), el total de plazas de preaprendizaje (en 20.000), y el porcentaje de jóvenes migrantes que participan en la formación de aprendices (Ministerio Federal de Asuntos Económicos y Energía, 2017). En Dinamarca, en 2014 se adoptó una nueva reforma, *Mejorar la Educación y Formación Profesionales*, tras conversaciones entre el Gobierno y los interlocutores sociales. Con ella se reconoce la necesidad de: aumentar el porcentaje de adolescentes de entre 16 y 17 años en la formación de aprendices; mejorar las tasas de finalización; mejorar la calidad general de la formación; y fortalecer la confianza general en la formación por aprendizaje. En concreto, la reforma también propone: introducir requisitos mínimos de ingreso en danés y matemáticas; permitir que los aprendices puedan especializarse de manera más gradual, al reducir las doce vías de acceso profesional a cuatro áreas más amplias e introducir un curso básico; y ofrecer a los aprendices la oportunidad de obtener una cualificación general de la educación secundaria superior que les facilite el acceso a la educación superior. En Sudáfrica, en 2011 el gobierno y los interlocutores sociales firmaron un acuerdo nacional sobre competencias para extender las mismas a todo el país. Se acordó que las empresas que emplean artesanos deben formar suficientes aprendices como para garantizar la reposición de este grupo de trabajadores cualificados con el correr del tiempo, y que los planes sectoriales de competencias deben incluir objetivos para los aprendizajes. El gobierno se comprometió a lograr que las empresas estatales contrataran a por lo menos 20.000 personas en calidad de estudiantes y aprendices. En junio de 2017, el Departamento de Trabajo de Estados Unidos anunció que estaba en vías de establecer un grupo de trabajo para la expansión del aprendizaje, con el fin de identificar estrategias y propuestas para promover la formación de aprendices, sobre todo en sectores en los que los programas de aprendizaje son insuficientes. El equipo de trabajo estará integrado por miembros que presenten las perspectivas de tanto empleadores como sindicatos.

5.4.2 A nivel sectorial

En algunos países, la negociación a nivel sectorial puede abordar la cuestión de la formación de aprendices.

En Alemania hay numerosos ejemplos de acuerdos, llamamientos y declaraciones de intención que han firmado los interlocutores sociales para mantener y crear plazas de formación de aprendices y para contratar aprendices una vez finalizada con éxito la formación. Los interlocutores sociales de la industria química acordaron ofrecer un promedio de 9000 plazas de formación para aprendices en los años 2011, 2012 y 2013. En la *Deutsche Telekom* acordaron mantener la proporción de aprendices en un 2,9 por ciento de la fuerza de trabajo durante los años 2011 a 2013, lo que significa 13.000 plazas de formación; y en *Volkswagen* acordaron ofrecer 1250 plazas para 2010-14. También se alcanzaron acuerdos en la región. En la industria de procesamiento de plásticos de Baviera y Baden-Württemberg, los interlocutores sociales acordaron incrementar la cantidad de aprendices en un 1,5 por ciento en 2011, 2 por ciento en 2012 y un 3 por ciento en 2013, y en los sectores metalúrgico y de la electricidad de la Baja Sajonia acordaron contratar 1000 aprendices por año. En muchos sectores, los interlocutores sociales además acordaron contratar aprendices una vez que finalizaran con éxito su formación. Por ejemplo, en *Deutsche*

Telekom convinieron en ofrecer contratos fijos a tiempo completo a 4700 aprendices durante el período 2010-12 (Bispink y WSI-Tarifarchiv, 2012).

Hay otro ejemplo, que proviene del sector de servicios automotrices francés. En 2015, los interlocutores sociales firmaron un acuerdo nacional conjunto sobre el desarrollo cualitativo y cuantitativo de la formación de aprendices en la industria automotriz (*accord paritaire national relatif au développement qualitatif et quantitatif de l'apprentissage dans les services de l'automobile*). El acuerdo contiene una serie de objetivos educativos y de aprendizaje. Entre otras cosas, se propone:

- aumentar el gasto para la formación de aprendices;
- establecer la cantidad de aprendices que se formarán durante un período de tres años;
- abordar la cuestión de la terminación anticipada de los contratos de aprendizaje;
- continuar las iniciativas para mejorar la tasa de la transición al trabajo;
- aumentar el número de mentores de la empresa capacitados año a año;
- aumentar la participación de aprendices femeninas;
- examinar la manera de aumentar la participación de jóvenes con discapacidad;
- hacer esfuerzos por integrar jóvenes sin cualificaciones de la escuela secundaria;
- mejorar la información y orientación preaprendizaje; y
- vincular la formación de manera más directa a las necesidades del aprendiz.

En la formación mediante aprendizaje, el diálogo social, tanto a nivel nacional como sectorial, es muy dinámico en muchos países y en diversas regiones del mundo, pero no en todas partes. En varios países sigue siendo un reto lograr que se escuchen las opiniones de los empleadores, así como las de los sindicatos en otros muchos países, para que puedan contribuir al desarrollo de los programas de aprendizaje. Poder contar con un marco institucional adecuado que promueva el diálogo social también constituye un reto en muchas partes del mundo. En algunos países, los acuerdos que emanan del diálogo social también pueden ser uno de los elementos básicos de un marco normativo sólido, un tema que se analizará más adelante, en el capítulo 6.

5.5 Lista de verificación

Puede utilizar la siguiente lista de verificación para evaluar el diálogo social en el sistema de aprendizaje de su país, y luego decidir qué elementos se pueden fortalecer y juzgar si el sistema se podría describir como un sistema de aprendizaje de calidad.

DIÁLOGO SOCIAL	SÍ	NO
En su país:		
• ¿Los interlocutores sociales —asociaciones de empleadores y sindicatos— gozan de los derechos de libertad de asociación y negociación colectiva?		
• ¿Hay órganos tripartitos o bipartitos que formulan, aplican y supervisan el marco normativo y la estrategia para la formación de aprendices?		
• ¿Los interlocutores sociales participan formalmente en la elaboración de sistemas de aprendizaje a nivel nacional o sectorial?		
• ¿Los interlocutores sociales participan formalmente en la aplicación de los sistemas de aprendizaje a nivel nacional o sectorial?		
• ¿Los interlocutores sociales tienen la capacidad técnica adecuada para participar en el diálogo social sobre la formación de aprendices a nivel nacional o sectorial?		
• ¿Los interlocutores sociales participan formalmente en la acreditación de los institutos de formación?		
• ¿Los interlocutores sociales participan formalmente en la acreditación o el registro de empresas que forman aprendices?		

Si la respuesta a cualquiera de estas preguntas es «NO», tal vez valga la pena analizar de qué manera se podría reforzar el diálogo social en el sistema de aprendizaje de su país. La participación de los interlocutores sociales, sean sindicatos o asociaciones de empleadores, en el diseño, desarrollo y aplicación de los programas de aprendizaje es un factor clave para el éxito y la sostenibilidad de los aprendizajes de calidad.

6 Marco normativo

6.1 Introducción

Los aprendizajes de calidad requieren un marco normativo sólido que establezca las condiciones generales para el diseño, aplicación, supervisión y evaluación de los sistemas de aprendizaje de calidad. No existe en el mundo un único modelo dominante, sino más bien una variedad de regulaciones jurídicas y decisiones que emanan de las estructuras de gobernanza, que varían de un país a otro según los diferentes contextos nacionales. Por ejemplo, en algunos países tal vez quede en manos de las partes interesadas la negociación de una serie de aspectos que en otros países son reglamentados por ley.

El objetivo de este capítulo es explicar la naturaleza del marco normativo para los aprendizajes de calidad y presentar ejemplos de buenas prácticas extraídas de tres perspectivas diferentes: la nacional, la sectorial y la empresarial.

Las principales funciones de un marco normativo son:

- Definir los aprendizajes con claridad;
- Especificar la situación del «aprendiz» (empleado o pasante), así como los términos y condiciones para aprendices, que incluyen las condiciones de trabajo, la remuneración, la protección social y los mecanismos de reclamaciones;
- Establecer los mecanismos institucionales para gobernar y gestionar los aprendizajes y qué papel deberá desempeñar el diálogo social;
- Aclarar los derechos, funciones y responsabilidades de todas las partes interesadas pertinentes, incluida la naturaleza de los acuerdos entre empleador, aprendiz y otras instituciones;
- Especificar los oficios y las cualificaciones que cubre el sistema de aprendizaje;
- Indicar con claridad la duración del aprendizaje, la cantidad de formación impartida en el lugar de trabajo en relación con la formación fuera de él, los procesos para la evaluación y certificación de lo aprendido y la cualificación o licencia que se otorgará al finalizar el aprendizaje.
- Esbozar los mecanismos para garantizar la calidad y pertinencia de la formación por aprendizaje, incluidos los requisitos de elegibilidad para instituciones y empresas de formación;
- Establecer mecanismos de financiación equitativos y sostenibles para el aprendizaje, incluidos los costos compartidos entre el gobierno, los empleadores y los aprendices;
- Recomendar medidas para promover la inclusión social y la igualdad de género; y
- Especificar las disposiciones para la supervisión y evaluación de los aprendizajes.

La Comisión Europea considera que los marcos institucionales y normativos sólidos suelen cumplir ocho funciones diferentes (recuadro 11).

Recuadro 11. Funciones del marco institucional y normativo: Comisión Europea

- Establece las normas de los principales requisitos para la formación y el desarrollo de competencias, para garantizar los contenidos y la calidad del programa;
- Brinda un esquema claro de los derechos, funciones y responsabilidades de todas las partes pertinentes y, en algunos casos, institucionaliza el papel específico de los actores clave; en particular, los interlocutores sociales;
- Especifica la situación del aprendiz (por ejemplo, empleado, pasante);
- Describe los términos y condiciones relacionados con los aprendices, incluido el derecho a la retribución y otros beneficios (cuando proceda);
- Establece la duración (mínima) de la formación, así como la distribución del tiempo entre la formación en la escuela y en el lugar de trabajo;
- Detalla mecanismos para el control de calidad;
- Define los acuerdos contractuales entre la institución educativa, el empleador y el aprendiz, que por lo general se reflejan en un contrato de aprendizaje, así como los mecanismos para la resolución de conflictos; y
- Establece las cualificaciones mínimas y la extensión de la experiencia profesional previa de los formadores, tanto en los institutos educativos como en las empresas.

Fuente: Comisión Europea, 2013b, pp. 14-15.

Es posible observar que los marcos normativos para los aprendizajes de calidad funcionan en tres niveles diferentes. El primer nivel incluye sobre todo las leyes promulgadas a nivel nacional o estatal/regional y que se aplican en toda la jurisdicción correspondiente; mediante leyes, decretos y reglamentos. El segundo nivel comprende principalmente las decisiones tomadas por órganos sectoriales y los acuerdos alcanzados mediante la negociación colectiva (véase el capítulo 5). El tercer nivel se compone sobre todo de los acuerdos contractuales entre empleadores y aprendices (o sus representantes).

6.2 Regulación a nivel nacional

El principal instrumento jurídico que rige los aprendizajes de calidad se encuentra en las legislaciones nacionales. Sin embargo, la forma en que la legislación se ocupa de ellos difiere de un país a otro; el cuadro 4 resume algunas de estas diferencias. Algunos países —Bélgica (la zona de habla francesa), Estados Unidos, India, Nueva Zelanda y Zambia— han promulgado una ley específica sobre los aprendizajes, que constituye el principal instrumento jurídico que rige este tipo de formación y educación técnica y profesional

Cuadro 4. Tipos de legislación para el aprendizaje

LEGISLACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE DE CALIDAD	PAÍSES
Leyes específicas sobre aprendizaje de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de aprendizaje; Argelia, 1981 • Acuerdo de cooperación para la formación dual; Bélgica, 2008, modificado en 2015 • Ley de aprendices; India, 1961, última enmienda en 2014 • Ley de formación y aprendizaje industrial; Nueva Zelanda, 1992, última enmienda en 2014 • Ley nacional de aprendizaje; Sri Lanka, 1971 • Ley nacional de aprendizaje; Estados Unidos, 1937 • Ley de aprendizaje; Zambia, 1965 • Ley de aprendizaje; Marruecos, 2000
Leyes con alcance más amplio que contienen reglamentación sobre los aprendizajes de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto legislativo N.º 81; Italia, 2015, artículos 41 a 47 • Ley de recursos humanos; Indonesia, 2013, artículos 21 a 30 • Ley de formación profesional; Alemania, 2005 • Ley básica de educación y formación profesional; Dinamarca, 2013 • Ordenanza de educación y formación profesional; Suiza, 2003 • Ley de formación profesional; Túnez, 2008

En algunos países los aprendizajes pueden estar cubiertos por reglamentaciones en un contexto más amplio (por ejemplo, los códigos de trabajo). Por ejemplo, las últimas incorporaciones al marco normativo sobre el aprendizaje en Italia se encuentran en las secciones 41-47 de un decreto legislativo general sobre las relaciones de trabajo. En Indonesia sucede algo similar: las reglamentaciones sobre el aprendizaje están insertas en las secciones 21-30 de la Ley de recursos humanos de 2013. En Filipinas, la formación de aprendices está incluida en el Código Laboral, que está en proceso de ser modificado, con el fin de animar a los empleadores a participar más plenamente en los programas nacionales de aprendizaje.

En Dinamarca, Alemania y Suiza las leyes se refieren a la EFTP en general —pero en la práctica se dedican sobre todo a los aprendizajes, que constituyen la forma más extendida de EFTP en esos países.

Sin duda, no es solo cuestión de contar con una ley, por más importante que ello pueda ser, sino de aplicar la legislación, y muchos países tienen una variedad de leyes secundarias en forma de decretos, etc., para garantizar que la ley original se ponga en práctica.

En Francia, la Ley de formación profesional, empleo y democracia social de 2014 se complementa con una serie de decretos que aclaran los términos y condiciones de diversos elementos del impuesto de aprendizaje. En Argelia, la Ley de aprendizaje de 1981 fue complementada con el Decreto N° 04-65 (2004), que estipula los participantes en la elaboración del programa de formación y de su contenido, y el nombramiento del tutor de la empresa. En Brasil, los aprendizajes se reglamentan mediante una consolidación de leyes laborales, con actualizaciones de las leyes promulgadas en 2000, 2005 y 2008 y legislación secundaria, como el Reglamento Administrativo que establece el Registro Nacional de Aprendizaje Profesional (2012) y la Instrucción Normativa que regula la inspección de las propuestas de aprendizaje (2012) (Ministerio de Trabajo y Empleo de Brasil, 2013). En Alemania, el ministerio competente emite reglamentos de formación para cada una de las ocupaciones reconocidas, que disponen normas

mínimas para el componente en la empresa de la educación y formación profesional inicial.

En la India, el Gobierno Federal, en consulta con los gobiernos estatales y las organizaciones de empleadores y de trabajadores, mediante el Consejo Central de Aprendizaje, estableció la Ley de aprendizaje en 1961 (modificada en 2014). Además, redactó reglamentaciones de aprendizaje para orientar a las partes interesadas en la aplicación de la ley. En el [recuadro 12](#) se enumeran las principales características de la ley.

Recuadro 12. Contenido principal de la Ley de aprendizaje de la India

Gobernanza y gestión de aprendizajes

- Instancias reguladoras y asesores de aprendizaje para el seguimiento de la aplicación de los aprendizajes conforme a la ley
- Infracciones y sanciones por incumplimiento de la ley

Pormenores de la formación de aprendices

- Cualificaciones y edad para poder ser contratado como aprendiz
- Número de aprendices por empresa
- Reserva de plazas de formación para grupos vulnerables
- Obligaciones de empleadores y aprendices
- Financiamiento
- Contrato de aprendizaje y condiciones para la rescisión del contrato
- Período de formación de los aprendices
- Formación básica, formación en el lugar de trabajo e instrucción relacionada de aprendices
- Horas de trabajo, horas extras, días libres y vacaciones
- Salud, seguridad y bienestar de los aprendices
- Responsabilidad del empleador en materia de indemnización por lesiones
- Conducta y disciplina
- Situación de los aprendices (pasantes y no trabajadores)
- Resolución de controversias
- Rendimiento de pruebas, otorgamiento de certificados y conclusión de la formación
- Informes presentados por las empresas
- Oferta y aceptación de empleo después de finalizar la formación

Fuente: Ley de aprendizaje, 1961 y Ley de aprendizaje (Enmienda), 2014, de la India

Asimismo, la reglamentación de la formación por aprendizaje a menudo se ve influenciada por la existencia de otras leyes, que se refieren a otras partes del sistema de educación y formación; financiación, garantía de calidad y estructuras administrativas. En Irlanda, se ha complementado la Ley de formación industrial

de 1967 mediante: la Ley nacional de fondos de formación de 2000, que reglamenta en parte la financiación de los aprendizajes; la Ley de cualificaciones y garantía de calidad, que estableció el organismo supervisor, Calidad y Cualificaciones de Irlanda (QQI por su sigla en inglés); y la Ley de educación y formación continua de 2013, que dispone nuevas estructuras administrativas para la aplicación de aprendizajes. En Australia, la legislación básica que regula la formación de aprendices es la Ley de aprendizaje y pasantías de 2001, que ha sido complementada con la Ley nacional reguladora de la educación y formación profesional de 2011, que creó la Autoridad Australiana para la Calidad de las Competencias. Esta legislación derivó en unas Normas para Organizaciones Registradas de Formación (RTO, en inglés) (2015) y un Código de Conducta para la Red de Apoyo del Aprendizaje Australiano, diseñado para ayudar a aprendices y empleadores a «suscribir un contrato de formación con plena comprensión de las obligaciones y expectativas de cada una de las partes».⁶ En la República Dominicana, el Código Laboral (artículos 255 a 257) proporciona el marco jurídico para los aprendizajes. En él se estipula la provisión de un contrato, una remuneración no inferior al salario mínimo y un ente regulador para reglamentar el aprendizaje.

Las disposiciones legales relativas a la formación por aprendizaje pueden ser breves o detalladas. La Ley de formación profesional alemana (2005) es un ejemplo de un texto jurídico detallado. La división dedicada a la educación y formación profesional inicial contiene las siguientes secciones:

- Reconocimiento de las ocupaciones para la formación
- Establecimiento de la relación inicial de formación, que incluye las obligaciones de los aprendices y de las empresas de formación, la remuneración, y el comienzo y el final de la relación inicial de formación
- Idoneidad de los locales de formación y del personal que realiza la capacitación
- Registro de las relaciones de formación inicial
- Exámenes
- Representación de intereses, incluidos la formación continua y el reciclaje profesional
- Formación profesional para grupos especiales de personas

En algunos países (Australia, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia y el Reino Unido), los estados, regiones o territorios son responsables de algunos aspectos de la EFTP, y de manera más específica, de la formación por aprendizaje. Sin embargo, a menudo existen acuerdos a nivel nacional para garantizar el reconocimiento mutuo de las cualificaciones. En Canadá, por ejemplo, las provincias y territorios gestionan sus propias listas de oficios con aprendizaje de calidad, que reflejan sus diferencias en cuanto a geografía, población, industria y situación económica. A pesar de ello, se ha reconocido que la certificación de competencias varía entre las provincias y territorios, lo cual ha resultado en el establecimiento de una certificación reconocida a nivel nacional para ciertas ocupaciones seleccionadas: las ocupaciones del «Programa de Normas Interprovinciales Sello Rojo». Estas ocupaciones de «Sello Rojo» son gestionadas por el Consejo Canadiense de Directores de Aprendizaje, un órgano para la coordinación entre los gobiernos federal, provinciales y territoriales (Foro de Aprendizaje de Canadá, 2017).

En algunos países, si bien el marco normativo tiene ciertos vínculos con las disposiciones legales, se define de una forma más flexible; como sucede en el Reino Unido, en especial, en Inglaterra. El gobierno ha introducido novedades en la formación de aprendices sobre la base de consultas, informes y comentarios: el *Wolf Report* y el *Richard Review*. En su plan de ejecución para el futuro del aprendizaje en Inglaterra, el gobierno británico ha puesto de relieve una serie de recomendaciones del Richard Review, que forman la base de sus políticas futuras en materia de formación de aprendices ([recuadro 13](#)).

⁶ El Código de Conducta para la Red de Apoyo del Aprendizaje Australiano está disponible en: <https://www.australianapprenticeships.gov.au/programs/australian-apprenticeship-support-network-code-conduct> [consultado el 28 de mayo de 2017]

Recuadro 13. Propuestas recientes para modificar el marco normativo en Inglaterra

En su informe de noviembre de 2012, Doug Richard realizó una serie de recomendaciones para hacer que el programa fuera más riguroso y más sensible a las necesidades de los empleadores. Entre ellas:

- Redefinir los aprendizajes para que se destinen solo a quienes son nuevos en un empleo o puesto de trabajo que requiera formación constante y sustancial.
- Centrarse en los resultados del aprendizaje —lo que los aprendices pueden hacer cuando terminan su formación— y liberalizar el proceso por el cual llegan a él.
- Garantizar una evaluación independiente y confiable.
- Contar con normas sectoriales reconocidas como base de todo aprendizaje y formar vínculos con los registros profesionales en los sectores en donde existan.
- Exigir que todos los aprendices hayan alcanzado el Nivel 2 en inglés y matemáticas antes de completar su aprendizaje.
- Garantizar la financiación del gobierno para generar incentivos adecuados para la formación por aprendizaje, y que el poder adquisitivo para invertir en la formación por aprendizaje quede en manos del empleador.
- Generar mayor diversidad e innovación en la formación, y que empleadores y el gobierno aseguren la calidad (Gobierno del Reino Unido, 2013, p. 6).

6.2.1 Situación de aprendices y disposiciones de la seguridad social

En algunos países los aprendices son empleados, lo que les da acceso a ciertos derechos en cuanto a remuneración y cobertura de la seguridad social. Se considera que los aprendices son empleados en países como Australia, Canadá, el Reino Unido, Francia, Sudáfrica, Estados Unidos, Brasil, Chile, Colombia, Dinamarca, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y Noruega. Sin embargo, la remuneración, los beneficios y la cobertura de la seguridad social para los aprendices varían considerablemente. En algunos casos, se les paga menos del salario mínimo.

Sin embargo, en otros países, como Egipto, India, Sri Lanka e Indonesia, los aprendices no reciben el trato de empleados formales, aunque pueden recibir un estipendio o subsidio. En estos países no hay cobertura de la seguridad social, o existe solo en forma limitada (véase, por ejemplo, el caso de la India en el [recuadro 14](#)).

Recuadro 14. Situación de los aprendices: India

La Ley de aprendizaje de la India estipula que por lo general, los aprendices son pasantes y no trabajadores. No obstante, cuando los aprendices reciben formación en una fábrica o mina, se aplicarán las disposiciones pertinentes de la Ley de fábricas y la Ley de Minas en relación con la salud, seguridad y bienestar, como si fueran trabajadores con arreglo a esas leyes. Tienen derecho a días libres y vacaciones según se observen en las empresas.

Si los aprendices sufren alguna lesión física como resultado de un accidente relacionado con la formación, o durante la misma, el empleador deberá pagar una indemnización, que se determinará y pagará de conformidad con las disposiciones de la Ley de Compensación de Trabajadores (Pleaders, 2015).

Durante el Foro para Aprender sobre Aprendizajes de Calidad organizado por la OIT en Nairobi en septiembre de 2017, los catorce países participantes de África informaron que los aprendices de sus países se consideran «pasantes» y no empleados. Sin embargo, en Kenia se considera que son empleados.

En este sentido, es importante reconocer que la situación de los aprendices, si son o no empleados, se establece en relación con el código jurídico nacional, o la tradición, y que por lo tanto no se puede comparar directamente un país con otro. Es así que en algunos países, los «pasantes» tal vez reciban mejor remuneración y protección que los aprendices de otros países, aunque estos se consideren empleados según la ley del lugar. No obstante, como ya se mencionó, el marco normativo de los países debe garantizar la calidad de la formación de los aprendices, la remuneración, las condiciones de trabajo (incluidos los días libres y la duración del trabajo), la seguridad y salud laboral y la compensación por accidentes de trabajo.

En los países de América Latina y el Caribe (ALC), los salarios formales de programas tipo aprendizaje dependen de si los mismos están dirigidos a jóvenes que asisten a la escuela o a los que no lo hacen. También están asociados con el tipo de contrato que regula la relación entre aprendiz y empleador. En México, los empleadores no pagan salario a los aprendices que asisten a programas totalmente integrados al sistema educativo formal, ya que legalmente se les considera estudiantes y no empleados. Sin embargo, en otros países, los aprendices gozan de derechos laborales similares a los de los demás trabajadores, aunque están sujetos a disposiciones especiales con respecto a la cantidad de horas trabajadas, la duración del período de «empleo», vacaciones y remuneración. En Brasil, por ejemplo, los aprendices tienen acceso a contribuciones de la seguridad social, seguro de desempleo y al fondo de ahorro o cesantía (*Fundo de Garantia do Tempo de Serviço – FGTS*), un fondo al cual tienen acceso en caso de enfermedad, compra de una casa o terminación súbita del empleo. En el capítulo 8 se da más información sobre la remuneración de aprendices.

Provisión de la seguridad social

En muchos países, los jóvenes carecen de una cobertura adecuada de la seguridad social. De hecho, muchos de ellos se enfrentan a dificultades a la hora de encontrar un empleo formal y con frecuencia deben depender de algún empleo informal o precario. En vista de la capacidad contributiva limitada y los empleos inestables, la extensión de la cobertura de la seguridad social para los jóvenes es un reto fundamental en muchos países. Por lo general, los sistemas nacionales de seguridad social⁷ se componen

⁷ Las denominaciones de «sistema de protección social» y «sistema de seguridad social» se pueden utilizar indistintamente para referirse a un conjunto coordinado de regímenes y programas contributivos y no contributivos.

de una combinación de regímenes contributivos (incluidos los planes de seguro social) y no contributivos (financiados con impuestos), tales como las asignaciones universales por hijo o la asistencia social. Si bien los beneficios financiados mediante impuestos desempeñan un papel importante para garantizar un nivel básico de protección social, los beneficios del seguro social pueden garantizar un nivel mayor de protección. A continuación se analizan algunos elementos de la cobertura de la seguridad social.

Protección de salud y prestaciones por enfermedad: A no ser que exista un servicio nacional de salud que asegure el acceso eficaz a la asistencia de salud para los jóvenes, los trabajadores jóvenes necesitarán la cobertura del seguro de salud para tener acceso efectivo a los servicios de salud. Cuando la cobertura del seguro de salud es voluntaria, muchos jóvenes no optan por ella (incluso cuando existen mecanismos de cobertura subsidiada), ya que creen equivocadamente que no tendrán necesidad de ella. Los aprendizajes pueden ayudarles a superar este desafío al brindar una protección obligatoria de la salud mediante un seguro de salud social u otros mecanismos. Asimismo, las prestaciones monetarias por enfermedad también constituyen un medio importante de garantizar la seguridad de los ingresos durante una enfermedad.

Pensiones por accidentes de trabajo, discapacidad y vejez: Es importante que los jóvenes se adhieran a un plan de pensiones en las primeras etapas de la carrera, ya sea mediante el empleo o el aprendizaje, para garantizar la seguridad de ingresos durante la vejez. En muchos países, el nivel de los beneficios de las pensiones contributivas se establece en gran medida por la historia de las contribuciones durante la vida laboral. Como muchos jóvenes a menudo se desempeñan en empleos precarios antes de obtener un empleo formal, corren el riesgo de recibir solo una renta básica al llegar a la vejez. Asimismo, muchos planes de pensiones no solo ofrecen pensiones, sino también prestaciones por discapacidad, accidentes de trabajo y supervivencia. Mediante los aprendizajes de calidad, los jóvenes pueden acceder a la cobertura de pensiones y prestaciones por discapacidad en las primeras etapas de la carrera, mejorando así la seguridad de ingreso y el acceso a la asistencia sanitaria en la jubilación.

Prestaciones por desempleo: Si bien las personas que buscan el primer empleo por lo general no están cubiertas por el seguro legal de desempleo, los aprendices que tengan un historial de contribuciones anteriores pueden disfrutar de la cobertura del seguro de desempleo, lo que puede facilitar la búsqueda de empleo. Por ejemplo, en Alemania, luego de tres años de aprendizaje, los solicitantes de empleo pueden acogerse a un máximo de 12 meses de beneficios por seguro de desempleo al 60 por ciento del salario del año anterior.

Protección de la maternidad y subsidios familiares: Las prestaciones de maternidad, así como los beneficios por niño o familiares constituyen un medio importante de protección social para los aprendices con responsabilidades familiares.

Los ejemplos de Alemania, Austria y Suiza (ver [recuadro 15](#)) ilustran cómo se vinculan los sistemas exitosos de aprendizaje al sistema de seguridad social.

Recuadro 15. Seguro social obligatorio para aprendices de Alemania, Austria y Suiza

En Alemania, Austria y Suiza, todos los aprendices están asegurados bajo el sistema de seguro social desde el primer día de trabajo, como lo están todos los demás empleados. Gozan de la gama entera de la cobertura de seguro social, que incluye salud, accidentes de trabajo, discapacidad, vejez, supervivencia, maternidad, enfermedad y desempleo. La contribución de seguro social es proporcional a su sueldo o salario y generalmente se comparte entre el aprendiz y su empleador.

En Austria, los aprendices están asegurados contra accidentes de trabajo y tanto aprendices como empleadores están exentos del pago de contribuciones.

En Alemania, si un aprendiz gana menos de EUR 325 al mes, el empleador paga la totalidad de la contribución de seguro social. Si bien los demás empleados deben estar asegurados durante cinco años antes de poder acogerse a una pensión, en el caso de accidente de trabajo o enfermedad laboral, los aprendices podrán recibir los beneficios desde el primer día, si fuera necesario.

En Suiza, los aprendices hasta la edad de 25 años están exentos del pago de contribuciones al plan de pensiones de vejez de segundo nivel

Fuentes: Oficina Federal Suiza de Seguridad Social (BSV), 2016; Plan Alemán de Seguro Legal de Pensiones (DRV), 2016; Seguridad Social Austriaca (SV), 2016.

6.3 Regulación a nivel sectorial

El alcance y el nivel de detalle de las leyes sobre el aprendizaje de calidad varían considerablemente de un país a otro. Algunos países reglamentan el aprendizaje de calidad detalladamente a nivel nacional, así como estatal o regional, cuando procede; en otros, la responsabilidad de las decisiones a nivel sectorial se comparte con los interlocutores sociales y otras partes interesadas, o incluso se delega en ellos.

En el capítulo 5 ya se ha mencionado el papel que desempeñan los «centros de conocimiento» y las «cámaras sectoriales» en establecer reglas para la formación de aprendices en los Países Bajos. Existen otros ejemplos de órganos sectoriales; como los «comités de oficios» en Dinamarca y SETA/SETAB en Sudáfrica, que inciden en forma significativa en los marcos normativos.

En Dinamarca, unos 50 «comités de oficios», compuestos por representantes de los interlocutores sociales, tienen a su cargo poco más de 110 aprendizajes. Tienen una serie de responsabilidades normativas, en particular:

- Formular los objetivos de aprendizaje y los estándares de los exámenes finales, sobre la base de las competencias básicas requeridas en el mercado laboral.
- Establecer el marco normativo para cursos individuales dentro de los límites fijados por el marco legislativo, en lo que se refiere a la duración del programa y la relación entre la formación en el lugar de trabajo y fuera de él.

- Proporcionar acreditación para las empresas que desean contratar aprendices.
- Emitir la certificación de jornalero (Cedefop, 2014a, p. 37).

En Sudáfrica, y sobre la base de la Ley de desarrollo de competencias sectoriales de 2008, las Autoridades de Educación y Formación por Sector (SETA, que pronto se denominará SETAB; Juntas Asesoras de Educación y Formación por Sector), que también incluyen interlocutores sociales y representantes gubernamentales, tienen ciertas responsabilidades en cuanto a la formación por aprendizaje. Son las principales responsables de elaborar y aplicar los planes de competencias sectoriales en el marco de la estrategia nacional de desarrollo de competencias.

6.4 Regulación a nivel empresarial

El ejemplo más significativo de reglamentación a nivel empresarial es el contrato que firman el aprendiz y el empleador, que establece los términos y condiciones según los cuales tendrá lugar el aprendizaje de calidad. En Fiyi, por ejemplo, el contrato es firmado por el aprendiz, el empleador y el director del Centro Nacional de Formación y Productividad (Universidad Nacional de Fiyi, 2017)

En Luxemburgo, el contrato es objeto de una descripción detallada por parte de la Ley de reforma de la educación y formación profesional (secciones 20-40), y las cámaras profesionales pertinentes preparan los modelos de contrato. Los mismos deberán ser firmados por el empleador y el aprendiz y, cuando proceda, por los representantes legales de este último.

En la República Unida de Tanzania, los contratos de aprendizaje abarcan diversos elementos, como se ve en el [recuadro 16](#)

Recuadro 16. Contenido del contrato de aprendizaje: República Unida de Tanzania

El contrato debe incluir:

- Nombre de las partes signatarias del acuerdo
- Leyes y reglamentos correspondientes
- Duración de la formación
- Contenidos de la formación
- Condiciones de trabajo/formación: salarios y subsidios, cobertura de la seguridad social, horario de trabajo y de formación, derechos a días libres, seguridad y salud en el trabajo
- Funciones y responsabilidades de empleadores, aprendices e instituto de formación/educación
- Evaluación y certificación
- Rescisión del contrato de aprendizaje
- Período de prueba
- Resolución de litigios
- Confidencialidad

En Marruecos, los aprendices y empleadores también firman un contrato ([recuadro 17](#)).

Recuadro 17. Contenido del contrato de aprendizaje: Marruecos

El contrato de aprendizaje incluye lo siguiente:

- Identidad, edad y dirección de las partes contratantes
- Área de actividad de la empresa de acogida
- Cantidad de empleados en la empresa
- Cantidad de aprendices que se forman en la empresa
- Oficio o cualificación para el que se formará al aprendiz
- Duración del aprendizaje
- Período de prueba
- Período durante el cual el aprendiz se compromete a permanecer con la empresa después de finalizar el aprendizaje
- Identidad del mentor en la empresa⁸

8

En Australia, el marco legal que sustenta el aprendizaje se compone de dos documentos; un contrato de formación y un plan de formación. El primero es firmado por el aprendiz y el empleador y el segundo, por el aprendiz y el instituto de EFTP. Se brinda información acerca de ambos en el [recuadro 18](#)

⁸ Marruecos: *Loi No. 12.00 portant institution et organisation de l'apprentissage* (Ley relativa a la institución y organización del aprendizaje).

Recuadro 18. Contratos y planes de formación: Australia

¿Qué es el contrato de formación?

Si quieres realizar un aprendizaje o práctica profesional, deberás firmar un contrato de formación. Se trata de un contrato legal que demuestra que tú y tu empleador han llegado a un acuerdo.

Algunas de las cosas que habrán acordado son:

- la cualificación para la cual te estarás capacitando
- cuánto tiempo te llevará finalizar la formación
- la cantidad de horas de formación y de empleo de cada semana
- las obligaciones mutuas
- qué hacer si tienes un problema
- el régimen de la formación en el lugar de trabajo y fuera de él

Habrará un plan de formación que detalle la formación formal que recibirás fuera del lugar de trabajo, y que realizarás con el proveedor de formación como parte de tu aprendizaje o pasantía.

¿Qué es el plan de formación?

El plan de formación incluye:

- las unidades troncales y optativas que realizarás como parte de la cualificación
- el proveedor de formación que hará entrega de la formación
- información acerca de si la formación se realiza en el lugar de trabajo o fuera de él, o si será una combinación de ambas modalidades (en algunas pasantías la formación se lleva a cabo solo en el lugar de trabajo)
- dónde y cuándo se llevará a cabo la formación (*Work Ready*, 2017)

6.5 Sistema de garantía de calidad

La formación por aprendizaje se realiza en una empresa y en un centro educativo, aunque parte de la formación también se puede realizar en otro lugar. Por lo general, la mayor parte del tiempo se dedica a la formación en el lugar de trabajo, lo cual significa que es mucho más difícil garantizar la calidad de la formación, en comparación con un programa de EFTP basado en una institución.

La garantía de calidad de los aprendizajes se produce a todo nivel: a nivel de sistema, en todos los lugares y procesos de formación (proveedores de formación) y en los niveles de evaluación y certificación. Se compone del establecimiento de normas, la supervisión de la ejecución de los aprendizajes, la evaluación y certificación de las competencias obtenidas por los aprendices y la evaluación de la adecuación al mercado laboral de la formación. Estos asuntos se analizan a lo largo de esta Guía; en esta sección se proporciona una visión general del sistema del aseguramiento de calidad. En el [recuadro 19](#) se dan ejemplos de la garantía de calidad de los aprendizajes en Alemania y México.

A nivel de sistema

La garantía de calidad a nivel de sistema se genera mediante la promulgación de leyes, políticas y reglamentos para establecer las normas y reglas que rigen los aprendizajes, así como mediante la creación de instituciones tripartitas nacionales. La participación equitativa de los interlocutores sociales en tales instituciones, el rendimiento de cuentas y la transparencia de las operaciones, además de la participación de partes interesadas informadas, son elementos fundamentales para asegurar la calidad de los procesos de este tipo de instituciones.

Fijación de normas

Los sistemas de aprendizaje de calidad recomiendan ciertas normas y pautas para la formación que brindan todos los proveedores de formación, así como para las condiciones de trabajo durante la formación en el lugar de trabajo. Se suelen establecer normas para:

- Las cualificaciones y experiencia de los instructores en el lugar de trabajo y docentes en el instituto de formación
- El porcentaje de formadores o docentes en relación con los aprendices
- Duración del aprendizaje
- La proporción de trabajo teórico y práctico
- La proporción de formación en el lugar de trabajo y fuera de él
- Las instalaciones para la formación en la empresa y el instituto
- La acreditación o el registro de empresas
- La acreditación o el registro de instituciones de EFTP
- La acreditación de formadores, docentes y asesores
- Los métodos pedagógicos y la prestación de formación
- Libros diarios para aprendices
- Inspecciones y seguimiento
- Resultados del aprendizaje de una cualificación
- Evaluación y supervisión

Entre las reglamentaciones que rigen las condiciones de trabajo se incluyen las horas de trabajo, vacaciones y las disposiciones normales de seguridad social.

La garantía de calidad de los aprendizajes suele ser parte del sistema de EFTP de un país, que asigna funciones de garantía de calidad a instituciones específicas. En este sentido, las instituciones responsables se aseguran de que todas las empresas, los proveedores de formación y otras instituciones cumplan con las normas y reglamentaciones.

Supervisión de la ejecución de los aprendizajes

También se asegura la calidad del aprendizaje mediante la supervisión del proceso de formación tanto en el instituto como en el lugar de trabajo. Las instituciones competentes según el marco normativo (por ejemplo, en Alemania, las cámaras para la formación en la empresa y el gobierno estatal para la formación en la escuela; en la India, la Dirección del Gobierno Central y Estatal para los Aprendizajes) realizan inspecciones para observar y comprobar el cumplimiento de las normas en todos los institutos y las empresas. Los inspectores de trabajo también verifican el cumplimiento de las leyes laborales. El uso de cuadernos o diarios de trabajo también constituye un instrumento importante en este proceso.

Evaluación y supervisión

Los países utilizan una variedad de métodos de evaluación, como los métodos formativos y sumativos, para verificar los avances de lo que se aprende y los logros con respecto a los resultados de aprendizaje de las cualificaciones. Los aprendices exitosos reciben una cualificación reconocida a nivel nacional. El capítulo 9 contiene información adicional sobre estos asuntos.

Evaluación

Los estudios de seguimiento y la retroalimentación de los empleadores y aprendices proporcionan información sobre la calidad y pertinencia de la formación. En Australia se lleva a cabo una encuesta bianual de empleadores para determinar si se utiliza la formación acreditada a nivel nacional, incluidos los

aprendizajes, y si están satisfechos con ella (Fazio *et al.* 2016). En el Reino Unido se realizan estudios para comparar los beneficios salariales y de empleo durante toda la vida de las personas que obtuvieron cualificaciones mediante aprendizajes, frente a otras rutas de aprendizaje o el abandono de la educación, (*ibid.*). El capítulo 9 contiene información adicional.

Servicios de apoyo

Los sistemas de aprendizaje de calidad cuentan con servicios de apoyo para desarrollar la capacidad de instituciones y personas que proporcionan aprendices. Algunos de estos servicios son: directrices o manuales y programas de capacitación para diferentes partes interesadas, incluidos los formadores y mentores de las empresas y los docentes de las instituciones de EFTP; materiales de estudio para los aprendices; herramientas de evaluación para los asesores; y estudios de casos sobre buenas prácticas.

Recuadro 19. Aseguramiento de la calidad del aprendizaje en Alemania y México

ALEMANIA

La Ley de formación profesional y el reglamento de formación establecen el marco legal para la garantía de calidad del componente en la empresa de la formación. Un aspecto esencial es la participación institucionalizada de los interlocutores sociales. La garantía de calidad del instituto es una tarea a cargo de los estados federales.

Garantía de calidad a nivel de sistema

La Ley de formación profesional define los objetivos generales del aprendizaje, establece el marco para la formación en la empresa y regula la participación de los interlocutores sociales. El reglamento de formación establece normas mínimas a nivel nacional para cada ocupación, que deben cumplir todas las empresas de formación. Se redactan con expertos profesionales nombrados por los interlocutores sociales y tienen fuerza de ley. Los interlocutores sociales participan en la gobernanza del sistema a todo nivel, cumpliendo así con el principio de igualdad de participación.

La Ley de formación profesional modificada en 2005 asigna en forma explícita la tarea de trabajar hacia el desarrollo continuo de la calidad en la educación y formación profesionales a los comités de educación y formación profesional de las cámaras.

Garantía de calidad para la formación en la empresa

La garantía de calidad de la formación en la empresa se establece mediante requisitos legales. Es así que la empresa de formación debe:

- demostrar su idoneidad como lugar de formación;
- elaborar un plan de formación en la empresa para cada aprendiz, sobre la base del reglamento de formación de la ocupación;
- emplear un formador para la empresa con las cualificaciones profesionales que se requieran (las que se demuestran mediante un examen en la cámara que corresponda); y
- asegurar que el aprendiz lleve un cuaderno de registro

La cámara encargada controla el cumplimiento de estos requisitos y también asesora a las empresas sobre todos los temas relacionados con la formación. El examen final se rinde ante una comisión independiente de la cámara, compuesta por representantes del empleador, el empleado y el instituto profesional.

Muchas empresas tienen sistemas internos de garantía de calidad. Además existe una gama de instrumentos específicos para la garantía de calidad de la formación en la empresa; por ejemplo, la autoevaluación periódica de los aprendices.

En 2010 dio comienzo una iniciativa para un proyecto piloto de tres años sobre «Desarrollo y garantía de calidad en la educación y formación profesionales en la empresa», financiado por el Ministerio

Federal de Educación e Investigación (BMBF, por su sigla en alemán). Iba dirigida especialmente a las pequeñas y medianas empresas, con el fin de abordar la cuestión de la calidad en forma sistemática y coherente.

Garantía de calidad en los institutos de formación profesional

La garantía de calidad del componente en los institutos es una tarea a cargo de los estados federales. El marco curricular suele ser adoptado directamente por los estados federales de manera individual, o se adapta a los planes de estudio específicos del estado para los institutos de formación profesional.

Fuente: Apprenticeship Toolbox, 2017^a

MÉXICO

La garantía de calidad de los aprendizajes ha sido facilitada por su inclusión dentro del sistema formal de educación técnica y la adopción de la formación basada en competencias. Es hasta cierto punto más fácil establecer qué competencias pueden aprender en la escuela y cuáles se pueden desarrollar en el trabajo.

Ejecución del programa

Cada aprendiz cuenta con un plan de formación diseñado de forma individualizada que establece todas las actividades de aprendizaje que se espera que realice, alternando entre la instrucción en el aula (20 por ciento del tiempo durante el período de aprendizaje) y el aprendizaje en el lugar de trabajo (80 por ciento). Cada actividad responde a un contexto específico del lugar de trabajo y contiene información detallada acerca de los requisitos académicos, las competencias laborales, los resultados de aprendizaje esperados, los entornos del aprendizaje y los horarios en los que se llevará a cabo cada actividad. El plan de aprendizaje implica una rotación entre diversos puestos de trabajo en diferentes unidades de la empresa, todas las cuales están relacionadas con el contenido del plan de estudios exigido para el área de estudio seleccionada o ruta profesional que sigue el estudiante. El aprendizaje en la planta se articula en todo momento con el plan de aprendizaje requerido que establece la institución educativa. En algunos casos, puede ser necesario que los aprendices asistan al instituto con mayor frecuencia, durante unas dos o tres semanas, para recibir formación académica intensiva en áreas que tal vez no tengan oportunidad de desarrollar en la empresa, o para fortalecer ciertas competencias que según los empleadores, aún son deficientes.

Evaluaciones

El proceso de evaluación es continuo. Se produce durante el aprendizaje en el aula y en el lugar de trabajo. El aprendizaje en el lugar de trabajo se supervisa mediante la medición continua de la consecución de los objetivos de aprendizaje y resultados que se establecen en el plan de rotación. Con este fin, se realizan informes semanales que detallan el progreso del aprendiz en la empresa, sobre la base del plan de rotación. El aprendiz está obligado a presentar un informe semanal en el que describe todas las actividades realizadas y lo que ha aprendido durante el proceso. Estos informes son validados por el instructor asignado por la empresa y revisados por el tutor asignado por el instituto. Cuando el aprendiz haya cumplido con todos los requisitos de su plan de aprendizaje (incluidos los créditos académicos) y sobre la base de todas las evaluaciones y los informes presentados, se otorgan las credenciales académicas que correspondan (título técnico de la educación secundaria superior).

Garantía de calidad

El programa es ejecutado por un equipo técnico-pedagógico que funciona en todas las escuelas participantes. El equipo está dirigido por un gerente de relaciones de extensión que es responsable de la interacción con las empresas participantes y de los vínculos tanto con los tutores del instituto (encargados de supervisar los avances de los estudiantes de manera continua) como con el instructor de la empresa (capacitado para supervisar lo que aprenden los aprendices en el lugar de trabajo). Cada empresa se compromete a aplicar un proceso de garantía de calidad, cuyo objetivo es el seguimiento de la calidad del proceso de aprendizaje del estudiante en la empresa. Este proceso permite seguir el rendimiento y los avances de los estudiantes en cada estación de trabajo o actividad de aprendizaje. Los informes de avance semanal registran y califican lo que aprenden los estudiantes y proporcionan la información necesaria para documentar sus progresos. El aspecto clave de la garantía de calidad depende sobre todo de los institutos educativos públicos, en especial, los tutores. Es responsabilidad de ellos garantizar que los planes de aprendizaje cumplan con los requisitos del marco curricular basado en competencias; negociar con las empresas la secuencia exacta de los planes de rotación y verificar que estos brinden una trayectoria de desarrollo a los aprendices; supervisar el cumplimiento de los planes de aprendizaje y rotación por parte de estudiantes y empresas; y recibir, en colaboración con el instructor de la empresa, los informes semanales sobre el desempeño de los aprendices.

Fuente: Fazio *et al.*, 2016

En la UE, la Red Europea de Garantía de la Calidad en la Educación y la Formación Profesional (EQAVET por su sigla en inglés) ha desarrollado una guía basada en la Internet para la garantía de calidad del aprendizaje en el lugar de trabajo. Esta guía se basa en seis pasos básicos: diseñar, mejorar, responder, comunicar, formar y asesorar.⁹

Los sistemas de aprendizaje de calidad requieren un marco normativo que establezca las condiciones legales y contractuales básicas para el diseño y la aplicación de programas de aprendizaje de calidad. Sin embargo, para que sean exitosos, dependen del apoyo y los aportes de numerosas partes interesadas que comprenden con claridad sus funciones y responsabilidades. Este aspecto se analizará en el capítulo 7.

6.6 Lista de verificación

Puede utilizar la siguiente lista de verificación para evaluar el marco normativo del sistema de aprendizaje de su país, y luego decidir qué elementos se pueden fortalecer y juzgar si el sistema se podría describir como un sistema de aprendizaje de calidad.

MARCO NORMATIVO	SÍ	NO
En su país:		
• ¿Existe una ley nacional que establece el marco legal y normativo para los aprendizajes?		

⁹ <http://www.eqavet.eu/workbasedlearning/GNS/Home.aspx>

• ¿El marco normativo ofrece un esquema claro de los derechos, funciones y responsabilidades de todas las partes interesadas que correspondan?		
• ¿La ley prevé el establecimiento de un órgano de supervisión o regulador cuya función es asegurar que todas las partes interesadas cumplan con las normas que rigen sus funciones y responsabilidades?		
• ¿Los interlocutores sociales (asociaciones de empleadores y sindicatos) están representados en el órgano regulador?		
• ¿El marco normativo estipula las normas para los principales requisitos de formación y de desarrollo de competencias para la finalización exitosa del aprendizaje?		
• ¿El marco normativo establece la duración mínima y máxima del aprendizaje?		
• ¿El marco normativo establece la duración máxima y mínima de la formación en el lugar de trabajo y fuera de él?		
• ¿El marco normativo estipula que el empleador y el aprendiz, o el empleador, el aprendiz y el instituto de formación/cámara/ente intermediario deben suscribir un contrato escrito?		
• El marco normativo describe los términos y condiciones básicos relacionados con el aprendizaje, incluido el derecho a:		
• ¿remuneración?		
• ¿licencia en consonancia con la de otros trabajadores?		
• ¿medidas de seguridad y salud e indemnización por accidentes de trabajo?		
• ¿El marco normativo existente establece las cualificaciones mínimas de los docentes y formadores de la EFTP?		
• ¿Al completar con éxito el aprendizaje, el aprendiz obtiene una cualificación reconocida de EFTP?		
• ¿El marco normativo especifica los mecanismos de financiación que rigen entre el gobierno y los empleadores?		
• ¿El marco normativo especifica algún mecanismo para la garantía de calidad?		
• ¿El marco normativo identifica medidas políticas para promover la igualdad de género y la inclusión social en el aprendizaje?		

Si la respuesta a cualquiera de estas preguntas es «NO», tal vez valga la pena analizar de qué manera se podría reforzar el marco normativo del sistema de aprendizaje de su país. La existencia de un conjunto de reglamentos claros que sustenten los diversos elementos de un sistema de aprendizaje es un factor clave para el éxito y la sostenibilidad de los aprendizajes de calidad.

7 Funciones y responsabilidades

7.1 Introducción

Son muchas las partes interesadas involucradas en forma directa o indirecta en el diseño y la ejecución de los sistemas y programas de aprendizaje de calidad. Esta participación extensa forja un entendimiento común y un espíritu colectivo que mantiene unido el sistema. De hecho, es justamente esta colaboración intensa y sostenida entre las partes interesadas que resulta en el éxito de los aprendizajes de calidad. Es claro que lo opuesto también es cierto, a veces los diferentes actores son incapaces de trabajar juntos; una situación que se debe evitar a toda costa.

El objetivo de este capítulo es presentar las principales partes interesadas que participan en los aprendizajes de calidad y describir sus funciones y responsabilidades. Se aclarará de qué manera pueden participar los actores y se explicará cómo interactúan las partes individuales del sistema entero. Es importante tener en cuenta que las descripciones de las funciones y responsabilidades en este capítulo son a modo indicativo y por lo tanto no deben ser tomadas como un modelo estricto. Los entornos institucionales difieren de país a país y las funciones y responsabilidades de las principales partes interesadas también lo hacen. En este capítulo nos centraremos en las siguientes partes interesadas clave (figura 5):

- Jóvenes y aprendices
- Empresas y empleadores
- Representantes de los trabajadores en las empresas
- Instructores/supervisores/mentores en las empresas
- Instituciones de EFTP que ofrecen cursos de aprendizaje de calidad
- Docentes y formadores de EFTP
- Servicios de apoyo a la coordinación sectorial y local
- Asociaciones de empleadores
- Sindicatos
- Ministerios y administraciones públicas a cargo de la educación y el empleo

Figura 5. Principales partes interesadas que participan directamente en los aprendizajes de calidad



7.2 Los jóvenes y los aprendices

Por supuesto que las partes interesadas más obvias son los propios jóvenes y aprendices. Deben informarse antes de ingresar a un aprendizaje de calidad, para comprender mejor de qué se trata, cuáles podrían ser las alternativas y qué se requiere en relación con actividades y compromiso. Este paso es particularmente importante porque en algunos países el nivel de no finalización o terminación anticipada es bastante elevado, lo que tal vez se explique en parte por el desajuste entre lo que el aprendiz quiere hacer y lo que el programa de aprendizaje le ofrece.

Las principales funciones y responsabilidades de las partes interesadas son:

- Reunir información acerca de las oportunidades de educación y formación, así como de las oportunidades de empleo, con el fin de tomar decisiones informadas sobre las opciones de futuro profesional;
- Entender los objetivos y las fortalezas y debilidades de las diversas trayectorias de formación; y
- Comprender las obligaciones que las demás partes interesadas esperan de los aprendices

Una vez que se hayan inscrito, deben:

- Aprender su oficio a conciencia y con diligencia;
- Asistir a la formación en el lugar de trabajo y fuera de él, según los horarios;
- Participar plenamente y asumir responsabilidades de a poco, conforme avanza la capacitación;
- Cumplir con cuidado las instrucciones de seguridad y proteger los equipos y las instalaciones de la empresa y el instituto de EFTP;
- Cumplir con todas las instrucciones lícitas de los supervisores e instructores del lugar de trabajo;
- Establecer una buena relación de trabajo con los mentores de la empresa, así como con los docentes y formadores del instituto de EFTP;
- Cumplir con las obligaciones de los aprendices que se establecen en el contrato;
- Completar las tareas con regularidad y realizar todas las evaluaciones programadas; y
- Tener conciencia de las posibilidades de empleo después de finalizada la formación.

Las autoridades públicas cada vez hacen mayores esfuerzos por señalar a los futuros aprendices cuáles son sus responsabilidades, como puede verse en el caso de Irlanda del [recuadro 20](#).

Recuadro 20. Responsabilidades de los aprendices: Irlanda

Como aprendiz, tendrás responsabilidades, como cualquier otro trabajador. Deberás trabajar con cuidado y destreza y seguir las instrucciones de tu empleador, siempre que sean razonables y lícitas.

Tienes el deber de ser diligente, honesto y evitar ser intencionalmente desestabilizador. También debes velar por tu propia salud y seguridad y las de los demás en el lugar de trabajo.

Los aprendices deberán completar todas las fases de la formación y todas las evaluaciones requeridas por su aprendizaje en particular.

Asegúrate de:

- Que tu empleador te registre como aprendiz antes de que pasen dos semanas de tu contratación.
- Asistir a la formación fuera del lugar de trabajo cuando esté programada.
- Realizar toda evaluación de la formación fuera del lugar de trabajo que quede pendiente.
- Entregar los resultados de la etapa en el lugar de trabajo a tiempo.
- Conocer y cumplir tus obligaciones según el código de prácticas para los aprendizajes.

Fuente:

<http://www.apprenticeship.ie/Documents/ApprenticeshipCodeOfPractice.pdf> consultado el 28 de febrero de 2017

7.3 Empresas y empleadores

Los empleadores y las empresas individuales tienen un papel fundamental que desempeñar. Si no perciben las ventajas de la formación por aprendizaje y no desean contratar aprendices, entonces el sistema de aprendizaje no existirá.

Las empresas que toman aprendices por lo general deben ser autorizadas como «sedes de formación y aprendizaje», para asegurar que cumplan con las normas específicas relativas a las disposiciones en materia de formación y condiciones de trabajo. En algunos países, puede ser que las empresas —sobre todo las microempresas y algunas pequeñas y medianas— no sean capaces de ofrecer oportunidades de formación de acuerdo con los resultados de aprendizaje requeridos. Por lo tanto, se juntan para ofrecer una plaza de aprendiz o formar un aprendiz empleado por una organización de formación grupal, encargada de rotar los aprendices entre los diversos lugares de trabajo.

Las principales funciones y responsabilidades de las empresas y los empleadores son:

- Contratar y formar aprendices para llenar las vacantes actuales o previstas y traer gente joven con ideas nuevas y prácticas modernas al lugar de trabajo.
- Formar aprendices en beneficio de la sociedad, ya que los aprendizajes de calidad añaden a la oferta de trabajadores cualificados disponibles en el mercado de trabajo.
- Suscribir un contrato de aprendizaje de calidad con cada uno de los aprendices, mediante el uso de una plantilla establecida.
- Pagar un salario o remuneración a los aprendices, según las normas fijadas y disponer la plena cobertura de la seguridad social.
- Nombrar un mentor/instructor/supervisor adecuado para acompañar los avances del aprendiz y proporcionar el presupuesto que sea necesario, así como horas de trabajo y cierto grado de autonomía para que pueda llevar a cabo la función.
- Cumplir con todas las normas de seguridad y salud que correspondan.
- Suministrar formación en el lugar de trabajo de acuerdo con el programa de formación acordado con los demás integrantes del aprendizaje de calidad, y establecer enlaces con ellos para supervisar y evaluar el progreso del aprendiz.
- Eximir al aprendiz de su trabajo y pagar la remuneración necesaria para que asista a toda formación fuera del lugar de trabajo, incluidas las evaluaciones, según lo dispuesto en el plan de formación.
- Si los aprendices son menores de edad, respetar la reglamentación para jóvenes que trabajan (por ejemplo, no asignarles turnos nocturnos, ni horas extras de trabajo), según lo establecido por el Código Laboral.
- Asegurarse de que los aprendices estén protegidos contra diferentes formas de abuso y acoso.
- Brindar cierta cantidad de plazas de aprendizaje para jóvenes con dificultades de aprendizaje, discapacidades y otras restricciones, y tomar las medidas necesarias para adaptarse a sus necesidades.

En sus campañas para convencer a empleadores que participen en los programas de formación de aprendices, las autoridades públicas a menudo explican en detalle cuáles serán sus funciones y responsabilidades, como se puede ver en el [recuadro 21](#); el caso del estado de Queensland, en Australia.

Recuadro 21. Responsabilidades de los empleadores; Queensland, Australia

Durante el aprendizaje o práctica profesional, el empleador deberá:

- Brindar formación según se negoció en el plan de formación.
- Proporcionar, o disponer que se proporcionen las instalaciones y variedad de trabajo que se especifican en el plan de formación, y asegurar que el aprendiz o pasante sea supervisado de manera adecuada por una persona cualificada.
- Pagar los salarios y cumplir con los derechos que se especifican en el instrumento correspondiente de relaciones de trabajo.
- Eximir al aprendiz o pasante de su trabajo y pagar el salario necesario para que asista a toda formación fuera del lugar de trabajo, incluidas las evaluaciones, según lo dispuesto en el plan de formación.
- Cumplir con todas las obligaciones legales de un empleador, incluidas las relativas a la salud y seguridad en el trabajo.
- A intervalos razonables de no más de tres meses, actualizar el registro de formación.
- Cuando el plan de formación vigente haya caducado debido a un cambio de la organización de formación o transferencia del contrato de formación, negociar un nuevo plan de formación antes de los 28 días (Gobierno de Queensland, 2015).

7.4 Representantes de los trabajadores en las empresas

Los representantes de los trabajadores en las empresas son responsables de:

- Representar los intereses de los aprendices durante la operación de los sistemas de aprendizaje de calidad a nivel de la empresa y, en particular, garantizar que existan las condiciones adecuadas de trabajo y formación para los aprendices (por ejemplo, con respecto a la seguridad y salud en el trabajo, salarios y subsidios, y horas de trabajo).
- Prevenir las prácticas abusivas bajo el pretexto de formación.
- Asesorar a los aprendices en relación con las actividades de formación, en empresas en donde hay un representante sindical que se ocupa de la formación (ULR por su sigla en inglés) o consejeros laborales.

Tal como se presenta en el Servicio de Asesoramiento, Conciliación y Arbitraje (ACAS por su sigla en inglés), en el Reino Unido, los representantes sindicales que se ocupan de la formación (ULR) pueden desempeñar un papel relevante, sobre todo en lo que se refiere a la aplicación de políticas ([recuadro 22](#)).

Recuadro 22. Representante sindical que se ocupa de la formación: ¿A qué se dedica? - Reino Unido

Estos representantes son la fuerza motriz que impulsa el aprendizaje en los sindicatos y son fundamentales para ayudar a identificar y ofrecer oportunidades de aprendizaje a miembros del sindicato, representantes y otros profesionales. Dan a conocer el valor del aprendizaje permanente, sobre todo para personas que han tenido un acceso limitado a la educación en el pasado.

Sus funciones no se limitan al reclutamiento de nuevos miembros, hacer que participen en el aprendizaje sindical o que se vinculen con potenciales proveedores de educación. También ofrecen apoyo durante todo el programa de aprendizaje y representan a los aprendices o negocian en su nombre con respecto a todo tipo de problemas de aprendizaje.

Son reconocidos como representantes de los sindicatos y tienen los mismos derechos legales que otros representantes. Tienen derecho a un tiempo libre prudencial para dedicarse a la formación y a cumplir con sus obligaciones y están protegidos contra el despido injusto por razón de su trabajo como representante sindical en temas de formación (ACAS, 2013).

7.5 Mentores/instructores/supervisores en la empresa

Los mentores/instructores/supervisores en la empresa tienen la responsabilidad directa de interactuar con los aprendices, impartir formación práctica e introducirlos al trabajo durante la etapa de la formación en el lugar de trabajo.

Sus principales funciones y responsabilidades son:

- Asegurarse de que los aprendices trabajen y aprendan en la ocupación que se especifica en el contrato.
- Planificar, organizar y aplicar la formación del aprendizaje de calidad en la empresa.
- Supervisar, evaluar y llevar un registro de los avances en la obtención de competencias de los aprendices.
- Actuar como punto de enlace para el programa de aprendizaje de calidad, coordinar con otros trabajadores y secciones en la empresa, así como con los aliados externos involucrados en el proceso de formación (por ejemplo, el instituto de EFTP, las autoridades públicas para educación y empleo).
- Prevenir y resolver conflictos de común acuerdo, y si esto no fuera posible, seguir los procedimientos de resolución de conflictos predeterminados (por ejemplo, reglamento de personal de la empresa, acuerdos colectivos, Código de Trabajo).
- Brindar atención especial a los aprendices con dificultades de aprendizaje, discapacidades y otras limitaciones.
- Garantizar la seguridad y salud en el trabajo de los aprendices.

En el [recuadro 23](#) se ofrece un ejemplo de las funciones sugeridas para los mentores/ instructores/ supervisores de la empresa, en Túnez.

Recuadro 23. El papel de mentores/instructores/supervisores en la empresa: Túnez

Cómo organizar la formación en la empresa: hoja de información práctica

Bienvenida

El primer día es muy importante para la integración exitosa de los aprendices. Es cuestión de llegar a conocerlos, descubrir qué han aprendido previamente y preguntarles qué es lo que ya saben sobre la empresa y sus procesos, a fin de adaptar las explicaciones al nivel adecuado de sus conocimientos. También implica mostrarles la empresa y presentarlos a sus compañeros de trabajo, mostrar las estaciones de trabajo y explicarles las expectativas y condiciones generales de trabajo.

Formación

Brindar la formación a los aprendices de acuerdo con la trayectoria de formación establecida y el puesto que se les asignará. Crear conciencia en materia de reglamentos y seguridad, los valores asociados a la profesión y el comportamiento en el lugar de trabajo. Capacitar a los aprendices en el uso del *software* de la empresa.

Orientación

Reconocer el trabajo realizado; los aprendices necesitan saber si lo que están haciendo corresponde a lo que se espera de ellos. Para ello, es necesario evaluar de manera positiva lo que hacen bien y darles estímulo; a la vez que se les hace conscientes de cualquier deficiencia. Asesorar a los aprendices sobre su comportamiento. Si surgen dificultades, es necesario conversar acerca de ellas de forma inmediata y comprender sus causas.

Establar diálogos de seguimiento en forma periódica para repasar con los aprendices lo que hay que hacer en la semana. Asegurarse de que las tareas están relacionadas con el plan de formación establecido, hacer un balance de las competencias adquiridas, abordar los posibles problemas de conducta y hacer frente a problemas potenciales en la adquisición de competencias. Elaborar las herramientas necesarias para llevar a cabo el plan de formación. Comunicarse en forma periódica con el instituto de EFTP (por medio del manual del aprendiz y el del mentor/instructor/supervisor).

Evaluación

Proponer una forma de evaluación progresiva, sobre la base de la guía para evaluar la conducta profesional. Definir con los aprendices la conducta que será evaluada y pedirles que realicen una autoevaluación, para luego comparar y explicarles los resultados. Realizar una evaluación final y recopilar los documentos de evaluación. Evaluar los logros a la luz de los objetivos que se establecieron al inicio. Comentar los resultados obtenidos por los aprendices. Participar en las evaluaciones con las instituciones de EFTP (Fundación Europea de Formación, FEF, y Ministerio Tunecino de Formación Profesional y Empleo, 2017)

7.6 Instituciones de EFTP que ofrecen formación fuera del puesto de trabajo

Las instituciones de EFTP tienen una serie de funciones y responsabilidades; en particular:

- Aplicar los componentes de aprendizaje basados en la institución del programa de aprendizaje de calidad.
- Contribuir al diseño y desarrollo de programas de formación de aprendices.
- Apoyar a las empresas aliadas para que puedan establecer planes eficaces de formación en la empresa, según los objetivos generales del programa de aprendizaje.
- Fortalecer la capacidad de los docentes e instructores encargados de impartir la formación y evaluar a los aprendices.
- Nombrar a un docente o instructor de EFTP como punto de enlace para la coordinación con aliados externos.

Estas funciones y responsabilidades pueden estar previstas por ley o por el marco normativo de la EFTP, que establece los requisitos de calidad para las organizaciones de formación que imparten cualificaciones específicas. En el caso de Suiza, estas funciones y responsabilidades están previstas por ley, en la sección 21 de la Ley de educación y formación profesional de Suiza (VPETA), del 13 de diciembre de 2002 ([recuadro 24](#)).

Recuadro 24. Artículo 21 de la Ley de educación y formación profesional: Suiza

Las instituciones de EFTP serán responsables del segmento de instrucción en el aula de los programas de EFTP, que abarcará materias tanto profesionales como generales.

Las instituciones de EFTP tendrán un mandato educativo independiente para llevar a cabo lo siguiente:

- Ayudar a los estudiantes a desarrollar sus competencias personales y sociales al tiempo que asisten a clase en materias profesionales y generales.
- Ayudar a los estudiantes a desarrollar sus talentos particulares y ofrecer cursos especiales que tengan en cuenta las necesidades tanto de las personas con talentos especiales como de las personas con dificultades de aprendizaje.
- Diseñar programas de EFTP de tal manera que se promueva la igualdad real de género y se desaliente la discriminación contra las personas con discapacidad.

La asistencia a los cursos de las instituciones de EFTP será obligatoria.

Las instituciones de EFTP podrán organizar cursos tanto iniciales como de EFP permanente, relacionados con el trabajo. Las instituciones de EFTP podrán trabajar con asociaciones profesionales y empresas para organizar cursos para grupos de empresas y otros proveedores de formación.

Las instituciones de EFTP podrán coordinar actividades para permitir que diversas partes interesadas en la EFTP puedan trabajar juntas (Confederación Suiza, 2017)

7.7 Docentes y formadores de EFTP

Los docentes e instructores de EFTP asumen las siguientes funciones y responsabilidades:

- Planificar, organizar e impartir formación fuera del lugar de trabajo en instituciones de EFTP en el marco del programa general de aprendizaje.
- Interactuar con sus homólogos en empresas aliadas con el fin de garantizar una coordinación óptima entre los elementos en el lugar de trabajo y fuera de él del programa de formación.
- Supervisar los avances de aprendizaje y desarrollo de competencias de los aprendices de forma periódica.
- Actualizar sus conocimientos, competencias y habilidades en su propia área profesional y adaptar sus métodos de formación de manera periódica.
- Participar en experiencias de trabajo en las empresas asociadas con el fin de actualizar su comprensión de las necesidades de competencias de las diferentes ocupaciones y experimentar personalmente el ambiente de aprendizaje de los aprendices en las empresas.
- Brindar atención especial a los aprendices con dificultades de aprendizaje, discapacidades y otras limitaciones.

Con el fin de cumplir con estas funciones y responsabilidades, los docentes e instructores de EFTP deberán tener buenas cualificaciones, y en el caso de ocupaciones vinculadas a programas de aprendizaje que requieren licencia, contar con las certificaciones profesionales necesarias. El **recuadro 25** ofrece una idea de las cualificaciones que se requieren en un país en particular: Austria.

Recuadro 25. Cualificaciones para docentes y formadores de instituciones de EFP: Austria

Los docentes de las instituciones de formación profesional a tiempo parcial se capacitan mediante cursos de licenciatura de tres años en instituciones educativas de nivel universitario. El primer año de estudio y el tercero se realizan a tiempo parcial; el segundo es un año de estudio a tiempo completo. Los egresados obtienen el título académico de licenciatura en educación (o BEd).

De manera muy simplificada, se distinguen los siguientes tres grupos de docentes a tiempo parcial de institutos de formación profesional:

- Grupo 1: Docentes de materias de cultura general y docentes de administración de empresas.
- Grupo 2: Docentes de materias teóricas relacionadas con la ocupación.
- Grupo 3: Docentes de materias prácticas relacionadas con la ocupación.

El requisito previo para la obtención del diploma de docente a tiempo parcial de institutos de formación profesional en los Grupos 1 y 2 es el certificado de educación secundaria y el diploma de EFP que otorga acceso a la educación terciaria desde una institución especialista de EFP, el certificado de egreso de la secundaria superior, o el certificado que permite el acceso general a la educación superior (ES) para trabajadores cualificados y egresados de instituciones de EFP a tiempo completo de tres a cuatro años, además de la formación correspondiente.

Para el Grupo 3 es necesario aportar las pruebas de certificación correspondientes de maestro artesano o una cualificación relacionada equivalente, así como la cualificación general de acceso a la universidad. Asimismo, además de la aptitud personal, se exige contar con por lo menos tres años de práctica profesional pertinente para la admisión a los programas de estudio de la ES (Tritscher- Archan, 2015, p. 28)

7.8 Servicios de apoyo a la coordinación sectorial y local

Las cámaras de comercio e industria, las cámaras de oficios y las asociaciones profesionales (por ejemplo, de abogados, arquitectos o electricistas) pueden proporcionar servicios de apoyo a la coordinación sectorial y local.

Asimismo, estos servicios pueden ser prestados por organizaciones de formación grupal (GTO por su sigla en inglés), que contratan aprendices en forma directa, gestionan su formación, brindan apoyo a sus necesidades y los subcontratan a empleadores, sobre todo a las pymes, que tal vez no sean capaces de ofrecer un programa de formación completo a sus aprendices.

Si bien las funciones y responsabilidades pueden variar de manera considerable, según las disposiciones institucionales, las principales pueden ser:

- Facilitar la cooperación entre empresas e instituciones de EFTP.
- Proporcionar plantillas de acuerdos de cooperación entre empresas e instituciones de EFTP y plantillas de contratos de aprendizaje.
- Coordinar a las partes interesadas que participan en los aprendizajes de calidad.
- Establecer y mantener relaciones estrechas con la administración regional encargada de supervisar las instituciones de EFTP y con el órgano encargado de evaluación y certificación.
- Fomentar y facilitar la realización de mejoras en la calidad de la formación de los aprendizajes de calidad en empresas e instituciones de EFTP.
- Conducir el plan de aprendizaje de calidad a través de sus diferentes fases, desde el diseño y su aplicación piloto hasta la organización permanente de la formación del aprendizaje de calidad por los interlocutores regionales y locales.
- Promocionar los aprendizajes y apoyar a las pymes para que puedan participar en los programas de aprendizaje.
- Asegurar que existan cursos para las ocupaciones seleccionadas y que todas las empresas participantes e instituciones de EFTP lleguen a un consenso con respecto a sus planes de formación.

En Alemania, estas funciones están a cargo de un «órgano competente»; una expresión establecida por ley que se refiere a las organizaciones que apoyan y supervisan la prestación de formación en la empresa ([recuadro 26](#)), y en Australia, son las GTO las que cumplen las mismas funciones ([recuadro 27](#))

Recuadro 26. Órganos coordinadores; «órganos competentes»: Alemania

El Estado ha transferido la tarea de supervisar la formación en la empresa a los «órganos competentes», que se enumeran en la Ley de educación y formación profesional (2005). Las cámaras de comercio e industria y las cámaras de oficios cualificados supervisan la mayor parte de la formación dual que se realiza en Alemania.

Según la Ley de formación profesional, los órganos competentes tienen las siguientes tareas:

- Supervisar la preparación de la formación profesional, la formación profesional y la reconversión profesional.
- Llevar un directorio de aprendizajes (en los oficios cualificados, o sea, un «Registro de aprendices»).
- Contratar asesores de formación que aconsejen a las empresas sobre todos los aspectos de la formación.
- Llevar un registro del personal de formación capacitado, organizar la evaluación de la aptitud del personal de formación.
- Evaluar la calidad de las instalaciones de formación.
- Realizar los exámenes intermedios y finales o el examen de oficial.
- Supervisar y apoyar el período de movilidad en el extranjero de aprendices y estudiantes

(Caja de herramientas de aprendizaje, 2017b)

Recuadro 27. Organizaciones de formación grupal: Australia

La formación grupal se refiere a un sistema en el que las organizaciones de formación grupal (GTO por su sigla en inglés) contratan aprendices y pasantes y los colocan con empleadores de acogida. Las GTO asumen las responsabilidades de un empleador, entre las que se incluyen:

- Seleccionar y contratar aprendices y pasantes.
- Asumir las responsabilidades del empleador, que incluyen salarios, subsidios, jubilación, indemnización de trabajadores, remuneración por enfermedad o vacaciones y otras prestaciones laborales.
- Gestionar la calidad y continuidad de la formación en el lugar de trabajo y fuera de él.
- Proveer los cuidados adicionales y el apoyo continuo necesario para que los aprendices puedan completar con éxito el contrato de formación por aprendizaje o pasantía

(Gobierno de Australia, 2017a).

7.9 Sindicatos

Los sindicatos, ya sea a nivel sectorial o intersectorial nacional, también desempeñan un papel significativo en el desarrollo y la aplicación de sistemas de aprendizaje de calidad.

Tienen las siguientes funciones y responsabilidades:

- Establecer diálogo social y participar en forma activa en la formulación de políticas relativas a los aprendizajes de calidad, sobre todo a nivel sectorial, en los consejos de competencias sectoriales.
- Alentar la confianza mutua entre las partes interesadas.
- Cuando proceda, incorporar el aprendizaje de calidad en la agenda de la negociación colectiva y los convenios colectivos.
- Apoyar el diseño, la ejecución, la supervisión y la evaluación de los programas de aprendizaje de calidad —incluida la producción de normas de competencias y cualificaciones— y participar en la evaluación de competencias.

7.10 Asociaciones de empleadores

Las asociaciones de empleadores, ya sea en forma de confederaciones intersectoriales u organizaciones sectoriales, desempeñan un papel principal en el desarrollo y la ejecución de sistemas de formación por aprendizajes de calidad.

Tienen las siguientes funciones y responsabilidades:

- Establecer diálogo social y participar en forma activa en la formulación de políticas relativas a los aprendizajes de calidad, sobre todo a nivel sectorial, en los consejos de competencias sectoriales.
- Alentar la confianza mutua entre las partes interesadas.
- Asesorar a los formuladores de políticas y ayudar a las empresas asociadas.
- Informar y alentar a las empresas a ofrecer puestos de aprendizaje de calidad.
- Cuando proceda, incorporar el aprendizaje de calidad en la agenda de la negociación colectiva y los convenios colectivos.
- Apoyar el diseño, la ejecución, la supervisión y la evaluación de los programas de aprendizaje de calidad.
- Contribuir al desarrollo de competencias laborales y normas de cualificación.
- Participar en los procedimientos de certificación de la evaluación.
- Ofrecer capacitación a las empresas para que puedan impartir formación de calidad en el lugar de trabajo.

En muchos países, las asociaciones de empleadores y los sindicatos se reúnen, a menudo en el contexto de los consejos de competencias sectoriales, como se indica en los capítulos 5 y 9. En Francia, los «comités profesionales consultivos», que están compuestos por representantes de las asociaciones de empleadores, los sindicatos y las autoridades públicas, desempeñan un papel relevante en cada sector (recuadro 28).

Recuadro 28. Comités profesionales consultivos: Francia

Los «comités profesionales consultivos» asesoran acerca de:

- Las necesidades de cualificaciones teniendo en cuenta el desarrollo de las ocupaciones.
- El contenido de las cualificaciones profesionales.
- El posicionamiento de las Cualificaciones Educativas Nacionales en los marcos de cualificaciones profesionales.

Su función incluye el registro de las cualificaciones profesionales en el Registro Nacional de Cualificaciones Profesionales (RNCP por su sigla en francés).

Existen 14 comités profesionales consultivos organizados por los sectores profesionales más importantes. En cada uno de ellos hay 40 miembros en cuatro instituciones: asociaciones de empleadores, sindicatos, autoridades públicas y personalidades cualificadas. Un representante de las asociaciones de empleadores y un representante de los sindicatos se turnan para asumir la presidencia y vicepresidencia de cada comité (Eduscol, 2012)

7.11 Ministerios y organismos públicos responsables de la educación y formación profesional y el empleo

No hace falta decir que los ministerios, tanto de educación como de trabajo o asuntos sociales, según las circunstancias nacionales, tienen funciones y responsabilidades de especial importancia. Entre ellas se incluyen:

- Formular y adoptar una estrategia nacional para promover los aprendizajes de calidad en colaboración con los interlocutores sociales —las asociaciones de empleadores y los sindicatos— y otras partes interesadas.
- Incorporar los aprendizajes de calidad al plan nacional de desarrollo o la política nacional de empleo, cuando corresponda.
- Promover el diálogo social sobre los aprendizajes de calidad mediante mecanismos formales de coordinación.
- Elaborar y aplicar un marco jurídico y normativo adecuado, en consulta con los interlocutores sociales.
- Supervisar la aplicación de las medidas acordadas para la financiación de la formación por aprendizaje de calidad; por ejemplo, mediante la recaudación de impuestos, por un lado, y el desembolso de subsidios e incentivos por el otro.
- Supervisar la acreditación de las instituciones y los programas de EFTP de acuerdo con las normas de calidad establecidas y la administración de las instituciones de EFTP públicas y privadas.
- Supervisar la aplicación de programas de formación de docentes e instructores de EFTP.
- Participar en la promoción de la formación por aprendizaje.
- Controlar y evaluar los diferentes programas de aprendizaje.

Los gobiernos pueden decidir delegar algunas de estas responsabilidades a organismos nacionales, como el SOLAS de Irlanda (SOLAS, 2015), la Autoridad Nacional para la Formación Industrial y de Aprendizajes

de Sri Lanka (NAITA2017), el Consejo Nacional de Formación Profesional de la India (Gobierno de la India, 2017b), y el Instituto Federal de Educación y Formación Profesional (BIBB, por su sigla en alemán), que se presenta en el [recuadro 29](#).

Recuadro 29. Ministerios y organismos públicos responsables de la educación y formación profesional y el empleo; Instituto Federal de Educación y Formación Profesional: Alemania

Una de las tareas fundamentales del BIBB es «participar en la redacción de reglamentos y otras ordenanzas para regir la formación profesional» de acuerdo con las instrucciones del ministerio federal responsable (Sección 90.3.1 de la Ley de EFP). Las investigaciones sobre la formación profesional establecen los requisitos previos para diseñar, revisar y adaptar la reglamentación de la formación para seguir el ritmo de los cambios económicos, tecnológicos y sociales. Un acuerdo de 1972 entre el gobierno federal y el regional (*Länder*) establece el procedimiento para coordinar la reglamentación de la formación profesional y el marco curricular; se analizará en mayor detalle en el capítulo 9.

Además de estas tareas, el Instituto Federal de Educación y Formación Profesional también:

- Ayuda a preparar el informe anual sobre educación y formación profesionales que emite el Ministerio Federal de Educación e Investigación.
- Ayuda a recopilar las estadísticas de EFP publicadas por la Oficina Federal de Estadística.
- Apoya y financia proyectos piloto, incluidos los estudios de apoyo.
- Participa en actividades de colaboración internacionales en el ámbito de la EFTP.
- Asume tareas administrativas adicionales con el fin de impulsar la EFTP, en nombre del gobierno federal.
- Presta apoyo a centros de formación entre empresas y proporciona asistencia para planificar, establecer y desarrollar estos establecimientos en forma continua.
- Lleva el registro oficial de las ocupaciones reconocidas que requieren formación profesional formal.
- Lleva a cabo las tareas descritas en la Ley sobre la protección de participantes en el aprendizaje a distancia y ayuda a mejorar la calidad del aprendizaje profesional a distancia que se ofrece y a aumentar la cantidad del mismo, mediante su apoyo y financiación de proyectos de desarrollo.

Fuente: Instituto Federal de Educación y Formación Profesional. 2011, p. 18.

Como hemos visto, hay muchas partes interesadas involucradas en el diseño y la ejecución de una política de formación por aprendizaje de calidad, y el papel que desempeñan es fundamental para garantizar que esta formación esté en consonancia con las necesidades de los aprendices, los empleadores y el Estado. Asimismo, las familias y comunidades influyen sobre la percepción del aprendizaje de los jóvenes, y son capaces de influenciar al gobierno y las empresas para que se ofrezcan aprendizajes de calidad. Reunir a estos diferentes actores en los distintos órganos consultivos es un gran desafío, pero sin embargo, es importante hacerlo, con el fin de garantizar que el sistema goce de su apoyo, así como el de los diversos beneficiarios a quienes se solicita que proporcionen fondos (el tema del capítulo 8).

7.12 Lista de verificación

Puede utilizar la siguiente lista de verificación para evaluar las funciones y responsabilidades de las partes interesadas en el sistema de aprendizaje de su país, y luego decidir qué elementos se pueden fortalecer y juzgar si el sistema se podría describir como un sistema de aprendizaje de calidad

FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES DE LAS PRINCIPALES PARTES INTERESADAS	SÍ	NO
En su país:		
¿Las siguientes partes interesadas participan en el diseño de los aprendizajes?		
• Los jóvenes y los aprendices		
• Las empresas que capacitan a los aprendices		
• Representantes de los trabajadores en las empresas		
• Mentores/instructores/supervisores en la empresa		
• Instituciones de EFTP que ofrecen formación fuera del puesto de trabajo		
• Docentes y formadores de EFTP		
• Servicios de apoyo a la coordinación sectorial y local		
• Sindicatos		
• Asociaciones de empleadores		
• Ministerios y administraciones públicas a cargo de la educación y formación técnica y profesional y el empleo		
¿Las siguientes partes interesadas participan en la ejecución de los aprendizajes?		
• Los jóvenes y los aprendices		
• Las empresas que capacitan a los aprendices		
• Representantes de los trabajadores en las empresas		
• Mentores/instructores/supervisores en la empresa		
• Instituciones de EFTP que ofrecen formación fuera del puesto de trabajo		
• Docentes y formadores de EFTP		
• Servicios de apoyo a la coordinación sectorial y local		
• Sindicatos		
• Asociaciones de empleadores		
• Ministerios y administraciones públicas a cargo de la educación y formación técnica y profesional y el empleo		
¿Las funciones y responsabilidades de las siguientes partes interesadas están establecidas con claridad?		
• Los jóvenes y los aprendices		
• Empresas que capacitan aprendices		
• Representantes de los trabajadores en las empresas		
• Mentores/instructores/supervisores en la empresa		
• Instituciones de EFTP que ofrecen formación fuera del puesto de trabajo		
• Docentes y formadores de EFTP		
• Servicios de apoyo a la coordinación sectorial y local		
• Sindicatos		
• Asociaciones de empleadores		
• Ministerios y administraciones públicas a cargo de la educación y formación técnica y profesional y el empleo		

Si la respuesta a cualquiera de estas preguntas es «NO», tal vez valga la pena analizar cómo se podrían hacer más claras las funciones y responsabilidades de las principales partes interesadas del sistema de aprendizaje de su país. La comprensión mutua de unas funciones y responsabilidades claras en el sistema de aprendizaje es un factor clave para el éxito y la sostenibilidad de los aprendizajes de calidad.

8 Mecanismos de financiamiento

8.1 Introducción

El establecimiento de mecanismos de financiación equitativos y óptimos es un aspecto central del desarrollo de sistemas de aprendizaje de calidad. ¿Quiénes comparten la carga financiera y cómo se puede establecer una distribución equitativa de los costos entre las partes interesadas? Al considerar el modelo financiero, es de gran importancia considerar los costos y beneficios de los aprendizajes de calidad, y cómo afectan a los aprendices, empleadores y gobiernos.

El objetivo de este capítulo es dar una idea de los costos y beneficios de la formación por aprendizaje de calidad, con el fin de orientar las conversaciones y negociaciones que luego se lleven a cabo sobre los mecanismos de financiamiento. El tema de los incentivos que se ofrecen a empleadores y aprendices para promover su participación en los aprendizajes se relaciona con el área de los mecanismos de financiamiento. Según el contexto socioeconómico del desarrollo de las competencias y los resultados políticos deseados, los gobiernos pueden ofrecer incentivos financieros para promover la participación de empleadores en los programas de aprendizaje de calidad. También pueden proporcionar estipendios y apoyo adicional a grupos vulnerables, mujeres y personas con discapacidad. Estos incentivos pueden ser financiados por los contribuyentes (o sea, son parte del gasto público para apoyar a los aprendizajes de calidad) o por los empleadores (mediante una beca financiada por un fondo creado sobre la base de un gravamen a los empleadores) y distribuirse entre los aprendices o empleadores que forman aprendices.

Los mecanismos para la distribución de costos varían, pero el modelo más común es el siguiente:

- Los empleadores asumen los costos de la formación en el lugar de trabajo, los salarios/subsidios y las contribuciones de seguridad social.
- Los aprendices reciben menor remuneración/subsidio que los trabajadores cualificados.
- Los gobiernos financian la formación fuera del puesto de trabajo en las instituciones de EFTP, la administración del plan y los incentivos para los empleadores, cuando existan.

8.2 Estructura de costos y beneficios de los aprendizajes de calidad

Los costos y beneficios —tanto financieros como no financieros— de los aprendizajes de calidad son diferentes para cada parte interesada: empresas, aprendices y gobiernos. Resulta evidente que ciertos factores relativos a los costos y beneficios se aplican en algunos países, pero no en otros, según el tipo de sistema de aprendizaje que exista. Es más, también es importante, aunque difícil, visualizar los beneficios y costos de los aprendizajes de calidad durante un lapso más extenso y no solo durante el período del propio aprendizaje de calidad, ya que si bien los efectos positivos de la formación se materializan en el corto plazo, lo hacen sobre todo en el largo plazo. Además, existen costos y beneficios no financieros y latentes, que son igualmente difíciles de cuantificar.

En el cuadro 5 se resumen los costos y beneficios de los aprendizajes de calidad para empresas y empleadores, para los mismos aprendices y para las autoridades públicas, durante el aprendizaje y el período que lo sigue.

Cuadro 5. Resumen de los costos y beneficios de los aprendizajes de calidad, por parte interesada

		COSTOS	BENEFICIOS
EMPRESAS	Durante el aprendizaje de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Salario/ estipendio • Aportes a la seguridad social • Tiempo que dedican los mentores de la empresa • Costo de materiales de formación, espacio, equipo • Costos de contratación y administración 	<ul style="list-style-type: none"> • Aportes a la producción de bienes y servicios • Subvenciones e incentivos • Pagos de los fondos de formación • <i>Mejora de la reputación por participar en la formación por aprendizaje</i>
	Después del aprendizaje de calidad*		<ul style="list-style-type: none"> • Ahorros en la contratación y los costos de formación inicial • Mayor productividad y calidad • Plantilla de trabajadores más leal • Ahorros por menor rotación de personal • Innovación • Estabilidad salarial
APRENDICES	Durante el aprendizaje de calidad	<i>Costo de oportunidad de trabajar en un empleo no cualificado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Salario/ estipendio • Cobertura de la seguridad social • No se pagan tasas de matrícula por aprender a adquirir una cualificación • Formación de mayor calidad y pertinencia en comparación con la formación en la escuela
	Después del aprendizaje de calidad*		<ul style="list-style-type: none"> • Incremento de la empleabilidad • Salarios más altos • <i>Mayor satisfacción laboral</i>
GOBIERNO	Durante el aprendizaje de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Subvenciones e incentivos • Costos por ofrecer formación fuera del lugar de trabajo en un instituto público • Costo para el órgano normativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Los gobiernos son responsables** de la educación y la formación previa al empleo de los jóvenes. Hay un ahorro significativo en los costos mediante los aprendizajes, en comparación con la inversión en EFTP en la escuela • Ingresos fiscales procedentes de los aprendices • <i>Ahorros en los programas de empleo (por ejemplo, programas activos del mercado de trabajo) y en beneficios para personas desempleadas)</i>
	Después del aprendizaje de calidad*		<ul style="list-style-type: none"> • Mayores ingresos fiscales • <i>Ahorros en los programas de empleo (por ejemplo, programas activos del mercado de trabajo) y en beneficios para personas desempleadas</i>

Nota: Las entradas en cursiva representan costos o beneficios no monetarios o latentes

Fuente: OIT.

* Cuando los empleadores contratan a los aprendices como empleados después de completar la formación.

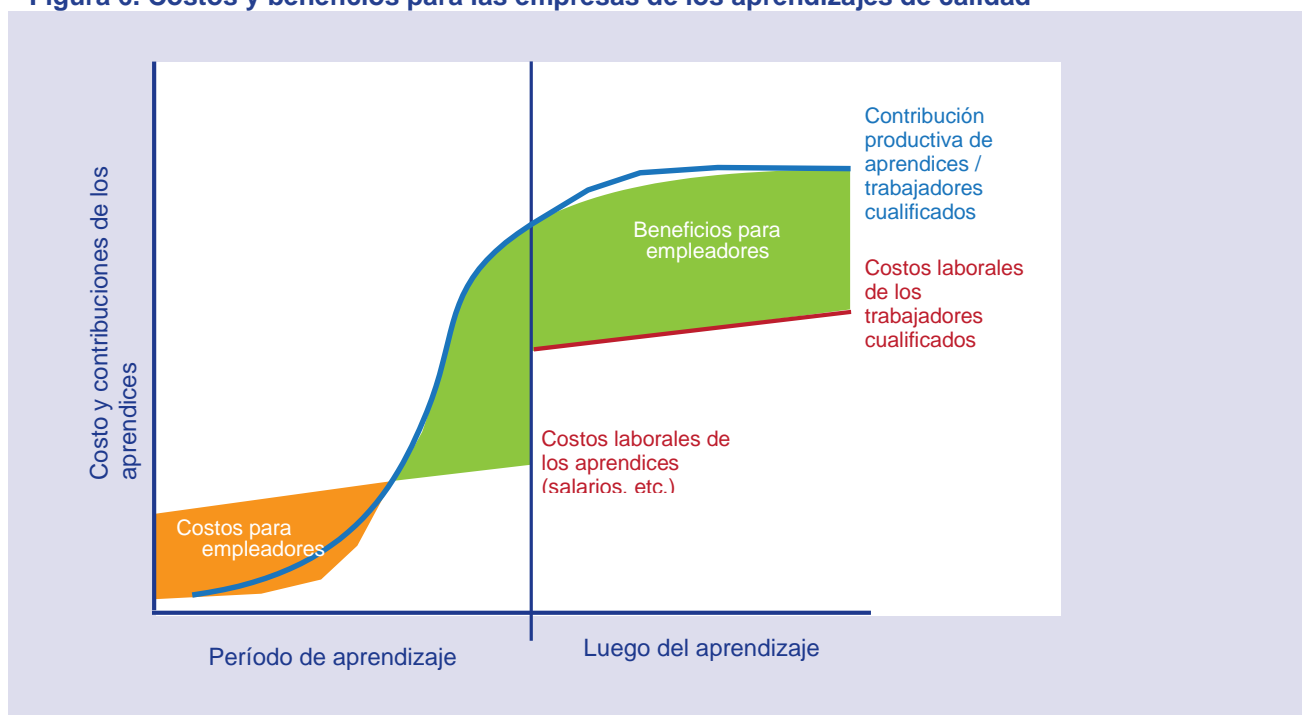
** Recomendación de la OIT sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004 (núm. 195)

Los programas de aprendizaje de calidad varían en muchos aspectos (por ejemplo, en duración, cantidad de formación en el lugar de trabajo en relación con la formación fuera de él, complejidad técnica, cuánto participan los aprendices en el proceso de producción o la prestación de servicios, ubicación geográfica), y, como resultado, los costos y beneficios deben considerarse caso por caso. No obstante, hay numerosos estudios —aunque por cierto, sobre la base de una cantidad limitada de países— que demuestran que se traducen en resultados positivos para aprendices, empleadores y gobiernos.

8.2.1 Empresas

En términos generales, en las etapas iniciales del aprendizaje de calidad hay un costo neto para las empresas debido a que el gasto inicial de la formación (por ejemplo, salarios/subsidios, aportes a la seguridad social, tiempo que dedican los mentores de la empresa, material de formación, etc.) es mayor que la contribución inicial de los aprendices a la producción de bienes y servicios. Sin embargo, a medida que los aprendices desarrollan las competencias y se vuelven más productivos, los costos y beneficios comienzan a nivelarse y los empresarios recuperan la inversión inicial en la formación, como se puede ver en el análisis estilizado de costo y beneficio durante y después de un programa de aprendizaje de calidad, que se muestra en la figura 6. Algunos empleadores tienen rendimientos positivos durante el período de aprendizaje, mientras que otros solo ven rendir la inversión luego de calcular la menor rotación de personal, y los menores costos de contratación y capacitación inicial.

Figura 6. Costos y beneficios para las empresas de los aprendizajes de calidad



Fuente: Lerman, 2014b, p. 1

Los estudios recientes más extensos sobre los costos y beneficios de los programas de aprendizaje se han centrado en las empresas alemanas y suizas y muestran resultados bastante divergentes entre los dos países. Como se puede ver en el cuadro 6, los costos brutos en Suiza son más altos, pero en promedio, las empresas obtienen beneficios significativamente mayores cuando forman aprendices, lo que se transforma en un beneficio neto de 2739 euros por aprendiz en un período de tres años. Sin embargo, en Alemania, las empresas tienen costos brutos más bajos, pero beneficios significativamente menores, lo que resulta en un costo neto considerable de 22.584 euros por aprendiz en un período de tres años. Es más, el 60 por ciento de todas las empresas de formación en Suiza logran beneficios netos positivos,

mientras que en Alemania, el 93 por ciento de las empresas de formación incurre en costos netos. Esta diferencia se puede explicar mediante una combinación de tres consideraciones: la paga relativa de los aprendices, que es más alta en Alemania que en Suiza; las diferencias entre las tareas cuando están en el lugar de trabajo, ya que los aprendices suizos realizan trabajo más productivo (el 83 por ciento frente a 57 por ciento de los aprendices alemanes); y la cantidad de tiempo que pasan los aprendices en el trabajo, que es mayor en Suiza que en Alemania (Wolter y Ryan, 2011). En un período de tres años, los aprendices suizos dedican al trabajo un promedio de 468 días (en comparación con 415 en el caso de los aprendices alemanes) y no rinden valor directo para la empresa solo entre el 13 y el 21 por ciento de su tiempo, en comparación con entre el 31 y el 57 por ciento en el caso de los alemanes (Lerman, 2014b).

Cuadro 6. Costo neto de la formación de un aprendiz (programa de tres años) para la empresa en Alemania y Suiza (en euros para el año 2000)

	COSTOS BRUTOS	BENEFICIOS	COSTOS NETOS
ALEMANIA	46.608	24.024	22.584
SUIZA	54.393	57.132	-2.739

Fuente: Wolter y Ryan, 2011.

Según otro estudio sobre el aprendizaje, que abarca una muestra de 100 empresas alemanas, la mayoría de las empresas recupera su inversión durante el período de capacitación. Sin embargo, los costos netos son muy diferentes; algunas empresas ganan más de 10.000 euros y otras obtienen los costos netos. También se descubrió que los costos netos están inversamente relacionados con la calidad del aprendizaje: cuanto mayor sea la calidad de la formación, mayor será la probabilidad de recuperar los costos durante el período de formación (Rauner *et al.*, 2011).

En un estudio de aprendizajes de cuatro años en Canadá se estima que los costos brutos promedio oscilan entre alrededor de C\$78.000 para cocineros y C\$275.000 para electricistas de la construcción, mientras que los ingresos promedio generados por los aprendices varían entre C\$120.000 para cocineros y C\$338.000 para electricistas de la construcción. Estos datos significan que los empleadores obtienen un rendimiento positivo de sus inversiones en el aprendizaje durante el período de formación: el beneficio promedio fue de 1,38 veces el costo promedio (Foro de Aprendizaje de Canadá, 2006).

En otro estudio, esta vez sobre un país en desarrollo, India, se examinan los costos y beneficios de los aprendizajes formales de corto y largo plazo, según se definen en la Ley de aprendices de la India de 1961, en una serie restringida de casos en la industria manufacturera ligera y pesada y en los sectores minorista y del hospedaje. Se concluye en el estudio que «los casos reafirman el hecho de que los aprendizajes generan más beneficios que costos; de hecho, las inversiones se recuperan durante el período de aprendizaje o inmediatamente después, durante el primer año, cuando se retienen los aprendices» (OIT, 2014b, p. viii).

En un reciente estudio comparativo publicado por un consorcio que representa las asociaciones europeas de empleadores, *The cost-effectiveness of apprenticeship schemes – Making the business case for apprenticeships*, [«La relación costo rendimiento de los planes de aprendizaje. El justificativo económico de los aprendizajes»], se ofrecen los siguientes mensajes clave:

- En los sistemas de aprendizaje que funcionan bien, las empresas recuperan sus inversiones con el tiempo, cuando logran una mejor adecuación de competencias y mediante la activación productiva parcial de los educandos durante la formación. Si luego los aprendices son contratados como empleados fijos, se recibe compensación adicional en forma de productividad inmediata cuando egresan del aprendizaje, lo que fomenta la cultura empresarial y mayor lealtad de los

empleados, haciendo que los aprendizajes sean un medio eficaz de reclutamiento.

- El retorno de la inversión de la empresa en aprendizajes se alcanzará antes cuando los sistemas son impulsados por la demanda y cuando los empleadores pueden seleccionar los aspirantes, contribuir al diseño curricular e impartir parte de la formación. Para las pymes, y sobre todo las microempresas, la rentabilidad de los planes de aprendizaje depende de factores adicionales como la duración del plan y el tiempo de permanencia en la empresa; la retención de los aprendices o el apoyo para la gestión administrativa (Business Europe, 2016, p.3).

Estos estudios se refieren a países que ya cuentan con sistemas de aprendizaje. A menudo los empleadores en países con poca o ninguna experiencia en la formación de aprendices son reacios a embarcarse en este tipo de iniciativas, ya que se desconocen los costos netos, o son incalculables. Un estudio detallado encargado por la Fundación Bertelsmann ofrece una respuesta para un país, España, que tiene muy poca experiencia en la formación de aprendices. En el estudio se desarrollan tres modelos: uno que se asemeja al modelo suizo, transpuesto a España y con una duración de tres años (Modelo 1); uno cercano al modelo actual español y que dura dos años (Modelo 2); y una extensión del modelo 2 con una duración de tres años (Modelo 3). Se aplican los modelos a diez ocupaciones diferentes en seis sectores de la economía española y, además, se incluyen dos variables salariales diferentes; 300 euros al mes y 530 euros al mes. Los resultados demuestran que los programas de formación en todas las ocupaciones son capaces de generar beneficios netos para los empleadores antes de finalizar el periodo de formación y que las variables clave son: el nivel de salario del aprendiz, la duración del aprendizaje y el tamaño de la empresa (Walter y Mühlemann, 2015, pp.74-75).

8.2.2 Aprendices

El beneficio más importante de los aprendizajes de calidad para los aprendices lo constituyen las mejores oportunidades de empleo y perspectivas profesionales, gracias a los conocimientos, aptitudes y competencias pertinentes adquiridas. En términos financieros, los aprendices reciben algún salario o subsidio incluso durante la formación, mientras que los jóvenes que se incorporan a instituciones de EFTP o universidades probablemente deban pagar matrículas.

En el cuadro 7 se presentan algunos de los beneficios que pueden obtener los aprendices de ocho países diferentes: Alemania, Australia, Austria, Dinamarca, Inglaterra (Reino Unido), Noruega, Países Bajos y Suiza. En todos los países reciben un salario durante la etapa en el lugar de trabajo y, con la excepción de Australia y Noruega, un salario durante el período fuera del lugar de trabajo. El salario de aprendizaje es del 50 por ciento del salario de un trabajador cualificado en Austria; entre el 30 y el 70 por ciento en Dinamarca; del 63 por ciento en Inglaterra (sobre la base de la industria metalúrgica); entre el 25 y el 33 por ciento en Alemania; entre el 30 y el 80 por ciento en Noruega y del 20 por ciento en Suiza, según el año del programa. La empresa cubre los costos de la seguridad social de los aprendices en Austria, Alemania, Noruega, Países Bajos y Suiza.

Cuadro 7. Cómo difieren de un país a otro los salarios de los aprendices y sus contribuciones a la seguridad social

PAÍS	¿Los aprendices reciben un salario durante la formación en el lugar de trabajo?	¿Los aprendices reciben un salario durante la formación fuera del lugar de trabajo?	¿Cómo se compara el salario del aprendiz con el de un trabajador cualificado?	¿Quién establece el salario mínimo del aprendiz?	¿Los empleadores abonan los aportes a la seguridad social de los aprendices?
AUSTRALIA	Sí	No	-	Según el programa, el salario se define por sectores a niveles nacional y regional. En algunos casos se deja a criterio de las empresas individuales.	-
AUSTRIA	Sí	Sí	En promedio, el 50 % del salario de un trabajador cualificado.	Sectores a nivel regional	Sí, pero el Estado cubre parte de los gastos de aseguramiento.
DINAMARCA	Sí	Sí	Entre el 30 % y el 70 % del salario de un trabajador cualificado, según el año del programa.	Sectores	No
INGLATERRA (Reino Unido)	Sí	Sí	En promedio, el 63 % del salario de un trabajador cualificado (industria metalúrgica)	Empresas individuales de acuerdo con la reglamentación nacional.	No (para aprendices menores de 25 años)
ALEMANIA	Sí	Sí	Entre el 25 % y el 33 % del salario de un trabajador cualificado, según el año del programa	Sectores a nivel regional	Sí
PAÍSES BAJOS	Sí	Sí	-	Sectores	Sí
NORUEGA	Sí	No	Entre el 30 % y el 80 % del salario de un trabajador cualificado, según el año del programa	Sectores a nivel nacional	Sí
SUIZA	Sí	Sí	En promedio, el 20 % del salario de un trabajador cualificado, según el año del programa	Empresas individuales, pero las asociaciones de empleadores/profesionales proporcionan recomendaciones. Como resultado, el salario de los aprendices varía según el sector	Sí

Fuente: Kuczera, 2017, pp. 27-28

En otros países, en Francia, por ejemplo, los aprendices reciben un porcentaje del salario mínimo legal, que además está supeditado a la edad y a los avances en el aprendizaje. A partir de enero de 2017, el salario de los aprendices comenzó a variar de manera considerable; de 370,07 euros en el primer año para los menores de 18 años, a 1154,61 euros en el tercer año para los mayores de 21 años (cuadro 8).

Cuadro 8. Tasas mínimas de remuneración mensual de aprendices (% del salario mínimo en euros): Francia

(a partir del 1.1.2017)	MENOR DE 18	ENTRE 18 y 20	MAYOR DE 21
Primer año	25 %	41 %	53 %
Segundo año	37 % – €547,70	49 % – €725,33	61 % – €902,96
Tercer año	53 % – €784,54	65 % – €962,18	78 % – €1154,61

Fuente: *L'apprenti*, 2017.

En la India, los aprendices de oficios reciben un estipendio mensual como un porcentaje (entre el 70 y el 90 por ciento) del salario mínimo de los trabajadores semicualificados (cuadro 9), que varía con los avances en la formación, para que puedan hacer frente a sus gastos diarios. El estipendio no varía con la edad. El gasto del estipendio para los aprendices de oficios es responsabilidad de los empleadores (Gobierno de la India, 2017b).

Cuadro 9. Tasas de estipendios para aprendices de oficios: India

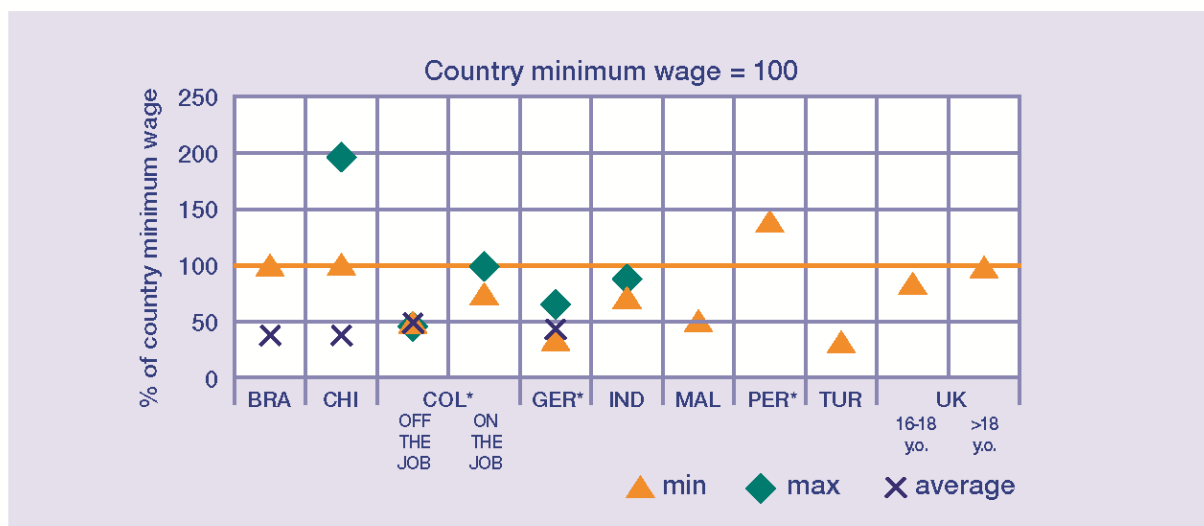
PERÍODO DE LA FORMACIÓN POR APRENDIZAJE	TASAS DE LOS ESTIPENDIOS (POR MES)
Primer año	70 % del salario mínimo de trabajadores semicualificados
Segundo año	80 % del salario mínimo de trabajadores semicualificados
Tercer y cuarto años	90 % del salario mínimo de trabajadores semicualificados

Entre los países de América Latina, México y Costa Rica¹⁰ no pagan salarios a los aprendices; en Brasil y Perú se les paga los salarios mínimos de los países respectivos; en Perú, en otra modalidad, se requiere que los empleadores paguen un salario mensual a los aprendices de no menos del 50 por ciento del salario mínimo; y en Chile se les proporciona un salario por encima del mínimo. En Colombia, los aprendices reciben un estipendio que varía y es inversamente proporcional a las tasas de desempleo (alrededor del 50 por ciento del salario mínimo durante la fase de formación en el aula, 75 por ciento del salario mínimo si la tasa nacional de desempleo es superior al 10 por ciento, y el 100 por ciento del salario mínimo si la tasa de desempleo está por debajo del 10 por ciento durante la fase de formación en el lugar de trabajo [Fazio *et al.*, 2016]).

¹⁰ A pesar de que la legislación propuesta en Costa Rica para regir el aprendizaje no sugiere una integración plena con el sistema educativo y en cambio apunta sobre todo a la población que está fuera de la escuela, el actual debate en el Congreso establece que los aprendices serán considerados estudiantes y no empleados. Como tales, los aprendices no recibirán salarios (en la actualidad, el sistema se rige por el proyecto de ley más ampliamente aceptado, el 19.019)

En resumen, la mayor parte de los países recomiendan el pago de salarios/subsidios a los aprendices; que sean un porcentaje del salario mínimo, y que aumenten a medida que avanza el aprendizaje (como también lo hace su productividad). Pocos países colocan a la edad y la tasa de desempleo como criterios a considerar. En la figura 7 se presenta un análisis de la dinámica salarial en algunos países.

Figura 7. Salarios de aprendizaje como un porcentaje del salario mínimo de los países



Notas: * En Colombia y Alemania, las remuneraciones de los aprendices aumentan a medida que se suceden las diferentes fases del programa.

**La información de Perú se refiere a un programa piloto. Fuente: Fazio *et al.*, 2016, p.43.

Country minimum wage = 100 : Salario mínimo del país = 100

% of country minimum wage : % del salario mínimo del país

Off the job: Fuera del puesto de trabajo

On the job: En el puesto de trabajo

Average: Promedio

Otro beneficio financiero que reciben los aprendices resulta de sus ingresos futuros. Existen pruebas que demuestran que los aprendices a la larga ganan más que los estudiantes de EFTP. En los Países Bajos hay un punto de comparación claro, dado que los aprendices y los estudiantes de EFTP obtienen la misma cualificación, que es de igual valor. El salario bruto por hora de aprendices en empleos básicos (nivel 4) es de 13,40 euros, pero para estudiantes de EFTP (nivel 4), es de 10.05 euros (Gobierno de los Países Bajos, 2014). Estas cifras que muestran diferenciación de salarios también se reflejan en un estudio estadounidense. En el corto plazo, que se define como el sexto año después de la inscripción, la participación en los aprendizajes registrados se vincula con un aumento promedio de ingresos de US\$6595 sobre los ingresos de los no participantes (Reed, *et al.*, 2012). Además, en el estudio estadounidense se estima que, durante la carrera de un aprendiz, la ganancia promedio de ingresos que se relaciona con haber completado el programa registrado de aprendices es de US\$240.037 (US\$301.533 con beneficios incluidos) más que los ingresos de los no participantes, a lo largo de sus carreras (*ibid.*).

8.2.3 Gobiernos

En el caso de los gobiernos, los costos y beneficios son aún más difíciles de calcular, ya que en las instituciones de EFTP a menudo no se identifica por separado lo que se gasta en aprendices en los costos generales de la formación de EFTP. Dado que los regímenes de aprendizaje de calidad suelen resultar en una reducción del desempleo y mayores ingresos para los trabajadores jóvenes, los gobiernos también ahorran en seguridad social y en gastos relacionados con políticas activas del mercado laboral (por ejemplo, prestaciones por desempleo) y obtienen mayores ingresos fiscales (por ejemplo, impuesto sobre la nómina, impuesto al valor agregado). Si bien la magnitud de los ahorros depende del costo de las políticas de mercado laboral y planes de bienestar, estudios recientes confirman la existencia de un importante rendimiento económico para los gobiernos que invierten en el aprendizaje de calidad.

En el ejemplo de Estados Unidos que ya mencionamos, los costos estatales y federales totales de administrar los programas registrados de aprendices en cinco estados (Florida, Georgia, Misuri, Pensilvania y Texas) se estimaron en un promedio de US\$131 por aprendiz, y el costo vinculado con las instituciones de EFTP (colegios comunitarios), en US\$587 por aprendiz. Lo que asciende a un costo promedio total de US\$718 por aprendiz. Se estima que durante la carrera profesional de un trabajador cualificado, esta inversión dará un rendimiento promedio de US\$19.875 en ingresos fiscales, lo que equivale a un retorno de US\$27,7 por cada dólar invertido. Si se toman en consideración otros costos potenciales (seguro de desempleo, cupones de alimentos, costos de bienestar y de administración), los beneficios totales ascienden a poco menos de US\$36 por dólar gastado (*ibid.*).

En un estudio acerca de los costos de las diferentes formas de impartir EFTP en Burkina Faso, realizado por la Agencia Francesa de Desarrollo (AFD), se demuestra con claridad que los aprendizajes de formación dual eran los menos costosos en comparación con la formación basada en una institución, o la misma con agregados en la industria (cuadro 10).

Cuadro 10. Comparación de los costos anuales de formación de CAMA: Burkina Faso¹¹

TIPO DE FORMACIÓN	DURACIÓN	NIVEL DE INGRESO	COSTO DE LA FORMACIÓN (EN FRANCO CFA)
Peluquería por aprendizaje o formación dual (CFA)	2 años	Nivel primario, poca escolaridad o ninguna	35.000 (alfabetizados) 50.000 (no alfabetizados)
Peluquería con formación residencial (CCP)	2 años	Último año de primaria mínimo	200.000
Peluquería con formación residencial (CACP), con pasantías	2 años	4º año de universidad	350.000

Fuente: Richard y Boubakar, 2010.

Dado que los aprendizajes de calidad representan una forma rentable de desarrollar las competencias de la fuerza de trabajo y facilitar la transición progresiva de los jóvenes desde el mundo de la educación al mundo laboral, existen buenas razones políticas para que los gobiernos alienten y brinden apoyo financiero a los empleadores. Cuando los empleadores dudan en ofrecer plazas de aprendizaje, los gobiernos pueden decidir promoverlo mediante una gama de incentivos: financieros (subvenciones directas o beneficios fiscales) o no financieros (medidas de apoyo a los empleadores para los procedimientos

¹¹ CAMA: *Centre d'apprentissage des métiers de l'artisanat* (Centro de Aprendizaje de Oficios Artesanales)

administrativos). Sin embargo, existe, por supuesto, el riesgo de que algunos empleadores tengan más interés en tener acceso a mano de obra barata y subvencionada y en contratar aprendices en lugar de otros trabajadores.

8.3 Incentivos para promover los aprendizajes de calidad

Si bien los aprendizajes de calidad tienen mayor sentido económico en el mediano y largo plazo, como se explicó anteriormente, sus beneficios no necesariamente se hacen ver en el corto plazo. Hacer énfasis en las ventajas a corto plazo tal vez pueda desalentar a las empresas de invertir en aprendizajes de calidad, aunque no es el caso en todos los países. En Alemania, en donde los aprendizajes de calidad están bien instalados, no existen planes de incentivos, salvo las subvenciones concedidas a empresas que capacitan grupos de trabajadores desfavorecidos (por ejemplo, trabajadores con discapacidades). Sin embargo, en otros países, los gobiernos proporcionan incentivos a las empresas para alentarlas a contratar aprendices; ya sea en forma de exenciones fiscales, subvenciones, o concesiones vinculadas a regímenes tributarios.

Los países ofrecen incentivos a aprendices y empleadores para promover la participación en programas de aprendizaje. Los incentivos dirigidos a los aprendices suelen cubrir los materiales de estudio, subsidios por estudiar fuera de casa, y comida y transporte en forma de estipendios, además de apoyo adicional para grupos vulnerables, mujeres y personas con discapacidad. Por otra parte, los que están dirigidos a los empleadores contribuyen a la reducción del costo de la formación en el lugar de trabajo y de la protección social (para alentar a los empleadores a cumplir con la reglamentación laboral) y a la reducción de su carga tributaria (Fazio *et al.*, 2016).

Como se ve en el cuadro 11, se utiliza una combinación de mecanismos financieros. En general, las exenciones de impuestos no existen en ciertos países, como por ejemplo, Inglaterra (Reino Unido). En otros, como Australia y Austria, se han ido eliminando en forma gradual y se han reemplazado con subvenciones. En Dinamarca, por ejemplo, no existen ni exenciones fiscales ni subvenciones, aunque sí hay acceso a concesiones de un régimen tributario, el Fondo Reembolsable del Empleador, al que todos los empleadores están obligados a contribuir. No obstante, los empleadores canadienses que toman aprendices se pueden ver beneficiados por un crédito fiscal. Los incentivos tributarios se otorgan a modo de recompensa por la «creación de empleo» y resultan en la reducción efectiva del costo de la formación de aprendices.

Algunos planes de incentivos son financiados mediante un tributo que pagan los empleadores (se grava cierto porcentaje del gasto salarial para financiar actividades de desarrollo de competencias). En Brasil, Dinamarca y la República Unida de Tanzania, por ejemplo, existen tributos para el desarrollo de competencias. En el Reino Unido, a partir de 2017 existe un sistema tributario para el aprendizaje.

En Canadá se ofrece una «Concesión de Incentivos para el Aprendizaje» y una «Concesión de Finalización del Aprendizaje» para aprendices que cumplen con los requisitos. En Australia, los aprendices pueden obtener préstamos en condiciones favorables. De hecho, la finalización exitosa de la formación por aprendizaje reduce la cantidad que se obtuvo en préstamo en un 20 por ciento. El reembolso de préstamos comienza cuando los anteriores aprendices comienzan a ganar más de un umbral de ingresos mínimos. Varias ciudades grandes del Reino Unido ofrecen apoyo en especie para los aprendices, como descuentos en la tarjeta de transporte local.

Cuadro 11. Incentivos económicos para las empresas

	INCENTIVOS FISCALES	SUBVENCIONES	RÉGIMEN TRIBUTARIO
Australia	Los incentivos fiscales dependen de las cualificaciones a las que se accede mediante el programa. Subvenciones en casos específicos; por ej., si la persona tiene una discapacidad		No ¹²
Austria	Incentivos fiscales abolidos en 2008 y reemplazados por subvenciones focalizadas	A partir de 2008, existen subvenciones focalizadas disponibles por aprendiz (el monto depende del año de aprendizaje) para formación adicional, capacitación de instructores, aprendices que sobresalen en la evaluación final, medidas de apoyo para aprendices con dificultades para aprender, medidas que apoyan la igualdad de acceso al aprendizaje para hombres y mujeres.	Un fondo tributario en el sector de la construcción que abarca todas las regiones y un fondo tributario en la industria electro-metálica en una provincia (Vorarlberg). Es negociado por parte de empleadores y sindicatos
Bélgica (Comunidad Flamenca)	Impuesto sobre la nómina	Subvención directa según la cantidad de aprendices y la duración del programa	No
Dinamarca	No	No	Todas las empresas, incluidas las del sector público, contribuyen al Fondo Reembolsable del Empleador (AER por su sigla en danés), según la cantidad de empleados a tiempo completo. El monto es de DKR 492,50 por empleado a tiempo completo, cuatro veces al año. Cuando una empresa tiene aprendices, los gastos que les corresponden se reembolsan cuando asisten a la institución de EFP (es decir, salario, transporte). El AER también paga concesiones para motivar a los empleadores que ofrecen plazas de formación

¹² En 2017, el gobierno australiano anunció la creación de un *Skilling Australians Fund* [fondo para crear competencias entre los australianos], que habría de ser «financiado por el aumento de gravámenes sobre visados específicos de subclase, según la rotación del personal de la empresa» (Fowler y Stanwick, 2017).

			adicionales.
Inglaterra (Reino Unido)	No	Los aportes de los empleadores que pagan la tasa se complementan mediante una contribución del 10 % que paga el gobierno. El pago de concesiones a empresas e instituciones de educación y formación que ofrecen aprendizajes a jóvenes de entre 16 y 18 años de edad.	Tributo universal a una tasa del 0,5 % de la nómina, que se aplica a la parte de la nómina por encima de GBP3 millones.
Alemania	No	No	En el sector de la construcción Es negociado por empleadores y sindicatos
Países Bajos	Exenciones fiscales (suprimidas en 2014)	A partir de 2014, una subvención a los empleadores que ofrecen aprendizajes, por un máximo de 2700 euros por estudiante al año (según la duración del aprendizaje y la cantidad de empresas de formación que soliciten la subvención).	No

Fuente: Kuczera. 2017, pp. 19-20.

Se debe tener en cuenta que los incentivos podrían ser condicionales. Un ejemplo de la condicionalidad podría ser que se otorguen incentivos a los aprendices cuando finalizan con éxito su programa de formación (por ejemplo, la Concesión de Finalización del Aprendizaje, en Canadá). Los gobiernos pueden apuntar a ciertas ocupaciones y ofrecer incentivos con miras a abordar la escasez de competencias en sectores prioritarios. En Australia, por ejemplo, se ofrece una variedad de incentivos para empleadores, como se ve en el [recuadro 30](#), sobre todo para empleadores que contratan aprendices en ocupaciones prioritarias, en las que hay una evidente falta de trabajadores cualificados. Además, como parte de las políticas regionales de empleo, existen incentivos para contratar adultos, personas de cierto grupos sociales subrepresentados y jóvenes con discapacidad.

Recuadro 30. Visión general del programa australiano de incentivos para el aprendizaje

El objetivo del programa australiano de incentivos para el aprendizaje es contribuir al desarrollo de una fuerza laboral australiana altamente cualificada y apta, para apoyar la sostenibilidad y la competitividad económicas.

A este fin, se alientan:

- las oportunidades reales de formación basada en competencias y el desarrollo de empleados; y
- el ingreso de personas en la formación por competencias mediante un aprendizaje australiano.

En la Lista Nacional de Necesidades de Competencias (NSNL por su sigla en inglés) se identifican ocupaciones para las que se considera que hay una escasez de competencias en todo el país. La NSNL se usa para establecer si se cumplen los criterios para recibir una serie de pagos disponibles bajo el programa australiano de incentivos para el aprendizaje. El objetivo del programa es aumentar las debidas competencias nacionales en Australia a través de pagos adicionales a aprendices que se dedican a aprender una de las ocupaciones prioritarias.

Las ocupaciones prioritarias son: trabajadores de atención a las personas de edad avanzada, de atención infantil, de atención a las personas con discapacidades y enfermeros/as matriculados/as.

- Comienzo/Reanudación/Finalización, NSNL
- Comienzo/Reanudación/Finalización, no NSNL en ocupaciones prioritarias
- Apoyo para aprendices australianos adultos
- Incentivo rural y regional para competencias escasas
- Incentivo para el comienzo de grupos minoritarios designados
- Incentivos para el comienzo y la finalización de áreas de sequía declarada
- Incentivos para el comienzo y la finalización de trabajadores de edad madura
- Asistencia para aprendices australianos con discapacidades

En América Latina, la distribución de los costos de aprendizaje entre gobierno y empleadores está supeditada a si los programas están dirigidos a jóvenes fuera de la escuela o en la escuela. Los beneficiarios de los programas de aprendizaje para jóvenes fuera de la escuela, sobre todo aquellos con recursos limitados, pueden recibir estipendios o becas del gobierno para hacer frente a los gastos, incluidos transporte, alimentos y materiales de estudio. Los empleadores cubren los costos de la formación en el lugar de trabajo, incluidos los costos relacionados con la situación de los aprendices como empleados (salarios, vacaciones, transporte, seguridad social) y los relacionados con la formación (tiempo del personal dedicado a la formación, supervisión, tutoría, evaluación y certificación del aprendiz y la habilitación de instalaciones adecuadas para que se pueda aprender). Los institutos nacionales de formación brindan formación fuera del lugar de trabajo para jóvenes fuera de la escuela, que se financia mediante un impuesto sobre las nóminas de los empleadores, de modo que, en forma indirecta, los empleadores también financian la formación fuera del lugar de trabajo. En lo que se refiere a la formación por aprendizaje de estudiantes en la escuela, en México, por ejemplo, el gobierno cubre el costo de la formación fuera del lugar de trabajo y proporciona un estipendio mensual a los estudiantes (Fazio *et al.*, 2016). En el [recuadro 31](#) se ofrece información sobre los incentivos proporcionados por los gobiernos de los países de América Latina y el Caribe para promover los aprendizajes.

Recuadro 31. Incentivos para promover el aprendizaje en países de América Latina

En América Latina, los principales incentivos públicos para aprendices son subvenciones para cubrir el costo de participar en el programa, mientras que entre los principales incentivos para empresas se cuentan las exenciones impositivas, la reducción de los costos de despido y las subvenciones para formación y salarios. En el caso de un sistema legal de aprendizaje como el de Brasil, según el cual los aprendices deben constituir el 5 por ciento de la plantilla de trabajadores de las empresas, los incentivos negativos en forma de multas por incumplimiento —equivalentes a hasta cinco salarios mínimos por aprendiz no contratado, salvo en el caso de reincidencia, cuando la multa se duplica— también pueden funcionar como factores que motiven a algunas empresas a contratar aprendices. Algo similar ocurre en Colombia; la contratación de aprendices es obligatoria para empresas con más de 15 empleados, a excepción de empresas del sector público y de la construcción. Las empresas que no cumplan con ello deberán pagar una cuota igual al 5 por ciento del número total de empleados a tiempo completo, multiplicado por el valor del salario mínimo.

Incentivos para aprendices

México Un estipendio mensual para los estudiantes durante todo el aprendizaje.

Incentivos para empleadores

Exención/reducción de los costos laborales del aprendiz en situación de empleado.

Brasil: Reducción de la parte del salario destinado al fondo de reserva para indemnizaciones (*Fundo de Garantia do Tempo de Serviço*) para trabajadores formales, del 8 por ciento al 2 por ciento para aprendices.

Exención de los costos de despido

Chile: El 50 por ciento del salario mínimo mensual durante un mínimo de seis meses y máximo de un año.

Exenciones de impuestos

Brasil: Exenciones fiscales para empresas medianas y grandes que contratan aprendices.

Incentivos negativos

Colombia: La contratación de aprendices es obligatoria por ley para empresas con más de 15 empleados, salvo las empresas del sector público y de la construcción. Si las empresas no cumplen con esta obligación, deben pagar una tarifa que se usa para financiar un fondo de emprendimiento (multiplicando el 5 por ciento del total de empleados a tiempo completo por el valor del salario mínimo).

Fuente: Fazio *et al.*, 2016.

En la India se ha fijado el objetivo ambicioso de incrementar en veinte veces las oportunidades de aprendizaje en el país para 2020 y se ha puesto en marcha un plan nacional de promoción del aprendizaje para proporcionar incentivos para que los empleadores contraten aprendices de oficios. El gobierno compartirá el 25 por ciento del estipendio dispuesto, sujeto a un monto máximo de 1500 rupias por mes por aprendiz y también compartirá el costo de la formación básica con los empleadores (Gobierno de la India, 2015).

Aunque se requiere más investigación, hay algunas pruebas que indican que, en general, los beneficios de la financiación de sistemas de aprendizaje son mayores que los costos, tanto para empresas como para gobiernos. Estos costos son, en realidad, inversiones para el futuro desarrollo económico y social, y en algunos países, los gobiernos ofrecen incentivos en muchas formas diferentes, con el fin de alentar a los empresarios y aprendices a participar en el sistema de aprendizaje. Por último, estas mismas pruebas indican que para los propios aprendices los beneficios económicos son claramente positivos. Si todos los actores ven los beneficios a largo plazo, tal vez llegue el momento en que no sea necesario ofrecer incentivos para promover el aprendizaje.

8.4 Lista de verificación

Puede utilizar la siguiente lista de verificación para evaluar los mecanismos de financiamiento del sistema de aprendizaje de su país, y luego decidir qué elementos se pueden fortalecer y juzgar si el sistema se podría describir como un sistema de aprendizaje de calidad.

MECANISMOS DE FINANCIACIÓN EQUITATIVOS	SÍ	NO
En su país:		
• ¿Existen iniciativas para calcular costos y beneficios, tanto financieros como no financieros, de la formación por aprendizaje para las empresas?		
• ¿Existen iniciativas para calcular costos y beneficios, tanto financieros como no financieros, de la formación por aprendizaje para los aprendices?		
• ¿Existen iniciativas para calcular costos y beneficios, tanto financieros como no financieros, de la formación por aprendizaje para los gobiernos?		
• ¿Los gobiernos financian la formación fuera del puesto de trabajo?		
• ¿Los gobiernos ofrecen incentivos para que los empleadores contraten aprendices?		
• ¿Los empleadores financian la formación en el puesto de trabajo?		
• ¿Los empleadores remunerar a los aprendices por la etapa de formación en el lugar de trabajo?		
• ¿Los empleadores remunerar a los aprendices por la etapa de formación fuera del lugar de trabajo?		
• ¿Los mecanismos de financiamiento actuales son suficientes para mantener la formación por aprendizaje?		

Si la respuesta a cualquiera de estas preguntas es «NO», tal vez valga la pena analizar cómo se podrían aclarar y apoyar los mecanismos de financiamiento del sistema de aprendizaje de su país. La financiación equitativa del sistema de aprendizaje es un factor clave para el éxito y la sostenibilidad de los aprendizajes de calidad.

9 Adecuación al mercado de trabajo

Todos los países enfrentan el desafío de un desajuste entre las competencias que necesitan los empleadores en el mercado de trabajo y las que poseen las personas que egresan de las instituciones de EFTP o universidades. Aunque hay diversas razones por las que les resulta difícil a los empleadores llenar las vacantes, que no tienen nada que ver con la disponibilidad de trabajadores cualificados (salarios bajos y condiciones de trabajo deficientes, ubicaciones poco atractivas, oportunidades laborales limitadas, contratos precarios), la brecha de competencias es a menudo una preocupación genuina, como ha señalado la Organización Internacional de Empleadores (OIE):

«Muchos investigadores han señalado que los desajustes del mercado laboral son una de las razones de las tendencias de empleo deficientes. A veces, las competencias requeridas por los empleadores no están disponibles sencillamente porque el sistema educativo en los países afectados es débil o no responde a las necesidades del mercado laboral. Los sistemas de educación y formación tal vez no estén lo suficientemente actualizados para satisfacer las exigencias del nuevo mundo de trabajo, que requiere una nueva generación de trabajadores con competencias totalmente diferentes» (OIE, 2015, p. 5)

En Brasil, el Foro Nacional de Aprendizaje Profesional hizo diez recomendaciones para mejorar la calidad y la pertinencia de los programas de aprendizaje. Estas recomendaciones son: evaluar las prácticas de formación a nivel nacional y estatal; realizar análisis del mercado de trabajo por sector; crear comités sectoriales tripartitos u otros mecanismos de coordinación; llevar a cabo análisis de las necesidades de competencias; capacitar a los docentes de formación profesional e instructores en las empresas; diseñar planes de estudio pertinentes; preparar un plan de financiación para compartir costos; elaborar un marco jurídico; mejorar la supervisión, evaluación y certificación; y medir los efectos de los programas.

El objetivo de este capítulo es ofrecer un panorama general de las formas en que se evalúa la demanda actual y futura de competencias y cómo se puede usar esa información para orientar la planificación de programas de aprendizaje. También se presentarán las maneras en que las competencias logradas por los aprendices se evalúan y certifican como cualificaciones.

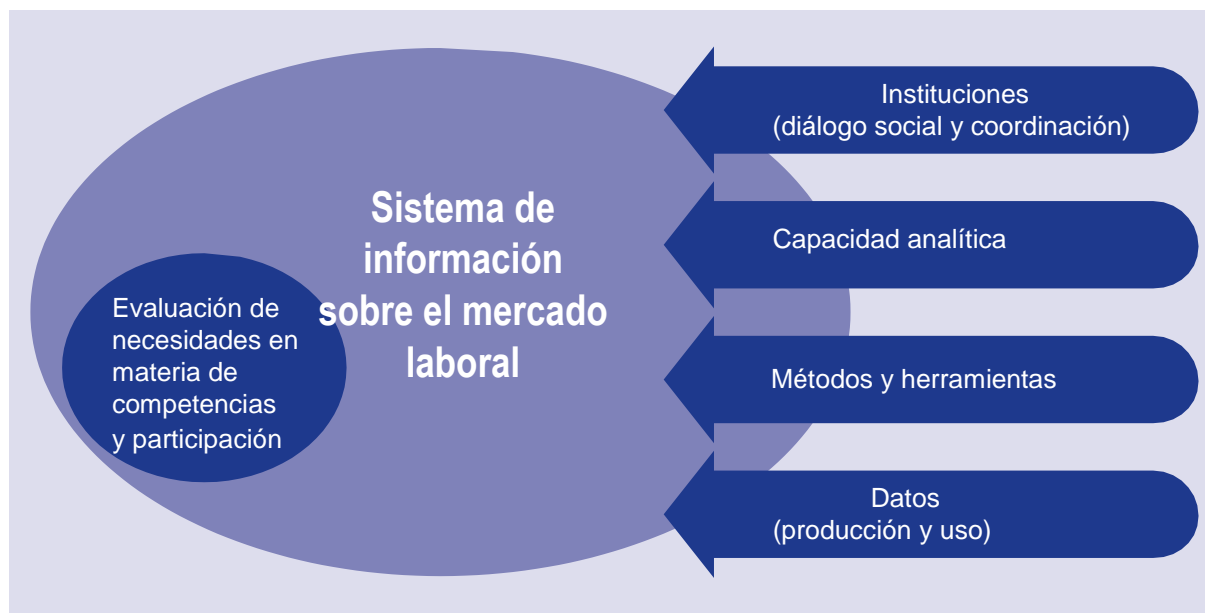
9.1 Previsión y evaluación de las necesidades en materia de competencias

Se reconoce que los aprendizajes de calidad ofrecen una manera eficaz y eficiente de salvar esta brecha. Sin embargo, solo se puede tener éxito en ello si existe conocimiento de la oferta y demanda de competencias. Es necesario identificar qué competencias se requieren y en qué sectores, y qué pueden hacer los interlocutores sociales en forma colectiva para proveer estas competencias. El sistema de competencias de un país debe contar con un subsistema o mecanismo de «previsión y evaluación de las necesidades en materia de competencias» que funcione en coordinación con el sistema de aprendizaje de calidad para garantizar que los programas de aprendizaje se ajusten a la demanda del mercado de trabajo.

La OIT describe a la previsión y evaluación de las necesidades en materia de competencias (OIT, 2015a) como «actividades para evaluar las futuras necesidades en materia de competencias en el mercado laboral de manera estratégica, mediante métodos coherentes y sistemáticos». Su objetivo es proporcionar información a todos los actores del mercado de trabajo sobre las necesidades y desequilibrios actuales y potenciales en materia de competencias, para poder tomar decisiones, medidas y acciones con el fin de satisfacer las necesidades y evitar los desequilibrios. Se puede hacer a nivel regional, nacional y/o sectorial.

Como parte de un sistema más extendido de información sobre el mercado laboral, la previsión y evaluación de las necesidades en materia de competencias se pueden descomponer en una serie de elementos clave; a saber: datos, métodos, herramientas, capacidad analítica e instituciones (figura 8).

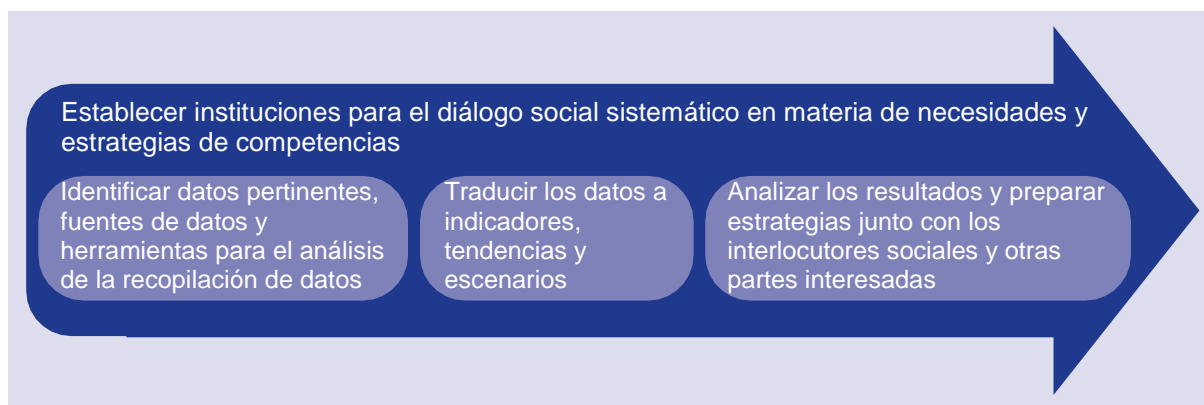
Figura 8. Componentes esenciales de la previsión de necesidades de competencias



Fuente: OIT, 2015a, p 4.

Existen diversos métodos para realizar la previsión y evaluación de las necesidades de competencias. La OIT considera el diálogo social como piedra angular de cualquier método: es fundamental para obtener insumos de los actores del mercado laboral, para la toma de decisiones informada, y para la aplicación de conclusiones y recomendaciones. Por lo tanto, el diálogo social debe ser transversalizado en las estructuras y los procedimientos institucionales. El enfoque promovido por la OIT, como se puede ver en la figura 9, consiste en identificar los datos y herramientas que correspondan; traducir esos datos en indicadores, tendencias y escenarios; analizar estos productos y preparar estrategias directamente con los interlocutores sociales; y establecer mecanismos que favorezcan la adecuación de la demanda de competencias con la oferta, mediante el diálogo social sistemático.

Figura 9. El enfoque de la OIT en relación con la evaluación y previsión de la necesidad de competencias



Fuente: OIT, 2015a, p. 4.

9.1.1 Marco institucional

En todos los países, hay organizaciones que se dedican a la previsión de las necesidades de competencias. Por ejemplo, los ministerios de trabajo y de educación, el organismo de competencias nacionales o de la EFTP, órganos de competencias sectoriales, departamentos de estadística, servicios de empleo, instituciones de formación y educación y las organizaciones de empleadores y de trabajadores. Cada una de estas instituciones aporta algunos recursos y ventajas básicos, y así puede complementar las funciones de las demás. Por ejemplo, los consejos de competencias por sector suelen tener el mandato de recopilar datos sobre oferta y demanda de competencias en sectores específicos; los servicios públicos de empleo recogen datos sobre vacantes y solicitantes de empleo; los departamentos de estadística reúnen y analizan todos los datos estadísticos, y las universidades e instituciones de investigación a menudo cuentan con personal técnico que analiza los mercados de trabajo (*ibid.*).

Sin embargo, es necesario que exista una institución «principal» en los países, para garantizar la cooperación y coordinación entre todas las demás. En un estudio más amplio que abarcó a 61 países y que fue realizado por la OIT (junto con el Cedefop, la ETF y la OCDE), se descubrió que los ministerios de educación y de trabajo y otros organismos públicos (por lo general, servicios públicos de empleo) suelen ser las instituciones principales en materia de actividades de previsión de competencias. Sin embargo, el nivel de participación de los interlocutores sociales también es muy alto: en el 75 por ciento de los países de ingresos altos y el 96 por ciento de los países con ingresos medios y bajos, las asociaciones de empleadores y los sindicatos (y otras partes interesadas) participan en el análisis de resultados, y el 79 y el 92 por ciento, respectivamente, son consultados sobre la respuesta política. El nivel de participación es particularmente alto a nivel nacional y también a nivel sectorial (Kriechel y Velter, de próxima publicación).

Existen países específicos que han tomado decisiones políticas para mejorar y reforzar la cooperación entre los diferentes organismos involucrados en la evaluación de las necesidades de competencias y, entre otros aspectos, de la educación y formación profesionales. En Francia, por ejemplo, como parte de la «Grande conférence sociale» de 2013, en la que el entonces presidente francés anunció una serie de medidas para aumentar el número de aprendices a 500.000 para 2017, se decidió también establecer una Red de empleo y competencias (recuadro 32).

Recuadro 32. Red de Empleo y Competencias: Francia

En la Gran Conferencia Social que se realizó en Francia, en junio de 2013, se decidió reunir una serie de organismos diferentes bajo la supervisión de la Red de Empleo y Competencias, con el objetivo de:

- Fortalecer la capacidad colectiva para la observación y la previsión. La red tiene como objetivo crear un espacio de intercambio y diálogo entre los actores involucrados en la observación y previsión de empleos y competencias, para la producción de conocimientos colectivos sobre las competencias para el futuro, y dar a conocer este trabajo a los órganos representativos y actores del desarrollo económico, empleo, formación profesional y asesoramiento y orientación.
- Anticipar las competencias del mañana para apoyar el cambio profesional y desarrollar empleos de calidad; adaptar las competencias de los jóvenes en la EFP inicial, de los empleados y los solicitantes de empleo a las necesidades de la economía y facilitar la transición profesional, son todos factores decisivos para la competitividad y el empleo. La previsión y la anticipación desempeñan un papel fundamental en arrojar luz sobre las opciones que deben realizar los actores del mercado laboral en lo que se refiere al desarrollo económico y tecnológico y la provisión del aprendizaje permanente (France Stratégie, 2006).

9.1.2 Métodos y herramientas

Se utiliza una variedad de métodos para recopilar y analizar datos sobre la demanda de competencias. Por ejemplo:

- Proyecciones cuantitativas de empleo por sector y ocupación, sobre la base de la modelización macroeconómica, que se denominan «previsiones».
- Métodos cualitativos, incluidos los grupos focales, las mesas redondas, las entrevistas a expertos, la prospectiva y el desarrollo de escenarios.
- Encuestas entre empleadores; es decir, establecimientos o empresas.
- Estudios de seguimiento de egresados de las instituciones educativas o de formación y estudios sobre la transición de la escuela al trabajo.

Las herramientas son directrices e instrumentos que proporcionan buenas prácticas en el uso de fuentes de datos, metodologías y enfoques relativos a un aspecto específico de la previsión de necesidades de competencias. La OIT ha elaborado muchas herramientas; algunas de ellas en colaboración con Cedefop y ETF (recuadro 33). No existe un único método o una única herramienta que se pueda adaptar a todos los contextos. Con el fin de lograr resultados confiables y significativos, en una situación dada es necesario utilizar una combinación de diferentes métodos, a veces tanto cuantitativos como cualitativos (OIT, 2015a).

Recuadro 33. Herramientas de la OIT para el análisis y la previsión de necesidades en materia de competencias

Competencias para la diversificación económica y comercial: guía práctica

Se centra en la previsión de necesidades de competencias para la promoción de estrategias comerciales y en las industrias de exportación.

Previsión de necesidades de competencias para empleos verdes: guía práctica

Aborda enfoques para el análisis y la previsión de necesidades de competencias para la economía verde y el desarrollo sostenible.

Guía para la previsión y la adecuación de competencias y empleos:

Un compendio de herramientas para la orientación y ayuda en el diseño de métodos, instrumentos y soluciones institucionales para enfrentar el reto de combinar las competencias actuales y futuras y los empleos:

- **Volumen 1: Uso de información sobre el mercado de trabajo**
Brinda orientación sobre los principales tipos de datos, fuentes de datos e indicadores que pueden responder las preguntas políticas clave relacionadas con la superación o prevención del desajuste de competencias.
- **Volumen 2: Elaboración de pronósticos, escenarios y previsiones**
Aborda los métodos cuantitativos y cualitativos de la anticipación y previsión de necesidades futuras de competencias a un nivel macroeconómico.
- **Volumen 3: Trabajo a nivel sectorial**
Se centra en los métodos, procesos y mecanismos institucionales de identificación y previsión de competencias a nivel sectorial.
- **Volumen 4: El papel de los proveedores de servicios de empleo**
Aborda el papel de los servicios públicos de empleo y organismos de empleo privados en la previsión y adecuación de competencias; lo que incluye la recolección y el uso de información pertinente sobre el mercado de trabajo.
- **Volumen 5: Desarrollo y ejecución de estudios de competencias en establecimientos**
Proporciona orientación sobre la aplicación de encuestas entre empleadores (establecimientos), sobre la escasez y las brechas de competencias, las dificultades para la contratación y las medidas de formación.
- **Volumen 6: Conducción de estudios de seguimiento**
Colabora con los proveedores de formación y analistas en el diseño y la aplicación de encuestas entre sus egresados acerca de su empleabilidad, cómo se usan sus competencias y cómo se relacionan esas competencias con las brechas del mercado laboral.

9.2 Uso de información sobre la necesidad de competencias

Según el estudio conjunto en 61 países que se mencionó anteriormente, realizado por la OIT, la ETF y Cedefop, en la mayor parte de los países, la información sobre las necesidades de competencias se utiliza para elaborar políticas, actualizar las normas laborales, producir programas de aprendizaje, revisar y diseñar programas de formación y mejorar las competencias de instructores (Kriechel y Veiter, de próxima

publicación). El estudio también demuestra hasta qué punto los interlocutores sociales utilizan la información sobre necesidades de competencias. Por lo general, la usan primordialmente para ejercer influencia sobre las políticas de los ministerios de educación y trabajo y para orientar la negociación colectiva. Sin embargo, el 34 por ciento de las asociaciones de empleadores y el 57 por ciento de los sindicatos la usan para desarrollar y financiar programas de aprendizaje (o de experiencia laboral) (*ibid*). Uno de los usos directos de la evaluación de necesidades en materia de competencias en Australia, Irlanda del Norte y Turquía, por ejemplo, es promover el aprendizaje en profesiones y sectores con una mayor demanda de mano de obra cualificada.

Los diversos países han creado organismos que cubren algunos aspectos de la previsión de competencias y usan la información para la formación de la EFTP, sobre todo a nivel sectorial. En Canadá, por ejemplo, como se puede ver en el [recuadro 34](#), existen consejos sectoriales de competencias encargados de brindar información específica del sector sobre las necesidades de competencias, con el fin de, entre otras cosas, orientar la revisión y el desarrollo de los programas de aprendizaje.

Recuadro 34. El cometido de los consejos sectoriales de competencias: Canadá

Las siguientes son algunas de las tareas de los consejos sectoriales de competencias de Canadá:

- (a) Proveer información sobre el mercado laboral en forma de estudios sectoriales, previsión y análisis del mercado de trabajo.
- (b) Formular perfiles de competencias y normas laborales nacionales para promover la normalización de competencias.
- (c) Producir herramientas para el desarrollo de competencias, información sobre carreras profesionales y programas de experiencia laboral para jóvenes (Cedefop, ETF, OIT, 2016, p. 106).

En Brasil, por ejemplo, se crearon los Servicios Nacionales de Aprendizaje (para los sectores de la industria, el comercio y los servicios, y para trabajadores rurales y del transporte) para proporcionar un variedad de servicios de EFTP a nivel sectorial. SENAI, el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial, realiza ejercicios de previsión de competencias, con el objetivo de identificar los cambios tecnológicos y organizacionales en la industria y sus efectos en las necesidades futuras de formación y cualificación, en términos tanto cuantitativos como cualitativos, así como en la provisión de productos de EFTP, como la formación por aprendizaje (*ibid.*).

9.3 Transformar las necesidades de competencias en formación y certificación

A raíz de lo visto en la sección anterior, es evidente que los ejercicios de evaluación y previsión de competencias conducen a innovaciones en las políticas y programas de EFTP, incluidas las políticas y programas de formación por aprendizaje. En esta sección se examinarán las formas en que la información sobre las necesidades de competencias se puede traducir en formación y certificación.

En Dinamarca, por ejemplo, existe un vínculo claro entre la identificación de las necesidades del mercado laboral y el desarrollo de la formación de aprendices, por medio de las deliberaciones del Consejo Asesor

para la Educación y Formación Profesional Inicial a nivel nacional, de los «comités de oficios» a nivel sectorial, y de los asesores de los comités de formación a nivel local (recuadro 35).

Recuadro 35. De la previsión a la certificación de competencias: Dinamarca

Son muchas las partes interesadas que participan en el proceso que va desde la identificación de nuevas necesidades de competencias hasta la introducción de una cualificación nueva. Este proceso está previsto de manera formal en la legislación danesa, en donde se establece que los contenidos de la cualificación deben estar basados, en la medida de lo posible, en análisis y pronósticos de la demanda de cualificaciones.

El proceso incluye los siguientes actores y actividades:

- El Consejo Asesor para la Educación y Formación Profesional Inicial informa al ministro de educación sobre las demandas emergentes de nuevas cualificaciones y el cese o revisión de cualificaciones existentes, sobre la base de datos surgidos del mercado de trabajo.
- Para respaldar la labor del consejo asesor, los comités nacionales de oficios redactan un informe anual sobre las novedades del mercado laboral relacionadas con la demanda futura de trabajadores cualificados en diferentes ocupaciones del sector que representan.
- Asimismo, los comités de oficios y el ministerio de educación pueden encargar estudios sobre las necesidades futuras de competencias en un sector u ocupación, o sobre novedades intersectoriales que se relacionan con, por ejemplo, innovaciones en robótica, o competencias transversales.
- Los comités locales de formación funcionan como asesores de las instituciones de EFP locales y redactan en forma conjunta los planes curriculares locales (Herramientas para el Aprendizaje, 2016).

En Alemania, la pieza clave de todo el proceso es la normativa que regula la formación profesional, que por ley establece: la designación de la ocupación objeto de formación; la duración del aprendizaje; el perfil de la ocupación objeto de formación (de manera concisa, competencias, capacidades y conocimientos típicos de la ocupación; el plan general de formación); un esquema de la estructura del plan de estudios y el tiempo que se asigna a la enseñanza de las competencias, las capacidades y los conocimientos requeridos; y los requisitos del examen. El proceso es complejo e inclusivo. En Australia y en otros países existen también disposiciones similares para producir normas para la formación de aprendices.

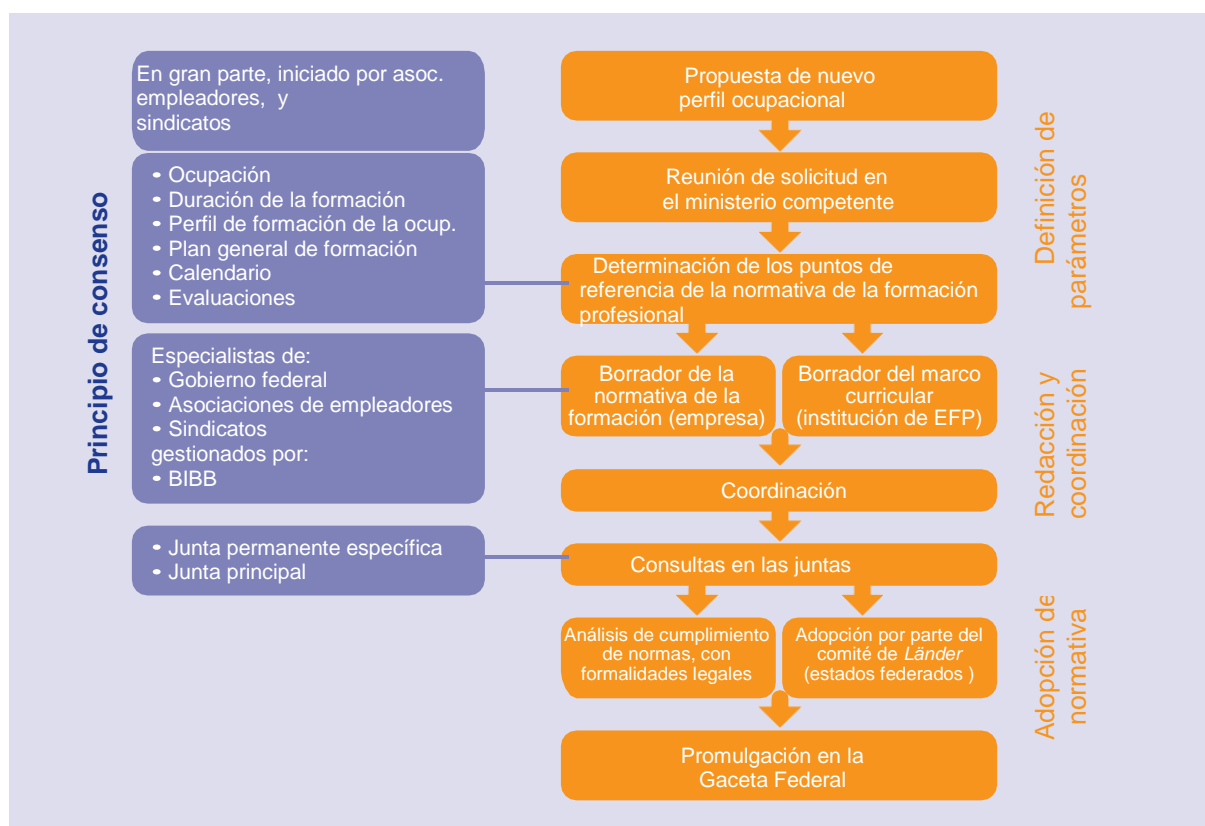
De manera (muy) simplificada, como se verá en la figura 10, el desarrollo de la normativa que regula la formación profesional en Alemania se divide en tres etapas; a saber:

- Definición de parámetros
- Redacción y coordinación
- Publicación de la normativa que rige la formación

Definición de parámetros

Como regla general, los interlocutores sociales elaboran parámetros sobre la base de una iniciativa de previsión de competencias, cuando ven la necesidad de crear una ocupación nueva o revisar una ya existente. Presentan una propuesta al ministerio encargado de publicar la normativa que rige la formación.

Figura 10. La elaboración de un reglamento de formación profesional: Alemania



Fuente: Instituto Federal de Educación y Formación Profesional, 2011.

Redacción y coordinación

El Instituto Federal de Educación y Formación Profesional (BIBB por su sigla en alemán) le pide a las organizaciones que albergan a empleadores y sindicatos que designen expertos, quienes, junto con el BIBB, habrán de colaborar en la redacción de los documentos para la producción de la nueva normativa de formación, o revisar una que ya exista. La normativa de formación se presenta en dos partes: la sección de disposiciones, que incluyen la denominación, el perfil ocupacional y los requisitos de evaluación; y el anexo, que contiene el plan general de formación.

Adopción de la normativa

Una vez que todo se haya acordado, la normativa de formación y el marco curricular que la acompaña son adoptados por parte del Comité de Coordinación Federal-Regional (*Länder*) de Normativa/Marco Curricular para la Formación Profesional, con validez para todo el país (Instituto Federal de Educación y Formación Profesional, 2011).

En Irlanda, el proceso es también complejo e inclusivo. La previsión de necesidades de competencias es el punto de partida de un proceso riguroso de diez pasos, que desemboca en la certificación de competencias en forma de una cualificación; lo que proporciona la base para la formación mediante un aprendizaje de calidad, como se puede ver en la figura 11.

Figura 11. Camino crítico para el desarrollo de una cualificación nacional para el aprendizaje: Irlanda



Fuente: *An tSeirbhís Oideachais Leanúnaigh agus Scileanna (SOLAS, 2017a)*.

Círculo central: Desarrollo nacional de aprendizajes

- | | |
|--|---|
| 1. Investigación propuesta para la necesidad de competencias | 7. Creación de orden de formación industrial |
| 2. Evaluación y aprobación de desarrollo | 8. Ejecución del plan y presupuesto acordados |
| 3. Plan de proyecto aprobado. Financiación asignada | 9. Aprobación del registro de aprendices de los empleadores |
| 4. Desarrollo de programa | 10. Puesta en marcha de aprendizajes |
| 5. Perfil ocupacional | |
| 6. Validación y garantía de calidad | |

El proceso comienza con una indicación de necesidad de competencias. Luego evoluciona y se aprueban, entre otros temas, el perfil ocupacional, normas, plan de estudios y evaluación. Posteriormente, se aprueban la validación y garantía de calidad del programa de aprendizaje; y por último el aprendizaje queda listo para ser puesto en marcha, de la siguiente manera:

Paso 1: en Irlanda, son los empleadores quienes lideran los aprendizajes y se requiere que el consorcio liderado por el sector ofrezca pruebas de la existencia de demanda para respaldar una propuesta de aprendizaje, sobre la base de la previsión de necesidades de competencias.

Paso 2: el Ministro de Educación y Competencias, con el apoyo del Consejo de Aprendizaje, que se compone de representantes de las asociaciones de empleadores, sindicatos y proveedores de formación, debe evaluar y dar su aprobación a la propuesta.

Paso 3: SOLAS, el organismo público encargado, entre otros asuntos, de la formación de aprendices,

la Autoridad de la Educación Superior (HEA por su sigla en inglés) y el Consejo de Aprendizaje dan su aprobación al desarrollo del plan de proyecto y asignan los fondos.

Paso 4: el consorcio liderado por el sector elabora el programa, que debe incluir el perfil ocupacional; el programa y las normas, incluidos el plan curricular y la evaluación; la garantía de calidad para la formación en el lugar de trabajo y fuera de él, y la administración del programa de aprendizaje. Además, se requiere que el consorcio liderado por el sector proporcione unos documentos fundamentales, como los descriptores del tipo de distinción profesional, las políticas y criterios de validación y los lineamientos para la garantía de calidad del aprendizaje.

Paso 5: el Consejo de Aprendizaje revisa y da su aprobación al perfil ocupacional, asegurándose de que no exista superposición con aprendizajes existentes.

Paso 6: Calidad y Cualificaciones Irlanda, que se encarga de la garantía de calidad externa de la educación y formación superior y permanente, debe dar su aprobación a la validación y garantía de calidad del programa de aprendizaje.

Paso 7: SOLAS crea la Orden de Formación Industrial.

Paso 8: SOLAS y la HEA llegan a un acuerdo sobre el plan de ejecución y el presupuesto.

Paso 9: SOLAS da su aprobación a la inscripción de los aprendices presentados por el empleador.

Paso 10: el consorcio liderado por el sector pone en marcha el aprendizaje.

9.3.1 Evaluación y certificación de competencias

La «evaluación y certificación de competencias» es un componente del sistema de garantía de calidad cuyo fin es evaluar si los aprendices han adquirido el conjunto establecido de resultados de aprendizaje que requiere una cualificación. Otorgar cualificaciones reconocidas a los aprendices mejora su movilidad laboral y da un mayor reconocimiento social a las competencias desarrolladas mediante los programas de aprendizaje. También proporciona mayor confianza a los empleadores potenciales que el aprendiz haya alcanzado el nivel de competencia requerido en una ocupación específica.

En muchos países se ha previsto una evaluación formativa y sumativa. Además, otorgan una cualificación reconocida a nivel nacional a quienes aprueban la evaluación. Son cada vez más los países que están alineando sus cualificaciones de aprendizaje con el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), si existe en el país. Hacerlo puede facilitar la movilidad vertical y horizontal de los egresados de un aprendizaje en el sistema de educación y formación. Alemania ha alineado los aprendizajes de dos años al nivel 3 y los de tres años al nivel 4 de su MNC.

Debido a que en los programas de aprendizaje de calidad también participan instituciones de educación y formación, la certificación de competencias a menudo las incluye en el proceso de evaluación. La introducción de formación basada en competencias y el enfoque centrado en la evaluación requieren que se preste mayor atención a la capacidad para realizar tareas y el logro de las competencias establecidas por el sector para realizar una tarea u ocupación específicas. En algunos países existen centros de evaluación separados para poner a prueba las competencias de los aprendices (por ejemplo, los centros de evaluación de oficios en Sudáfrica y Malawi).

En la India, al completar el período de formación, los aprendices de oficios participan en una evaluación de oficios para aprendices de toda la India (AITT por su sigla en inglés), llevada a cabo por el Consejo Nacional para la Formación Profesional (NCVT). Los aspirantes aprobados reciben el Certificado Nacional de Aprendizaje (NAC), una cualificación reconocida a nivel nacional para quienes buscan empleo (Gobierno de la India, 2017a). En Alemania, un comité independiente de la cámara, conformado por representantes de los empleadores, empleados e institutos de formación profesional se encarga del examen final de los aprendices (Herramientas para el Aprendizaje, 2017a).

9.4 Servicios de orientación, asesoramiento y apoyo

Los sistemas de aprendizaje de calidad deben ofrecer buena información acerca de las opciones de carrera y las perspectivas de empleo, así como asesoramiento y mentorías, antes, durante y después del aprendizaje. De esta forma se ayuda a los jóvenes a tomar decisiones informadas acerca de qué aprendizaje y carrera podrían comenzar, sobre la base de sus competencias y habilidades, y qué se requiere en las diversas ocupaciones. También se ayuda a reducir la segregación por sexos y constituye una herramienta para la inclusión de grupos vulnerables y personas con discapacidad. La eficacia de los servicios de orientación y asesoramiento aumenta si se combina con apoyo personalizado. Sin embargo, en un informe de la CES se afirma que en toda la UE, solo el 14 por ciento de los jóvenes entre 15 y 24 años ha recibido asesoramiento de un consejero de orientación (CES/Unionlearn, 2016).

Por lo general, los servicios de asesoramiento se brindan a través de los servicios públicos de empleo (SPE). En algunos países, los SPE proporcionan información y apoyo para ayudar a los jóvenes a encontrar una plaza de aprendizaje, además de asesoramiento para ayudar a las personas a encontrar empleo. Los servicios también pueden incluir formación para desarrollar competencias básicas, destrezas para entrevistas, preparación de currículos y solicitudes de empleo.

Proveer orientación y mentoría durante el aprendizaje en el lugar de trabajo y en la escuela mejora las tasas de finalización. Por ejemplo, un factor clave del éxito de la Ley de educación y formación profesional básica (*Erhvervsuddannelsesloven, EGU*) de Dinamarca es el apoyo y mentoría eficaces que reciben los aprendices, junto con un enfoque individualizado en relación con sus destrezas y necesidades didácticas (Comisión Europea, 2013b)

Los supervisores e instructores en las empresas también requieren orientación y servicios de apoyo para ser ellos mismos plenamente competentes para orientar y supervisar la formación práctica de los aprendices en el lugar de trabajo. En Australia, el Departamento de Educación y Formación mantiene un sitio en Internet¹³ dedicado que proporciona acceso rápido y fácil a información relativa a los aprendizajes australianos. Esta información incluye lo siguiente

- Proveedores de la Red de Apoyo del Aprendizaje Australiano (proveedor de la Red de Aprendizaje) (recuadro 36)
- Programas de aprendizaje australianos
- Incentivos para empleadores
- Información y apoyo para aprendices que se proponen establecer su propio negocio
- Apoyo y asistencia para aprendices durante el aprendizaje
- Apoyo y asesoramiento para personas que se proponen comenzar un aprendizaje, sean de edad escolar, recién egresados de la escuela, o de edad adulta.

¹³ <https://www.australianapprenticeships.gov.au/about>

Recuadro 36. Red Australiana de Aprendizaje

La Red de Apoyo del Aprendizaje Australiano (Red de Aprendizaje) brinda servicios de apoyo y asesoramiento adaptados a las necesidades de empleadores y aprendices durante todo el ciclo de vida del aprendizaje, desde antes del comienzo hasta la finalización, mediante:

- Servicios universales para todos los empleadores y aprendices, prestando apoyo administrativo esencial, procesamiento de pagos y contactos regulares, y
- Servicios específicos dirigidos a empleadores e individuos que se considera que necesitan apoyo adicional para completar el aprendizaje.

Los nuevos servicios anteriores al comienzo, que incluyen pruebas de diagnóstico y otras, y la asignación de puestos de trabajo, estarán disponibles para clientes específicos, con el fin de ubicar al aprendiz adecuado en el aprendizaje correcto y el empleador apropiado. Los nuevos servicios de apoyo específico durante la formación, como las mentorías, ayudarán a aprendices y empleadores en riesgo de no completar el acuerdo de aprendizaje a resolver sus problemas y dificultades. Los proveedores de la Red de Aprendizaje también pueden ayudar a individuos que tal vez no sean adecuados para emprender un aprendizaje a descubrir vías alternativas de formación.

Fuente: Gobierno de Australia, 2017b.

Como parte de la política de estímulo profesional de Lituania, los estudiantes de escuelas de educación general visitan empresas para familiarizarse con lugares de trabajo reales. Los proveedores de EFP también organizan jornadas de información sobre carreras y días de visita, durante los cuales los estudiantes presentan las ventajas de la EFP a sus pares de las escuelas de educación general.

La CES ha recomendado los siguientes criterios de calidad para la orientación y el asesoramiento:

- ¿Los aprendices tienen acceso a servicios de orientación y asesoramiento prestados por profesionales cualificados?
- ¿Las autoridades públicas producen estadísticas que muestran las tasas de finalización de los aprendizajes? (CES/Unionlearn, 2016)

9.5 Evaluación

La evaluación de los programas de aprendizaje proporciona información acerca de su adecuación a la demanda del mercado laboral, que los formuladores de políticas y diseñadores de programas pueden utilizar para mejorar el sistema y los programas. Los métodos de evaluación incluyen estudios de seguimiento de los egresados, opiniones de los empleadores y análisis de costo y beneficio. El Volumen II de *Herramientas para el Aprendizaje de la OIT* presentará estos métodos y herramientas de muestra.

Los estudios de seguimiento son encuestas realizadas entre egresados de aprendizajes para evaluar, entre otras cosas, los resultados relativos al empleo, el nivel de ingresos y la pertinencia del programa para sus puestos de trabajo. La encuesta recoge opiniones a partir de las experiencias de los participantes en el mercado de trabajo (duración de la búsqueda de empleo, métodos de búsqueda de empleo, situación de empleo, participación en otros estudios, nivel de ingresos, etc.). Los estudios de seguimiento deberán:

- Ser valiosos para una amplia gama de partes interesadas;
- Abarcar una amplia gama de aspectos relativos al empleo y trabajo;
- Dar algunas explicaciones de las causas de los resultados profesionales o relativos al empleo exitosos; y
- Analizar los efectos de diversas características de la educación para obtener consejos basados en experiencias empíricas para la mejora (Schomburg, 2016).

En cuanto a los empleadores, el Centro Nacional Australiano de Investigación sobre Formación Profesional ha realizado una encuesta sobre la utilización del sistema de EFP por parte de los empleadores y sus opiniones sobre él. Se agruparon las opiniones de los empleadores sobre el sistema de EFP y su eficacia para satisfacer las necesidades de competencias. La encuesta hizo posible medir la participación de los empleadores y su satisfacción con el sistema de EFP. En 2015 se encuestaron alrededor de 9000 empleadores de todo el país (cuadro 12) (Centro Nacional Australiano de Investigación sobre Formación Profesional, 2015).

Cuadro 12. Satisfacción de los empleadores con la educación y formación profesionales (2015)

SATISFACCIÓN DE LOS EMPLEADORES	
Porcentaje de empleadores satisfechos que las cualificaciones profesionales proporcionan empleados con las competencias que se requieren para el empleo	76,2
Porcentaje de empleadores satisfechos que los aprendices y pasantes reciben las competencias que se requieren para el empleo	81,7
Porcentaje de empleadores satisfechos que la formación reconocida a nivel nacional ofrece empleados con las competencias requeridas	84,0

Fuente: Centro Nacional Australiano de Investigación sobre Formación Profesional, 2015.

Un análisis de costo y beneficio proporciona información sobre los costos y beneficios de los aprendizajes para aprendices, empleadores y gobiernos. Puede sentar las bases para diseñar un mecanismo de financiación equitativo. ¿Cómo se puede establecer una distribución equitativa de los costos entre las partes interesadas?

La ruta que conduce desde la identificación de las necesidades de competencias al diseño y ejecución de aprendizajes, y a la validación de las competencias adquiridas por los aprendices, garantiza que la formación de aprendices está en línea con las necesidades de los empleadores y que proporciona a los trabajadores jóvenes una sólida base para la búsqueda de empleo. Asimismo, este proceso inclusivo, con intensa participación de los interlocutores sociales, confiere un sello de reconocimiento, cosa importante para la garantía de calidad y, en términos más prosaicos, para los fines de la contratación. La retroalimentación de los empleadores y egresados de programas de aprendizaje ayudará a mejorar la calidad y la adecuación al mercado de trabajo de la formación

9.6 Lista de verificación

Puede utilizar la siguiente lista de verificación para evaluar la adecuación al mercado de trabajo del sistema de aprendizaje de su país, y luego decidir qué elementos se pueden fortalecer y juzgar si el sistema se podría describir como un sistema de aprendizaje de calidad.

ADECUACIÓN AL MERCADO DE TRABAJO	SÍ	NO
En su país:		
• ¿Existe un sistema para evaluar y prever las necesidades de competencias?		
• Si la respuesta es afirmativa, ¿los interlocutores sociales —asociaciones de empleadores y sindicatos— participan formalmente en el proceso de evaluación y previsión?		
• ¿Existe un mecanismo para traducir las necesidades de competencias que se han identificado al desarrollo de programas de aprendizaje y cualificaciones?		
• Si existe tal mecanismo, ¿los interlocutores sociales participan formalmente en la elaboración de los programas?		
• ¿Los interlocutores sociales participan en la supervisión de la ejecución de los aprendizajes?		
• ¿Existe un sistema para evaluar las competencias de los aprendices?		
• ¿Los interlocutores sociales participan en la evaluación de las competencias de los aprendices?		
• ¿La finalización exitosa de un aprendizaje de calidad conduce a una cualificación reconocida a nivel nacional?		
• ¿Existe un sistema para brindar servicios de orientación, asesoramiento y apoyo a los aprendices y empleadores?		
• ¿Se llevan a cabo estudios de seguimiento con regularidad? ¿Las conclusiones de los mismos orientan las reformas de los programas de formación de aprendices?		
• ¿Se llevan a cabo encuestas de satisfacción de empleadores con regularidad? ¿Las conclusiones de las mismas orientan las reformas de los programas de formación de aprendices?		

Si la respuesta a cualquiera de estas preguntas es «NO», tal vez valga la pena analizar cómo se podría lograr que el sistema de aprendizaje de su país se adecuara a las necesidades del mercado laboral. La adecuación al mercado de trabajo es un factor clave para el éxito y la sostenibilidad de los aprendizajes de calidad.

10 Inclusión

La Recomendación de la OIT sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004 (núm. 195) insta a los países a fomentar el acceso equitativo a la educación, la formación y el aprendizaje permanente de:

- personas con necesidades específicas, según se definan en cada país, tales como los jóvenes, las personas poco cualificadas, las personas con discapacidad, los migrantes, los trabajadores de edad, las poblaciones indígenas, los grupos étnicos minoritarios y las personas socialmente excluidas;
- trabajadores de las pequeñas y medianas empresas, de la economía informal, del sector rural y los trabajadores independientes; y
- mujeres y hombres.

Los aprendizajes de calidad deben contar con medidas políticas especiales para garantizar la representación equilibrada de todos. El objetivo de este capítulo es medir el nivel de inclusión de las mujeres, las personas con discapacidad y otros grupos vulnerables en los planes de aprendizaje, además de presentar algunas maneras prácticas mediante las cuales se podría lograr que participaran con más facilidad en los programas de aprendizaje de calidad. Dar pasos para aumentar la diversidad de los planes de aprendizaje requiere una serie de medidas, como por ejemplo: aumentar la sensibilización, establecer cuotas y metas, diversificar la entrega, ampliar las opciones ocupacionales y abordar la asequibilidad. Las medidas con enfoque específico son esenciales para abordar las desventajas particulares que enfrentan ciertos grupos.

10.1 Los aprendizajes de calidad y el género

Las mujeres con frecuencia se encuentran insuficientemente representadas en los programas de aprendizaje. En Jamaica representaban el 46,5 por ciento (2014); el 43 por ciento de los aprendices en Dinamarca (2015) y en Italia (2013); el 40 por ciento en Alemania (2014); el 37 por ciento en los Países Bajos (2013); el 33 por ciento en Francia (2013); y el 20-33 por ciento en Bélgica, según el tipo de aprendizaje; y solo el 1 por ciento en Irlanda (2014) (CES/Unionlearn, 2016, pp. 51-71). En otros países fuera de Europa, en Canadá, por ejemplo, representaban el 14 por ciento en 2014 (Statistics Canada, 2017), y en Australia, integraban el 34 por ciento de los aprendices y pasantes, en lo que se refiere a inicios en 2015 (Torii y O'Connell, 2017), y en Egipto, representaban el 15 por ciento en 2012 (OIT y Banco Mundial, 2013a).

En unos pocos países (por ejemplo, en Inglaterra) la mayoría de los aprendices son mujeres (cuadro 13). Sin embargo, «aunque en líneas generales parecería haber equilibrio entre los sexos en los aprendizajes, en realidad, los hombres y las mujeres reciben formación en sectores muy diferentes, lo que refleja y subraya la segregación ocupacional que existe en el mercado laboral en general. En sectores de alta calidad como la ingeniería, las mujeres están muy subrepresentadas, mientras que sucede lo mismo con los hombres en los sectores de bajos ingresos, como el cuidado de niños. El ingreso al aprendizaje debería ser una forma de reducir dicha segregación, pero hay pocos indicios de que se produzca una mezcla más diversa entre aprendices» (Newton y Williams, 2013, p.3)

Cuadro 13. Inicios de aprendizaje en Inglaterra, por sexo, desde 2009/10

	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16
NIVEL (en miles)							
Mujeres	139	246	276	279	233	265	269
Hombres	141	211	244	231	207	235	241
% DEL TOTAL							
Mujeres	49,6	53,8	53,1	54,7	52,9	53,0	52,8
Hombres	50,4	46,2	46,9	45,3	47,1	47,0	47,2

Fuente: Biblioteca de la Cámara de los Comunes, 2016, p. 11.

Esta separación se refleja también en Dinamarca y Alemania. En Dinamarca, «es más probable que los varones elijan un programa de formación profesional que las jóvenes, y en los mismos programas de formación se ven claras diferencias entre las opciones que eligen los sexos». En las «tecnologías, industria y transporte», los varones integraban poco menos del 90 por ciento de los estudiantes en 2014, mientras que solo representaban alrededor del 14 por ciento en las áreas de salud y educación (Informe/Perspectiva y plan de acción. 2016). En Alemania, las cinco ocupaciones más populares escogidas por mujeres jóvenes para sus aprendizajes en 2015 fueron oficinista administrativa, auxiliar médico, vendedora, vendedora minorista y auxiliar dental. Mientras que los hombres jóvenes optaron por técnico en mecatrónica automotriz, electricista, vendedor minorista, instalador de maquinaria industrial y mecánico de planta para sistemas de saneamiento, calefacción y aire acondicionado (Ministerio Federal de Educación e Investigación, 2016, pp. 32-33). Estas diferencias tienen consecuencias económicas importantes. En Alemania, los aprendices de tercer año en «profesiones en las que predominan los hombres» reciben salarios de un promedio de 795 euros brutos al mes, mientras que las «profesiones en las que predominan las mujeres» reciben un promedio de 698 euros (Confederación Alemana de Sindicatos, DGB, 2016, p. 28).

10.1.1 Impedimentos a la igualdad de género en los sistemas de aprendizaje de calidad

Existen numerosas razones por las que es menos probable que las mujeres participen en programas de aprendizaje. Si bien muchas de ellas se refieren a la EFTP en general, algunas se relacionan en forma específica con los programas de aprendizaje.

Cultura y roles de género tradicionales

Los roles culturales y de género tienen una fuerte influencia en las opciones ocupacionales de las mujeres y en su participación en la educación y formación profesionales. Las mujeres jóvenes que optan por aprendizajes de calidad en ocupaciones en las que tradicionalmente predominan los hombres se suelen enfrentar a fuerte resistencia, mientras que los hombres jóvenes que eligen ocupaciones tradicionalmente femeninas se exponen al ridículo. Las actitudes arraigadas, a menudo reforzadas por integrantes de la familia, dificultan que las mujeres jóvenes puedan optar por carreras en muchas de las ocupaciones.

En sociedades en las que los roles de género son muy diferenciados, las normas sociales también pueden limitar la forma en que interactúan hombres y mujeres. Estas limitaciones pueden restringir las alternativas de movilidad de las mujeres jóvenes entre su casa y la empresa o institución de EFTP, la interacción con aprendices y supervisores varones, o su participación en la misma clase o aula con aprendices varones.

Estereotipos de género, autolimitación y autoselección

Los estereotipos de género pueden derivar en discriminación por parte de empleadores y orientadores profesionales, así como en autolimitación por parte de mujeres jóvenes. Incluso en países con igualdad de género relativamente elevada, como Dinamarca, Reino Unido y Alemania, existe un claro sesgo de género en cuanto a las opciones ocupacionales de mujeres y hombres jóvenes.

En muchas de las ocupaciones en las que tradicionalmente predominan las mujeres, como peluquería o estética, los niveles salariales son a menudo relativamente bajos y las oportunidades de evolución profesional son más limitadas, en comparación con las de la industria manufacturera y otras industrias. Brindar información acerca de estas limitaciones potenciales debería formar parte de la orientación profesional de los jóvenes, para que se puedan tener en cuenta cuando se exploran las alternativas profesionales y de aprendizajes de calidad.

Falta de orientación profesional

Los jóvenes están expuestos a diferentes factores socioculturales que influyen en su elección de carrera. Los más importantes son la familia y los amigos, la escuela, la comunidad y los medios de comunicación. Sin embargo, estas influencias tal vez repitan los estereotipos ocupacionales y de género que ya existen a la hora de brindar orientación profesional a niñas y niños. En muchos países, los servicios de orientación profesional no están bien establecidos y los jóvenes suelen tomar decisiones de carrera con muy poca información acerca de sus opciones, incluidos los aprendizajes.

Inquietudes con respecto a la seguridad, el acoso sexual y la violencia de género

Una preocupación fundamental acerca de la participación de mujeres jóvenes en programas de aprendizaje, sobre todo en las ocupaciones en las que predominan los hombres, es su protección contra el acoso y la violencia sexual. En un reciente documento de política de la UNESCO se señala que la violencia de género en institutos de educación y formación afecta a millones de jóvenes en todo el mundo. Este tipo de violencia puede manifestarse mediante intimidación, agresión física y acoso sexual por compañeros aprendices, compañeros de trabajo, docentes, instructores, empleadores, y mentores o supervisores de la empresa. La violencia de género también puede suceder de camino o a la vuelta de la institución de EFTP o el lugar de trabajo. Los riesgos pueden ser mayores, ya que los aprendizajes se imparten en dos localidades; la empresa y la institución de EFTP (UNESCO, 2015).

Responsabilidades familiares

Algunos aprendices, sobre todo las mujeres jóvenes, pueden tener responsabilidades familiares que les hace difícil su participación en aprendizajes.

Ocupaciones disponibles para el aprendizaje de calidad

En muchos países, las opciones de ocupaciones en las que existen aprendizajes disponibles a menudo son limitadas y se concentran en torno a las artes y los oficios tradicionales, muchas de los cuales se consideran como «ocupaciones masculinas». Algunos de estos aprendizajes se asocian con el trabajo físico duro (constructores, albañiles, mecánicos y soldadores) y muchas de las jóvenes los rechazan como opciones de carrera.

Esto ha sucedido sobre todo en Irlanda. Como lo han demostrado las estadísticas dadas anteriormente, las tasas de participación femenina son muy bajas, debido a que la mayor parte de los aprendizajes que se ofrecen han sido en oficios, en sectores como la construcción, la electricidad, la ingeniería y los oficios automotrices. Este problema ha sido identificado e Irlanda se encuentra ahora en el proceso de diseñar y poner en marcha una serie de aprendizajes profesionales nuevos.

10.1.2 ¿Qué medidas pueden adoptarse para mejorar el nivel de inclusión de mujeres jóvenes en los aprendizajes?

En Inglaterra, la *Young Women's Trust* [«Fundación de la Mujer Joven»] ha ideado una serie de propuestas prácticas para mejorar la inclusión de mujeres jóvenes en la formación por aprendizaje: tomar medidas positivas para aumentar la diversidad en programas de aprendizaje; mejorar la presentación de informes y la rendición de cuentas; hacer que los aprendizajes sean más flexibles y asequibles; y mejorar el asesoramiento y el apoyo (recuadro 37).

Recuadro 37. Lograr que el aprendizaje funcione para mujeres jóvenes: Inglaterra

Tomar medidas positivas para aumentar la diversidad en los aprendizajes de calidad.

En el caso de aprendizajes en los que la participación de la mujer es desproporcionadamente baja, los empleadores podrán adoptar medidas positivas para aumentar la participación de las mujeres.

- Establecer metas para aumentar la participación de la mujer en sectores objetivo.
- Aumentar la conciencia entre las mujeres con respecto a oportunidades en los sectores objetivo.
- Reservar plazas para mujeres en los cursos de formación.
- Trabajar con escuelas locales, instituciones de EFTP y directamente con las mujeres e invitarlas a jornadas de puertas abiertas, eventos promocionales, visitas de observación del contexto de trabajo y sesiones de prueba.
- Ofrecer mentorías a mujeres que tengan interés en los sectores objetivo.
- Proporcionar formación específica sobre la diversidad a todo el personal con responsabilidad en materia de reclutamiento.
- Acoger en forma positiva y explícita las solicitudes de mujeres en la publicidad y el material de comercialización.
- Adaptar el lenguaje utilizado en la publicidad y descripciones de puestos de trabajo/aprendizajes para atraer a aspirantes masculinos y femeninos.
- Los empleadores y los organismos del sector público deberán elaborar un plan de acción para la diversidad.

Mejorar la presentación de informes y la rendición de cuentas

- Las organizaciones que ofrezcan programas de aprendizaje deberán publicar la cantidad de aprendices que emplean, las tasas de finalización y los destinos, con las cifras desglosadas por edad, sexo, etnia, discapacidad, nivel de aprendizaje y papel que desempeñan.
- Los empleadores deberán publicar los objetivos relativos a la proporción de hombres y mujeres aprendices junto con su estrategia para alcanzar estos objetivos.
- Los empleadores del sector público deberán ir a la vanguardia en el establecimiento de objetivos de género.

Hacer que los aprendizajes sean más flexibles y asequibles

- Los gobiernos y/o los interlocutores sociales deberán comprometerse a avanzar hacia un solo salario digno para todos los grupos etarios, independientemente de la situación del aprendizaje.
- Deberá existir apoyo para cubrir los costos del cuidado infantil para los aprendices sobre la misma base que para otros trabajadores.
- Debería haber mayor disponibilidad de aprendizajes a tiempo parcial y flexible.

Mejorar el asesoramiento y el apoyo

Se debería renovar el enfoque sobre el asesoramiento y el apoyo dados a los aprendices antes, durante y después del aprendizaje.

- Los empleadores de todos los tamaños deberán ofrecer sesiones de prueba, experiencia de trabajo y mentores, con un enfoque específico en el fomento de la diversidad de género.
- Los proveedores de información, asesoramiento y orientación deben recibir formación y ser alentados a brindar consejos que desafíen los estereotipos de género.
- Se deberán divulgar extensamente los servicios de orientación profesional para garantizar el acceso a la orientación profesional continua para mujeres de todas las edades.
- Las mujeres jóvenes que trabajen como aprendices en los sectores en los que predominan los hombres deberán tener acceso a mentores y apoyo adicional.

Fuente: *Young Women's Trust*. 2016.

Los países están adoptando medidas positivas para promover la igualdad de género. En Irlanda, los empleadores de aprendices de ciertos oficios designados pueden recibir una subvención total de 2667 euros por cada aprendiz femenina que contratan, en un intento por promover el ingreso de mujeres en los aprendizajes de oficios. En Alemania, existe una medida de política denominada «Día de las jóvenes» para motivar a niñas y mujeres a ingresar en programas de formación profesional. El cuarto jueves de abril de todos los años, las empresas permiten que ellas las visiten, para que puedan comprender lo que implican las diversas profesiones y establecer contacto con los responsables de pasantías en las etapas iniciales.

10.2 El aprendizaje de calidad y las personas con discapacidad

Los programas de aprendizaje de calidad tienen gran potencial para beneficiar a las personas con discapacidad (PcD), debido a su enfoque práctico y la transferencia eficaz de contenidos. Este tipo de programa brinda a las PcD la oportunidad de demostrar sus habilidades a los empleadores, y ofrece a los empleadores la posibilidad de medir su potencial para poder llevarlos a sus empresas (OIT, de próxima publicación). Ofrecen ventajas a los aprendices y empleadores por igual. Los programas de aprendizaje inclusivos de personas con discapacidad pueden constituir puentes significativos entre este grupo social desfavorecido y el empleo productivo.

Las personas con discapacidad, sobre todo los jóvenes, se enfrentan a muchos obstáculos cuando intentan ingresar al trabajo: prejuicios, falta de experiencia de trabajo, falta de adecuación de competencias, aislamiento de la sociedad, bajos niveles de escolarización, metodologías de aprendizaje inadecuadas, explotación y problemas de transporte. El cuadro 14 demuestra cómo los aprendizajes de calidad pueden contribuir a encontrar soluciones.

Cuadro 14. De qué forma tienden puentes entre competencias y empleo los aprendizajes que incluyen a personas con discapacidad

DESAFÍOS QUE ENFRENTAN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y EN EL EMPLEO	CÓMO LOS APRENDIZAJES DE CALIDAD E INCLUSIVOS PUEDEN CONTRIBUIR A LAS SOLUCIONES
Prejuicio: Los empleadores suponen que las personas con discapacidad tienen productividad baja y necesitan adaptaciones costosas.	-> Los aprendizajes son oportunidades para que las personas con discapacidad demuestren su potencial para trabajar y cómo pueden contribuir a una empresa.
La falta de experiencia de trabajo es un obstáculo fundamental para los jóvenes en la búsqueda de empleo, sobre todo para las personas con discapacidad.	-> Los aprendizajes son una forma de sortear la «brecha de la falta de experiencia». Mediante la formación basada en la empresa, los aprendices acumulan experiencia laboral valiosa.
Aislamiento de la sociedad: En programas de formación segregados, las personas con discapacidad no practican las competencias sociales necesarias para el empleo.	-> Durante el aprendizaje, las competencias sociales se practican cotidianamente: las relaciones de trabajo, la atención al cliente, la comunicación y la resolución de problemas.
Bajos niveles de escolarización: Sobre todo en los países en desarrollo, las personas con discapacidad tienen acceso limitado a la educación y le dedican menos años.	-> El aprendizaje puede motivar la educación compensatoria: las competencias de base (matemáticas, alfabetización, etc.) se adquieren más fácilmente si se utilizan en el trabajo.
Metodologías de aprendizaje inadecuadas: Con frecuencia resulta difícil ajustar el desarrollo de competencias basadas en el aula a las necesidades individuales de los estudiantes.	-> El aprendizaje en el lugar de trabajo está «incorporado» y se supervisa de manera individual; de esa manera es más fácil adaptarse a las necesidades y el ritmo de aprendizaje individuales.
Explotación: En las escuelas y talleres segregados, las prácticas de trabajo a menudo no se rigen por la legislación laboral nacional (salarios, prestaciones, etc.).	-> Los aprendizajes de calidad respetan los códigos nacionales del trabajo y de la juventud, incluidos los beneficios sociales, la remuneración y la afiliación sindical.
Transporte: Cuando las instituciones de formación se encuentran muy lejos, las personas con discapacidad, sobre todo en zonas rurales, se enfrentan a dificultades de transporte.	-> Los aprendizajes se pueden llevar a cabo en empresas de la localidad. Los empleadores a menudo se encargan del transporte, o los aprendices pueden utilizar su remuneración para pagarlo.

Fuente: OIT, 2017.

Muchos empleadores son reacios a contratar a personas con discapacidad porque carecen de conocimientos sobre sus habilidades y temen lo que les pueda significar la provisión de ajustes razonables. Sin embargo, los empleadores podrían beneficiarse al emplear a estas personas y enfrentarían menores costos de contratación y formación, porque son trabajadores productivos y capaces, que suelen permanecer durante más tiempo con sus empleadores. Asimismo, en muchos casos, los empleadores pueden recibir subvenciones impositivas y de salarios, además de otros beneficios, por contratar a personas con discapacidad (*Disabled World*, 2015).

Resulta difícil obtener estadísticas para los aprendizajes de calidad y programas de personas con discapacidad, debido a que las encuestas no suelen registrar características personales tales como la discapacidad. Como regla general, es baja la proporción de personas con discapacidad en los aprendizajes. En Alemania, hubo 8851 contratos de aprendizaje nuevos en 2015 para personas con discapacidad (Ministerio Federal de Educación e Investigación, 2016, p.75). En Inglaterra, como se ve en el cuadro 15, hubo 50.000 inicios de aprendizaje para personas con dificultades de aprendizaje o discapacidad en 2015/16; es decir, el 9,9 por ciento de la cifra global, pero esto todavía significa la mitad

de la proporción total de personas con discapacidad (el 19,5 por ciento)

Cuadro 15. Inicios de aprendizaje para personas con dificultades de aprendizaje o discapacidad: Inglaterra

	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16
NIVEL (en miles)							
Dificultad de aprendizaje o discapacidad	26	37	40	43	38	44	50
Sin dificultad de aprendizaje o discapacidad	251	417	474	461	396	449	443
Se desconoce	3	4	7	6	6	7	10
% DEL TOTAL							
Dificultad de aprendizaje o discapacidad	9,4	8,0	7,7	8,4	8,7	8,8	9,9
Sin dificultad de aprendizaje o discapacidad	89,6	91,2	91,0	90,4	89,9	89,8	88,5
Se desconoce	0,9	0,8	1,3	1,2	1,4	1,3	1,5

Fuente: Biblioteca de la Cámara de los Comunes, 2016, p. 12.

10.2.1 Medidas para mejorar el nivel de inclusión de personas con discapacidad en los aprendizajes

La ejecución de aprendizajes inclusivos requiere disposiciones institucionales locales y prácticas, así como medidas de política al más alto nivel. Es más probable que se logren efectos mediante la acción coordinada de todos los niveles. En el plano práctico, la coordinación general realizada por una institución local específica será muy propicia para lograr un proceso de inclusión armonioso (OIT, 2017, de próxima publicación).

Los aprendizajes inclusivos requieren un entorno favorable, así como políticas y leyes que pongan en práctica los principios contenidos en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de Personas con Discapacidad y que sienten las bases para la transversalización de la discapacidad en la prestación de EFTP. Las políticas eficaces y pertinentes solo pueden emanar de la participación de gobiernos, interlocutores sociales y representantes de organizaciones de personas con discapacidad e instituciones de EFTP en un proceso combinado.

Gobiernos

Los gobiernos desempeñan un papel esencial en la creación de un marco legal y de política social de apoyo, y la igualdad de trato para la discapacidad debería incluirse como un tema transversal en todos los ministerios e instituciones gubernamentales. En lo que se refiere a los aprendizajes, los organismos gubernamentales tienen un papel que desempeñar en la coordinación y creación de un entorno político propicio, proporcionando servicios y apoyo, además de fondos:

- **Coordinación:** entre los interlocutores sociales, con las instituciones de EFTP, los empleadores individuales, las organizaciones de personas con discapacidad y otras partes interesadas. Además de promover vínculos prácticos entre estas instituciones, los gobiernos también pueden promover una visión compartida de cómo trabajar en el tema de la discapacidad, y supervisar los niveles de éxito que se logran.
- **Habilitación de políticas inclusivas:** mediante la inclusión de cuestiones relativas a la

discapacidad en la educación y formación profesionales, garantizando que los marcos de los aprendizajes de calidad tengan las condiciones para la inclusión de las personas con discapacidad.

- **Prestación de servicios y apoyo:** las instituciones de EFTP y los empleadores deben realizar ajustes para llevar a cabo estos cambios, y los organismos y políticas del gobierno pueden proporcionar directrices, normas, incentivos y apoyo técnico.

En el [recuadro 38](#) se ofrece un ejemplo de los incentivos proporcionados por el gobierno de Australia.

Recuadro 38. Apoyar a los aprendices australianos con discapacidad

Existen varias formas de asistencia para los aprendices con discapacidad, incluido el Apoyo Salarial para Aprendices Australianos con Discapacidad, que se paga a los empleadores, y la asistencia en forma de tutorías, intérpretes y servicios de mentoría para los aprendices. El Apoyo Salarial para Aprendices Australianos con Discapacidad (DAAWS por su sigla en inglés) es un incentivo del gobierno australiano que se paga a los empleadores que contratan a aprendices que reúnan los requisitos de discapacidad.

Fuente: *Disabled World*, 2015b

Instituciones de EFTP

Las instituciones de EFTP deben incorporar a personas con discapacidad en toda la educación y formación profesionales, y hacerlo de tal manera que se integren con otros aprendices. El proceso de elaborar un sistema inclusivo para el desarrollo de competencias puede ser largo, ya que implica la ejecución de reformas mediante políticas, presupuestos, infraestructura, cambios de mentalidad; además de la propia prestación de la formación. En forma paralela a este proceso, existen medidas prácticas que se deben adoptar en lo que respecta a la transversalización, como ser:

- **Participar en actividades de extensión** con personas con discapacidad, para fomentar y facilitar el ingreso a la formación en el lugar de trabajo.
- **Realizar ajustes físicos:** adaptar la formación en el aula y el lugar de trabajo para garantizar que las personas con discapacidad puedan participar de manera productiva.
- **Lograr la participación de empleadores:** Las instituciones de EFTP, sobre todo las que ya tienen relaciones preexistentes con los empleadores, pueden desempeñar un papel importante, alentando a los empleadores a contratar aprendices con discapacidad y demostrándoles cómo hacerlo.
- **Crear alianzas:** junto con organizaciones relativas a la discapacidad y otros aliados, las instituciones de EFTP pueden adquirir los conocimientos y recursos necesarios para realizar estos cambios.

Recuadro 39. Programa del SENAI para acciones inclusivas: Brasil

En Brasil, existe una unidad específica en el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI); el Programa SENAI de Acciones Inclusivas (PSAI). Esta unidad apoya a los centros de formación de SENAI en sus esfuerzos por la inclusión. Además hay enlaces coordinadores sobre discapacidad en cada uno de los departamentos regionales del SENAI, para ayudar con la aplicación de los aprendizajes inclusivos. Reciben formación periódica por parte del PSAI y han formado una red de apoyo mutuo. Además, los docentes e instructores reciben capacitación sobre la inclusión de la discapacidad. El SENAI también cuenta con personas con discapacidad entre sus docentes e instructores, muchos de los cuales han sido formados por el SENAI.

Se aceptan aprendices con cualquier tipo de discapacidad, y, en principios, pueden ingresar a cualquiera de las ocupaciones. Se analiza a cada candidato, con sus capacidades y limitaciones individuales. Si es necesario, un integrante del PSAI evalúa las posibilidades y viabilidad de llegar a dominar una determinada ocupación, junto con el candidato en cuestión. Se realizan los ajustes necesarios en el instituto de formación y en la empresa, sobre la base de la evaluación individual.

La legislación nacional prevé que los planes de estudio, materiales didácticos, duración de la formación y exámenes se puedan ajustar fácilmente y que se puedan contratar intérpretes del lenguaje de señas. Se han hecho grandes esfuerzos para adaptar los centros de formación existentes (y construir nuevos) para que sean plenamente accesibles. Los egresados con discapacidad reciben la misma certificación reconocida a nivel nacional que los alumnos no discapacitados. En caso de que algún egresado tenga limitaciones para llevar a cabo una tarea específica, se realiza una observación a tales efectos en el certificado.

Abordar la inclusión con una visión sistémica ha sido fundamental para el éxito de este programa. Las instalaciones y los equipos, planes de estudio, métodos de examen y actitudes de las personas: todos estos aspectos fueron abordados de manera simultánea. Se organizó la creación de capacidad a todos los niveles; con gerentes y supervisores, docentes, instructores e incluso con el personal de secretaría y del comedor. La red de enlaces coordinadores también ha demostrado ser muy beneficiosa. Asimismo, contar con objetivos e indicadores claros, así como su supervisión constante, fue un elemento clave que ayudó a difundir ampliamente los resultados obtenidos.

Puede encontrarse más información en el sitio en Internet de SENAI:
<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/>

Empleadores y asociaciones de empleadores

Los empleadores y las organizaciones de empleadores tienen una oportunidad de tomar la iniciativa en materia de la inclusión de personas con discapacidad en el aprendizaje. Otras partes interesadas necesitan estar seguras de que los empleadores están dispuestos a contratar a personas con discapacidad para la formación en el lugar de trabajo. Lo anterior se consigue de las siguientes maneras:

- **Experiencias compartidas:** difundir las mejores prácticas y las posibilidades relativas a la contratación de personas con discapacidad; en muchos países son las redes de empresas y organizaciones de personas con discapacidad quienes desempeñan este papel.
- **Contratación de aprendices con discapacidad:** iniciar el proceso de manera adaptable para permitir que los empleadores y aprendices aprendan unos de otros y desarrollen una inclusión más sostenida.
- **Crear lugares de trabajo inclusivos de la discapacidad:** comprometerse firmemente con la inclusión de la discapacidad mediante la elaboración de una estrategia de gestión de la discapacidad y otras medidas para mejorar la accesibilidad y la inclusión en el lugar de trabajo.

Recuadro 40. Herramientas para empleadores para el aprendizaje inclusivo

En el Reino Unido existe un manual de herramientas especial para los empleadores que deseen desarrollar una oferta de aprendizaje más inclusiva y accesible. Proporciona información práctica, fuentes de apoyo y casos motivadores de empleadores que se han beneficiado por contratar y apoyar a aprendices de origen diverso, incluidas las personas con discapacidad.

Fuente: *Learning and Work Institute, 2017*

Instituciones de apoyo

Las instituciones especializadas en la inclusión en el lugar de trabajo, tales como los servicios públicos de empleo, los servicios de orientación profesional y las organizaciones de personas con discapacidad pueden desempeñar un papel fundamental en la provisión de coordinación y asistencia, de la siguiente manera:

- **Asesorar a jóvenes con discapacidad:** ofrecer orientación profesional y preparación para el trabajo, además de apoyo en la transición al mercado de trabajo.
- **Coordinar con empresas:** identificar empresas que están dispuestas a formar aprendices discapacitados, o que tienen la posibilidad de hacerlo; ayudar a jóvenes con discapacidad a encontrar una empresa de formación y a completar el proceso de contratación; y brindar asesoramiento sobre la accesibilidad.
- **Orientar a instituciones de EFTP:** adaptar los planes de estudio, métodos de formación y evaluaciones, y brindar asesoramiento sobre la accesibilidad.
- **Funcionar como servicio de ayuda:** actuar como mediadores en el caso de querellas, incluso para la prevención de discriminación, explotación y acoso.
- **Llevar a cabo evaluaciones y estudios de seguimiento.**

En Sudáfrica, a los estudiantes discapacitados se les brinda mentorías, preparación y apoyo intensivo durante su formación. Se requiere una planificación adecuada para que el proceso sea exitoso. Las empresas deben garantizar la existencia de formas de apoyo adecuadas, como mentores y preparadores laborales en la empresa, quienes pueden ayudar a los estudiantes a dominar las competencias técnicas y prácticas.

Sindicatos

Los sindicatos pueden abogar por la inclusión de la discapacidad entre sus miembros y desarrollar una estrategia que abarque a todo el sindicato a favor de la inclusión de trabajadores discapacitados en el desarrollo de competencias. Pueden representar y proteger en forma activa los derechos laborales de los aprendices con discapacidad a nivel sectorial y de política, en los consejos laborales de las empresas (cuando proceda) y en los comités de seguridad y salud. Se encuentran en una situación única para promover actitudes positivas, inclusivas y respetuosas entre compañeros de trabajo, informar a los aprendices con discapacidad sobre sus derechos y ofrecerles orientación y apoyo en caso de querellas.

10.3 Otros grupos vulnerables

Las mujeres y las personas con discapacidad no son los únicos grupos vulnerables. Los migrantes, refugiados, pueblos indígenas, minorías étnicas, raciales o religiosas, personas que han abandonado la escuela, personas excluidas socialmente, personas de zonas rurales y quienes tienen un bajo nivel de educación no suelen estar bien representados en los aprendizajes de calidad. En el Reino Unido, el 10,5 por ciento de los ingresos a aprendizajes en 2015/15 era de origen negro, asiático o de minoría étnica (BAME por su sigla en inglés), una cantidad muy inferior a la cifra global del 15,6 por ciento a la que asciende la población BAME de 16 a 64 años en Inglaterra. Entre las causas de la menor participación se incluyen las opiniones negativas acerca de los aprendizajes entre individuos, padres/madres y comunidades, puntos de vista sobre la «conveniencia» de diversas ocupaciones, la falta de buenos modelos y la falta de oportunidades en zonas con extensas comunidades BAME¹⁴. En Sudáfrica, también existe desigualdad por motivos de raza, género y clase social (**recuadro 41**)

Recuadro 41. Acceso desigual para grupos vulnerables: Sudáfrica

Una limitación importante en la ejecución de sistemas de formación y aprendizaje es que no permitan el acceso equitativo al mercado de trabajo para todos los participantes, en especial en el caso de grupos vulnerables y quienes experimentan la desigualdad social debido a raza, género y clase social. Las oportunidades de formación y aprendizaje cuentan con una distribución geográfica limitada, que se concentra en las áreas metropolitanas en tres de las provincias más densamente pobladas y prósperas. Casi el 60 por ciento se ofrece en Gauteng, Provincia Occidental del Cabo y KwaZulu-Natal. Hay muy poca oferta o acceso a programas en las provincias más pobres, donde tal vez sean más necesarios, con el fin de contribuir al desarrollo económico regional y, sobre todo, rural.

Quienes participan en los programas de alto nivel de formación en competencias y quienes son empleados al momento de la inscripción suelen ser hombres y blancos, ya que la diferenciación racial y de género entre sectores todavía refleja en gran medida los patrones tradicionales de las ocupaciones. Una restricción importante es que es menos probable que las mujeres, las personas de bajo nivel socioeconómico, de origen africano, con bajos niveles educativos; y quienes se encuentran en ocupaciones y sectores de estatus inferior logren resultados positivos en cuanto al empleo.

Fuente: Kruss *et al.*, 2014

Los aprendizajes de calidad deben proporcionar un ambiente de trabajo seguro y favorable, sin ningún tipo

¹⁴ <http://www.employer-toolkit.org.uk/ethnicity-3/evaluación> del 24 de junio de 2017.

de discriminación. Diversos estudios han demostrado que una fuerza de trabajo diversificada impulsa la innovación y mejora la rentabilidad. Ayuda a los empleadores a contar con la mejor persona para el trabajo y su plantilla de trabajadores logra el equilibrio de las diferentes perspectivas. Asimismo, favorece a los negocios al reflejar la diversidad de la clientela y la comunidad a quienes sirven los empleadores.¹⁵

Es necesario utilizar métodos pedagógicos innovadores, estimular la flexibilidad en los planes de estudio y personalizar las rutas de aprendizaje y de financiación para atraer a los grupos vulnerables y satisfacer sus requisitos, para que puedan completar los aprendizajes y obtener un empleo.

Muchas de las empresas más exitosas cuentan con estrategias avanzadas para la diversidad y son altamente inclusivas de los grupos minoritarios (*Partnership for a New American Economy*, 2011). Alrededor del 90 por ciento de las empresas de la lista de la revista *Fortune 500* prohíbe la discriminación basada en orientación sexual o identidad de género, y casi el 60 por ciento de ellas ofrece prestaciones a las parejas del mismo sexo de sus empleados (DeCenzo *et al.* 2016, p.74).

Los institutos de EFTP y las empresas también pueden establecer objetivos para la diversidad y aumentar activamente el número de aprendices de grupos minoritarios o desfavorecidos, o reservar plazas para ellos. Por ejemplo, el 50 por ciento de las plazas de aprendizaje en la India están reservadas para aspirantes pertenecientes a grupos vulnerables, con el fin de hacer que los jóvenes de los sectores más débiles de la sociedad logren superar sus orígenes. Tienen, además, puestos de trabajo reservados en el sector público. Las cuotas se establecen según los porcentajes de la población en los estados.

10.4 Las pequeñas y medianas empresas (pymes)

El porcentaje de empresas pequeñas y medianas (pymes) es significativamente menor en los aprendizajes de calidad. Es posible que ello se deba a la falta de instructores capacitados y de instalaciones completas que puedan satisfacer las normas, además de los requisitos administrativos y procedimientos que tal vez sean demasiado exigentes para esas empresas. Es claro que las pymes requieren algún tipo de apoyo si han de contratar aprendices. Podría provenir de órganos intermediarios que pudieran gestionar el proceso de contratación, producir planes de educación y formación, establecer funciones y responsabilidades claras para la formación en el lugar de trabajo y organizar las actividades de evaluación, así como ocuparse de los procedimientos administrativos.

En los países de habla alemana, este tipo de apoyo suele provenir, por ejemplo, de las cámaras económicas de las diferentes provincias en Austria, o los servicios públicos de empleo o cámaras de comercio e industria en Alemania, o las oficinas cantonales de formación y orientación profesional en Suiza (Bliem *et al.*, 2017, pp. 14-16).

Asimismo, como las pymes, y en particular las microempresas, a menudo son incapaces de proporcionar todos los diferentes aspectos de la formación que exigen los reglamentos de formación, los órganos intermediarios gestionan el proceso y distribuyen la formación en el lugar de trabajo entre diversas microempresas. En Australia, estos órganos intermediarios, que se conocen como organizaciones de formación grupal, realizan estas tareas y otras, como se puede ver en el [recuadro 42](#) (OCDE/OIT, 2017, p.25).

¹⁵ <http://www.employer-toolkit.org.uk/ethnicity-3/> evaluación del 24 de junio de 2017.

Recuadro 42. Organizaciones de formación grupal y las pymes

En Australia, las organizaciones de formación grupal son organizaciones sin fines de lucro que reciben fondos del gobierno para emplear aprendices directamente, gestionar sus necesidades de formación y de apoyo y contratarlos a los empleadores. La ventaja de este modelo es que las oficinas de formación cuentan con conocimientos institucionales acerca de cómo desplazarse en el sistema de aprendizaje y cómo brindar apoyo a los aprendices. En el caso de Australia, la organización de formación grupal *ABN Training* cuenta con un director de formación dedicado que brinda apoyo a los aprendices del programa mediante la atención pastoral y asistencia práctica relativa a la formación fuera del lugar de trabajo y las exigencias teóricas del programa. La organización ha logrado aumentar las tasas de finalización del aprendizaje para el Grupo ABN, a cifras que superan la media estatal y nacional.

Además, como se indica en un estudio de la OCDE, «los mecanismos especializados de incentivos, incluidas las exenciones de impuestos, subvenciones, existencia de redes o asistencia personalizada para la colocación, pueden ayudar a mejorar la participación de las pymes en los programas de aprendizaje» (OCDE/OIT, 2017).

10.5 Formación antes del aprendizaje

Los aprendizajes de calidad suelen tener criterios de elegibilidad para la admisión, lo que tiende a restringir el acceso de los jóvenes desfavorecidos (incluidos los que han abandonado la escuela) a las plazas de formación y el empleo posterior. En tales contextos, las intervenciones dirigidas que salvan las brechas de cualificación de los jóvenes desfavorecidos ayudan a que se puedan integrar a la formación general.

Los programas de formación anteriores al aprendizaje ayudan a los aprendices en potencia a adquirir conocimientos académicos, competencias y oficios para prepararse para el aprendizaje. Los programas pueden incluir una combinación de competencias relativas a la alfabetización, los conocimientos aritméticos y la formación práctica en una empresa. Los gobiernos pueden apoyar de modo financiero a las empresas que ofrezcan plazas de formación a jóvenes desfavorecidos que carecen de las cualificaciones necesarias para ser aprendices. En Alemania, por ejemplo, el organismo federal de empleo proporciona formación anterior al aprendizaje a jóvenes que carecen de cualificaciones para el aprendizaje o los que están en desventaja social. El plan combina la formación profesional y el empleo subvencionado en las empresas. Es financiado por el fondo de la seguridad social (Comisión Europea, 2015). En el [recuadro 43](#) se ofrece un ejemplo de programa que precede al aprendizaje, que se aplica en Canadá.

Recuadro 43. Programa de preaprendizaje en Canadá

La provincia de Ontario en Canadá cuenta con programas de preaprendizaje para quienes tengan interés en trabajar en un oficio, pero no tienen las competencias ni la experiencia para obtener una plaza de aprendizaje. Existen programas para jóvenes o adultos que:

- han egresado de la escuela secundaria
- dejaron la escuela secundaria antes de terminar
- están desempleados o subempleados (no se considera la edad ni la elegibilidad para el seguro de empleo)
- pertenecen a poblaciones indígenas, o son recién llegados a Canadá, mujeres, francófonos o jóvenes en situación de riesgo

La formación es impartida por diferentes organizaciones, como universidades u organismos comunitarios. Es gratis y también se cubre el costo de los libros de texto, equipos de seguridad y herramientas. La formación tiene una duración de hasta 52 semanas y comienza en diferentes épocas durante todo el año. En ella se cubre:

- capacitación en seguridad laboral para oficios cualificados
- formación para mejorar las competencias académicas
- formación en la escuela para el aprendizaje de nivel básico

La formación anterior al aprendizaje también incluye una pasantía de trabajo de ocho a doce semanas.

Fuente: *Employment Ontario*, 2016.

En todo el mundo, los empleadores se enfrentan al reto de capacitar y retener su personal. Al mismo tiempo, son cada vez más los empleadores que reconocen las ventajas de emplear jóvenes de grupos subrepresentados. Los lugares de trabajo inclusivos brindan a los empleadores acceso a una reserva más amplia de talento y generan una imagen positiva de la organización entre el personal y los clientes. Hacer que los aprendizajes de calidad sean inclusivos brinda a los empleadores una nueva fuente de trabajadores cualificados y ofrece a los jóvenes una mayor oportunidad de ingresar al mercado laboral

10.6 Lista de verificación

Puede utilizar la siguiente lista de verificación para evaluar el nivel de inclusión del sistema de aprendizaje de su país, y luego decidir qué elementos se pueden fortalecer y juzgar si el sistema se podría describir como un sistema de aprendizaje de calidad.

INCLUSIÓN: OPORTUNIDADES PARA TODOS	SÍ	NO
En su país:		
• ¿Se recopilan estadísticas sobre los aprendizajes y los grupos subrepresentados?		
• ¿Existen acciones eficaces de política (por ejemplo, campañas de sensibilización) para alentar a los grupos subrepresentados a ingresar a los aprendizajes?		
• ¿Los gobiernos ofrecen incentivos para que los empleadores contraten aprendices de grupos subrepresentados?		

Si la respuesta a cualquiera de estas preguntas es «NO», tal vez valga la pena analizar cómo se podría lograr que el sistema de aprendizaje de su país garantice la existencia de oportunidades para todos. La inclusión es un factor clave para el éxito y la sostenibilidad de los aprendizajes de calidad para todos

11 Bibliografía comentada

ACAS (Advisory, Conciliation and Arbitration Services). 2013. Union learning representatives: What do they do?

Disponible en: <http://www.acas.org.uk/index.aspx?articleid=4153> [Consultado el 1 de marzo de 2017].

* Descripción breve del papel de un representante sindical que se ocupa de la formación (ULR por su sigla en inglés) en el Reino Unido.

Aggarwal, A.; Gasskov, V. 2013. Comparative analysis of national skills development policies: A guide for policy makers, (Pretoria, Organización Internacional del Trabajo).

L'apprenti. 2016. Le financement de l'apprentissage, disponible en: <http://www.lapprenti.com/html/cfa/finance-ment.asp> [consultado el 24 de agosto de 2016]

* Sitio en Internet sobre la financiación del aprendizaje y los procesos financieros (en francés).

-. 2017. Le salaire de l'apprenti, disponible en: <http://www.lapprenti.com/html/pratique/smic.asp>

Apprenticeship Toolbox. 2016. Matching supply and demand in Denmark, disponible en: http://www.apprenticeship-toolbox.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=94:matching-supply-and-demand-in-denmark&catid=46&Itemid=166 [consultado el 29 de agosto de 2016].

* Sitio en Internet que resume el proceso desde la identificación de nuevas necesidades de competencias hasta la introducción de una nueva cualificación.

-. 2017a, Quality assurance in Germany, disponible en: http://www.apprenticeship-toolbox.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=120:quality-assurance-in-germany&catid=43&Itemid=161 (consultado el 25 de junio de 2017).

* El objetivo del manual de herramientas es ofrecer una base de recursos que conduzca al aprendizaje de políticas, la experimentación con políticas y el desarrollo de la práctica, mediante la recopilación y la combinación de componentes de los sistemas de aprendizaje de Austria, Dinamarca, Alemania, Luxemburgo y Suiza.

-. 2017b. Competent bodies in Germany, disponible en: http://www.apprenticeship-toolbox.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=23:competent-bodies-in-germany-neu&catid=15&Itemid=122 [consultado el 28 de febrero de 2017].

Aring, M. 2014. Innovations in Quality Apprenticeships for high-skilled manufacturing jobs in the United States at BMW (Ginebra, OIT y Siemens, Volkswagen), disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_244374.pdf [consultado el 24 de agosto de 2016]

Australia; Departamento de Educación 2017. Disponible en: <http://www.det.wa.edu.au/participation/detcms/participation/participation/general-articles/apprenticeships-traineeships.en?cat-id=318809> [consultado el 29 de mayo de 2017].

Australia, Gobierno de. 2015. National Code of Good Practice for Australian Apprenticeships, disponible en: <https://www.australianapprenticeships.gov.au/publications/national-code-good-practice-australian-apprenticeships> [consultado el 24 de agosto de 2016].

* Una guía de tres páginas sobre funciones y responsabilidades del sistema de aprendizaje, con información de contacto de las diferentes autoridades estatales y territoriales para la capacitación.

-. 2017a. Australian apprentices. Group training, disponible en: <https://www.australianapprenticeships.gov.au/group-training> [consultado el 28 de mayo de 2017].

- 2017b. Australian Apprentice Support Network, Australian Apprenticeships (sitio en Internet), disponible en: <https://www.australianapprenticeships.gov.au/australian-apprenticeship-support-network> [consultado el 24 de agosto de 2017].

Australian National Centre for Vocational Educational Research (NCVER). 2015. Employers' use and views of the VET system 2015: infographic, disponible en: <https://www.ncver.edu.au/data/data/infographics/employers-use-and-views-of-the-vet-system-2015-infographic>

BusinessEurope. 2016. The cost-effectiveness of apprenticeship schemes – Making the business case for apprenticeships (Bruselas, BusinessEurope, un consorcio integrado por la Unión Europea de Artesanos y de Pequeñas y Medianas Empresas [UEAPME] y el Centro Europeo de las Empresas con Participación Pública y de las Empresas de Interés Económico General [CEEP]), disponible en: <https://www.business europe.eu/publications/cost-effective-ness-apprenticeship-schemes-making-case-apprenticeships> [consultado el 28 de febrero de 2017].

* Un informe detallado que describe los beneficios económicos de los aprendizajes tanto para jóvenes como para empresas. Se incluyen perspectivas sectoriales, recomendaciones gubernamentales y reformas nacionales.

Bispinck, R.; WSI-Tarifarchiv. 2012. Förderung des Ausbildung durch Tarifvertrag im Jahr 2011, Elemente qualitativer Tarifpolitik Nr. 74, Hans Böckler Stiftung, disponible en: http://www.boeckler.de/pdf/p_ta_elemente_74_2012.pdf [consultado el 28 de febrero de 2017].

* Descripción general de la EFTP en los convenios de la negociación colectiva (en alemán).

Bliem, W.; Petanovitsch, A.; Schmid, K. 2017. Dual vocational education and training in Austria, Germany, Liechtenstein and Switzerland - Comparative expert study (Vienna, ibw – Research and Development in VET), disponible en: http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1484220244_dual_vet_comparative_study_full_study.pdf [consultado el 1 de marzo de 2017].

* Estudio comparativo de la educación y formación profesional dual en Austria, Alemania, Liechtenstein y Suiza compilado para el Comité de Donantes para la Educación y Formación Profesional dual (DC dVET en inglés).

Brasil, Ministerio de Trabajo y Empleo. 2013. Apprenticeship Manual. What you need to know to hire an apprentice, disponible en: http://www.ilo.org/caribbean/events-and-meetings/WCMS_545812/lang-en/index.htm (consultado el 28 de mayo de 2017).

BSV (Bundesamt für Sozialversicherungen), (Oficina Federal Suiza de la Seguridad Social). 2016. KMU-Ratgeber. (Berna, Bundesamt für Sozialversicherungen). disponible en: http://www.bsv.admin.ch/kmu/index.htm?lang=de&download=NHZLpZeg7t,Inp6l0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCEdYB5gmym162epY-bg2c_JjKbNoKSn6A--.

Canadian Apprenticeship Forum. 2006. Apprenticeship—Building a skilled workforce for a strong bottom line,

disponible en: http://en.copian.ca/library/learning/caf/study_15_trades/study_15_trades.pdf

- 2016. Quality Apprenticeship systems (Ottawa), disponible en: <http://caf-fca.org/Quality Apprenticeship-in-canada/Quality Apprenticeship-systems/> [consultado el 24 de agosto de 2016].

• Un portal en Internet para el Aprendizaje de calidad en Canadá.

- 2017. Apprenticeship systems, disponible en: <http://caf-fca.org/Apprenticeship-in-canada/Apprenticeship-sys-tems/> [consultado el 1 de marzo de 2017].

* Sitio en Internet que describe el sistema de aprendizaje en Canadá, con enlaces a las distintas

regiones.

Cedefop. 2012a. France: VET in Europe - Country report 2012, disponible en:
http://www.cedefop.europa.eu/files/2012_cr_fr.pdf [consultado el 24 de agosto de 2016]

* Presentación sobre los diferentes tipos de EFP en Francia, con capítulos sobre la evolución de las cualificaciones y la promoción de la participación. Verificado, pero no en informe.

b. Germany: VET in Europe - Country report 2012, disponible en:
http://www.cedefop.europa.eu/files/2012_cr_de.pdf [24 de agosto de 2016]

* Presentación sobre los diferentes tipos de EFP en Alemania, con capítulos sobre la evolución de las cualificaciones y la promoción de la participación. Verificado, pero no en informe.

- 2014b. Focus on Apprenticeships, EU Skills Panorama 2014, Analytical Highlight, disponible en:
http://skill-spanorama.cedefop.europa.eu/en/analytical_highlights/focus-apprenticeships [consultado el 23 de febrero de 2017]

* Presentación de tres páginas sobre las últimas novedades relativas a las políticas de los Estados miembros de la UE, con una lista de verificación de los factores de éxito clave en los aprendizajes de calidad.

-2014c. Developing apprenticeships, Briefing Note, disponible en:
http://www.cedefop.europa.eu/files/9088_en.pdf [consultado el 22 de febrero de 2017]

* Presentación de cuatro páginas sobre algunos de los problemas relativos al aprendizaje de calidad.

Cedefop, ETF y OIT. 2016. Working at sectoral level. Guide to anticipating and matching skills and jobs, Volumen I (Ginebra)

Centro de Investigaciones Económicas y Empresariales. 2013. Productivity Matters: The impact of Quality Apprenticeships on the UK economy (Londres, Cebr), disponible en:
<http://www.southampton.gov.uk/moderngov/documents/s17298/Appendix%205.pdf> [consultado el 28 de febrero de 2017].

* Informe que presenta un análisis de la contribución de los aprendizajes ingleses a la economía del Reino Unido; examina tendencias actuales y evoluciones futuras.

Mancomunidad de Australia. 2011a. A shared responsibility: Quality Apprenticeships for the 21st Century, Final Report of the Expert Panel (Canberra), disponible en:
https://www.australianapprenticeships.gov.au/sites/aus-apps/files/publication-documents/apprenticeshipsforthe21stcenturyexpertpanel_0.pdf [consultado el 24 de agosto de 2016]

- 2011b. Skills for prosperity - a roadmap for vocational education and Training (Skills Australia), disponible en: <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/skillsprosperityroadmap-2011.pdf>

* Un informe detallado con una gama de recomendaciones para lograr un sistema de aprendizaje australiano de alta calidad, para cumplir con la necesidad de competencias de una economía australiana cambiante. Se identifican los principales desafíos y se enumeran las recomendaciones.

Job and worker flows and an evaluation of a youth-targeted training program, CEDLAS Documento de trabajo N.º 155 (La Plata, Argentina).

Consejo de la Unión Europea. 2013. European Alliance for Apprenticeships – Council declaration (Bruselas), disponible en:
<http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2014986%202013%20INIT> [consultado el 28 de febrero de 2017].

* Las conclusiones de una reunión del Consejo de la Unión Europea; brinda una lista de principios rectores para la formación por aprendizaje.

Current Apprenticeship Information, Apprenticeship –Lifelong Learning, 2016, disponible en: <http://www.apprenticeship.ie/en/current/Pages/CurrentApprenticeInfo.aspx> [consultado el 28 de febrero de 2017].

* Sitio en Internet que esboza código de prácticas, responsabilidad, aprendizaje artesanal, contribución del estudiante, y asistencia para aprendices artesanales redundantes.

Dinamarca; Ministerio de Educación. 2014. Improving Vocational Education and Training – Overview of reform of the Danish vocational education system (Dinamarca, Ministerio de Educación, Copenhagen), disponible en: [http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Vocational-Education-and-Training-\(vet\)](http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Vocational-Education-and-Training-(vet)) [consultado el 1 de marzo de 2017].

* Informe de veinticuatro páginas del ministerio danés de educación sobre las reformas del sistema de formación profesional danés, con el fin de mejorar la EFP de Dinamarca.

D'Agostino, A.; Delanoë, A. 2012. Les observatoires prospectifs des métiers et des qualifications : des outils pour agir, Céreq No. 297-2, disponible en: <http://www.cereq.fr/publications/Cereq-Bref/Les-observatoires-prospectifs-des-metiers-et-des-qualifications-des-outils-pour-agir> [consultado el 28 de febrero de 2017]

* Informe de cuatro páginas sobre instituciones de previsión de competencias en Francia (en francés).

DeCenzo, D.; Robbins, S.; Verhulst, S. 2016. Fundamentals of Human Resource Management, Binder Ready Version, 12.ª edición (John Wiley and Sons, Estados Unidos).

Deloitte Access Economics. 2012. Econometric Analysis of the Australian Apprenticeships Incentives Program. Departamento de Educación, Empleo y Relaciones Laborales, disponible en: https://www.australianQualityApprenticeships.gov.au/sites/ausapps/files/publication-documents/summary_of_aaip_from_01_july_2015_factsheet.pdf

Departamento de Educación y Competencias. 2013. Review of apprenticeship training in Ireland (Dublín), disponible en: <https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Review-of-Apprenticeship-Training-in-Ireland.pdf>[consultado el 1 de marzo de 2017].

* Reseña del aprendizaje en Irlanda para determinar si el modelo existente de aprendizaje debe ser mantenido, adaptado o reemplazado por un modelo alternativo de educación y formación profesionales para aprendices.

Departamento de Trabajo, República de Sudáfrica. Apprenticeships (Design Studio), disponible en: http://www.labour.gov.za/DOL/downloads/documents/useful-documents/skills-development-act/Apprenticeships%20pamphlet_pamphlet.pdf [28 February 2017][consultado el 26 de agosto de 2017].

* Breve guía del aprendizaje en Sudáfrica, con listado de puntos de contacto nacionales.

Disabled World. 2015a. Boletín disponible en: <https://www.disabled-world.com/disability/employment/apprenticeships/> Apprenticeships for People with Disabilities. Consultado el 2017-06-23, en <https://www.disabled-world.com/disability/employment/apprenticeships/>

- . 2015b. Australian Disability Apprenticeships: Information and fact sheets, disponible en: <https://www.disabled-world.com/disability/employment/apprenticeships/>

DRV (Deutsche Rentenversicherung), (Régimen legal de seguros y pensiones de Alemania). 2016. Berufsstarter und ihre Sozialversicherung (Berlín: Deutsche Rentenversicherung). disponible en: http://www.deutsche-rentenversicherung.de/Allgemein/de/Inhalt/5_Services/03_broschueren_und_mehr/01_broschueren/01_national/berufsstarter_und_ihre_sozialversicherung.pdf?__blob=publicationFile&v=23.

Eduscol. 2012. Les commissions professionnelles consultatives, sitio en Internet, disponible en: <http://eduscol.education.fr/cid46815/nouvelle-architecture-des-cpc.html> [consultado el 29 de agosto de

2016].

* Sitio en Internet que describe el papel de la CPC (comisiones profesionales consultivas) e información sobre la membresía (en francés).

Employment Ontario. 2016. Prepare for apprenticeship, disponible en:

<https://www.ontario.ca/page/prepare-ap-prenticeship> [consultado el 11 de agosto de 2017].

Euler, D. 2013. Germany's dual vocational training system: a model for other countries? Un estudio encargado por Bertelsmann Stiftung (Gutersloh, Bertelsmann), disponible en:

http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/2013_study_german_vet_system.pdf [22 de febrero de 2017].

* Presentación del sistema de aprendizaje de calidad alemán —un modelo, no un plan maestro— y análisis de sus diferentes componentes.

Comisión Europea. 2012. Apprenticeship supply in the Member States of the European Union, disponible en: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7717&langId=en> [consultado el 24 de agosto de 2016]

* Estudio en profundidad de los sistemas de aprendizaje de calidad y «estilo aprendizaje de calidad» en la UE, con descripción de la situación en cada Estado miembro, y una serie de recomendaciones para acciones políticas adicionales.

-. 2013a. The effectiveness and costs-benefits of apprenticeships: Results of the quantitative analysis (Bruselas, Unión Europea), disponible en:

<http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11352&langId=en> [consultado el 24 de agosto de 2016].

* Análisis en profundidad de costos y beneficios de los aprendizajes de calidad en la Unión Europea, con especial referencia a Italia y el Reino Unido.

-2013b. Apprenticeship and traineeship schemes in EU27: Key success factors (Bruselas, Unión Europea), disponible en:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/apprentice-trainee-success-factors_en.pdf [consultado el 22 de febrero de 2017].

* Estudio en profundidad de los elementos positivos de los aprendizajes de calidad y las pasantías en cada uno de los Estados miembros de la UE.

-.2013c. Work-based learning in Europe: Practices and policy pointers (Bruselas, Comisión Europea), disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf [consultado el 22 de febrero de 2017].

* Manual de políticas diseñadas para fortalecer el aprendizaje basado en el trabajo (WBL por su sigla en inglés) en la educación y formación profesional inicial (EFPI).

-. 2013d. Working together for Europe's young people - A call to action on youth unemployment (Bruselas, CE), disponible en: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/youth_en.pdf [consultado el 22 de febrero de 2017].

* Llamado a la acción sobre el empleo juvenil de la Comisión al Parlamento Europeo, el Consejo, el Comité Económico y Social Europeo y el Comité de las Regiones.

-. 2015. Pre-apprenticeship training (also known as first integration qualification for young people), disponible en: file:///C:/Users/chatani/Downloads/FichePES_DE_Pre-apprenticeship%20DEF.pdf [consultado el 14 de junio de 2017].

-. 2017. European Qualifications Framework –Learning opportunities and qualifications in Europe, disponible en: https://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f%5B0%5D=im_field_entity_type%3A97 [consultado el 28 de febrero de 2017]

* Sitio en Internet con simplificación del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC).

- European Alliance for Apprenticeships, disponible en: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1147> [consultado el 28 de febrero de 2017].

* Sitio en Internet con descripción breve de la Alianza Europea para el Aprendizaje

Confederación Europea de Sindicatos (CES)/Unionlearn. 2014. Towards a European quality framework for apprenticeships and work-based learning – best practices and trade union contributions, disponible en: https://www.etuc.org/sites/www.etuc.org/files/publication/files/ces-brochure_unionlearn-uk-rouge.pdf [consultado el 28 de febrero de 2017].

* Estudio que ilustra la contribución que hacen los sindicatos en toda Europa para el éxito de los sistemas de aprendizaje. (Disponible en inglés, francés, alemán, italiano y español.)

.-2016. A European Quality framework for Quality Apprenticeships – a European trade union proposal, disponible en: <https://www.etuc.org/publications/european-quality-framework-apprenticeships#.WK2WeG8rIdU> [consultado el 22 de febrero de 2017].

* Informe que brinda actualizaciones sobre las últimas medidas adoptadas en apoyo de los aprendizajes a niveles europeo y nacionales, incluidos 20 resúmenes por país y cuatro del sector europeo (en inglés, francés, alemán, italiano, polaco y español).

Confederación Europea de Sindicatos (CES). 2016. Towards a shared vision of apprenticeships – Joint statement of the European social partners, disponible en: <https://www.etuc.org/documents/towards-shared-vision-apprenticeships-joint-statement-european-social-partners#.WLYFtrGZP-Z> [28 de febrero de 2017].

* Sitio en Internet que da detalles sobre la declaración conjunta de los interlocutores sociales europeos sobre el aprendizaje.

* Informe que brinda actualizaciones sobre las últimas medidas adoptadas en apoyo de los aprendizajes a niveles europeo y nacionales, incluidos 20 resúmenes por país y cuatro del sector europeo (en inglés, francés, alemán, italiano, polaco y español).

Fundación Europea de Formación (ETF). 2013. Work-based learning: a hand-book for policy makers and social partners in ETF partner countries (Turín, Fundación Europea de Formación, Departamento de Comunicación), disponible en: http://ec.europa.eu/education/library/publications/etf-wbl-handbook_en.pdf [consultado el 24 de agosto de 2016]

* Manual sobre el aprendizaje basado en el trabajo destinado a los formuladores de políticas de los 29 países socios de la ampliación de la UE y las regiones vecinas y Asia Central.

Fundación Europea de Formación (ETF) y Ministerio de Formación Profesional y Empleo de Túnez. 2017. Fiche Pratique – Comment organiser le tutorat en entreprise, disponible en: [http://www.etf.europa.eu/eventsmgmt.nsf/%28getAttachment%29/AB4AE74F2E9C0239C1257EFB004F70D6/\\$File/FP_10_Ajustement_Tutorat%20-%20x%20copies.pdf](http://www.etf.europa.eu/eventsmgmt.nsf/%28getAttachment%29/AB4AE74F2E9C0239C1257EFB004F70D6/$File/FP_10_Ajustement_Tutorat%20-%20x%20copies.pdf) [consultado el 1 de marzo de 2017].

* Planilla práctica en seguimiento de las actividades del proyecto MFPE-ETF ejecutado en la Gobernación de Medenine entre 2013 y 2015 (disponible en francés).

Fazekas, M.; Field, S. 2013. A skills beyond school review of Switzerland. OECD Reviews of Vocational Education and Training (París, OECD Publishing), disponible en: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9111311e.pdf?expires=1488362114&id=id&accname=guest&checksum=AC-3721623C6DE538C3625C6CF1E2330B> [consultado el 28 de febrero de 2017].

* Análisis en profundidad de 110 páginas sobre el aprendizaje y la educación y formación profesionales en Suiza.

Fazio, M.V.; Fernández-Coto, R.; Ripani, L. 2016. Apprenticeships for the XXI century: a model for Latin America and the Caribbean? (Banco Interamericano de Desarrollo), disponible en:

<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7855/Apprenticeships-in-the-XXI-Century-A-Model-for-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado el 30 de agosto de 2017)

Instituto Federal de Educación y Formación Profesional. 2011. Vocational Training Regulations and the Process Behind Them (Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)), disponible en: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/show/id/2062> [consultado el 3 de marzo de 2017].

* Folleto que informa a los lectores sobre el proceso alemán para elaborar normativa para la formación profesional inicial.

Ministerio Federal de Asuntos Económicos y Energía. 2007. Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015-2018, disponible en: <http://www.aus-und-weiterbildungsallianz.de/AAW/Navigation/DE/Home/home.html> [consultado el 28 de febrero de 2017].

* Sitio en Internet que brinda un resumen breve de la Alianza para la Capacitación Inicial y Continua (disponible en inglés y alemán).

Ministerio Federal de Educación e Investigación. 2016. Report on vocational education and training 2016 (Bonn, BMBF), disponible en: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2016_eng.pdf [consultado el 1 de marzo de 2017].

* Informe detallado de 150 páginas sobre la política de educación y capacitación profesional en Alemania.

- . 2005. Reform of vocational education and training in Germany – The 2005 Vocational Training Act, disponible en: https://www.bmbf.de/pub/The_2005_Vocational_Training_Act.pdf [consultado el 28 de febrero de 2017].

* Documento de 56 páginas del Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania, que describe las reformas de la educación y formación profesionales en Alemania.

Fersterer, F.; Pischke, J.; Winter-Ebmer, R. 2004. Returns to Quality Apprenticeship Training in Austria: Evidence from Failed Firms (IZA, Bonn), disponible en: <http://www.iza.org/essle/essle2005/Winter-Ebmer.pdf> [consultado el 24 de agosto de 2016]

Fiyi, Ley nacional de formación (1973), revisada en 2003, sección 2, disponible en: http://www.paclii.org/fj/legis/consol_act_OK/fnta213/ [consultado el 3 de marzo de 2017].

Fiyi, Universidad Nacional. 2017. National apprenticeship (sitio en Internet), disponible en: <http://www.fnu.ac.fj/ntpc/departments/national-apprenticeship> [consultado el 28 de mayo de 2017].

France Stratégie. 2016. Présentation du Réseau Emplois Compétences, France Stratégie, disponible en: <http://www.strategie.gouv.fr/actualites/presentation-reseau-emplois-competences> [consultado el 1 de marzo de 2017].

* Sitio en Internet que describe la red de empleo y competencias (Le Réseau Emplois Compétences) (en francés).

Fowler, C.; Stanwick, J. 2017. A chance to be bold and ambitious: make apprenticeships the lynchpin to a better integrated tertiary education sector, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), disponible en: https://www.ncver.edu.au/__data/assets/pdf_file/0032/554396/A-chance-to-be-bold-and-ambitious.pdf

Federación Alemana de Sindicatos (DGB.) 2016. Ausbildungsreport 2016 (Berlín, PrintNetwork), p.28, disponible en: <http://www.dgb.de/presse/++co++2d7d8286-6f95-11e6-8e3e-525400e5a74a> [consultado el 1 de marzo de 2017].

* Informe de 50 páginas que evalúa el sistema de educación dual en Alemania (en alemán).

Gobierno de la India. 2014. Frequently asked questions about Apprenticeship Training Scheme (ATS), disponible en: <http://dget.nic.in/content/innerpage/faqs-apprenticeship-training-scheme.php> [consultado el 10 de junio de 2017]

- 2015. Guidelines for implementation of National Apprenticeship Promotion Scheme

- 2017a. National Apprenticeship Promotion Scheme, Press Information Bureau, disponible en: <http://pib.nic.in/newsite/printrelease.aspx?relid=157708> (consultado el 19 de agosto de 2017).

- 2017b. FAQs, General Directorate of Training, disponible en: <http://dget.nic.in/content/innerpage/faqs-apprenticeship-training-scheme.php> (consultado el 20 de agosto de 2017).

Gobierno de los Países Bajos. 2014. Key figures 2009-2013 Ministry of Education, Culture and Science (La Haya), p. 76, disponible en: <https://www.government.nl/documents/reports/2014/08/12/key-figures-2009-2013-ministry-of-education-culture-and-science> [consultado el 28 de febrero de 2017].

* Publicación que presenta cifras para el período 2009-13, relativas a las áreas políticas de educación, cultura y ciencia, además de un análisis breve.

Grupo de los Veinte (G20). 2012. G20 Labour and Employment Ministers' Conclusions – Guadalajara, Mexico, 17-18 May 2012, disponible en: <http://www.g20.utoronto.ca/2012/2012-0518-labour.pdf> [consultado el 28 de febrero de 2017].

- 2016. Innovation and Inclusive Growth: Decent work, enhanced employability and adequate job opportunities, Annex 3, G20 Initiative to Promote Quality Apprenticeships, Labour and Employment Ministers Meeting Declaration, Beijing, China, 13 July 2016 (Universidad de Toronto, 2016), disponible en: <http://www.g20.utoronto.ca/2016/160713-labour.html#annex3> [consultado el 28 de febrero de 2017].

House of Commons Library (Biblioteca de la Cámara de los Comunes). 2016. Apprenticeship statistics, Briefing Paper No. 06112 (Editor colaborador; J. Mirza-Davies) (Londres).

Organización Internacional del Trabajo (OIT). 2008. Conclusions on skills for improved productivity, employment growth and development (Ginebra), disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-ed_emp/-ifp_skills/documents/publication/wcms_103457.pdf [consultado el 3 de marzo de 2017].

- 2011. Una fuerza de trabajo capacitada para un crecimiento sólido, sostenible y equilibrado: Estrategia de formación del G20 (Ginebra), disponible en: http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_175691/lang-es/index.htm.

* Documento que identifica los elementos fundamentales que se requieren para elaborar una estrategia con el fin de capacitar para lograr una plantilla de trabajadores cualificada.

- 2011b. Orientaciones de política: Mejorar los sistemas de aprendizaje informal (Ginebra), disponible en inglés, francés y español en: http://www.skillsforemployment.org/KSP/es/Details/index.htm?dn=WCMSTEST4_029631 [22 de febrero de 2017]

* Orientaciones políticas concisas en apoyo de la actualización de los sistemas informales de aprendizaje de calidad.

- 2012a. La crisis del empleo juvenil: un llamado a la acción, resolución y conclusiones de la 101.^a reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo (Ginebra), disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-ed_norm/-relconf/documents/meetingdocument/wcms_187080.pdf [consultado el 22 de febrero de 2017].

* Informe sobre el empleo juvenil presentado a la 101.^a reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo, 2012 (inglés, francés, español).

- 2012b. Upgrading informal apprenticeship: a resource guide for Africa (Ginebra), disponible en: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-africa/-ro->

addis_ababa/documents/publication/wcms_171393.pdf [consultado el 24 de agosto de 2016]

-. 2012c. Descripción general de los sistemas de aprendizaje y sus problemas: Contribución de la OIT al Grupo de Trabajo sobre Empleo, del G20 (Ginebra), disponible en inglés, francés y español en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_249957.pdf [consultado el 22 de febrero de 2017]

ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_249957.pdf [consultado el 22 de febrero de 2017]

* Trabajo de investigación conciso que examina los aprendizajes de calidad informales y reglamentados y sus ventajas para las perspectivas de empleo de los jóvenes.

* Presentación de cuatro páginas de los países del G20, sobre los elementos clave que se pueden considerar para la formulación y aplicación de aprendizajes de calidad.

-.2013b. Towards a model apprenticeship framework: A comparative analysis of national and apprenticeship systems (Nueva Delhi), disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---sro-new_delhi/documents/publication/wcms_234728.pdf [consultado el 24 de agosto de 2016]

* Informe que presenta estudios de caso sobre los sistemas nacionales de aprendizaje de once países.

-. 2013c. Feasibility study for a global business network on apprenticeship (Ginebra), disponible en: http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_222180/lang--en/index.htm [consultado el 22 de febrero de 2017]

* Propuesta para establecer una red empresarial mundial para el aprendizaje de calidad y el aprendizaje basado en el trabajo, sobre la base de seis experiencias nacionales, facilitada por la Organización Internacional de Empleadores.

-.2014a. Quality Apprenticeships “gold standard” to get youth into decent jobs. disponible en: http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_307451/lang--en/index.htm [consultado el 22 de febrero de 2017]

* Sitio en Internet que presenta un discurso pronunciado por Guy Ryder, Director General de la OIT, según el cual «Promover el aprendizaje de calidad es una prioridad para la OIT, ya que por su intermedio, los jóvenes obtienen trabajo decente y las empresas encuentran la plantilla de trabajadores que necesitan para el futuro».

-. 2014b. Using benefit cost calculations to assess returns from apprenticeship investment in India: Selected SME case studies (Ginebra), disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---sro-new_delhi/documents/publication/wcms_332263.pdf

-. 2015a. Anticipating and matching skills and jobs: Guidance note, (Ginebra) disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_534307.pdf

-.2015b. Tendencias mundiales del empleo juvenil (Ginebra), disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_412025.pdf [24 de agosto de 2016]

* Informe con información actualizada sobre los mercados de trabajo para jóvenes de todo el mundo, que se centra tanto en la continuación de la inestabilidad del mercado de trabajo como en las cuestiones estructurales de los mercados de trabajo juveniles.

-. 2016a. Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Tendencias 2016 (Ginebra), disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_443505.pdf [24 de agosto de 2016]

* Reseña reciente de las tendencias de empleo y sociales en todo el mundo y por región.

-. 2017. Trade union involvement in skills development (Ginebra, de próxima publicación).

-. 2017. ILO policy brief on disability inclusive apprenticeships and workplace learning (de próxima publicación)

OIT y Banco Mundial. 2013a. Towards a model apprenticeship framework: a comparative analysis of national apprenticeship systems, disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---sro-new_delhi/documents/publication/wcms_234728.pdf (consultado el 30 de agosto de 2017).

- 2013b. Possible futures for the Indian apprenticeship system: Options paper for India (Nueva Delhi, OIT), disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---sro-new_delhi/documents/publication/wcms_234727.pdf [29 de agosto de 2016]

* Informe que utiliza ideas derivadas de diez otros sistemas de aprendizaje nacionales para presentar opciones para el sistema de la India. Incluye estudios de caso individuales, un análisis transversal de casos y un proyecto de marco para un sistema de aprendizaje modelo.

Organización Internacional de Empleadores (OIE). 2015. Jobs and growth: Links and challenges (Ginebra), disponible en: <http://www.g20ys.org/upload/auto/2b38057873c8b5abdb28c30dff2132b39693782.pdf>

Confederación Sindical Internacional (CSI). 2013. Key elements of quality apprenticeships – A joint understanding of the B20 and L20, disponible en: <https://www.ituc-csi.org/key-elements-of-quality> [consultado el 22 de febrero de 2017].

* Resumen de dos páginas de las opiniones de los L20 y B20 sobre el aprendizaje de calidad.

Kriechel, B.; Vetter, R. Approaches to skill needs anticipation: Systems, methods and applications – Analysing the skill needs anticipation survey (OIT, de próxima publicación).

Kruss, G.; Wildschut, A.; Van Rensburg, D.; Visser, M.; Haupt, G.; Roodt, J., 2014. Learnerships and apprenticeships: key mechanisms for skills development and capability building in South Africa, Human Sciences Research Council, Pretoria, disponible en: <http://www.hsrc.ac.za/en/research-data/ktree-doc/13717> (consultado el 24 de agosto de 2017)

Kuczera, M. 2017. “Incentives for apprenticeship”, en OECD Education Working Papers N.º 152, (París, OECD Publishing), disponible en: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/55bb556d-en.pdf?expires=1488561400&id=id&accname=guest&checksum=15F5831F1BB6DDECA86F862C00F2BA8C> [consultado el 3 de marzo de 2017].

* Estudio de incentivos gubernamentales para los empleadores que ofrecen aprendizaje.

Learning and Work Institute. 2017. Employer toolkit, sitio en Internet, disponible en: <http://www.employer-toolkit.org.uk/> (consultado el 23 de junio de 2017)

Lerman, R., 2014a. Expanding Apprenticeship Training in Canada – perspectives from international experience

(Canadian Council of Chief Executives), disponible en:

<http://www.urban.org/sites/default/files/publication/22091/413116%20-%20Expanding-Apprenticeship-Training-In-Canada-Perspectives-From-International-Experience.pdf> [consultado el 1 de marzo de 2017].

Lerman, R., 2014b. Do firms benefit from Quality Apprenticeship investments? (Washington D.C., American University y Bonn, IZA World of Labour and Urban Institute), disponible en:

<http://wol.iza.org/articles/do-firms-benefit-from-apprenticeship-investments.pdf> [consultado el 24 de agosto de 2016]

* Informe de diez páginas con conclusiones clave sobre cómo el gasto en competencias ocupacionales puede rendir beneficios económicos a los empleadores.

NAITA. 2017. National Apprentice and Industrial Training Authority, sitio en Internet, disponible en: <http://www.naita.gov.lk/> [consultado el 29 de mayo de 2017]

National Apprentice Employment Network. 2007. Sitio en Internet, disponible en: http://www.grouptraining.com.au/about_GTA/about_NAEN.html (consultado el 20 de agosto de 2017).

National Audit Office. 2012. Adult apprenticeships: Estimating economic benefits from apprenticeships, technical paper (Londres, NAO Communications), disponible en: http://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2012/02/10121787_Technical_paper.pdf [consultado el 23 de febrero de 2017]

* Informe que resume el análisis realizado para presentar la relación calidad-precio de la Oficina Nacional de Auditoría.

National Minimum Wage and National Living Wage rates, GOV.UK, 2017, disponible en: <https://www.gov.uk/national-minimum-wage-rates> [consultado el 1 de marzo de 2017].

* Sitio en Internet que esquematiza los índices nacionales de salario mínimo y salario digno en el Reino Unido.

Newton, B.; Williams, J. 2013. Under-representation by gender and race in apprenticeships – Research summary (Londres, Unionlearn, TUC), disponible en: <https://www.tuc.org.uk/sites/default/files/UnderRepresentationInApprenticeships.pdf> [consultado el 1 de marzo de 2017].

* Informe que sintetiza las investigaciones sobre la subrepresentación por género y grupo étnico en los aprendizajes.

Norwegian Directorate for Education (Dirección Noruega de Educación). 2014. Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes (CEDEFOP), disponible en: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2015/ReferNet_NO_2014_WBL.pdf [consultado el 28 de febrero de 2017].

* Artículo sobre planes estilo aprendizaje y programas de aprendizaje basado en el trabajo estructurados, como parte de un conjunto de artículos elaborados en la red ReferNet del Cedefop.

Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). 2010. Off to a good start? Jobs for youth (París, OECD Publishing), disponible en: <http://www.oecd.org/employment/emp/46717876.pdf> [consultado el 28 de febrero de 2017].

- . 2014. OCDE/CE/G20 Note on “Quality Apprenticeships” for the G20 task force on employment, disponible en: <http://www.oecd.org/els/emp/OECD%20Quality>

- .2016. Getting Skills Right – Assessing and Anticipating Changing Skills Needs (París, OCDE), disponible en: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/employment/getting-skills-right-assessing-and-anticipating-changing-skill-needs_9789264252073-en#.WlfZ62_ysdU#page3 [consultado el 1 de marzo de 2017].

* Informe en profundidad sobre cómo lograr una mejor alineación de la oferta y demanda de competencias.

OCDE/OIT. 2017. Engaging employers in apprenticeship opportunities Paris (OECD Publishing).

Partnership for a New American Economy. 2011. The “New American” Fortune 500, disponible en: <http://www.newamericaneconomy.org/sites/all/themes/pnae/img/new-american-fortune-500-june-2011.pdf>

Pleaders. 2015. An analysis of the Apprenticeship Act, 1961, sitio en Internet, disponible en: http://dget.nic.in/upload/uploadfiles/files/ApprenticesAct1961_updateed.pdf (consultado el 25 de junio de 2017).

Gobierno de Queensland. 2015. Employer Responsibilities, disponible en: <https://training.qld.gov.au/apprenticeshipsinfo/informationresources/Documents/info-sheets/is13.pdf> [consultado el 1 de marzo de 2017].

* Informe resumido de dos páginas sobre las responsabilidades del empleador relativas a los aprendizajes en Australia.

Rauner, F.; Heinemann, L.; Piening, D.; Bischoff, R., 2010. "Costs, benefits and quality of apprenticeships – A regional case study", en E. Smith y F. Rauner (ed.): Rediscovering apprenticeship. Technical and vocational education and training: Issues, concerns and prospects, Vol. 11 (Dordrecht, Springer)

Reed, D.; Yung-Hsu Liu, A.; Kleinmann, R.; Mastri, A.; Reed, D.; Sattar, S.; Ziegler, J., 2012. "An effectiveness assessment and cost-benefit analysis of registered apprenticeship in 10 States", en Mathematica Policy Research (Oakland, CA), disponible en: https://wdr.doleta.gov/research/FullText_Documents/ETAOP_2012_10.pdf [consultado el 26 de agosto de 2016].

Report / Perspective and action plan 2016; informe presentado al Parlamento danés (Folketinget) por el Ministro de Infancia, Educación e Igualdad de Género, el 25 de febrero de 2016, 2016, disponible en: <http://um.dk/~media/UM/Danish-site/Documents/Ligestilling/Publicationer/2016/160607%20Report%20Perspective%20and%20action%20plan%202016.pdf?la=da> [consultado el 2 de octubre de 2017].

Richard, W.; Boubakar, S., 2010. Les coûts de formation et d'insertion professionnelles. Les conclusions d'une enquête terrain au Burkina Faso (París, Agence Française de Développement), disponible en: <http://www.afd.fr/webdav/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/Documents-de-travail/098-document-travail.pdf>

Schomburg, H. 2016. Carrying out tracer studies: Guide to anticipating and matching skills and jobs, Volumen 6 (ETF, OIT y Cedefop, Turín), disponible en: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/45A4CE81F-3398029C1258048005BEFB8/\\$file/Vol.%206%20Carrying%20out%20tracer%20studies.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/45A4CE81F-3398029C1258048005BEFB8/$file/Vol.%206%20Carrying%20out%20tracer%20studies.pdf)

SOLAS, 2015. The FET sector at a glance (sitio en Internet), disponible en: <http://www.solas.ie/Pages/HomePage.aspx> [consultado el 29 de mayo de 2017]

-2017a. Developing a National Apprenticeship Handbook, disponible en: <http://hea.ie/assets/uploads/2017/06/Developing-a-National-Apprenticeship-Handbook.pdf>

2017b. Apprenticeship - Real life learning (sitio en Internet), disponible en: <http://www.apprenticeshipcouncil.ie/assets/Apprenticeship%20Code%20of%20Practice%20TSS%208i%20D13%20V4.pdf>

Statistics Canada. 2017. The Government of Canada, disponible en: <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l01/cst01/educ66a-eng.htm>.

Steedman, H. 2012. Overview of Quality Apprenticeship systems and issues. Contribución de la OIT al Grupo de Trabajo sobre Empleo, del G-20 (Ginebra, OIT), disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_249957.pdf [consultado el 24 de agosto de 2016]

* Trabajo que examina los aprendizajes informales y reglamentados y sus ventajas para las perspectivas de empleo de los jóvenes; en particular en los sistemas regulados.

-2015. Promoting safe work and quality apprenticeships in small and medium sized enterprises: Challenges for developed and developing economies (Ginebra, OIT), disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_411192.pdf [consultado el 24 de agosto de 2016]

* Trabajo que examina las variedades de aprendizaje que se ofrecen en la actualidad en las economías desarrolladas y en desarrollo, y cuestiones relacionadas de gobernanza y reglamentación.

Strupler, M.; Wolter, S. 2012. Dual-track VET: a success story – also for host companies, disponible en:

<https://>

www.sbf.admin.ch/dam/sbf/en/dokumente/kosten_und_nutzenderlehrlingsausbildungaussichtderbetriebe2012.pdf.download.pdf/cost_and_benefitofapprenticeshiptrainingfromthefirmsperspective2.pdf [consultado el 15 de julio de 2016].

* Conclusiones en cuatro páginas, sobre la base de una encuesta realizada en 2000 y 2004 para establecer si los beneficios que derivan las empresas anfitrionas en los programas de EFTP suizos compensan los costos correspondientes.

SV (Sozialversicherung), (Seguridad Social de Austria). 2016. Lehrlinge [en línea]. Disponible en: <https://www.sozialversicherung.at/portal27/esvportal/content/contentWindow?contentid=10007.683973&action=2&viewmode=content> [consultado: 15 de julio de 2016].

Confederación Suiza. 2017. 412.10 Ley Federal del 13 de diciembre de 2002 sobre Educación y formación profesional (VPETA), disponible en: <https://www.admin.ch/opc/en/classified-compilation/20001860/index.html#a21> [consultado el 28 de febrero de 2017].

* Sitio en Internet que brinda la traducción al inglés de la ley federal suiza sobre educación y formación profesionales.

Torii, K.; O'Connell, M., 2017. Preparing young people for the future of work, Mitchell Institute Policy Paper No. 01/2017, Mitchell Institute, Melbourne, disponible en: https://www.ncver.edu.au/__data/assets/pdf_file/0025/60487/Apprentices-and-trainees-2015-annual-2880.pdf

Tritscher-Archan, S. 2015. National Authorities for Apprenticeships: Policy learning and support to promoting apprenticeship systems and VET policy experimentation under the European Alliance for Apprenticeship.

Informe de país de Austria, disponible en: http://www.apprenticeship-toolbox.eu/index.php?option=com_content&view=category&id=100&Itemid=342 [consultado el 1 de marzo de 2017].

* Informe de país que contiene una síntesis de las principales características y condiciones marco del sistema de aprendizaje dual austriaco.

Gobierno del Reino Unido. 2013. The future of apprenticeships in England: Richard Review next steps (Londres), disponible en:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/253073/bis-13-1175-future-of-apprenticeships-in-england-implementation-plan.pdf [consultado el 28 de febrero de 2017].

* Informe detallado sobre los aprendizajes en el Reino Unido, que incluye enfoques nuevos.

UNESCO. 2015. La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos, Documento de política 17 (París), disponible en: <https://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107S.pdf> [consultado el 1 de marzo de 2017].

* Documento de política que demuestra que la violencia de género relacionada con la escuela es una inquietud mundial.

Departamento de Trabajo de los Estados Unidos 2017a. Apprenticeship, disponible en: <https://www.dol.gov/general/topic/training/apprenticeship> [consultado el 3 de marzo de 2017].

* Sitio en Internet que describe el papel del Departamento de Trabajo en los aprendizajes en EE. UU. Se incluyen enlaces a oportunidades de aprendizaje.

- . 2017b. Apprenticeship USA Toolkit- Advancing apprenticeship as a workforce strategy (Washington D.C.), disponible en: <https://www.dol.gov/apprenticeship/toolkit/toolkitfaq.htm#2b> [consultado el 28 de febrero de 2017].

* Preguntas frecuentes sobre el sistema de aprendizaje en EE. UU.

Ursula B.; Herget, H.; Walden, G. (2004). Costs and benefits of in-company vocational training. (Bielefeld, Federal Institute for Vocational Training), disponible en:
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_bwp_special-edition_beicht.pdf [consultado el 24 de agosto de 2016]

Wolter, S.; Mühlemann, S., 2015. Apprenticeship training in Spain – a cost-effective model for firms?, Bertelsmann Stiftung (Gütersloh), disponible en: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_cost_benefit_study_EN_FINAL1.pdf (consultado el 1 de septiembre de 2017)

Wolter, S.; Ryan P., 2011. “Apprenticeship” en E. Hanushek, S. Machin y L. Woessman: Economics of Education - Volume 3 (North Holland, Elsevier B.V., 2011), pp. 543-544, disponible en:
[https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Handbook%202010%20Apprentice%20article%20\(1\).pdf](https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Handbook%202010%20Apprentice%20article%20(1).pdf) [consultado el 1 de marzo de 2017].

* Capítulo que expone sobre avances recientes en la cantidad y calidad del aprendizaje en diversos sectores y ocupaciones en los países, en lo que se refiere a financiación por empleadores.

Work Ready. 2017. Sitio en Internet del Gobierno del Sur de Australia, disponible en:
<http://www.skills.sa.gov.au/apprenticeships-traineeships/get-an-apprenticeship-or-traineeship/training-contracts-and-training-plans> [consultado el 28 de mayo de 2017].

Young Women’s Trust. 2016. Making apprenticeships work for young women (Londres), disponible en:
http://www.youngwomenstrust.org/assets/0000/2906/Making_Apprenticeships_Work_for_Young_Women.pdf [consultado el 1 de marzo de 2017].

* Informe que describe la disparidad de género en el sistema de aprendizaje. Incluye recomendaciones sobre cómo diversificar los aprendizajes

Contacto

**Departamento de Política de
Empleo, Servicio de
Conocimientos Teóricos y
Prácticos y Empleabilidad (SKILLS)**

Oficina Internacional del Trabajo
Route des Morillons 4
CH-1211 Ginebra 22, Suiza

www.ilo.org/skills

ISBN 978-92-2-131375-5



9 789 213 1375 5