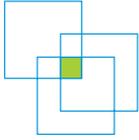


APRENDIZAJE DE CALIDAD

UNA PERSPECTIVA PRÁCTICA
PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Organización
Internacional
del Trabajo
CINTERFOR



APRENDIZAJE DE CALIDAD

Una perspectiva práctica para América Latina y el Caribe

Editor y coordinador: Michael Axmann



Organización
Internacional
del Trabajo
CINTERFOR

Copyright © Organización Internacional del Trabajo (OIT/Cinterfor) 2018

Primera edición 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.

Axmann, M. Aprendizaje de calidad. Una perspectiva práctica para América Latina y el Caribe. OIT/Cinterfor. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2018

ISBN: 978-92-9088-289-3

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.

Las publicaciones y los productos digitales de la OIT pueden obtenerse en las principales librerías y redes de distribución digital, u ordenándose a: ilo@turpin-distribution.com. Para mayor información visite nuestro sitio web: www.ilo.org/publns o contacte a: ilopubs@ilo.org

El Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor) es un servicio técnico de la OIT, establecido en 1963 con el fin de impulsar y coordinar los esfuerzos de las instituciones y organismos dedicados a la formación profesional en la región.

Las publicaciones de OIT/Cinterfor también pueden obtenerse en la sede de Cinterfor, Avda. Uruguay 1238, Montevideo, Uruguay. Tel. 2 9020557 o por correo electrónico a: oitcinterfor@ilo.org.

Sitio web: www.oitcinterfor.org

Impreso en Uruguay

ADVERTENCIA: 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.

Contenido

Agradecimientos	7
Prefacio	8
Resumen ejecutivo	9
¿Qué es el aprendizaje de calidad?	10
Elementos del aprendizaje de calidad	12
Los componentes de un sistema de aprendizaje de calidad.....	15
Parte 1: Conceptos y elementos	21
A. Beneficios del aprendizaje de calidad	21
Introducción	21
Las empresas	21
Sindicatos y representantes de los trabajadores.....	23
Gobierno.....	24
B. Funciones y responsabilidades de actores clave	25
Introducción	25
Funciones y responsabilidades principales de los actores clave.....	26
C. Financiamiento	32
Introducción	32
Distribución de los gastos	35
Incentivos para promover el aprendizaje de calidad.....	36
D. Marco jurídico	38
Introducción	38
Marcos que regulan el aprendizaje de calidad.....	38
Gestión centralizada y descentralizada de los aprendizajes.....	40
¿Qué se debe reglamentar y acordar?	41
E. Temas de los aprendizajes de calidad	43
Desarrollo curricular para el aprendizaje de calidad.....	43
Formadores para los aprendizajes de calidad en las empresas.....	47
Competencias clave de formadores de aprendices en las empresas.....	50
Participación de docentes y formadores de EFTP en la configuración de aprendizajes de calidad y la formulación de políticas	51
F. Sistemas de capacitación de docentes de formación profesional para el aprendizaje de calidad	52
Docentes y formadores en la EFTP: problemas y retos actuales.....	52

Cuatro pilares y doce elementos clave de los sistemas de capacitación de docentes de formación profesional: asegurar la excelencia de la calidad en los programas de aprendizaje de calidad.....	54
Mejorar los sistemas de formación docente para los aprendizajes de calidad: 5 mensajes clave ...	57
Resumen	58
Formación para el emprendimiento en los programas de aprendizaje de calidad: una estrategia donde todos ganan	59
Los vínculos entre el aprendizaje de calidad y la enseñanza terciaria: el ejemplo de Alemania.....	64
G. Retos y acciones sugeridas para atender los prejuicios de género en los sistemas de aprendizaje de calidad	67
Obstáculos a la igualdad de género en los sistemas de aprendizaje	68
Discapacidad y aprendizaje de calidad inclusivo	72
El aprendizaje de calidad inclusivo en el ámbito práctico y de política	72
Recomendaciones sobre la política para implementar programas de aprendizaje de calidad inclusivo	74
H. La protección social en el aprendizaje de calidad.....	76
¿Por qué es importante la protección social en el aprendizaje de calidad?.....	76
¿En qué consisten los sistemas nacionales de seguridad social?.....	76
La OIT y la protección social.....	76
Los sistemas de aprendizaje de calidad ayudan a cerrar las brechas de protección social para los jóvenes	77
La protección social para aprendices puede prevenir la informalidad.....	78
I. Imagen social y atractivo del aprendizaje de calidad.....	80
Medidas para aumentar el atractivo del aprendizaje de calidad.....	81
Parte 2: Herramientas para el aprendizaje de calidad.....	87
Características de diversos sistemas de aprendizaje en el trabajo	89
Elementos fundamentales de los sistemas de aprendizaje de calidad	90
Lista de verificación: Elementos fundamentales de los sistemas de aprendizaje de calidad	91
Modelo de contrato de empleo para programas de aprendizaje de calidad	94
Contrato de empleo. Un ejemplo de Alemania	102
El sistema de aprendizaje de la calidad y las normas internacionales del trabajo.....	112
Juego de rol: Diálogo social.....	115
Actividades de diálogo social en el aprendizaje de calidad (AC).....	122
El desarrollo del aprendizaje de calidad (AC): Modelo de programa de taller de una semana	123
El desarrollo del aprendizaje de calidad (AC): Programa para un taller de un día.....	124
Formación regional sobre sistemas de aprendizaje de calidad, Jordania	125
Ejercicios para el análisis del aprendizaje de calidad (AC)	127

Ejercicio del árbol de soluciones.....	133
Planes de acción.....	134
Evaluación rápida del aprendizaje de calidad (AC)	135
Parte 3: Buenas prácticas.....	145
A. Estudio de caso: Australia	147
Antecedentes	148
Oficios y profesiones objeto de capacitación	148
Duración	148
Aprendices	148
Contratos	149
Salario o asignación	149
Organización y prestación de la formación	149
Evaluación y certificación	151
Disposiciones institucionales y administración.....	151
Gobernanza y participación de los interlocutores sociales	153
Financiación	153
Avances políticos fundamentales	153
B. Estudio de caso: Dinamarca	155
Antecedentes	156
Oficios y profesiones objeto de capacitación	156
Duración.....	156
Aprendices.....	156
Contratos.....	157
Salario o asignación	157
Organización y prestación de la formación	157
Evaluación, cualificación y certificación.....	158
Gobernanza y participación de los interlocutores sociales	158
Disposiciones institucionales y administración.....	159
Financiación.....	161
Avances políticos fundamentales.....	161
C. Estudio de caso: India.....	162
Antecedentes	162
Oficios y profesiones objeto de formación	163
Duración	163
Aprendices	163
Contratos.....	164
Salario o asignación	164
Organización y prestación de la formación	164

Evaluación, cualificación y certificación	165
Administración y disposiciones institucionales	166
Gobernanza y participación de los interlocutores sociales	167
Financiación.....	167
Avances políticos fundamentales.....	167
D. Estudio de caso: Turquía	169
Antecedentes	170
Oficios y profesiones objeto de formación	170
Duración	170
Aprendices	170
Contratos.....	171
Salario o asignación	172
Organización y prestación de la formación	172
Evaluación, cualificación y certificación	172
Gobernanza y participación de los interlocutores sociales	173
Financiación	174
Avances políticos fundamentales	174
E. Aprendizaje en el lugar de trabajo para personas con discapacidad intelectual en Egipto.....	175
F. Acceso al aprendizaje de calidad para las personas discapacidades en Etiopía	176
G. Aprendizaje en el lugar de trabajo para personas con discapacidades físicas en Java Occidental, Indonesia.....	177
H. El Plan Nacional de Aprendizaje Profesional de Brasil	178
I. El caso del «Aprendizaje Certificado de Jamaica»	180
J. INFOTEP y el aprendizaje de calidad en la República Dominicana	182
K. Uruguay: promoción del empleo juvenil por el sector público y una experiencia de aprendizaje innovadora en el AC en el sector privado	184
Glosario	186
Referencias bibliográficas	191

Agradecimientos

Aprendizaje de Calidad. Una Perspectiva Práctica para América Latina y el Caribe es resultado de un esfuerzo conjunto de expertos y se basa en las contribuciones de OIT/Cinterfor así como de otros expertos de América Latina y el Caribe y el resto del mundo.

El trabajo fue validado dos veces: la primera en un evento tripartito de dos días en octubre de 2016 en la sede de la OIT en Ginebra y, la segunda, en un evento de OIT/Cinterfor en julio de 2018 en Montevideo.

Michael Axmann estuvo a cargo del trabajo desde su regreso a la Subdivisión de Desarrollo de Competencias de la OIT en Ginebra hasta noviembre de 2016 y, desde entonces, en su nuevo puesto para OIT/Cinterfor, ha actualizado el trabajo y ha añadido muchas experiencias y buenas prácticas de América Latina y el Caribe.

M. Axmann realizó la edición y finalización de este libro, luego de diversas consultas con especialistas en habilidades y empleo de la OIT en América Latina y el Caribe: Álvaro Ramírez Bogantes, Anne Posthuma, Hassan Ndahi, Julio Gamero, Noemie Feix y Rodrigo Mogrovejo.

La lista de contribuyentes además incluye: Alessandra Molz, Ana Alencastro, Fernando Grafe, Josee-Ann La Rue, Kazutoshi Chatani, Marta Makhoul, Matthias Risler, Michael Reinhold, Michelle Byusa y Natalia Lacruz.

Los colegas de OIT/Cinterfor (Anaclara Matosas, Fernando Casanova, Fernando Vargas, Gonzalo Graña y Rodrigo Filgueira) proporcionaron amplia información. Enrique Deibe, Director de OIT/Cinterfor brindó orientación y asesoramiento para la producción de esta publicación.

Prefacio

La tasa de desempleo juvenil ha aumentado desde 2007, llegando a más del 13% en todo el mundo en 2017 y en el mismo año se situó en el 18,3%, el más alto en una década en América Latina y el Caribe (ALC). Estas son cifras promediadas; algunos países de ALC tienen cifras aún más elevadas.

El desempleo para los jóvenes en este continente es más de 3 veces mayor que el de los adultos mayores de 25 años y ha superado con creces los niveles críticos en 2017, por ejemplo en Argentina el 18,9%, en Brasil el 27,1%, en Chile el 16%, en Costa Rica el 22,8% y en Uruguay el 22,5% (OIT/Cinterfor 2017).

En cierto modo, los países de América Latina y el Caribe enfrentan un doble desafío: por un lado, diseñar respuestas a corto plazo para mitigar los impactos sociales y laborales negativos de la desaceleración y el retorno a un crecimiento con generación de empleo y, por otro lado, tomar medidas para abordar los problemas estructurales de baja productividad y la falta de diversificación productiva.

Los responsables de la formulación de políticas han estado buscando respuestas a los efectos negativos del empleo de las crisis financieras mundiales y al estancamiento de las cifras de productividad en América Latina. Definitivamente, no hay una única alternativa para todos cuando se trata de considerar la formación profesional y la capacitación como solución para el dilema del empleo y la productividad. No solamente en América Latina los responsables políticos están redescubriendo o quizás descubriendo por primera vez la importancia del "Aprendizaje de calidad", que ofrece un camino sólido para permitir a los jóvenes hacer la transición del mundo de la educación al mundo del trabajo.

Los aprendizajes de calidad contribuyen a igualar la demanda y la oferta de habilidades en los mercados laborales y en los sistemas de educación y capacitación. El diseño, la implementación y la evaluación de los sistemas de aprendizaje de calidad requieren esfuerzos colectivos de los gobiernos y sus diferentes agencias, los interlocutores sociales, como las asociaciones de empleadores y los sindicatos, y también por parte de los proveedores de formación.

OIT/Cinterfor promueve el "Aprendizaje de calidad" como una prioridad, no solo porque ayuda a los jóvenes a avanzar hacia empleos decentes, sino también a las empresas para encontrar los trabajadores que necesitan y al mismo tiempo mejorar su productividad y competitividad. Como centro para la educación y formación profesional en ALC, Cinterfor se compromete a asesorar a sus instituciones miembros sobre aspectos de políticas de aprendizaje de calidad en la región, así como también a brindar asistencia técnica para el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de calidad a nivel nacional, regional y sectorial.

Los gobiernos y los interlocutores sociales en ALC se están acercando cada vez más a OIT/Cinterfor, solicitando asesoramiento sobre cómo diseñar sistemas y programas de aprendizaje de calidad. Consideran a Cinterfor como un centro de conocimiento para ayudarlos a aplicar los últimos hallazgos de investigación sobre aprendizajes de calidad y ayudarlos a implementar principios acordados en buenas prácticas de Aprendizaje de calidad en países de América Latina y el Caribe.

Esta publicación reconoce los antecedentes que desde el Departamento de Skills de nuestra sede en Ginebra se han desarrollado en la última década.

Esperamos que estas herramientas contribuyan a la implementación de programas de aprendizaje de calidad en la región a través de las instituciones de formación profesional.

Enrique Deibe
Director
OIT/Cinterfor

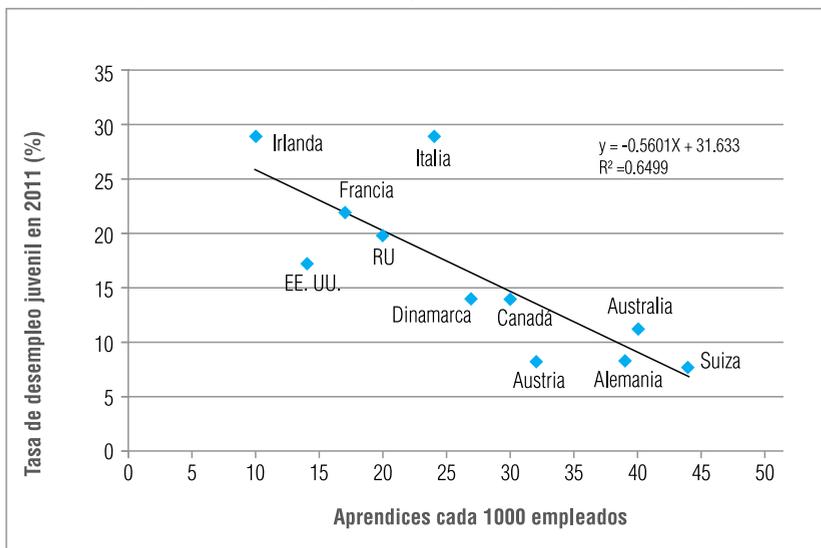
Resumen ejecutivo

Es cada vez más frecuente que los países de todo el mundo y en todos los niveles de desarrollo coloquen al aprendizaje en el lugar de trabajo como prioridad en sus agendas políticas, reconociendo su potencial para facilitar la transición de la educación al mundo del trabajo. Mediante el aprendizaje de calidad es posible abordar los problemas de empleo juvenil y ello ha promovido que los países consideren seriamente mejorar la gama y los tipos de aprendizaje (OIT 2012a) y fomenten «...el intercambio de experiencias en el diseño e implementación de los programas de aprendizaje en el lugar de trabajo y la exploración de maneras de identificar principios comunes en los países del G20» (Ministros de Trabajo y Empleo del G20, 2012).

La declaración final de los líderes del G7 después de la Cumbre del 7 y 8 de junio de 2015 reconoció que la educación y formación técnica y profesional (EFTP) mediante el aprendizaje formal y no formal es clave para el empoderamiento económico de mujeres y niñas (incluidas quienes se enfrentan a múltiples formas de discriminación como las mujeres y niñas con discapacidad) y para mejorar sus oportunidades de empleo y emprendimiento.

Por otro lado, la crisis financiera mundial de 2007 resaltó la situación de la juventud, ya que en 2012, las tasas de desempleo en algunos países superaron ampliamente los niveles críticos: el 55,3 % en Grecia, 37,6 % en Portugal, 51,5 % en Sudáfrica, 53,2 % en España y así sucesivamente (OIT, 2013). Durante dicha crisis los países con una fuerte tradición de aprendizaje en el trabajo registraron tasas de desempleo juvenil menores que otros y tal como se aprecia en la Figura 1, la prevalencia del aprendizaje de calidad y el desempleo juvenil muestra una correlación negativa significativa. En otras palabras, los países con mayores cuotas de aprendices formales registraron menores tasas de desempleo juvenil, marcando el inicio del creciente interés en el aprendizaje en el lugar de trabajo.

Figura 1. La prevalencia del aprendizaje de calidad y del desempleo juvenil (2011)



Fuente: Cálculos de la OIT basados en OIT (2012b; 2013).

¿Qué es el aprendizaje de calidad?

Se puede definir al aprendizaje de calidad como una forma especial de educación y formación profesional (EFP) que combina la capacitación en el lugar de trabajo y la educación en la escuela, para el desarrollo de competencias y procesos de trabajo específicamente definidos. El aprendizaje de calidad se reglamenta por ley y se basa en un contrato de empleo que se realiza por escrito, con pago compensatorio y cobertura estándar de protección social. Al final de un período de capacitación claramente definido se realiza una evaluación formal y se otorga una certificación reconocida.

El aprendizaje de calidad combina: (a) la adquisición de experiencia profesional que se aplica en el lugar de trabajo en forma directa; y (b) el aprendizaje de conocimientos aplicados y competencias que permiten que los aprendices entiendan la lógica que respalda la tarea que se les encomienda, enfrenten situaciones no previstas y adquieran competencias transferibles y de mayor nivel. La definición de «aprendizaje de calidad» de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se sustenta en cuatro pilares: (i) el diálogo social; (ii) la clara definición de roles y responsabilidades, (iii) un marco jurídico; y (iv) acuerdos de financiamiento compartido. El aprendizaje de calidad es un mecanismo de aprendizaje complejo basado en la confianza y colaboración mutuas entre las partes interesadas (es decir, aprendices, empleadores, trabajadores, gobierno y Escuelas de formación técnica y profesional (EFTP)).

Recuadro 1. Mitos sobre el aprendizaje de calidad

Mito 1: El aprendizaje de calidad es solo para las economías avanzadas

Austria, Dinamarca, Alemania, Suiza y otros países europeos son reconocidos por sus tradiciones afianzadas con respecto al aprendizaje de calidad, lo cual puede dar la impresión de que solo las economías avanzadas son capaces de implementar programas de ese tipo. Sin embargo, como veremos al analizar los componentes del aprendizaje de calidad, los países en desarrollo también son capaces de ponerlos en práctica. De hecho, son muchos los países de ingresos medios que promueven los aprendizajes (por ejemplo, Indonesia, Jamaica, México, Turquía y Sudáfrica). La OIT brinda apoyo a los países con bajos niveles de ingresos (como Malawi y Tanzania) donde los mandantes tripartitos se comprometen a aplicar aprendizajes de calidad y solicitan asistencia técnica a la OIT.

Mito 2: No es posible llevar a cabo el aprendizaje de calidad en una economía informal

El aprendizaje informal funciona como un mecanismo de capacitación importante en la economía informal basado en acuerdos de capacitación de palabra mediante los cuales los jóvenes aprenden competencias para un oficio o actividad artesanal de una persona con experiencia mientras trabajan en una micro o pequeña empresa. Por lo tanto, la OIT ha elaborado una guía de recursos para actualizar los aprendizajes informales con el fin de mejorar el acceso de los jóvenes al trabajo decente (OIT, 2011).

Mito 3: El aprendizaje de calidad es solo para hombres

Esta percepción tal vez se deba a que muchas personas asocian el aprendizaje de calidad con oficios en los que tradicionalmente prevalecen los hombres (por ejemplo, técnicos, carpinteros y plomeros). En realidad, el aprendizaje de calidad se ofrece en una amplia gama de campos, como la agricultura, las industrias manufactureras, las finanzas, la administración empresarial y el Derecho, los medios de comunicación y la salud. Muchas mujeres jóvenes participan en programas de aprendizaje y las estadísticas revelan que alrededor de la mitad de los aprendices en Dinamarca y el Reino Unido

son mujeres. La cuota de mujeres aprendices supera el 40 por ciento en Alemania, Indonesia, Italia y Suiza (OIT, 2012b). La promoción de la igualdad de género en el aprendizaje de calidad es una tarea importante de quienes formulan las políticas públicas y los interlocutores sociales. Se deben eliminar los estereotipos de género y la segregación ocupacional, además de asegurar la igualdad de oportunidades de capacitación y empleo para mujeres y hombres. Se debe tener en cuenta que los estereotipos de género comienzan en la escuela, en el currículo y en la orientación de jóvenes estudiantes hacia la educación superior, donde las opciones tal vez se limiten a ciertas ocupaciones para mujeres y hombres jóvenes. Es importante recalcar que el aprendizaje de calidad no es solo para jóvenes ya que también se utiliza para reconfigurar las competencias de trabajadores mayores.

Mito 4: Solo las grandes empresas pueden ofrecer aprendizajes formales

Aunque tal vez sea cierto que las grandes empresas tienen mayor capacidad (por ejemplo, más personal que puede servir de mentores de aprendices, mayores recursos para la capacitación, equipos más modernos) para ofrecer puestos de aprendizaje, las pequeñas y medianas empresas (PYMES) tampoco se niegan a ofrecer programas de aprendizaje de calidad. En Austria, Alemania y Suiza, por ejemplo, son las pymes las que ofrecen la gran mayoría de programas de aprendizaje asociándose con las escuelas de la localidad y recibiendo aprendices. Para sostener esas propuestas es importante contar con políticas de apoyo a las pymes. En el Reino Unido, por ejemplo, se logra que el aprendizaje de calidad sea más accesibles para las PYMES mediante una línea telefónica para que los propietarios de las PYMES puedan solicitar el asesoramiento de expertos (véase más adelante la sección del componente 2 del aprendizaje de calidad para obtener ideas adicionales sobre cómo apoyar a las PYMES que ofrecen puestos de aprendizaje de calidad).

Otros programas basados en el trabajo tienen algunas características del aprendizaje de calidad tales como duración, evaluación y certificación según lo que presenta la Tabla 1.

Tabla 1. Atributos del aprendizaje de calidad (AC) y otros tipos de formación en el lugar de trabajo

	Salario	Marco legislativo	Programa de AC	Formación fuera del puesto de trabajo	Seguridad social	Evaluación formal	Certificación reconocida	Duración
Pasantías	Tal vez	No	No	No	Sí	No	No	12-24 meses
Prácticas Profesionales	Tal vez	No	No	No*	No	No	No	3-6 meses
Sistemas informales de AC	Dinero para gastos / en especie	No	No	No	No	No	No	Variable
Participación en el sector	Sí	Tal vez	Tal vez	No	Tal vez	No	No	
Programas de AC	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Fija de 14 años

Fuente: Adaptado de OIT (2012b: tabla 1)

* Algunos becarios o pasantes estudian en universidades o escuelas de posgrado mientras hacen sus prácticas.

Recuadro 2. Objetivos principales de los programas de aprendizaje de calidad

- Formar trabajadores con los conocimientos, las competencias y las cualificaciones que se necesitan en un entorno de trabajo cambiante.
- Prevenir la escasez de personal cualificado, afrontar el desajuste entre la oferta y demanda de competencias y promover el aprendizaje permanente.
- Ayudar a los empleadores a mejorar el nivel de competencias de la plantilla de trabajadores según las necesidades específicas de las empresas.
- Suministrar a los jóvenes las cualificaciones necesarias para facilitarles el acceso al mercado de trabajo y aumentar la movilidad una vez que han ingresado a él.
- Reducir la incidencia y la duración del desempleo.
Lograr que las transiciones escuela-trabajo sean más rápidas y eficientes.

Fuente: Grupo de Trabajo del G20 sobre Empleo (2012)

Elementos del aprendizaje de calidad

Las ventajas del aprendizaje de calidad son múltiples y benefician a todos los grupos de interés dado que:

1. Facilitan la transición escuela-trabajo

La obtención del primer empleo puede presentar importantes desafíos reales para los jóvenes. Por un lado, a los empleadores les cuesta contratar jóvenes cuya productividad es desconocida ya que les resulta difícil captar sus competencias técnicas y sus aptitudes interpersonales durante el proceso de selección. En consecuencia, para tomar decisiones de contratación dudan entre contratar a recién egresados o confiar en la reputación del instituto de formación o educativo. Los programas de aprendizaje de calidad permiten que los empleadores capaciten a los trabajadores que la empresa necesita y los aprendices tienen la oportunidad de demostrar su productividad potencial al empleador, además de tomar decisiones bien informadas sobre el nivel educativo y de formación.



Los programas de aprendizaje de calidad pueden facilitar la transición hacia el lugar de trabajo: los empleadores pueden observar las competencias de los jóvenes aprendices y estos pueden tomar decisiones informadas acerca de su educación o capacitación y la elección de carrera.

Recuadro 3. Análisis costo-beneficio del modelo de aprendizaje de calidad

Si bien son escasos los estudios disponibles acerca de los costos versus beneficios de los sistemas de aprendizaje de calidad, quizás el más amplio es uno realizado para todos los países de la Unión Europea usando bases de datos confiables y analizando el periodo analizado 1998-2010 que condujo a los siguientes resultados:

- a) Una mayor incidencia del aprendizaje de calidad está asociada positivamente con un mayor empleo entre los jóvenes de 15-24 años.
- b) El aprendizaje de calidad está correlacionado con una baja tasa de desempleo juvenil.

- c) Un incremento de un punto porcentual en la tasa de cobertura del aprendizaje de calidad está asociado con un incremento de 0,95 puntos porcentuales en la tasa de empleo juvenil y una reducción de la tasa de desempleo juvenil de 0,8 puntos porcentuales.

Fuentes: Comisión Europea, 2013a.; OECD, 2017.

2. Promueven la coordinación entre la educación y las industrias y reducen el desajuste entre la oferta y demanda de competencias

Los programas de aprendizaje de calidad son un medio sistemático de crear colaboración entre la EFTP y las industrias. Los empleadores a menudo critican las capacidades de los solicitantes de empleo y aducen que existe un desajuste entre la educación y sus necesidades. Por lo tanto, con el fin de contribuir a asegurar que los nuevos reclutas estén «listos para el empleo», las empresas deben participar activamente en la capacitación, preferiblemente colaborando con institutos locales de educación y formación en el diseño del plan de estudios.



El aprendizaje de calidad es un mecanismo que acerca a los institutos de formación o educativos a los diversos sectores en forma sistemática, permitiendo una reducción de los desajustes entre la oferta y demanda de competencias.

3. Los programas de aprendizaje de calidad tienen sentido desde el punto de vista empresarial

Las empresas invierten en el aprendizaje de calidad porque es un buen negocio ya que contar con fuerza laboral capacitada aumenta la productividad y los beneficios que acumulan las empresas superan ampliamente los desafíos iniciales que presentan los aprendices nuevos que requieren supervisión y entrenamiento.

Las empresas recuperan los costos de capacitación y acumulan beneficios netos cuando los aprendices aprenden el oficio y se vuelven productivos, algo comprobado por diversos estudios (véase el Recuadro 4). Además, las empresas también pueden ahorrar en costos de reclutamiento ya que los aprendices presentan tasas menores de rotación de personal. Por lo tanto, en muchos países la mayor parte del costo del aprendizaje de calidad corre por cuenta de las empresas.



Las empresas pueden recuperar los costos de los programas de aprendizaje de calidad y aprovechar los beneficios de contar con mano de obra cualificada.

Recuadro 4. Para las empresas anfitrionas, el aprendizaje de calidad vale la pena

Existen dos estudios relevantes acerca del impacto en las empresas del aprendizaje de calidad. El primero de ellos es el ya mencionado estudio de la Comisión Europea (2013) sobre costos y beneficios de los sistemas de aprendizaje de calidad, del cual pueden extraerse algunas conclusiones de gran interés respecto a la industria alemana y suiza:

- a) Durante el periodo de aprendizaje, las empresas alemanas incurren en costos netos promedio, mientras que las empresas suizas muestran beneficios netos promedio. Dichas diferencias en los costos netos de entrenamiento entre ambos países se relacionan con la alta proporción de

tareas productivas asignadas a los aprendices en Suiza con relación a las empresas alemanas y con los diferenciales de salarios (mayores en Suiza). Aunque los costos de la formación son similares entre los dos países, los beneficios son superiores en el caso de Suiza por la mayor exigencia de productividad que otorgan al aprendiz con relación a los empleadores alemanes. Al empresario suizo le compensa sustituir costos salariales altos en el mercado de trabajo por un nivel de productividad más bajo del aprendiz, aunque suficientemente alto para compensar su costo.

- b) La gran oferta de plazas de aprendices en Alemania podría relacionarse con el hecho de que para los empresarios los costos de corto plazo son más que compensados por una más alta productividad de los egresados en el largo plazo. Las asimetrías de información en el mercado de trabajo habilitan al empresario a pagar a los aprendices por debajo de su productividad y, por lo tanto, le permite recuperar los costos.
- c) Se observan diferencias en los costos netos que deben asumir las empresas según sectores económicos y tamaño. Por ejemplo, en Alemania se han evidenciado beneficios positivos en el corto plazo en los sectores de comercio, ventas, artesanías y construcción, mientras que el sector manufacturero presenta costos netos en el corto plazo, pero beneficios en el largo plazo.
- d) En algunas empresas el aprendizaje de calidad representa una inversión de largo plazo, mientras que en otras puede ser una mera sustitución de empleo regular. En el caso de Alemania, se estima que solo el 20% de las empresas con aprendizaje de calidad adoptan esa estrategia de sustitución, aunque las firmas pequeñas tienen estrategias más orientadas a sustituir.

El segundo estudio (2013) fue llevado a cabo por el Centro de Investigaciones Económicas y Empresariales para estimar el impacto del aprendizaje de calidad en la productividad del Reino Unido. El estudio revela que el aprendizaje de calidad impulsa la producción y conducen a beneficios y salarios más altos y productos mejores a precios más bajos. Los trabajadores que han completado un programa de aprendizaje aumentan la productividad en un promedio de £214 (alrededor de USD 336) por semana. El efecto sobre la productividad de los aprendizajes difiere de un sector a otro: £414 por semana en los sectores de ingeniería y manufactureros, y £114 por semana en el sector de la salud.

Un análisis empírico de la relación costo-beneficio de los programas de aprendizaje ofrecidos por cinco PYMES de la India revela que los beneficios superan el costo de ofrecer formación si se retienen los aprendices. Según el estudio, la recuperación de los costos se produce durante el aprendizaje y en algunos casos, en el curso de un año desde el inicio del programa. Si bien la cantidad de pymes incluidas en el estudio es pequeña, la investigación ofrece pruebas empíricas que demuestran que los aprendizajes tienen sentido económico para las pymes en los países en desarrollo.

Fuentes: Comisión Europea, 2013a; Centro de Investigaciones Económicas y Empresariales, 2013; Rothboeck. S. Using benefit cost calculations to assess returns from apprenticeship investment in India: selected SME case studies. Informe inédito presentado a la OIT, 2014.

4. Prestación rentable de formación profesional

Se requieren recursos y esfuerzos significativos para que las instituciones de formación profesional y educación se pongan al día tanto con las tecnologías (que cambian con gran rapidez) como con la demanda de competencias (que no cesa de renovarse). Por lo tanto, anticipar las necesidades futuras de destrezas, equipar a las escuelas de formación profesional y los centros de capacitación con modernas instalaciones y herramientas, actualizar los planes de estudio y módulos de capacitación así como la formación de

instructores y docentes inflan los costos con mucha facilidad. Y no se trata de una inversión puntual y única.

Dado que no se trata de una inversión puntual y única, si el gobierno negocia una alianza entre una institución de educación o formación y la industria, la primera puede aprovechar los recursos de las empresas (como ser los equipos e instalaciones, los conocimientos acumulados) y la industria también puede beneficiarse de dicha asociación. Asimismo, los ministerios u organismos gubernamentales a cargo de la formación profesional y capacitación tal vez deseen analizar las oportunidades para utilizar los recursos existentes antes de embarcarse en costosas reformas del sector de la EFTP.



Forjar alianzas entre instituciones educativas y de formación profesional y las industrias permite aprovechar los recursos y conocimientos existentes de las industrias, lo que resulta en un suministro redituable de formación profesional, el gobierno puede desempeñar un papel catalizador en la creación de aprendizajes.

Tabla 2. Costos y beneficios del aprendizaje de calidad

	Costos	Beneficios de corto plazo	Beneficios de largo plazo
Aprendices	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta salarios más bajos • Costos de oportunidad (ingresos perdidos como trabajados sin competencias) 	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de empleo • Nivel de ingresos • Trabajo satisfactorio • Deserción menos probable en FP que en educación general 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad y movilidad • Aprendizaje a lo largo de la vida (más probabilidad de recibir capacitación y nuevas habilidades en la vida)
Empleadores	<ul style="list-style-type: none"> • Pago de salarios (y otros costos laborales) más altos que la productividad • Fallos y errores de trabajadores inexpertos, así como desperdicio de recursos y tiempo de trabajadores experimentados • Equipamiento para el aprendizaje (materiales, vestimenta, salario del profesor, administración) 	<ul style="list-style-type: none"> • Productividad alta por una fuerza de trabajo bien formada • Ahorro de costos de reclutar trabajadores externos bien formados (incluyendo el tiempo de inducción en la empresa) 	<ul style="list-style-type: none"> • Beneficios de oferta (. Ej.: mejora de la imagen) • Menos rotación (no hay necesidad de entrenar nuevos trabajadores)
Gobierno	<ul style="list-style-type: none"> • Subsidios para el aprendizaje en empresas • Beneficios financieros (bonificaciones fiscales) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ahorro de gastos por beneficios sociales (costos de desempleo por una transición escuela-trabajo deficiente) 	<ul style="list-style-type: none"> • Externalidades positivas por ganancias de productividad debido a una mejor formación • Incremento en los ingresos fiscales por mayores ingresos

Fuente: Comisión Europea, 2013a, adaptada de Hoeckel, K., 2008, *Cost and Benefits in Vocational Training*. OCDE.

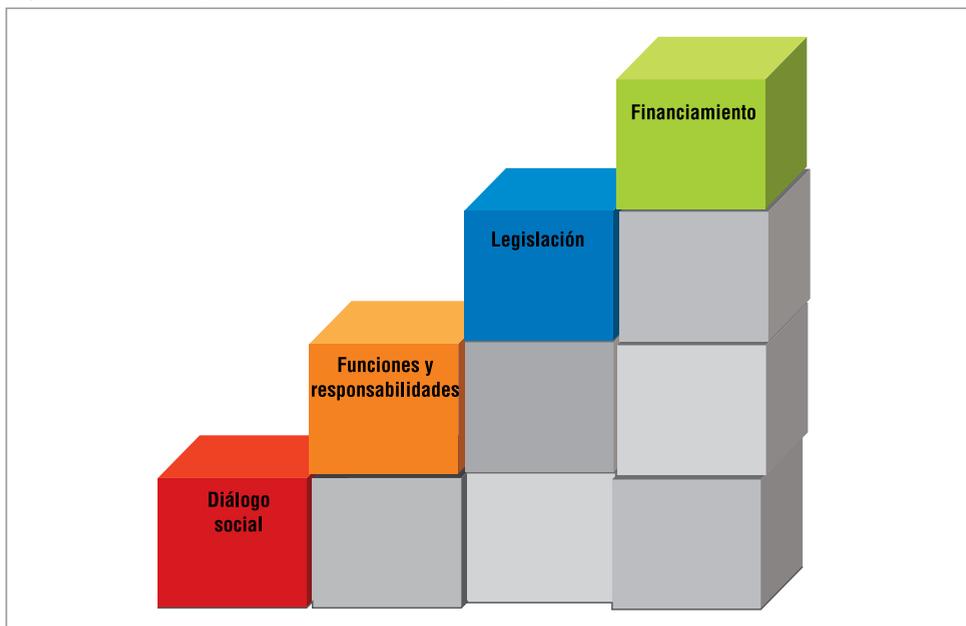
Los componentes de un sistema de aprendizaje de calidad

Si bien existen múltiples y variados enfoques que ofrecen una combinación de educación y experiencia de trabajo a mujeres y hombres jóvenes, los sistemas de aprendizaje de calidad exitosos tienen diversas características en común. La OIT considera que tales características constituyen los componentes de un aprendizaje de calidad pero no existe un único modelo que se ajuste a todas las necesidades.



No existe un único modelo universal de aprendizaje de calidad: ¡los programas de aprendizaje de calidad se deben hacer a medida!

Figura 2. Los componentes de un sistema de aprendizaje de calidad



Componente 1: Diálogo social

Según Guy Ryder, «Cuando analizamos los sistemas de aprendizaje de calidad todo el mundo, el factor de éxito más importante es casi siempre el diálogo social. Los aprendizajes funcionan porque vinculan el salón de clase y la capacitación en el lugar de trabajo, y porque aprovechan los conocimientos tanto de empleadores como de trabajadores acerca de qué capacitación se necesita y cómo transmitirla» (Guy Ryder, 2014)¹.

El compromiso, la participación activa y la colaboración del gobierno y de organizaciones de empleadores y trabajadores, así como de institutos de formación, mediante el diseño, la ejecución y el seguimiento de programas de aprendizaje de calidad son esenciales.



El diálogo social es el motor de todo sistema de aprendizaje de calidad. La colaboración entre los grupos de interés es un factor esencial para el aprendizaje exitoso.

¹ Quality apprenticeships “gold standard” to get youth into decent jobs. Presentación del Director General de OIT en reunión de alto nivel en Winterthur, Suiza, 2014. Disponible en:

https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_307451/lang--en/index.htm

Componente 2: Funciones y responsabilidades claras

La división de trabajo entre escuelas/centros de capacitación y las industrias debe ser clara. Las empresas deben estar en el asiento del conductor y los proveedores de formación y educación deben trabajar en forma estrecha con ellas para evitar la ruptura entre la enseñanza en la escuela y la formación en la empresa. Los empleadores pueden asumir el liderazgo en la gestión de programas de aprendizaje de calidad en cuanto a su diseño y puesta en práctica. Asimismo, las cámaras de comercio o asociaciones de propietarios de pequeñas empresas pueden ayudar a las pequeñas empresas mediante el intercambio de conocimiento (por ejemplo, tutorías, módulos de capacitación) y talleres de capacitación (por ejemplo, los aprendices pueden recibir formación práctica en diversos talleres).

Por otro lado, los sindicatos pueden desempeñar un papel, por ejemplo, en la protección de derechos, salarios, condiciones de trabajo, seguridad y salud en el trabajo de los aprendices y las organizaciones de trabajadores y empleadores también pueden participar en la gestión de los sistemas de aprendizaje de calidad. A ellos pueden sumarse los servicios de empleo, desempeñando un papel importante en la vinculación de los diferentes aliados y en la conexión entre los puestos de aprendizaje y los jóvenes que tengan interés en ellos.



Los empleadores deben ejercer liderazgo para asegurar la calidad y pertinencia de los aprendizajes para el mercado laboral, al mismo tiempo en que las otras partes también contribuyen al logro de los objetivos del aprendizaje de calidad.

Recuadro 5. Conducción del aprendizaje de calidad: caso del instituto alemán, BIBB

El Instituto Federal de Educación y Formación Profesional (BIBB por su sigla en alemán) es un centro de excelencia en Alemania en investigación, desarrollo y asesoramiento de futuras tareas de educación y formación profesional (EFP). Promueve la innovación y desarrolla soluciones nuevas y orientadas a la práctica para la EFP inicial y permanente.

El Instituto ofrece una sección representativa de conocimientos sobre todas las cuestiones pertinentes a la EFP en Alemania y funciona como el órgano asesor legal del Gobierno Federal. Delegados de empleadores y empleados, de los estados federales (*Länder*) y del Gobierno Federal trabajan en el Instituto y todos los grupos (o «bancadas») tienen paridad de voto. Un representante de la Agencia Federal de Empleo, uno de las asociaciones de autoridades locales alemanas y uno del Consejo de Investigación del BIBB puede también colaborar con la toma de decisiones de la Junta en calidad de asesores. Entre las tareas del Instituto se incluye la aprobación del programa anual de investigación y el presupuesto del Instituto, formular recomendaciones sobre promoción y desarrollo de la EFP y opinar sobre el proyecto de Informe Anual sobre la EFP del Gobierno Federal.

Fuente: BIBB, 2016 (Disponible en: <http://www.bibb.de/en>)

Componente 3: Un marco jurídico sólido

Los aprendizajes de calidad son, antes que nada, puestos de trabajo. Por lo tanto, se considera que los aprendices son trabajadores y no estudiantes y se les otorga un contrato de empleo. Las leyes, los reglamentos y los acuerdos colectivos garantizan la existencia de condiciones dignas de trabajo (por ejemplo, salario, horario de trabajo, seguridad y salud en el trabajo) para los aprendices, con el fin de evitar la explotación. El derecho y los contratos laborales que rigen los aprendizajes de calidad deben cubrir todos los aspectos de las condiciones de

trabajo, entre ellos, el salario, la educación y formación en la escuela y la cobertura de la protección social. La evaluación al final del aprendizaje debe ser tripartita y la certificación de la culminación exitosa de aprendizaje debe ser reconocida a nivel nacional.



Los aprendizajes de calidad son puestos de trabajo y requieren un marco jurídico sólido para evitar las prácticas abusivas.

Componente 4: Financiamiento compartido

Las empresas, los aprendices y el gobierno deben compartir los costos y los beneficios de la puesta en práctica de procesos de aprendizaje de calidad. Por lo general, las empresas financian la mayor parte (por ejemplo, el costo de la formación en el lugar de trabajo y los salarios de los aprendices) mientras que el gobierno administra las escuelas de formación profesional y se encarga de los sueldos de los docentes. En muchos países se establecen fondos de aprendizaje de calidad para apoyar a las empresas que ofrecen puestos de aprendizaje. Por ejemplo, todos los empleadores están obligados a contribuir al fondo y las empresas de acogida reciben fondos por cada aprendiz. Además, el gobierno puede otorgar incentivos fiscales a las empresas de acogida (véase el Recuadro 6).



El financiamiento público completo no es una buena opción a largo plazo. Es necesario que el financiamiento sea compartido para asegurar la apropiación y la sostenibilidad.

Recuadro 6. El mecanismo para la financiación del aprendizaje de calidad en Dinamarca

En Dinamarca, los empleadores y el gobierno comparten el financiamiento del sistema de aprendizaje. El Ministerio de Educación brinda subsidios a las instituciones que ofrecen educación teórica y práctica como parte de programas de aprendizaje, en consonancia con los costos unitarios predeterminados y la cantidad de estudiantes (sistema de taxímetro). Los empleadores, tanto públicos como privados, aportan anualmente una cantidad fija por empleado al Fondo de Reembolso de los Empleadores, entidad que reembolsa los salarios pagados por las empresas mientras los aprendices asisten a la escuela.

Fuente: Ministerio de Infancia, Educación e Igualdad de Género de Dinamarca (2016), Fact sheet on Initial Vocational education and training programmes (Copenhagen). Disponible en línea en: <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets>

Parte 1:

Conceptos y elementos

■ Parte 1: Conceptos y elementos

A. Beneficios del aprendizaje de calidad

Introducción

Los aprendizajes de calidad involucran a múltiples grupos de interés y requieren de intensa colaboración y coordinación entre los actores para que los programas sean exitosos. Sin embargo, si se diseñan y ejecutan bien pueden generar relaciones en las que todas las partes involucradas se ven favorecidas y en esta sección se presentan los beneficios de los aprendizajes de calidad para tres actores principales: empresas, sindicatos y gobiernos.

Las empresas

Si bien pequeñas y medianas empresas (PYMES)² así como grandes empresas utilizan diferentes métodos de producción, el aprendizaje de calidad puede ser un sistema eficaz para desarrollar una fuerza laboral capacitada en empresas de todos los tamaños. Es cierto que las grandes empresas tienen mayores medios para ofrecer puestos de aprendizaje (por ejemplo, departamentos de recursos humanos y gerentes de capacitación; centros de formación e instructores en la empresa). Sin embargo, es importante que las PYMES, que en muchos países constituyen la gran mayoría de las empresas (a menudo más del 90%), puedan beneficiarse al máximo del sistema de formación. Aunque quizás las pymes tengan medios relativamente limitados para desarrollar capacidad entre sus trabajadores y más dificultades a la hora de contratar trabajadores cualificados, se debe establecer un mecanismo de formación adecuado, con el fin de ayudarles a satisfacer su demanda de competencias. De hecho, diversos grupos de pymes en el mismo sector, coordinados por cámaras de comercio locales, ofrecen programas de aprendizaje de calidad

Es de interés de las empresas que los programas de aprendizaje de calidad cumplan con perfiles laborales y estándares de capacitación establecidos para garantizar que todos los egresados sean capaces de desempeñarse según las mismas normas. Como consecuencia, aunque los aprendices reciban su formación en diferentes empresas serán capaces de realizar más o menos el mismo tipo de tareas. Esta práctica reduce el riesgo de que las empresas capten los trabajadores cualificados de otras y garantiza que exista un grupo de personas capacitadas disponible para las empresas que deseen contratar personal.

«Si no es posible encontrar mano de obra cualificada entre el personal capacitado de la comunidad, es necesario formarla.»

Responsable de formación de BMW, en Carolina del Sur, EE. UU., refiriéndose al programa de aprendizaje de calidad.

² La definición de PYMES «suele variar de un país a otro y, a menudo, se basa en el número de trabajadores, el volumen de negocios anual o el valor de los activos de la empresa. Por lo general, se entiende por microempresa toda empresa que ocupa hasta diez trabajadores; las pequeñas empresas son aquellas que tienen entre 10 y 100 trabajadores y las medianas, aquellas que cuentan con una plantilla de entre 100 y 250 trabajadores.» (OIT, 2015, Informe IV: *Pequeñas y medianas empresas y creación de empleo decente y productivo*, Conferencia Internacional del Trabajo, 104ª reunión, Ginebra).

Beneficios para las empresas

- 1) **Los aprendizajes de calidad son una manera rentable de obtener personal capacitado:** La formación mediante aprendizaje de calidad permite que las empresas capaciten jóvenes trabajadores, técnicos y profesionales para que aprendan las competencias requeridas para su ocupación y acorde a las necesidades de la empresa. Después de completar el programa de formación, los aprendices se convierten en miembros del personal, capacitados, con plenos derechos y con conocimientos acerca del flujo de trabajo de la empresa. Los programas de aprendizaje de calidad garantizan que los empleadores puedan confiar en un grupo de trabajadores capacitados según los estándares de competencias establecidos para la profesión.
- 2) **Se ahorran costos de contratación:** Las empresas pueden utilizar el aprendizaje de calidad como una estrategia de reclutamiento para satisfacer sus necesidades futuras de personal. El costo del reclutamiento será menor, ya que pueden elegir los mejores candidatos y aprendices (ya que tal vez no contraten a todos los aprendices después de terminada la formación).
- 3) **Integración de teoría y práctica:** Los jóvenes adquieren las competencias prácticas que requieren las empresas así como conocimientos teóricos en un entorno genuino de trabajo y procesos empresariales. La teoría y la práctica se combinan en un proceso de aprendizaje integral que culmina en la adquisición de un completo conjunto de competencias. En los aprendizajes de calidad, las normas que rigen las competencias y los perfiles profesionales se definen según las exigencias prácticas de los empleadores.
- 4) **Los aprendizajes crean confianza y compromiso personal:** El compromiso personal de un individuo que se integra al aprendizaje de calidad en una PYME suele ser fuerte, ya que se trata de un proceso complejo que combina aprendizaje, formación y desarrollo de la personalidad.
- 5) **Abordaje de las nuevas competencias y necesidades emergentes del mercado:** Los programas de aprendizaje de calidad ofrecen la posibilidad de adaptar y desarrollar programas de formación que respondan a las necesidades emergentes de competencias laborales. Las especializaciones de trabajo, así como la familiarización con tecnologías, equipos y procesos de trabajo nuevos pueden llevarse a cabo durante la formación en la empresa, lo que no excluye la necesidad de ofrecer cursos dedicados y más especializados de formación permanente. Ambos programas permiten que las empresas se puedan adaptar con rapidez a los cambios de tecnología, demanda y normas reglamentarias (por ejemplo, normas ambientales) y que los jóvenes puedan adquirir o incorporar nuevas competencias.
- 6) **Los aprendices son una fuente potencial de innovación:** Los trabajadores cualificados, técnicos e ingenieros de producción que han pasado por un aprendizaje suelen constituir los pilares de la innovación en una empresa a pequeña escala, ya que le aportan conocimientos frescos, dinamismo y creatividad.
- 7) **La movilidad del personal en las empresas con presencia internacional:** En la actualidad, el personal debe poder movilizarse ya que las grandes empresas tienen sucursales en muchos países. Al capacitar aprendices, las empresas pueden confiar

en que sus recursos humanos pueden ocupar puestos que tal vez sean clave en otros lugares.

- 8) **Fondos para la formación profesional y el aprendizaje de calidad:** En ciertos países, las empresas que capacitan aprendices se pueden beneficiar de la ayuda financiera de un fondo para la formación profesional. También pueden beneficiarse con una reducción de sus contribuciones a la seguridad social o una reducción de impuestos según las normas y los reglamentos de cada país.

Sindicatos y representantes de los trabajadores

A nivel nacional, la confederación sindical (o varias de ellas) participa en órganos consultivos para la toma de decisiones, tripartitos o multipartitos, que establecen las políticas y estrategias para la EFP, incluyendo a los programas de aprendizaje de calidad. Los sindicatos también contribuyen al diseño de perfiles profesionales y programas de formación. En algunos países, los representantes de los trabajadores participan en comités de exámenes (Alemania) o en la gestión de instituciones públicas de formación (Dinamarca y los Países Bajos).

Se recomienda que los sindicatos establezcan una unidad técnica para el desarrollo de competencias con profesionales expertos en el campo de los programas de aprendizaje de calidad. Estos profesionales son respetados como interlocutores de igual rango por los demás grupos de interés, como las organizaciones de empleadores y agencias gubernamentales pertinentes (por ejemplo, de educación, empleo, agricultura, salud). En países como Dinamarca, Alemania y Suiza, los sindicatos invierten recursos considerables en la administración de departamentos dedicados a la EFP, con profesionales competentes.

Beneficios para sindicatos y representantes de los trabajadores

- 1) **Logros compartidos en productividad a través de mejores condiciones de trabajo:** Los trabajadores se benefician en forma colectiva a partir de las competencias que adquiere una nueva generación de trabajadores. Un aumento de la productividad aumenta el poder de negociación de los representantes de los trabajadores en las empresas y las industrias así como en la negociación colectiva y las negociaciones salariales a nivel nacional.
- 2) **Se atraen nuevos socios:** Al brindar información pertinente, defender los derechos de aprendices y trabajadores y representar a los aprendices en las negociaciones, los sindicatos pueden sensibilizar a los aprendices acerca de la misión e importancia de su sindicato y atraerlos como nuevos miembros.
- 3) **Mayor cultura de la formación profesional e inversión en el aprendizaje de calidad:** La demostración exitosa de los efectos de la capacitación sobre la productividad mejora la cultura del aprendizaje de la empresa y podría resultar en un aumento de la inversión en formación. El aprendizaje de calidad es un mecanismo probado para el desarrollo rentable de las competencias que implica la presencia de una institución de EFP y ayudan a que la EFP y la empresa trabajen más de cerca. Al poner en práctica la formación mediante el aprendizaje de calidad y captar los beneficios del desarrollo de competencias se puede fortalecer el interés y compromiso de los empleadores con respecto a aprender.

Gobierno

Diversos ministerios y organismos públicos del gobierno central o regional y provincial a cargo de la educación y el trabajo están involucrados en los programas de aprendizaje de calidad. Además, los ministerios de otras ramas gestionan centros de formación en sus dominios técnicos y formulan políticas nacionales correspondientes al aprendizaje de calidad (por ejemplo, políticas industriales, agrícolas, de turismo y de transporte). El gobierno coordina perfiles profesionales y técnicos, programas de formación, educación y capacitación de docentes para la EFP, capacitación de tutores en la empresa, exámenes y certificación. En algunos de los países de aprendizaje tradicionales (Dinamarca, Alemania, Suiza), algunas de estas funciones han sido entregadas a las cámaras de comercio y asociaciones profesionales.

Los programas de aprendizaje de calidad pueden estar incorporados en la legislación nacional pero supervisados y monitoreados por un organismo técnico especializado, como el Instituto Federal de Educación y Formación Profesional (BIBB) en Alemania, el Centro para el Estudio y la Investigación en Cualificaciones (CEREQ) en Francia o el Instituto Federal de Educación y Formación Profesional en Suiza.

En países en los que el desarrollo de competencias está descentralizado, la responsabilidad de los aprendizajes de calidad se comparte entre diferentes niveles administrativos del gobierno. Por ejemplo, los gobiernos locales pueden gestionar y financiar la construcción y el mantenimiento de escuelas y centros de formación así como la compra y el mantenimiento de equipos.

Beneficios para el gobierno

- 1) **El aprendizaje de calidad puede aliviar la presión sobre los institutos de EFP:** Ante la constante innovación de las tecnologías y los patrones cambiantes de producción, la demanda de competencias de las empresas está en proceso de cambio permanente y cumplir con tales demandas con una financiación pública limitada es un gran desafío. Considerando que el aprendizaje combina clases teóricas de escuela en un instituto de EFP y la formación práctica en el lugar de trabajo, los aprendices utilizan los institutos de EFP mucho menos que los estudiantes de tiempo completo y es posible que en las mismas instalaciones de EFP y con el mismo personal docente se pueda capacitar a un mayor número de estudiantes.
- 2) **Los programas de aprendizaje de calidad son menos costosos para los institutos de EFP:** Los programas de aprendizajes se guían por el principio de los costos compartidos según el cual las empresas asumen el costo de la formación práctica.
- 3) **Los programas de aprendizaje satisfacen las necesidades de competencias de las empresas mejor que la EFP basada en las escuelas:** A menudo, los programas de aprendizaje se adaptan mejor a las necesidades de las empresas ya que los programas de formación se desarrollan y se ejecutan en forma conjunta entre los institutos de EFP y las empresas. Por lo tanto, al reducir el desajuste de competencias del mercado laboral, los aprendizajes pueden contribuir a reducir el desempleo y los gobiernos pueden ahorrar costos relacionados con políticas del mercado laboral tales como los beneficios de desempleo.

B. Funciones y responsabilidades de actores clave

Introducción

La complejidad del diseño y la aplicación del aprendizaje de calidad están vinculadas a la cantidad y diversidad de actores involucrados directa o indirectamente que interactúan en forma permanente. A medida que el proceso de aplicación avanza, se forja un entendimiento común y un espíritu colectivo con respecto a los aprendizajes de calidad y eso es lo que sostiene la cohesión del sistema. En otras palabras, la colaboración intensa y sostenida entre actores permite que los aprendizajes de calidad tengan éxito.

Este capítulo se centra en ciertos actores clave seleccionados y describe sus funciones y responsabilidades con el fin de dar un panorama general de cómo se coordinan y de qué forma funcionan los aprendizajes de calidad. Algunos actores están vinculados con la aplicación del programa de aprendizaje de calidad en forma directa, mientras que otros están involucrados en el sistema nacional de aprendizaje (es decir, a nivel macro) y participan en la toma de decisiones relacionadas con la política y la coordinación de actores.

Es importante tener en cuenta que las descripciones de las funciones y de las responsabilidades de este capítulo son meramente indicativas y por lo tanto no deben ser tratadas como un modelo rígido del aprendizaje de calidad. Los entornos institucionales difieren según el país; por lo tanto, las funciones y responsabilidades de los actores clave pueden variar.

Los actores directamente involucrados en los aprendizajes de calidad son:

- Jóvenes y aprendices
- Empresas que capacitan aprendices
- Formadores en la empresa
- Institutos de EFP que ofrecen cursos de aprendizaje de calidad
- Docentes de EFP
- Un organismo de coordinación local o regional
- Organizaciones de empleadores³
- Sindicatos, representantes de los trabajadores en las empresas
- Ministerios y administraciones públicas a cargo de educación y empleo

A modo de síntesis, las funciones de los mencionados actores clave podrían resumirse de la siguiente manera:

- Jóvenes y aprendices adquieren competencias a través de los programas de formación y las empresas contratan aprendices que se capacitan en el lugar de trabajo.
- Los formadores en la empresa desarrollan las competencias de los aprendices y organizan el programa de formación en la empresa.
- Los institutos y docentes de EFP brindan a los aprendices la teoría, los conocimientos básicos y las competencias que necesita el sector.

³ Para nuestros fines, las organizaciones de empleadores incluyen las asociaciones nacionales y sectoriales de empleadores, las cámaras de comercio e industria, las cámaras artesanales y las asociaciones profesionales.info que corresponde que aparezca en listado inicial de actores clave.

- Los organismos locales de coordinación garantizan que los programas de aprendizaje de calidad funcionen sin trabas en regiones geográficas específicas y entre ellos se destacan las cámaras de comercio y de industria, oficinas administrativas. En algunos países, una escuela o institución terciaria de EFP puede asumir ese rol.
- Para nuestros fines, las organizaciones de empleadores incluyen las asociaciones nacionales y sectoriales de empleadores, las cámaras de comercio e industria, las cámaras artesanales y las asociaciones profesionales. Las organizaciones de empleadores son el motor de todo sistema de aprendizaje de calidad y la experiencia indica que el sistema no funcionará sin el fuerte compromiso de empleadores. Estas organizaciones también pueden desempeñar un papel en autorizar a las empresas a aplicar programas de formación mediante aprendizaje.
- Los sindicatos y representantes de trabajadores ofrecen protección contra la posible explotación laboral implícita en un programa de formación y garantizan que las condiciones de trabajo y formación de los aprendices sean las adecuadas.
- Los ministerios y las administraciones públicas a cargo de educación y empleo formulan normas y reglamentos relacionados con el aprendizaje de calidad. Dado que los procesos exitosos de aprendizaje de calidad conducen a un certificado de competencias reconocido en todo el país, las autoridades públicas establecen normas de calidad y garantizan la efectividad de los programas. A menudo brindan su apoyo a las normas de competencia laboral, la acreditación de programas de formación propuestos, realizan exámenes y expiden certificados de competencias. En algunos casos, estas funciones son asumidas en parte por las asociaciones empresariales o en cooperación con ellas.
- En algunos países existen consejos nacionales para la EFP, tripartitos o multipartitos que diseñan políticas nacionales para EFP, incluido el aprendizaje de calidad.

Entre otros actores involucrados en el aprendizaje de calidad podemos mencionar instituciones para la educación y la formación de docentes e instructores (por ejemplo, universidades e instituciones pedagógicas) que forman docentes en temas generales y técnicos.

Si bien no se incluyen como actores clave en este capítulo, el instituto nacional para el desarrollo de la EFP o la institución nacional encargada del desarrollo curricular, supervisa los aspectos técnicos y de contenidos de la EFP agregando valor a los aprendizajes de calidad.

Funciones y responsabilidades principales de los actores clave

Los jóvenes y los aprendices

Antes de ingresar a un programa de aprendizaje de calidad se debe:

- Comprender los objetivos, fortalezas y debilidades del programa.
- Recopilar información sobre oportunidades educativas y de capacitación así como el potencial de empleo, con el fin de tomar una decisión informada sobre la elección de carrera.
- Explorar las diferentes opciones -educación general, capacitación mediante EFP, aprendizaje de calidad- para compararlas y analizar los diferentes caminos con compañeros, padres y madres y orientadores profesionales.

Una vez que se han matriculado en un programa de aprendizaje de calidad es necesario:

- Mantener una actitud positiva y estar dispuesto a aprender y trabajar.
- Participar plenamente y asumir responsabilidades en forma gradual a medida que la capacitación progresa.
- Seguir las instrucciones con respecto a la seguridad y proteger las instalaciones de la empresa y el instituto de EFP.
- Aprender a evaluar el progreso del aprendizaje.
- Desarrollar confianza en sí mismo y ser francos con el formador de la empresa y el tutor del instituto de EFP.
- Reflexionar sobre la elección de la carrera después de terminada la capacitación, sobre la transición al mercado laboral y/o sobre la necesidad de mayor educación o especialización.

Empresas que capacitan aprendices

- Capacitar aprendices según su propio interés con el fin de satisfacer la escasez actual o anticipada de competencias e incorporar «sangre fresca»; jóvenes que pueden constituir el núcleo de la mano de obra capacitada para la empresa.
- Formar aprendices en beneficio de la sociedad ya que los aprendizajes de calidad que se ofrecen se suman a la oferta general de capacitación y rejuvenecen el cuerpo de trabajadores cualificados, tanto de empleados como de trabajadores independientes.
- Capacitar aprendices en la ocupación establecida en el contrato de formación u otro tipo de acuerdo. Las ocupaciones deben corresponder a las que figuran en el catálogo nacional de ocupaciones y profesiones.
- Formar a los aprendices según el programa de formación establecido y acordado con los aliados (por ejemplo, el instituto de EFP, el coordinador de la red de aprendizaje local, entre otros).
- Cumplir con las normas de seguridad y salud laborales que correspondan.
- Si el aprendiz es menor de edad (categoría que difiere de un país a otro) acatar lo establecido por el código laboral y respetar las normas para los jóvenes que trabajan (por ejemplo, evitar los turnos nocturnos y las horas extra).
- Nombrar instructores adecuados y asignarles el presupuesto necesario, definir cantidad de horas de trabajo y otorgarles cierto grado de autonomía.
- Concertar un contrato con cada aprendiz según una plantilla establecida e informar al consejo laboral de la empresa (representantes de los trabajadores) a quien es posible alentar para que pueda dar la bienvenida a los aprendices.
- Colaborar activamente con el instituto de EFP asociado (o institutos), el órgano de coordinación de la red de aprendizaje local y las administraciones públicas a cargo de educación y empleo.
- Garantizar el intercambio de información y la colaboración de todos los departamentos y el personal involucrado en la formación mediante aprendizaje de calidad (por ejemplo, el departamento de recursos humanos y los jefes de los departamentos donde los aprendices aprenden y trabajan).
- Si surgen conflictos, intentar resolverlos de mutuo acuerdo.

- Pagar al aprendiz un sueldo o compensación según las normas establecidas en el correspondiente convenio colectivo firmado por los representantes de los empleadores y trabajadores (sindicatos).
- Brindar cobertura completa de seguridad social de la misma manera que se le brinda a los empleados de la empresa.
- Proteger a los aprendices activamente contra abusos tales como acoso, asedio y conflicto sexual.
- Procurar que una proporción de los puestos de aprendizaje quede disponible para personas con discapacidad y otras dificultades y tomar las medidas necesarias para satisfacer sus necesidades.

Formadores de la empresa

- Colaborar con la gerencia de la empresa y el departamento de recursos humanos en la selección de candidatos aptos para el programa de aprendizaje de calidad.
- Como punto de enlace del programa de aprendizaje, coordinar con los demás departamentos y trabajadores de la empresa, así como con los entes externos involucrados en la formación (por ejemplo, el instituto de EFP, los organismos de administración pública vinculados a la educación y el empleo).
- Planificar, organizar y poner en práctica la capacitación mediante aprendizaje de calidad en la empresa.
- Garantizar que los aprendices trabajen y aprendan la ocupación tal como se especifica en el contrato de formación o en el convenio con los interlocutores de capacitación (por ejemplo, los institutos de EFP).
- Supervisar, evaluar y registrar el progreso en la adquisición de competencias de los aprendices.
- Si el aprendiz es menor de 18 años de edad, cumplir con las normas para los jóvenes que trabajan (por ejemplo, evitar los turnos nocturnos).
- Informar y capacitar a los trabajadores con quienes los aprendices trabajarán y de quienes aprenderán durante las fases de trabajo práctico.
- Mantener informado al consejo laboral de la empresa (representantes de los trabajadores) acerca de la capacitación mediante aprendizaje de calidad.
- Colaborar activamente con el instituto asociado de EFP (o institutos) y el ente coordinador.
- Mantener buenas condiciones de trabajo y proteger a los aprendices de acoso, asedio y otras conductas indeseables.
- Prevenir y resolver conflictos de mutuo acuerdo. En casos de conflictos que no se logran resolver, seguir los procedimientos establecidos para la resolución de conflictos (por ejemplo, la reglamentación para el personal de la empresa, los convenios colectivos, el código laboral).
- Brindar atención adaptada para aprendices con dificultades, discapacidad u otras limitaciones.

Institutos de EFP que ofrecen cursos de aprendizaje de calidad

- Contribuir al diseño de programas de formación mediante aprendizaje de calidad para las ocupaciones seleccionadas por los aprendices.
- Apoyar a las empresas aliadas en el establecimiento de un plan eficaz de formación en la empresa que cumpla con los objetivos generales del programa de aprendizaje de calidad.
- Poner en práctica los componentes del programa de aprendizaje implicados en el instituto de formación.
- Asignar y capacitar a los profesores que dicten las clases de aprendizaje de calidad teniendo en cuenta aspectos pedagógicos y didácticos del aprendizaje.
- Designar a un docente de EFP como punto de enlace para la interacción y coordinación con los interlocutores externos.
- Llevar a cabo encuestas de seguimiento con el fin de conocer las trayectorias laborales que han seguido los egresados; recabar información útil sobre los programas de formación y mejorar los contenidos educativos y las metodologías de enseñanza.

Docentes de EFP

- Planificar, organizar y poner en práctica la formación en el instituto de EFP en el marco del programa general de capacitación.
- Asegurar que los aprendices comprendan la teoría y los conceptos clave necesarios para el oficio.
- Interactuar con las contrapartes de las empresas aliadas con el fin de integrar adecuadamente el módulo de formación en la empresa y el módulo de capacitación en el instituto de EFP.
- Asignar tiempo suficiente de trabajo para coordinar con las empresas interlocutoras.
- Monitorear con regularidad el avance del aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los aprendices.
- Actualizar periódicamente sus conocimientos en el área que enseñan, adaptarse a métodos de enseñanza nuevos (por ejemplo, métodos de enseñanza centrados en el alumno y la enseñanza multidisciplinaria compartida).
- Realizar pasantías en empresas aliadas con el fin de actualizar su familiarización con los requisitos de competencias de la organización industrial y laboral y para experimentar en forma personal el entorno de aprendizaje de los aprendices en las empresas.
- Brindar atención adaptada para aprendices con dificultades de aprendizaje, discapacidad u otras limitaciones.

Organismo de coordinación local o regional

- Facilitar la cooperación entre empresas e institutos de EFP.
- Suministrar modelos de acuerdos de cooperación y de contratos entre empresas e institutos de EFP.
- Coordinar a los actores involucrados en el aprendizaje de calidad: un grupo de em-

presas, un instituto de EFP, o varios de ellos y un centro de formación profesional para organizaciones de ámbito superior o supraempresariales en ocupaciones específicas (por ejemplo, ocupaciones en el sector de la construcción).

- Establecer y mantener relaciones estrechas con el ente administrativo regional encargado de supervisar los institutos de EFP y con el órgano a cargo de exámenes y certificación (según la configuración del país, pueden ser cámaras de comercio e industria, organizaciones profesionales, o la agencia pública para la certificación de competencias).
- Alentar y facilitar la mejora de la calidad de la formación en empresas e institutos de EFP.
- Dirigir el sistema de aprendizaje de calidad a modo de proyecto en sus diferentes fases, desde el diseño e implementación piloto hasta el funcionamiento normal de la formación a cargo de los interlocutores regionales y locales.
- Elaborar un plan financiero para los programas de aprendizaje de calidad y negociar las contribuciones de todas las partes.
- Asegurar que se desarrollen los planes de estudio para la capacitación y que estén prontos para brindar formación en las ocupaciones seleccionadas, y que todas las empresas e institutos de EFP participantes hayan formulado y acordado sus planes de formación específicos. Asegurar el desarrollo de los planes de estudio para la capacitación y la disponibilidad de formación en las ocupaciones seleccionadas así como la formulación y el acuerdo en los planes de formación de las empresas e institutos de EFP participantes.
- Proponer metodologías para monitorear, evaluar y asegurar la calidad del aprendizaje.

Organizaciones de empleadores

- Desempeñar un papel destacado en la creación y el funcionamiento del sistema de aprendizaje de calidad.
- Participar en diálogo social e intervenir en forma activa en la formulación de políticas relacionadas con los aprendizajes.
- Fomentar confianza y buenas relaciones de trabajo entre grupos de interés clave, como el gobierno y los sindicatos ya que los aprendizajes de calidad son programas de múltiples partes interesadas.
- Fortalecer la capacidad técnica para asesorar a los formuladores de políticas y colaborar con las empresas miembro/que forman parte de las organizaciones. El trabajo técnico puede incluir: evaluación de las necesidades de capacitación, diseño de programas de formación, aplicación de programas de aprendizaje, evaluación de aprendices, certificación y preparación de formadores en la empresa y de los docentes de EFP.
- Informar a las empresas y alentarlas a ofrecer puestos de aprendizaje.
- Cuando corresponda, incluir los programas de aprendizaje de calidad en la agenda de la negociación colectiva y los convenios colectivos.
- Apoyar el diseño de nuevos programas de aprendizaje de calidad y su aplicación piloto, desde el diseño y puesta en práctica a la supervisión y evaluación.
- Generar y mantener normas de competencia laboral y de cualificaciones.
- Preparar y gestionar exámenes para la certificación de competencias.
- Brindar formación a las empresas miembro.

Sindicatos y representantes de los trabajadores en las empresas

- Representar los intereses de los trabajadores en la creación y el funcionamiento del sistema de aprendizaje de calidad. En particular, garantizar la existencia de condiciones de trabajo y formación adecuadas para los aprendices (por ejemplo, con respecto a la seguridad y salud en el trabajo, salarios y prestaciones y horas de trabajo). Impedir la presencia de prácticas que constituyen explotación disimuladas como formación.
- Participar en el diálogo social e intervenir en forma activa en la formulación de políticas relacionadas con el aprendizaje de calidad.
- Desarrollar y mantener buenas relaciones de trabajo con otros actores clave, como el gobierno y los sindicatos.
- Fortalecer la capacidad profesional en las áreas de diseño, ejecución y seguimiento de los programas de aprendizaje.
- Negociar las condiciones de los procesos de aprendizaje de calidad en la negociación colectiva.

Ministerios y administraciones públicas a cargo de educación y empleo

- Formular y adoptar una estrategia nacional para promover el aprendizaje de calidad en colaboración con los interlocutores sociales y otros grupos de interés.
- Incorporar el aprendizaje de calidad en el plan para el desarrollo nacional o la política nacional de empleo, según corresponda.
- Promover el diálogo social sobre los programas de aprendizaje de calidad, establecer un mecanismo formal de coordinación (por ejemplo, asignar a un órgano existente la tarea de coordinación o una crear una institución con tales fines).
- Adoptar un marco jurídico y regulatorio adecuado, en consulta con los interlocutores sociales y aplicarlo según sea necesario.
- Poner en práctica los acuerdos de financiación convenidos: recolectar impuestos a la vez que se proveen subvenciones e incentivos.
- Acreditar a los institutos y programas de EFP según las normas de calidad establecidas.
- Administrar a los institutos públicos de EFP. Supervisar la provisión pública y privada de EFP.
- Formar docentes de EFP o supervisar su formación.

C. Financiamiento

Introducción

Un aspecto central del diseño de programas de aprendizaje de calidad es llegar a un acuerdo de financiación óptimo entre las partes para responder, en primer lugar, quiénes compartirán la carga financiera y cómo establecer una distribución equitativa de los costos entre los grupos de interés que corresponda. Al considerar los acuerdos para compartir costos tal vez sea conveniente reflexionar sobre la forma en la cual los costos y beneficios del aprendizaje se distribuyen entre empleadores, aprendices y gobierno.

Los incentivos y sus fuentes de financiación constituyen un factor clave en el diseño de los convenios de financiamiento. Según el contexto socio-económico en el cual se desarrollan las competencias y los resultados políticos deseados, el gobierno podría asignar incentivos económicos para inducir acciones deseadas y promover aprendizajes de calidad. Los incentivos pueden ser financiados por los contribuyentes (el gasto público para la promoción de aprendizajes de calidad) o por los empleadores (un gravamen) y ser distribuidos entre los aprendices o los empleadores que forman aprendices. Existe una gran variedad de sistemas de incentivos en diferentes países⁴.

En este capítulo, en primer lugar se proyectan los costos y beneficios de la formación de aprendices que orientan las negociaciones sobre el acuerdo de financiación. Luego se presentan algunos resultados de análisis recientes de la rentabilidad del aprendizaje de calidad y se consideran los factores clave para establecer los costos y beneficios de esta modalidad de formación. También se presentarán diversos planes para incentivar a los actores y sus fuentes de financiación con el fin de enriquecer el debate sobre la financiación del aprendizaje de calidad.

Estructura costo-beneficio del aprendizaje de calidad

A modo de síntesis, la Tabla 3 presenta los principales costos y beneficios —económicos y no económicos— del aprendizaje de calidad por actor (empresas, aprendices y gobierno). Sin embargo, algunos de los factores de los costos y beneficios tal vez no sean aplicables a todos los programas de aprendizaje de calidad (por ejemplo, que las empresas paguen la matrícula escolar o que los gobiernos otorguen subsidios).

Rara vez se cuantifican los costos y beneficios latentes, no financieros, y es así que muchos estudios los excluyen del análisis de costo beneficio. No obstante, a la hora de negociar acuerdos para el reparto de los gastos, puede ser de utilidad considerar un enfoque integral de los costos y beneficios del aprendizaje de calidad y abarcar períodos posteriores al programa, ya que los efectos positivos de la formación se materializan en el largo plazo.

⁴ Las definiciones financieras se presentan en el glosario.

Tabla 3. Lógica de costos y beneficios del aprendizaje de calidad (AC) por actores

		Costos	Beneficios
Empleadores	Durante el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Salarios y primas de seguridad social (de aprendices y supervisores) • Materiales, espacio físico y equipamiento necesarios para la capacitación. • Matrícula escolar. • Costos de contratación y administración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribución de los aprendices a la producción de bienes y servicios • Subsidios (por ejemplo, créditos fiscales). • Recursos recibidos del fondo de capacitación. • <i>Imagen pública, estatus social</i> • <i>Introducción de nuevos conocimientos y tecnología a través de la educación de los aprendices.</i>
	Después del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Salarios y primas de seguridad social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alta productividad de trabajadores cualificados • <i>Ahorros por reducción de la rotación de personal (por ejemplo, en costos de contratación y de formación inicial).</i>
Aprendices	Durante el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de recibir un salario menor en lugar de trabajar en un empleo no cualificado. • <i>Costo de oportunidad (es decir, menor salario) en el caso de jóvenes empleables.</i> • <i>Percepción social negativa de la EFP.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Salario, cobertura del seguro social. • Mayor empleabilidad gracias a la certificación de competencias.
	Después del aprendizaje		<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de salario. • Mayores posibilidades de empleo.
Gobierno	Durante el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Subsidios e incentivos • Gastos de funcionamiento de los institutos de EFP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayores ingresos fiscales (por ejemplo, impuestos sobre la nómina, IVA). • <i>Ahorros en los pagos de seguridad social.</i> • <i>Ahorros en programas de empleo (por ejemplo, programas activos de mercado de trabajo).</i>
	Después del aprendizaje		<ul style="list-style-type: none"> • Mayores ingresos fiscales (por ejemplo, impuestos sobre la nómina, IVA). • <i>Ahorros en los pagos de seguridad social.</i> • <i>Ahorros en programas de empleo (por ejemplo, programas activos de mercado de trabajo).</i>

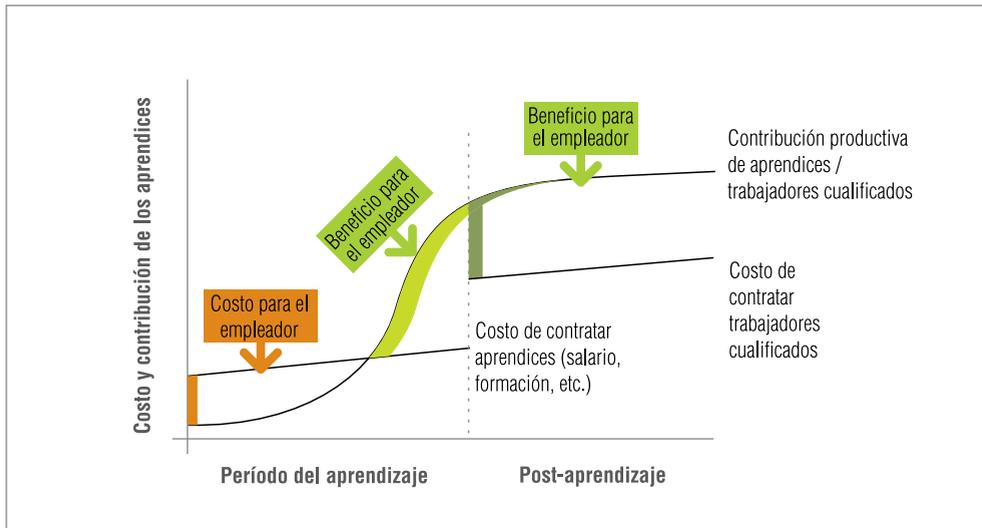
Nota: Los elementos en *cursiva* representan costos/beneficios no monetarios o latentes

Fuente: Elaboración propia.

Los programas de aprendizaje de calidad varían en muchos aspectos (por ejemplo, en duración, complejidad técnica, grado en el cual los aprendices participan en la producción) y también en sus costos y beneficios. Por lo tanto, no es posible sacar conclusiones generales acerca de los costos y beneficios para cada una de las partes y más adelante presentaremos resultados de investigaciones recientes que destacan factores clave que influyen en ellos.

a. Empleadores

La capacitación mediante aprendizaje de calidad suele representar un costo neto para los empleadores en el comienzo, ya que el costo inicial de la formación (por ejemplo, el tiempo dedicado por los supervisores, salarios y asignaciones, materiales de capacitación consumidos) sobrepasa la contribución inicial de los aprendices a la producción de bienes y servicios. Sin embargo, a medida que los aprendices aprenden las competencias y se vuelven más productivos, los costos y beneficios con el tiempo se igualan y los empleadores comienzan a recuperar la inversión inicial en capacitación. La Figura 3 muestra una relación de costo beneficio durante y después de un programa de aprendizaje de calidad.

Figura 3. Costos y beneficios del aprendizaje de calidad para los empleadores

Fuente: Adaptado de Lerman R. (2014). «Do firms benefit from apprenticeship investment?» IZA World of Labour.

La mayoría de los análisis costo-beneficio de los programas de aprendizaje de calidad revelan que las empresas recuperan los costos antes de que finalice el programa de capacitación o poco después, si se retienen a los aprendices que se capacitaron. Por ejemplo, un estudio realizado en Suiza con una encuesta de alrededor de 2500 empresas, reveló que aproximadamente dos tercios de ellas habían recuperado los gastos al finalizar los programas (Strupler y Wolter, 2012). En general, las empresas habían invertido 5,35 mil millones de francos suizos (CHF) y derivaron un beneficio neto de CHF 474 millones, lo que representa un rendimiento del 8,9 %.

Es importante señalar que los costos y beneficios variaban según la ocupación y la duración del programa. En el caso de las empresas participantes del estudio realizado en Suiza, la capacitación mediante aprendizaje de calidad para ingenieros en electrónica y en mecánica derivó en un costo neto para las empresas debido a los altos costos de una formación técnica intensiva, mientras que la capacitación para ocupaciones tales como electricistas, asistentes dentales y pintores generó ganancias netas para las empresas anfitrionas. Por otro lado, en Alemania, las empresas asumieron en promedio un costo neto de EUR 3596 por cada aprendiz capacitado (Schönfeld et al., 2010).

Es posible señalar tres factores importantes que afectan a la recuperación de los costos: 1) la participación de los aprendices en la producción real de bienes y servicios y su valor añadido; 2) la retención de los aprendices después de finalizado el programa de formación; y 3) los gastos de personal destinados a supervisores y aprendices. Es evidente que el tiempo que los aprendices dedican a actividades de valor añadido influye en la recuperación de los costos y que retener aprendices representa un ahorro en gastos futuros de contratación y formación inicial (el anuncio de una vacante; la realización de entrevistas de trabajo y el valor de la producción perdida hasta que el empleado nuevo alcance la productividad plena).

Las investigaciones empíricas sobre costos de contratación no abundan pero los estudios disponibles estiman que los costos de contratación y formación inicial son entre el 2,4 y el 11,2 % del gasto salarial en el Reino Unido y el 3,3 % del gasto salarial en Suiza (Muehleemann y Wolter, 2013). Asimismo, los salarios y las asignaciones que reciben los aprendices son variables ya que -tal como lo muestra la Tabla 4- las tasas de salario mínimo para aprendices se establecen según la edad y los años de capacitación.

Tabla 4. Tasas de pago mensual mínimas para aprendices en Francia (% del salario mínimo)

	Menores de 18 años	Entre 18 y 20 años	Más de 21 años
Primer año	25 %	41 %	53 %
Segundo año	37 %	49 %	61 %
Tercer año	53 %	65 %	78 %

Fuente: Smith y Kemmis, 2013.

b. Aprendices

Es posible que el mayor atractivo de los programas de aprendizaje de calidad para los jóvenes se centra en las oportunidades de empleo después de la capacitación y en contar con mejores perspectivas de carrera gracias a las competencias obtenidas, a pesar de que los aprendices suelen recibir salarios o asignaciones menores que los de los trabajadores de pleno derecho. Si bien es difícil establecer el costo de participar en un programa de aprendizaje de calidad, ya que no es posible definir los costos de oportunidad (es decir, los ingresos no percibidos que el aprendiz habría recibido si no hubiera participado en la formación), un estudio realizado en los Estados Unidos ha estimado la diferencia en ingresos de por vida entre trabajadores con experiencia de aprendizaje de calidad y otros con antecedentes similares pero que no participan en programas de aprendizaje de calidad (Mathematica Policy Research, 2012) con datos que indican que realizar un aprendizaje de calidad aumenta la renta de por vida en USD 301.533 (USD 240.037 en ingresos y USD 61.496 en prestaciones complementarias). Por otro lado, un estudio realizado en Italia reveló que los programas de aprendizaje de calidad reducen la probabilidad de desempleo y aumentan las posibilidades de obtener un contrato permanente (Comisión Europea, 2013).

c. Gobierno

Dado que los programas de aprendizaje de calidad suelen resultar en menor desempleo y mayores ingresos para los trabajadores, los gobiernos ahorran en gastos relacionados con la seguridad social y las políticas activas del mercado de trabajo (por ejemplo, prestaciones por desempleo) y obtienen mayores ingresos fiscales (por ejemplo, impuestos sobre la nómina, impuesto al valor agregado). Si bien el efecto ahorro depende del costo de las políticas de mercado laboral y planes de bienestar, estudios recientes en el Reino Unido y los Estados Unidos confirman una importante rentabilidad económica de la inversión pública en programas de aprendizaje de calidad (National Audit Office, 2012; Mathematica Policy Research, 2012).

Distribución de los gastos

Si se aplica el principio del beneficiario final tal como se explicó en la sección anterior, las empresas, los aprendices y el gobierno son responsables de financiar los programas

de aprendizaje acorde a los beneficios de los que disfrutan. Si bien los acuerdos para la distribución de costos varían, el modelo que se sigue más comúnmente, sin incluir la asignación de incentivos, es el siguiente:

- Los empleadores asumen costos de capacitación, salarios, asignaciones y prima de la seguridad social;
- Los aprendices reciben menor remuneración que los trabajadores cualificados; y
- El gobierno financia la formación basada en instituciones (por ejemplo, los gastos de personal y de funcionamiento de los institutos de formación, como la adquisición y el mantenimiento de equipos y materiales).

A la fecha no existen datos completos y comparables internacionalmente sobre la distribución de costos de los sistemas de aprendizaje de calidad. En Alemania, los empleadores asumen alrededor de las tres cuartas partes del costo y los organismos gubernamentales se encargan del resto (Ministerio Federal de Educación e Investigación, 2003).

Incentivos para promover el aprendizaje de calidad

Si bien a largo plazo los programas de aprendizaje de calidad tienen sentido económico tanto para empleadores como para aprendices, los beneficios no aparecen en el corto plazo. Este factor puede resultar en que los jóvenes y las empresas no inviertan lo suficiente en esta modalidad de formación. Por lo tanto, muchos gobiernos ofrecen incentivos a empresas y aprendices con el fin de promover el aprendizaje de calidad de diversas maneras. En Alemania, donde el sistema de aprendizaje de calidad está bien arraigado, no se aplican planes de incentivos que no sean los subsidios otorgados a empresas que forman a grupos desfavorecidos de trabajadores (por ejemplo, trabajadores con discapacidades). Si todos los actores logran percibir los beneficios a largo plazo tal vez llegue un momento en que no se necesiten incentivos para promoverlo.

La Figura 4 presenta algunos ejemplos de incentivos y mecanismos de financiación en diversos países. Algunos planes de incentivos son financiados mediante un gravamen sobre los empleadores (por ejemplo, se grava cierto porcentaje del gasto salarial para financiar actividades de desarrollo de competencias). En Brasil, Dinamarca y Tanzania, por ejemplo, existen gravámenes para el desarrollo de competencias que implican considerar a los empleadores como los beneficiarios definitivos y reflejan el principio del beneficiario final. Otros planes de incentivos son financiados por la sociedad en general y/o los gobiernos ofrecen incentivos derivados de sus ingresos fiscales.

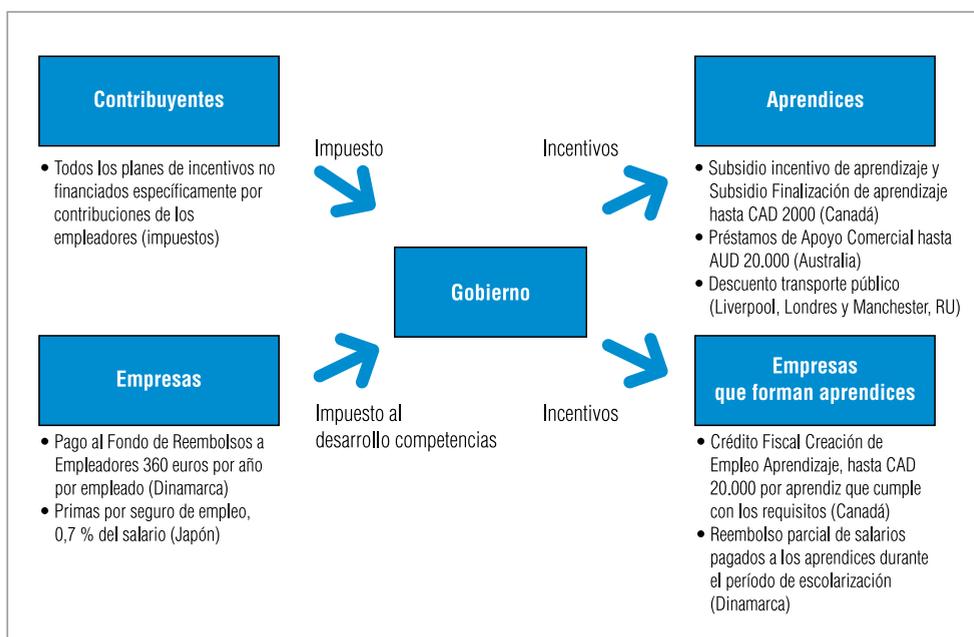
Los incentivos se conceden a los aprendices o a las empresas que capacitan aprendices. Por ejemplo, Canadá ofrece «Becas de Incentivo al Aprendizaje» y «Becas de Finalización de Aprendizaje» a aprendices que cumplen con ciertos requisitos. En Australia, los aprendices pueden obtener préstamos en condiciones favorables y la culminación exitosa de la formación mediante aprendizaje de calidad reduce la cantidad adeudada en un 20%. La amortización de los préstamos se inicia cuando los aprendices egresados comienzan a ganar por encima de un umbral de ingresos mínimos⁵. Asimismo, en varias ciudades grandes del Reino Unido se ofrece apoyo en especie para los aprendices, como descuentos en la tarjeta de transporte local.

⁵ Véase Australian Apprenticeships [Aprendizajes australianos] Disponible en: <https://www.australianapprenticeships.gov.au/trade-support-loans>

Por otro lado, los empleadores canadienses que toman aprendices pueden beneficiarse de 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. En Dinamarca, todos los empleadores públicos y privados están obligados a contribuir con un monto fijo al Fondo de Reembolso para Empleadores y los empleadores que capacitan aprendices tienen derecho a reclamar al Fondo un reembolso parcial de los salarios pagados a los aprendices durante el período de escolarización.

Es importante señalar que los incentivos suelen estar sujetos a ciertas condiciones. Por ejemplo, los gobiernos pueden apuntar al desarrollo de ciertas ocupaciones (como las de la Lista Nacional de Necesidades de Competencias de Australia) cuando otorgan incentivos, con el fin de atender la escasez de competencias en sectores prioritarios. La aplicación de incentivos brindados a los aprendices contra la finalización exitosa de su programa de capacitación (como la Beca de Finalización de Aprendizaje de Canadá) es otro ejemplo de condiciones para incentivar el aprendizaje de calidad.

Figura 4. Incentivos para el aprendizaje de calidad



Fuente: Elaboración propia.

D. Marco jurídico

Introducción

El aprendizaje de calidad requiere una base jurídica sólida para que los derechos y responsabilidades de todas las partes involucradas sean claros y para que se respeten las normas y condiciones de la formación profesional. El marco jurídico es importante para definir el mecanismo de gestión de los aprendizajes de calidad y no se observa un único modelo sino gran variedad de marcos jurídicos y estructuras de gobernanza.

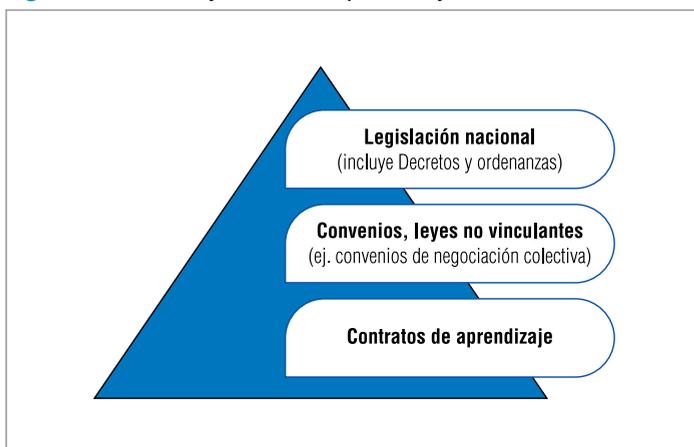
La normativa que rige los aprendizajes así como su alcance varían de un país a otro y aspectos que en algunos países quedan librados a la negociación entre los grupos de interés, en otros están reglamentados. Por lo tanto, esta sección señala las principales diferencias entre determinados marcos jurídicos y modelos de gestión de aprendizajes de calidad así como aspectos que suelen estar reglamentados.

Marcos que regulan el aprendizaje de calidad

En términos generales, los marcos jurídicos que rigen los aprendizajes de calidad constan de tres capas verticales (ver Figura 5). La primera capa contiene las leyes promulgadas a nivel nacional o estatal, que se aplican en toda la jurisdicción correspondiente y que a menudo van acompañadas de decretos y ordenanzas ministeriales que profundizan las reglamentaciones sobre el aprendizaje de calidad y su aplicación.

Leyes, decretos, ordenanzas, sentencias judiciales en los países en los que rige el sistema de derecho consuetudinario y otros tipos de reglamentos forman parte de la legislación. Por ejemplo, en Estados Unidos, la Ley Nacional de Aprendizaje de 1937 (también conocida como la Ley Fitzgerald) proporciona la base jurídica de los programas de aprendizaje de calidad (Departamento de Trabajo de EE. UU., 2016)⁶ y la Ley de Aprendices de la India de 1961 es otro ejemplo.

Figura 5. El marco jurídico del aprendizaje de calidad



Fuente: Elaboración propia.

⁶ Departamento de Trabajo de los Estados Unidos (<https://www.doleta.gov/oa/history.cfm>) [consultado el 9 de agosto de 2016]

El tratamiento del aprendizaje de calidad en la legislación difiere de un país a otro y la Tabla 5 resume las diferencias. Algunos países han promulgado una ley específica sobre el aprendizaje de calidad como principal instrumento jurídico que regula este tipo de formación profesional (Las mencionadas leyes de los Estados Unidos y la India mencionadas pertenecen a esta categoría) y en otros países se aplican leyes con un alcance más amplio (por ejemplo, el código laboral). Por ejemplo, en Italia, las normas sobre aprendizaje de calidad se reúnen en los artículos 41 a 47 del Decreto Legislativo N° 81 de 2015. En Indonesia ocurre algo similar ya que los reglamentos sobre aprendizaje de calidad están incorporados en la Ley de Recursos Humanos de 2013.

■ En Australia no existe una legislación específica sobre el aprendizaje de calidad: se aplican las mismas condiciones de empleo a empleados y a aprendices (Smith y Kemmis, 2013) y el gobierno publicó un código nacional de buenas prácticas en materia de aprendizaje de calidad que no es vinculante.

En Francia, diversas leyes componen un conjunto de normas que rigen el aprendizaje de calidad y cada una de ellas reglamenta aspectos específicos del sistema y refleja la evolución gradual del sistema de aprendizaje de calidad y las necesidades cambiantes de la normativa sobre este tipo de formación.

Tabla 5. Tipos de legislación sobre aprendizaje de calidad

Legislación sobre aprendizaje	Ejemplos de países
Leyes específicas sobre aprendizaje de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Nacional de Aprendizaje (Estados Unidos) • Ley de Aprendices de 1961 (India) • Ley de Formación y Aprendizaje para las Industrias (Nueva Zelanda)
Una ley con un alcance más amplio que contiene normas sobre aprendizaje de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto Legislativo N.º de 2015, cuyos artículos 41 al 47 reúnen las normas sobre el aprendizaje (Italia) • Ley de Recursos Humanos de 2013, cuyos artículos 21 a 30 regulan el aprendizaje (Indonesia) • Ley de Formación Profesional (Alemania)
Diversas leyes que conforman la legislación sobre aprendizaje de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Modernización Social de 2002, Ley Séguin de 1987, Ley Gichard de 1971 (Francia)
No existe legislación específica en materia de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • En Australia rigen las mismas condiciones laborales para empleados y aprendices

Fuente: Elaboración propia.

Además de legislación nacional, diversos acuerdos enriquecen el conjunto de normas aplicables al aprendizaje de calidad. Un caso ilustrativo es el acuerdo de negociación colectiva sobre salarios y condiciones de formación de aprendices a nivel sectorial que quizás no sea parte del ordenamiento jurídico nacional pero obliga a las partes a cumplirlo. Otro ejemplo es un memorando de entendimiento sobre la realización de un programa de aprendizaje de calidad entre una asociación empresarial sectorial y un instituto de formación profesional.

Además, se usan leyes no vinculantes para reglamentar los aprendizajes de calidad. Los organismos gubernamentales a cargo de la educación y formación profesional, los consejos sectoriales y las cámaras de comercio e industria a menudo establecen códigos de conducta en materia de formación mediante aprendizaje de calidad. Estas leyes llamadas «blandas»

■ El gobierno australiano publicó el Código Nacional de Buenas Prácticas para el Aprendizaje en Australia en 2015, con el fin de esclarecer las obligaciones de ambas partes al celebrar un contrato de formación.

no son obligatorias pero orientan el comportamiento de los grupos de interés (empleadores y aprendices, por ejemplo).

Por último, los contratos de aprendizaje firmados por aprendices, empleadores e institutos de formación establecen los términos y condiciones de la formación. Estos contratos pueden incluir cláusulas sobre la confidencialidad de los secretos comerciales que no se estipulan en forma explícita en la normativa aplicable.

Los contenidos de los contratos de aprendizaje pueden variar pero existen puntos en común. La OIT ha elaborado un modelo de contrato de aprendizaje sobre la base de un análisis de las normas internacionales del trabajo pertinentes y los contratos de aprendizaje existentes en diversos países y este modelo se encuentra en la sección de «Herramientas para el aprendizaje de calidad» de esta publicación⁷. Se puede utilizar con las adaptaciones necesarias al contexto del país y los acuerdos aplicables. El modelo de contrato es válido para todo el proceso de aprendizaje de calidad y está destinado a ser firmado por el aprendiz y los representantes del empleador y el instituto de formación.

En el modelo de contrato se tratan los siguientes aspectos:

<ul style="list-style-type: none"> • Signatarios • Fines, definición • Programa de capacitación • Condiciones de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> - Salario - Cobertura de seguridad social - Derecho a licencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones y responsabilidades del: <ul style="list-style-type: none"> - Empleador - Aprendiz - Instituto de formación • Resolución de controversias y rescisión de contrato • Evaluación y certificación
---	--

Gestión centralizada y descentralizada de los aprendizajes

También se observa que existen formas de gestión centralizadas y descentralizadas del aprendizaje de calidad. Por ejemplo, en Alemania las ocupaciones sujetas a formación son reconocidas por ordenanza ministerial, según lo estipulado en la Ley de Formación Profesional de 2005. En Canadá, cada provincia y territorio administra su propia lista de oficios sujetos a aprendizaje de calidad, que refleja «las necesidades y expectativas específicas de su jurisdicción, y las diferencias en cuanto a geografía, población, industria y realidad económica crean desafíos y oportunidades muy diferentes» (Foro de Aprendizaje de calidad de Canadá, 2016⁸). Puesto que la certificación de competencias varía entre provincias y territorios, surgió la necesidad de generar certificaciones reconocidas en todo el país para ciertos oficios seleccionados, conocidos como oficios de «Sello Rojo». Estos oficios de sello rojo son administrados por el Consejo Canadiense de Directores de Aprendizaje, un órgano de coordinación entre los gobiernos federales, provinciales y territoriales.

El alcance y el grado de precisión de las leyes en materia de aprendizaje de calidad varían considerablemente de un país a otro. Algunos países lo reglamentan en detalle a nivel nacional mientras que otros dejan un margen más amplio a resolver por los interlocutores sociales y otras partes interesadas en el sector o la empresa. Por lo tanto, la participación de los interlocutores sociales en la gestión del aprendizaje de calidad difiere entre países. Por ejemplo, en el sistema danés de aprendizaje la participación de los interlocutores sociales

⁷ Para elaborarlo se examinaron los contratos de aprendizaje de los siguientes países: Alemania, Botsuana, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Líbano, Marruecos, Suiza y Reino Unido.

⁸ Sitio en Internet: <http://caf-fca.org/apprenticeship-101/>

es intensa. Los interlocutores sociales negocian en su sector y acuerdan las condiciones y normas que rigen el aprendizaje de calidad en ese sector: horas de trabajo, evaluación de la formación, salario (incluido el pago de horas extra), asistencia obligatoria a clases, resolución de controversias, vacaciones y días de descanso, así como ropa de trabajo y herramientas que suministra el empleador (Jeppesen y Siboni, de próxima publicación). En otros países, algunos de estos aspectos están reglamentados por ley en lugar de ser negociados por los interlocutores sociales.

¿Qué se debe reglamentar y acordar?

Según se analizó en las secciones anteriores, existen diversos marcos jurídicos que rigen los aprendizajes de calidad. Los aspectos reglamentados por la ley difieren de un país a otro, reflejando las diferencias de gestión y de configuración institucional en torno tema. . A pesar de que no existe un único modelo de ley o marco jurídico en la materia, en esta sección se examinan diversos aspectos del aprendizaje de calidad (por ejemplo, la situación jurídica de los aprendices, salarios y condiciones para la rescisión de contrato) que suelen ser reglamentados por leyes vinculantes o no vinculantes y se describen enfoques para la reglamentación de aprendizajes.

a. Situación jurídica de los aprendices

Algunos ordenamientos tratan a los aprendices como empleados, dándoles derecho a salarios (Alemania, Australia, Canadá, Estados Unidos, Francia, Reino Unido y Sudáfrica) mientras que otros sistemas distinguen entre aprendices y empleados comunes, y los aprendices reciben un estipendio o asignación (Egipto, India, Indonesia). El sistema turco se encuentra a medio camino entre estos dos sistemas ya que requiere el pago de salario a los aprendices pero sin concederles la condición de empleados (Tabla 6).

Tabla 6. Situación laboral de los aprendices y tipo de remuneración

Situación laboral y remuneración	Ejemplos de países
Aprendices remunerados como empleados formales	Alemania, Australia, Canadá, EE. UU., Francia, Reino Unido Sudáfrica.
Aprendices remunerados pero no como empleados formales	Turquía
Solo estipendio/asignación (no se les trata como empleados formales)	Egipto, India, Indonesia

Fuente: Smith y Kemmis (2013.)

b. Rescisión del contrato de aprendizaje

Los contratos de aprendizaje suelen ser limitados en el tiempo, ya que los programas de capacitación funcionan con programas de estudio calendarizados. Una notable excepción es el caso de Italia, donde el contrato de aprendizaje es indefinido y los aprendices se convierten en empleados comunes salvo que una de las partes del contrato rescinda el contrato de aprendizaje dentro del período de aviso al final del programa de formación del aprendizaje (European Labour Law Network, 2016).

c. Medidas para evitar la contratación abusiva de aprendices

A pesar de que el aprendizaje de calidad es un medio importante para equipar a los jóvenes con las competencias necesarias para el mercado laboral y facilitar la transición de la escuela al trabajo, se han observado casos de explotación de jóvenes bajo el pretexto de aprendizaje de calidad. Las normas sobre el uso de los aprendices buscan evitar las prácticas abusivas. Por ejemplo, en Italia, la ley reglamenta la proporción de aprendices y trabajadores comunes: las empresas pueden contratar hasta dos aprendices por cada tres trabajadores fijos que empleen. Además, existe un requisito que exige que se contraten los aprendices existentes antes de tomar nuevos aprendices⁹.

d. Seguridad y salud en el trabajo (SST)

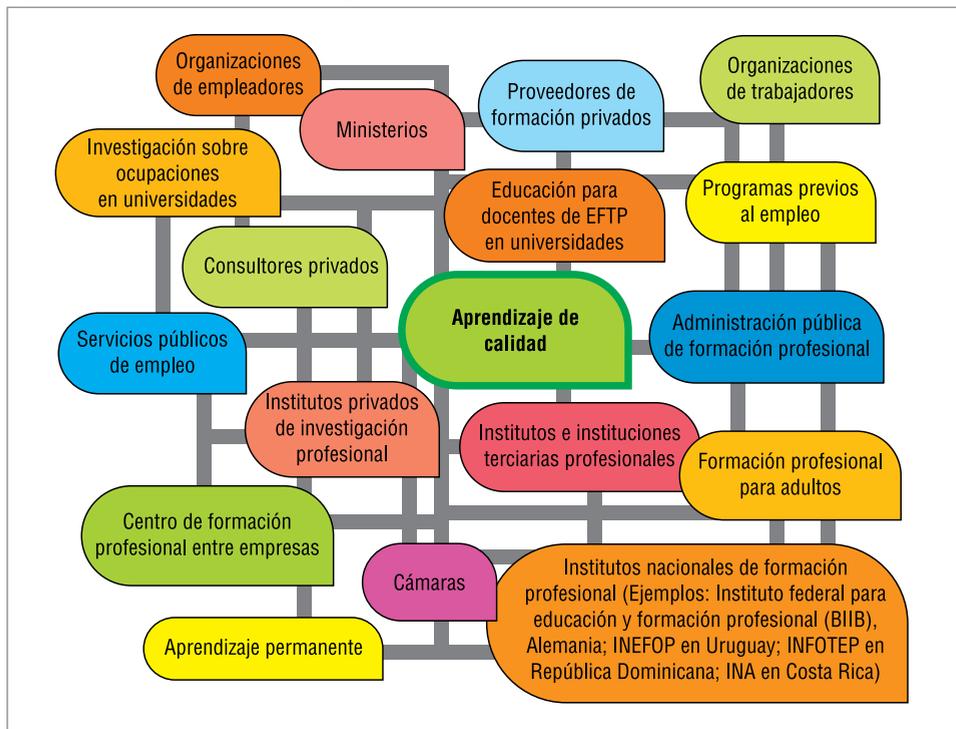
Como una parte de la formación se lleva a cabo en el lugar de trabajo, el cumplimiento pleno de las normas aplicables de SST constituye un elemento común en la reglamentación del aprendizaje de calidad. La legislación no vinculante australiana en materia de aprendizaje de calidad establece que «un lugar de trabajo seguro» debe ser «libre de intimidación y abuso verbal, físico, racial y sexual», además de aspectos de seguridad física del lugar de trabajo.

⁹ Las empresas con más de 50 trabajadores no pueden contratar aprendices nuevos salvo que hayan empleado al menos el 20 % de los aprendices de la empresa en los últimos tres años antes de una nueva contratación.

E. Temas de los aprendizajes de calidad

Desarrollo curricular para el aprendizaje de calidad

Figura 6. Sistema de formación profesional



Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento para elaborar programas de estudio para la formación profesional está determinado por las características que caracterizan a los sistemas de aprendizaje de calidad. Sin embargo, los programas curriculares para empresas y escuelas solo pueden diseñarse una vez que se hayan tomado una serie de decisiones; es decir, en una etapa avanzada del proceso de aplicación de los programas de aprendizaje de calidad. Entre otros aspectos, se deben contemplar las siguientes condiciones:

I. Clasificación de ocupaciones

Un sistema estructurado de formación profesional debe estar orientado —por lo menos en el largo plazo— hacia la estructura de las ocupaciones en la economía nacional, así como la clasificación de cualificaciones para todo el país. Si bien algunos países han elaborado sus propios sistemas de clasificación de ocupaciones y cualificaciones, la OIT ha recopilado la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO), cuya última versión fue publicada en 2008.

La clasificación de la OIT incluye ocupaciones y cualificaciones en todos los niveles del sistema educativo. Algunos países europeos utilizan sistemas de aprendizaje de calidad y han estructurado las profesiones en áreas profesionales o ámbitos sectoriales.

En la clasificación de las especialidades laborales, el trabajo técnico profesional específico se clasifica según el sector económico principal con el cual se relaciona; es decir, el ámbito profesional. Existen, por ejemplo, campos profesionales que se relacionan con la electricidad, los negocios, la ingeniería química y los plásticos. Las áreas profesionales también tienen la ventaja de que son atribuibles a cualificaciones semi-académicas o plenamente académicas, sobre todo en países que cuentan con cursos politécnicos.

II. Principios profesionales y descripciones de empleos

Las ocupaciones pueden ser descritas con relación a las tareas profesionales que es necesario dominar para llevarlas a cabo. Es posible obtener descripciones completas y auténticas si se consulta a las personas que se dedican a las ocupaciones en cuestión; es decir, a profesionales con experiencia que trabajan en esa profesión. Si además se puede llevar a cabo un análisis del proceso laboral y empresarial, los hallazgos combinados de ambos métodos proveen una buena base tanto para describir la profesión, como para elaborar un programa de estudios profesional moderno con el fin de mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, si el propósito es desarrollar un nuevo perfil ocupacional, se deben realizar estudios preliminares (análisis de necesidades de competencias) por parte de expertos o especialistas de profesiones diferentes pero relacionadas, o áreas de actividad vinculadas. Estos estudios se realizan con el fin de llegar a una descripción del nuevo perfil y proporcionar el material para elaborar el programa de estudios profesional.

III. División de tareas y funciones de la empresa y la escuela de formación profesional

La empresa y la escuela de EFP deben ponerse de acuerdo -normalmente antes del desarrollo de los planes de estudio-, sobre cómo pueden desempeñar sus funciones los diferentes interlocutores involucrados en la formación y qué tareas desean cumplir. Durante esta fase del proceso de implementación ya se han tomado decisiones que tienen un efecto significativo en los planes de estudio a ser desarrollados.

Estas decisiones se refieren a la distribución del tiempo de formación total entre los dos lugares de aprendizaje. En otras palabras, ¿con qué frecuencia y por cuánto tiempo los estudiantes asisten a la escuela y a la empresa respectivamente?

Luego de llegar a un acuerdo general sobre esta cuestión, la empresa y la escuela de EFP deben ponerse de acuerdo sobre otros puntos de referencia. En este momento es importante negociar sobre cómo integrar las áreas técnicas con las competencias básicas y otras competencias en los aprendizajes de calidad. Como por ejemplo, perspectiva sociopolítica, educación física, vocabulario técnico en otras lenguas y educación para el emprendimiento.

También es importante el efecto estacional sobre el alcance de los contenidos de los planes de estudio profesionales. Por ejemplo, durante las temporadas turísticas, la industria del turismo en un país puede necesitar que los aprendices trabajen en hoteles y restaurantes, en lugar de asistir a las escuelas de formación profesional.

Por otra parte, más allá de los aspectos mencionados, el instituto de formación profesional tiene la tarea especial de apoyar a estudiantes de bajo rendimiento y desfavorecidos (socioeconómicamente o con alguna discapacidad).

IV. ¿Un plan de estudios para la empresa y la escuela de formación profesional o programas separados?

Ambos lugares de aprendizaje y de trabajo deben tener el mismo objetivo: brindar apoyo a los aprendices en el desarrollo de conocimientos. Para lograr este objetivo es imprescindible que ambos lugares de aprendizaje y trabajo utilicen un plan de estudios común.

Independientemente de los objetivos educativos más amplios del gobierno —por ejemplo, en la educación pública— los institutos de formación profesional nacionales deben cumplir con tareas y objetivos relacionados con la formación para el empleo que son diferentes de los de las empresas.

Por ejemplo, cuando el programa de aprendizaje incluye el estudio de empresas que utilizan distintas tecnologías, métodos de producción y herramientas, el instituto de formación profesional tiene la responsabilidad de abordar esas diferencias y, junto con los aprendices, considerarlas desde diferentes perspectivas. Ello implica no solo analizar las ventajas y desventajas de los métodos, tecnologías y herramientas que se presenten sino también examinar las diferencias en la estructura organizativa de los procesos de trabajo profesionales e industriales.

En consecuencia, los aprendices desarrollan competencias que les ayudan a afrontar las exigencias laborales de diferentes empresas y sectores, además de poder manejar tecnología de diferentes fabricantes.

Un plan de estudios común se refiere más bien al contenido de trabajo técnico y aumentará la cooperación entre las ubicaciones de aprendizaje y trabajo, según se expresa en los sistemas de aprendizaje de calidad.

La alternativa a los planes de estudio comunes implica que los lugares de aprendizaje y de trabajo diseñen programas independientes para escuelas y empresas. Sin embargo, esta forma de proceder aumenta el riesgo de que la formación no sea tan integral y a medida como debería ser. Con el fin de garantizar un mínimo nivel de pertinencia entre los planes de capacitación de escuela y empresa, ambos programas deben elaborarse en estrecha relación y el plan de estudios escolar debe seguir al de la empresa y no al revés.

V. Proceso para el desarrollo de planes de estudio empresariales e institucionales

Un requisito previo importante para la adopción de planes de estudio profesionales es la participación de los interlocutores sociales en su elaboración. Con el tiempo, los interlocutores sociales junto con el gobierno deberían asumir el liderazgo con respecto a los procesos administrativos y organizacionales de la elaboración de los planes de estudios.

Antes de atender al diseño curricular, empleadores y empleados deben definir los títulos del programa, la duración de la formación y las remuneraciones que recibirán los aprendices y, si fuera necesario, su asignación a un nivel nacional de cualificación.

Una vez que se han acordado todos estos parámetros, los interlocutores sociales deben encontrar un método para elaborar el programa profesional para la empresa y la escuela, así como los procedimientos de evaluación y certificación. Independientemente de si los programas se elaboran mediante una metodología de «desarrollo de un plan de estudios» (DACUM por su sigla en inglés) u otro método —por ejemplo, mediante grupos de expertos o consultas con expertos— los interlocutores sociales y expertos gubernamentales deben identificar conjuntamente los contenidos curriculares.

Al diseñar planes de estudio profesionales para aprendizajes de calidad se deben generar perfiles ocupacionales. En estos perfiles, se identifican las responsabilidades de trabajo de los trabajadores cualificados en cuestión y se describen en los siguientes enunciados:

1. Un grupo de expertos elaboran un plan de capacitación para los segmentos del aprendizaje de calidad que se llevan a cabo en la empresa. En ese plan, los contenidos se distribuyen en consonancia con los principios didácticos (de lo más fácil a lo más difícil) y se ponen en funcionamiento durante toda la formación en la empresa.
2. Para la elaboración del plan de estudios escolar se forma un equipo de docentes de formación profesional experimentados y bien informados. La parte del plan de estudios que se desarrolla en la escuela se debe vincular con la parte de la empresa y debe reforzar el aprendizaje que se lleva a cabo en el lugar de trabajo. Por ejemplo, cuando los aprendices aprenden en las empresas a realizar instalaciones eléctricas domésticas, este aprendizaje se debe ver reforzado y reflejado en el aprendizaje en la escuela, idealmente, al mismo tiempo que la capacitación en la empresa sobre instalaciones domésticas.
3. El equipo de expertos y el equipo de docentes con experiencia y bien informados diseñan los planes de estudio como fases completas de aprendizaje y trabajo en un flujo de trabajo profesional. Por ejemplo, el contenido del programa escolar se puede dividir en 10 a 16 áreas de aprendizaje o profesionales que se vinculan con las tareas de la empresa. A las áreas de aprendizaje se les dota de encabezados identificables que se refieran a actividades de trabajo clave y objetivos de trabajo centrales. Por ejemplo, en un aprendizaje de calidad, aprender a desarrollar conceptos de mercadeo mediante tareas reales o simuladas “como el desarrollo de un concepto de mercadeo para un nuevo software” en lugar de aprender sobre el mercadeo en una clase.
4. Puede suceder que al descomponer el contenido de un programa de aprendizaje en situaciones de aprendizaje de tamaño manejable, el enfoque del desarrollo curricular también se abre a la posibilidad ya mencionada de elaborar un plan de estudios común para ambos lugares de aprendizaje. Cuando esto sucede, el marco básico para el desarrollo curricular se fortalece, lo que resulta en un efecto positivo en la calidad de la educación profesional en el aprendizaje de calidad.
5. Como variación del procedimiento que acabamos de presentar, los expertos profesionales pueden contar con el apoyo de científicos, ingenieros y otras personas capacitadas académicamente. Idealmente, esto resulta en múltiples rondas con diferentes grupos de expertos para llevar a cabo complejos talleres de trabajadores cualificados. En consecuencia, al final de los talleres se habrá identificado una serie de tareas profesionales e información detallada acerca de las dimensiones del trabajo cualificado. Estas nuevas dimensiones para el trabajo del aprendizaje de competencias reciben apoyo adicional mediante el análisis del proceso de trabajo. A la larga, todos los resultados se utilizarán para elaborar un plan de estudios común para ambos lugares de aprendizaje y trabajo.
6. La calidad de los resultados de los talleres de trabajadores expertos depende totalmente

de sus objetivos. Cuando se trata de desarrollar planes de estudio modernos sobre procesos empresariales y trabajo en una profesión ya existente se puede suponer que es relativamente sencillo identificar a los expertos de la profesión.

7. En países que no cuentan con los trabajadores cualificados necesarios, el éxito de los talleres depende en gran medida de la contratación de expertos cuyos conocimientos se relacionan estrechamente con las responsabilidades específicas de empleo en el perfil profesional que aún falta diseñar.
8. Para un nuevo perfil profesional que todavía no existe en el mundo real del trabajo, es posible desarrollar un aprendizaje nuevo sobre la base de los conocimientos de todos los expertos. Un ejemplo de ello son las nuevas ocupaciones de aprendizaje en tecnologías de la información y de la mecatrónica, que se introdujeron en la década de 1990 en algunos países industrializados, y los recientes nuevos aprendizajes verdes o ambientales que no existían.

Formadores para los aprendizajes de calidad en las empresas

Formación y formadores en la empresa

La formación y la experiencia de trabajo que se encuentran en las empresas son fundamentales para todo programa de aprendizaje de calidad. En los aprendizajes tradicionales (aquellos que se realizan en su totalidad en la empresa) los aprendices están basados en las empresas, en los predios de construcción o en las instalaciones de los clientes a tiempo completo, mientras que en el aprendizaje de calidad los períodos de trabajo y capacitación se complementan con el aprendizaje externo en un instituto de formación profesional, y en algunos casos concretos, también en un centro de formación profesional para organizaciones de ámbito superior o supraempresariales.

Los formadores en las empresas deben ser trabajadores, técnicos o profesionales experimentados que puedan brindar capacitación suficiente. Deben poseer competencias técnicas sólidas en el área laboral en la cual la empresa capacita a los aprendices y tener además la capacidad de transmitir sus conocimientos y competencias a los estudiantes aprendices).

Tradicionalmente los aprendices adquieren sus conocimientos y competencias profesionales a través de una relación maestro-aprendiz. Esta relación subsiste incluso en los sistemas de aprendizaje modernos, por lo menos en el sector artesanal. En ese sector, los maestros a menudo combinan varias funciones: propietario, gerente general y jefe formador de una empresa artesanal. Aprender a enseñar a los aprendices es parte del proceso de aprendizaje que el maestro mismo debe cumplir.

En micro y pequeñas empresas de hasta 10 empleados, es frecuente que haya solo un profesional capaz de formar aprendices. En una empresa artesanal esa persona puede ser «el maestro», mientras que en empresas con más de 10 o 15 funcionarios, el gerente general puede nombrar a un profesional para:

1. Organizar el programa de formación de aprendices.
2. Formar a los aprendices.
3. Supervisar los procesos de formación y trabajo cuando los aprendices trabajan con otros.

En empresas medianas y grandes la situación es más compleja y las funciones y responsabilidades son compartidas entre los diferentes empleados (vertical y horizontalmente).

Se espera que el formador sea un pilar, una persona confiable y accesible en un entorno dinámico. En muchos casos, es el formador - en su papel de tutor o mentor - quien aporta humanidad a un ambiente potencialmente amenazante.

Las diferentes responsabilidades de los formadores

En los países que cuentan con sistemas de aprendizaje de calidad establecidos, los empleadores tienen la obligación de tener por lo menos un formador con acreditación formal si deciden formar aprendices. Por lo general, esa persona cuenta con competencias organizativas, pedagógicas y tecnológicas.

En empresas pequeñas, medianas y grandes bien estructuradas, con un departamento establecido de recursos humanos, es posible distinguir por lo menos cuatro obligaciones que asumen los formadores:

1. Ser responsable con relación a la gestión.
2. Deberes en áreas organizativas y técnicas, así como el papel de coordinador con los aliados externos (por ejemplo, la escuela, instituto o centro de formación de EFP; el ente local de coordinación -que puede ser la cámara de comercio e industria, la cámara artesanal o una asociación profesional- las administraciones locales y la municipalidad).
3. Responsabilidad con relación a la puesta en práctica del programa de capacitación en la empresa.
4. Una relación de compañero de trabajo, «un trabajador, un aprendiz», en lugares de trabajo específicos. Los compañeros de trabajo no necesitan contar con cualificaciones formales como formadores.

Niveles superiores de formadores

En varios países se han añadido uno o dos niveles adicionales en la certificación de formadores. Sin embargo, estos niveles superiores están pensados para formadores que trabajan a tiempo completo en centros de formación profesional para organizaciones de ámbito superior o supraempresariales e institutos de formación privados. La gran mayoría de estos instructores son egresados de la educación superior pero no cuentan con la certificación de trabajador o empleado cualificado.

Personal que participa en el programa de aprendizaje

Puede existir una división de funciones entre los distintos actores y niveles.

El departamento de recursos humanos podrá:

- Contratar aprendices;
- Administrar los contratos, salarios, aportaciones de seguridad social, vacaciones y otras licencias;
- Inscribir a los aprendices en exámenes y certificaciones;
- Establecer, junto con el coordinador de capacitación, un plan financiero e informar sobre el aprendizaje en la empresa.

El coordinador de capacitación podrá:

- Aprobar la selección de ocupaciones en las cuales la empresa capacita a aprendices.
- Establecer un plan de formación específico junto con el formador principal y los colegas que corresponda.
- Inspeccionar y aprobar los lugares de trabajo para la capacitación de aprendices. Asegurar que se cumplan los requisitos de salud y seguridad laboral.
- Establecer vínculos con la escuela de EFP, el centro de formación profesional para organizaciones de ámbito superior o supraempresariales, las administraciones regionales y locales de educación y trabajo y empleo.
- Informar a la dirección de la empresa sobre temas financieros y otros; y
- Establecer, junto con el departamento de recursos humanos, un plan financiero e informar sobre el aprendizaje en la empresa.

El formador principal podrá:

- Participar en la contratación de los candidatos a la formación de aprendices en la empresa.
- Entrenar a los aprendices y facilitar su proceso de aprendizaje.
- Establecer un plan de formación específico para la ocupación junto con el coordinador de capacitación y los colegas que corresponda.
- Asumir la responsabilidad técnica de dar cumplimiento al plan de formación en la empresa.
- Identificar los lugares de trabajo donde los aprendices trabajan y aprenden, así como los trabajadores individuales con quienes lo harán asegurando que se cumplan los requisitos de seguridad y salud en el trabajo.
- Dar seguimiento a cada uno de los aprendices en sus diversos lugares de trabajo, cuidando de que existan interacciones y procesos de aprendizaje fluidos.
- Resolver conflictos.
- Participar en trabajo relacionado con el contenido de la formación dentro y fuera de la empresa; y
- Participar en aprendizaje /aprendizaje a lo largo de la vida para actualizar sus competencias personales y profesionales.

Recuadro 7. Normativa alemana de aptitud para la formación de aprendizaje

La normativa alemana de aptitud para la formación de aprendizaje (AEVO) del 30 de enero de 2009 define la aptitud profesional y ergopedagógica a la vez que establece cuatro etapas en el proceso de aplicación del aprendizaje:

Acción 1: Aptitud para planificar el proceso de aprendizaje.

Acción 2: Aptitud para preparar el proceso de aprendizaje.

Acción 3: Aptitud para ejecutar el proceso de aprendizaje.

Acción 4: Aptitud para finalizar el proceso de aprendizaje.

Fuente: AEVO Disponible en: <https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/...2009/gesamt.pdf>

Los compañeros de trabajo podrán:

- Iniciar a los aprendices en sus tareas específicas.
- Encargar tareas viables en forma progresiva a los aprendices a su cargo.
- Asegurar que se cumplan los requisitos de salud y seguridad laboral; y
- Comunicarse con el formador principal al menos dos veces al día para mantenerlo informado.

Competencias clave de formadores de aprendices en las empresas

Según Bahl y Blötz (2012), el personal de formación en las empresas se puede definir de la siguiente manera:

La identidad del personal de capacitación de las empresas se conforma principalmente mediante la profesionalidad (o ética del trabajo) y la competencia técnica de los individuos. Es muy diferente de la identidad del personal pedagógico de los institutos de formación profesional y tiene un alto valor educativo para el desarrollo de los aprendices respecto a dar forma a su vida laboral y la socialización profesional. Debido a los valores sociales que comprende, el profesionalismo excede los límites de la competencia técnica. El personal docente de las empresas cumple el rol de mensajeros del profesionalismo y pueden desempeñar el rol de modelos. Este factor les permite transmitir a los aprendices su experiencia profesional y la comprensión de relaciones complejas de una manera auténtica. [...] Este paquete de experiencia profesional y comprensión excede el potencial de un tesoro formal del conocimiento. No es fácil verbalizar la experiencia profesional y la comprensión que se han desarrollado en el contexto de la vida de trabajo en las empresas. Por lo tanto, un factor importante del éxito de la formación en la empresa es la orientación directa en el proceso de trabajo. El inconveniente es que la alta orientación técnica del personal de capacitación y sus limitaciones en cuanto a las competencias metareflexivas y didácticas restringen las posibilidades de aprender. Las teorías sobre cómo, cuándo y por qué tiene lugar el aprendizaje surgen de convicciones subjetivas, que suelen encontrar su justificación en las historias personales de los individuos; lo que, por lo tanto, limita su transmisibilidad (Bahl y Blötz, 2012).

Participación de docentes y formadores de EFTP en la configuración de aprendizajes de calidad y la formulación de políticas

Axmann, Rhoades y Nordstru, (2015) señalan que la participación de profesores y formadores de EFTP en el proceso de toma de decisiones contribuye a mejorar la calidad del sistema y aumenta en forma significativa la motivación profesional del personal docente y de formación:

La participación efectiva en el diseño de nuevos programas de enseñanza y aprendizaje se basa en el concepto fundamental de hacer participar a los docentes en su calidad de profesionales. Son ellos quienes suelen saber lo que funciona mejor para las poblaciones estudiantiles a la hora de satisfacer las necesidades específicas de competencias con relación a los perfiles laborales, en sus propios institutos de EFTP, entornos de aula y redes vitales con empresarios y sindicatos, padres y madres y autoridades escolares locales o municipios (Axmann et al. (2015).

A partir de un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre la innovación en el ámbito de la EFTP, los autores revelan también que aprovechar las perspectivas de los actores de primera línea - profesores, formadores, estudiantes y líderes empresariales -, ayudará a generar ideas y diseñar nuevos enfoques, lo que fomentará la innovación en instituciones y programas (ibíd.).

F. Sistemas de capacitación de docentes de formación profesional para el aprendizaje de calidad

Los sistemas contemporáneos para la formación de docentes y formadores de los aprendizajes de calidad en la EFTP deben enfrentar una multitud de desafíos. Entre ellos destacamos: mecanismos de financiación inestables; falta de estructura coherente de capacitación y programas obsoletos; desajustes entre los programas de EFTP y los mercados de trabajo; condiciones de trabajo difíciles y falta de diálogo social significativo en el sector.

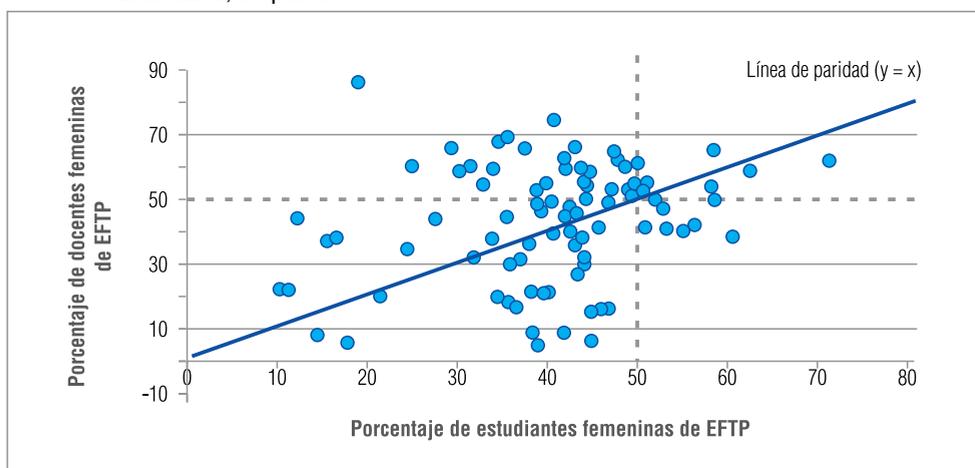
Esta sección enumera dichos retos y presenta pruebas recientes que influyen en ellos, planteando un enfoque holístico para enfrentarlos. Para ello se presentan cuatro pilares y doce elementos clave de los sistemas de formación docente de alta calidad que constituyen un marco para definir exhaustivamente las prácticas de capacitación de alta calidad y brindan una base concreta para mejorar la eficacia del sistema. La sección también incluye cinco mensajes políticos clave que permitirían avanzar en gran medida hacia el mejoramiento de los sistemas de formación docente para la EFTP.

Docentes y formadores en la EFTP: problemas y retos actuales

- **Retos 1: Retos de financiamiento:** a la luz de la crisis financiera de 2008 y la inestabilidad de la recuperación, la financiación de la EFTP sigue siendo un desafío. Muchos países se están volcando hacia nuevos modelos de financiación tales como las asociaciones público-privadas (Reino Unido); financiación basada en el rendimiento (Bangladés); la recuperación de costos y otros medios de prestación de servicios impulsados por la demanda. Las repercusiones de estas herramientas innovadoras de financiación para los sistemas de formación de docentes de EFTP no son del todo claras pero abren las puertas de la financiación de la EFTP a mecanismos basados en el mercado que deben ser controlados atentamente.
- **Retos 2: Formación docente:** la formación de docentes en la EFTP se limita frecuentemente a algo que se espera poder captar «sobre la marcha». El abordaje de la formación es a menudo ad hoc, incoherente, obsoleto, con planes de estudio que ya no son pertinentes y sin una clara trayectoria o etapas de formación para docentes y formadores. Por lo tanto, aumenta la brecha entre el tipo de docentes y formadores de EFTP que los sistemas de formación docente proporcionan y lo que necesitan los estudiantes de la EFTP. En un sector tan dinámico como la EFTP, la formación docente debería caracterizarse por su innovación y basarse en la tecnología, especialmente cuando se centra en la preparación de docentes y formadores para el modelo de referencia de la EFTP: los aprendizajes de calidad.
- **Retos 3: Desajuste entre las competencias y la formación:** la EFTP tradicional basada en competencias pone más énfasis en las habilidades técnicas, mientras que muchos empleadores hoy en día asignan igual importancia a las destrezas en comunicación, resolución de problemas y colaboración de los futuros trabajadores. El cambio de enfoque desde los conocimientos en gran medida técnicos hacia estas «competencias del siglo XXI» también requiere innovaciones en los enfoques pedagógicos. Como consecuencia, los docentes de formación profesional- especialmente en el aprendizaje de calidad - deben estar provistos de herramientas pedagógicas y oportunidades de desarrollo profesional que permitan para ayudar a sus estudiantes a satisfacer las expectativas cambiantes de los empleadores.

- Reto 4: El empleo y las condiciones de trabajo:** la escasez de docentes está bien documentada en el nivel primario pero el estancamiento de la contratación se extiende también a la enseñanza secundaria y la EFTP, en especial en los países de bajos ingresos. Si bien en teoría los mecanismos impulsados por la demanda pueden adaptar la oferta a la necesidad, no implica que ello suceda con relación a la calidad de la formación de docentes para aprendizajes de calidad. Otra preocupación es la igualdad de género, tanto en la contratación de docentes como en la remuneración. La Figura 7 muestra que en la mayoría de los países en los que existen datos recientes hay una menor proporción de mujeres docentes en la EFTP que de hombres y que una minoría importante tiene una proporción menor de mujeres docentes de formación profesional que de mujeres estudiantes (una cantidad que en general también es reducida). Es probable que el aumento de la presencia de los mecanismos de mercado en la EFTP resulte en un mayor nivel de diversidad en la remuneración total, tanto entre los países como dentro de ellos.

Figura 7. Porcentaje de estudiantes mujeres y docentes mujeres en los sistemas de EFTP nacionales; 90 países



Fuente: Bases de datos del IEU.

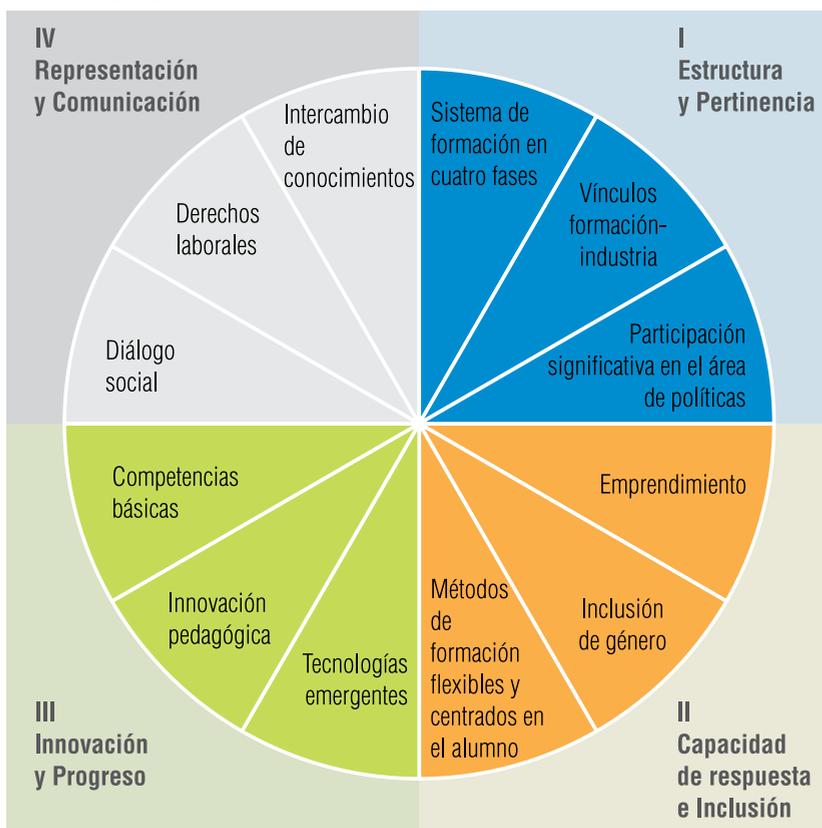
Nota: Los datos son de 2015 o los más recientes de que se dispone (2007 o posteriores). Se incluyen institutos oficiales públicos y privados. La línea de paridad indica el punto donde el porcentaje de estudiantes mujeres es igual al porcentaje de docentes mujeres.

Reto 5: Diálogo social: la investigación sugiere que para que las reformas de la educación se puedan aplicar eficazmente y tengan efectos en las experiencias de aula diarias, los docentes y sus organizaciones deben intervenir como participantes de pleno derecho en la formulación de políticas. Sin embargo, la evidencia reciente de los países muestra que la formulación de políticas de recursos humanos es algo que se “hace” para los docentes y los formadores, en lugar de ser elaborado con ellos. Los movimientos de reforma relacionados con los recursos humanos en la EFTP que incluyen pero no se limitan a las clásicas condiciones de trabajo (remuneraciones, carga horaria) deben recibir apoyo desde abajo hacia arriba, y, por lo tanto, deben incluir a docentes y formadores en la negociación de soluciones políticas.

Cuatro pilares y doce elementos clave de los sistemas de capacitación de docentes de formación profesional: asegurar la excelencia de la calidad en los programas de aprendizaje de calidad

Los desafíos descritos anteriormente requieren la adopción de un enfoque holístico para la formación de docentes de la EFTP para permitirles enseñar en programas de aprendizaje de calidad. Dicho enfoque debe identificar en forma exhaustiva las prácticas de capacitación de alta calidad y proporcionar un marco concreto para mejorar la eficacia del sistema. Al respecto, cuatro pilares y doce elementos clave de los sistemas de formación docente resumen estos aspectos tal como muestra la Figura 8.

Figura 8. Cuatro pilares y doce elementos clave de los sistemas de capacitación de docentes



I. Estructura y pertinencia del sistema

Los sistemas de formación docente eficaces son aquellos que tienen una estructura significativa, que capacitan según las buenas prácticas y que son a la vez coherentes y pertinentes para los contextos del mercado de trabajo local. Además, mantienen vínculos estrechos entre las industrias y la capacitación, y se caracterizan por la participación significativa de docentes y formadores en la formulación de políticas y reformas.

- **Primer elemento clave:** ¿El sistema proporciona cuatro fases distintas de capacitación para docentes y formadores (formación inicial, requisito de experiencia de trabajo no académico, capacitación previa al servicio y desarrollo profesional permanente)?
- **Segundo elemento clave:** ¿El sistema alienta y facilita en forma activa la generación de vínculos estrechos entre la formación y la industria?
- **Tercer elemento clave:** ¿Se empodera a los docentes y formadores para que participen en forma significativa en el diseño y la reforma del sistema de la EFTP?

Recuadro 8: El desarrollo de docentes, técnicos y gerentes de SENAI, en Brasil

El Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) de Brasil reconoce que el desarrollo de docentes, técnicos y gerentes de la EFTP es una parte esencial de los programas modernos de formación profesional. Por lo tanto, los programas de formación docente ofrecen cursos de pre-servicio y desarrollo profesional que comprenden la aptitud técnica y la experiencia pedagógica. SENAI promueve la evaluación y formación continuas de docentes de EFTP mediante:

- La aplicación de una planificación estratégica que incluye el sistema de Cuadro de Mando Integral (CMI) o Balanced Scorecard y el ciclo de Deming (o PDCA, del inglés plan-do-check-act, es decir, planificar-hacer-verificar-actuar) hacia el salón de clase.
- Un programa para la mejora de la calidad de la educación que incluye: 1) programas pedagógicos; 2) programas de formación a distancia para docentes; 3) programas educativos orientados a las competencias; y 4) evaluación continua del rendimiento de los estudiantes y del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El programa de inclusión digital que aspira a garantizar la alfabetización informática y el acceso a los medios de comunicación, software y aplicaciones.

Fuente: www.senai.br

II. Receptividad e inclusión

Los estudiantes en sistemas de EFTP de aprendizaje de calidad no se asemejan a los elementos idénticos o reemplazables de una cadena de producción lineal de aprendizaje; son, individuos dinámicos con necesidades y orígenes diversos. Como consecuencia, contar con estrategias de aprendizaje diferenciadas y programas inclusivos que respondan a las necesidades de los estudiantes es un factor fundamental de los sistemas educativos modernos. Asimismo, es necesario extender los derechos educativos y sociales a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad; brindar formación en emprendimiento y equipar a los estudiantes con los conocimientos comerciales y de gestión necesarios para participar en los mercados locales.

- **Cuarto elemento clave:** ¿Se incluye la **formación en emprendimiento** en los aprendizajes de calidad?
- **Quinto elemento clave:** ¿Los sistemas de formación docente en EFTP demuestran equidad de género y son inclusivos?
- **Sexto elemento clave:** ¿Se utilizan enfoques flexibles y centrados en el estudiante para abordar la formación específica?

III. Innovación y progreso

A fin de que sigan siendo pertinentes a la demanda del mercado y los cambios tecnológicos, los sistemas de formación docente para los aprendizajes de calidad deben incorporar prácticas innovadoras en los programas existentes, tanto en el contenido de los cursos como en la pedagogía. Se debe exponer a los docentes al uso en el aula de las tecnologías emergentes y capacitarlos en ellas a través de un desarrollo profesional sistemático y permanente. Además, el concepto de innovación debe extenderse a las prácticas pedagógicas en el aula para lo cual es preciso alentar y apoyar a los docentes y formadores para que incorporen métodos didácticos innovadores para satisfacer las necesidades de los aprendices. Las asociaciones innovadoras entre los institutos de formación y la industria son también mecanismos clave para la adquisición de conocimientos prácticos y experiencia.

- **Séptimo elemento clave:** ¿Con qué facilidad se adaptan los sistemas de formación a las tecnologías e innovaciones emergentes en los lugares de trabajo donde se realiza el aprendizaje?
- **Octavo elemento clave:** ¿Se incorporan las innovaciones pedagógicas en el desarrollo de competencias?
- **Noveno elemento clave:** ¿El sistema de formación se centra en las competencias básicas de los docentes y formadores de la EFTP?

Recuadro 9.

La adaptación de la innovación y la tecnología a la formación de la EFTP en los Países Bajos

En los Países Bajos, las tecnologías e innovaciones emergentes se incorporan a un sistema estructurado de formación docente mediante el uso de expertos sectoriales como profesores invitados en las aulas de la EFTP. Se invita a estos expertos a los centros de capacitación para compartir información sobre las últimas innovaciones y tecnologías que se utilizan en los lugares de trabajo.

Fuente: OIT, 2012b.

IV. Diálogo social

El diálogo social es un principio fundamental de la OIT y es esencial para el establecimiento de políticas y prácticas educativas que satisfagan las necesidades y preocupaciones de todos los grupos de interés. Es un medio para desarrollar soluciones colaborativas a problemas y cuestiones comunes y que, por definición, genera relaciones de trabajo cooperativo entre diversos grupos de actores. El diálogo social, según lo concibe la OIT, engloba todas las formas de intercambio de información, consulta y negociación entre autoridades educativas públicas y privadas, docentes y sus representantes elegidos democráticamente en organizaciones de docentes.

- **Décimo elemento clave:** ¿Se han establecido espacios eficaces para el diálogo entre interlocutores sociales, «sobre» y «dentro de» la formación docente?
- **Onceavo elemento clave:** ¿Se alienta la toma de conciencia entre docentes y formadores sobre las desigualdades del mercado de trabajo y sus propios derechos laborales?
- **Doceavo elemento clave:** ¿Se generan y mantienen redes de intercambio de conocimientos entre los docentes y formadores?

Mejorar los sistemas de formación docente para los aprendizajes de calidad: 5 mensajes clave

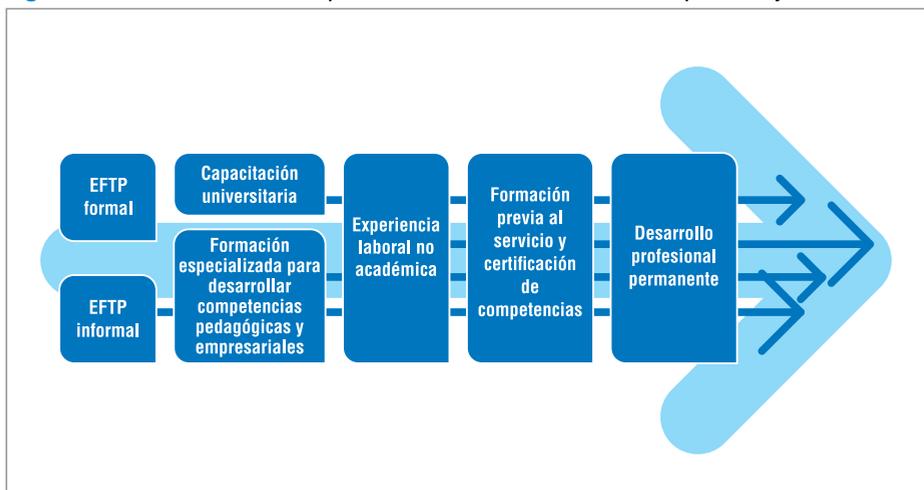


Los sistemas de formación docente de calidad son imprescindibles para implementar programas de aprendizaje de calidad y obtener resultados relevantes

La EFTP es percibida generalmente como una parte fundamental de la solución a la crisis mundial del empleo y clave para las estrategias de recuperación económica nacionales luego de la crisis financiera de 2008. Los programas focalizados específicamente en los aprendizajes de calidad, coherentes y alineados con los sistemas de educación general, pueden ayudar a enfrentar estos nuevos retos sociales ya que reúnen aspectos del desarrollo de competencias para la empleabilidad y aspectos más amplios de educación permanente y de la educación general para todos los ciudadanos.

Los sistemas nacionales de formación tienen un papel importante que desempeñar en la capacitación de docentes y formadores para que estos actores actúen no solo como expertos en la materia sino como pedagogos profesionales dentro del aula de aprendizaje. Los sistemas de formación docente de calidad son aquellos que despliegan un equilibrio adecuado entre la capacitación previa al servicio y durante el mismo; la preparación teórica y pedagógica y el desarrollo profesional permanente.

Figura 9. Marco de formación para formadores de EFTP en el aprendizaje de calidad



Aplicar un enfoque de «sistemas» en los sistemas de formación docente para aprendizajes de calidad

Las intervenciones de política de personal en los aprendizajes de la EFTP suelen estar dirigidas a elementos específicos de los sistemas de formación docente. Sin embargo, como ya hemos visto, los elementos clave de los sistemas de formación docente no funcionan de forma independiente sino colectivamente, como una matriz interdependiente. Por lo tanto, las intervenciones políticas que se orienten hacia un único elemento clave de la formación

docente tendrán, efectos en los demás, o pueden incluso abordar numerosos elementos simultáneamente.



Utilizar los cuatro pilares y doce elementos clave para evaluar los sistemas nacionales de formación docente

Además de ser una conceptualización teórica de los componentes críticos de los sistemas eficaces de formación docente, los cuatro pilares y doce elementos clave también están diseñados para servir como rúbrica de autoevaluación, con la cual los países pueden evaluar sus sistemas de formación docente e identificar áreas de intervención. Estas herramientas también pueden ayudar a los formuladores de políticas, investigadores, profesionales y otros a evaluar las fortalezas y debilidades de la formación docente para el aprendizaje.



Fortalecer los mecanismos del diálogo social para una reforma sistémica significativa

Uno de los puntos fuertes de los planes exitosos impulsados por la demanda en la enseñanza y formación profesional es la participación activa de los interlocutores sociales en el diseño y la aplicación de los programas. Se considera que la participación de empleadores y sindicatos en la evaluación de necesidades que cambian con rapidez en los mercados de trabajo, así como en el diseño de programas que respondan a las necesidades de empleo y trabajo es un requisito de la capacidad de respuesta de los sistemas de EFTP, en especial con relación al aprendizaje de calidad.



Utilizar las redes sociales asociaciones de EFTP redes de intercambio de conocimientos dentro del país y con otros países

Las redes sociales y asociaciones de EFTP entre profesionales pueden desempeñar un papel importante para que los formadores compartan ideas sobre el aprendizaje de calidad. A modo de ejemplo, dichas redes pueden ser utilizadas para facilitar el diseño curricular; aprender a incluir nuevas tecnologías, obtener retroalimentación sobre retos específicos; intercambiar experiencias de diversos programas y para establecer conexiones con otros profesionales. Estas redes pueden adoptar la forma de intercambios sencillos de información en un proceso dirigido de diálogo social sobre reformas de la EFTP o utilizar mecanismos mundiales, regionales, nacionales o subnacionales más formales.

Resumen

Los sistemas de formación docente para el aprendizaje de calidad enfrentan diversos desafíos contemporáneos: presupuestos gubernamentales reducidos y nuevos modelos de financiamiento impulsado por la demanda; enfoques incoherentes de formación docente que no permiten avanzar en la carrera; desajustes entre la formación brindada y la demanda del mercado de trabajo; cambios en las condiciones de empleo y trabajo (incluidas las pertinaces discrepancias con respecto al género) y muy pocos buenos ejemplos de diálogo social constructivo. Todos estos desafíos tienen consecuencias significativas para los sistemas de formación docente para el aprendizaje de calidad así como para los tipos de competencias de las cuales los docentes deberían disponer.

En este informe se identifican diversos mensajes clave para enfrentar estos retos y fortalecer los sistemas de capacitación de docentes de formación profesional: mejorar la calidad de los sistemas de formación docente; utilizar el enfoque holístico de «sistemas» en la formación docente; evaluar los sistemas de capacitación con rigor; fortalecer el diálogo social para promover una reforma significativa; y utilizar redes de conocimientos para intercambiar innovaciones y mejores prácticas.

Recursos clave de la OIT

- Axmann et al. 2015. Vocational teachers and trainers in a changing world: The imperative of high-quality teacher training systems (Ginebra, EMP/SKILLS, OIT).
- Knapp.2013. Competency-based training: A handbook for Technical and Vocational Education and Training (TVET) institutions in the Arab region (Ginebra, OIT).
- OIT. 2012. Guía de buenas prácticas sobre recursos humanos en la profesión docente (Ginebra, OIT).
- —. 2010. Los docentes y formadores del futuro: la educación y la formación técnica y profesional en un mundo en mutación (Ginebra, OIT).
- OIT/UNESCO. 1966. Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (Ginebra).

Formación para el emprendimiento en los programas de aprendizaje de calidad: una estrategia donde todos ganan

La formación para el emprendimiento es un campo de investigación y práctica relativamente nuevo y dinámico. Como suele suceder con las áreas de estudio en efervescencia, no existe una definición única sino que varía según los fines, el objetivo (público), el formato (contenido) y el enfoque (dónde y cómo se enseña). No obstante, la mayoría de las definiciones visualizan a la formación para el emprendimiento como un medio de ayudar a hombres y mujeres a desarrollar, construir y fortalecer las habilidades para la vida y las competencias fundamentales para las acciones o los comportamientos emprendedores. Dichas habilidades y competencias implican la resolución de problemas, la comunicación efectiva, la negociación y la capacidad para innovar, así como también habilidades comerciales de índole técnica como los conocimientos financieros básicos, la comercialización, el cálculo de costos, etc.



¿Por qué ofrecer formación para el emprendimiento en los programas de aprendizaje de calidad?

En los últimos años muchos países y regiones han sido testigos de una inquietante tendencia: el aumento o estancamiento del desempleo juvenil. Además de los problemas y las repercusiones en el crecimiento económico general – dados por los segmentos de la población que no contribuyen de forma productiva a la economía –, el desempleo juvenil si no es atendido de manera adecuada - puede conducir a una juventud marginada y provocar tensiones socioeconómicas en cada país. Por lo tanto, a través de la formación para el emprendimiento, junto con otras iniciativas complementarias, los gobiernos nacionales pretenden crear una sociedad más abierta al emprendimiento y equipar mejora mujeres y hombres jóvenes mediante la EFTP, dotándoles de competencias básicas para la vida y los negocios que pueden ser de utilidad para establecer o no su propio negocio al egresar de sus estudios, o quizás hacerlo a mediano o largo plazo.

Desde finales de la década de 1990, la OIT ha participado y trabajado en forma activa en la promoción de la educación para el emprendimiento en los programas de formación técnica y profesional, con el fin de brindar a los individuos los conocimientos, valores, actitudes, habilidades y competencias necesarios para desarrollar actitudes positivas con respecto al emprendimiento y los negocios. La OIT considera que la educación para el emprendimiento es un medio para mejorar la empleabilidad de un individuo mediante el fortalecimiento de las competencias fundamentales para la vida que son valiosas en todo entorno de trabajo. Asimismo, a nivel social la educación para el emprendimiento contribuye a la construcción de una cultura más emprendedora, aspecto necesario para que los emprendedores actuales y futuros puedan dedicarse a sus actividades con éxito.

Recuadro 10. Conozca de empresa (CODE), OIT

Conozca de empresa es el paquete y programa de formación para el emprendimiento de la OIT. Los materiales se publicaron por primera vez en 1996 a pedido del gobierno de Kenia para apoyar el desarrollo de un curso sobre el emprendimiento en escuelas profesionales y técnicas.

El programa actual consta de 9 módulos que ofrecen un conjunto de ejercicios, juegos y actividades que hacen que los estudiantes asuman su propio aprendizaje y que los conceptos y conocimientos se pongan en práctica, se evalúen, se trabajen o se fortalezcan. Es posible cubrir todos los módulos en 120 horas de clase pero debido a restricciones de tiempo y prioridades nacionales la mayoría de los países implementa entre 60 y 90 horas de las 120. CODE se utiliza sobre todo en la EFTP y en la enseñanza secundaria superior.

La OIT no solo promueve los contenidos de la formación para el emprendimiento sino también métodos pedagógicos y participativos centrados en el alumno. Para garantizar la calidad de la propuesta, la OIT prevé desarrollo de un grupo de facilitadores nacionales clave, quienes funcionan como guardianes de la calidad y el uso de CODE a nivel nacional. La OIT también ayuda a los actores nacionales a comprender mejor la educación para el emprendimiento y a plantear por qué y cómo el Ministerio de Educación debería incorporarla en los planes de estudios nacionales. Una vez que se ha adoptado en el país, los grupos de interés nacionales deciden cómo desean aplicarla. Según cálculos conservadores de la OIT, desde inicios de la década de 2000, más de 3,5 millones de mujeres y hombres jóvenes han asistido a cursos de CODE en más de 12.000 centros educativos o escuelas en los cuales se utiliza.

La experiencia de la OIT ha demostrado que si hombres y mujeres jóvenes han de aprovechar al máximo la educación para el emprendimiento, es necesario proporcionar sus diferentes componentes y contenidos cuando sean más pertinentes para los jóvenes y sus planes respecto al trabajo. Es así que la OIT por lo general sostiene que la educación para el emprendimiento se debe ofrecer en los institutos de formación técnica y profesional donde los jóvenes ya desarrollaron o están desarrollando una competencia técnica específica o una profesión. Sin embargo, también se puede incluir la educación para el emprendimiento en etapas anteriores de la educación de los jóvenes, con contenidos adecuados para el grupo etario y el nivel educativo. En ese sentido, algunos programas, por ejemplo, comienzan en la enseñanza primaria se centran en transmitir una manera de pensar y ver el mundo de los negocios.

En el aprendizaje de calidad, un aprendiz hombre o mujer puede beneficiarse adquiriendo tanto experiencia profesional como conocimientos y competencias específicas para las tareas que debe desempeñar y teniendo la oportunidad de transferirla a otros posibles

sectores. Dada su naturaleza y objetivos, este tipo de aprendizaje en el trabajo encuentra en la educación para el emprendimiento una correspondencia natural.

Recuadro 11.

Ejemplo de los temas tratados en el paquete Educación para el emprendimiento CODE, de la OIT

- Módulo 1: ¿Qué es el emprendimiento? (13 horas)
- Módulo 2: ¿Por qué emprender? (13 horas)
- Módulo 3: ¿Quiénes son los emprendedores? (16 horas)
- Módulo 4: ¿Cómo puedo convertirme en un emprendedor? (15 horas)
- Módulo 5: ¿Cómo puedo encontrar una buena idea comercial? (8 horas)
- Módulo 6: ¿Cómo organizo un emprendimiento? (19 horas)
- Módulo 7: ¿Cómo hacer funcionar un emprendimiento? (22 horas)
- Módulo 8: ¿Cuáles son los próximos pasos para convertirme en emprendedor? (16 horas)
- Módulo 9: ¿Cómo desarrollar mi propio plan de negocios? (2 horas)



¿Por qué deben los aprendices asistir a cursos de educación para el emprendimiento?

Los cursos de educación para el emprendimiento pueden ayudar a los aprendices a identificar, desarrollar o fortalecer las competencias clave para la vida que necesitan para trabajar en cualquier empresa (comunicación eficaz, negociación, planificación, resolución de problemas, etc.). También les brinda una comprensión general y una visión de cómo funcionan las empresas, qué papel desempeñan en la economía y la sociedad en general y, por último, conocimientos básicos de expresiones y conceptos generales que se usan en el mundo de los negocios y las empresas (como flujo de caja, segmentación, rendimiento, etc.).



¿Por qué las instituciones de EFTP deben ofrecer cursos de educación para el emprendimiento?

Al ofrecer cursos de educación para el emprendimiento, las EFTP demuestran su compromiso de innovar, adaptar, proveer y ofrecer una formación pertinente, acorde a las demandas actuales de los empleadores, quienes requieren empleados con competencias sólidas para la vida y la resolución de problemas. También demuestra un compromiso relacionado con la inversión en el surgimiento de futuros emprendedores, quienes a su vez podrán emplear a futuros egresados de la EFTP.



¿Por qué las empresas que albergan aprendices deben buscar que estos asistan a cursos de educación para el emprendimiento?

Si los aprendices asisten a cursos de educación para el emprendimiento les será más fácil comprender el funcionamiento general de una empresa y lograr un conocimiento básico de expresiones y conceptos empresariales clave. Además, las empresas verán que sus aprendices se comunican más eficazmente en el entorno de trabajo; buscan soluciones cuando se enfrentan a desafíos; participan con más eficacia y más proactivamente en el trabajo en grupo, etc.



¿Qué podría incluir?

La educación para el emprendimiento debería implicar una combinación de:

- Contenidos directamente relacionados con el mundo de la creación y gestión de empresas, como el desarrollo de planes de negocios, estrategias de mercadeo, fijación de costos de productos, etc. (conocidos como «la ciencia del emprendimiento»).
- Contenidos relacionados con las habilidades y competencias necesarias en el mundo del trabajo y de las empresas: comunicación, negociación, proactividad, resolución de problemas (conocidos como «el arte del emprendimiento»).

A modo de síntesis, un programa de educación para el emprendimiento debe procurar el equilibrio entre las competencias técnicas del mundo empresarial (mercadeo, ventas, planificación, cálculo básico de costos, etc.) y las competencias para la vida que se orientan al desarrollo en el individuo de resiliencia, capacidad de resolver problemas, claridad en la comunicación y el trabajo en equipo, entre otras.

El contenido y las actividades deberán además incorporar la perspectivas de género, es decir, ser sensibles al hecho de que tanto niños como niñas necesitan ejemplos apropiados y modelos de roles a seguir. Los ejemplos de emprendedores exitosos deben incluir tanto hombres como mujeres. Este tipo de exposición puede ser muy importante en el futuro, para ampliar las perspectivas de hombres y mujeres jóvenes respecto al trabajo y a los negocios.

La educación para el emprendimiento se debe organizar en módulos que se pueden cubrir con los aprendices durante los momentos más adecuados y los temas más pertinentes a su situación en el programa de aprendizaje de calidad. Asimismo, no se debe basar en libros de texto sino ser enfáticamente vivencial y estar estrechamente vinculada a los intereses del aprendiz y de la empresa que lo alberga.



En la educación formal, ¿cómo podría hacerse?

En la actualidad, la educación para el emprendimiento se ofrece en todo el mundo de diversas maneras. Algunos programas invitan a los jóvenes a participar en actividades y sesiones después de clase facilitadas por voluntarios. En otros casos, se implementa un programa en el aula con docentes que proceden de fuera del sistema de educación formal o se combinan sesiones de aula y actividades extracurriculares o talleres. Como parte de un programa de aprendizaje, sería ideal que la educación para el emprendimiento formara parte del programa de aprendizaje en sí, en los institutos de formación profesional. Sería uno más de los cursos a los que asisten los aprendices. Si bien puede estar desligada del área de especialización técnica de los aprendices, de todas maneras la educación para el emprendimiento sería un curso práctico, de aprender haciendo.

La educación para el emprendimiento no puede llevarse a cabo de la manera tradicional, mediante el enfoque de arriba hacia abajo, o sobre la base de la teoría únicamente. Requiere aprender haciendo, práctica, intercambio, trabajo en equipo y experiencias y ejemplos de la vida real. Por lo tanto, los docentes de la educación para el emprendimiento no deben ser tanto maestros sino facilitadores del aprendizaje.

Según la experiencia de la OIT, al estudiante le lleva tiempo asimilar y aprender por completo la educación para el emprendimiento. Es por ello que el mencionado programa de la OIT (CODE) no es un paquete corto de 30 o 40 horas sino tres veces más que eso. Por otra parte, la OIT recomienda que las sesiones se extiendan a lo largo de al menos uno o dos años (en sesiones de dos a cuatro horas a la semana) para que el estudiante tenga tiempo de interiorizar lo que se debate y las actividades que se llevan a cabo. Se busca que poco a poco vea que sus actitudes y temores con respecto al mundo de los negocios se van transformando en una visión más realista y a la vez más positiva.

En un programa de aprendizaje de calidad sería beneficioso que el contenido real y la presentación del programa de educación para el emprendimiento se analizara y planificara en forma conjunta entre las empresas receptoras de aprendices y los institutos de EFTP que les proveen la formación y los cursos de competencias.



¿Qué puede ayudar a lograr la educación para el emprendimiento?

Se dispone de pocas evaluaciones rigurosas de los efectos a largo plazo y del impacto de la educación para el emprendimiento con relación a conocimientos adquiridos, cambios de actitud o aumento de la confianza y resiliencia generales.

No obstante, se ha observado que los estudiantes que han participado en un programa de educación para el emprendimiento suelen dar muestra de una mayor intención empresarial¹⁰ y aspiraciones más positivas hacia el futuro¹¹. Si bien aún continúa la búsqueda de pruebas, se considera que los cursos sobre emprendimiento empresarial que también tengan un estilo de emprendimiento en la forma en la cual se dictan ayudan a los estudiantes a mejorar su autoestima así como sus puntos de vista y rendimiento en las actividades de trabajo en equipo¹². Todos estos rasgos parecen de por sí interesantes y atractivos para cualquier empleador.

Lecturas complementarias:

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2016). La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/4/45/195EN.pdf>
- OIT (2011). “Building business and entrepreneurship awareness”, Unidad PYME, OIT. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/---ifp_seed/documents/publication/wcms_168356.pdf
- OCDE (2009). «Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship», informe elaborado por el Grupo de Trabajo de la OCDE sobre las pymes y el emprendimiento, OCDE. <https://www.oecd.org/cfe/smes/42890085.pdf> Foro Económico Mundial (FEM) 2009. Educating the Next Wave of Entrepreneurs Unlocking entrepreneurial capabilities to

10 The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Intention; Michael Lorz, Ph.D., Universidad de San Galo, Escuela de Administración, Economía, Derecho, Ciencias Sociales y Asuntos Internacionales, 2010, Disertación no. 3966.

11 Entrepreneurship Education and Entry into Self-Employment among University Graduates; Patrick Premand, Stefanie Brodmann, Rita Almeida, Rebekka Grun y Mahdi Barouni, Desarrollo Mundial, 2016, vol. 77, número C.

12 Assessing the impact of entrepreneurship education - from ABC to PhD; Kåre Moberg, Entrepreneurship Research and Education Magazine, Escuela de Negocios de Copenhague, abril de 2015.

meet the global challenges of the 21st Century. Disponible en http://www3.weforum.org/docs/WEF_GEI_EducatingNextEntrepreneurs_ExecutiveSummary_2009.pdf

→ Banco Mundial (2014). Entrepreneurship Education and Training Programs around the World. Dimensions for Success. Informe de Alexandria Valerio, Brent Parton, y Alicia Robb <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/18031/9781464802027.pdf?sequence=1>

Los vínculos entre el aprendizaje de calidad y la enseñanza terciaria: el ejemplo de Alemania

Los «estudios duales» en Alemania combinan programas educativos de grado (es decir, licenciaturas o maestrías) y elementos de la formación profesional. Este tipo de programa incluye estudios académicos en ciencias aplicadas y también conocimientos técnicos. Los rasgos clave de los programas duales —o programas orientados a la práctica— son: (i) pasantías en la empresa que se alternan con fases de estudio en la facultad (por ejemplo, 6 semanas / 6 semanas, o 3 meses / 3 meses); y (ii) los estudiantes gozan de la condición de asalariados en la empresa y obtienen un salario mínimo y los beneficios de prestaciones de seguridad social y vacaciones pagas.

En un sistema de estudios dual, los estudiantes ingresan a una modalidad de aprendizaje que combina la formación con estudios académicos específicos, en lugar de estudios fuera del lugar de trabajo como escuelas o institutos de enseñanza y formación profesional. El requisito mínimo de ingreso es un diploma de educación secundaria. Los programas suelen ser más extensos que los modelos de aprendizajes comunes (hasta cuatro años y medio, en lugar de los tres años habituales) y al concluirlos los estudiantes obtienen un certificado de formación profesional, un grado universitario e incluso pueden obtener una certificación de Meisterbrief -maestro artesano.

Dos modelos alemanes nuevos

• «Estudios Triples» en cuatro años y medio

La cámara de artesanos (Handwerkskammern) ha creado un nuevo grado en «Estudios triples en la gestión de empresas artesanales». El concepto implica una combinación de aprendizajes acelerados en un área artesanal reconocida, que incluyen (i) cursos de Meisterbrief (para la educación y formación permanentes) y (ii) programas completos de administración empresarial en una universidad de ciencias aplicadas asociada (Technische Fachhochschule).

Durante los primeros dos años y medio, los estudiantes participan en un programa de aprendizaje de calidad abreviado, que incluye trabajo y formación en una empresa artesanal y estudios en una universidad de ciencias

■ Lista de ocupaciones para las cuales se ofrecen Estudios Triples:

- Panadero • Albañil y mampostero
- Ebanista • Mecánico, automóviles
- Carrocero • Técnico dental
- Electricista • Peluquero
- Técnico de calefacción
- Técnico en información y tecnología
- Obrero metalúrgico • Óptico
- Pintor y barnizador
- Pastelero/Repostero
- Mecánico de precisión
- Trabajador de construcción de carreteras
- Técnico de techado /techador
- Instalador de azulejos
- Mecánico de vehículos de dos ruedas

aplicadas. Los estudios de nivel universitario se agregan progresivamente desde el comienzo, con clases cada dos semanas los días viernes por la tarde y los sábados por la mañana. Los estudios de licenciatura se completan mediante módulos de aprendizaje a distancia y diversos materiales de estudio. Los estudios académicos son ofrecidos por la Universidad de Ciencias Aplicadas del Sector Artesanal, que es propiedad de la Cámara Regional de Artesanos y es administrada por ella.

Luego de cuatro años y medio, los estudiantes que hayan cumplido con todos los requisitos habrán acumulado tres certificados:

- Una certificación de trabajador cualificado (Facharbeiterbrief) en una profesión artesanal reconocida;
- Una certificación de Meisterbrief; y
- Una licenciatura en Gestión Artesanal.

Al combinar estas tres certificaciones, los estudiantes adquieren un conjunto de conocimientos y competencias que les permite asumir puestos gerenciales en micro, pequeñas y medianas empresas artesanales.

• **«Dos en uno»: aprendizaje completo en ingeniería mecánica industrial (construcción de máquinas) en cuatro años y medio**

Se trata de la combinación de un aprendizaje de calidad con estudios duales completos. El programa también exige un certificado de escuela secundaria que permite el ingreso a las universidades de ciencias aplicadas. Las empresas de fabricación de alta precisión son quienes promueven específicamente este modelo que combina la adquisición de conocimientos técnicos con competencias de la ingeniería. Las empresas intentan reclutar jóvenes con buenos conocimientos prácticos, con una comprensión teórica exhaustiva de los sistemas de producción y de los procesos automatizados así como capaces de brindar soluciones individualizadas a los clientes. Es decir, buscan personas que funcionen como puentes entre los trabajadores poco cualificados y los ingenieros.

- Ejemplo: La empresa que ha tomado la iniciativa en este sentido es el Grupo Schaeffler, el mayor productor de cojinetes del mundo. Esta empresa orienta a los egresados hacia los siguientes departamentos y áreas: construcción, investigación, desarrollo de productos, compras, ventas, soluciones para clientes o gestión de proyectos.

Fuente: http://www.schaeffler.be/content.schaeffler.de/de/careergermany/schueler/duales_studium

La organización del aprendizaje dos en uno sigue el modelo que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 7. Contenidos didácticos del modelo de aprendizaje Dos en uno

Año	Contenido
Primer y segundo año	Estudios académicos 4 días a la semana; Formación en la empresa, un día a la semana; y Formación a tiempo completo en la empresa durante los periodos de vacaciones académicas.
Tercer año	Formación práctica en la empresa; Preparación para el examen del certificado de trabajador cualificado; y Examen final Industrie- und Handelskammer (IHK) al final del sexto semestre.
Cuarto año	Estudios académicos en profundidad en la universidad de ciencias aplicadas de la especialización; y Colocación en la empresa.
Quinto año (primer semestre)	Tesis de licenciatura mientras se trabaja en la empresa.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla que ilustra los contenidos del modelo dos en uno presenta solamente uno de los ejemplos posibles ya que la organización del programa es bastante flexible y depende del modo de funcionamiento de la empresa y de la universidad de ciencias aplicadas asociada. Por lo tanto, los acuerdos finales son el resultado de las negociaciones alcanzadas entre las partes.

¿Cuáles son los beneficios y las críticas del modelo Dos en uno?

Beneficios para los estudiantes

- La mayoría de los estudiantes recibe una oferta de trabajo al terminar los estudios;
- Los estudiantes mejoran sus oportunidades de carrera y perspectivas;
- Los estudiantes logran la independencia financiera;
- La imagen social y el atractivo del modelo Dos en uno son muy positivos; se les percibe como un camino que combina la educación de alta calidad con una sólida experiencia práctica;
- Los estudiantes están mejor equipados para asumir rápidamente tareas desafiantes en sus carreras profesionales; y
- La provisión de competencias clave, el desarrollo personal y las competencias interculturales son elementos importantes de una educación integral.

■ Los «estudios duales» pueden ser una buena alternativa a los tradicionales estudios universitarios —que tienen fama de estar desligados de la vida práctica— y a los aprendizajes convencionales —que a menudo se perciben como una opción educativa inferior y no tienen buen reconocimiento en muchas sociedades—.

Beneficios para las empresas

- Al capacitar a sus propios jóvenes profesionales, las empresas pueden saber qué tipos de perfiles podrán contratar en el futuro. Cuando los egresados ingresan a un lugar de trabajo nuevo ya conocen los detalles de la organización y tienen el potencial de ocupar puestos de mandos medios en el futuro.
- Al seleccionar estudiantes directamente a través de sus aliados en los estudios duales,

las empresas pueden estar seguras de que contratan candidatos muy motivados que tienen afinidad con una educación orientada a la práctica y una actitud positiva hacia la empresa. Por lo tanto, aumenta la tasa de retención.

- La imagen social y el atractivo de los programas de estudios duales son muy positivos: se les percibe como un camino que combina la educación de alta calidad con una sólida experiencia práctica al mismo tiempo que permite a las empresas seleccionar los mejores candidatos.

Los contenidos de los cursos se adaptan a las exigencias cambiantes de las industrias y empresas. El éxito creciente de los programas es consecuencia de la integración de conceptos teóricos y prácticos, clases pequeñas y una experiencia de trabajo práctico intensiva en un programa integral de estudio y formación, elaborado conjuntamente por instituciones de educación superior y empresas asociadas.

Críticas

La desventaja es que los alumnos pueden sufrir los resultados de la pesada carga de trabajo debido a la alternancia entre estudios universitarios y prácticas empresariales. Existe un alto riesgo de que los departamentos universitarios compriman la misma cantidad de información en la mitad de tiempo. Por lo tanto, los estudiantes deben organizar muy bien su trabajo y ser muy disciplinados.

Falta de exposición internacional o extranjera: es más difícil incluir estudios o pasantías en el exterior en un programa que incluye estudio y formación. Sin embargo, esta característica está cambiando a medida que las empresas participantes son más conscientes de las oportunidades de la internacionalización.

■ Para enfrentar la falta de exposición internacional o extranjera del modelo se podrían incluir prácticas en filiales de la empresa y en empresas asociadas en el extranjero como parte del programa de estudios generales. La capacitación en la empresa se refiere a la capacitación de partes que son utilizadas por aprendices de diferentes compañías, porque las compañías individuales no pueden proporcionar estas partes de capacitación por sí mismas. La formación entre empresas está firmemente anclada en el sistema de formación dual de la EFP alemana como parte de las fases de formación de la empresa.

G. Retos y acciones sugeridas para atender los prejuicios de género en los sistemas de aprendizaje de calidad

¿Cuáles son los factores que limitan a las mujeres al comienzo de sus carreras, canalizándolas hacia un rango limitado de ocupaciones, trabajos de salarios bajos, con menos oportunidades de progresar y que restringen su capacidad de escalar posiciones con la misma facilidad que sus pares masculinos? Una orientación profesional insuficiente en las escuelas, estereotipos sociales anticuados en cuanto a puestos de trabajo y ocupaciones y las divisiones de género arraigadas en los sistemas de educación y formación aún impiden el avance de las mujeres en todo el mundo.

■ El «techo de cristal» es una metáfora que se usa para describir la barrera invisible que impide a las mujeres, a pesar de su talento y experiencia, alcanzar los mismos niveles que sus colegas hombres en el mercado laboral así como en la vida pública.

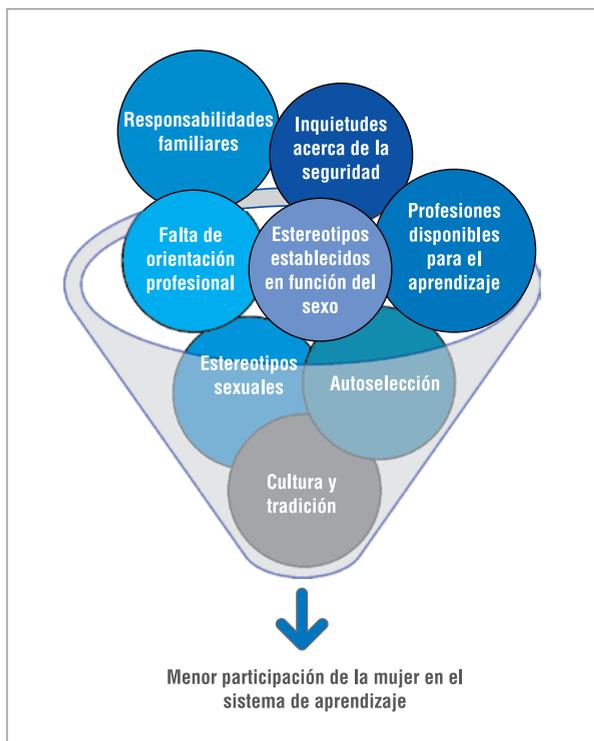
Las ocupaciones vinculadas al aprendizaje profesional a menudo han seguido las pautas tradicionales de segregación de género. El aumento de la participación femenina en la fuerza laboral ha sido impulsado principalmente por oportunidades en sectores como los de ventas minoristas y administración empresarial, en lugar de sectores tradicionalmente mejor pagados y dominados por los hombres, como la ingeniería, la ciencia y la tecnología.

Obstáculos a la igualdad de género en los sistemas de aprendizaje

La cultura y los roles tradicionales de género tienen una fuerte influencia en la elección de ocupaciones y la participación en la EFTP. Sigue existiendo una percepción generalizada de que existen «trabajos adecuados para niñas» y «trabajos adecuados para varones». Las mujeres jóvenes son sometidas a mayores presiones con relación a su elección de trabajo que los varones ya que la gama de ocupaciones que pueden elegir es limitada. La orientación profesional en las escuelas suele hacer poco para alentar a las niñas a ingresar en sectores tradicionalmente «masculinos», lo que podría resultar en un factor transformador para su actitud y desarrollo futuro.

Las jóvenes que eligen ocupaciones de aprendizaje tradicionalmente masculinas a menudo se enfrentan a una fuerte resistencia, mientras que los hombres jóvenes que eligen ocupaciones tradicionalmente femeninas pueden verse expuestos al ridículo.

Figura 10. Factores que inciden en la participación de las mujeres en el aprendizaje de calidad.



Las actitudes arraigadas, con frecuencia reforzadas por miembros de la familia, hacen que sea difícil para las mujeres jóvenes seguir carreras en muchas ocupaciones. Por lo tanto, es esencial atender los desequilibrios de género al comienzo de la carrera de la mujer, con el fin de alterar el statu quo según el cual las carreras altamente calificadas, con gran movilidad, son para los varones y los empleos de baja remuneración y poca movilidad son para las niñas.

Las presiones para cumplir con los roles estrictos de género son difíciles de abordar y es necesario aplicar un enfoque gradual que permita sensibilizar y motivar a los jóvenes a «pensar fuera de la caja»; a reflexionar acerca de sus aspiraciones profesionales y a elegir una ocupación sin sentirse limitados por los estereotipos de género.

En sociedades con roles de género muy pronunciados, las normas sociales pueden limitar la manera en la cual mujeres y hombres interactúan, limitando, por ejemplo, las opciones de transporte de las mujeres al ir y venir de una empresa o una escuela de formación, así como sus interacciones con colegas y supervisores masculinos e incluso la participación en la escuela cuando hay aprendices masculinos en el mismo salón de clase.

A veces, estas limitaciones están enraizadas en la preocupación por la seguridad de las jóvenes de sus familias. Algunas soluciones sencillas, como disposiciones específicas para el transporte, contar con mujeres compañeras de trabajo y de estudio e incluso baños separados pueden ayudar a superar esas preocupaciones y ampliar las opciones de las jóvenes en la elección de ocupaciones.

Estereotipos de género, autolimitación y autoselección: Los estereotipos de género pueden conducir a la discriminación por parte de empleadores y orientadores profesionales así como a la autolimitación de las mujeres. Incluso en países en los que la igualdad de género es relativamente alta, existen prejuicios en cuanto a la elección de ocupaciones de hombres y mujeres. La elección de ocupaciones vinculadas al aprendizaje de calidad de las mujeres se concentra en los sectores empresariales, de servicios, salud, bienestar y cuidados. Asimismo, con relación a ocupaciones donde típicamente predominan los hombres, como la carpintería, para una mujer es un reto sumamente difícil llegar al trabajo con diez colegas hombres y es probable que muchas mujeres no sean capaces de enfrentarlo. Sin embargo, si una empresa contrata a seis aprendices de carpintería nuevos y las condiciones del programa estipulan que dos deben ser mujeres, la inserción laboral resulta mucho más accesible para las mujeres aspirantes a carpinteras.

Recuadro 12. Igualdad de género y crecimiento económico: Datos y cifras

Entre los datos y los argumentos económicos a favor de la igualdad de género es preciso destacar que:

- Es necesario mejorar los resultados del mercado de trabajo femenino para lograr un crecimiento económico sostenible y equilibrado.
- La igualdad de género en la educación incrementa la participación femenina en la fuerza de trabajo, la productividad y el crecimiento económico.
- Las instituciones y normas culturales discriminatorias restringen el papel económico y social de las mujeres.
- Los organismos públicos para promover y mejorar la igualdad de género a menudo carecen de la visibilidad, la autoridad y los recursos necesarios para funcionar eficazmente.

- 124 millones de niños y adolescentes (6 a 15 años de edad) nunca han comenzado la escuela o la han abandonado. Relativamente menos niñas ingresan a la escuela primaria.
- Los varones son más propensos a abandonar la enseñanza secundaria que las niñas. Las mujeres jóvenes están cada vez mejor educadas que los hombres jóvenes, sobre todo en países con niveles de ingresos altos.
- En todos los países, las mujeres realizan más trabajo no remunerado que los hombres y las disparidades de género aumentan con el nacimiento de los hijos.
- Las mujeres suelen trabajar a tiempo parcial, ya que eso les facilita combinar el trabajo y las responsabilidades familiares, lo que a menudo significa un costo para sus perspectivas a largo plazo de carrera e ingresos.

Fuentes: OIT, 2016; OIT, 2015; UNESCO, 2015, OCDE, 2015

En muchas de las ocupaciones en las que prevalecen por tradición las mujeres, como peluquería o estética, los niveles salariales son a menudo bajos y el desarrollo profesional más limitado en comparación con los de las industrias manufactureras. La orientación profesional para jóvenes debería incluir información acerca de estas limitaciones, a fin de que puedan tenerse en cuenta al analizar los campos de estudio y aprendizaje.

Si bien es importante introducir y alentar a hombres y mujeres jóvenes en la consideración de opciones de carrera no habituales, es también necesario respetar las opciones de la mujer y mejorar su imagen social, así como incrementar los beneficios económicos de las ocupaciones en las que predominan las mujeres, brindando oportunidades de formación de alta calidad.

Ocupaciones disponibles para el aprendizaje de calidad: En países en donde la formación mediante aprendizaje de calidad no es el modo predominante de adquirir competencias profesionales, la gama de ocupaciones de los programas de aprendizaje de calidad suele ser limitada y enfocarse en las artes y los oficios tradicionales, muchos de ellos en ocupaciones que se consideran «ocupaciones masculinas». Algunas de ellas suponen un trabajo físico arduo (constructores, albañiles, soldados) y, por las razones ya mencionadas, la mayoría de las mujeres jóvenes las descartan cuando eligen una carrera.

- Eliminar las discrepancias en las remuneraciones de mujeres y hombres al comienzo de la carrera ayudará a las sociedades a avanzar hacia un mercado laboral más justo y equitativo en cuanto a cuestiones de género.

Además de realizar campañas de sensibilización para atraer a mujeres jóvenes a las ocupaciones en las que predominan los hombres, los países interesados en extender los programas de aprendizaje para incluir a mujeres deberían optar por aprendizajes diversificados que respeten la elección de carrera de las mujeres.

Falta de orientación profesional: Los jóvenes están expuestos a diferentes factores socioculturales que influyen en la elección de carrera, siendo los más importantes la familia y los amigos, la escuela, la comunidad y los medios de comunicación. Sin embargo, estas influencias pueden reproducir los estereotipos de género existentes a la hora de brindar asesoramiento profesional a niñas y niños. Especialmente en zonas rurales y comunidades marginadas, los padres, amigos y miembros de la comunidad a menudo tienen una visión limitada de las oportunidades y perspectivas disponibles en el mercado laboral. En muchos

países, los servicios de orientación profesional no están bien desarrollados ni actualizados y los jóvenes suelen elegir la carrera basados en información muy limitada.

Inquietudes con respecto a la seguridad, el acoso sexual y la violencia de género: Una preocupación fundamental relativa a la participación de mujeres en programas de aprendizaje de calidad de ocupaciones en las que predominan los hombres es preservarlas del acoso y la violencia sexuales. Un documento de política reciente de la UNESCO (2015) señala que la violencia relacionada con el género en la escuela afecta a millones de niños en todo el mundo. Ese tipo de violencia puede presentarse en forma de intimidación, agresión física y acoso sexual por parte de los compañeros aprendices, compañeros de trabajo, docentes, formadores, instructores o supervisores. Como el aprendizaje de calidad se imparte en dos lugares de formación diferentes (la empresa y la escuela de aprendizaje) se deben realizar esfuerzos adicionales para sensibilizar al personal sobre la igualdad de derechos, el comportamiento respetuoso y el rechazo a toda forma de violencia de género, evitando minimizar o tolerar las violaciones de estas normas de conducta. Por lo tanto, garantizar entornos de trabajo y estudio seguros, además de asegurar que existan opciones seguras de transporte pueden ser factores de vital importancia para alentar a las mujeres jóvenes a participar en el aprendizaje.

- Suministrar apoyo a las escuelas y los servicios públicos de empleo en el esfuerzo por brindar orientación profesional sensible a la igualdad de género a los jóvenes puede tener efectos importantes en alentarlos a emprender aprendizajes que desafíen los estereotipos de género.

Responsabilidades familiares: Algunos aprendices -en especial las mujeres jóvenes- pueden tener responsabilidades familiares que les dificulten la participación en la EFTP. Tales responsabilidades suelen estar relacionadas con tener uno o varios hijos o hermanos menores a su cuidado durante las horas de trabajo y de capacitación. Contar con guarderías subvencionadas en el instituto de formación o la empresa, o en un lugar cercano, puede ayudar a mujeres (y hombres) jóvenes con sus responsabilidades de trabajo y familia.

Recuadro 13. El mandato de la OIT respecto de la igualdad de género

El mandato de la OIT de promover la igualdad entre mujeres y hombres en el mundo del trabajo está consagrado en su Constitución y se ve reflejado en las normas internacionales de trabajo pertinentes. Los cuatro Convenios clave sobre la igualdad de género de la OIT son: el Convenio sobre igualdad de remuneración (núm. 100), el Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación) (núm. 111), el Convenio sobre los trabajadores con responsabilidades familiares (núm. 156) y el Convenio sobre la protección de la maternidad (núm. 183). Los Convenios 100 y 111 también se cuentan entre los ocho Convenios fundamentales de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo.

El mandato de la OIT respecto de la igualdad de género queda reforzado por las Resoluciones conexas adoptadas por el órgano supremo de decisión de la Organización, la Conferencia Internacional del Trabajo. La más reciente de ellas es la Resolución relativa a la igualdad de género como eje del trabajo decente, adoptada en junio de 2009; y la Resolución relativa a la promoción de la igualdad de género, la igualdad de remuneración y la protección de la maternidad, adoptada en junio de 2004.

Fuente: Sitio en Internet del Servicio de Género, Igualdad y Diversidad (GED) de la OIT, consultado el 11.02.2016: <http://www.ilo.org/gender/lang--es/index.htm>.

Discapacidad y aprendizaje de calidad inclusivo

Las personas con discapacidad representan el 15 % de la población mundial y no constituyen un grupo homogéneo. Pueden tener dificultades físicas, sensoriales, intelectuales o psicosociales que, en interacción con ciertos factores sociales, pueden o no inhabilitarlos de estar plenamente incluidos en el mercado laboral y la sociedad en general.

Una deficiencia puede tener pocos efectos sobre la capacidad de una persona para trabajar o puede tener un efecto importante, que haga que la persona requiera apoyo y asistencia. El nivel de participación de una persona con discapacidad en la formación y el trabajo depende en gran medida de la existencia de un entorno propicio. Algunas de las barreras se relacionan con la inaccesibilidad de edificios, puestos de trabajo, información, comunicación y transporte. Asimismo, los prejuicios y la discriminación (por ejemplo, por parte de empleadores y de docentes) constituyen impedimentos muy significativos.

Los programas de aprendizaje de calidad tienen gran potencial para beneficiar a las personas con discapacidad, debido a su enfoque práctico y la eficaz transferencia de lo que se aprende. Este tipo de programa les ofrece a las personas con discapacidad una oportunidad de demostrar sus capacidades a los empleadores y les proporciona a estos la posibilidad de evaluar el potencial que los trabajadores con discapacidad pueden aportar a sus empresas.

Aprender en una empresa real, con objetivos claros y orientación técnica debería formar parte de todo programa de enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP).

El aprendizaje de calidad inclusivo en el ámbito práctico y de política

Poner en práctica el aprendizaje inclusivo requiere ajustes prácticos e institucionales, así como medidas políticas al más alto nivel. Mediante la acción coordinada en todos los niveles es más probable que se logren efectos positivos. En términos prácticos, la coordinación general por parte de una determinada institución local sería muy propicia para lograr un buen proceso de integración.

Empresas y empleadores

El proceso de contratación de aprendices con discapacidades: La contratación de aprendices para la formación en la empresa puede variar. En algunos casos, los aprendices deben realizar una búsqueda activa y presentarse a una empresa. En otros, las escuelas de la EFTP, los servicios de empleo u otras instituciones pueden identificar a las empresas aptas para la formación. Con relación a las personas con discapacidades, es posible facilitar la divulgación y las oportunidades de contratación mediante ferias de trabajo, campañas de medios sociales y otras iniciativas que apoyan su contacto directo con las empresas.

Correlacionar el lugar de trabajo: Un aprendizaje de calidad exitoso depende de la buena concordancia entre los requisitos del puesto de trabajo y las competencias, las habilidades y los intereses del candidato. La equiparación entre los aprendices y la ocupación elegida se debe realizar de forma individualizada. Los servicios públicos de empleo, las organizaciones de personas con discapacidad (OPD) y los servicios de apoyo especializado pueden ayudar a buscar una buena correspondencia entre la persona y el lugar. También es posible hacer ajustes en la descripción de trabajo mediante la eliminación de tareas que la persona no puede llevar a cabo, reemplazándolas con otras tareas. Asimismo, es importante considerar

la posibilidad de ajustar los requisitos de evaluación a la capacidad del aprendiz y los objetivos de aprendizaje respectivos.

Administrar la accesibilidad y la ubicación: Los cambios de infraestructura física en el lugar de trabajo deben tener en cuenta las necesidades individuales y realizarse sobre la base de consultas con el aprendiz. Los servicios especializados y organizaciones de personas con discapacidad pueden proporcionar asesoramiento valioso sobre cómo proveer una ubicación adecuada. Los aspectos básicos a considerar son una fácil entrada y facilidad de movimiento en las instalaciones y ajustes del puesto de trabajo, las herramientas y los equipos. También puede ser necesario elaborar reglamentos del personal, protocolos de seguridad, instrucciones y

■ **«¡Nada sobre nosotros sin nosotros!»**

Dar por sentado lo que otras personas necesitan y desean por lo general conduce a malentendidos, errores o la disfuncionalidad de un programa o iniciativas de política originalmente bien intencionados. Los representantes de las personas con discapacidad tienen el derecho de participar en todas las iniciativas que les conciernen. Las organizaciones de personas con discapacidad (OPD) e instituciones relacionadas (por ejemplo, comités de padres de niños con discapacidad) son interlocutores de peso, con gran capacidad para asesorar en la formulación de políticas y programas, así como en campañas de información y sensibilización.

Crear un ambiente de trabajo positivo: Solo se puede aprender con éxito en un ambiente respetuoso. Las empresas deben intentar en forma activa establecer una cultura de trabajo positiva y útil. Los altos directivos deben explicitar su compromiso con relación a la inclusión de la discapacidad y procurar que todos los empleados estén al tanto de la forma correcta de interactuar con personas con discapacidad. Se debe sensibilizar a supervisores y compañeros de trabajo respecto a la gestión de la discapacidad en el lugar de trabajo y a las necesidades específicas de los pasantes.

Orientación para los aprendices: Los aprendices necesitan orientación inicial sobre la empresa y su lugar de trabajo, incluidos los procedimientos de seguridad y salud en el trabajo. Se debe brindar la información en un formato accesible y la necesidad de apoyo especial, se debe analizar y debatir durante la fase de orientación conjuntamente con los aprendices.

Supervisión de la formación e iniciación en el empleo: Los aprendices con discapacidades pueden requerir supervisión y entrenamiento más profundos que los aprendices sin discapacidades, sobre todo al comienzo del aprendizaje. Si fuera necesario, se podría brindar asistencia adicional por parte de asistentes de trabajo externos y temporarios, quienes también pueden dar seguimiento y actuar como asesores y mediadores en caso de problemas.

Formación complementaria en las escuelas de EFTP

Siempre que sea posible, la formación institucional complementaria deberá llevarse a cabo en los institutos convencionales de EFTP y brindar acceso a certificación igualitaria ya que la capacitación en instituciones especializadas conduce a la segregación y perpetúa el aislamiento. Por el contrario, la inclusión en institutos convencionales de EFTP, junto con compañeros no discapacitados resulta en una mejor participación en todos los aspectos del trabajo y de la vida.

Promover mayor inclusión en los institutos convencionales de EFTP: La accesibilidad y la ubicación física son aspectos a resolver tanto para la empresa de formación como para el instituto de EFTP. Cuando los recursos son escasos, los institutos de EFTP pueden adoptar un enfoque gradual, comenzando por las estructuras y los puestos de trabajo fáciles de modificar para luego aplicar los principios del diseño universal en las reformas y construcciones nuevas. La derivación de una parte del presupuesto anual a un fondo de accesibilidad podrá generar reservas para financiar las intervenciones ad hoc o más costosas. Los mayores obstáculos, sin embargo, se encuentran en la mentalidad y los prejuicios de las personas. Por lo tanto, docentes y formadores, directores de institutos y compañeros de estudios deben adquirir conciencia acerca de la discapacidad y crear una cultura de aprendizaje solidaria y respetuosa.

Adaptación de los contenidos curriculares: Ajustarse a las necesidades individuales exige cierto grado de flexibilidad en los planes de estudios y metodologías alternativas de formación y evaluación. En los sistemas de EFTP fuertemente centralizados puede resultar difícil y llevar mucho tiempo cambiar los planes de estudio. Se recomienda entonces considerar los planes nacionales como marcos curriculares, dotando a los institutos de EFTP de autonomía para estructurar el proceso de aprendizaje en la práctica y permitir que los planes de aprendizaje se puedan personalizar. Para ello es necesario capacitar a docentes y formadores con relación a la adaptación de la formación. También es esencial que los programas se mantengan actualizados con respecto a las necesidades del mercado laboral, lo que requiere comunicaciones frecuentes con los sectores, encuestas en las empresas y acceso a los resultados de la previsión nacional de necesidades de competencias.

Fortalecer las competencias sociales y la autoestima: Uno de los principales factores de éxito del aprendizaje inclusivo es la preparación adecuada para el mundo del trabajo. Los jóvenes con discapacidad pueden tener baja autoestima y oportunidades limitadas de socialización fuera de sus familias. Es por ello que antes de su inserción en la empresa se les debe brindar apoyo psicológico y capacitación sobre las relaciones de trabajo, las jerarquías laborales y la atención al cliente.

Recomendaciones sobre la política para implementar programas de aprendizaje de calidad inclusivo

El aprendizaje inclusivo necesita un entorno propicio así como políticas y leyes que pongan en práctica los principios y establezcan las bases para la transversalización de la discapacidad en los servicios convencionales de la EFTP. Las políticas eficaces y pertinentes solo pueden resultar de la participación de las organizaciones de trabajadores y empleadores y de organizaciones de personas con discapacidad que realmente representen a los individuos con todos los tipos de discapacidad. Las autoridades nacionales de formación, las instituciones de EFTP y los servicios públicos de empleo también deben ser parte de ese proceso. Los programas relevantes que funcionan bien deben incluir las preocupaciones y experiencias de todos los actores.

Gobiernos: Los gobiernos desempeñan un papel esencial en la creación de legislación y marcos de política social y la perspectiva igualitaria de la discapacidad se debe incorporar como tema transversal en todos los ministerios e instituciones gubernamentales. El organismo o institución que tenga la responsabilidad principal de la EFTP debe ser el actor principal que coordine con las partes interesadas el desarrollo de una política inclusiva de EFTP. Para

lograrlo es fundamental contar con una base jurídica y un marco reglamentario para la incorporación de la discapacidad en la EFTP convencional, facilitando así los planes de estudio flexibles y la certificación reconocida. Los planes de incentivos gubernamentales y los servicios de asistencia pueden ofrecer apoyo para realizar ajustes razonables en empresas e institutos de EFTP. Los incentivos financieros, como subsidios salariales o reducciones de impuestos pueden aumentar la disposición de los empleadores a capacitar personas con discapacidad. Asimismo, se necesitan disposiciones presupuestarias adecuadas así como revisiones periódicas de las políticas y los programas, en colaboración con los grupos de interés para poder realizar los ajustes adecuados.

Organizaciones de personas con discapacidad (OPD): El gobierno debe consultar a las organizaciones de personas con discapacidad desde el comienzo y estas deben participar proactivamente en el diálogo a todos los niveles. Además del papel que desempeñan en la promoción y sensibilización, pueden ofrecer valiosos servicios de asesoramiento y de desarrollo de capacidades a diversas partes interesadas. Las OPD deben familiarizarse con los conceptos y desafíos de la EFTP y el aprendizaje y analizar las buenas prácticas, las lecciones aprendidas y los «casos empresariales» positivos para poder influir eficazmente en el impulso de políticas inclusivas.

Interlocutores sociales: Dada la importancia de la EFTP y el desarrollo de competencias para empleadores y trabajadores por igual, surgen muchas oportunidades para que sus organizaciones participen en la gestión y ejecución de los aprendizajes (diseño de políticas y planes de estudio; exámenes y certificación; apoyo a las instituciones de EFTP y participación en sus órganos rectores). Se abre así una variedad de canales a través de los cuales las organizaciones de interlocutores sociales pueden promover aprendizajes más inclusivos.

Organizaciones de empleadores: Las organizaciones de empleadores pueden dedicarse a abogar a favor de la inclusión de la discapacidad entre sus miembros. El aprendizaje de calidad inclusivo requiere que las empresas adopten una estrategia de gestión de la discapacidad como parte de su política general de recursos humanos. Las organizaciones de empleadores pueden ayudar a sus miembros a elaborar y ejecutar ese tipo de estrategia y facilitar el intercambio de experiencias, buenas prácticas y lecciones aprendidas entre la red de socios.

Organizaciones de trabajadores: Las organizaciones de trabajadores también pueden abogar por la inclusión de la discapacidad entre sus miembros y desarrollar una estrategia que abarque a todo el sindicato para promover la inclusión de trabajadores con discapacidad en las EFTP. Las organizaciones de trabajadores deben representar y proteger activamente los derechos laborales de los aprendices con discapacidades a nivel político y sectorial, en los consejos laborales y en los comités de seguridad de las empresas. También pueden promover actitudes positivas, inclusivas y respetuosas entre compañeros de trabajo, informar a los aprendices con discapacidades acerca de sus derechos y orientar y apoyarlos en caso de que surjan quejas.

H. La protección social en el aprendizaje de calidad

¿Por qué es importante la protección social en el aprendizaje de calidad?

El aprendizaje de calidad es un importante punto de entrada al sistema nacional de seguridad social para trabajadores jóvenes¹³ que garantiza que los aprendices tengan acceso a los beneficios de una protección social adecuada durante y después del proceso de formación. Los beneficios de protección social incluyen seguridad social en caso de accidente de trabajo, maternidad, invalidez y jubilación así como protección de la salud a través de un seguro de salud o el servicio nacional de salud. Muchas empresas también ofrecen un seguro de desempleo para garantizar la seguridad de ingresos en caso de que la transición del programa de aprendizaje al próximo empleo no funcione bien. En ese caso, los beneficios de desempleo proporcionan apoyo financiero durante un período limitado mientras se busca un trabajo decente. A menudo están relacionados con la colocación en empleos compatibles, capacitación adicional u orientación profesional suministrada por los servicios públicos de empleo.

¿En qué consisten los sistemas nacionales de seguridad social?

Los sistemas nacionales de seguridad social suelen ser una combinación de regímenes contributivos (incluidos los sistemas de seguro social) y no contributivos (financiados a través de impuestos) tales como las prestaciones generalizadas por hijo a cargo o las de asistencia social. Si bien las prestaciones financiadas mediante impuestos desempeñan un papel importante en garantizar niveles básicos de protección social, los beneficios del seguro social pueden garantizar unos niveles de protección más elevados.

La OIT y la protección social

Las normas sobre seguridad social de la OIT que prevén la creación, el desarrollo y la reforma de sistemas de seguridad social están reunidas en el Convenio sobre la seguridad social (norma mínima), 1952 (núm. 102), que se complementa con un conjunto de normas más específicas para brindar orientación sobre mayores niveles de protección. También se ha adoptado la Recomendación sobre los pisos de protección social (núm. 202), que proporciona orientaciones para establecer y mantener pisos de seguridad social nacionales que garanticen al menos un nivel básico de seguridad social para todos -incluidos los aprendices- así como el acceso efectivo a la atención de la salud y seguridad de los ingresos a lo largo de la vida (OIT, 2012a; 2014).

Por lo tanto, es esencial que los aprendices gocen de la cobertura de seguridad social desde el primer día de su contrato al igual que el resto de los empleados. Dicha cobertura garantiza no solo un nivel adecuado de protección social para los aprendices sino que también contribuye a marcarles el camino para su carrera futura y facilitar la transición del aprendizaje de calidad al empleo convencional. Los ejemplos de Alemania, Austria y Suiza (Recuadro 14) revelan cómo se vinculan los sistemas exitosos de aprendizaje con el sistema de seguridad social.

¹³ Las expresiones «sistema de protección social» y «sistema de seguridad social» se pueden utilizar indistintamente para referirse a un conjunto de regímenes y programas contributivos y no contributivos.

Recuadro 14. Seguro social obligatorio para aprendices de Alemania, Austria y Suiza

En Alemania, Austria y Suiza se asegura a todos los aprendices bajo el sistema de seguro social desde el primer día de empleo. Al igual que todos los demás empleados gozan de toda la gama de la cobertura de seguro social, incluidos salud, accidentes de trabajo, discapacidad, vejez, supervivencia, maternidad, enfermedad y desempleo. Sus contribuciones al seguro social son proporcionales a sus jornales o salarios y por lo general se comparten entre aprendices y empleadores.

En Alemania, si un aprendiz gana menos de 325 euros al mes, los empleadores cubren el aporte completo del seguro social. Mientras que los otros empleados deben estar asegurados durante cinco años antes de tener derecho a una pensión, en caso de accidentes de trabajo o enfermedad laboral, los aprendices, si fuera necesario, reciben prestaciones desde el primer día de trabajo.

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

En Suiza, los aprendices hasta los 25 años de edad están exentos de contribuir al régimen de pensión a la vejez del segundo pilar.

Fuente: Elaboración propia.

Los sistemas de aprendizaje de calidad ayudan a cerrar las brechas de protección social para los jóvenes

En muchos países los jóvenes no cuentan con una cobertura suficiente de protección social. El motivo principal de la falta de cobertura se relaciona con el hecho de que muchos jóvenes están buscando empleo por primera vez y no han contribuido al seguro social. Por lo tanto, dependen, de la asistencia social, que no suele estar bien vinculada con los servicios de empleo como la búsqueda de empleos adecuados, la capacitación y la orientación laboral. Asimismo, a muchos jóvenes les resulta difícil encontrar un empleo formal y a menudo deben recurrir al trabajo precario o informal. Como consecuencia, la capacidad contributiva limitada y el trabajo inestable hacen que brindar la cobertura de protección social a los jóvenes se convierta en un desafío importante en muchos países.

Los sistemas de aprendizaje pueden promover un cambio positivo en este sentido, al ofrecer una vía formal hacia el trabajo decente que incluye cobertura de protección social (OIT, 2012b) y permite contribuir a subsanar las deficiencias de protección social para los jóvenes al brindarles acceso a sus prestaciones.

El seguro social que se les proporciona incluye seguro médico, subsidios por desempleo, pensiones y prestaciones por discapacidad, lo que garantiza la seguridad de ingresos y el acceso a la atención de salud cuando se enferman, sufren heridas, están desempleados o se jubilan, pues seguirán contando con la seguridad de ingresos y el acceso a la atención sanitaria.

Prestaciones por desempleo: Si bien por lo general los jóvenes en busca de un primer empleo no cuentan con seguro de desempleo obligatorio (OIT, 2012b), los aprendices con antecedentes contributivos gozarán de la cobertura reglamentaria del seguro de desempleo, algo que puede facilitar la continuidad en la búsqueda. Por ejemplo, en Alemania, luego de tres años de aprendizaje, los jóvenes en busca de empleo tienen derecho a un máximo de 12 meses de seguro de desempleo al 60 % del salario de su último año.

Protección de salud y prestaciones por enfermedad: Los jóvenes que se encuentran en situaciones de trabajo precario y carecen de la cobertura de un seguro médico se enfrentan a desafíos especiales. Si no existe un servicio nacional de salud que garantice el acceso efectivo a servicios de atención en salud para la juventud, los trabajadores jóvenes necesitarán contar con la cobertura del seguro de salud para tener acceso real a los servicios de salud. Cuando la cobertura del seguro de salud es voluntaria, muchos jóvenes no optan por ella (incluso cuando existan mecanismos de cobertura subsidiada), ya que creen equivocadamente que no tendrán necesidad de ella. Los aprendizajes de calidad pueden ayudarles a superar este desafío ya que brindan protección de la salud obligatoria 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 ingresos durante una enfermedad.

Accidentes de trabajo, invalidez y pensiones de vejez: En muchos países, el nivel de las prestaciones de las pensiones contributivas depende en gran medida del monto que las personas han contribuido y durante cuánto tiempo lo han hecho durante sus carreras profesionales. Como muchos jóvenes ingresan al trabajo formal en una etapa posterior, sus pensiones futuras pueden ser muy bajas e incluso insuficientes para garantizar una renta básica en la vejez. Además, muchos fondos de pensiones suelen incluir no solo la pensión de vejez sino también prestaciones por discapacidad, accidentes de trabajo y familiares sobrevivientes, proporcionando una protección significativa en los años anteriores a la jubilación. Mediante los sistemas de aprendizaje de calidad, los aprendices pueden contar con pensiones y prestaciones por discapacidad en una etapa temprana de la vida laboral, garantizando así la seguridad de los ingresos y el acceso a servicios de salud a largo plazo.

Protección de la maternidad y subsidios familiares: Las prestaciones de maternidad así como los subsidios familiares o por hijo son formas importantes de protección social para aprendices con responsabilidades familiares.

La protección social para aprendices puede prevenir la informalidad

Los sistemas de aprendizaje de calidad no son solo un medio importante de adquirir las competencias necesarias para una carrera exitosa sino que son también un elemento importante de una estrategia más amplia para promover el acceso de los jóvenes al empleo formal y la protección social

Estos sistemas garantizan que la protección social no solo beneficie a los propios aprendices y sus empleadores sino que también contribuya a una estrategia más amplia de inversión en las personas (capital humano), para mejorar la productividad y la competitividad, promover la transición de la informalidad a la economía formal y así fortalecer la base tributaria de cada país, su margen fiscal y la sostenibilidad a largo plazo del sistema de seguridad social (OIT, 2014).

Recuadro 15. Conceptos clave acerca de la protección social

La seguridad social: La seguridad social tiene dos dimensiones funcionales principales: (i) «garantizar ingresos básicos» y (ii) «prestar asistencia médica completa» según la Declaración de Filadelfia (1944). La Recomendación de la OIT sobre los pisos de protección social, 2012 (núm. 202) establece que se debe garantizar por lo menos el acceso a la atención de salud esencial y una seguridad básica del ingreso durante el ciclo de vida como parte de los pisos de protección social definidos a nivel nacional, y que se deben tratar de alcanzar los niveles de prestaciones establecidos en el Convenio sobre la seguridad social de OIT de 1952 (norma mínima núm. 102), o en otros instrumentos de la OIT. El acceso a la seguridad social se suele brindar a través de instituciones públicas financiadas mediante contribuciones, impuestos o ambos. Sin embargo, es posible encomendar la entrega de la seguridad social a entidades privadas y existen muchas instituciones de gestión privada con características de seguro, autoayuda, comunitarias o mutuales. Los derechos a la seguridad social están sujetos a la condición de realizar contribuciones a la seguridad social durante un plazo establecido y también puede aplicarse el denominado «plus de residencia», según el cual se brindan prestaciones a todos los residentes del país que también cumplen con otros criterios (regímenes de carácter no contributivo). Tales criterios pueden implicar que los derechos a las prestaciones estén sujetos a factores como la edad, la salud, la participación en el mercado laboral, los ingresos u otras determinantes de la condición social o económica, incluso la conformidad con ciertos requisitos de comportamiento.

La protección social: Son muchas las instituciones, que utilizan la expresión «protección social» con un significado más amplio que «seguridad social». A menudo se interpreta como algo que abarca más que la seguridad social, pero en ciertos contextos puede tener un sentido más estrecho. Por lo tanto, es frecuente que los dos términos («seguridad social» y «protección social») sean en gran medida intercambiables.

Pisos de protección social: La Recomendación núm. 202 de la OIT establece que los Estados miembros deben establecer y mantener pisos de protección social como parte de las garantías básicas de seguridad social definidas a nivel nacional, asegurando una protección destinada a prevenir o aliviar la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión social. Estas garantías deben asegurar, como mínimo, que durante el ciclo de vida todas las personas necesitadas tengan acceso a una atención de salud esencial y a una seguridad básica del ingreso. En conjunto, estas medidas aseguran un acceso efectivo a los bienes y servicios definidos como necesarios a nivel nacional. En forma más específica, los pisos de protección social deben comprender por lo menos las cuatro garantías básicas de seguridad social definidas a nivel nacional: (a) acceso a la atención de salud esencial, incluida la atención de la maternidad; (b) seguridad básica del ingreso para los niños, que garantice el acceso a la alimentación, la educación, los cuidados y otros bienes y servicios necesarios; (c) seguridad básica del ingreso para las personas en edad activa que no puedan obtener ingresos suficientes, en particular en caso de enfermedad, desempleo, maternidad e invalidez, y; (d) seguridad básica del ingreso las personas de edad avanzada.

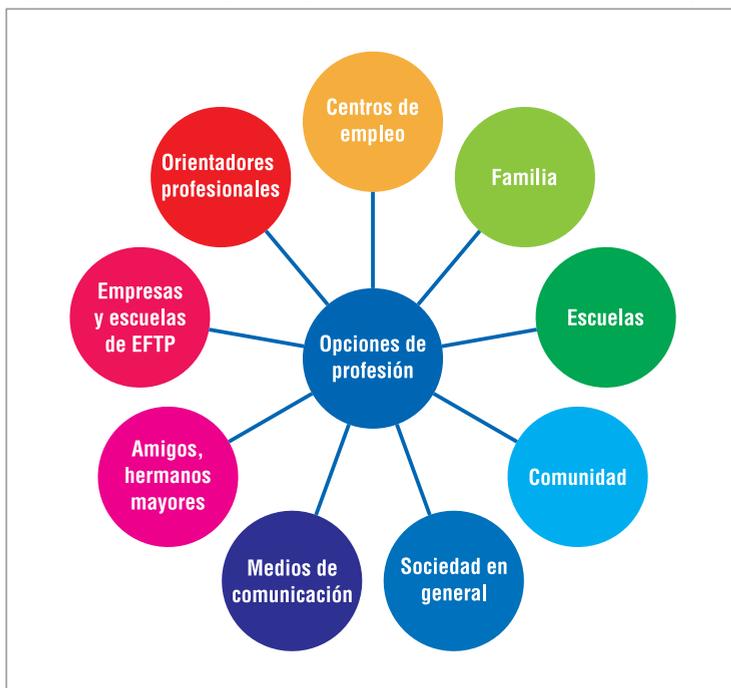
Fuente: OIT, 2014.

I. Imagen social y atractivo del aprendizaje de calidad

En muchos países la EFTP enfrenta una imagen social relativamente negativa y el aprendizaje de calidad suele relacionarse con actividades «manuales» y, consideradas como trabajo menos deseable, o una capacitación «inferior», en comparación con la EFTP que se brinda solo en ambientes académicos. Por otra parte, es frecuente que el aprendizaje de calidad sea una opción de formación para jóvenes con bajo rendimiento académico (que enfrentan dificultades tras la escolarización en el aula) y que el aprendizaje de calidad se relacione con la explotación laboral. Por lo tanto, tanto padres como alumnos a menudo optan por la educación superior o la formación profesional en la escuela.

La baja categoría social de la EFTP se puede atribuir a una combinación de razones y conceptos erróneos:

- **Falta de orientación profesional:** Los jóvenes suelen basar sus opciones profesionales en las expectativas de la familia y la sociedad, sin oportunidad para reflexionar adecuadamente acerca de sus intereses y aptitudes y sin ninguna información sobre las necesidades de cualificaciones y oportunidades de generar ingresos del mercado laboral. El siguiente gráfico ofrece una visión general de algunos de los factores más importantes que influyen en las opciones profesionales de los jóvenes y las áreas que debe abordar un sistema de orientación profesional integral.
- **Falta de oportunidades profesionales y para avanzar:** En muchos países, la EFTP se considera un «callejón sin salida», sin posibilidades de un mayor desarrollo profesional ni de avanzar hacia la educación superior. En países donde existen estas oportunidades, la EFTP (incluido el aprendizaje de calidad) tiene un estatus social más alto y son más los jóvenes que optan por la EFTP como un (primer) paso profesional.
- **Percepciones falsas acerca de la formación en la empresa:** Los logros académicos suelen tener mayor estatus social, mientras que es frecuente que la capacitación en el lugar de trabajo se considere una salida para jóvenes de «bajo rendimiento». Las ventajas metodológicas de contar con empresas preparadas para el aprendizaje de calidad no se suelen tener en cuenta, ni tampoco el valor de una primera experiencia de trabajo adquirida durante el aprendizaje de calidad.

Figura 11. Factores que influyen en la elección de carrera de los jóvenes

Medidas para aumentar el atractivo del aprendizaje de calidad

Es posible señalar una serie de opciones que pueden ayudar a mejorar la imagen social del aprendizaje y la figura 12 presente una lista (no exhaustiva) ya que la eficacia de las opciones depende del contexto nacional y el éxito de estas medidas dependerá de la utilización de estrategias adecuadas de información y comunicación para alcanzar una masa crítica. Las campañas informativas requieren materiales fáciles de comprender y deben utilizar medios adecuados, incluidos los medios sociales, páginas en Internet y las aplicaciones móviles más populares entre los jóvenes. Asimismo, la información debe adaptarse a diversos grupos objetivo, por ejemplo, los jóvenes, sus familias, los docentes, consejeros profesionales y otros actores pertinentes y personas influyentes entre la juventud.

Figura 12. Aumentar el atractivo de los aprendizajes



Orientación profesional: Los servicios de orientación profesional pueden desempeñar un papel esencial en ayudar a los jóvenes a comprender sus propios intereses y aptitudes profesionales así como a conocer el mercado laboral, las carreras disponibles y las trayectorias de formación que puedan brindarles una carrera satisfactoria. La orientación profesional se puede ofrecer mediante diversos canales y modalidades. Los centros de empleo, escuelas, servicios de orientación públicos o privados, visitas a las empresas con talleres de prueba, Internet o los medios sociales son solo algunas de las opciones que se pueden utilizar para informar a los jóvenes. La inclusión de información sobre aprendizaje de calidad en las actuales modalidades de orientación y en otras que puedan surgir es una forma de mejorar la imagen y aumentar la aceptación social de dicha forma de aprendizaje.

Certificación reconocida con validez nacional: La certificación es esencial si se quiere que el aprendizaje sea más atractivo. Un certificado válido que cumpla con las normas nacionales para las competencias y sea reconocido por los empleadores proporciona a los egresados de un aprendizaje una garantía de que sus cualificaciones serán valoradas en el mercado laboral. Un estudio de la OIT¹⁴ demuestra que en los países con certificación unificada el aprendizaje de calidad goza de mejor reputación entre los empleadores de todo el país. Por el contrario, cuando la certificación es de validez geográfica limitada, o tiene otros problemas relacionados con el reconocimiento, el valor de las cualificaciones puede significar un problema en la búsqueda o el cambio de empleo. Tales prácticas socavan la aceptación social del aprendizaje de calidad como una opción profesional válida.

14 Axmann, M.; A. Rhoades; Nordstru, L. 2015

Opciones profesionales y caminos hacia la educación superior y el perfeccionamiento: Si el sistema educativo solo ofrece opciones limitadas o ninguna manera de progresar hacia la educación superior, el aprendizaje de calidad será visto como un «callejón sin salida» y dejará de atraer a muchos candidatos, o no atraerá necesariamente a los más cualificados. En un sistema «permeable», en el cual es posible progresar y desplazarse en ambos sentidos entre los planes de estudio profesionales y académicos, los aprendizajes tienen el potencial de «trampolín» para construir una carrera en etapas posteriores de la vida. Los jóvenes podrían estar más dispuestos a optar por un aprendizaje si saben que todavía tienen múltiples posibilidades de desarrollo profesional en una etapa posterior, especialmente si se incluye la opción de progresar hacia la educación superior. Por lo tanto, los sistemas educativos más «permeables» aumentan la aceptación del aprendizaje de calidad como un (primer) paso en la carrera profesional.

En países con sistemas de aprendizaje bien desarrollados, el sistema educativo generalmente ofrece opciones para el desarrollo profesional, incluida la formación de maestro artesano. Además, los institutos de formación privados, las asociaciones profesionales, las cámaras de comercio, los sindicatos sectoriales y las asociaciones de empleadores pueden ser proveedores de formación profesional continua u ofrecer cursos que permitan el acceso a la educación superior. Las grandes empresas también pueden ofrecer múltiples posibilidades para el desarrollo profesional de sus trabajadores, incluido el acceso a institutos terciarios politécnicos o estudios universitarios además del trabajo en la empresa.

Figura 13. La permeabilidad del sistema educativo ofrece opciones múltiples luego del aprendizaje de calidad



Buenas perspectivas del mercado laboral: La probabilidad de encontrar un empleo estable aumenta mucho el atractivo de cualquier programa de formación. Los empleadores a menudo utilizan los aprendizajes de calidad como estrategia de reclutamiento para enfrentar las necesidades de competencias que prevén en sus empresas. Por lo tanto, la permanencia de los aprendices en la empresa formadora dependerá de las necesidades de la empresa y de la satisfacción con el desempeño laboral de los aprendices. El reclutamiento obligatorio y el requisito de garantizar el empleo luego del aprendizaje de calidad son contraproducentes y deben evitarse; ya que es importante que la oferta de vacantes de propuestas de aprendizaje de calidad dependa de la demanda de los empleadores.

Salario y prestaciones sociales: El salario de los aprendices es una característica atractiva de los planes de aprendizaje que permite reducir la deserción, sobre todo en casos de familias de bajos ingresos que sufren dificultades financieras. Es también una forma de conseguir que jóvenes desempleados e inactivos ingresen a un plan de trabajo remunerado que les permite aprender y al mismo tiempo obtener un ingreso. A pesar de que los salarios de los aprendices suelen ser un porcentaje del salario mínimo (o solo una asignación), la existencia de una remuneración puede aumentar considerablemente las posibilidades de que las familias de bajos ingresos permitan que sus hijos participen en la EFTP, en lugar de ponerles a trabajar como obreros no cualificados.

«Identidades» profesionales: Una «identidad profesional» bien desarrollada puede contribuir a mejorar la imagen social de un sector u ocupación y, por lo tanto, del aprendizaje de calidad como una opción de formación. La «identidad profesional» implica la identificación con un grupo de profesionales o trabajadores en un sector específico e inspira una sensación de orgullo y pertenencia al grupo. Las organizaciones de empleadores y de trabajadores pueden fomentar la identificación con una profesión o grupo profesional e inspirar así a los jóvenes a optar por la formación mediante aprendizaje de calidad.

Condiciones laborales seguras y justas: Uno de los estigmas relacionados con el aprendizaje de calidad es que parece representar trabajo manual duro, a menudo asociado con la explotación a pesar de que el aprendizaje de calidad aboga por la aplicación de los principios del Trabajo Decente. El compromiso público del gobierno y los interlocutores sociales para asegurar que los aprendices reciban capacitación en condiciones laborales seguras y justas ayudará a mejorar la reputación de esta modalidad de formación. Ello implica la ausencia de formas de explotación y el cumplimiento de las funciones y de las responsabilidades mutuas establecidas en el contrato de formación. En muchos países, los institutos de formación deben someterse a procesos de acreditación y control de calidad antes de tener derecho a aceptar aprendices y se realizan inspecciones periódicas para garantizar que se mantengan las condiciones adecuadas. Los organismos de acreditación deben ser instituciones neutrales que procedan conforme a reglas y normas transparentes.

La introducción que reciben los aprendices en la empresa y en el instituto de EFTP sobre aspectos relacionados con la seguridad y la salud en el trabajo así como su estricto cumplimiento debe tener prioridad absoluta. Se debe informar a los aprendices acerca de sus derechos y responsabilidades así como proveerles de medios para formular quejas y buscar mediación en caso de malos tratos y conflictos. Los sindicatos y otros grupos de interés pueden asumir ese papel. El personal de la empresa y del instituto debe contar con la sensibilización apropiada, con el fin de generar un ambiente de trabajo que sea seguro para todos los aprendices por igual.

La relación entre los días en la empresa y los días en el centro de formación: En algunos países, la estigmatización del trabajo manual y el estatus social alto de la enseñanza en entornos académicos ha resultado en resistencia a que los aprendices reciban la mayor parte de la capacitación en la empresa y son preocupaciones que a menudo plantean los padres. Debido a esta percepción social, algunos países han optado por reducir el número de días de capacitación en la empresa y aumentar la capacitación académica, con el fin de hacer que el aprendizaje sea más «aceptable socialmente». Otros países han decidido iniciar a los aprendices con una primera fase de formación en la escuela antes de comenzar la capacitación en la empresa. Esta forma de organización es también preferida por las empresas de capacitación para que los aprendices cuenten con alguna capacitación inicial

antes de ingresar a la empresa. Esto demuestra que la adaptación del aprendizaje de calidad a las condiciones y percepciones locales de los actores involucrados es un aspecto crítico.

Recuadro 16. El papel de los servicios públicos de empleo en el aprendizaje de calidad. El ejemplo de Alemania.

En Alemania, el objetivo es mejorar la empleabilidad a través de la mejora de las competencias así como de una formación profesional que resulte en cualificaciones certificadas. La duración varía, en función del objetivo y de las cualificaciones previas del buscador de empleo. El programa (BIZ) incluye la readaptación profesional, que suele durar unos dos años. Los buscadores de empleo reciben un bono y pueden escoger el proveedor de formación que deseen (siempre que esté certificado). En 2013, el programa tuvo una duración promedio de 5,4 meses y un costo total de 4600 euros por participante. Casi la mitad de los participantes (el 44,9 %) que completaron con éxito el programa encontraron empleo en un plazo de seis meses.

Fuente: OIT, 2015. Nota sobre los Servicios Públicos de Empleo en Alemania. Disponible en: http://www.ilo.org/emppolicy/units/country-employment-policy-unit-empcepol/WCMS_436902/lang--es/index.htm

Parte 2:

Herramientas para el aprendizaje de calidad



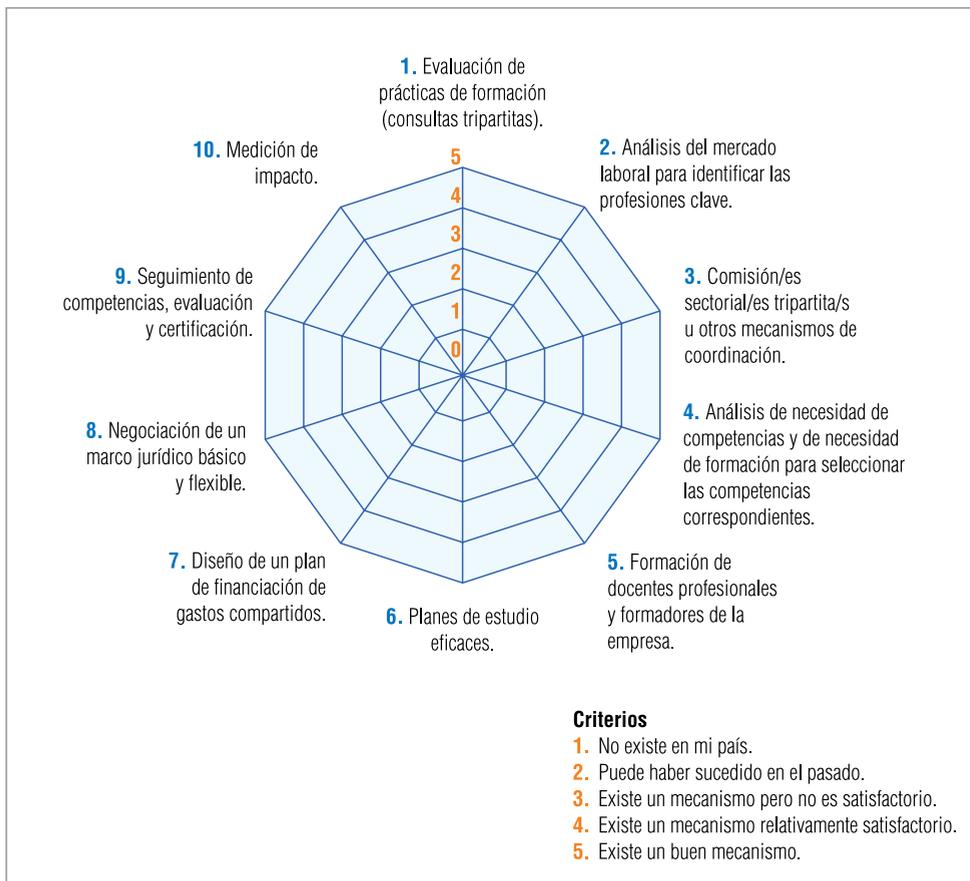
Características de diversos sistemas de aprendizaje en el trabajo

	SALARIO	MARCO JURÍDICO	BASADO EN EL LUGAR DE TRABAJO*	CONTRATO DE EMPLEO	PROGRAMA COMPLETO Y ESTRUCTURADO	FORMACIÓN EN EL TRABAJO	FORMACIÓN FUERA DEL TRABAJO	SEGURIDAD SOCIAL	EVALUACIÓN FORMAL	CERTIFICACIÓN RECONOCIDA	DURACIÓN APROX.
PASANTÍA/ ADJUNTO EN EL SECTOR	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	TAL VEZ	NO	NO	12 MESES
PASANTÍA	TAL VEZ	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO	3-6 MESES
APRENDIZAJE INFORMAL	DINERO PARA GASTOS O EN ESPECIE	NO	SÍ	ACUERDOS INFORMALES	TAL VEZ	SÍ	NO	NO	NO	NO	1-4 AÑOS
APRENDIZAJE EN EL LUGAR DE TRABAJO	SÍ	TAL VEZ	SÍ	NO	TAL VEZ	SÍ	TAL VEZ	NO	TAL VEZ	TAL VEZ	VARIABLE
APRENDIZAJE DE CALIDAD	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	1-4 AÑOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DUALES	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	2-3 AÑOS

*Lugar de trabajo = un entorno de trabajo real, no simulado, o una «empresa» establecida con el fin primordial de ofrecer capacitación.



Elementos fundamentales de los sistemas de aprendizaje de calidad





Lista de verificación: Elementos fundamentales de los sistemas de aprendizaje de calidad

Elementos clave	SI	NO	Deficiencias u observaciones
Participación de grupos de interés			
<p>¿Las siguientes instituciones participan en el diseño y ejecución de los programas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ministerios (ministerio de trabajo, educación, otros) • Organizaciones de empleadores • Cámaras de industria, comercio u otras cámaras profesionales • Organizaciones de trabajadores • Servicios de empleo • Instructores y maestros artesanos • Institutos de formación profesional y universidades • Organizaciones sectoriales o industriales <p>¿Hay comisiones asesoras sectoriales o industriales que participan o aconsejan acerca de los siguientes aspectos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • La anticipación e identificación de las habilidades y competencias requeridas • La creación de nuevos programas • Los derechos de los aprendices • Reglamentos para la acreditación de las empresas 			
Derechos laborales			
<p>¿Los aprendices tienen los mismos beneficios que otros trabajadores? Por ejemplo, cobertura completa de seguridad social, vacaciones, licencia por enfermedad</p> <p>¿Los aprendices tienen protección social, tal como seguro por enfermedad o discapacidad?</p> <p>¿Los aprendices reciben capacitación sobre seguridad y salud en el trabajo? ¿Se les proporciona equipo de protección?</p> <p>¿Las mujeres, los jóvenes desfavorecidos y las personas con discapacidad participan en el programa de aprendizaje de calidad de su elección?</p> <p>¿Existen barreras o estigmatización que impiden que las mujeres, los jóvenes desfavorecidos y las personas con discapacidad formen parte del aprendizaje de calidad?</p> <p>¿Se establecen y garantizan niveles adecuados de remuneración para los aprendices?</p>			

Temas legales y contractuales			
¿Existe un marco legal que regule el aprendizaje de calidad (Ley nacional del trabajo, Ley del aprendizaje; Ley de la EFTP, Ley del aprendizaje en el lugar de trabajo, etc.)?			
¿Los aprendices firman contratos oficiales? ¿Son contratos de empleo, que otorgan a los aprendices la condición legal de trabajadores con derecho a protección social y a ampararse en el derecho laboral como cualquier trabajador joven?			
¿Tanto el empleador como el aprendiz firman el contrato de empleo? ¿El proveedor de formación también lo firma?			
¿Existen reglamentos y mecanismos para el reconocimiento de competencias que fueron adquiridas de manera informal / en el sector informal?			
¿Existen criterios de ingreso para comenzar un programa de aprendizaje de calidad (por ejemplo, alfabetización y competencia numérica a nivel escolar)?			
Financiación			
¿Existen reglamentaciones para los planes de financiación de los aprendizajes?			
¿El costo se comparte entre empleador, gobierno, proveedor de formación y aprendiz?			
¿Los programas incluyen incentivos fiscales u otros incentivos financieros subvencionados por el gobierno?			
¿Los programas incluyen asistencia o incentivos para la formación de grupos desfavorecidos?			
¿Existe otra fuente de financiación además de los fondos públicos?			
Formación de competencias, seguimiento y evaluación			
¿El sistema de formación vigente incluye componentes tanto de capacitación en el trabajo como de aprendizaje en la escuela?			
¿El sistema vigente cuenta con competencias y perfiles profesionales establecidos a nivel nacional, u otros instrumentos que proporcionan directrices válidas para todo el país sobre el contenido de los programas de aprendizaje de calidad (MNC, normas laborales, etc.)?			
¿La evaluación y la certificación son reconocidas y aceptadas por la generalidad de los empleadores?			
¿Existen cursos periódicos de actualización para que los instructores de la EFTP puedan potenciar sus competencias?			
¿Existe formación para que los instructores de las empresas puedan potenciar sus competencias pedagógicas y de supervisión?			
¿Los instructores y maestros artesanos deben recibir certificación oficial para formar a aprendices?			
¿Los aprendices, maestros artesanos e instructores de los institutos de formación usan una bitácora u otras herramientas para el seguimiento del avance de la formación y para la coordinación entre el aprendizaje en la empresa y en la escuela?			

<p>¿Las competencias sociales y empresariales forman parte de los planes de estudio?</p> <p>¿El sistema tiene en cuenta la existencia de un equilibrio adecuado entre las competencias teóricas, especializadas y básicas clave para el trabajo?</p> <p>¿Existen programas de aprendizaje de calidad para la capacitación superior en competencias (por ejemplo, títulos universitarios)?</p>			
Servicios de empleo y orientación profesional			
<p>¿Los aprendices potenciales tienen acceso a buena orientación profesional que brinde información y buen asesoramiento sobre el aprendizaje de calidad?</p> <p>Si es así, ¿se brinda dicha información en las escuelas?</p> <p>¿Los aprendices tienen acceso a los siguientes servicios?</p> <ul style="list-style-type: none"> •Servicios de empleo •Orientación profesional •Formación continua •Vías de educación adicionales <p>¿Existen sistemas de información sobre el mercado de trabajo para ayudar a los jóvenes a tomar decisiones informadas e informarles acerca de las condiciones y modalidades de aprendizaje?</p>			



Modelo de contrato de empleo para programas de aprendizaje de calidad

Esta plantilla de contrato de aprendizaje ha sido elaborada por la OIT para proporcionar un modelo para diseñadores de políticas, el sector privado y los institutos de formación profesional con el fin de garantizar que se respeten las funciones y responsabilidades de todas las partes (empleadores, institutos de formación y aprendices). Se basa en los contratos de aprendizaje de varios países del mundo (Alemania, Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, Dinamarca, Suiza, Líbano, Marruecos y Botsuana) así como en una revisión exhaustiva de las normas internacionales del trabajo pertinentes.

Incluso en países donde los sistemas de aprendizaje no están reglamentados por ley, un contrato de aprendizaje puede llegar a ser jurídicamente vinculante para las partes involucradas. Debe también ser considerado como un contrato de empleo que otorga al aprendiz la condición de «empleado» (en contraposición a la de estudiante) conforme a las normas internacionales del trabajo.

Los artículos que se presentan en la plantilla deben ser utilizados como un modelo que se puede adaptar según corresponda. Por ejemplo, un gobierno puede decidir instituir un contrato de aprendizaje nacional a partir de consultas con empleadores y trabajadores. De manera alternativa, el contrato se puede utilizar como parte de los programas de aprendizaje acordados entre los empleadores y los centros de formación. También se pueden agregar elementos según el contexto local, el ambiente de trabajo y el tipo de aprendizaje.

Se deben preparar tres copias del contrato (una para cada parte) y deberá ser firmado por el aprendiz, el empleador y el instituto de formación al comienzo del programa de aprendizaje de calidad y mantendrá su validez durante toda la duración de la formación.

Artículo 1: Firmantes

Este contrato de empleo está firmado por tres partes, denominadas en lo sucesivo, «el empleador», «el instituto de formación» y «el aprendiz»:

a. Primera parte

Nombre del empleador (empresa): _____

Nombre y cargo del firmante: _____

Dirección: _____

Número de teléfono: _____

b. Segunda parte:

Nombre del instituto de formación: _____

Nombre y cargo del firmante: _____

Dirección: _____

Número de teléfono: _____

c. Tercera parte:

Nombre del aprendiz: _____

Fecha de nacimiento: _____

Sexo: _____

Dirección: _____

Número de teléfono: _____

Si no ha cumplido los 18 años*, nombre e información de contacto del padre/madre/ tutor responsable ante la ley:

Persona de contacto en caso de emergencia (si es diferente al tutor): _____

Certificación de formación de más alto nivel obtenida: _____

**No deberá ser inferior a la edad en la que la escolaridad cesa de ser obligatoria (14 años de edad)*

Artículo 2: Fines del contrato de empleo

Las partes han acordado lo siguiente:

«La finalidad de este contrato es la capacitación del aprendiz en la siguiente ocupación: _____, mediante un programa de aprendizaje ejecutado en forma conjunta por el empleador y el instituto de formación.

Para los fines de este contrato, un «aprendizaje» se define como una forma única de formación profesional, que combina el aprendizaje en el trabajo y la capacitación con aprendizaje y formación académicos. El programa de aprendizaje está diseñado en forma específica para promover el desarrollo de las habilidades, los conocimientos y las competencias definidas que se vinculan a ciertos procesos de trabajo profesional.

El programa de aprendizaje está reglamentado por la ley nacional; es decir, por las siguientes leyes / decretos:

_____ que el presente contrato no podrá en ningún caso desestimar. Por otra parte, también se aplican a este aprendizaje los siguientes convenios colectivos:

_____ .

Se centra en las competencias previamente acordadas entre el empleador y el instituto de formación que deben figurar en el anexo del contrato.

La duración del aprendizaje (establecida previamente) será de _____ (por lo menos 1 año) acorde al siguiente cronograma:

Sobre una base semanal o mensual (por favor describa el arreglo exacto):

Tiempo de permanencia en el instituto de formación:

Tiempo de permanencia en la empresa:

Otros:

Se debe también establecer de antemano un período de prueba de _____ (6 meses como máximo).

Se deberá tener debidamente en cuenta cualquier capacitación previa que el aprendiz haya cursado en un instituto técnico o profesional.

El elemento de formación en el trabajo del programa de aprendizaje se realizará en no más de 40 horas por semana. Los aprendices menores de 18 años de edad no podrán aprender o trabajar horas extra. El aprendiz tiene derecho a licencia por enfermedad de hasta _____ días al año. El empleador otorga al aprendiz licencia periódica a la par de otros trabajadores; es decir, _____ días de licencia por año además de los días festivos nacionales.

Si por motivos extraordinarios se le pide al aprendiz que trabaje horas extra, el número máximo de horas de trabajo en la semana deberá disponerse de forma tal que no exceda las 10 horas de trabajo en cualquier día. El monto a pagar por las horas adicionales de trabajo permitido no será inferior a una vez y un cuarto la tarifa normal. Asimismo, el aprendiz deberá recibir tiempo libre compensatorio si trabajó durante el período de descanso semanal.

La capacitación incluye una remuneración que deberá pagar el empleador al aprendiz sobre una base semanal / mensual, por el tiempo dedicado a la empresa y al instituto de formación. Esta remuneración deberá aumentar en un porcentaje anual establecido previamente para acercarse al salario de un trabajador normal, que se aproxime preferentemente al salario mínimo (si existiere) en el último año del aprendizaje.

La remuneración será la siguiente:

Año 1	Año 2	Año 3	Año 4

El aprendiz recibirá los beneficios de la protección social al mismo nivel que otros trabajadores; es decir, por los siguientes sistemas de seguros: _____

Otras contribuciones en especie provistas por el empleador al aprendiz incluyen las siguientes (alojamiento, transporte, alimentos): _____

Al finalizar la capacitación, el empleador y el instituto de formación ejecutarán en forma conjunta una evaluación formal de las habilidades y competencias del aprendiz. Otras partes - tales como como las organizaciones de empleadores y de trabajadores -, también podrán estar involucradas. Al final del programa de aprendizaje el aprendiz recibirá una certificación firmada por el empleador y el instituto de formación.

El empleador no está obligado a ofrecer un empleo al aprendiz al finalizar el aprendizaje.

Artículo 3. Funciones y responsabilidades del empleador

El empleador se compromete a asumir las siguientes responsabilidades:

- El empleador se compromete a garantizar que exista un instructor cualificado para capacitar al aprendiz. En algunos casos, puede haber más de un instructor que tenga la responsabilidad de capacitar al aprendiz. Las responsabilidades del instructor en el programa de capacitación se estipulan en su perfil laboral. Nombre e información de contacto de las personas que tendrán el rol de instructores o supervisores:

Nombre: _____

Cargo: _____

Nombre: _____

Cargo: _____

Nombre: _____

Cargo: _____

- El empleador se compromete a brindar al aprendiz un ambiente seguro y sano y a suministrar la capacitación relativa a la seguridad y salud en el trabajo relacionada con la ocupación.
- El empleador se compromete a brindar un ambiente de trabajo adecuado y condiciones laborales dignas, no discriminatorias y libres de hostigamiento. El empleador se compromete a actuar de inmediato cuando ocurran casos de hostigamiento.
- El empleador suministrará al aprendiz la ropa, el equipo y las herramientas correspondientes que sean necesarios para realizar sus funciones.
- El empleador se compromete a pagar al aprendiz una compensación justa por el trabajo realizado, según se estipula en el artículo 2 del presente contrato. El empleador continuará brindando este subsidio al aprendiz en caso de ausencia debido a enfermedad o lesión, durante el período completo de licencia por enfermedad permitido que se especifica en el artículo 2.
- El empleador se compromete a liberar al aprendiz para que asista a clases fuera del trabajo en el instituto de formación, según lo establecido en el plan de formación que se detalla en el artículo 2. Deberán adoptarse las medidas necesarias para facilitar la transferencia del aprendiz de una institución a otra en casos en que se estime necesario o deseable para evitar la interrupción del aprendizaje o para completar la formación del aprendiz o por cualquier otra razón.
- El empleador se compromete a informar al instituto de formación de cualquier enfermedad o accidente que afecten al aprendiz.
- El empleador se compromete a garantizar que el aprendiz se beneficie de las pólizas pertinentes de seguros tal como lo hacen los demás trabajadores.
- El empleador controlará el avance del aprendiz en los aspectos acordados y con relación a las competencias que figuran en el anexo de este contrato, en comunicación con el instituto de formación cuando sea necesario.
- En forma conjunta con el instituto de formación, el empleador se compromete a facilitar la ejecución del proceso de aprendizaje con otras empresas para las actividades de aprendizaje que no pueda manejar en su propia empresa.
- El empleador se compromete a contribuir a la preparación y ejecución de la prueba final y la certificación.
- El empleador se compromete a no exigir el pago por parte del aprendiz por cualquier material que haya roto o dañado accidentalmente.
- El empleador se compromete a dar cabida a las posibles discapacidades del aprendiz mediante adaptaciones del lugar de trabajo y cambios en los procesos de aprendizaje de calidad.

Artículo 4. Funciones y responsabilidades del aprendiz

- El aprendiz se compromete a llegar al lugar de trabajo en hora, a respetar y aplicar el reglamento interno de la empresa y a cumplir con las instrucciones que le da el maestro artesano que lo supervisa. En particular, el aprendiz se compromete a cumplir con todas las normativas relacionadas con la seguridad y salud en el trabajo (por ejemplo, usar la ropa de protección y cumplir con las medidas de seguridad).
- El aprendiz se compromete a cuidar los materiales, las herramientas y los equipos de la empresa que esté utilizando y a impedir que sean robados o dañados.
- El aprendiz se compromete a no dar a conocer ninguna información confidencial que haya recibido durante la capacitación.
- El aprendiz se compromete a no participar en otras actividades laborales o financieras fuera de la empresa, salvo que lo haya acordado con el empleador.
- El aprendiz se compromete a suministrar un certificado de salud al empleador al comienzo del aprendizaje. Si el trabajo previsto exige aptitudes físicas o mentales especiales, estas se detallarán y se realizarán las pruebas correspondientes para detectarlas. El empleador se hará cargo del costo de los exámenes médicos.
- El aprendiz se compromete a no faltar al trabajo sin motivos válidos y a notificar de inmediato al empleador si debe hacerlo. En caso de enfermedad, el aprendiz se compromete a proporcionar un certificado médico que justifique su ausencia.

Artículo 5. Descripción de las funciones y responsabilidades del instituto de formación

- El instituto de formación se compromete a proponer a la siguiente persona de enlace para la ejecución de este programa de aprendizaje de calidad:

Nombre: _____

Cargo: _____

- El instituto de formación se compromete a suministrar los componentes teóricos y prácticos de este programa de aprendizaje, para apoyar el desempeño del aprendiz en la empresa.
- El instituto de formación se compromete a controlar en forma periódica los avances del aprendiz, junto con el empleador y, según la lista de competencias acordadas así como a informar al aprendiz de su desempeño y de las áreas en las que debe mejorar.
- De ser necesario, el instituto de formación se compromete a brindar apoyo adicional a los aprendices con discapacidad.
- En forma conjunta con el empleador, el instituto de formación se compromete a facilitar la ejecución del proceso de aprendizaje de calidad con otras empresas para actividades de aprendizaje que el empleador no pueda manejar en su propia empresa.
- El instituto de formación facilitará los exámenes junto con las organizaciones sectoriales.

Artículo 6. Resolución de conflictos y terminación anticipada del contrato

- Las tres partes se comprometen a intentar resolver los posibles conflictos en forma amigable. Si no es posible llegar a una resolución de mutuo acuerdo, se llevará a cabo un proceso de mediación entre las partes en oposición dirigido por un mediador. La contratación de un proceso de mediación no será obstáculo para que cualquiera de las partes recurra a la vía judicial si no es posible llegar a un acuerdo por la mediación.
- La relación inicial de capacitación podrá darse por terminada sin previo aviso por el empleador o por el aprendiz, en cualquier momento del período de prueba. Luego de este período, cualquiera de las partes podrá poner fin al contrato solo mediante un aviso previo de 4 semanas y por razones justificadas. El aviso de rescisión deberá realizarse por escrito y expondrá los motivos de la finalización.

Artículo 7. Pruebas y certificación

- A menos que existan evaluadores acreditados a nivel nacional para las competencias específicas, el empleador y el instituto de formación seleccionarán diseñadores de pruebas y evaluadores para este proceso.
- Los diseñadores de las pruebas serán responsables de los contenidos de las pruebas, que estarán basadas en las competencias acordadas y las normas nacionales de pruebas y certificaciones. Los evaluadores se encargarán de la aplicación de las pruebas que rendirán los aprendices.
- La parte práctica de las pruebas se aplicará en un ambiente de trabajo estándar para todos los alumnos.
Se realizarán los siguientes arreglos específicos para dar cabida a las posibles discapacidades de los aprendices: _____
- Si un aprendiz suspende la prueba, se le dará la oportunidad de rendirla nuevamente, después de un período de ____ meses.
- El instituto de formación llevará una ficha personal para cada alumno, que incluirá todos los informes técnicos desde la incorporación del alumno al instituto, hasta la fecha final del período de formación.

El aprendiz anotará en una libreta sus tareas diarias y actividades; o en lugar de ello, el instituto de formación y el empleador elaborarán una herramienta para el seguimiento de competencias con el fin de comprobar si el aprendiz ha aprendido las habilidades y competencias.

Firmas

Al firmar este contrato todas las partes aceptan sus términos y condiciones y se comprometen a respetarlos.

El presente contrato se firma por triplicado y cada parte recibe una copia.

Aprendiz _____ Fecha _____

Empleador _____ Fecha _____

Instituto de Formación _____ Fecha _____

La siguiente institución/organización también firma en calidad de testigo del contrato de aprendizaje de calidad:



Contrato de empleo Un ejemplo de Alemania¹⁵

Contrato de formación inicial (Artículos 10 y 11 de la Ley de formación profesional, «BBlG»)

El siguiente contrato de formación inicial para la formación en la profesión de

conforme a lo dispuesto en la normativa en materia de formación inicial¹⁶ se suscribe entre

(Nombre y dirección del empleador formador [empresa que brinda la formación])¹⁷

y

(Nombre y dirección del/de la pasante)

nacido/a el

representado/a jurídicamente por¹⁸

¹⁵ Fuente: Deutsches Berufsbildungsinstitut, 2015 Ausbildungsvertragsmuster auf Englisch, https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab12govet_ausbildungsvertragsmuster_englisch.pdf

¹⁶ Según el artículo 104, inciso (1) de la Ley de formación profesional y el artículo 122, inciso (4) del Código de Artes y Oficios, en ausencia de un reglamento de formación se deberá hacer uso de los instrumentos normativos que existían antes del 1 de septiembre de 1969.

¹⁷ Diversas personas físicas o jurídicas pueden cooperar en el marco de un proyecto de formación colaborativa para desempeñar las responsabilidades contractuales de los empleadores de formación, siempre que se garantice la responsabilidad de las etapas individuales de la formación inicial y durante el período de la formación inicial en su conjunto (formación colaborativa, artículo 10, inciso (5) de la Ley de formación profesional).

¹⁸ Ambos padres actuando juntos están autorizados para actuar en nombre y representación de la persona pasante en la medida en que la autoridad para representarla no se limite a solo uno de los padres. Si se ha nombrado a un tutor, dicha persona debe contar con la autorización del tribunal tutelar para la celebración de un contrato de formación.

Artículo 1. Duración de la formación

1. Duración

En cumplimiento de la normativa que rige la formación inicial, la capacitación durará _____ años/meses.

a) Se acreditará al período de formación un total de _____ meses por la formación profesional en la profesión de _____¹⁹ o formación profesional previa en _____, según corresponda.

b) Se reducirá el período de formación en _____ meses debido a _____, sujeto a la decisión del órgano competente²⁰.

Esta relación de formación inicial comenzará el _____ y finalizará el _____²¹.

2. Período de prueba

El período de prueba durará meses²². Si la formación durante el período de prueba se viera interrumpida en más de un tercio de este tiempo, el período de prueba se extenderá acorde al tiempo que insumió la interrupción.

3. Finalización anticipada de la relación de formación inicial

Si el/la pasante aprobara el examen final antes del final del período de formación convenido en el numeral 1, la relación de formación inicial se dará por terminada ante el anuncio de los resultados por el tribunal de examinadores.

4. Extensión del contrato de formación

Si el/la pasante suspendiera el examen final, se podrá extender la relación de formación inicial, a pedido del/de la pasante, hasta la próxima fecha posible para repetir el examen, hasta un máximo de un año.

¹⁹ Se podrá acreditar la formación profesional previa hacia el período de formación, si las normas de formación en que se basa el contrato prevén dicha posibilidad, según el artículo 5, inciso (2), número 4 de la Ley de formación profesional.

²⁰ Según el artículo 8, inciso (1) de la Ley de formación profesional, luego de una solicitud conjunta por parte del/de la pasante y el empleador que brinda la formación, el órgano competente deberá reducir el período de formación cuando sea probable que el objetivo de formación se logre en un período más corto.

²¹ Cuando el reglamento de formación disponga que la formación inicial se debe llevar a cabo en etapas progresivas según planes de estudio y horarios específicos, al final de cada etapa se deberá disponer la entrega de un certificado de competencia que habilite a los pasantes a tomar parte en alguna forma de actividad profesional especializada (llamada formación en múltiples etapas «real», artículo 5, inciso (2), número 1 de la Ley de formación profesional). Sin embargo, también en tal caso, se deberá suscribir el contrato por el período completo de la formación (artículo 21, inciso (1) de la Ley de formación profesional).

²² El período de prueba debe durar al menos un mes y no podrá exceder los cuatro meses.

Artículo 2. Predio de la formación

La formación se llevará a cabo en (salvo lo dispuesto en el artículo 3, N° 12)

(predio de la formación)

y en los predios de construcción, montaje y otros lugares de trabajo que suelen estar vinculados al sitio principal de operaciones de la empresa que brinda la formación.

Artículo 3. Obligaciones del empleador que imparte formación

El empleador formador se compromete a

1. (Objetivo de la formación)

Garantizar que se le enseñe al/a la pasante la competencia profesional necesaria para lograr el objetivo de formación y a realizar la formación según las instrucciones adjuntas relativas el plan de estudios y cronograma, de tal modo que se pueda lograr el objetivo de la formación dentro del período de formación previsto;

2. (Pasante)

Impartir la formación inicial por sí mismo, o encomendársela en forma explícita a un instructor que cuente con las cualificaciones personales y técnicas para esa tarea e informar de ello por escrito al pasante;

3. (Reglamentos de la formación inicial)

Suministrar sin costo al/a la pasante los reglamentos de la formación inicial antes de comenzar la formación;

4. (Ayudas didácticas)

Proporcionar sin costo al/a la pasante los materiales, en especial las herramientas, los insumos y la literatura técnica necesarios para la formación inicial recibida en las instalaciones de formación de la empresa o los centros de formación entre empresas, así como para los exámenes intermedios y finales²³, incluidos los que se celebren poco tiempo después de finalizar la relación de la formación inicial;

5. (Asistencia a la escuela profesional de tiempo parcial y participación en acciones formativas fuera del predio de la formación)

Instar al/a la pasante a asistir a la escuela profesional de tiempo parcial y concederle el tiempo libre necesario para hacerlo. De igual manera se hará cuando se indiquen acciones formativas iniciales fuera de las instalaciones de la formación o que se deban llevar a cabo conforme al numeral 12;

²³ Incluida la primera parte del examen final, cuando así lo dispongan los reglamentos de formación.

6. (Llevar registros escritos de la formación inicial)

En la medida en que el/la pasante deba llevar un registro escrito de la formación inicial, suministrarle sin costo los formularios necesarios para que lleve el registro de su formación profesional y actualizarlos en forma periódica para garantizar que se estén llevando en forma apropiada;

7. (Actividades relacionadas con la formación)

Encomendar al/a la pasante solo aquellas tareas que contribuyan a los fines de su formación inicial y que correspondan a sus habilidades físicas;

8. (Deber de atención)

Garantizar que al/a la pasante se le aliente a desarrollar el carácter y que se le proteja de riesgos físicos y morales;

9. (Reconocimiento médico)

Siempre que el/la pasante sea menor de 18 años, exigir certificación conforme a los artículos 32 y 33 de la Ley de protección de los jóvenes en el trabajo [*Jugendarbeitsschutzgesetz*] a los efectos de determinar que él o ella

- a) se ha sometido a un reconocimiento médico antes de comenzar la formación, y
- b) se ha vuelto a examinar al finalizar el primer año de formación;

10. (Solicitud de registro)

Solicitar que el contrato de formación inicial se inscriba en el registro de las relaciones de formación inicial que lleva el órgano competente en cuanto se suscriba el contrato, adjuntando los documentos relativos al contrato y —cuando los pasantes son menores de 18 años— copia o duplicado del certificado médico del reconocimiento médico inicial conforme al artículo 32 de la Ley de protección de los jóvenes en el trabajo. Lo mismo será de aplicación, *mutatis mutandi*, a las sucesivas modificaciones a las disposiciones fundamentales del contrato.

11. (Inscripción a exámenes)

Anotar al/a la pasante con tiempo para los exámenes intermedios y finales programados o para la primera parte del examen final. Concederle tiempo libre para presentarse al examen y adjuntar copia o duplicado del certificado médico relativo al nuevo reconocimiento médico conforme al artículo 33 de la Ley de protección de los jóvenes en el trabajo]cuando se inscriba a pasantes menores de 18 años de edad para un examen intermedio o para la primera parte del examen final.

12. (Acciones formativas llevadas a cabo fuera del predio de formación)

Artículo 4. Obligaciones del pasante

El/La pasante hará todo lo posible por adquirir la competencia profesional necesaria para alcanzar el objetivo de su formación inicial. En particular, se compromete a:

1. (Obligación de aprender)

Realizar cuidadosamente las tareas que le sean encomendadas como parte de su formación;

2. (Instrucción en escuela de formación profesional a tiempo parcial, exámenes y otras actividades)

Asistir a clases en la escuela de formación profesional de tiempo parcial, rendir exámenes y participar en las actividades formativas que se realicen fuera de las instalaciones de formación, para lo cual le será concedido tiempo libre en virtud del artículo 3, N.º 5, 11 y 12;

3. (Deber de seguir las instrucciones)

Seguir las instrucciones que le sean dadas durante el curso de su formación inicial por el empleador formador, instructores u otras personas con derecho a dar instrucciones, en la medida en que se haya dado a conocer su autoridad para darlas;

4. (Reglas de la empresa)

Cumplir con las normas de conducta a observarse en el predio de la formación;

5. (Deber de atención)

Manejar herramientas, maquinaria y otros equipos con el debido cuidado y utilizarlos solo para el trabajo que se le ha asignado;

6. (Secretos comerciales)

No revelar ningún secreto comercial o de la empresa;

7. (Llevar un registro por escrito)

Llevar registros escritos en forma adecuada de la formación inicial y presentarlos en forma periódica;

8. (Notificación)

En caso de tener que ausentarse de la formación en la empresa, las clases en la escuela vocacional a tiempo parcial u otras actividades formativas, notificar de inmediato al empleador que brinda la formación y mencionar las razones. Si el/la pasante no pudiera trabajar por más de tres días calendario debido a enfermedad, al siguiente día hábil a más tardar presentará un certificado médico que certifique que no ha podido trabajar y la duración previsible de su incapacidad para hacerlo. El empleador formador tendrá derecho a exigir que el/la pasante presente el certificado médico antes. Si el/la pasante no pudiera trabajar durante más tiempo que el indicado en el certificado deberá presentar un nuevo certificado médico;

9. (Reconocimiento médico)

En la medida que las disposiciones de la Ley de protección de los jóvenes en el trabajo] se apliquen al/a la pasante, se deberá someter, conforme a los artículos 32 y 33 de dicha ley,

- a) a un reconocimiento médico antes del inicio de la formación y
- b) a un nuevo reconocimiento antes de finalizar el primer año de formación

y presentar los certificados correspondientes al empleador que brinda la formación.

Artículo 5. Asignaciones y otros beneficios

1. Monto y fecha de pago

El empleador formador deberá pagar al/a la pasante una asignación apropiada, la cual asciende actualmente a

€ _____ (brutos) durante el primer año de formación

€ _____ (brutos) durante el segundo año de formación

€ _____ (brutos) durante el tercer año de formación

€ _____ (brutos) durante el cuarto año de formación.

Siempre que las asignaciones se hayan acordado según los convenios colectivos y sean aplicables o se hayan acordado conforme al artículo 11, se aplicarán las tarifas convenidas colectivamente.

El trabajo que exceda el número convenido de horas diarias normales de formación inicial deberá remunerarse por separado o ser compensado mediante una cantidad correspondiente de tiempo libre.

Las asignaciones se pagarán el último día hábil del mes a más tardar. Los pagos por licencia de vacaciones (salario vacacional) se realizarán antes del inicio de la licencia.

Las partes de este contrato deben realizar las contribuciones al seguro social según las disposiciones legales.

2. Prestaciones en especie

En la medida en que la empresa que brinda la formación le concede costes al/a la pasante y/o provee vivienda se aplicarán las disposiciones que se describen en anexo.

3. Costos de las acciones formativas llevadas a cabo fuera del recinto de la formación

El empleador que brinda la formación se hará cargo de los costos de las acciones formativas llevadas a cabo fuera del recinto de la formación, conforme al artículo 3, N.º 5, a menos que estén cubiertos de otra forma. Si fuera necesario suministrar alojamiento fuera de la ciudad se podrá cobrar al/a la pasante una cifra prorrateada por el costo de sus alimentos. Esta cantidad prorrateada deberá basarse en los costos que el pasante ahorra por no comer en su

casa. Los costos prorrateados y prestaciones en especie se cobran conforme al artículo 17, inciso (2) de la Ley de formación profesional y no podrán exceder el 75 % de las asignaciones brutas acordadas del/de la pasante.

4. Ropa de trabajo

Si el empleador que brinda la formación requiere que el pasante use ropa de trabajo especial, deberá proporcionarla.

5. Pago continuado de la asignación

Al/A la pasante también se le pagará una asignación

- a) por el tiempo libre que se le concede conforme al artículo 3, N.º 5, 11 y 12 de este contrato y de conformidad con el artículo 10, inciso (1), número 2, y artículo 43 de la Ley de protección de los jóvenes en el trabajo
- b) durante un período de hasta seis semanas, cuando él o ella
 - a) esté a disposición para la formación inicial pero no se proporciona;
 - b) esté impedido/a por cualquier otra razón personal fuera de su control de cumplir con sus obligaciones según el contrato de formación inicial.
 - c) se encuentre enfermo/a, según lo previsto en la Ley de continuación del pago del salario [*Entgeltfortzahlungsgesetz*].

Artículo 6. Horario de la formación y vacaciones

1. Número de horas diarias de formación²⁴

La formación normal insumirá _____ horas al día.²⁵

2. Días de vacaciones

El empleador que brinda la formación concederá vacaciones al pasante conforme a las normas vigentes. El derecho a los días de vacaciones será de

_____ días hábiles o _____ días laborables en el año _____

_____ días hábiles o _____ días laborables en el año _____

_____ días hábiles o _____ días laborables en el año _____

_____ días hábiles o _____ días laborables en el año _____

²⁴ Conforme a la Ley de protección de los jóvenes en el trabajo, el máximo número de horas de trabajo diarias permitidas (horas de formación) para personas menores de 18 años de edad es, en principio, de ocho horas. Sin embargo, si las horas de trabajo en días de trabajo individuales se reducen a menos de ocho, los jóvenes pueden trabajar hasta 8,5 horas en los demás días de trabajo durante esa semana en particular (artículo 8 de la Jugendarbeitsschutzgesetz). En todos los demás casos se respetarán las disposiciones de la mencionada ley relativas al máximo número permitido de horas de trabajo semanales.

²⁵ En caso de ser de interés legítimo, la formación también se podrá llevar a cabo a tiempo parcial, siempre que el empleador formador y el/la pasante realicen la solicitud en forma conjunta (artículo 8, inciso (1), frase 2 de la Ley de formación profesional).

_____ días hábiles o _____ días laborables en el año _____

3. Cronograma para las vacaciones

Las vacaciones se concederán y se tomarán en un período que coincida con las vacaciones de la escuela de formación. El/La pasante no podrá tomar ningún empleo remunerado durante sus vacaciones ya que contradiría el propósito de la licencia.

Artículo 7. Rescisión del contrato

1. Finalización durante el período de prueba

Durante el período de prueba, la relación de la formación inicial puede darse por terminada sin previo aviso y sin tener que citar razones.

2. Motivos de la rescisión

Después del período de prueba, la relación de la formación inicial puede darse por terminada solo

- a) por causa justificada,²⁶ sin previo aviso;
- b) por el/la pasante, luego de cumplir con un período de aviso de cuatro semanas, cuando él o ella desee interrumpir su formación inicial o comenzar una formación inicial en una ocupación diferente.

3. Modo de rescisión

El aviso de rescisión deberá realizarse por escrito; en los casos mencionados en el numeral 2, también se expondrán los motivos de la finalización.

4. Finalización no válida

Si la relación de la formación inicial ha sido terminada por causa justificada, la rescisión quedará sin efecto si las circunstancias en que se basa han sido conocidas por más de dos semanas por la parte con derecho a rescindir. En casos en los que se ha instituido un proceso de conciliación conforme al artículo 9, el período del aviso dejará de contarse hasta que finalice el proceso.

5. Daños y perjuicios en caso de terminación anticipada

Si la relación de la formación inicial concluye de manera anticipada luego de transcurrido el período de prueba, el empleador que brinda la formación o el/la pasante tendrá derecho a reclamar indemnización por daños y perjuicios si la otra parte es responsable de la causa de la finalización. Lo anterior no se aplicará en casos de rescisión por interrupción de la formación inicial o de transferencia a la formación profesional en una ocupación diferente (Nº 2b). Tal derecho caducará si no se reclama antes de los tres meses después de la terminación de la relación de la formación inicial.

²⁶ Se considera causa justificada cuando a la luz de los hechos, teniendo en cuenta todas las circunstancias del caso y poniendo en la balanza los intereses de ambas partes del contrato, no se puede esperar que la parte que da el aviso de terminación pueda continuar la relación de la formación inicial hasta el final del período de formación.

6. Cese de actividades de la empresa; cese de la capacidad para impartir formación

Si la relación de la formación inicial se termina debido al cierre de la empresa o el cese de la capacidad de brindar formación, el empleador se compromete con suficiente antelación y con la ayuda del servicio de orientación profesional de la agencia de empleo competente a encontrar otro curso de formación en la ocupación actual en otro lugar adecuado de formación.

Artículo 8. Certificación de la empresa

Al finalizar la relación de la formación inicial, el empleador formador expedirá al/a la pasante un certificado. No está permitido emitir un certificado en forma electrónica. Si el empleador no ha impartido la formación inicial él o ella mismo/a, el instructor que lo haya hecho también deberá firmar el certificado. El certificado deberá incluir detalles acerca de la naturaleza, la duración y los fines de la formación inicial, así como las competencias profesionales, los conocimientos y las cualificaciones adquiridos por el/la pasante. Si el/la pasante lo solicitara, también incluirá información sobre su conducta y rendimiento.

Artículo 9. Resolución de litigios

En el caso de conflictos que pudieran surgir de esta relación de formación inicial, se someterán a la comisión de conciliación, según se establece en el artículo 111, inciso (2) de la Ley de tribunales laborales [*Arbeitsgerichtsgesetz*], en la medida que dicha comisión exista en el organismo competente, antes de recurrir a los tribunales laborales.

Artículo 10. Lugar de cumplimiento

A los efectos de todas las reclamaciones que surjan de este contrato, el lugar de cumplimiento es el predio de las instalaciones de formación.

Artículo 11. Otras disposiciones²⁷: información sobre convenios colectivos y acuerdos de planta / servicio

Solo se podrán incluir disposiciones complementarias jurídicamente válidas relativas a la relación de formación inicial mediante un complemento escrito al artículo 11 de este contrato de formación.

El presente contrato se expide en _____ copias (_____ copias en caso de pupilos)

Y es firmado en forma personal por las partes contratantes.

²⁷ A modo de ejemplo, se puede establecer que los segmentos de capacitación en el extranjero que duren hasta la cuarta parte del período de formación sean elementos integrales de la formación. Asimismo, se puede convenir acerca de cualificaciones adicionales. Tales cualificaciones pueden ser módulos opcionales que dispongan los nuevos reglamentos de formación inicial o partes de otros reglamentos de la formación inicial o superior. Se deberán realizar exámenes separados para las cualificaciones adicionales, que también deberán estar certificadas por separado.

(Ciudad)

(Fecha)

Empleador formador:

Pasante:

(Sello y firma)

Representantes legales del/de la pasante:

Padre:

y

Madre:

o

Tutor:



El sistema de aprendizaje de la calidad y las normas internacionales del trabajo

Categorías	Lista de verificación	¿El marco jurídico nacional refleja este aspecto? SÍ / NO
Definición	La definición de aprendizaje: «...sistema en virtud del cual el empleador se obliga, por contrato, a emplear a un joven trabajador y a enseñarle o a hacer que se le enseñe metódicamente un oficio, mediante un período previamente fijado, en el transcurso del cual el aprendiz está obligado a trabajar al servicio de dicho empleador.»	
	Se definen los oficios que son objeto de aprendizaje (es decir, en los que se puede aplicar el sistema de aprendizaje).	
Gobernanza	Existe supervisión tripartita del sistema nacional de aprendizaje y hay coordinación con las autoridades de formación.	
Cantidad de aprendices	Mínimas y máximas cantidades de aprendices en empresas	
Requisitos y procesos de admisión	Los requisitos para ingresar a un aprendizaje incluyen: edad por encima de la escolaridad obligatoria, niveles educativos, exámenes médicos y registro del contrato de aprendizaje ante la autoridad competente.	
	Debe haber disposiciones para el adecuado reconocimiento del aprendizaje previo	
Contrato y registro obligatorios	Los derechos y obligaciones normales de los aprendices deberán incluirse en los contratos, que serán firmados por (a) el empleador o diversos empleadores, o una institución nacional a cargo del sistema de aprendizaje. (b) el aprendiz o su padre/madre/tutor si es menor de edad. (c) el centro de capacitación. El contrato deberá registrarse ante una institución específica.	
	Los contratos deben incluir: (a) normas y reglamentos sectoriales (convenios colectivos, etc.); (b) las responsabilidades relacionadas con la SST; (c) mecanismos para la resolución de conflictos.	
Contenido del programa de aprendizaje	Se debe diseñar para el desarrollo de la personalidad además de para aumentar la empleabilidad, como parte de un proceso de formación continua, libre de discriminación y en un sistema de coordinación tripartita.	
	El trabajo asignado como parte del aprendizaje debe restringirse al que sea principalmente de carácter educativo.	
	Duración mínima y máxima del aprendizaje, teniendo en cuenta los requisitos del sector. También deben estipularse los tiempos mínimos y máximos que el aprendiz dedicará a aprender en la escuela y en las empresas.	
Remuneración	Los niveles de remuneración en efectivo o especie y la posibilidad de aumentos (escala).	

Seguridad y Salud en el Trabajo (SST)	Los aprendices tienen derecho a la protección de la SST y a la aplicación de las normas estándar de SST.	
	Disposiciones relativas a: limitación del trabajo nocturno, protección de tareas peligrosas, trabajo con maquinaria peligrosa, manejo y transporte manual de cargas pesadas, trabajo en latitudes altas, trabajo durante períodos excesivamente largos y otros temas de SST.	
	El horario de trabajo para los aprendices menores de 18 años no deberá exceder las ocho horas diarias y solo trabajarán horas extra cuando sea imprescindible por razones de seguridad.	
	Los aprendices deberán tener acceso a las instrucciones y los equipos de la SST y respetar sus normas y reglamentos. Los equipos de seguridad, salvamento y supervivencia deberán ser adecuados para el tamaño de los aprendices.	
	Los jóvenes (entre 16 y 18 años) que trabajen en minas deberán recibir capacitación adecuada, especialmente mediante aprendizaje de calidad, —subterráneo y en superficie— con las debidas precauciones para protegerles de los riesgos laborales.	
	Solo se asignarán a los aprendices tareas relacionadas con la pintura —con el blanco de plomo— luego de consultar con los representantes de los trabajadores.	
Seguridad social	Los aprendices tienen derecho a indemnización por accidentes.	
	Los aprendices están cubiertos por el seguro de enfermedad en las industrias y en la agricultura.	
	Los aprendices están cubiertos por planes de pensiones y exentos del pago de contribuciones.	
	El seguro de invalidez se aplica a los aprendices y también están exentos del pago de contribuciones. Los aprendices con enfermedades crónicas o impedimentos que impliquen discapacidad deben tener derecho a beneficios y atención médica.	
	Los aprendices deben tener acceso a prestaciones por desempleo.	
	Los aprendices tienen derecho a seguro de vida.	
Licencia	Los aprendices tienen derecho a licencia anual paga además del descanso semanal, días festivos y licencia por enfermedad.	
	Los aprendices deben recibir trato preferencial cuando se otorgan los días de vacaciones pagas.	
Horas de trabajo	Los aprendices y cadetes de mar no deben trabajar más de 8 horas al día y 48 horas a la semana. Se respetará el día semanal de descanso y las horas extra en las que se realice trabajo de rutina durante ese día deben deducirse de ese máximo de 48 horas. Se pueden establecer excepciones por razones de seguridad mediante leyes nacionales o convenios colectivos.	
Trabajadores inmigrantes	Los inmigrantes legales deben tener acceso a programas de aprendizaje en condiciones no menos favorables que las de los ciudadanos, sin discriminación por motivos de nacionalidad, raza, religión o sexo.	
Inspecciones laborales	Los aprendizajes deberán incluirse en el ámbito de las inspecciones de trabajo.	
Orientación profesional	Los aprendices deberán tener acceso a la orientación profesional, que incluya (a) información amigable sobre sectores y ocupaciones; (b) visitas a los lugares de trabajo; (c) asesoramiento individual y en grupos para definir competencias y preferencias con relación a oportunidades de trabajo y requisitos; (d) exámenes médicos y pruebas de aptitud y consejo acerca de posibles medidas correctivas con el fin de establecer un plan profesional individual y aplicarlo.	

Maestros artesanos	Se establecen normas que rigen las cualificaciones técnicas de los empleadores y maestros artesanos que asumen los aprendizajes.	
Transferencias	Reglas para la transferencia de un aprendiz de un empleador a otro sobre la base del consentimiento mutuo y que sea ventajosa para el aprendiz.	
Seguimiento y certificación de competencias	Procesos de supervisión de los aprendices, seguimiento de competencias durante el aprendizaje y pruebas y certificación nacional al finalizar según las competencias acordadas.	
Edad mínima para participar de propuestas de aprendizaje de calidad	La edad mínima para el aprendizaje no debe ser menor que la edad exigida para la educación obligatoria, ni la edad que se establece como requisito de ingreso a propuestas de aprendizaje de calidad.	
Sistemas informales de aprendizaje	A los pasantes en los sistemas informales de aprendizaje se les debe dar tiempo suficiente para recibir capacitación en los institutos de formación.	
Datos requeridos para el diseño de políticas	Información sobre aprendizaje de calidad desglosada por sexo para ayudar a diseñar estrategias para la promoción y el fomento de la igualdad de género.	
Situación de VIH	No debe existir discriminación alguna ni estigmatización de los aprendices y aspirantes por motivos de su condición real o percibida relativa al VIH.	



Juego de rol: Diálogo social

Este juego de rol aborda el caso de un país ficticio —«Saturnia»— e implica que los jugadores se distribuyan en tres grupos para asumir respectivamente los roles de representantes de alguna de las siguientes entidades: el Ministerio de trabajo, el sindicato, la asociación de empleadores.

Es importante que los participantes se integren a grupos donde tengan que representar un rol *diferente al que desempeñan en la vida real* (por ejemplo, si es usted un funcionario del gobierno, elija el sindicato o la asociación de empleadores).

A) El caso de Saturnia: datos sobre el país y consigna de trabajo

- Saturnia es un país en desarrollo. Las industrias dominantes son: recursos naturales y minería, agricultura, pesca, textiles y automotriz. También cuenta con atractivos destinos turísticos. Los sectores de servicios se han expandido con rapidez.
- La pobreza es generalizada: el 30% de la población vive por debajo del umbral nacional de la pobreza.
- El desempleo juvenil es alto (27%), sobre todo entre aquellos con bajo nivel educativo y los egresados universitarios.
- La participación de las mujeres en la fuerza laboral es baja, a pesar de que sus logros académicos son mayores.
- La mayor parte de los padres prefiere que sus hijos asistan a la secundaria general y luego a la universidad. Alrededor del 15% de los jóvenes van a la universidad. Muchos de los egresados universitarios desean trabajar en el sector público o encontrar un trabajo de oficina.
- Alrededor del 25% de los estudiantes cursa la Educación y formación técnica y profesional (EFTP).
- Las empresas suelen quejarse de que los jóvenes no poseen las competencias, los conocimientos y las actitudes que se necesitan.
- Muchas de las grandes empresas contratan trabajadores cualificados extranjeros (por ejemplo, gerentes, ingenieros y técnicos en las fábricas, trabajadores de la construcción cualificados, etc.).
- Las tasas de abandono escolar y de la EFTP son altas: abandona por lo menos el 30% de quienes comienzan la formación profesional. El 40% de todos los estudiantes de enseñanza secundaria no termina la escuela. Es así que el nivel de la escolaridad formal del promedio de los trabajadores de Saturnia es modesto.
- Las micro, pequeñas y medianas empresas constituyen la columna vertebral de la economía, tanto en zonas rurales como urbanas.

Consigna:

El vicepresidente de Saturnia está preocupado por la alta tasa de desempleo entre la juventud y se propone convocar un grupo de trabajo tripartito que se encargará de establecer

un sistema de aprendizaje de calidad para jóvenes en Saturnia. Para ello ha convocado a distintos actores a participar en la primera reunión de un grupo de trabajo y les ha enviado las siguientes preguntas:

1. **¿Cuáles deben ser los derechos y obligaciones de los empleadores y de los aprendices?**
 - a) ¿Todas las empresas deben formar aprendices? ¿El dueño de la empresa tiene derecho a seleccionar a los aprendices a quienes capacitará?
 - b) ¿Qué derechos tienen los aprendices? ¿Los aprendices deben contar con la cobertura del seguro de salud y lesiones laborales? ¿Quiénes deben asumir los costos del seguro?
 - c) ¿Debe haber algún tipo de contrato entre empleadores y aprendices?
2. **¿Cómo se debe financiar la capacitación?**
 - a) ¿Los aprendices deben recibir un salario, una asignación por formación o una semanada/mesada? ¿Quién debería pagarlo?
 - b) ¿Se les debe otorgar un incentivo financiero a los empleadores (por ejemplo, subsidio de formación, créditos fiscales) si capacitan aprendices?
 - c) ¿Quién financia la formación complementaria en los institutos de formación profesional?
3. **¿Cómo se puede garantizar la pertinencia del programa de aprendizaje de calidad para el mercado laboral? ¿Quién debe diseñar el plan de estudios y las normas de formación, realizar los exámenes y proporcionar certificados?**

El vicepresidente solicita que cada una de las partes invitadas a participar de la reunión: a) presente sus opiniones acerca del sistema de aprendizaje de calidad; b) participe en el diálogo tripartito; y c) llegue a un acuerdo tripartito acerca del sistema de aprendizaje de calidad.

B) Instrucciones y duración del juego

Cada grupo de participantes representará una institución diferente (ministerio de trabajo, sindicato o asociación de empleadores) que planteará sus opiniones, intereses y preocupaciones sobre cómo configurar un sistema de aprendizaje, según se describe en las fichas de información (ver abajo).

Las principales tareas para desarrollar el juego son:

- Lea atentamente la ficha informativa correspondiente al rol que deberá asumir e interiorice el «papel» asumido, así como los intereses y preocupaciones de la institución que representa en este juego de rol. Desempeñe su papel lo mejor que pueda.
- Analice las tres preguntas del vicepresidente en su grupo, desde el punto de vista de su organización y con la ayuda de la ficha de información. Para cada pregunta, llegue a una

conclusión oficial del grupo.

- Si no cuenta con información suficiente sobre algún punto específico que quiere incluir, no dude en ser creativo e «invente» algunos de los factores.
- Seleccione dos representantes para hablar en nombre del grupo en la reunión del «grupo de trabajo».
- En la reunión del «grupo de trabajo» sus representantes deberán presentar las conclusiones del grupo y negociar con los representantes de los otros grupos. Se espera que los representantes encuentren puntos de coincidencia que sean aceptables para todas las partes. Tenga en cuenta que tal vez sea necesario ajustar sus posturas y hacer concesiones si no se llega a ningún acuerdo con los otros grupos.
- Los otros integrantes del grupo, que no participan en la reunión del «grupo de trabajo», observarán los debates entre los diferentes grupos.

Cronograma

- 10 minutos para leer las instrucciones y la ficha de información sobre su organización
- 30 minutos para el análisis grupal de las tres preguntas del vicepresidente mediante la selección de dos representantes de cada grupo.
- 40 minutos para la reunión del «grupo de trabajo» y los debates
- 10 minutos para comentarios y devolución

C) Fichas de información para asumir los roles

Ficha 1: Organización de empleadores

La mayoría de los empleadores considera que los institutos de formación públicos son «anticuados». Salvo algunos pocos centros de excelencia, la mayor parte de ellos carece de buen mantenimiento debido a restricciones presupuestarias. La educación profesional se centra demasiado en aspectos teóricos y la formación práctica es una parte menor de ella. Las empresas formales pagan un impuesto de formación pero consideran que los fondos para la capacitación no están bien administrados y utilizados. El gobierno de Saturnia es descentralizado pero no hay mucha práctica en diálogo social ni en la toma de decisiones tripartita a nivel local. Por lo tanto, los empleadores no siempre participan en las decisiones importantes relativas a la formación profesional.

En general, el sector privado y las empresas son algo escépticas acerca de la nueva propuesta de introducir un sistema de aprendizaje de calidad en Saturnia. Ven que el nuevo sistema tiene gran potencial y piensan que en última instancia beneficiará a las empresas en el futuro. Sin embargo, también temen que signifique un costo elevado para las empresas, sobre todo las pequeñas y medianas. También temen que se gestione mal el sistema. Los empleadores consideran que el gobierno no entiende las necesidades y preocupaciones del sector privado y que ceden demasiado a las exigencias de los sindicatos. También consideran que los sindicatos solo quieren participar en el proceso porque quieren reclutar a más miembros pero que aparte de eso no tienen mucho que aportar.

Si se ha de establecer un sistema de aprendizaje de calidad, los empleadores quieren ser parte de los procesos principales de toma de decisiones y de la gestión del sistema. Quieren desempeñar un papel en la definición de las normas de formación y participar en el diseño de

los planes de estudio, exámenes y certificación de competencias, con el fin de asegurarse de que la formación responda a las necesidades de las empresas. En principio, la organización de empleadores está dispuesta a ejecutar un plan de aprendizaje en algunos sectores económicos pero quieren hacerlo en forma gradual.

Las inquietudes principales de los empleadores son:

- El empleador o maestro artesano tiene el derecho a decidir si acepta o no a un aprendiz, sobre la base de las necesidades de personal de la empresa a mediano plazo y dependiendo también de las aptitudes y los rasgos personales de los solicitantes.
- Si un aprendiz se desempeña bien, la empresa puede ofrecerle un empleo fijo luego de finalizar el aprendizaje. Sin embargo, no debería ser obligatorio que el empleador contrate a los aprendices después de finalizado el programa de aprendizaje.
- No se deberá obligar a las empresas a formar aprendices. Capacitar a un aprendiz en tiempos de crisis económica podría significar una carga severa para la empresa. Las pequeñas (5 a 10 empleados) y medianas empresas (11 a 50 empleados) en particular deben ser muy cuidadosas con los gastos.
- La relación entre el aprendiz y el empleador deberá establecerse mediante un contrato. El contrato debe variar según el sector y el trabajo: en algunas industrias o empleos podrá ser necesario trabajar durante la noche, trabajar horas extra o trabajar en condiciones de trabajo peligrosas o utilizar equipos y productos químicos peligrosos. Asimismo, para que los aprendices reciban una buena formación en el trabajo deben trabajar en las mismas condiciones que todos los demás trabajadores.
- La carga económica para las empresas se debe mantener al mínimo y dado que las empresas brindan capacitación a los jóvenes, es el gobierno quien debe asumir los costos. Las empresas no deben ser responsables financieramente de los accidentes de trabajo y los aprendices deberán estar cubiertos por el seguro social. El gobierno, o bien los aprendices (ya que ellos son los beneficiarios de la formación) son quienes deberán hacerse cargo de las primas del seguro.

Los empleadores consideran que los aprendices deben recibir la mayor formación posible en las escuelas y que esta formación debe ser tan práctica y «realista» como sea posible para que los aprendices aprendan mediante el ensayo y el error y puedan luego aplicar correctamente sus competencias recién aprendidas en las empresas. La capacitación en la escuela se debe vincular en forma estricta al trabajo. De esa manera, el maestro artesano no necesita dedicar demasiado tiempo a supervisar y capacitar al aprendiz y también se evita que el aprendiz desperdicie materiales de formación y tenga menos probabilidad de dañar máquinas y otros equipos.

Ficha 2: Sindicatos

El gobierno de Saturnia es descentralizado pero el diálogo social y la toma de decisiones tripartita a nivel local son débiles. Los sindicatos han sido frecuentemente excluidos de participar en diversas reformas en el área de empleo y de la formación profesional.

Los sindicatos consideran que el desarrollo de competencias es importante y que las empresas o el gobierno deben brindar capacitación adecuada a los trabajadores. Al mismo tiempo, los sindicatos admiten que algunas empresas utilizan a los pasantes como mano de

obra barata para hacer el trabajo que podrían estar haciendo los trabajadores empleados. Por lo tanto, los sindicatos desean participar en los procesos de toma de decisiones de la nueva iniciativa de aprendizaje y tienen especial interés en proteger los derechos de los aprendices y evitar la explotación laboral. También quieren evitar que se abuse de los contratos de aprendizaje de calidad para reemplazar a los contratos de los trabajadores. Consideran que el aprendizaje de calidad constituye un buen mecanismo para ofrecer a los jóvenes una formación práctica siempre que se garanticen las condiciones de trabajo dignas durante el proceso de formación. Desde la perspectiva de los sindicatos, las empresas deberán ofrecer empleo a los aprendices al finalizar el programa de aprendizaje.

Los sindicatos esperan hacer uso de la primera reunión del grupo de trabajo para dejar claro a los empleadores y al gobierno que importantes aportes para realizar al proceso de establecimiento de un sistema de aprendizaje de calidad:

- Aportes al diseño de los planes de estudio. Los trabajadores saben muy bien qué competencias se necesitan en el lugar de trabajo y quieren participar en la definición de normas de capacitación y contenido curricular.
- Mejora de la seguridad y salud en el trabajo y la prevención de accidentes de trabajo: Los miembros de los sindicatos pueden ayudar a capacitar a los aprendices en estos aspectos en el lugar de trabajo. Los sindicatos tienen manuales de capacitación que pueden usarse en el componente de formación en la escuela de los programas de aprendizaje de calidad.
- Diseño de módulos de capacitación (para la formación en la escuela) sobre los derechos laborales con el fin de informar a los aprendices acerca de sus derechos y evitar la explotación.
- La oficina jurídica del sindicato quiere participar en la formulación y supervisión del contrato de aprendizaje para garantizar que de cuenta de buenas condiciones de trabajo: horario de trabajo decente, capacitación eficaz, remuneración adecuada, un proceso de capacitación significativo en el lugar de trabajo, sin horas extra. Solo se deberá permitir el trabajo en tareas peligrosas y con equipos y materiales delicados durante el último año de aprendizaje, de preferencia cuando el aprendiz haya alcanzado los 18 años de edad.
- También quisieran brindar sus servicios de mediación en caso de conflictos de trabajo.

Los sindicatos sienten especial preocupación por los siguientes aspectos:

- Los aprendices deben recibir un salario: lo ideal sería que fuera igual al salario mínimo y, los empleadores deben brindarles al menos una asignación de formación que cubra el transporte, la alimentación y que les dé una pequeña suma adicional. La remuneración financiera daría un incentivo a los aprendices para que finalicen el aprendizaje y puedan contribuir a los ingresos familiares.
- Los aprendices deben estar cubiertos por el seguro de salud, seguro de accidentes y seguro de invalidez. Si un aprendiz sufre un accidente de trabajo, el empleador le deberá aportar una compensación financiera.
- Los maestros artesanos deben brindar a los aprendices una formación «genuina» que corresponda a un plan de aprendizaje de calidad bien estructurado en la empresa. Se debe evitar por todos los medios asignar a los aprendices solo trabajo manual de rutina que carezca de objetivos educativos.
- Las responsabilidades de los maestros artesanos se deberán reconocer en forma ade-

cuada y se deberá valorar a nivel salarial.

- De igual manera, el cambio de un enfoque de capacitación normal al sistema de aprendizaje de calidad tendrá efectos en la carga laboral de los instructores, lo que deberá verse reflejado en el perfil laboral y salario.
- Los trabajadores a menudo conocen mejor que nadie qué tareas son necesarias en el lugar de trabajo y por lo tanto consideran que deben participar en: la estructuración de la formación práctica en el trabajo; en el diseño del plan de estudios de la escuela y en la definición de normas de calidad, la celebración de exámenes y la expedición de la certificación de los aprendices.
- La capacitación en la escuela debe brindar a los aprendices un buen conocimiento teórico en el campo técnico en el que se están formando. Además, debe incluir competencias básicas como comunicación, trabajo en equipo, matemáticas, computación y lenguas extranjeras. También debe incluir formación sobre seguridad y salud en el trabajo y derechos laborales. Los aprendices deberán contar con un conjunto completo de competencias que les permita encontrar empleo y desarrollarse profesionalmente en su trabajo.

Ficha 3: Ministerio de Trabajo

El gobierno está muy interesado en establecer un sistema de aprendizaje de calidad por tres razones:

- a) Reducir el desempleo juvenil y dar al mayor número posible de jóvenes acceso a una formación profesional que se lleve a cabo en un ambiente de trabajo real y refleje las necesidades del mercado laboral.
- b) Si bien existe una política nacional de desarrollo de competencias, la asignación de presupuesto para la EFTP se establece a nivel provincial. Algunas provincias, estados o departamentos invierten mucho en el desarrollo de competencias pero muchos de ellos recortan el presupuesto de la EFTP. Por lo tanto, el ministerio se propone diseñar normas nacionales para el aprendizaje y depender más de las empresas para la oferta de formación basada en el lugar de trabajo.
- c) Debido a limitaciones presupuestarias, es importante para el gobierno que el nuevo sistema de aprendizaje no implique tener que contratar más maestros e instructores en los centros públicos de formación y escuelas de formación profesional.

Desde la perspectiva del gobierno, la mejor manera de introducir un sistema de aprendizaje de calidad implica que el gobierno conserve el control sobre los principales aspectos del sistema. De hecho, en el pasado, las conversaciones con la organización de empleadores y los sindicatos fueron siempre procesos muy extensos en los que era difícil llegar a un compromiso. La experiencia ha demostrado que los empleadores suelen ser reacios a financiar la formación y que los sindicatos no aportan muchas propuestas útiles a la mesa de negociación. Por lo tanto, el Ministerio de Trabajo quiere usar la oportunidad de este «grupo de trabajo» para establecer un proceso impulsado por el gobierno. En particular, el gobierno asumirá la responsabilidad de las siguientes áreas:

- Diseño del plan de estudios de la formación. Los especialistas en formación profesional del Ministerio de Trabajo son quienes mejor pueden diseñar todos los contenidos de los programas. Las personas del Ministerio de Trabajo son quienes mejor saben qué necesita

el mercado laboral.

- Es importante que los estándares de formación sean uniformes y de buena calidad en todo el país, Por lo tanto, son los especialistas en formación profesional del ministerio quienes deben formular normas uniformes. Los exámenes, pruebas y certificaciones deben ser administrados por funcionarios laborales cualificados para garantizar los estándares de formación de todo el país.
- Debe generarse un contrato de aprendizaje entre el aprendiz y la empresa y la oficina de trabajo local debe supervisarlos e intervenir en caso de conflictos laborales.
- Ya que las oficinas de trabajo locales ofrecen servicios de empleo, pueden elegir los solicitantes de empleo y remitirlos a las empresas para participar en programas de aprendizaje de calidad.
- Es preferible que los aprendices cuenten con la cobertura del seguro de salud, accidentes de trabajo y discapacidad. Sin embargo, el gobierno no puede asumir los costos del seguro. El gobierno puede subsidiar entre el 20 y el 50 % del costo del seguro y que los empleadores asuman el resto.
- Puesto que el gobierno no puede incrementar la plantilla de profesores e instructores profesionales debido a restricciones presupuestarias, el plan de estudios en la escuela debe reducirse a unos pocos temas y enfocarse en teorías que proporcionen a los estudiantes algunos conocimientos previos. Cuanto más teórica sea la formación, menos se tendrá que gastar en materiales de capacitación, lo que constituiría un ahorro.

Con el fin de alentar a las empresas a aceptar aprendices, el gobierno está considerando dar incentivos fiscales a las empresas que capaciten aprendices, siempre que éstas paguen una asignación de formación a los aprendices que cubra el transporte, la alimentación y un pequeño salario. Esta medida es importante para evitar la deserción y motivar a los aprendices a finalizar la capacitación.

La relación entre las empresas y los aprendices deberá establecerse mediante un contrato. Puesto que los aprendices son demasiado jóvenes para negociar las condiciones de trabajo por sí mismos, el Ministerio de Trabajo definirá las condiciones de trabajo estándar y formulará un contrato modelo para aprendices en todas las ocupaciones.

Con el fin de combatir eficazmente el desempleo juvenil el gobierno se propone imponer cupos de formación. Las empresas con 5 empleados o más deberán tomar aprendices según el tamaño de la empresa y deberán ofrecer empleo a los aprendices luego de completar el programa de aprendizaje de calidad con éxito.

El cupo para la formación será el siguiente:

- Pequeñas empresas (5 a 10 empleados) deben capacitar por lo menos un aprendiz al año.
- Empresas medianas (11 a 50 empleados) deben capacitar por lo menos dos aprendices al año.
- Grandes empresas (51 y más) deben capacitar tres aprendices al año.



Actividades de diálogo social en el aprendizaje de calidad (AC)

	Gobiernos y Ministerios de Trabajo	Organizaciones de empleadores	Organizaciones de trabajadores
Nivel nacional y/o macro	Negociación del marco normativo nacional de AC	Negociación del marco normativo nacional de AC	Negociación del marco normativo nacional de AC
	Negociación de los mecanismos de financiamiento	Negociación de los mecanismos de financiamiento	Negociación de los mecanismos de financiamiento
	Organización de campañas de marketing de AC	Organización de campañas de marketing de AC	Organización de campañas de marketing de AC
	Establecer mecanismos de apoyo para el AC de menores	Establecer mecanismos de apoyo para el AC de menores	Establecer mecanismos de apoyo para el AC de menores
Nivel sectorial	Mediación, si fuere necesario, en la negociación colectiva salarial	Mediación, si fuere necesario, en la negociación colectiva salarial	Mediación, si fuere necesario, en la negociación colectiva salarial
	Implementación de análisis de necesidades de habilidades a nivel sectorial	Definición de análisis de necesidades de habilidades a nivel sectorial	Brindar insumos para análisis de necesidades de habilidades a nivel sectorial
	Negociación de iniciativas de financiamiento sectorial	Negociación de iniciativas de financiamiento sectorial	Negociación de iniciativas de financiamiento sectorial
	Implementación de análisis de necesidades formativas	Definición de análisis de necesidades formativas	Brindar insumos para el análisis de necesidades formativas
		Establecimiento de mecanismos de apoyo para PYMES	
Establecimiento de sistemas de seguimiento al AC	Establecimiento de sistemas de seguimiento al AC	Establecimiento de sistemas de seguimiento al AC	
Nivel de empresa	Cursos y estándares para los instructores del AC	Definición del marco curricular para las empresas	Participación en el marco curricular para las empresas
	Negociación de contratos de aprendizaje	Negociación de contratos de aprendizaje	Negociación de contratos de aprendizaje
	Involucramiento en eventos de fortalecimiento de los instructores	Involucramiento en eventos de fortalecimiento de los instructores	Involucramiento en eventos de fortalecimiento de los instructores
		Representación en el consejo de AC a nivel de empresa	Representación en el consejo de AC a nivel de empresa
Centros de formación profesional	Cursos y estándares para formadores del AC	Participación en el desarrollo curricular	Participación en el desarrollo curricular
	Participación en evaluaciones del AC	Participación en evaluaciones del AC	Participación en evaluaciones del AC
	Intercambio regular de información dentro del sistema	Intercambio regular de información dentro del sistema	Intercambio regular de información dentro del sistema
	Actividades abiertas para jóvenes sobre AC en los centros de formación	Participación en actividades abiertas para jóvenes sobre AC en los centros de formación	Participación en actividades abiertas para jóvenes sobre AC en los centros de formación



El desarrollo del aprendizaje de calidad (AC): Modelo de programa de taller de una semana

	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
9.00-10.30	Sesión inaugural Consideraciones de apertura Dinámicas rompe hielo y expectativas Introducción al programa	Funciones y responsabilidades ¿Quién hace qué en un AC?	Marcos jurídicos Normas Internacionales del Trabajo Plantilla de contrato	Elaboración de planes de estudio	Preparación de planes de acción
Pausa para café					
11.00-12.30	Introducción al AC. Características y componentes del AC	Diálogo social y mecanismos de coordinación	Las PYMES y el AC	Definición de normas de formación, evaluación y aseguramiento de la calidad de una certificación reconocida a nivel nacional	Presentación y revisión de los planes de acción Evaluación Observaciones finales
Almuerzo					
14.00-15.30	Desarrollo y ejecución de programas de AC	Diálogo social: juego de rol	AC en contextos de países en desarrollo Tanzania, México, etc.	Formación de docentes de EFTP y formadores de las empresas	
Pausa para café					
16.00-17.30	Análisis de la situación actual del sistema de aprendizaje	Financiación del AC Costos y beneficios, modelos de financiamiento e incentivos	Estudios de caso	AC e inclusión social Género, discapacidad y seguridad social	



El desarrollo del aprendizaje de calidad (AC): Programa para un taller de un día

Programa	
08:30 - 09:00	Inscripción de participantes Los participantes firman asistencia y reciben toda la documentación necesaria del taller
09:00 - 10:30	Consideraciones de apertura Objetivos del taller y programa Breve dinámica rompe hielo Definición de AC (tabla de atributos)
10:30 - 11:00 Pausa para café	
11:00 - 13:00	Los cuatro pilares del AC moderno: Diálogo social Funciones y responsabilidades Financiamiento Legislación Estudios de caso: Buenas prácticas y lecciones aprendidas en la aplicación de los cuatro pilares
13:00 – 14:00 Almuerzo.	
14:00 - 15:30	El desarrollo de programas de AC El flujo de desarrollo de un programa de aseguramiento de calidad
15:00 - 15:30 Pausa para café	
15:30 - 17:00	Análisis del AC en los países de los participantes y formación en el lugar de trabajo Ejercicio de análisis FODA (o DAFO) Discusión final: acciones necesarias para iniciar un programa piloto de AC Prioridades y acciones clave que se requieren



Formación regional sobre sistemas de aprendizaje de calidad, Jordania

	Día 1: Comprender el AC	Día 2: Un paquete justo: aprendices, em- presas y empresas familiares	Día 3: El diseño de AC para el trabajo decente	Día 4: Gobernanza	Día 5: Aprendizaje inclusivo
8.30-9.00	Palabras de apertura por el Director Regional y el Secretario del Consejo de ETJET (EFTP de empleo)	Comentarios sobre el día anterior: Grupo 1	Comentarios sobre el día anterior: Grupo 2	Comentarios sobre el día anterior: Grupo 3	Comentarios sobre el día anterior: Grupo 4
9.00-10.30	Presentación de los participantes (juego de las 4 esquinas) Resultados esperados del seminario. Validación de reglas básicas Sesiones de presentación de informes sobre lo actuado Presentación de documentos de referencia	El papel del maestro artesano: conocimiento tácito comentarios sobre el adiestramiento seguimiento de las competencias Presentación + narraciones de los participantes	Impacto social del AC: ¿Quién está incluido y de qué manera? ¿En qué consiste el empleo resultante? ¿Cuáles son las vías a la educación superior? Presentación de la identificación básica de árboles de problemas por país (trabajo en grupo + presentación)	Gobernanza tripartita para resultados de trabajo decente: Papel del gobierno. / empleadores y sindicatos en la gestión y administración del AC Juego de rol	Preparación en grupo de planes de acción: Lo que podría y debería hacerse después de 1 mes, 6 meses, 1 año + asistencia de la OIT requerida
10.30-11.00	Pausa para el café				
11.00-12.30	Actividad introductoria: doblar camisetas Definición de AC Características del AC Proceso de aprendizaje cooperativo Preguntas y respuestas	Atender las inquietudes de los empresarios (costo, responsabilidad legal, secretos comerciales, ajustes, condiciones previas para el alojamiento...) Mesa redonda + Sesión plenaria	Trabajo grupal: elaboración de una solución en la nube para mejorar el impacto social de los sistemas de aprendizaje Presentación de la solución en la nube	Marcos jurídicos y políticos de los aprendizajes Mesa redonda Trabajo de grupo Elementos principales que deben mejorarse en los países de los participantes	Presentación de los planes de acción: 7 a 10 minutos por país
12.30-13.30	A l m u e r z o				

13.30-15.00	<p>Estudio de caso: Alemania 15 min. Estudio de caso: Dinamarca 15 min. Estudio de caso: Jordania 15 min. Estudio de caso: Formación OPT 15 min. Metodología del Café Mundial (World Café)</p>	<p>Protección social + ILS International Labour Standards Seguridad y Salud en el Trabajo Protección social Relativo al ILS (trabajo peligroso, cuestiones de género, trabajo infantil) Lista de verificación + trabajo de grupo por país y presentación</p>	<p>Papel de los docentes bien preparados que participan en programas de AC Presentación de un documento de la OIT + dinámica de la telaraña</p>	<p>La financiación del AC; ¿quién paga qué? Impuestos, fondos del AC</p>	<p>Evaluación Observaciones finales</p>
15.00-15.30 Pausa para el café					
15.30-17.00	<p>Análisis FODA en pequeños grupos + informes en plenario Grupos por país: ¿Cuáles son las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas relativas a la expansión de los sistemas de AC en la región árabe?</p>	<p>Comprensión de los procesos del lugar de trabajo y empresas / formación por competencias: Juego: instalación de un cibercafé Procesos del lugar de trabajo / análisis FODA Observaciones finales</p>	<p>Normas de competencia Evaluación y certificación 15 min. Presentación + dinámica de pecera: sobre Jordania + Líbano Sesión plenaria</p>	<p>Trabajo de grupo sobre perfiles de país</p>	



Ejercicios para el análisis del aprendizaje de calidad (AC)

Objetivo y países participantes

El objetivo de estos ejercicios es ayudar a los actores a avanzar en sus pensamientos y planes relativos a la introducción de aprendizajes en sus países. Estos ejercicios están pensados para una capacitación de un día, en lo que seguramente sea un taller nacional (para un país solo). Sin embargo, las metodologías se pueden adaptar para talleres con una audiencia internacional.

Se sugieren tres metodologías con el fin de adaptarse mejor a la situación del país (o de los países) con relación a la evolución de un programa o sistema de aprendizaje:

5. Países que desean introducir aprendizajes
6. Países que se encuentran en el proceso de introducción de aprendizajes
7. Países que desean mejorar o actualizar los aprendizajes existentes o la enseñanza en el lugar de trabajo.

Si los participantes son todos del mismo país, elija una opción para todo el grupo.

En el caso de un taller internacional en el que se pueden formar grupos pequeños de al menos tres representantes por país, se puede optar por asignarles ejercicios diferentes, según la situación del AC en el contexto del país. Dependiendo del número total de países representados, algunas de las presentaciones grupales se podrían fusionar en el mismo tipo de ejercicio, para que la etapa de informar en el plenario no lleve demasiado tiempo.

En grupos internacionales en los que algunos países podrían estar representados por menos de tres participantes, se puede juntar a los participantes en grupos que correspondan a la etapa de evolución del sistema de aprendizaje de calidad.

EJERCICIO 1: Análisis FODA (SWOT o DAFO)

Grupo objetivo: Países que desean introducir el AC.

• Objetivo

Invitar a los participantes a reflexionar sobre las condiciones para la introducción de un sistema de AC en su país (o la expansión de un sistema de aprendizaje inicial existente). Los participantes identifican los factores internos y externos que pueden promover o impedir la evolución del AC.

Los factores internos son: fortalezas y debilidades

Los factores externos son: oportunidades y amenazas

• La metodología FODA

Un análisis FODA (también llamado SWOT o DAFO) es un método de planificación utilizado para evaluar las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas de un proyecto, negocio,

producto, lugar, industria o persona. Se trata de identificar los factores útiles y perjudiciales, así como los internos y externos que son favorables o desfavorables para el logro del objetivo.

Fortalezas: Características internas del país y de los sistemas de formación que representan una ventaja para la introducción del AC.

Debilidades: Dificultades internas que podrían constituir un obstáculo o hacer que un AC no funcione bien.

Oportunidades: Elementos externos que podrían ser aprovechados en beneficio de la introducción del AC.

Amenazas: Factores externos que podrían causar dificultades al intentar establecer o expandir el AC.

Análisis FODA: el desarrollo de AC en su país Plantilla para trabajo en grupo		
Fortalezas	Debilidades	Factores internos
Oportunidades	Amenazas	Factores externos
positivo	negativo	

• Preparación

- Entregar a cada grupo una hoja grande de papel (es ideal que sea el doble del tamaño de un rotafolio) o una pizarra blanca grande.
- Distribuir entre los participantes repartidos con el diagrama FODA incluyendo explicaciones de las categorías individuales de análisis.
- Selección de una persona voluntaria para tomar notas durante los informes que presenten los participantes.

• Instrucciones

1. Los participantes se dividen en diferentes grupos; ya sea por país, o en tres o cuatro grupos del mismo país.
2. Cada grupo recibe un repartido con el diagrama FODA y otro con las explicaciones acerca de los cuatro factores de un análisis FODA.
3. El facilitador/ coordinador del trabajo explicará las categorías a los grupos (fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas).
4. Cada grupo selecciona un facilitador que también presentará el informe del grupo sobre los resultados del trabajo a la clase.
5. Se pide a los participantes que dibujen el diagrama en su papel o pizarra con el fin de analizar las categorías y tomar notas directamente en el espacio correspondiente del diagrama.
6. El facilitador de cada grupo informa las conclusiones a los otros grupos de participantes.

7. Llevar un registro de los resultados (tomar una foto o anotarlos en un documento escrito) y entregarlo a los participantes para el seguimiento posterior al taller.

Análisis FODA: el desarrollo de AC en su país		
<p>Fortalezas Cualidades que hacen posible lograr la misión o construir nuevas estructuras. Cuando se reconocen y optimizan, estos factores contribuyen al éxito y la sostenibilidad.</p> <p>Ejemplos: •Experiencias individuales que ya existen con AC o formación en el lugar de trabajo.</p>	<p>Debilidades Cualidades que pueden impedir que se cumpla el mandato y que se logre el pleno potencial.</p> <p>Ejemplos: •Los planes de estudio de las escuelas no satisfacen las necesidades del mercado laboral.</p>	<p>Factores internos: Las relaciones entre los actores participantes o la forma en que está organizado el programa o sistema</p>
<p>Oportunidades Condiciones favorables del ambiente externo que pueden ayudar a planificar y ejecutar estrategias y hacer posibles nuevos avances.</p> <p>Ejemplos: •Políticas favorables de los donantes •Mecanismos de financiación adecuados</p>	<p>Amenazas Condiciones desfavorables del ambiente externo fuera del control del proyecto, que pueden tener efectos negativos relevantes en la estabilidad, la calidad, el desempeño o la supervivencia.</p> <p>Ejemplos: •Imagen pobre del AC en la sociedad</p>	
positivo	negativo	<p>Factores externos: por ejemplo, normas, instituciones, reglamentos, procesos</p>

• Notas para el facilitador

- Cronograma: Según la cantidad de grupos, el ejercicio tendrá una duración entre 35 y 50 minutos de los cuales asignar 20 a 30 minutos se podrán destinar al trabajo de análisis y 3 a 5 minutos a la presentación de los informes de cada grupo (de 12 a 20 minutos en total para los informes).
- Hacer énfasis en las dimensiones «internas» y «externas» y dar algunos ejemplos (hipotéticos) para que los participantes puedan identificarlos y formular los puntos pertinentes.
- Si los participantes son del mismo país, durante la etapa de los informes pedir a los participantes del primer grupo que presenten su análisis FODA entero y luego a los grupos siguientes que agreguen los puntos que no fueron planteados por el primer grupo. Tomar nota de los puntos adicionales planteados por los otros grupos en cada categoría de FODA del rotafolio del primer grupo. Este procedimiento ahorra tiempo y resulta en un cuadro más completo en un único gráfico.
- Los participantes tal vez dediquen demasiado tiempo a analizar la primera categoría. Dividir el tiempo disponible para el análisis en cuatro períodos parejos y solicitarles que tengan en cuenta el tiempo disponible.
- Los participantes primero deben dibujar el diagrama en el papel o la pizarra y luego escribir sus ideas directamente en él.

EJERCICIO 2: Revisión de la lista de verificación de los aprendizajes

Grupo objetivo: Países que se encuentran en el proceso de introducción del AC.

• Objetivo

Con este ejercicio, los participantes adquieren conciencia acerca de un conjunto de elementos que deberían existir en un sistema o programa de AC. Se presenta la lista de verificación que ya fue presentada en esta sección del documento como una herramienta que les puede ayudar a controlar y revisar el sistema en forma periódica y analizar los avances con los diferentes actores involucrados.

• Preparación

- Se necesitan seis rotafolios o pizarras blancas (o en su defecto, seis hojas grandes de papel) y marcadores.
- Para agilizar la tarea grupal, dibuje la estructura de la lista de verificación y escriba en los rotafolios los puntos individuales que cada grupo se encargará de analizar (o entregue una hoja impresa con los diferentes puntos que el grupo puede pegar en la estructura de la lista). Otra alternativa es brindar fotocopias tamaño A2 o A1 de la lista de verificación, cada una conteniendo una de las seis secciones de la lista.
- Los grupos corresponden a las distintas secciones de la lista de verificación. Grupo 1: Cooperación con los grupos de interés; Grupo 2: Derechos laborales; Grupo 3: Asuntos jurídicos y contractuales; Grupo 4: Financiación; Grupo 5: Formación de competencias, seguimiento y evaluación; Grupo 6: Servicios de empleo y orientación profesional.
- Entregar copias (normalmente en tamaño A4) de la lista de verificación a cada participante.

• Instrucciones

1. Todos los participantes reciben una copia de la lista de verificación.
2. Se presenta y se explica la lista brevemente a los participantes.
3. Se divide a los participantes en seis grupos.
4. Cada grupo debe contar con un rotafolio (o material alternativo, como se indicó anteriormente).
5. Cada grupo se encarga de una sección diferente de las seis secciones de la lista que deberá transcribir en el rotafolio para luego escribir sobre ella.
6. Si se trata de un taller internacional, se puede asignar cada sección a un grupo país diferente, o bien mezclar los países en los diversos grupos, para compartir experiencias y comparar prácticas entre los distintos países.
7. Para compartir los resultados del trabajo de cada grupo se colocan los seis rotafolios u hojas de papel en fila, uno al lado del otro (o se cuelgan en la pared) de modo que reflejen la secuencia de la lista de verificación y los participantes explican brevemente sus conclusiones.

• Notas para el facilitador

- Cronograma: Considerar una duración total entre 40 y 50 minutos con una distribución estimada de: introducción: 5 minutos; trabajo en grupo: 15 a 25 minutos; informes: 3 a 4 minutos por grupo totalizando 20 a 25 minutos de puesta en común).
- Recuerde a los participantes que sean breves en sus informes teniendo en cuenta que si cada grupo dedica 5 minutos al informe, la rueda completa llevará 30 minutos.
- Pregunte a los participantes si consideran que falta algo en la lista
- Concluya haciendo énfasis en que la lista es una herramienta útil que se debe utilizar con frecuencia para el control y seguimiento.

EJERCICIO 3: Revisión por pares

Grupo objetivo: Países que desean mejorar o actualizar los aprendizajes existentes o la enseñanza en el lugar de trabajo.

• Objetivo

Los participantes formulan recomendaciones sobre cómo mejorar algunos puntos críticos de su programa o sistema de AC. Este ejercicio se puede utilizar para identificar recomendaciones concretas para países específicos, siempre que todos los participantes sean del mismo país o si la audiencia consiste en grupos de por lo menos seis participantes del mismo país. Si la audiencia es más variada, los debates y recomendaciones tendrán un carácter más generalizado de intercambio de conocimientos.

• Preparación

- Rotafolios y marcadores para cada grupo.

• Instrucciones

1. Recopilar propuestas de la audiencia sobre aspectos de su sistema o programa de AC que necesitan mejorar. Recoger las propuestas de los asistentes y anotarlas en un rotafolio. Si se desea que los participantes trabajen en grupos por país, invitarlos a realizar una lluvia de ideas en sus grupos.
2. Después de que los participantes hayan elaborado sus listas, deberán identificar algunos temas prioritarios para el debate. Se deberá restringir la cantidad de prioridades, según el número de participantes y el tiempo disponible para el ejercicio. Por ejemplo: en un taller de 30 personas se podrá recoger un mínimo de tres prioridades y un máximo de siete (= 7 grupos de 3 a 5 personas por grupo).
3. Los participantes formarán grupos con al menos tres miembros cada uno (uno por cada prioridad identificada) y cada grupo nombrará un moderador.
4. Los grupos tendrán entre 15 y 20 minutos para proponer y debatir recomendaciones y soluciones. Para ello, el moderador facilita y toma notas en el rotafolio (o asigna la tarea a otra persona). Todos los integrantes del grupo participan en el debate.
5. Luego de la primera ronda de debate, los moderadores permanecen donde están pero los otros participantes del grupo pueden decidir libremente qué tema desean debatir a continuación y se acercan a otro moderador. Deberán reunirse con tanta gente nueva como sea posible, siempre que haya al menos tres personas por grupo (si se desea que se debata en grupos por país, deberán unirse a un grupo que se relacione con su país).

6. A continuación, en cinco minutos el moderador presenta a los nuevos integrantes del grupo el problema y las recomendaciones anteriormente debatidas. Los nuevos miembros del grupo tienen tres minutos para hacerle preguntas al moderador para aclarar dudas.
7. Luego tienen 15 minutos para realizar una «revisión por pares» de las recomendaciones realizadas por el primer grupo; comentan, confirman, preguntan, realizan propuestas adicionales o alternativas. Mientras tanto, el moderador escucha, pero debe permanecer en silencio y no se le permite interferir en el debate ni «defender» las recomendaciones anteriormente dadas.
8. Luego de la revisión por pares, el moderador tendrá la oportunidad de analizar con los «revisores» sus comentarios y, sobre esta base, mejorar y agregar más elementos a la lista de recomendaciones en el rotafolio.
9. Se pide luego a todos los moderadores que den un breve informe, leyendo la lista de recomendaciones. Se deberá llevar un registro de los rotafolios (en imágenes o documentos escritos).

- **Notas para el facilitador**

Cronograma: el ejercicio tiene una duración estimada de 90 minutos (10 minutos para el intercambio de propuestas; 5 minutos para la priorización; 15 minutos para debatir la primera ronda; 30 minutos para la revisión por pares; 15 a 25 minutos para los informes).



Ejercicio del árbol de soluciones²⁸

Un árbol de problemas proporciona una visión general de todas las causas conocidas de un problema identificado. Entender el contexto ayuda a planificar un cambio exitoso. Un árbol de problemas implica escribir las causas de manera negativa (falta de conocimientos, falta de dinero, etc.) La inversión del árbol de problemas, mediante la sustitución de las declaraciones negativas por positivas resulta en un árbol de soluciones. Se logra así una visión general de la gama de intervenciones que deben ocurrir para resolver un problema de base.

Paso 1: Establecer cuál es el problema central

El primer paso es identificar el problema que los participantes buscan superar. Tenga en cuenta que un problema vago o amplio tendrá demasiadas causas para que se pueda desarrollar una solución eficaz y significativa. El problema central se escribe en el centro del papel o en una nota adhesiva que se coloca en medio de una pared.

Paso 2: Identificar las causas del problema

Una vez identificado el problema central los participantes deben considerar cuáles son las causas directas del problema. Cada declaración de causa deberá ser escrita en términos negativos. Los participantes realizan una lluvia de ideas en grupos acerca del problema en cuestión y escriben cada declaración negativa en una hoja de papel. Luego se colocan todas las declaraciones en la pared para que los participantes los puedan analizar y reordenar. Es importante asegurar que existe acuerdo entre los participantes (priorizar).

Paso 3: Desarrollar un árbol de soluciones

Se elabora un árbol de soluciones transformando las declaraciones negativas que forman el árbol de problemas en positivas. Por ejemplo, una causa como «falta de conocimiento» se transforma en «aumento de conocimiento».

Paso 4: Seleccionar la intervención preferida

El paso final es seleccionar una estrategia preferida para la intervención. Este paso está pensado para permitir que los participantes seleccionen y se enfoquen en una intervención para una estrategia preferida. El árbol de soluciones puede presentar una serie de intervenciones independientes o vinculadas para resolver un problema. Según los fondos, el tiempo y la pertinencia, la intervención planificada tal vez no sea capaz de abordar todas las causas y por ello es necesario definir las prioridades con claridad.

²⁸ Fuente: http://evaluationtoolbox.net.au/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=134



Planes de acción

Haga una lista de hasta tres prioridades para acciones concretas que llevará a cabo en su país en relación con el AC. Se entiende que estas actividades pueden estar sujetas a la autorización de un nivel jerárquico mayor y que su responsabilidad se limita a abogar por los cambios.

Las actividades pueden incluir las siguientes (sin limitarse a ellas):

1. Realizar una evaluación rápida del AC en el lugar de trabajo en el país, incluido su efecto sobre el empleo.
2. Iniciar un programa piloto de AC con competencias acordadas en forma conjunta entre empleadores, instructores y aprendices, con pruebas y certificación de competencias, y evaluación reconocida al final.
3. Fortalecer la capacidad de los sindicatos y las organizaciones de empleadores para contribuir al diseño y gestión de un sistema de AC.
4. Realizar una revisión jurídica y proponer modificaciones legales al código laboral, para que incluya un capítulo sobre el AC.
5. Abogar por la adopción de un modelo nacional de contratos de aprendizaje.
6. Replicar y ampliar un proyecto para mejorar el aprendizaje informal.

País:			
	Prioridad	Fecha de informe	Se requiere apoyo técnico de la OIT Sí/No
1			
2			
3			



Evaluación rápida del aprendizaje de calidad (AC)

La «Evaluación rápida del aprendizaje de calidad» funciona a modo de análisis previo de la situación del aprendizaje en un país en particular, mediante el uso de un conjunto de diez herramientas.

Herramienta 1: El cuestionario rápido sobre el desempeño de los resultados del AC

Una vez que el programa de aprendizaje esté en funcionamiento puede intentar hacer un seguimiento de sus resultados y evaluar los efectos de los planes de AC de manera continua. Hacerlo le ayudará a establecer si los programas de aprendizaje conducen a una mayor empleabilidad, facilitan la transición de la escuela al trabajo y garantizan que los jóvenes adquieran las competencias que responden a las demandas del mercado de trabajo.

Este cuestionario rápido sobre el desempeño de los resultados del AC ayuda a cumplir estos objetivos y realizar ajustes para mejorar el programa de manera continua. Asimismo, esta herramienta puede servir como ejemplo de modalidad de seguimiento de los resultados y de evaluación de los efectos sobre empleadores, trabajadores y el gobierno.

El cuestionario deberá ser modificado para ajustarlo al contexto nacional y así poder captar los objetivos de las partes interesadas pertinentes y reflejar la declaración de visión y las metas compartidas redactadas al comienzo del proceso de planificación.

El cuestionario rápido sobre el desempeño de los resultados de aprendizaje

Indicadores	Resultados para cantidades totales	Año 1	Año 2	Año 3
¿Cuántas personas hay capacitadas por aprendizaje en las diferentes ocupaciones? Indique el número total de personas capacitadas por ocupación y por año.				
Indique la cantidad total, así como el porcentaje de personas que abandonaron e indique en qué año (o mes) lo hicieron, en números totales y en porcentajes.				
Elabore una lista de los diferentes sectores de actividad empresarial que ofrecen plazas de aprendizaje. Indique los números totales y los porcentajes.				

Herramienta 2: Causas del aumento o la disminución del número total de aprendices

Esta matriz se distribuirá entre funcionarios gubernamentales, empleadores y representantes de los trabajadores con el fin de profundizar sobre las razones por las cuales el número de aprendices puede haber aumentado o disminuido en los últimos años.

¿Por qué supone que la cantidad de aprendices irá en aumento o disminuirá? Sírvase reflexionar si acuerda o desacuerda con las siguientes afirmaciones y marque SÍ o NO con un círculo en la lista a continuación.

Aspectos del sistema de aprendizaje de calidad o del contexto	Marque sí o no con un círculo.	
Actividades comerciales en crecimiento/expansión.	SÍ	NO
No hay cambios en las actividades comerciales.	SÍ	NO
Las actividades comerciales no crecen ni se expanden.	SÍ	NO
Nivel de satisfacción de demanda de mano de obra cualificada		
Los programas de AC ayudan a satisfacer la demanda de mano de obra cualificada.	SÍ	NO
Los programas de AC no tienen efectos sobre la demanda de mano de obra cualificada.	SÍ	NO
Los programas de AC no ayudan a satisfacer la demanda de mano de obra cualificada.	SÍ	NO
Calidad de la formación mediante la modalidad de AC		
La formación mediante AC es de alta calidad y es fácil captar aprendices.	SÍ	NO
La formación mediante AC es de calidad media pero es fácil captar aprendices.	SÍ	NO
La formación mediante AC es de baja calidad y es difícil captar aprendices.	SÍ	NO
Financiamiento		
Los programas de AC son financiados principalmente por los empleadores o a través de una tasa de aprendizaje.	SÍ	NO
Los programas de AC son financiados en parte por los empleadores y en parte por el gobierno.	SÍ	NO
Los programas de AC son financiados en forma exclusiva por el gobierno.	SÍ	NO
Acuerdos de financiación		
Los acuerdos de financiación han aumentado o aumentarán.	SÍ	NO
Los acuerdos de financiación no han cambiado.	SÍ	NO
Los acuerdos de financiación han disminuido o disminuirán.	SÍ	NO
Oferta de proveedores de formación		
La oferta de los proveedores de formación se está ampliando y diversificando con programas de estudio ajustados.	SÍ	NO
Puede haber cambiado la oferta de proveedores de formación pero hay mucha incertidumbre sobre el alcance y los plazos.	SÍ	NO
La oferta de proveedores de formación no se diversifica y no se prevén ajustes en los programas de estudio.	SÍ	NO
Cantidad de jóvenes en programas de AC		
La cantidad de jóvenes en los programas de AC está aumentando.	SÍ	NO
La cantidad de jóvenes en los programas de AC no ha cambiado.	SÍ	NO
La cantidad de jóvenes en los programas de AC está disminuyendo.	SÍ	NO
Imagen social del AC		
La imagen social del AC es buena o muy buena.	SÍ	NO
La imagen social del AC es más bien neutral.	SÍ	NO
La imagen social del AC es bastante mala.	SÍ	NO
Opinión de empleadores		
Se recoge la opinión de los empleadores y se aplica de manera estructurada y periódica.	SÍ	NO
Se recoge la opinión de los empleadores pero no siempre se aplica.	SÍ	NO

No se recoge la opinión de los empleadores ni se aplica de manera estructurada y periódica.	SÍ	NO
Empleabilidad de aprendices		
La mayor parte de los aprendices son empleables y encuentran empleo adecuado después de completar el programa de AC.	SÍ	NO
La mayor parte de los aprendices son empleables pero no logran encontrar empleo adecuado después de completar el programa de AC.	SÍ	NO
La mayor parte de los aprendices no son empleables y no logran encontrar empleo adecuado después de completar el programa de AC.	SÍ	NO

Herramienta 3: Evaluación de la calidad de los indicadores

Diseñar indicadores para medir los efectos, resultados y productos es clave para la realización de una evaluación rápida del AC. Sin embargo, el reto consiste no solo en diseñar una serie de indicadores, sino en evaluar la calidad y el alcance de los mismos. Para ello, se introduce el método llamado SMART (un acrónimo que forma la palabra inteligente, en inglés), que destaca la necesidad de realizar una preselección según los siguientes cinco elementos.

Los cinco criterios SMART²⁹ para evaluar la calidad de los indicadores:

Specific (Específico)

Los indicadores deben medir una zona exactamente y siempre dar el mismo resultado a pesar de cambios que ocurran en otras áreas adyacentes.

Mesurable (Medible)

Debe ser posible medir un indicador con suficiente precisión y mediante esfuerzos razonables.

Achievable (Alcanzable)

Los indicadores deben ser capaces de brindar resultados precisos que sean de utilidad para los fines perseguidos.

Relevant (Pertinente)

Los indicadores deben proporcionar resultados que sean de una exactitud suficiente para el área o subárea que debe describir.

Timebound (con Fecha Límite)

Por último, los indicadores deben ser capaces de proporcionar los resultados a tiempo para su utilización.

29 El método SMART fue diseñado por George T. Doran en 1981 y publicado en la revista «Management Review Journal».

Herramienta 4: El plan de seguimiento

Ejemplo de la aplicación de SMART en indicadores:

En esta herramienta se enumeran indicadores de calidad que miden efectos, resultados y productos y que cumplen con los estándares SMART.

Una vez que se ha puesto en marcha un nuevo programa de AC o una vez que se haya decidido mejorar los programas de aprendizaje existentes, se recomienda crear un plan de monitoreo. La matriz que se muestra a continuación servirá como plantilla para aplicar y ajustar a cada contexto. Al hacerlo, identifique el nivel de resultados junto con efectos, resultado, uso de productos y productos. Luego, fije los objetivos para cada nivel de resultados y elabore los indicadores. Al final, busque el método que se ajuste mejor a la medición.

Nivel de resultados	Objetivos	Indicadores	Medida
Efecto	Empleo	Porcentaje de egresados del nuevo programa de AC que tiene empleo como resultado de haber completado la formación. AC.	Egresados empleados.
Resultado	Empleabilidad	Porcentaje de egresados del nuevo programa de AC que ha recibido una oferta de empleo, en comparación con jóvenes del mismo grupo etario que no asistieron o que no finalizaron el programa de AC.	Egresados exitosos con oferta de trabajo.
Productos	Programas de AC ejecutados en centros de EFP y en el lugar de trabajo	Porcentaje de centros de EFP y lugares de trabajo donde los aprendices reciben formación según los estándares y planes de estudios de los programas de AC recién desarrollados en comparación con los programas de EFP comunes y Porcentaje de aprendices que ha completado con éxito un programa de AC; es decir, la tasa de éxito; y porcentaje de aprendices que no ha completado un programa de AC aprendizaje; es decir, tasa de deserción.	Total de centros de EFP y lugares de trabajo que participan en los nuevos programas de AC según región

Herramienta 5: Herramienta para la recopilación de datos

Luego de elaborar un plan de monitoreo, se deberá centrar en recopilar datos que le ayudarán a obtener una mejor visión de las oportunidades ofrecidas a los aprendices para que puedan desarrollar sus competencias y encontrar un empleo adecuado en el mercado laboral. Los estudios de seguimiento y sectoriales proporcionan información valiosa para todos los actores empresariales y ayudan a inspirar, mejorar y ajustar la educación, la formación y las políticas de empleo y los planes de estudio de los cursos de formación y educación. Además, estos tipos de estudios identifican el alcance de la orientación para poder ayudar a los aprendices y jóvenes egresados a tomar decisiones acerca de sus rutas educativas o de formación y a formar juicios más claros sobre la creación o recreación de competencias para la fuerza de trabajo.

La recopilación de datos ayuda a captar mejor las cantidades de aprendices en términos absolutos y relativos y brinda información útil acerca de los aprendices egresados en el mediano y largo plazo. Es fundamental establecer el método de medición correcto que pueda ayudar a analizar la eficacia y eficiencia de los programas de AC existentes y mejorar la transición de egresados de la educación al mercado laboral. Por otro lado, los estudios

sectoriales ayudan a asegurar la correspondencia de competencias en sectores con alta demanda de personal nuevo, los sectores en crecimiento y la demanda de reposición. Por lo tanto, la herramienta para la recopilación de datos se puede completar usando la plantilla que aparece a continuación, ajustándola a su propio contexto.

Unidad en porcentajes	Origen	Método de medición	Tiempo y regularidad
XX % de egresados encuentra empleo dentro de los primeros seis meses después de finalizar el programa de AC.	Datos propios generados mediante un cuestionario.	Estudios de seguimiento.	6 meses después del egreso y repetir anualmente.
XX % de egresados recibe al menos una oferta de empleo dentro de los primeros tres meses después de finalizar el programa de AC.	Datos propios generados mediante un cuestionario.	Estudios de seguimiento.	3 meses después del egreso y repetir anualmente.
Al menos XX % de los centros de EFP de la región YY ofrece formación por AC en el campo/sector ZZ.	Datos del gobierno local, regional o central.	Estudios sectoriales, estadísticas públicas.	Trimestrales o anuales.
Al menos XX % de los centros de EFP de la región YY ofrece formación por AC en el sector ZZ y apunta a grupos desfavorecidos.	Datos del gobierno local, regional o central.	Estudios sectoriales, estadísticas públicas.	Trimestrales o anuales.

Métodos recomendados para la recopilación de datos

1. **Estudio de seguimiento:** Se puede utilizar para hacer el seguimiento de otros efectos económicos y sociales, más allá del empleo en sí. Punto débil: es muy caro para los países con poca infraestructura. Los estudios de seguimiento son demasiado costosos para los cursos cortos.
2. **Encuestas** entre los participantes sobre las ventajas o los beneficios de las competencias adquiridas a la hora de buscar empleo. Punto débil: las percepciones subjetivas conducen a distorsiones.
3. **En cuanto al mercado de trabajo:** Puede ser una encuesta entre el personal de las agencias de empleo sobre la proporción de participantes colocados en el mercado laboral, en comparación con otras personas que buscan trabajo, o una encuesta entre empresarios o gerentes que emplean egresados o pasantes de cursos de formación reformados, o una encuesta entre clientes de egresados autónomos, para comparar su rendimiento con el de sus competidores. Punto débil en todos los casos: Ninguno de los grupos cuenta con conocimientos extensos (sesgo debido a una perspectiva subjetiva).
4. **En cuanto al sistema de empleo: Datos estadísticos** sobre el empleo y el desempleo. Punto débil: los datos oficiales a menudo no realizan suficiente diferenciación, se emiten demasiado tarde y no son 100% fiables especialmente con relación al desempleo oculto o parcial.

Herramienta 6: Lista de verificación de indicadores³⁰

Una vez que haya completado las herramientas tres a seis, deberá utilizar esta lista de verificación para evaluar si los indicadores desarrollados cumplen con las normas de calidad y contienen todos los puntos pertinentes para el análisis que se describe a continuación, como la inserción de indicadores de trabajo decente, la verificación rápida contra los objetivos SMART o la alineación con las medidas, estrategias y reformas nacionales para el empleo.

30 Sobre la base del informe GIZ sobre el monitoreo y la medición de los resultados de intervenciones relacionadas con la educación y la formación técnicas y profesionales y el mercado laboral, orientaciones para profesionales: Monitoring and measuring the results of interventions related to technical and vocational education and training and the labour market. A guideline for practitioners, de Wolfgang Meyer y Stefan Thomas.

SÍ	NO	Pregunta
		¿Los indicadores seleccionados están definidos de manera adecuada y clara?
		¿Los indicadores abarcan todas las medidas del plan de seguimiento; es decir, nivel de resultados, objetivos, indicadores y medición?
		¿Los indicadores propuestos siguen el método SMART para evaluar la calidad de los mismos?
		¿Los indicadores se relacionan con claridad con el tema específico que se mide?
		¿Ha incluido un indicador para medir el trabajo decente? ³¹
		¿Ha incluido un indicador para medir la sostenibilidad?
		¿Ha incluido un indicador para medir el género?
		¿Ha incluido un indicador para medir el empleo verde? ³²
		¿Ha incluido un indicador para medir la población rural?
		¿Ha incluido un indicador para medir el nivel de informalidad?
		¿Los indicadores a nivel de resultados y efectos se encuentran alineados con las estrategias nacionales de empleo juvenil y los planes de reforma?

Herramienta 7: Lista de verificación de la evaluación rápida según los criterios de evaluación clásica que se ajusta a los programas de EFP

Pertinencia	Efectividad	Efectos	Eficiencia	Sostenibilidad
-------------	-------------	---------	------------	----------------

Pertinencia
<p>Pertinencia</p> <p>¿Los contenidos del AC se ajustan a las necesidades reales del mercado, al nivel de competencias del grupo objetivo y a las competencias que el centro de EFP puede enseñar?</p> <p>¿El programa de AC se encuentra inserto en un contexto nacional más amplio y alineado con las normas, las políticas y los programas de empleo nacionales?</p> <p>¿Los programas están alineados con las disposiciones de la EFP y las oportunidades laborales demostradas o incluso las garantías de empleo luego de finalizar con éxito los programas?</p> <p>¿Ha seleccionado los sectores comerciales pertinentes? ¿Se ha centrado en las PYMES como objetivo?</p> <p>¿Ha desarrollado y ejecutado programas de AC debido a imperiosas necesidades del país tales como altas tasas de desempleo, deserción, desajuste de competencias, y especialmente debido a la alta demanda de mano de obra cualificada por parte de los empleadores?</p>

Efectividad
<p>¿El grupo objetivo está representado en el desarrollo de los programas y hay espacio para incorporar sus comentarios, recomendaciones e ideas sobre puntos que se pueden mejorar?</p> <p>¿Ha considerado integrar el fortalecimiento de los servicios del mercado laboral tales como la orientación, el asesoramiento profesional y la colocación laboral?</p> <p>¿Ha comprobado el compromiso de todas las partes interesadas?</p> <p>¿Se ha asegurado de que exista cierto nivel de flexibilidad en el diseño del programa?</p> <p>¿Ha asegurado la participación activa de los actores del sector privado en la planificación del programa?</p> <p>¿Hay posibilidades de ejecutar un programa de AC piloto a pequeña escala, aprender de la primera ronda y realizar los ajustes necesarios antes de extender el programa a escala nacional?</p>

31 Según la definición de la OIT: «El trabajo decente resume las aspiraciones de la gente durante su vida laboral. Significa contar con oportunidades de un trabajo que sea productivo y que produzca un ingreso digno, seguridad en el lugar de trabajo y protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración a la sociedad, libertad para que la gente exprese sus opiniones, organización y participación en las decisiones que afectan sus vidas, e igualdad de oportunidad y trato para todas las mujeres y hombres.»

32 Según la definición de la OIT: «Los empleos verdes son empleos decentes que contribuyen a preservar y restaurar el medio ambiente ya sea en los sectores tradicionales como la manufactura o la construcción o en nuevos sectores emergentes como las energías renovables y la eficiencia energética.» Por ejemplo, empleos en el sector de renovables, gestión de residuos, auditoría energética, etc.

Efectos

- ¿Se ajusta usted a un enfoque de intervención coherente y consecuente?
- ¿Los programas tienen una duración suficiente de más de 11 meses?
- ¿Se apunta a los grupos desfavorecidos?
- ¿Ha elaborado un mecanismo para medir el rendimiento de su grupo objetivo antes, durante y después de la formación por AC?
- ¿Ha llevado a cabo estudios de seguimiento?
- ¿Ha seleccionado los indicadores apropiados para los fines de seguimiento y evaluación?
- ¿Se llevaron a cabo encuestas entre los empleadores para realizar un seguimiento del nivel de reconocimiento por parte de las empresas del potencial económico de contar con una fuerza de trabajo mejor calificada, capacitada y competente?
- ¿Ha investigado el papel y los efectos de los centros de EFP en cuanto a su función como modelo para los grupos objetivo?

Eficiencia

- ¿Ha explorado las sinergias posibles para reunir a las diversas empresas y los centros de EFP, para intercambiar y aprender unos de otros, como por ejemplo, en una comunidad de práctica?
- ¿Se ha asegurado de contar con un marco de financiación coherente, con asignación de recursos transparente y comprensible?
- ¿Ha pensado en los potenciales efectos indirectos, como por ejemplo, que haya grupos no objetivo que también puedan beneficiarse de las medidas en forma indirecta?
- ¿Se adhiere a un calendario detallado y accesible para todos, con plazos y líneas de tiempo claros?

Sostenibilidad

- ¿Existe consenso entre las partes interesadas con relación al reconocimiento de costos y beneficios además del rendimiento de la inversión en el programa de AC?
- ¿Cuenta con una estrategia orientada a la diversificación continua y a la profesionalización de las ofertas de la EFP?
- ¿Hay una motivación intrínseca para continuar desarrollando y mejorando los programas? ¿Existen incentivos para mejorar el sistema, por ejemplo, exenciones fiscales, acceso a la formación continua, etc.?
- ¿La cooperación y coordinación con el sector privado es sostenible? ¿Ha firmado un contrato o un acuerdo con los empleadores?
- ¿Ha asegurado la acreditación y certificación de los programas de EFP recientemente introducidos?
- ¿Ha diseñado canales para informar al medio político, la sociedad, el sector empresarial y los medios de comunicación acerca de los avances y el éxito de los programas?

Herramienta 8 Cuestionarios para centros de EFP³³**1. Funcionamiento del centro:** Sostenibilidad Sostenibilidad

- ¿Cuánto tiempo hace que se estableció el centro?
- ¿Cómo se financia?
- ¿Qué programas de formación se proporcionan? ¿Para qué tipo de ocupaciones u oficios?
- ¿Cuál es la duración de los programas y el nivel de competencias vinculado a ellos?
- ¿Cuántos aprendices se matriculan anualmente?
- ¿Con cuántos docentes y personal cuenta?
- ¿Cómo se gestiona el centro? ¿Existe un Consejo de Administración? ¿Rinde informes a un ministerio?

2. Calidad de la formación

- ¿Las instalaciones y los equipos utilizados son adecuados?
- ¿Los cursos se basan en el uso de diferentes módulos?

33 Sobre la base de las recomendaciones de los estudios de evaluación de la OIT de la educación y formación técnica y profesional en la República Democrática Popular Lao, Mongolia, Filipinas, Tailandia y Vietnam/OIT ETD para Asia oriental, el Sudeste Asiático y el Pacífico. Bangkok: OIT, 2016.

- ¿Los cursos y programas de estudio se ajustan a normas nacionales, regionales o internacionales?
- ¿El centro de EFP utiliza indicadores de desempeño para hacer seguimiento de los avances? En particular, monitorea:
 - ¿Índices de deserción?
 - ¿Índices de egreso?
 - ¿Índice de empleabilidad de los pasantes que completan los programas?
 - ¿Costo unitario de la formación? ¿Costo promedio de la formación por alumno?
- ¿Presenta informes acerca de estos indicadores? Por ejemplo: ¿presenta un informe anual? ¿A quién se presenta?

3. Financiación de la formación

- ¿Cómo se cubren los costos de formación? ¿Mediante aportes del gobierno? ¿Mediante matrículas que pagan los estudiantes?
- ¿El presupuesto es suficiente para cubrir los costos de formación y actualización de equipos?
- ¿El centro cuenta con autorización legal para generar sus propios ingresos en el mercado? ¿Mediante las matrículas o cobrando a las empresas por los servicios prestados por los estudiantes?

4. Vínculos con el sector privado

- ¿El centro cuenta con alianzas con empresas del sector privado?
- ¿Las alianzas incluyen acuerdos sobre garantías de empleo?
- ¿El sector privado participa en la elaboración de los planes de estudio?
- ¿El sector privado proporciona algún tipo de financiación o apoyo a través de donaciones de equipos y otros elementos?

5. Acceso y equidad

- ¿Qué perfil tienen los aprendices? ¿Tiene información sobre sus antecedentes sociales?
- ¿Todos cuentan con el mismo acceso a la formación impartida? ¿Existe algún grupo que se vea excluido o desfavorecido (por ejemplo, las mujeres o las minorías étnicas)?
- ¿Se garantiza la igualdad de género?
- ¿Puede describir con mayor detalle los grupos desfavorecidos a los que apoya?

6. Leyes y legislación

- ¿Las leyes laborales y de la educación son claras en lo que respecta a la EFP y las cuestiones que conciernen al centro?
- ¿Estas leyes contienen disposiciones que brindan un ambiente propicio para que el centro funcione?
- ¿Las leyes plantean desafíos o contienen elementos que se deberían modificar?

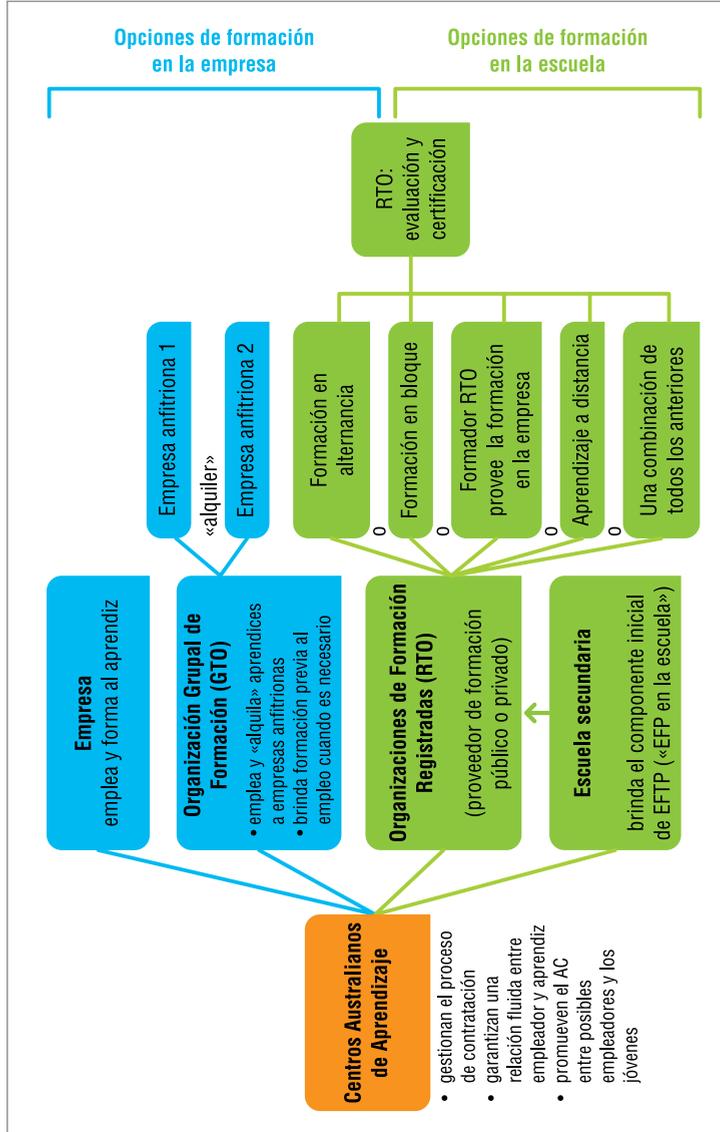
7. Tendencias

- ¿Qué tendencias ha observado en los últimos años en cuanto a las tasas de matriculación?
- ¿Los programas de estudio han cambiado?
- ¿Cuenta con estudios de seguimiento, es decir, releva los índices de egreso?
- ¿Ha introducido métodos para medir los índices de empleabilidad? ¿Realiza estudios de previsión de competencias?

Parte 3:

Buenas prácticas

A. Estudio de caso: Australia



Antecedentes

En Australia, la modalidad del AC está muy arraigada. Tradicionalmente, los aprendizajes se restringían a una cantidad específica de profesiones especialmente manuales. En la década de 1980 se introdujeron «pasantías» para otras ocupaciones, aumentando así tanto el número de aprendices como los tipos de empleos en lo que se llamó «formación contratada». Las pasantías se extendieron hacia áreas profesionales como las ventas minoristas, el turismo y la hotelería.

En 1997, los aprendizajes tradicionales y el sistema de pasantías se reunieron bajo la denominación abarcadora de «Aprendizaje Australiano». La gente suele referirse a ellos por separado aunque a veces es difícil establecer una demarcación precisa entre los dos sistemas. Por lo general, los AC son para los «oficios», como la construcción y la industria manufacturera. Las pasantías, que suelen ser más breves que los programas de AC, se utilizan para las ocupaciones que no son oficios tales como los servicios y las ocupaciones empresariales.

Oficios y profesiones objeto de capacitación

Existen aprendizajes y pasantías en una amplia gama de ocupaciones de la economía australiana. Algunas profesiones requieren una licencia además del diploma para practicarlas (por ejemplo, los electricistas). En otras ocupaciones, el requisito de la licencia está desapareciendo. No hay un sistema de licencias vinculado con las pasantías aunque las reglamentaciones de los empleadores pueden producir una situación de cuasi-licencia.

Duración

Los AC suelen durar de tres o cuatro años. Por ejemplo, peluquería por lo general es de tres años de duración mientras que el montaje y mecanizado es de cuatro años. Las pasantías por lo general tienen una duración entre 12 y 18 meses. Si se logra la cualificación antes, los contratos pueden concluirse en menos tiempo. El gobierno ha introducido una gama de incentivos para reducir el período de capacitación. Sin embargo, hay cierta resistencia: muchos consideran que el período más extenso es necesario para alcanzar el dominio completo de la profesión.

Aprendices

El Aprendizaje Australiano es abierto a todas las edades de trabajadores que tengan como mínimo 15 años. Algunas empresas utilizan las pasantías como una ruta para avanzar en la profesión para trabajadores que ya están en la empresa y tanto ciudadanos australianos como inmigrantes que tienen derecho a trabajar en Australia pueden inscribirse en un aprendizaje o pasantía.

La relación entre el empleador y el aprendiz es supervisada por los centros de AC australianos, que también controlan la calidad del AC e informan a la autoridad competente si surgieran problemas. Los estados y territorios investigan las denuncias de los aprendices o pasantes, o los empleadores, a través de sus oficinas locales.

Las tasas de retención y finalización de los aprendices y pasantes varían considerablemente de una profesión a otra. Poco más del 50% de los aprendices y pasantes finaliza su

capacitación. Estas tasas parecen ser consecuencia de problemas con las condiciones de empleo, más que con la capacitación en sí. Las cifras también incluyen los cambios de empleador durante el aprendizaje. Como hay una tendencia a la rotación laboral en algunas ocupaciones, las tasas de deserción reales son inferiores. Se ha sugerido que para aumentar la retención se podría aumentar la formación previa al AC (de tres a seis meses), para preparar mejor a los solicitantes a enfrentar el ambiente laboral.

Aunque tanto varones como mujeres pueden presentarse para cualquier tipo de trabajo, las profesiones se diferencian bastante por sexo. Son pocas las aprendices mujeres en la industria de la construcción y pocos los hombres en el sector de la salud. La distribución general por sexo está algo sesgada hacia los varones; por ejemplo, en 2011, el 56 % de los ingresos eran varones.

No existen cifras que indiquen qué proporción de los aprendices y pasantes sigue trabajando para el mismo empleador luego de completar la formación. Por lo general se acepta que la mayor parte se queda con los empleadores y que los empleadores tienen bastante interés en retener sus aprendices o pasantes ya que invirtieron tanto en su capacitación.

El AC tiene una buena imagen en Australia, aunque la imagen de las pasantías tiende a ser menos atractiva. La realización de un aprendizaje es obligatoria o esperada si se desea iniciar una profesión en la mayoría de los oficios tradicionales. Por lo general, las empresas no exigen que los postulantes hayan realizado una pasantía.

Contratos

Los aprendices y pasantes deben ser empleados y su contrato de formación debe quedar registrado ante la autoridad competente de formación del estado. Los contratos de formación contienen información acerca del empleo y la capacitación. Deben ser firmados por los empleadores, por el aprendiz y por sus padres, si es menor de 18 años de edad, y por la Organización de Formación Registrada (RTO, por su sigla en inglés) que brindará la capacitación complementaria.

Salario o asignación

Los aprendices y pasantes reciben salarios según los convenios correspondientes de las relaciones sectoriales. Los salarios pueden aumentar con cada año de aprendizaje. En esta modalidad, en su primer año, los aprendices de oficios suelen recibir menos de la mitad del salario «adulto» y el monto aumenta en forma gradual todos los años.

Se permite a las empresas pagar un salario de formación que es más bajo que el salario «normal», ya que alrededor del 20 % del tiempo del aprendiz es dedicado a la capacitación en lugar de al trabajo. Si bien esta condición se incluye en los acuerdos, en la mayoría de los casos las empresas no reducen los montos salariales. Muchas empresas incluso pagan más que las tarifas exigidas para atraer y retener a los aprendices y pasantes.

Organización y prestación de la formación

El sistema australiano se basa en los principios del sistema dual alemán que combina capacitación dentro y fuera del trabajo. Los aprendices y pasantes deben dedicar alrededor

del 20 o 25 % de su semana laboral a la capacitación formal. Las Organizaciones de Formación Registradas (RTO) supervisan la entrega del componente basado en la escuela de la capacitación de los aprendices. Es posible avanzar mediante aprendizajes o pasantías sucesivos hacia niveles superiores de educación.

Formación en la empresa

Los empleadores deben brindar un ambiente de capacitación y aprendizaje adecuado e instrucciones en el lugar de trabajo a los aprendices. No existen reglamentos específicos acerca de las características de los empleadores que toman aprendices o pasantes y no se establecen tasas de supervisión pero se supone que los centros de AC, que organizan y controlan los contratos de formación, deben verificar que la supervisión realizada por el personal cualificado sea adecuada. Hay debates continuos acerca de si es deseable y posible regular a las empresas de capacitación mediante un proceso de registro y si las empresas deben dar pruebas de suministrar capacitación adecuada como parte de él.

- La mayoría de las GTO son sin fines de lucro y a menudo sectoriales; especializadas en determinados sectores. Otras funcionan como operaciones genéricas comerciales o comunitarias que dan servicio a una gama de sectores en una zona geográfica particular. Las GTO reciben una pequeña suma de dinero del gobierno, que se asigna sobre la base de sus tasas de finalización.

También se puede organizar la capacitación en la empresa mediante una Organización Grupal de Formación (GTO por su sigla en inglés). Estas organizaciones funcionan como mediadoras para las empresas y cumplen el papel de empleadores de aprendices y pasantes. Así, «alquilan los servicios» de aprendices y pasantes a las empresas que los albergan. De tal modo, alivian a las empresas de acogida del riesgo de tomar aprendices durante un período largo y de la documentación vinculada con ello.

Muchas de las GTO contratan a trabajadores especializados para manejar temas relativos al bienestar social, apoyar y asesorar a los aprendices y pasantes, así como brindar formación previa al empleo a los postulantes que carecen de las competencias básicas para llevar a cabo el trabajo (por ejemplo, alfabetización, conocimientos aritméticos, ayuda para acceder a los servicios de apoyo financiero). Asimismo, las GTO proporcionan desarrollo profesional para empleadores, para que estén al día con las últimas novedades del sistema de capacitación nacional y de las industrias.

Formación en la escuela

El componente basado en la escuela de la formación es suministrado por los proveedores de formación públicos y privados que se denominan Organizaciones de Formación Registradas (RTO) e incluyen los proveedores públicos de formación, también conocidos como Institutos Técnicos y de Perfeccionamiento (TAFE, por su sigla en inglés). Además hay registrados alrededor de 4000 proveedores privados de formación. A menudo se afirma que el surgimiento de tantos proveedores privados ha dado lugar a una disminución de la calidad del sistema de EFTP, relacionada con malas prácticas de negocios, formación de baja calidad y docentes poco cualificados.

La mayor parte de las RTO son sin fines de lucro y dirigidas por organizaciones de bienestar social aunque también hay RTO privadas que son comerciales. Además, existen alrededor de 250 empresas y otras organizaciones que están registradas como «RTO empresariales».

Tradicionalmente, los aprendices solían asistir a la capacitación en la escuela un día a la semana. Hoy en día existen diferentes opciones: formación «en bloques» o «en alternancia», a distancia o virtual, así como la formación plenamente «en el trabajo», en la que un representante de la RTO visita el lugar de trabajo de vez en cuando para impartir formación y realizar evaluaciones. También puede ser una formación que combine diversos modelos. En algunos estados y territorios, las RTO deben demostrar que mantienen un nivel y frecuencia mínimos de formación y contacto con los aprendices.

En ciertas profesiones, los jóvenes pueden comenzar los aprendizajes o pasantías en la escuela secundaria; en ese caso deben trabajar a tiempo parcial. A estas cualificaciones «EFP en la escuela» se les conoce como «aprendizajes y pasantías en la escuela». La capacitación se ejecuta mediante «paquetes de formación», que son en gran medida colecciones de normas o unidades de competencia. Las cualificaciones incluyen ciertas competencias básicas y optativas específicas: son un conjunto de competencias reunidas para formar una cualificación.

- Los paquetes de formación son desarrollados y actualizados en forma periódica por los Consejos Nacionales de Competencias, luego de extensas consultas con los sectores correspondientes y los proveedores de formación y deben ser aprobados por el Consejo Nacional de Normalización de Competencias.

Evaluación y certificación

Todos los AC y pasantías en Australia tienen como resultado final una cualificación que debe cumplir con el Marco de Cualificaciones Australiano³⁴. En el AC, las cualificaciones suelen ser provistas mediante paquetes de formación que deben completar los aprendices o pasantes inscritos en la correspondiente cualificación. Estos paquetes de formación son reconocidos a nivel nacional y por lo tanto otorgan coherencia y reconocimiento en toda Australia.

Los docentes y evaluadores de las Organizaciones de Formación Registradas son responsables de la evaluación y no hay un examen final. Con anterioridad, las autoridades de formación estatales y otros organismos se hacían cargo de los exámenes finales, pero esta práctica ha decaído, ya que se consideró que los paquetes de formación nacionales ofrecían suficiente garantía de calidad. Hay detractores que advierten que la calidad ha disminuido en consecuencia de ello.

Disposiciones institucionales y administración

El sistema de AC australiano está fuertemente reglamentado y existen diversos actores e instituciones que intervienen en diferentes puntos del sistema. La EFTP es supervisada a nivel nacional por el Departamento de Innovación, Industria, Ciencia, Investigación y Educación Terciaria de la Mancomunidad (DIISTRE por su sigla en inglés). Las autoridades de formación estatales y el gobierno federal tienen oficinas regionales y locales que promueven el AC y gestionan la calidad de los programas.

³⁴ El Marco de Cualificaciones Australiano (AQF por su sigla en inglés) incluye desde la certificación I (nivel 1) hasta el nivel de doctorado (nivel 10). Las cualificaciones de la EFTP incluyen los niveles 1 a 6.

Los estados y territorios conservan la responsabilidad de gestionar los componentes principales del sistema, incluidas la configuración y gestión del sistema público de EFTP; es decir, las instituciones de formación que reciben financiación pública (más de 4000 organizaciones de formación públicas y privadas). Los principales actores institucionales son los siguientes:

Gobierno de la Mancomunidad (nacional): Departamento de Innovación, Industria, Ciencia, Investigación y Educación Terciaria (DIISTRE)	<ul style="list-style-type: none"> → Suministra, en forma conjunta con las autoridades de formación estatales, la reglamentación general del sistema. → Promueve los AC y pasantías en la educación escolar.
Autoridades de Formación Estatales (gobierno estatal y territorial)	<ul style="list-style-type: none"> → Fijan las tasas de financiación para impartir la EFTP. → Gestionan los proveedores de formación públicos (institutos TAFE). → Gestionan la calidad de la formación a través de oficinas regionales y locales. → Promueven los AC y pasantías. → Proporcionan docentes de escuela secundaria capacitados para enseñar en cursos profesionales.
Interlocutores sociales	<ul style="list-style-type: none"> → Participan en el diseño de los paquetes de formación. → Participan en las consultas sobre el sistema de AC en todo el país. Los empleadores podrán determinar que debe haber una «licencia» para la práctica de ocupaciones adquiridas a través de pasantías.
Consejos de Competencias Sectoriales (diez consejos en toda Australia)	<ul style="list-style-type: none"> → Participan en el diseño de los paquetes de formación. → Definen las profesiones aptas para los aprendizajes o pasantías.
Centro Nacional de Investigación sobre Formación Profesional (NCVER por su sigla en inglés)	<ul style="list-style-type: none"> → Recopilan y gestionan las estadísticas. → Realizan investigación.
Organizaciones de Formación Registradas (RTO por su sigla en inglés)	<ul style="list-style-type: none"> → Son responsables de la formación en la escuela (pública o privada). → Son responsables de la evaluación y la certificación.
Consejo Nacional de Normalización de Competencias	<ul style="list-style-type: none"> → Autorizan los paquetes de formación.
Institutos Técnicos y de Perfeccionamiento (TAFE, por su sigla en inglés)	<ul style="list-style-type: none"> → Son institutos de formación públicos donde se imparte el componente académico de la formación del sistema de aprendizaje.
Empresas privadas	<ul style="list-style-type: none"> → Proporcionan el componente de la empresa en la formación.
Organizaciones Grupales de Formación (GTO por su sigla en inglés)	<ul style="list-style-type: none"> → Funcionan como empleadores de aprendices y pasantes; «alquilan los servicios» de aprendices y pasantes a las empresas que los albergan. → Imparten formación previa al empleo.
Centros Australianos de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> → Promocionan el aprendizaje entre los potenciales empleadores y aprendices o pasantes. → Gestionan el proceso del contrato de la formación. → Garantizan el pago de incentivos adecuados para el empleo y la finalización del proceso. → Se aseguran de que los empleadores estén al tanto de los incentivos especiales para grupos desfavorecidos. → Aseguran la existencia de una relación fluida entre empleadores y aprendices o pasantes e informan a las autoridades si surgen problemas. → Supervisan la calidad de aprendizaje.

Se ha afirmado con frecuencia que el sistema es demasiado complejo y que los diferentes enfoques de los múltiples organismos y organizaciones confunden a los empleadores. Entre los temas que se debaten se incluyen el papel de los servicios de apoyo, disposiciones para el uso de mentores para aprendices de primer año, los Centros Australianos de Aprendizaje

y la división de tareas entre el gobierno de la Mancomunidad y los estados y territorios. Asimismo, existe el deseo de articular las disposiciones entre todos los estados y territorios.

Gobernanza y participación de los interlocutores sociales

El Departamento de la Mancomunidad y las Autoridades de Formación Estatales se encargan de la regulación del sistema. Las asociaciones de empleadores y organizaciones de trabajadores se involucran en toda consulta a nivel nacional o estatal relativa a cambios en el sistema de aprendizaje. Los grupos locales de empleadores (equivalentes a las cámaras en muchos países) no tienen un papel especial que desempeñar. Por otra parte, hay diversas instituciones especializadas que intervienen en el sistema de aprendizaje (por ejemplo, los Centros Australianos de Aprendizaje y las Organizaciones de Formación Registradas) y que son representadas en todo debate nacional o estatal acerca de cualquier cambio del sistema de aprendizaje.

Financiación

Diversos organismos gubernamentales ofrecen incentivos financieros para fomentar la participación en el sistema de AC. Estos incentivos están disponibles para empleadores, proveedores de formación y aprendices o pasantes individuales. El gobierno federal otorga fondos a los empleadores al comienzo (luego de seis meses de capacitación) y al final del aprendizaje. Estos montos pueden estar sujetos a variaciones para ciertos grupos de estudiantes, por ejemplo, los incentivos pueden disminuir para una categoría específica de estudiantes o se pueden ofrecer incentivos adicionales para garantizar la oferta sostenida de aprendizajes y pasantías. La Autoridad de Formación Estatal financia la formación en la escuela que imparte la Organización de Formación Registrada y puede haber variaciones, según la jurisdicción de un determinado estado o territorio. El gobierno de la Mancomunidad suministra algunos fondos adicionales a algunos individuos; por ejemplo, para herramientas o para subsidiar el costo de vida fuera del hogar así como para indígenas y personas con discapacidad. Tales fondos pueden otorgarse en forma de un apoyo salarial o asistencia para servicios de tutores, intérpretes o mentores.

■ Los Centros Australianos de Aprendizaje informan a los empleadores acerca de los incentivos especiales que se otorgan por emplear aprendices de grupos desfavorecidos.

Algunas empresas o proveedores de formación privados no hacen uso de todas las diferentes posibilidades de financiación disponibles. Informaron que el sistema les parecía demasiado complejo y que preferían mantenerse al margen de los fondos gubernamentales. En 2011, un informe controvertido patrocinado por el gobierno australiano abogaba por la remoción de todos los incentivos de empleo para las pasantías pero no se han promulgado todas las disposiciones que contenía.

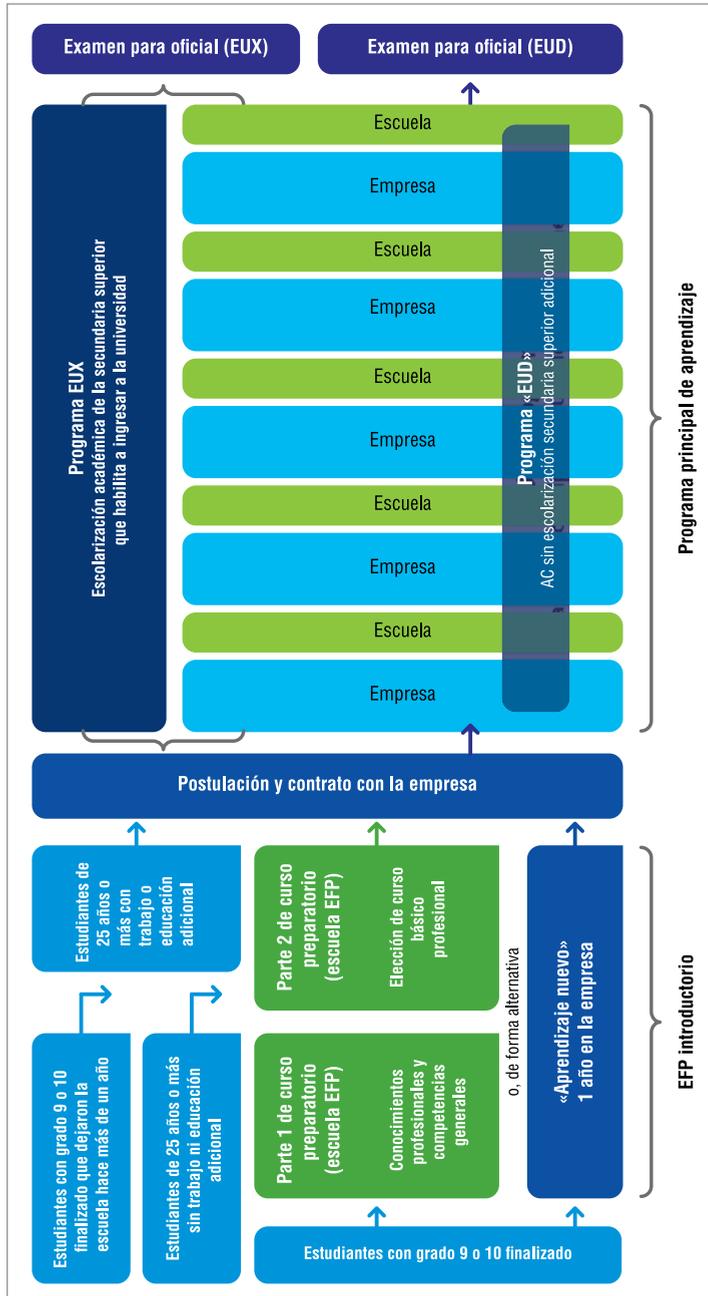
Avances políticos fundamentales

Entre los avances políticos que han sido útiles para la evolución del sistema están el compromiso del gobierno con la expansión masiva del sistema mediante la introducción de pasantías y la voluntad continuada de los gobiernos de la Mancomunidad y estatales/territoriales de financiar el empleo y la formación durante muchos años. Se considera

que el desarrollo de los paquetes nacionales de formación ha brindado uniformidad a las cualificaciones reconocidas a nivel nacional. Asimismo, la existencia de un gran corpus de investigación debido a la presencia del Centro Nacional de Investigación sobre Formación Profesional (NCVER por su sigla en inglés) se ve como un factor positivo que influye en el sistema.

Del lado negativo, se percibe que el sistema de incentivos financieros a los empleadores, así como los cambios frecuentes a los que se someten, son bien intencionados pero confusos. Además, algunas de las decisiones políticas realizadas a nivel estatal y territorial pueden dar lugar a divergencias entre las políticas de formación, los aprendices y las disposiciones existentes y es necesario que haya mayor articulación.

B. Estudio de caso: Dinamarca



Antecedentes

El sistema de AC danés está arraigado en el siglo XVIII e incluso antes, en el sistema de gremios profesionales que regulaban las artes y los oficios. A lo largo de los siglos el sistema evolucionó y en 1921 se aprobó una ley que fijó las bases del sistema actual de AC, con fuerte participación de los interlocutores sociales y con adaptación de la legislación.

Oficios y profesiones objeto de capacitación

Son alrededor de 108 las profesiones sujetas a AC y el número varía en función de las nuevas ocupaciones que se registran y otras que pierden vigencia. Así como en otros países con sistemas de AC, las épocas de crecimiento económico o de recesión afectan al sistema de EFP danés. Los avatares de la economía resultan en un desequilibrio entre los cupos de aprendizaje disponibles y la cantidad de aprendices.

Duración

La duración total oscila entre tres y cinco años y hay diversas rutas para ingresar y egresar del AC. En la mayoría de las profesiones estas vías incluyen (1) un año de formación preparativa en escuelas de EFP para aprendices menores de 25 años, que para algunos grupos se puede reducir a medio año; y (2) la parte principal del aprendizaje que dura entre dos y cuatro años.

Aprendices

Por lo general, los jóvenes comienzan la formación profesional luego de concluir la enseñanza obligatoria del noveno grado o de un décimo grado adicional. Este grupo puede complementarse con egresados de la secundaria superior o del politécnico. A los postulantes de 25 años de edad o más se les conoce como «aprendices adultos». Para hacer frente a esta heterogeneidad existen diversas rutas de ingreso. Sin embargo, la mayoría de los aprendices opta por el curso preparativo de un año antes de iniciar el AC y se establecen condiciones de ingreso a la EFP para asegurar que todos los participantes cumplan con ciertos requisitos educativos mínimos, sobre todo en matemáticas. Algunas de las medidas para reducir la tasa de deserción, que es de alrededor del 30 %, y para aumentar la preparación de los estudiantes para ingresar a la EFP, son:

- Un décimo grado orientado a la EFP en el sistema educativo general, antes de ingresar al curso de preparación.
- Una alternativa al curso de preparación: el «aprendizaje nuevo». Se trata de un programa de inducción práctico de un año basado en la empresa y con asistencia escolar mínima.

En números absolutos, la participación de los sexos es relativamente equilibrada. Sin embargo, hay diferencias en cuanto a la ocupación; las mujeres jóvenes tienden a optar por el AC en profesiones comerciales, sociales y de la salud, mientras que los hombres suelen elegir las artes y los oficios.

Contratos

Los postulantes al AC deben buscar una empresa de capacitación en forma proactiva. Muchos de ellos lo hacen antes o durante el año de preparación y a menudo con la ayuda de la escuela de formación. Los contratos establecen aspectos como la duración de la formación, el salario, el camino de ingreso correspondiente al AC, el instituto de EFP, las opciones relativas a programas europeos de intercambio y un período de prueba mutua de tres meses.

Salario o asignación

Los aprendices reciben un salario mensual que depende de los niveles salariales negociados por los interlocutores sociales en el sector y la profesión correspondientes.

Organización y prestación de la formación

Formación en la empresa

En la empresa hay un supervisor responsable de la evolución del trabajo y la formación del aprendiz y este recibe la inducción al trabajo por parte de los trabajadores especializados (oficiales) de la misma empresa.

Formación en la escuela

La formación en la escuela es teórica y práctica. Si bien las escuelas de EFP tienen talleres bien equipados, se agregan visitas a los empleadores para que los aprendices se familiaricen con los equipos de vanguardia. Las escuelas diseñan y actualizan los planes de estudio en forma conjunta con la Comisión Local de Educación (que se describe más adelante). Todas las escuelas tienen un sistema de evaluación de la calidad y el rendimiento internos, incluida la autoevaluación. Las escuelas de formación disfrutan de un alto grado de autonomía. Muchas de ellas no solo se dedican a los programas iniciales, sino también a los de formación profesional continuada y los del mercado laboral, lo que aumenta la heterogeneidad de los estudiantes en un mismo curso.

Coordinación entre empresa y escuela

Cada aprendiz tiene un plan educativo individual. También se utiliza una bitácora detallada para cada programa de AC con el fin de registrar los avances del aprendiz. El empleador, el aprendiz y la escuela completan los datos requeridos en ella en forma periódica. En algunas profesiones, los aprendices reciben una «Declaración de la Escuela» y una «Declaración de la Práctica» luego de cada bloque de capacitación. De esa manera se informa a la empresa y a la escuela sobre el proceso de aprendizaje y se fijan los objetivos de aprendizaje del próximo bloque. Muchas de las escuelas de EFP también organizan reuniones de coordinación con empresas y los aprendices.

«Aprendizaje en la escuela» para mitigar la falta de cupos de AC

Como forma de compensar la falta de lugares de AC se creó una modalidad de «aprendizaje en la escuela». Este formato reemplaza la formación en la empresa mediante la simulación de un ambiente de trabajo en la escuela- incluido el salario- y la enseñanza es impartida por oficiales retirados. También se utiliza si una PYME no es capaz de atender todos los contenidos que la formación exige. Sin embargo, todos los actores están de acuerdo en que el «aprendizaje en la escuela» no puede sustituir la experiencia de la empresa y que se debe evitar en lo posible.

Evaluación, cualificación y certificación

Durante el AC se lleva a cabo una evaluación continua de los logros de los aprendices y al finalizar se realiza un examen, la «prueba del oficial». El examen puede ser escrito, oral, práctico o una combinación de los tres y su estructura general es la de un examen teórico con preguntas, ejercicios y tareas complementados con una prueba práctica que incluye una demostración de trabajo.

■ El Ministerio de Educación de Dinamarca establece las leyes y los reglamentos generales de la prueba del oficial; las Comisiones Gremiales deciden los contenidos y el Consejo de Educación Local se encarga de buscar evaluadores externos. La escuela de EFP organiza la prueba en sus instalaciones y el certificado final es válido a nivel nacional.

Gobernanza y participación de los interlocutores sociales

El sistema de AC danés es descentralizado y con fuerte participación de los interlocutores sociales. El Ministerio de Educación es el organismo con responsabilidad general que determina las normas de aseguramiento de la calidad, los planes de las escuelas y las cualificaciones de los docentes. Asimismo, establece al Consejo Consultivo para la Educación Profesional Inicial y financia su secretaría. Los interlocutores sociales colaboran en dos áreas principales:

- En el área del sistema de AC: evalúan efectividad, impacto y pertinencia para el mercado laboral de todos los programas.
- En el área institucional: identifican los contenidos de todos los programas de formación; verifican la calidad de la formación y los aspectos impartidos por las escuelas de EFP (incluidos los exámenes y la evaluación); participan en la supervisión financiera de las EFP.

Los interlocutores sociales están representados por cuatro instituciones principales a nivel nacional, sectorial y local:

• Consejo Asesor para la Educación y Formación Profesional

El Consejo suministra recomendaciones generales y asesoramiento al ministerio acerca de políticas, estrategias y prioridades. Cuenta con 24 miembros: 10 representantes de los empleadores, 10 de los sindicatos, 2 de los gobiernos locales y 2 de los estudiantes. Además asisten al consejo los representantes de las escuelas. El Ministerio nombra al presidente, pero no tiene voto.

• *Comisiones Gremiales*

Las asociaciones de empleadores y los sindicatos forman comisiones gremiales para los diversos sectores donde los alumnos están representados pero no tienen voto. Las comisiones gremiales supervisan la capacitación en todas las ocupaciones objeto de AC, definen los contenidos y verifican su pertinencia al mercado laboral.

• *Comisiones Locales de Educación*

Cada escuela de formación forma diversas Comisiones Locales de Educación para cubrir todos los programas de capacitación ofrecidos por la escuela. Las Comisiones están formadas por un número igual de representantes de los empleadores y los sindicatos y reciben la colaboración de la administración de la escuela, los docentes, los estudiantes y los servicios de empleo locales. Su propósito principal es realizar aportes y revisar los planes de estudio para aumentar su pertinencia para el mercado laboral.

• *Juntas Escolares*

Cada escuela cuenta con una Junta directiva. La mayoría de los miembros votantes son miembros externos que provienen de la zona de la escuela. Los miembros designados por los empleadores y los sindicatos tienen votos equivalentes y los demás miembros son: un representante nombrado por los concejos municipales, dos del personal de la escuela y dos representantes de los estudiantes. El director de la escuela es el secretario de la Junta pero no tiene derecho a voto. Los integrantes de la Junta contribuyen su experiencia y conocimientos profesionales a la planificación estratégica de la escuela.

Disposiciones institucionales y administración

El sistema de AC se actualiza constantemente al igual que la legislación, que incluye leyes que establecen:

- Las funciones y responsabilidades de todos los actores relacionados a nivel nacional y local.
- El aseguramiento de la calidad de los programas educativos y los derechos de los aprendices.
- Los reglamentos para la gobernanza, la financiación, el control de los fondos públicos y la operación de las escuelas de EFP.

Los principales actores en el sistema de aprendizaje danés son:

Ministerio de Educación	<ul style="list-style-type: none"> → Es el órgano responsable de la EFP y autoriza la creación de programas de AC y la clausura de programas existentes. → Determina la normativa para el aseguramiento y control de la calidad, los planes de acción de las escuelas y las cualificaciones de los docentes. → Determina la normativa para la forma y el contenido de la formación por AC, según propuestas de las Comisiones Gremiales. → Establece al Consejo Consultivo para la Educación Profesional Inicial y financia su secretaría.
Interlocutores sociales	<ul style="list-style-type: none"> → Complementan el papel del Ministerio en la gestión del sistema de AC.
Consejo Asesor para la Educación y Formación Profesional (REU por su sigla en danés)	<ul style="list-style-type: none"> → Suministra recomendaciones generales y asesoramiento al Ministerio acerca de políticas, estrategias, evaluación y gobernanza escolar. → Recomienda la revisión de contenidos, la reforma o clausura de programas de formación vigentes y el desarrollo de programas nuevos. → Establece las reglamentaciones que rigen la contratación de docentes y sus cualificaciones así como los planes educativos. → Brinda asesoramiento acerca de las prioridades financieras y los fondos ministeriales. → Establece los derechos jurídicos de los aprendices y las normas para la resolución de conflictos.
Comisiones Gremiales	<ul style="list-style-type: none"> → Supervisan la formación por AC en todas las profesiones; establecen los niveles para el ingreso, los objetivos, la estructura, la duración y los contenidos de todos los aprendizajes y verifican que tengan pertinencia para el mercado laboral. → Asesoran acerca de la introducción de nuevos aprendizajes y la actualización o clausura de programas vigentes según las tendencias del mercado laboral. → Diseñan directrices, planes de evaluación y contenidos para los exámenes finales. → Se ocupan de los conflictos que surjan entre los aprendices y las empresas de formación. → Coordinan y consultan con el Ministerio, el Consejo Asesor y las Comisiones Locales. → Autorizan las empresas de formación y verifican que se asigne trabajo apropiado y que los ambientes de aprendizaje de las empresas sean adecuados. → Redactan informes anuales, planes de acción y propuestas para el Ministerio acerca de la pertinencia y calidad del programa de formación así como los cambios que se requieren.
Comisiones Locales de Educación	<ul style="list-style-type: none"> → Asesoran a las escuelas de formación y brindan insumos relativos a los contenidos y la pertinencia para el mercado laboral de los programas de formación. → Apoyan la cooperación entre escuelas y el mercado laboral local con relación a las necesidades actuales y futuras de competencias. → Buscan asegurar que exista un número suficiente de empresas de formación y autorizan a las mismas. → Informan a las Comisiones Gremiales acerca de la aplicación de la formación.
Junta Directiva de las escuelas de formación	<ul style="list-style-type: none"> → Es responsable de la gestión general de la escuela y rinde cuentas de ella. → Establece procedimientos de trabajo y autoriza el plan de trabajo anual. → Garantiza que los programas de formación de la escuela cumplan con las necesidades del mercado laboral local. → Sobre la base de las recomendaciones del director, define la oferta de formación de la escuela y la ejecución de otras actividades educativas (ej.: actividades generadoras de ingresos). → Nombran y destituyen al director y al auditor de las escuelas o a otros miembros del personal según las recomendaciones del director. → Autoriza el presupuesto y la contabilidad de la escuela y administra sus recursos (incluyendo las subvenciones del gobierno).

Financiación

El sistema de AC danés se financia en forma conjunta mediante fondos del gobierno, empresas de formación e interlocutores sociales. Los interlocutores sociales se hacen cargo de sus propios gastos cuando participan en los diversos consejos y comisiones. Las empresas financian la formación en la empresa, incluidos los salarios. Pueden reclamar que el «Fondo de Contribución a la Educación para Empleadores» (financiado por todas las empresas públicas y privadas) reembolse los salarios pagados durante los períodos de formación en la escuela.

Las escuelas de formación son entidades independientes que se autogestionan. Reciben fondos del Ministerio de Educación según un sistema de costo por unidad llamado «taxímetro», que se calcula sobre el costo promedio de un aprendiz al año. Hay varias categorías de taxímetro, relacionadas con los gastos educativos (por ejemplo, capacitación y salarios de los docentes, libros de texto, materiales), gastos generales (administración, gestión, etc.) y el mantenimiento edilicio, alquileres e instalaciones. Además, las escuelas reciben subsidios adicionales, por ejemplo, para hostales estudiantiles, adaptaciones para aprendices con necesidades especiales y para el desarrollo y la innovación. Las escuelas deben promocionar sus actividades, incluidos los bienes y servicios que producen los aprendices. A pesar de estas disposiciones, muchas escuelas tienen dificultad en hacer frente a los costos operativos.

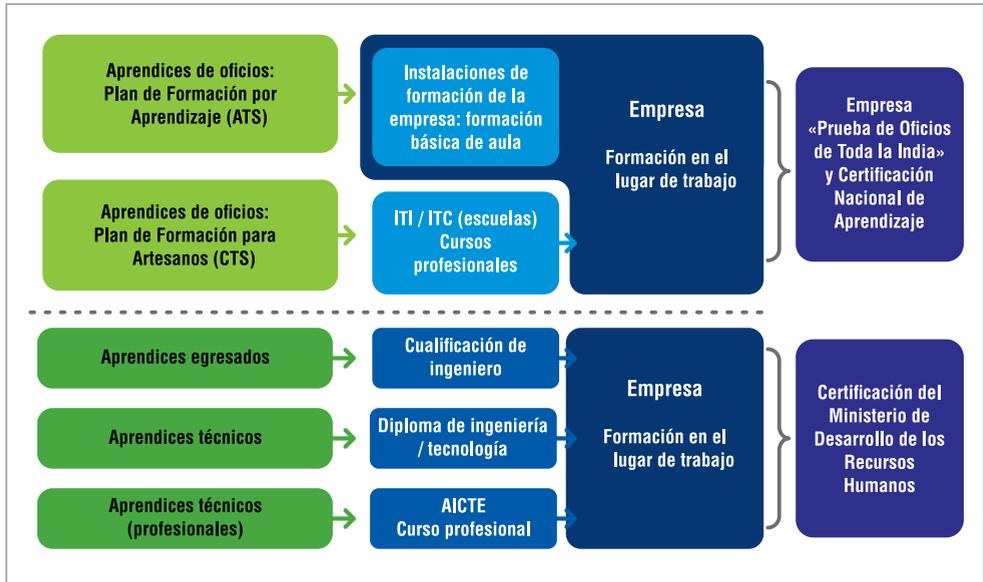
Avances políticos fundamentales

Un acuerdo político sobre la última reforma de la EFP hace referencia a tres desafíos importantes:

- Menor cantidad de jóvenes que se postulan para una educación de EFP;
- Altas tasas de deserción;
- Edades muy heterogéneas entre los aprendices y una cantidad considerable de aprendices adultos.

Por lo tanto, es necesario aumentar el atractivo del sistema para estudiantes jóvenes; ofrecer una estructura más clara y sencilla, con requisitos de admisión claros y mejores oportunidades para la educación posterior a la obligatoria y para la educación permanente. Al mismo tiempo, se deben crear oportunidades de aprendizaje más adecuadas para las personas mayores de 25 años. Es decir, se necesita una mejor orientación profesional.

C. Estudio de caso: India



Antecedentes

La India tiene una sobreoferta de egresados de la educación superior y muchos de ellos acaban en profesiones en las que sus competencias no se utilizan. La falta de trabajadores y técnicos cualificados está retrasando el avance económico. Los empleadores en general no están satisfechos con las disposiciones para la formación del país y cuentan con pocas posibilidades de participación para influir en una posible reforma. Muchas de las empresas grandes recurren a la realización de su propia capacitación, pero tales cualificaciones no se transfieren a certificaciones reconocidas oficialmente.

El Plan Nacional de AC de la India comenzó en 1959 en forma voluntaria, pasó a la órbita de la Ley de Aprendices en 1961 y se comenzó a aplicar en 1962. Aunque el sistema es pequeño en comparación con la totalidad de la población y las opciones disponibles de formación en la escuela, es bastante complejo y está muy reglamentado. Incluye varias categorías de aprendices:

1. Aprendices de Oficios
2. Aprendices Egresados
3. Aprendices Técnicos
4. Aprendices Técnicos Profesionales

Además, existe una larga tradición de formación informal y de capacitación en el lugar de trabajo y por tanto hay un «sistema de aprendizaje informal» junto al sistema oficial.

Oficios y profesiones objeto de formación

El sistema formal de AC de la India cuenta con una lista restringida y desactualizada de ocupaciones designadas para el aprendizaje con varios subgrupos. Para los aprendices de oficios, el gobierno fija la cantidad de aprendizajes en cada ocupación y región. Para los aprendices egresados, técnicos y técnicos (profesionales) no hay límite en la cantidad de ingresos.

El AC se realiza en profesiones muy variadas, como la forestación, la producción química, la manufactura de maquinaria y piezas, la construcción y el comercio mayorista. Sin embargo, solo hay unos pocos oficios en los sectores de servicios o empresariales, a pesar de que el potencial de empleo es mucho más alto en los servicios que en la industria manufacturera, la construcción, las empresas de servicios públicos y la minería, todas juntas.

Duración

Según el oficio, los períodos de capacitación de los aprendizajes del Plan de Formación por Aprendizaje (ATS por su sigla en inglés) tienen una duración entre 6 meses y 4 años. La capacitación de los aprendices egresados, técnicos y técnicos (profesionales) es de un año.

Aprendices

Todas las categorías de aprendices tienen diferentes criterios de ingreso, diferentes remuneraciones y diferente duración. Las tasas de participación de los aprendizajes son muy bajas y muchos de los cupos disponibles quedan vacantes. En 2008, se informó que solo había 215.000 aprendices en 23.900 empresas, aunque había 320.000 lugares disponibles. Los motivos de esta participación tan escasa son:

- Remuneraciones bajas; son más bien asignaciones, pero no alcanzan para cubrir el costo de vida. Los salarios habituales son mucho más altos, por lo que es más atrayente buscar un empleo que ingresar en un aprendizaje;
- No hay garantía de empleo luego de completar el AC; hay pocas posibilidades de retener el empleo y evolucionar hacia un empleo permanente;
- No hay vías hacia cualificaciones superiores;
- Imagen social pobre;
- El exceso de complejidad resulta en poco conocimiento público de cómo funciona el sistema;
- Las certificaciones y cualificaciones de los aprendizajes no se valoran en el mercado laboral debido a la baja calidad de la formación en competencias durante el aprendizaje.

Las mujeres jóvenes están mal representadas, sobre todo debido al fuerte enfoque sesgado hacia las ocupaciones manufactureras, que tradicionalmente prefieren los hombres. Se ha sugerido que los programas de AC deben expandirse para incluir a las profesiones que atraen a las jóvenes.

La Ley de Aprendices incluye disposiciones para grupos desfavorecidos. Sin embargo, solo hace que los requisitos administrativos que enfrentan los empleadores sean aún

más complejos y engorrosos. Las normas del AC estipulan ciertos requisitos relativos a la condición física, lo que limita las oportunidades de algunos postulantes. Sin embargo, hay disposiciones oficiales para aprendices con discapacidades, así como cupos que se aplican según los antecedentes tribales y de castas. Empero, se carece de cobertura en las zonas rurales.

Contratos

Todos los aprendices y empleadores deben firmar un contrato de formación de aprendices, que queda registrado ante la Asesoría del AC.

Salario o asignación

Los aprendices reciben un estipendio definido por la reglamentación gubernamental y revisado cada dos años sobre la base del índice de precios al consumo. Las disposiciones varían según los diferentes planes de AC pero por lo general la paga es muy baja. Por ejemplo, los aprendices de oficios reciben su paga del empleador y los estipendios aumentan durante el período del programa de formación.

En el caso de los aprendices egresados, técnicos y técnicos (profesionales), el costo del estipendio se comparte por igual entre el empleador y el gobierno. Estos aprendices deben reembolsar el 50 % de los estipendios a los empleadores después de completar su formación.

Organización y prestación de la formación

La formación de los aprendices suele realizarse en las empresas. Los aprendices de oficios del ATS no cuentan con formación profesional teórica previa y deben recibir capacitación básica en la escuela y “formación relacionada” en la empresa, que implica formación teórica de aula autorizada por el gobierno central. Todos los demás aprendices (CTS o plan de formación de artesanos, egresados, técnicos y técnicos profesionales) pasan por la formación técnica o profesional en la escuela antes de comenzar el proceso de AC.

Formación en el lugar de trabajo

Para la formación en la empresa, los empleadores públicos y privados están obligados a adoptar las disposiciones oportunas y brindar instructores en la empresa. La Asesoría del AC puede inspeccionar a las empresas y varias de ellas se pueden unir con el fin de proporcionar formación práctica al aprendiz.

Los aprendices de oficios son asignados a las empresas de formación privadas y públicas según un sistema de cupos y acorde a las instalaciones para la formación de la empresa y la proporción entre trabajadores y aprendices. El gobierno puede incluso exigir que las empresas capaciten a aprendices adicionales. Debido al sistema de cupos, la formación en la empresa a menudo no está relacionada con las necesidades reales de trabajadores de las empresas ni al trabajo genuino de la empresa. Contar con certificación docente es deseable, pero no obligatorio. Se informa que los planes de estudio de la formación en la empresa son insuficientes y están desactualizados. También preocupa que los empleadores capaciten a los aprendices solo en las competencias que requieren sus propias empresas. En consecuencia, la calidad de la formación es mala y en ocasiones no es suficiente para

cubrir todas las competencias necesarias, lo que se traduce en un considerable índice de fracaso en la evaluación del aprendizaje (alrededor del 30 %).

La formación en la empresa para aprendices egresados, técnicos y técnicos profesionales se prepara en consulta con la Asesoría del Aprendizaje y la empresa de formación correspondiente.

Hay una gran cantidad de requisitos organizativos, regulatorios y de preparación de informes que deben cumplir los empleadores. La falta de cumplimiento de las normas, la documentación incompleta, o el uso de aprendices para trabajo que no es el adecuado o no pagarles lo correcto puede resultar en sanciones como el pago de multas o incluso la prisión.

Formación fuera del lugar de trabajo

Los aprendices de oficios en la categoría ATS deben tener «capacitación básica» y «formación relacionada» que debe ser organizada por los empleadores en las instalaciones para la capacitación en la empresa. Las empresas de más de 500 trabajadores deben destinar una zona separada para esta función y el gobierno ofrece préstamos para proporcionar apoyo financiero. Esta formación en el aula dentro de la empresa no se puede subcontratar, salvo circunstancias excepcionales y en tal caso, solo a Institutos de Formación Sectorial (ITI por su sigla en inglés) gubernamentales. Implica unos costos considerables para los empleadores y hace que reclutar aprendices sea relativamente poco atractivo. Se informa que los planes de estudio son de mala calidad y orientados a impartir competencias aisladas y demasiado concentradas en el sector manufacturero, con poca pertinencia para el sector de servicios.

Para las otras categorías de aprendizaje no hay requisitos de formación externa adicional. Se supone que los aprendices ya cuentan con la capacitación necesaria obtenida por la instrucción previa recibida en la escuela.

- Los aprendices del Plan de Formación para Artesanos (CTS por su sigla en inglés) han recibido su formación profesional en un Instituto de Formación Sectorial (ITI) público o un Centro de Formación Sectorial (ITC) privado, con la correspondiente certificación del ITI o ITC. Los ITI e ITC informan que existen carencias, como la falta de infraestructura, equipos modernos o materia prima.
- Los aprendices egresados cuentan con título de ingeniero emitido por una universidad o institución oficial.
- Los aprendices técnicos tienen un diploma en ingeniería o tecnología otorgado por un consejo o junta estatal de educación técnica.
- Los aprendices técnicos profesionales han cursado un curso profesional reconocido de dos años del Consejo de Educación Técnica y Profesional de Toda la India (AICTE por su sigla en inglés).

Evaluación, cualificación y certificación

Al finalizar su formación, los aprendices de oficios deben aprobar una «Prueba de Oficios de Toda la India» que administra el Consejo Nacional de Formación Profesional y reciben un Certificado Nacional de AC (NAC por su sigla en inglés). Los índices de finalización de los procesos de AC son bastantes bajos (70%). Los aprendices egresados, técnicos y

técnicos profesionales cuentan con certificación del Ministerio de Desarrollo de los Recursos Humanos.

Administración y disposiciones institucionales

La Ley de Aprendizices riga las condiciones de empleo, la formación y los salarios de todas las categorías de aprendices. Ha sido modificada varias veces para solucionar cuestiones planteadas por los empleadores y los cambios dieron lugar a las mejoras deseadas. Sin embargo, la administración del sistema es excesivamente compleja y carece de transparencia y convergencia entre los diferentes organismos. Es difícil para los actores interesados entender el sistema y su papel en él y no es fácil acceder a la información.

El gobierno central	<ul style="list-style-type: none"> → Fija los cupos para los aprendices de oficios en las empresas. → Puede requerir a los empleadores que capaciten aprendices adicionales. → Determinan la idoneidad de las instalaciones de capacitación para formar aprendices en las empresas.
Consejo Nacional del Primer Ministro para el Desarrollo de Competencias	<ul style="list-style-type: none"> → Coordina acciones relativas al desarrollo de competencias.
Consejo de Educación Técnica de Toda la India (AICTE)	<ul style="list-style-type: none"> → Es el ente regulador para la educación técnica y el Programa de AC de la India para todas las categorías de aprendices. → Promueve la calidad de la educación técnica. → Planifica y coordina el desarrollo del sistema de educación técnica y mantiene las normas y los estándares.
Consejo Nacional de Formación Profesional (NCVT)	<ul style="list-style-type: none"> → Participa en el diseño del plan de estudios y las normas para la formación. → Participa en la certificación mediante las «pruebas para los oficios».
Corporaciones Nacionales para el Desarrollo de Competencias (NSDC)	<ul style="list-style-type: none"> → Establecidas por el Ministerio de Finanzas para proporcionar financiación especial. → Coordinan las iniciativas del sector privado.
Consejo Central del Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> → Es una entidad estatutaria con representantes del gobierno central y estatal y de las organizaciones de empleadores y de trabajadores. → Asesora al gobierno sobre políticas y prescribe normas y estándares para el ATS.
Comisiones Gremiales	<ul style="list-style-type: none"> → Establecen los planes de estudio prescritos, los períodos de formación, etc.
21 Consejos de Competencias Sectoriales	<ul style="list-style-type: none"> → Son organismos relativamente nuevos para permitir la participación de la industria en las políticas de aprendizaje y su aplicación.
Dirección General de Empleo y Formación (DGET) (Ministerio de Trabajo)	<ul style="list-style-type: none"> → Tiene a su cargo los aprendices de oficios. → Regula los Institutos de Formación Sectorial del gobierno (ITI) y los Centro de Formación Sectorial (ITC) privados.
Direcciones Regionales de Formación por Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> → Hay seis direcciones ubicadas en toda la India que tienen a cargo la aplicación de la Ley de Aprendizices para los aprendices de oficios.
Asesores de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> → Aplican la Ley de Aprendizices a nivel estatal. → Inspeccionan los lugares de aprendizaje en las empresas. → Identifican las plazas de aprendizaje para aprendices de oficios y pueden exigir que los empleadores contraten determinado número de aprendices. → Preparan la formación de los aprendices egresados, técnicos y técnicos profesionales en consulta con las empresas. → Llevan el registro de los contratos de formación. → Toman la decisión final en caso de controversias. → Transfieren a los aprendices a otros empleadores si una empresa cierra.
ITI e ITC (Institutos de Formación Sectorial públicos y Centros de Formación Sectorial privados)	<ul style="list-style-type: none"> → Ofrecen formación profesional en la escuela. → Los egresados pueden ingresar al Plan de Formación de Artesanos (CTS) que es el «camino corto» del aprendizaje de oficios.
Departamento de Educación Secundaria y Superior (Ministerio de Desarrollo de los Recursos Humanos)	<ul style="list-style-type: none"> → Tiene a su cargo los aprendices egresados, técnicos y técnicos profesionales. → Supervisan cuatro Juntas de Formación por Aprendizaje a cargo de aprendices egresados, técnicos y técnicos profesionales.

Gobernanza y participación de los interlocutores sociales

Un estudio realizado por la OIT Delhi y el Banco Mundial reveló la existencia de poca participación de interlocutores sociales en la gobernanza, así como en el diseño y ejecución de políticas. A pesar de la voluntad de los interesados en participar, existen pocas vías de intervención. Como parte de la Política Nacional de Desarrollo de Competencias, se están formando 21 Consejos de Competencias Sectoriales, pero se informa que los avances son lentos. Si bien hay representación de los interlocutores sociales en órganos como el Consejo Central de Aprendizaje, se informa que no se integran adecuadamente en el desarrollo o revisión de los planes de estudio. En consecuencia, los contenidos de formación no reflejan las necesidades de competencias de los sectores y resultan en bajos niveles de aceptación entre los empleadores.

■ Los empleadores enfrentan considerables obstáculos en forma individual. Las empresas con representación en más de cuatro estados deben sobrellevar un proceso muy burocrático para obtener la autorización de la formación. Unos procedimientos para presentar informes sumamente detallados, así como sanciones y reglamentos estrictos hacen que el cumplimiento de normas sea arduo y costoso.

Financiación

La financiación es compartida entre el gobierno, los empleadores y algunas categorías de aprendiz.

El gobierno

- Financia la formación en los ITI (para los aprendices del CTS).
- Financia en forma conjunta el 50 % de los estipendios para aprendices egresados, técnicos y técnicos profesionales.
- Ofrece préstamos a las empresas con 500 o más trabajadores para crear zonas para la formación fuera del puesto de trabajo.

Empleadores

- Financian los estipendios de los aprendices de oficios.
- «Adelantan» el 50 % de los estipendios para aprendices egresados, técnicos y técnicos profesionales (los aprendices tienen que reembolsar este dinero al completar la formación).
- Financian las instalaciones, los materiales y otros ajustes para la formación teórica en sus empresas.

Los aprendices egresados, técnicos y técnicos profesionales reembolsan el 50 % de sus estipendios a la empresa de formación al finalizar el aprendizaje.

Avances políticos fundamentales

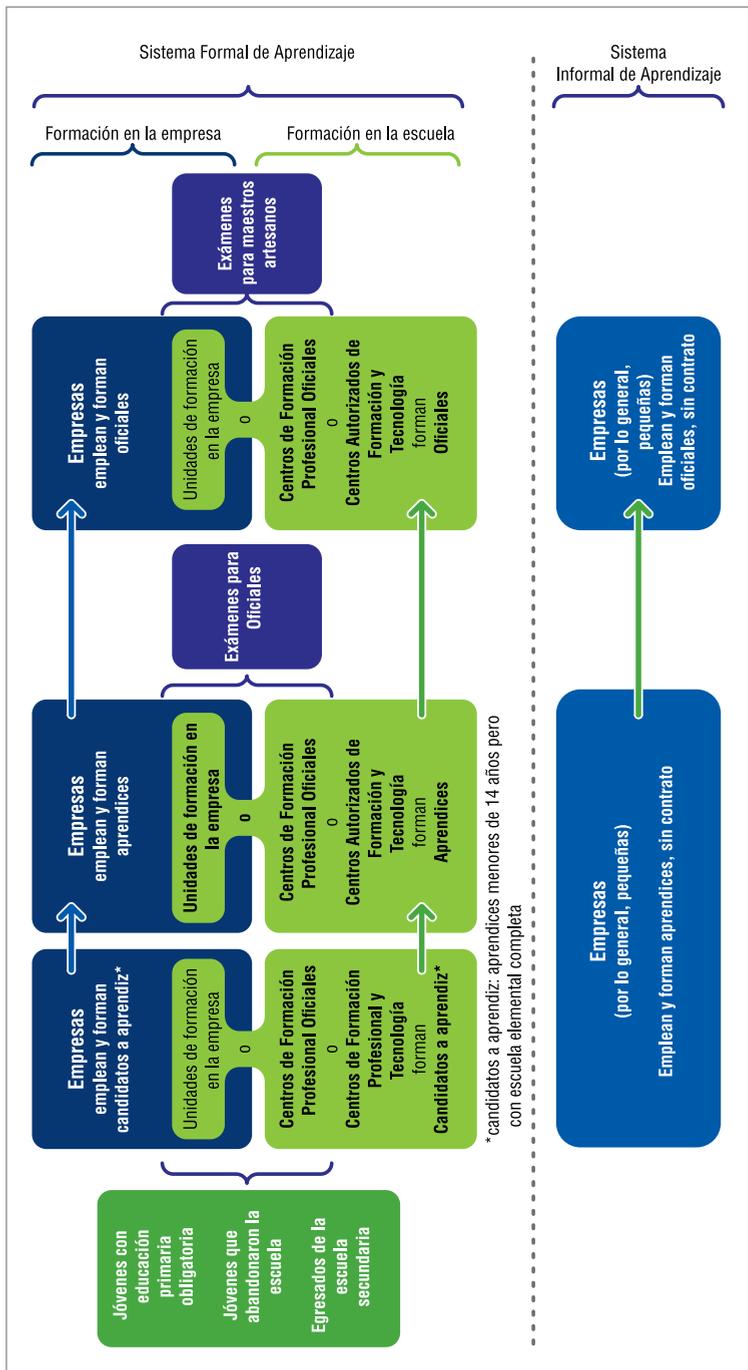
A pesar de la baja participación de aprendices y empleadores, al parecer el gobierno considera que el AC es parte de una política amplia para mejorar el nivel de las competencias.

En un estudio reciente, la OIT y el Banco Mundial han identificado y analizado con diferentes actores cuatro áreas principales que pueden mejorar³⁵:

Grupo	Temas	Opciones posibles
Grupo 1	Simplificar el acceso	Reemplazar el requisito de participación obligatoria por el registro voluntario.
		Reducir la carga regulatoria de los empleadores.
		Introducir «terceras» entidades para observar y reaccionar mejor a los cambios del mercado laboral y apoyar a los empleadores y aprendices desfavorecidos.
Grupo 2	Mejorar la calidad de la formación	Introducir formación fuera del lugar de trabajo para todo el período del AC.
		Mejorar la calidad y el reconocimiento de la certificación del AC.
		Mejorar los planes de estudio del lugar de trabajo.
		Mejorar las competencias y conocimientos de quienes imparten la formación.
Grupo 3	Sincronizar el sistema	Promover una mayor participación de los actores en el sistema.
		Simplificar y articular las regulaciones y el sistema.
		Aumentar la «vigencia para el mercado» de las cualificaciones de los aprendices.
Grupo 4	Incrementar la participación	Abarcar más oficios y ocupaciones de la economía.
		Otorgar incentivos financieros a los participantes, empresas y proveedores de formación.
		Introducir estrategias no financieras para aumentar la participación.

35 Ver documento completo en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--asia/--ro-bangkok/--sro-new_delhi/documents/publication/wcms_234728.pdf

D. Estudio de caso: Turquía



Antecedentes

El aprendizaje en Turquía se remonta al siglo XIII con la fundación de una organización fraternal llamada Akhi, que tenía a su cargo la formación profesional y educación social. Los aprendices al principio estaban a prueba, luego se convertían en aprendices plenos, avanzaban hasta llegar a ser oficiales y finalmente se convertían en maestros. El sistema de aprendizaje de calidad moderno conserva matices del sistema Akhi.

- La condición social de las ocupaciones de aprendizaje es pobre. Los aprendices suelen provenir de las clases socioeconómicas más bajas, con frecuencia han abandonado la escuela o tienen pocas aspiraciones de cursar la enseñanza formal. Además, las condiciones de trabajo de los aprendices tienen fama de ser duras.

Oficios y profesiones objeto de formación

Existen más de 140 programas formales de AC reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEB por su sigla en turco). Los aprendices se encuentran sobre todo en ocupaciones vinculadas a las áreas de peluquería, electricidad, mecánica y carrocería automotriz, maquinaria para vestimenta, producción de muebles, procesos computarizados de producción de máquinas, soldadura, aplanamiento y cocina.

Asimismo 355 profesiones—muchas de ellas con períodos de formación de unas semanas—no están incluidas en el sistema oficial de AC ni reconocidas por la legislación en materia de aprendizaje sino que se realizan a través de la Confederación Turca de Comerciantes y Artesanos (TESK por su sigla en turco). Estas profesiones no son reconocidas por el MEB debido a su alcance limitado en la industria manufacturera o los servicios (por ejemplo, la producción de bienes o alimentos específicos). La TESK también organiza la evaluación y certificación de la formación previa y las competencias adquiridas de manera informal.

Duración

Según la profesión, la duración del AC varía entre dos y tres años pero se reduce a la mitad para aprendices que han completado la educación secundaria oficial o niveles superiores.

La duración de la formación para llegar a maestro artesano (para los oficiales que han terminado la formación del aprendizaje) es de dos años. La certificación de maestro habilita a abrir una empresa. El gobierno intenta acortar la duración de la capacitación para ciertas ocupaciones para que las personas puedan establecer sus empresas con más rapidez.

Aprendices

Los aprendices del sistema de aprendizaje formal generalmente tienen entre 14 y 18 años. La mayoría de ellos son estudiantes que no continuaron hacia los estudios secundarios luego de la educación básica o que abandonaron la educación secundaria. Los aprendices de 19 años o mayores deben contar con un diploma de escuela secundaria.

Aunque la Ley Laboral prohíbe emplear personas menores de 15 años, existe una categoría extra para

- El aprendizaje de calidad es considerado como parte de la educación oficial y la Ley Laboral caracteriza a los aprendices como «estudiantes». Los «aspirantes a aprendices» solo se aceptan si han finalizado los ocho años obligatorios de educación básica (que comienza a la edad de seis años) y cuentan en el diploma correspondiente.

aprendices de 14 años o menores: «aspirantes a aprendices». Se trata de una «zona gris», ya que los tratados internacionales (adoptados y ratificados por Turquía) establecen que la edad mínima para trabajar es de 15 años³⁶. Según la Ley Laboral turca, las personas entre 14 y 15 años pueden ser empleadas en trabajos ligeros que no dañen su desarrollo físico, intelectual y moral ni interfieran con su educación.

La Ley Laboral turca y leyes relacionadas prohíben emplear a jóvenes menores de 16 años para trabajos arduos o peligrosos. En términos generales, no se permite que los jóvenes menores de 18 años participen en trabajos peligrosos. Los padres de todos los aprendices menores de 18 años deben ser cosignatarios del contrato de formación.

Además del sistema formal, hay un sistema de aprendizaje informal mediante el cual se capacita de manera informal como aprendices y oficiales a una cantidad considerable de jóvenes. Parte de este sistema está constituido por la capacitación tradicional por parte de parientes en empresas familiares. Estos aprendices y oficiales trabajan sin contrato, no asisten a la formación en la escuela y no están cubiertos por los requisitos de la protección social.

Los hombres prevalecen en la mayoría de las ocupaciones del sistema de AC, mientras que las mujeres predominan en solo algunas de ellas, como ser la peluquería de mujeres, el cuidado de la piel y belleza, el diseño de vestimenta femenina, la confección de vestimenta, la maquinaria para el diseño.

Los aprendices suelen permanecer con su empresa de formación hasta el final de la capacitación y se estima que al menos el 90% de los aprendices finaliza la formación. Luego de finalizar la formación, los aprendices acceden a la categoría de «oficiales». La mayoría de ellos continúa la formación durante dos años más con la misma empresa, con el fin de presentarse al examen de maestro y obtener el título de maestro artesano. Quienes cuentan con la certificación de maestro pueden asistir a una capacitación pedagógica para convertirse en maestros formadores, lo que les da derecho a formar a aprendices en el lugar de trabajo. Una vez que han logrado el título de maestro, muchos dejan los lugares de trabajo para establecer sus propios negocios.

Si bien el gobierno se hace cargo de las contribuciones sociales para aprendices hasta los 19 años, tales disposiciones no existen para los oficiales. Los empleadores no están obligados a contratar oficiales, ni aprendices de 19 años o más, y tal vez no estén dispuestos a pagarles el seguro social y demás contribuciones. Esto significa que es posible que los aprendices de 19 años y más y los oficiales deban continuar su formación sin estar inscritos oficialmente o sin la cobertura de la protección social.

Contratos

Los aprendices reciben un contrato formal de trabajo. El gobierno financia la protección social (primas de seguridad social, seguro de salud y accidentes). Sin un contrato, los empleadores no están jurídicamente habilitados para formar aprendices y los contratos deben inscribirse ante las cámaras profesionales pertinentes y de allí se pasan al Centro de Formación

³⁶ "Legal Protection of Working Children in Turkey", Esin Conağ, Onur Dinç; The World of Child Labor: A Historical and Regional Survey. Hugh D. Hindman, 2014.

Profesional correspondiente. Sin embargo, esto solo se aplica a los aprendices menores de 19 años.

Antes de que el contrato pase a ser vinculante, debe haber un período de prueba de un mes como mínimo y tres meses como máximo. No obstante, los egresados de las Escuelas Secundarias Profesionales y Técnicas y los aprendices mayores de 19 años no reciben un contrato.

Salario o asignación

Las empresas de formación pagan salarios a los aprendices que no pueden ser inferiores al 30 % del salario mínimo.

Organización y prestación de la formación

El sistema de AC turco tiene una estructura dual: los aprendices pasan cuatro días a la semana en la empresa y un día en la formación en la escuela.

Formación en la empresa

Las empresas deben cumplir ciertos criterios para tener derecho a emplear y formar aprendices. Deben contar con un instructor maestro que actúe como «mentor» y se haga responsable de capacitar y supervisar la evolución del aprendiz. Los instructores maestros deben cursar un programa de 40 horas que incluye temas como la seguridad en el trabajo, psicología educativa, análisis ocupacional, desarrollo de programas y evaluación. Asimismo, los lugares de trabajo deben contar con condiciones de formación y trabajo bien equipadas, higiénicas y seguras.

Formación en la escuela

La formación en las escuelas comprende principalmente temas teóricos, profesionales y generales. Los proveedores de formación pueden ser:

- Centros de Formación Profesional gestionados por el Ministerio de Educación Nacional.
- Centros de Formación Profesional y Tecnológica gestionados por la TESK en cooperación con la Fundación para la Promoción de la Formación Profesional y la Pequeña Industria (MEKSA por su sigla en turco).
- Unidades de formación en las empresas con diez o más aprendices, autorizadas y supervisadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Evaluación, cualificación y certificación

Los exámenes escritos y prácticos llevados a cabo en los Centros de Formación Profesional son supervisados por una comisión de exámenes. Luego de aprobar el «examen de aprendiz experimentado» los aprendices reciben una certificación que los habilita como oficiales. En el caso de los aprendizajes a corto plazo realizados por la TESK (profesiones no reconocidas por el Ministerio), es la propia TESK la que organiza los exámenes y otorga las certificaciones.

Gobernanza y participación de los interlocutores sociales

La Dirección de Aprendizaje Permanente del Ministerio de Trabajo es el organismo oficial responsable de los aprendizajes. Por ley, los interlocutores sociales participan en la planificación, el desarrollo y la evaluación del AC mediante el Consejo de Educación Profesional, que es el actor principal en el diseño de políticas y en tomar decisiones al respecto. Está compuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEB) y otros ministerios pertinentes, la Confederación Turca de Comerciantes y Artesanos y otras cámaras profesionales así como por los sindicatos (a través de la Confederación de Trabajadores que tiene la mayor cantidad de miembros). El Consejo toma decisiones sobre la planificación, el desarrollo y la evaluación de la formación por medio del aprendizaje en la escuela y en la empresa. El MEB suele ejecutar las decisiones y recomendaciones del Consejo.

A nivel local, el consejo está representado por los Consejos Provinciales de Educación Profesional, con responsabilidades similares. El presidente del Consejo Nacional es el subsecretario del MEB y los presidentes de los Consejos provinciales son los directores provinciales de educación nacional.

En Turquía, los empleadores participan con fuerza en la formación profesional, especialmente a través de la Confederación Turca de Comerciantes y Artesanos (TESK), una organización paraguas que representa a más del 90 % de todas las empresas.

Los actores principales son:

El Ministerio de Educación Nacional (MEB), en particular la Dirección de Aprendizaje Permanente	<ul style="list-style-type: none"> → Es el organismo oficial responsable del aprendizaje. → Toma decisiones políticas según las recomendaciones del Consejo de Educación Profesional. → Reconoce las profesiones del aprendizaje oficial. → Desarrolla planes de estudio y define competencias conjuntamente con la Autoridad de Cualificaciones Profesionales.
Centros de Formación: Centro de Formación Profesional del gobierno (MEM) Centros de Formación Profesional y Tecnológica (METEM) Unidades de formación en las empresas	<ul style="list-style-type: none"> → Aplican el componente en la escuela de la formación de los aprendices. → Imparten la formación de oficiales. → Imparten la formación de los maestros instructores. → Aplican los exámenes supervisados por una comisión.
Autoridad de Cualificaciones Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> → Diseña el Marco Nacional de Cualificaciones. → Desarrolla planes de estudios, en forma conjunta con la Dirección de Aprendizaje Permanente del Ministerio de Educación Nacional.
Consejo de Educación Profesional	<ul style="list-style-type: none"> → Está constituido por ministerios, la TESK, cámaras y sindicatos. → Se organiza a nivel nacional, así como a nivel provincial. → Toma decisiones y ofrece opiniones al MEB sobre toda materia estratégica referente al AC. → Funciona a nivel nacional y local como el órgano de toma de decisiones para la planificación, el desarrollo y la evaluación del aprendizaje.
Confederación Turca de Comerciantes y Artesanos (TESK)	<ul style="list-style-type: none"> → Aprueba y asegura la calidad de la formación en la empresa. → Supervisa las empresas de formación a través de las Cámaras locales. → Otorga permisos de actividad empresarial a los maestros artesanos cualificados. → Administra los «Centros de Formación Profesional y Tecnológica». → Financia en forma conjunta la formación, la certificación y el control de calidad. → Brinda formación y certificación mediante aprendizaje para ocupaciones no reconocidas por la legislación oficial.

Grupos de Empresas Supervisoras y Consultoras, IDDG (unidades que forman parte de las Cámaras locales TESK)	→ Supervisan y garantizan la presencia de buenas condiciones de trabajo para aprendices.
Unión Turca de Cámaras y Bolsas de Valores (TOBB)	→ Otorga permisos de actividad empresarial a sus miembros en algunas ocupaciones que con cuentan con formación mediante programas de AC previa.
Fundación para la Promoción de la Formación Profesional y la Pequeña Industria (MEKSA)	→ Apoya a la TESK en la administración de los Centros de Formación Profesional y Tecnológica.

Financiación

La formación mediante AC es financiada en forma conjunta por diversos contribuyentes. El gobierno financia los Centros de Formación Profesional del gobierno y paga la protección social de los aprendices. Asimismo, el Estado contribuye indirectamente a través de una serie de incentivos financieros para las empresas en forma de exenciones de impuestos. Los empleadores están exentos del pago de timbres fiscales, impuesto a la renta, indemnizaciones y otros requisitos financieros similares y pueden incluir el salario de los aprendices como parte de su reembolso de impuestos. Además, los aprendices no están incluidos en la nómina de los empleadores. Las organizaciones de empleadores- en particular la TESK -, realizan contribuciones financieras a la formación y a la concesión de certificados, supervisando y mejorando la calidad de la formación mientras que las empresas privadas contribuyen mediante el pago del salario de los aprendices.

Avances políticos fundamentales

Turquía se ha embarcado en un proceso de reforma apoyado por la UE, con el fin de mejorar la calidad, fortalecer la formación modular y aplicar un sistema nacional de cualificaciones y el desarrollo de estándares educativos mediante el uso del sistema modular ha sido una medida provechosa³⁷.

Un reto importante es la formalización de los aprendizajes informales, sobre todo en áreas difíciles de inspeccionar. Asimismo, la falta de inclusión de aprendices de más de 19 años y oficiales en las disposiciones sociales es una carencia que se debe subsanar.

³⁷ Ver informe completo disponible en: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=2885&furtherNews=yes>

E. Aprendizaje en el lugar de trabajo para personas con discapacidad intelectual en Egipto

En El Cairo, la ONG EBTESSEMA con apoyo de la OIT ofrece aprendizaje en el lugar de trabajo a personas con discapacidad intelectual para formarlas para el empleo en hoteles turísticos en el Mar Rojo. El programa se compone de 50 % de teoría y 50 % de práctica y comienza con tres meses de formación estilo «incubadora» en un entorno de trabajo simulado en el cual los aprendices reciben orientación profesional y formación en competencias prácticas y sociales. A esa etapa le sigue un mes de formación técnica y teórica, alternando entre la empresa y la escuela.

A continuación se brinda formación práctica en un hotel durante tres meses y el personal de EBTESSEMA acompaña a los alumnos durante las primeras semanas del aprendizaje en el lugar de trabajo. Luego, un miembro capacitado del personal del hotel funciona como camarada de trabajo para darles apoyo y ayudarles a integrarse.

EBTESSEMA asigna gran valor a la generación de una actitud positiva dentro de las empresas y proporciona sesiones de orientación para gerentes, recursos humanos y otros funcionarios con el fin de asegurar que los empleados se puedan comunicar con claridad y eficacia con los pasantes. Asimismo, el personal de EBTESSEMA queda a disposición para ofrecer apoyo de seguimiento en caso de que sea necesario.

Los aprendices no reciben un certificado formal pero por lo general son contratados por los hoteles donde fueron formados. Mediante esta iniciativa los empleadores han constatado que pueden satisfacer el 5 % de la cuota de empleo con trabajadores motivados que contribuyen a la productividad de los hoteles.

Uno de los aspectos más importantes es el fortalecimiento de las competencias sociales. En Egipto, las personas con discapacidad intelectual suelen quedarse en sus casas y tienen poca interacción social fuera de sus familias. La formación ayuda a construir la autoestima y a convertirse en trabajadores independientes.

«He sido capaz de lograr mi sueño de trabajar en un buen lugar en donde se me aprecia y puedo ganar un buen salario. Ahora tengo muchos objetivos hacia el futuro.» (Hassan, trabajador de hotel formado por EBTESSEMA)

F. Acceso al aprendizaje de calidad para las personas discapacidades en Etiopía

En 2012, Etiopía comenzó a incluir a jóvenes con diversas discapacidades en su sistema nacional de AC. Las ocupaciones objeto de formación se ponen a disposición sobre la base de las capacidades individuales de cada aprendiz. Se aplican restricciones solo cuando un trabajo requiere una habilidad específica, por ejemplo, cuando la vista es indispensable para aprender la ocupación. Los aprendizajes tienen una duración de un año a cuatro y se aplica una alternancia del 70 % de presencia en la empresa y 30 % en el instituto.

Cada agencia regional de capacitación e instituto de formación cuenta con un referente para la inclusión de la discapacidad y debe reservar un porcentaje determinado de su presupuesto para la adaptación a las necesidades. Los institutos suelen identificar a las empresas de formación, verificar la accesibilidad y buscar una buena coincidencia entre la empresa y el aprendiz. Se puede contratar personal de apoyo especializado para ayudar a las empresas y los institutos de EFTP en la atención de los aprendices con discapacidad. Estas personas asesoran sobre la adaptación de talleres, instalaciones y programas de estudios o acompañan a los aprendices durante la fase inicial de formación en la empresa. Hay becas de estudio sin costo disponibles para jóvenes especialmente desfavorecidos como aquellos que provienen de zonas rurales.

Una vez finalizado con éxito el aprendizaje, los egresados con discapacidades y los que no las tienen reciben el mismo certificado. El plan es demasiado reciente para que se pueda obtener información sobre resultados de empleo a largo plazo, pero los primeros datos revelan que un buen número de aprendices son contratados por sus empresas de formación³⁸. Por otro lado, el gobierno alienta a egresados con discapacidades y sin ellas a establecer cooperativas en conjunto, y ofrece servicios de microfinanciación y desarrollo empresarial. A pesar de estos esfuerzos, se informa que se necesitan estrategias y conocimientos adicionales para superar las actitudes negativas y mejorar la accesibilidad.

38 Ver informe completo disponible en: http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_168819/lang--en/index.htm

G. Aprendizaje en el lugar de trabajo para personas con discapacidades físicas en Java Occidental, Indonesia

El Centro de Rehabilitación Profesional para Personas con Discapacidades Físicas (BBRVBD) en Cibinong, Java Occidental, ofrece programas de formación que incluyen el aprendizaje en el lugar de trabajo en empresas seleccionadas. Ofrecen formación en electrónica, industria del metal, confección, diseño gráfico, informática y sector automotriz.

Antes del inicio de los programas de un año los alumnos deben pasar un examen físico. La formación comienza con una fase preparatoria en la escuela sobre competencias técnicas e interpersonales, ética en el trabajo y confianza en sí mismo. Luego de la iniciación al lugar de trabajo, los pasantes reciben formación práctica durante varios meses para adquirir dominio de una función específica en la empresa.

El aprendizaje en el lugar de trabajo constituye el 30 % de los programas y algunas empresas remuneran a los aprendices con una asignación mínima. El BBRVBD proporciona el transporte y apoya a las empresas en la adaptación de los planes de estudio y los puestos de trabajo. Al final de la formación, los egresados reciben un certificado y tienen buenas perspectivas de empleo dentro de sus empresas de capacitación o de iniciar sus propios negocios.

Entre 85 y 100 aprendices residen en las instalaciones del Centro y otros 50 a 100 provienen de áreas cercanas. Las instalaciones ofrecen buena accesibilidad y se han construido de acuerdo con los principios de diseño universal. Sin embargo, los programas de estudio podrían beneficiarse de actualizaciones periódicas y de colaboración con las empresas para reflejar mejor las necesidades del mercado laboral.

El BBRVBD es uno de los dos centros de formación de este tipo en Indonesia. Atiende exclusivamente a alumnos con discapacidades físicas de todo el país y apenas puede satisfacer la alta demanda. Aunque podría servir de modelo a seguir para la transversalización de la perspectiva de la discapacidad en institutos convencionales de EFTP, existen responsabilidades contradictorias que constituyen una importante limitación: si bien el Centro es administrado por el Ministerio de Asuntos Sociales, los centros convencionales de EFTP están bajo la responsabilidad del Ministerio de Mano de Obra y la colaboración entre ambas instituciones tiene importantes dificultades.

H. El Plan Nacional de Aprendizaje Profesional de Brasil

En agosto de 2016, durante la Conferencia Internacional de Formación Profesional realizada por SENAI en Curitiba y las reuniones de funcionarios de OIT/Cinterfor con SENAI y SENAR en Brasilia, se manifestó con claridad el interés en la reforma y el fortalecimiento del sistema de AC brasileño. Por lo tanto, OIT/Cinterfor ofreció su apoyo para organizar el diálogo social sobre el aprendizaje en Brasil y para la reelaboración del nuevo Plan Nacional de Aprendizaje Profesional de Brasil.

A principios de 2017, el Gobierno Federal de Brasil representado por el Secretario de Políticas Públicas de Empleo y el Director del Departamento de Políticas de Trabajo y Empleo para la Juventud, solicitó la asistencia técnica de la Oficina de la OIT en Brasil, para redactar las directrices principales del nuevo Plan Nacional de Formación Profesional.

Participación de grupos de interés y diálogo social

Como sucede en muchos países de América Latina, la participación de las partes interesadas en el aprendizaje de calidad en Brasil es muy pobre y es necesario fortalecerla de manera considerable para poder desarrollar un sistema de aprendizaje de calidad en Brasil. Con este objetivo, en mayo de 2017 la Oficina de la OIT en Brasil organizó un taller para el denominado Foro Nacional para el Aprendizaje Profesional (un grupo de expertos con experiencia gubernamental diversa, organizaciones de empleadores y trabajadores y la sociedad civil) con los objetivos de:

- a) Mejorar el diálogo social en el foro , un grupo tripartito de expertos en la materia cuyo relacionamiento está caracterizado por la falta de consenso, y
- b) analizar las recomendaciones para el Plan Nacional de Aprendizaje Profesional.

El Foro Nacional para el Aprendizaje Profesional logró acuerdos sobre diez temas clave que se deberían abordar al año siguiente y con respecto a aumentar las conversaciones temáticas con el gobierno y los interlocutores sociales. Estas diez áreas son: evaluación de prácticas de formación (consultas tripartitas) a niveles estatal y nacional; análisis del mercado laboral por sectores para identificar ocupaciones clave; creación de comisión(es) sectorial(es) tripartita(s) u otros mecanismos de coordinación; análisis de las necesidades de formación y de competencias para seleccionar las competencias pertinentes; formación de docentes de formación profesional y facilitadores en las empresas; elaboración de planes de estudio eficaces; diseño de planes financieros para compartir costos; negociación de un marco jurídico básico y flexible; seguimiento de competencias, pruebas y certificación; medición de impacto.

Los principales desafíos que Brasil debe enfrentar

A pesar de un buen comienzo con la renovación de la tripartita y las conversaciones acerca del desarrollo del aprendizaje de calidad en Brasil, persisten los siguientes retos: :

- a) Encontrar incentivos para que los empleadores participen a gran escala y dejar de lado el sistema de cuotas planificadas que actualmente obliga a los empleadores a participar.
- b) Identificar formas innovadoras de retrasar la edad de ingreso de los jóvenes en los programas de aprendizaje de calidad; por ejemplo, mediante el diseño de programas a gran escala previos al AC.

- c) Diseñar programas de AC impulsados por la demanda laboral junto con empleadores y trabajadores y con participación fuerte de la sociedad civil para generar opciones de trabajo en áreas urbanas como rurales y para facilitar la transición de la escuela al trabajo.

Panorama actual

El interés creciente de Brasil en promover los aprendizajes de calidad marca el camino para generar otras actividades con la asistencia técnica de OIT/Cinterfor.

Entre las demandas recibidas, el Ministerio de Trabajo de Brasil solicitó mayor asistencia técnica de la OIT para promover un pacto nacional para los aprendizajes de calidad, que involucre no solo a las grandes empresas sino también a las PYMES, con el fin de crear mayor conciencia acerca del aprendizaje como inversión e impulso a la productividad y la competitividad y no como parte de la estructura de costos de las empresas.

Por otro lado, la Oficina de la OIT en Brasilia planea publicar una versión en portugués de las herramientas de OIT/Cinterfor para implementar aprendizajes de calidad y se está planificando la realización de un estudio en colaboración con el Instituto Ethos de San Pablo sobre el estado actual del AC en Brasil y las posibles vías a desarrollar en el futuro.

I. El caso del «Aprendizaje Certificado de Jamaica»

En la actualidad, la Junta de Aprendizaje de Jamaica, compuesta por un grupo de expertos en educación profesional, está considerando revisar la Ley de Aprendizaje de Jamaica de 1955. Hace poco tiempo, y en estrecha colaboración con la OIT, la Junta realizó viajes de estudio y celebró muchas reuniones internas, así como tripartitas, con los grupos de interés.

La Junta se ha centrado en el fortalecimiento del programa y la estructura actuales del aprendizaje, en los siguientes ámbitos:

- a) Utilización de las necesidades del mercado de trabajo para orientar el diseño de programas de aprendizaje de calidad.
- b) Creación de programas de aprendizaje con una relación sinérgica con los sindicatos y con el sector privado a través de la Cámara de Comercio.
- c) Generación de reconocimiento y estatus para los programas de aprendizaje similares a los de un grado universitario.
- d) Suministro de programas basados en el trabajo que cuenten con estudios teóricos universitarios para fundamentarlos.
- e) Elaboración de programas de aprendizaje en forma independiente del proveedor público nacional de educación profesional en Jamaica (HEART Trust/NTA, por su sigla en inglés), con la orientación de la Junta de Aprendizaje de Jamaica. Con autonomía para trabajar con ministerios, como el Ministerio de Inversión y Comercio, el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Energía y Minería, así como con organismos del sector privado, como la Organización del Sector Privado de Jamaica (PSOJ), la Federación de Empleadores de Jamaica (JEF) y la Asociación de Maestros Constructores, entre otros, en la ejecución de los programas. Además, redacción de memorandos de entendimiento (MDE) firmados en forma conjunta con los «socios» y con elementos de acción y directrices claras para el funcionamiento.

Participación de los grupos de interés

En la actualidad, hay muy poca participación de los interlocutores sociales en el diálogo social sobre AC en Jamaica. En su trabajo técnico con Jamaica, la OIT ha señalado en reiteradas ocasiones a la Junta que es necesario multiplicar los esfuerzos para superar los problemas que impiden la participación de los interlocutores sociales, especialmente con relación a los sindicatos.

Reunión con diálogo social

En un reciente encuentro tripartito de consolidación de los grupos de interés, se logró el compromiso de centrarse más en los mecanismos del diálogo social, con el fin de diseñar aprendizajes de calidad en forma sectorial, identificar las funciones y responsabilidades de empleadores, ministerios gubernamentales, sindicatos y proveedores de formación, proporcionar un marco jurídico para los aprendizajes y concebir mecanismos creativos de financiación para los programas de aprendizaje.

Panorama actual³⁹

Desde el inicio del programa en 2014, la formación ha progresado de manera bastante satisfactoria. Según datos de 2017, se matricularon 841 aprendices en diversos programas y en muchas ocupaciones en varios sectores. Desde la perspectiva de género, existe un equilibrio razonable: 450 (53,5 %) mujeres y 391 (46,5 %) hombres. Los antecedentes educativos de los aprendices varían considerablemente: la mayoría proviene de escuelas profesionales y la edad de ingreso promedio se sitúa entre los 23 y los 25 años de edad.

39 Para ampliar información sobre el aprendizaje de calidad en Jamaica ver: http://www.jamaicaobserver.com/news/Apprenticeship-a-solution-to-youth-unemployment_89659

J. INFOTEP y el aprendizaje de calidad en la República Dominicana

El INFOTEP de la República Dominicana inició su Programa de Formación Dual en 1988. Se trata de un programa que se ejecuta con empresas, asociaciones o gremios empresariales, instituciones u organizaciones interesadas en formar jóvenes con un enfoque integral. La formación se realiza combinando la asistencia a un Centro Tecnológico de INFOTEP, o a la red de Centros Operativos del Sistema, con el aprendizaje práctico en una empresa y también es posible que todo el proceso de formación teórica, tecnológica y práctica se lleve a cabo en una empresa («empresa de formación»).

La formación dual se ha consolidado y ampliado a todos los sectores y regiones del país aunque se concentra en las regiones central y norte. Desde su creación, han egresado más de 8000 técnicos de este programa, en 42 carreras y durante los últimos diez años el promedio anual de egresados es ligeramente superior a los 300 aprendices. Hay alrededor de 330 empresas activas en el programa y más de 1000 han ofrecido puestos de trabajo a los aprendices de INFOTEP.

Marco jurídico: Los aspectos fundamentales del marco jurídico aplicable al contrato de aprendizaje y las condiciones de trabajo del aprendiz en la empresa están marcados por tres artículos del Código de Trabajo (artículos 255 a 257) de la República Dominicana y por el Reglamento sobre el Contrato de Aprendizaje aprobado por el INFOTEP y publicado por el Ministerio de Trabajo.

El artículo 257 del Código del Trabajo establece que los aprendizajes de los trabajadores jóvenes podrán llevarse a cabo de acuerdo con un contrato cuyos principios, métodos y estipulaciones serán reglamentados por el INFOTEP y sometidos luego a la aprobación de la Secretaría de Estado de Trabajo. La ley establece que la remuneración recibida no deberá ser, en ningún caso, inferior al salario mínimo fijado por ley. El Reglamento sobre el Contrato de Aprendizaje aprobado por el INFOTEP regula el contrato; establece tanto las obligaciones de las partes (empleadores y aprendices) como sus derechos; garantiza la cobertura de la seguridad social de los aprendices; asegura la acreditación de los aprendices al finalizar su formación; establece los motivos de la rescisión del contrato, etc.

Diálogo social: INFOTEP es un instituto de formación profesional nacional que cuenta con un Consejo de Administración tripartito, de modo que el diálogo social es una característica importante de su sistema de gobierno. A ello se añade en forma específica para el caso de la formación dual, la existencia de Comités Consultivos Sectoriales, en los cuales representantes de los trabajadores y de los empleadores suministran insumos para la planificación y gestión de la formación dual.

Retos del programa y oportunidades de mejora: A pesar de ser un programa con una respuesta positiva de los interlocutores sociales, el gobierno y los aprendices, enfrenta retos importantes con relación a su alcance y cobertura. Durante un taller reciente organizado por OIT/Cinterfor con técnicos de INFOTEP se identificaron acciones necesarias para aumentar el número de egresados y mejorar la calidad de la formación entre las cuales es posible destacar:

- a) Lograr una mejor y más estrecha vinculación con el sector empresarial, especialmente para obtener más puestos para los aprendices.
- b) Contar con una mejor participación del sector productivo para elaborar y actualizar los

planes de formación según los requisitos del tejido productivo.

- c) Realizar estudios de seguimiento y de satisfacción de las empresas participantes con respecto al desempeño de los aprendices.
- d) Brindar actualización técnica a docentes y facilitadores así como fortalecer la innovación curricular.
- e) Actualizar los laboratorios y superar los cuellos de botella en la gestión y distribución del uso de laboratorios entre los cursos de aprendizaje y otras modalidades de formación.
- f) Capacitar y actualizar en forma continua a los supervisores y crear sistemas de incentivos, beneficios y reconocimiento de los mismos.
- g) Capacitar y actualizar a las comisiones de evaluación.
- h) Fortalecer las comisiones técnicas.
- i) Buscar mecanismos para generar correspondencias y puentes entre el programa de formación dual y el sistema educativo.
- j) Obtener financiación del gobierno destinada en forma específica a la formación dual.
- k) Rever el marco regulatorio a fin de reconocer la inversión que se realiza en los aprendices y buscar incentivos financieros para que participen en el programa evaluando la situación particular de las PYMES.
- l) Lograr una mayor participación de las organizaciones de trabajadores en el funcionamiento del programa.
- m) Generar equilibrio entre géneros en la formación dual.

OIT/Cinterfor y el Equipo de Trabajo Decente y Oficina de Países para América Central, Haití, Panamá y República Dominicana de la OIT para Costa Rica se encuentran trabajando en forma estrecha con INFOTEP para ayudar a reforzar su Programa de Formación Dual y aumentar considerablemente su cobertura, sectorial y regional.

K. Uruguay: promoción del empleo juvenil por el sector público y una experiencia de aprendizaje innovadora en el AC en el sector privado

En septiembre de 2013, el Gobierno de Uruguay aprobó una nueva ley de empleo juvenil. El objetivo de la ley era promover el trabajo decente para los jóvenes, vinculando el empleo, la educación y la formación profesional desde la perspectiva de los derechos fundamentales, con los principios del trabajo decente y el tripartismo como sus principios rectores.

La ley contiene reglas que pueden clasificarse en tres grupos principales: la promoción del empleo, promoción del estudio y compatibilidad de la educación y el trabajo, y promoción de la iniciativa emprendedora de los jóvenes. Con relación a la promoción del empleo en el sector privado, se previeron diversas oportunidades de trabajo contractual para la juventud, como oportunidades de trabajo para jóvenes con discapacidades de aprendizaje, oportunidades para personas con antecedentes en formación para el trabajo así como posteriores estudios universitarios, y finalmente prácticas remuneradas en empresas. La nueva ley de empleo juvenil no incluye de forma explícita al AC.

Sin embargo, en junio de 2018, actores gubernamentales del mundo del trabajo y de la educación, organizaciones empresariales y sindicales, han firmado el “Acuerdo Interinstitucional para la implementación de propuestas formativas que incluyen a las empresas y las organizaciones como espacios formativos”; con el objetivo de profundizar en la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación técnica y la formación profesional a través de la incorporación de modalidades de enseñanza-aprendizaje teórico-prácticas, que alternan la formación entre espacios formativos que son diferentes pero complementarios: una institución educativa o un centro de formación y una empresa u organización. (Texto del Acuerdo: https://www.mtss.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=eb06283b-702b-4146-87ef-282f67b89920&groupId=11515)

Estas instituciones han acordado trabajar en tres líneas de acción:

- a) implementación de experiencias demostrativas 2018-2019 a través de las condiciones generadas en este acuerdo;
- b) diseño de la modalidad de enseñanza-aprendizaje tomando como insumo las experiencias demostrativas y los apoyos de la cooperación internacional a través de los acuerdos con Alemania y Francia y otros que pudieran surgir;
- c) elaboración de propuestas de cambios a la normativa vigente para la mejor inclusión de las empresas y organizaciones como espacios formativos en esta modalidad de enseñanza-aprendizaje.

Se prevé financiación compartida entre fondos públicos, instituciones educativas y empresas; a través del Fondo de Reconversión Laboral que administra el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional - INEFOP se subsidiará parte de la remuneración de las prácticas formativas, horas de trabajo del tutor y la formación de tutores.

Además, existe en Uruguay una interesante iniciativa sin fines de lucro en el sector privado, que fue impulsada por un grupo de jóvenes emprendedores y que ha comenzado a ofrecer aprendizajes duales de dos años para más de 60 aprendices en casi 30 empresas.

ÁNIMA es un nuevo centro educativo que abrió sus puertas en febrero de 2016 con un enfoque educativo innovador para el segundo ciclo de educación secundaria (bachillerato técnico). Se ofrecen dos orientaciones de bachillerato tecnológico: Administración y Tecnología de la Información.

El punto de partida de ÁNIMA es su creencia fuerte en el potencial de los jóvenes, en la importancia de la educación y formación profesional y en el trabajo de calidad como un campo no transferible para el aprendizaje. Se orienta a contribuir a la educación del país a través de programas de formación profesional y técnica, dirigidos a jóvenes que viven en situaciones de vulnerabilidad social. Para ello, cuenta con una estrategia educativa innovadora que toma componentes del sistema de aprendizaje de calidad tales como:

- Llevar a cabo un análisis de necesidades de competencias en sectores con potencial para el crecimiento y el empleo.
- Responder a la falta actual de competencias en el sector privado mediante el análisis de las necesidades de capacitación.
- Tener en cuenta las necesidades e intereses de los jóvenes con relación a las nuevas tecnologías.
- Las empresas participantes pagan los sueldos a los estudiantes durante los programas de dos años.
- Establecer vínculos entre el aprendizaje en la escuela y el trabajo en las empresas (el 80 % del programa de aprendizaje se lleva a cabo en el centro ÁNIMA; el 20 % en las empresas).
- Establecer vínculos entre el aprendizaje en la escuela y el trabajo en las empresas.
- Responder a la falta actual de competencias de las empresas.

El perfil de egreso de los jóvenes se elaboró con la ayuda de estudios de demanda de las empresas en el sector de las TIC que muestran qué competencias deben desarrollar los jóvenes con el fin de obtener un buen empleo. Entre ellas se incluyen las «competencias blandas», como la responsabilidad, el trabajo en equipo, la puntualidad, el compromiso, aptitudes lingüísticas y manejo de la frustración. Por otro lado, las competencias más «técnicas» son el desarrollo de aplicaciones para móviles e internet, soporte técnico y otros temas relacionados con la tecnología informática. El perfil de egreso en el área de administración es el de un asistente administrativo que puede ingresar al mercado laboral en cualquier empresa.

Más información en disponible en:
<http://anima.edu.uy/>

Glosario

N.º	Término	Definición
1	Aprendiz	Toda persona que adquiere su formación inicial en una ocupación objeto de aprendizaje, durante un período determinado y asegurado por un contrato. El término se suele aplicar a personas jóvenes aunque actualmente se tiende a no tener en cuenta los límites estrictos de edad.
2	Aprendizaje	Todo sistema en virtud del cual el empleador se compromete, por contrato, a emplear a un joven trabajador y a enseñarle o a hacer que se le enseñe metódicamente un oficio en un período previamente fijado durante el cual el aprendiz está obligado a trabajar al servicio de dicho empleador. (Abarca) la formación a largo plazo para una ocupación reconocida que se realiza en gran medida dentro de una empresa o bajo el mandato de un artesano independiente. Debe regirse por un contrato escrito de aprendizaje y estar sujeta a las normas establecidas. Aprendizaje informal Aprendizaje de calidad
3	Aprendizaje de calidad	El aprendizaje de calidad es una forma especial de formación profesional que combina la capacitación en el lugar de trabajo y el aprendizaje en la escuela, para el desarrollo de competencias y procesos de trabajo específicamente definidos. Se reglamenta por ley y se basa en un contrato de empleo por escrito con pago compensatorio y cobertura estándar de protección social. Al final de un período claramente definido se realiza una evaluación formal y se otorga una certificación reconocida.
4	Aprendizaje en la empresa / formación en el lugar de trabajo	Adquisición de conocimientos y competencias mediante la realización de tareas en un contexto profesional (y reflexionando acerca de ellas) ya sea en el lugar de trabajo (como la formación de alternancia) o en un instituto de EFP. (Cedefop)
5	Aprendizaje en la escuela	En el contexto de este manual, el aprendizaje en la escuela se refiere al componente de la formación del programa de aprendizaje que tiene lugar en una escuela de formación o de EFTP. Esta formación es tanto teórica (en un entorno académico de aula) como práctica (iniciación práctica en el laboratorio o taller de la escuela de formación).
6	Aprendizaje informal	El aprendizaje informal se refiere al sistema por el cual un aprendiz adquiere las competencias para un oficio o actividad artesanal en una micro o pequeña empresa, aprendiendo y trabajando codo a codo con un profesional experimentado. El aprendiz y el maestro artesano llegan a un acuerdo de formación que se inserta en las normas y tradiciones locales de una sociedad.
7	Aprendizaje permanente/ formación a lo largo de la vida	Engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones.
8	Asociación Público-Privada	Acuerdos de colaboración entre gobierno, empresas privadas e instituciones educativas para la prestación de un servicio público o la promoción de investigación y desarrollo.
9	Cámaras	En el contexto de este manual, las «cámaras» se refieren a asociaciones profesionales para empresas en determinados sectores, industrias o profesiones, que representan sus intereses. Por ejemplo: cámaras de comercio, cámaras de industria, cámaras de oficios, cámaras de artesanos, etc.
10	Competencia	Habilidad que implica conocimientos, destrezas y actitudes de un individuo para desempeñarse en un puesto de trabajo de manera adecuada.
11	Competencias CTIM	CTIM es el equivalente en español de STEM, un acrónimo en inglés de science, technology, engineering and mathematics que sirve para designar las disciplinas académicas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.
12	Competencias transversales	Habilidad o competencia que puede transferirse de un contexto laboral a otro.
13	Contrato de aprendizaje	Acuerdo verbal o escrito vinculante para el futuro aprendiz y su empleador. En el contexto de este manual, por lo general nos referimos a contratos de aprendizaje formales y escritos. Los contratos orales se utilizan para los aprendizajes informales.
14	Contrato de formación	contrato de aprendizaje; en el contexto de este manual, un contrato de formación es sinónimo de contrato de aprendizaje.

15	Desarrollo de competencias	Abarca la educación básica, la formación inicial y la formación a lo largo de la vida. Es tarea de la educación básica garantizar a cada individuo el pleno desarrollo de su personalidad y la ciudadanía; así como sentar las bases para la empleabilidad. La formación inicial desarrolla más aún su empleabilidad al proporcionar competencias laborales generales básicas y conocimientos sobre los que se apoyan. Además de competencias sectoriales y profesionales transversales que facilitan la transición hacia el mundo del trabajo, la formación a lo largo de la vida garantiza que las habilidades y competencias de una persona se mantengan y mejoren a medida que el trabajo, la tecnología y las necesidades de competencias cambian. Asegura el desarrollo personal y profesional de los trabajadores y resulta en el aumento de la productividad, de los ingresos y en mejoras en términos de equidad social.
16	Diálogo social	Comprende todos los tipos de negociación, consultoría o intercambio de información entre representantes de gobiernos, empleadores y trabajadores sobre temas de interés común relacionados con la política económica y social.
17	Docente	En el contexto de este manual, llamamos docente a la persona que imparte la formación teórica en la escuela de EFTP. Su trabajo se complementa mediante el del formador, que imparte la formación práctica en el taller o laboratorio de la escuela.
18	Economía formal	antónimo: economía informal
19	Economía informal	La economía informal forma parte de la economía de mercado porque produce bienes y servicios (legales) para ser vendidos o por los que se recibe otro tipo de remuneración. Abarca el trabajo informal tanto en empresas informales (empresas pequeñas no registradas o no constituidas en sociedad) como fuera de ellas. Los empresarios y los trabajadores informales comparten una característica importante: no están reconocidos o protegidos por marcos legales y normativos. La economía informal no incluye a la economía criminal ni a la economía reproductiva o de cuidados.
20	EFP / Educación y formación profesional	Formación profesional EFTP / Educación y formación técnica y profesional
21	EFTP / Educación y formación técnica y profesional	Actividades destinadas a suministrar competencias, conocimientos y actitudes que se requieren para el empleo en una determinada ocupación, o grupo de ocupaciones afines, en cualquier campo de actividad económica. Formación profesional EFP / Educación y formación profesional
22	Empleabilidad	Se refiere a las competencias y cualificaciones transversales que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente.
23	Escuela de formación / Escuela de EFTP	Toda institución que imparte educación y formación técnica y profesional, EFTP, incluidos los institutos, instituciones terciarias, centros y escuelas,
24	Evaluación	En procesos de formación la evaluación de los aprendices consiste en exámenes o pruebas que permiten obtener certificaciones (también llamados «pruebas»).
25	Fondos de formación	Se trata de reservas o flujos de financiamiento por fuera de las vías presupuestarias normales del gobierno y dedicados al desarrollo de competencias laborales productivas. El objetivo general de los fondos de formación es proporcionar las competencias necesarias para elevar la productividad, la competitividad y los ingresos de empresas e individuos. La mayoría de los fondos de formación se financia mediante impuestos a las empresas pero pueden también apoyarse en subvenciones públicas o financiación de donantes.
26	Formación en el lugar de trabajo	En el contexto de este manual, por lo general se prefiere la expresión formación en la empresa. En algunos planes de aprendizaje, toda la formación (en el trabajo y en el aula) se realiza en la empresa. En estos casos se utiliza la expresión «formación en el lugar de trabajo».
27	Formación en la empresa	En el contexto de este manual, la «formación en la empresa» se refiere a la parte del proceso de aprendizaje que tiene lugar dentro de la empresa; formación en el lugar de trabajo
28	Formación fuera del lugar de trabajo	En el contexto de este manual, por lo general se prefiere la expresión formación en la escuela. En algunos planes de aprendizaje, toda la formación (práctica y teórica) se realiza en la escuela. En estos casos se utiliza la «formación fuera del lugar de trabajo».

29	Formación oficial	Un sistema de educación y capacitación estructurado en forma jerárquica y cronológica que transcurre desde la escuela primaria hasta la universidad y que incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para la capacitación técnica y profesional a tiempo completo, incluida la formación formal en el lugar de trabajo (contexto). Por lo general se lleva a cabo dentro de un programa estructurado, con objetivos de aprendizaje precisos (proceso) y conduce a una certificación reconocida por las autoridades públicas.
30	Formación por competencias (FC)	Sistema de formación que en lugar de registrarse por períodos de formación lo hace en función de la capacidad demostrada por el estudiante.
31	Formación profesional	Actividades destinadas a suministrar competencias, conocimientos y actitudes que se requieren para el empleo en una determinada ocupación, o grupo de ocupaciones afines, en cualquier campo de actividad económica. EFTP / Educación y formación técnica y profesional EFP / Educación y formación profesional
32	Formador	En el contexto de este manual, llamamos formador a la persona que imparte la formación práctica en el taller o laboratorio de la escuela de EFTP. El trabajo del formador es complementado por el docente, que imparte formación teórica y académica en el aula, en la escuela de EFTP.
33	Género	Concepto que hace referencia a las diferencias sociales (por oposición a las biológicas) entre hombres y mujeres que han sido adquiridas y son susceptible de cambiar con el tiempo. Presentan grandes variantes tanto entre diversas culturas como dentro de una misma cultura.
34	Igualdad de género	Significa que las personas experimentan las mismas ventajas y desventajas en el acceso a la educación, en cómo son tratados y en los resultados que obtienen. En vista de que va más allá de cuestiones de equilibrio numérico, la igualdad es más difícil de definir y medir que la paridad. Lograr la plena igualdad de género en la educación implicaría: igualdad de oportunidades; igualdad en el proceso de aprendizaje; igualdad de resultados; e igualdad de resultados externos. (UNESCO-UNEVOC TVETipedia)
35	Igualdad de oportunidades	La igualdad de oportunidades estipula que todas las personas deben ser tratadas del mismo modo sin el obstáculo de barreras artificiales o prejuicios o preferencias, salvo cuando es posible justificar distinciones particulares en forma explícita.
36	Impuesto	Una suma de dinero que debe pagarse y que recauda el gobierno u otra autoridad. Un ejemplo es el impuesto a la renta que recaudan las autoridades fiscales. El gobierno podrá proponer que los grandes empleadores de todos los sectores de un país paguen un impuesto a los aprendizajes.
37	Instructor	En el contexto de este manual, el instructor es la persona que interactúa en forma directa con el aprendiz, que imparte la formación práctica y que introduce al aprendiz en el trabajo durante el componente de la formación que se realiza en la empresa. Según la empresa, un aprendiz puede trabajar con varios instructores en diferentes puestos de formación dentro de una empresa. En una empresa pequeña, el instructor también puede actuar como supervisor.
38	Interlocutores sociales	Organizaciones de trabajadores y Organizaciones de empleadores
39	Maestro artesano	Un trabajador cualificado que ha superado el nivel normal de competencias y de conocimientos en su oficio u ocupación y que ha llegado a ser un trabajador altamente cualificado.
40	Marco Nacional de Cualificaciones (MNC)	Es un instrumento para el desarrollo, la clasificación y el reconocimiento de destrezas, conocimientos y competencias a lo largo de una progresión de niveles acordados. Es una vía para estructurar cualificaciones existentes y nuevas, que se definen a partir de resultados de aprendizaje; es decir, afirmaciones claras acerca de lo que el estudiante debe saber o ser capaz de hacer, ya sea que haya sido aprendido en una sala de clases, en el lugar de trabajo o menos formalmente. El Marco de Cualificaciones indica la comparabilidad de las diferentes cualificaciones y cómo se puede progresar de un nivel a otro dentro de las ocupaciones o industrias o de una a otra (e incluso de un campo profesional o académico a otro si el MNC está diseñado para incluir cualificaciones tanto profesionales como académicas en el mismo marco).

41	Mejorar el aprendizaje informal	La mejora del aprendizaje informal significa la evolución gradual de los sistemas de aprendizaje informales logrando que sean más dinámicos y conscientes de los cambios socioeconómicos actuales y futuros. Puede ser necesario adoptar un enfoque paso a paso que combine diferentes tipos de intervenciones para mejorar la calidad de la formación y de las competencias adquiridas, las condiciones de trabajo, el reconocimiento de competencias más allá de la comunidad local, los acuerdos financieros y el acceso de las mujeres jóvenes a ocupaciones no tradicionales.
42	Normas	Declaraciones explícitas acerca de las capacidades que se espera que las personas cumplan en su trabajo y los conocimientos y competencias que necesitan para desempeñarse con eficacia. Normas de competencias normas ocupacionales (UNESCO-UNEVOC TVETipedia)
43	Ocupación	Se define como un conjunto de tareas cuyas principales funciones y responsabilidades se caracterizan por un alto grado de similitud. Una persona puede estar asociada a una ocupación a través del empleo principal que ocupa actualmente, a través de un segundo empleo o a través de un empleo que ocupaba previamente.
44	Oficial o trabajador especializado	Toda persona que ha adquirido las cualificaciones necesarias para el desempeño de un oficio reconocido u otra ocupación.
45	Organización de empleadores	Organización de empleadores (regional, sectorial, nacional) establecida para representar y promover los intereses de sus miembros.
46	Organizaciones de trabajadores	Sindicatos. Organización de trabajadores, que excede en general los límites de una empresa, establecida con el fin de proteger o de mejorar, mediante una acción colectiva, las condiciones económicas y sociales de sus miembros.
47	Orientación profesional	Orientación y asesoramiento: Una gama de actividades diseñadas para ayudar a las personas a tomar decisiones educativas, profesionales o personales y ponerlas en práctica antes y después de entrar al mercado de trabajo. (CEDEFOP)
48	Orientación y asesoramiento	Una gama de actividades diseñadas para ayudar a las personas a tomar decisiones educativas, profesionales o personales y ponerlas en práctica antes y después de entrar al mercado de trabajo. (CEDEFOP)
49	Perfiles profesionales	El perfil de competencias profesionales resume las características esenciales para un trabajo determinado: el nivel de educación y formación que se requiere (y por tanto la complejidad de la ocupación); el campo educativo y de formación; y otros requisitos relacionados con conocimientos, competencias, intereses profesionales y valores laborales. (CEDEFOP)
50	Pisos de protección social	Los pisos de protección social constituyen conjuntos de garantías básicas de seguridad social definidos a nivel nacional. Estas garantías deberían asegurar como mínimo que, durante el ciclo de vida, todas las personas necesitadas tengan acceso a una atención de salud esencial y a una seguridad básica del ingreso que aseguren conjuntamente un acceso efectivo a los bienes y servicios definidos como necesarios a nivel nacional.
51	Plan de estudios	Descripción del contenido de un programa de estudio de un establecimiento de enseñanza o formación que indica las materias, el orden en que son tratadas y el tiempo que se les asigna.
52	Préstamos	Un préstamo es el acto de dar dinero, propiedad u otros bienes materiales a otra parte a cambio del reembolso futuro del monto principal junto con intereses u otras cargas financieras. Puede ser una suma específica que se otorga una sola vez o puede estar disponible como crédito abierto hasta una cantidad tope prevista.
53	Promoción	Diseminación de información destinada a influir en el comportamiento u opinión individual, en la conducta empresarial o en la política gubernamental y el derecho público.
54	Protección social	Término general que cubre todas las garantías contra la reducción o pérdida del ingreso en casos de enfermedad, vejez, desempleo u otras contingencias; entre ellas, solidaridad familiar y de grupo, ahorros individuales o colectivos, seguro privado, seguro social, prestaciones suministradas por las sociedades mutualistas, seguridad social, etc.
55	Políticas sociales	Políticas y programas diseñados para reducir la pobreza y la vulnerabilidad mediante la promoción de mercados de trabajo eficientes, la disminución de la exposición al riesgo de las personas y el fortalecimiento de su capacidad de gestionar los riesgos económicos y sociales, tales como desempleo, exclusión, enfermedad, discapacidad y vejez.

56	Proveedor	Escuela de formación Escuela de EFTP Proveedor de formación
57	Proveedor de formación	Escuela de formación
58	Pruebas	Exámenes; a menudo también llamadas evaluaciones. En algunos países, los aprendices que quieren recibirse como oficiales o trabajadores especializados deben producir una «pieza de prueba» como parte de los exámenes generales, para demostrar su competencia en la ocupación.
59	Reconocimiento de aprendizajes previos (RAP)	Es un proceso de evaluación que evalúa los aprendizajes no formales e informales de un individuo para establecer el grado al que esa persona ha alcanzado el aprendizaje o las competencias que se requieren. También se le denomina: acreditación de aprendizajes previos; validación del aprendizaje informal o no formal. (UNESCO)
60	Seguridad social	Es la protección que brinda una sociedad a personas y hogares para asegurar el acceso a la atención de salud y garantizar la seguridad del ingreso, sobre todo en casos de vejez, desempleo, enfermedad, invalidez, accidente laboral, maternidad o pérdida del sostén de la familia.
61	Subsidios	Dinero que paga el gobierno (normalmente) para que el precio de un producto o servicio se mantenga bajo o para ayudar a una empresa u organización a continuar funcionando.
62	Subvenciones	Una suma de dinero dada por un gobierno u otra organización para un propósito específico. Los aprendices pueden recibir subvenciones en forma del pago de la matrícula, gastos de transporte, herramientas u otros gastos.
63	Supervisor	En el contexto de este manual, un supervisor es la persona de la empresa responsable de la aplicación correcta del plan de formación del aprendiz. Según el tamaño de la empresa, esta persona puede ser un maestro artesano o el dueño de la empresa (por ejemplo, en una empresa pequeña o mediana) o un compañero de trabajo que ha recibido formación específica en la supervisión de aprendices y sus avances de trabajo (a menudo en grandes empresas).

Fuentes:

Si no se indica lo contrario, todas las definiciones en este glosario son tomadas del Tesoro de la OIT: <http://ilo.multites.net/defaultes.asp> o corresponden a definiciones oficiales tal como se especifica en los convenios o recomendaciones de la OIT o en publicaciones oficiales. Algunos de los términos fueron definidos por el equipo que elaboró este conjunto de herramientas con el fin lograr una comunicación más clara de los conceptos de este manual.

Otras fuentes citadas son:

- Unesco-Unevoc TVETipedia: <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&filt=all&id=234>
- Cedefop: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4106>

Referencias bibliográficas

- Altonji, J. G.; Kahn, L. B.; Speer, J. D. 2014. Cashier or consultant? Entry labor market conditions, field of study, and career success, NBER Working Paper N° 20531. Cambridge MA, National Bureau of Economic Research.
- Aring, M. 2014. Innovations in quality apprenticeships for high-skilled manufacturing jobs in the United States at BMW, Siemens, Volkswagen (Ginebra, OIT). Disponible en: http://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_244374.pdf [consultado el 3 de agosto de 2018]
- Axmann, M.; A. Rhoades; Nordstru, L. 2015. Vocational teachers and trainers in a changing world: the imperative of high-quality teacher training systems. (Ginebra, OIT). Disponible en: http://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/working-papers/WCMS_383787/lang--en/index.htm [consultado el 3 de agosto de 2018]
- Axmann, M. 2004. Facilitating labour market entry for youth through enterprise-based schemes in vocational education and training and skills development. (Ginebra, OIT). Disponible en: http://www.ilo.org/empent/Publications/WCMS_117683/lang--en/index.htm [consultado el 3 de agosto de 2018]
- Bahl, A; Blötz, U. 2012. Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung, Abschlussbericht des Forschungsprojekts (Bonn, Instituto Federal de Educación y Formación Profesional [BIBB]).
- Banco Mundial. 2014. Entrepreneurship Education and Training Programs around the World. Dimensions for Success. Informe de Alexandria Valerio, Brent Parton y Alicia Robb. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/18031/9781464802027.pdf?sequence=1> [consultado el 3 de agosto de 2018]
- BBC. Skills for Birmingham. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=IXc-fa_A8Mk&feature=youtu.be [consultado el 3 de agosto de 2018]
- BID. 2016. Aprendices para el siglo XXI: ¿Un modelo para América Latina y el Caribe? Fazio, M.V.; Fernández-Coto, R.; Ripani, L. Disponible en: <https://publications.iadb.org/handle/11319/7855> [consultado el 28 de agosto de 2018]
- Brewer, L. 2004. Programa InFocus sobre Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad: Jóvenes en situación de riesgo: la función del desarrollo de calificaciones como vía para facilitar la incorporación al mundo de trabajo, EMP/SKILLS Documento de trabajo Núm. 19 (Ginebra, OIT). Disponible en: https://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_103428.pdf [consultado el 3 de agosto de 2018]
- Canadian Apprentice Forum. 2016. Apprenticeship Systems (Ottawa). Disponible en: <http://caf-fca.org/apprenticeship-101/> [consultado el 3 de agosto de 2018]
- Catholic Action for Street children (CAS). 2002. The Ghanian Street (Ghana). Disponible en: http://www.crin.org/docs/cas_ghana_street.pdf [consultado el 3 de agosto de 2018]
- CEDEFOP. 2014. Focus on Apprenticeships, EU Skills Panorama 2014, Analytical Highlight. Disponible en: http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/sites/default/files/EUSP_AH_Apprenticeships.pdf [consultado el 3 de agosto de 2018]

- 2012a. France: VET in Europe; country report 2012. Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/files/2012_cr_fr.pdf [consultado el 3 de agosto de 2018]
- 2012b. 2012. Germany: VET in Europe: country report 2012. Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/files/2012_cr_de.pdf [consultado el 3 de agosto de 2018]
- Centre de formation universitaire en apprentissage (CFA-Eve). 2006. Guide de l'Apprentissage' CFA Evry Val d'Essonne.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop). 2014. Developing Apprenticeships, Nota informativa. Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/files/9088_en.pdf [consultado el 3 de agosto de 2018]
- Centro Internacional de Formación de la OIT. 2010. Study on the reintegration of children formerly associated with armed forces and groups through informal apprenticeship. Disponible en: http://ilo.org/wcmstp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_158772.pdf [consultado el 3 de agosto de 2018]
- Centro de Investigaciones Económicas y Empresariales. 2013. Productivity Matters: The impact of Apprenticeships on the UK economy.
- Clark, D. How Transferable is German Apprenticeship Training? Bonn: IZA. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/fd78/a7314ad93587bb7b0e3b5025e7ff37203546.pdf> [consultado el 3 de agosto de 2018]
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2016. La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/la_educacion_para_el_emprendimiento_en_los_centros_educativos_en_europa.pdf [consultado el 3 de agosto de 2018]
- Comisión Europea. 2013a. The effectiveness and costs-benefits of apprenticeships: Results of the quantitative analysis. Disponible en: <http://ec.europa.eu/social/%20BlobServlet?docId=11352&langId=en> [consultado el 3 de agosto de 2018]
- . 2013b. Apprenticeship and traineeship schemes in EU27: Key success factors (Bruselas).
- .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 3 de agosto de 2018]
- Confederación Sindical Internacional. Quality Apprenticeships 2015. What are trade unions doing? 2nd G20 Conference on 'Promoting Quality Apprenticeships'. Antalya, Turquía. Disponible en: http://www.ituc-csi.org/IMG/pdf/I20_note_for_the_ewg_apprenticeship_2015_conference.pdf [consultado el 3 de agosto de 2018]
- Critical skills for tomorrow. 2008. Our future. It's in our hands: A Director's guide. Institute of Directors.
- Deitmer, L.: Hauschildt, U.: Rauner, F.: Zelloth, H. 2013. The Architecture of Innovative Apprenticeship (Dordrecht, Heidelberg, Nueva York y Londres, Springer)
- Deutsche Rentenversicherung (DRV). 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](#) [consultado el 3 de agosto de 2018]
- Euler, D. 2013. Germany's dual vocational training system: a model for other countries? Un estudio encargado por la Bertelsmann Stiftung (Gutersloh, Alemania). Disponible en: http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/2013_study_german_vet_system.pdf [consultado el 15 de agosto de 2018]
- Fersterer, F.; Pischke, J.; Winter-Ebmer, R. 2004. Returns to Apprenticeship Training in Austria: Evidence from Failed Firms. (Bonn: IZA). Disponible en: [http://eprints.lse.ac.uk/23550/1/Returns_to_Apprenticeship_Training_in_Austria_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/23550/1/Returns_to_Apprenticeship_Training_in_Austria_(LSERO).pdf) [consultado el 3 de agosto de 2018]
- Foro Económico Mundial (FEM). 2009. Educating the Next Wave of Entrepreneurs Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century. Disponible en: <https://www.weforum.org/reports/educating-next-wave-entrepreneurs> [consultado el 15 de agosto de 2018]
- 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 15 de agosto de 2018]
- Gambin, L.; Hasluck, C.; Hogarth, T. 2010. Recouping the costs of apprenticeship training: employer case study evidence from England. Empirical Research in Vocational Education and Training, Vol. 2(2). Disponible en: http://ervet.ch/pdf/PDF_V2_Issue2/Gambin_Hasluck_Hogarth.pdf [consultado el 15 de agosto de 2018]
- Gardiner, D. 2009. Good practice from West Africa: Building the case for business collaboration on youth employment. (Dakar-Sénegal, The Youth Employment Network for West Africa). Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_473334.pdf [consultado el 15 de agosto de 2018]
- Gobierno de Australia. 2015. National Code of Good Practice for Australian Apprenticeships (Canberra). Disponible en: https://www.australianapprenticeships.gov.au/sites/ausapps/files/publication-documents/national_code_of_good_practice_for_australian_apprenticeship_0.pdf [consultado el 15 de agosto de 2018]
- Grupo de trabajo sobre el empleo del G20. 2012. Elementos clave de los aprendizajes de calidad OIT. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_218209.pdf [consultado el 15 de agosto de 2018]
- Jäger, M. 2016. Dual Vocational Education and Training as an Option in Development Cooperation. (Zürich, DC Dvet). Disponible en: https://www.dcdualvet.org/wp-content/uploads/DC-dVET-Dual-VET-as-an-Option-in-Development-Cooperation_Survey-Matthias-Jaeger.pdf [consultado el 15 de agosto de 2018]
- Jeppesen, E.; Siboni, A. (próxima publicación). The Danish apprenticeship system: Lessons for possible adaptations in other countries. Ginebra: OIT.
- The International Network on Innovative Apprenticeship Commission (INAP). 2012. An Architecture for Modern Apprenticeships: Standards for Structure, Organisation and Governance, Memorandum, Comisión post 4.ª Conferencia Internacional de INAP, Beijing, China, mayo de 2011. Disponible en: <http://bildungsklick.de/datei-ar->

- [chiv/51719/memorandum_inap-commission-architecture-apprenticeship_may-2012.pdf](#) [consultado el 15 de agosto de 2018]
- L'apprenti. Le financement de l'apprentissage. Disponible en: <https://www.lapprenti.com/html/cfa/financement.asp> [consultado el 15 de agosto de 2018]
- Lerman, R. 2014. Do firms benefit from apprenticeship investments? (Washington D.C., Bonn, American University, Urban Institute e IZA). Disponible en: <http://wol.iza.org/articles/do-firms-benefit-from-apprenticeship-investments.pdf> [consultado el 15 de agosto de 2018]
- .2013. Skill development in middle level occupations: The role of apprenticeship training, IZA Documento de política No. 61, (Bonn, IZA). Disponible en : <http://ftp.iza.org/pp61.pdf>
- Lerman, R.; Eyster, L.; Chambers, K. 2009. The Benefits and Challenges of Registered Apprenticeship: The Sponsors' Perspective. (Washington, D.C.: Urban Institute). Disponible en: <http://www.urban.org/research/publication/benefits-and-challenges-registered-apprenticeship-sponsors-perspective> [consultado el 15 de agosto de 2018]
- Mancomunidad de Australia. 2011. A shared responsibility: Apprenticeships for the 21st Century, Final Report of the Expert Panel. Disponible en: https://www.australianapprenticeships.gov.au/sites/ausapps/files/publication-documents/apprenticeshipsforth-21stcenturyexpertpanel_0.pdf [consultado el 15 de agosto de 2018]
- Mathematica Policy Research. 2012. An effectiveness assessment and cost-benefit analysis of registered apprenticeship in 10 states. Disponible en: https://wdr.doleta.gov/research/FullText_Documents/ETAOP_2012_10.pdf [consultado el 15 de agosto de 2018]
- Mohrenweiser, J.; Zwickb, T. (2009). Why do firms train apprentices? The net cost puzzle reconsidered. *Labour Economics*, Vol. 16, No. 6, pp. 631–637 Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0927537109000931> [consultado el 15 de agosto de 2018]
- Monk, C.; Justin Sandefur, J.; Teal, F. (2008). Does Doing an Apprenticeship Pay Off? Evidence from Ghana, Centre for the Study of African Economies, Universidad de Oxford. Disponible en: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/6863> [consultado el 15 de agosto de 2018]
- Muehleemann, S; Wolter, S. 2013. Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses, EENEE Analytical Report No. 16, (Bruselas: Comisión Europea).
- Mühlemann, S.; Schweri, J.; Winkelmann, R.; Wolter, S. C. (2005). A Structural Model of Demand for Apprentices. (Bonn: IZA). Disponible en: http://www.iza.org/conference_files/SUMS2005/1475.pdf [consultado el 15 de agosto de 2018]
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. 017. Education Working Papers No.152. OECD Publishing.
- OIT. Próxima publicación. Extending social security to workers in the informal economy and facilitating transition to the formal economy: A practical guide.
- OIT. 2017. Toolkit for Quality Apprenticeships Volume I: Guide for Policy Makers. Skills and Employability Branch Employment Policy Department. Disponible en: <https://>

- www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_607466.pdf [consultado el 22 de agosto de 2018]
- 2016. World Employment Social Outlook, Trends (Ginebra). Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_443480.pdf [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - 2016. Estudios de evaluación de la OIT de la educación y formación técnica y profesional en la República Democrática Popular Lao, Mongolia, Filipinas, Tailandia y Vietnam/ OIT ETD para Asia oriental, el Sudeste Asiático y el Pacífico. (Bangkok).
 - 2015. Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil. (Ginebra). Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_412015.pdf [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - 2014a. Pasantías de calidad, un “modelo de referencia” para jóvenes que buscan empleos decentes, 16 de septiembre. Disponible en: http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_307481/lang--es/index.htm [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - 2014b. Upgrading Apprenticeships: route to Decent Work in Jordan Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Y6_aCVdUPEw [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - 2014c. Informe mundial sobre la protección social, 2014/15: Construir la recuperación económica, el desarrollo inclusivo y la justicia social (Ginebra). Disponible en: <http://www.ilo.org/global/research/global-reports/world-social-security-report/2014/lang--es/index.htm> [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - 2014d. Innovative Apprenticeship and Internship Models in the IT Sector in the United States. Branka Minic. (Ginebra). Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_310262.pdf [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - 2014e. 5 reasons you should consider an apprenticeship. Work in progress [bitácora en Internet]. Disponible en: <http://iloblog.org/2014/09/16/5-reasons-to-consider-an-apprenticeship/#more-1031> [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - 2013a. Estudio de factibilidad para una red empresarial mundial de programas de aprendizaje (Ginebra). Disponible en: http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_242536/lang--es/index.htm
 - 2013b. La economía informal y el trabajo decente: una guía de recursos sobre políticas, apoyando la transición hacia la formalidad (Ginebra).
 - 2012a. Seguridad social para todos. Establecimiento de pisos de protección social y de sistemas integrales de seguridad social. La estrategia de la Organización Internacional del Trabajo (Ginebra). Disponible en: http://www.ilo.org/secsoc/information-resources/publications-and-tools/books-and-reports/WCMS_SECSOC_34193/lang--es/index.htm [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - 2012b. La crisis del empleo de los jóvenes: ¡Actuemos ya! (Ginebra).
 - 2012c. 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 22 de agosto de 2018]
- 2012d. Informal apprenticeship in the Micro and Small Enterprises (MSEs) - Alternative approach in Egypt (Ginebra). Disponible en: http://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_213126.pdf [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - . 2012e Descripción general de los sistemas de aprendizaje y sus problemas: Contribución de la OIT al Grupo de Trabajo sobre Empleo, del G-20 (Ginebra). Disponible en: http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/how-the-ilo-works/multilateral-system/g20/reports/WCMS_249957/lang--es/index.htm [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - .2012f. La crisis del empleo juvenil: Un llamado a la acción, Resolución y conclusiones, Conferencia Internacional del Trabajo, 101.ª Reunión, Ginebra (Ginebra). Disponible en: http://www.ilo.org/ilc/ILCSessions/101stSession/texts-adopted/WCMS_187080/lang--es/index.htm [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - .2012g. Upgrading informal apprenticeship: A resource guide for Africa (Ginebra). Disponible en: http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_171393/lang--en/index.htm [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - .2011A. Competencias para el empleo - Orientaciones de política: Mejorar los sistemas de aprendizaje informal (Ginebra). Disponible en: http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_180572/lang--es/index.htm [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - .2011b. Mejorar los sistemas de aprendizaje informal. Competencias para el empleo - Orientaciones de política (Ginebra). Disponible en: http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_180572/lang--es/index.htm [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - .2011c. Building business and entrepreneurship awareness. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/---ifp_seed/documents/publication/wcms_168356.pdf [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - . 2010. 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 [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - . 2008. Conclusiones sobre las calificaciones para la mejora de la productividad, el crecimiento del empleo y el desarrollo, Conferencia Internacional del Trabajo, 97.ª Reunión, Ginebra (Ginebra). Disponible en: http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_125523/lang--es/index.htm [consultado el 22 de agosto de 2018]
 - .2004. Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004 (N.º 195) (Ginebra. http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEX-PUB:12100:0::NO:12100:P12100_ILO_CODE:R195)
- OIT; Oficina de país de la OIT para Bangladés. 2013. Learning and earning: overcoming low education through skill development. – (Dacca: OIT). Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---ilo-dhaka/documents/publication/wcms_234533.pdf
- OIT: Banco Mundial. 2013a. Possible futures for the Indian apprenticeship system: options paper for India/Oficina Internacional del Trabajo (Nueva Delhi). Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---sro-new_delhi/doc-

- [uments/publication/wcms_234727.pdf](#) [consultado el 22 de agosto de 2018]
- .2013b. Towards a model apprenticeship framework: A comparative analysis of national 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 22 de agosto de 2018]
- National Audit Office. 2012. Adult apprenticeships: Estimating economic benefits from apprenticeships. Documento técnico.
- New York Times. 2013. "Where Factory Apprenticeship Is Latest Model From Germany", Schwartz, N., D. 30 nov. Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/12/01/business/where-factory-apprenticeship-is-latest-model-from-germany.html> [consultado el 22 de agosto de 2018]
- OCDE. 2012. Quality apprenticeships for the G20 task force on employment, Nota de la OCDE del 26 de sep. Disponible en: <http://www.oecd.org/els/emp/OECD%20Apprenticeship%20Note%2026%20Sept.pdf> [consultado el 22 de agosto de 2018]
- .2009. Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship. Disponible en: <https://www.oecd.org/cfe/smes/42890085.pdf> [consultado el 22 de agosto de 2018]
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted), 2014. Developing high-level skills in upholstery and soft furnishings – Wendy Shorter Interiors: A good practice case study the Commission on Adult Vocational Teaching and Learning (CAVTL).
- Österreichische Sozialversicherung (SV). 2016. Lehrlinge [Apprentices] (Viena). Disponible en: <https://www.sozialversicherung.at/portal27/esvportal/content/contentWindow?contentid=10007.683973&action=2&viewmode=content> [consultado el 22 de agosto de 2018]
- Pfeifer, H.; Walden, G.; Wenzelmann, F.; Wolter, S. C. 2010. The financing of apprenticeship training in the light of labor market regulations. Labour Economics, Vol. 17, pp. 799–809. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0927537110000382> [consultado el 22 de agosto de 2018]
- Picchio, M; Staffolani, S. 2013. Does Apprenticeship Improve Job Opportunities? A Regression Discontinuity Approach. (Bonn: IZA). Disponible en: http://www.iza.org/en/webcontent/publications/papers/viewAbstract?dp_id=7719 [consultado el 22 de agosto de 2018]
- Rauner, F., Heinemann, L., Piening, D., Bishoff, R. 2010. Costs, benefits, and quality of apprenticeships: A regional case study en: Rauner, F., Smith, E. (eds) Rediscovering Apprenticeship: Research Findings from the International Network on Innovative Apprenticeship. Londres: Springer Science + Business Media. Disponible en: http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-90-481-3116-7_15 [consultado el 22 de agosto de 2018]
- Risler, M; Zhiqun Z. 2013. Apprenticeship and Small and Medium-sized Enterprises, the China Case, Report of a desk study and a field research mission conducted in May-June 2013: The framework of the ILO "Global Product" Project (Chiangmai Thailand, Regional Association for Vocational Teacher Education in Asia). Disponible en: http://www.tvet-online.asia/series/RaD_vol-8_Risler_Zhiqun.pdf [consultado el

22 de agosto de 2018]

- Rolls, S. 2012. Denmark: VET in Europe: country report 2012, Cedefop http://www.cedefop.europa.eu/files/2012_cr_dk.pdf [consultado el 24 de agosto de 2018]
- Rothboeck, S. 2014. OIT Asia Pacífico Serie Documentos de Trabajo (Equipo de apoyo técnico sobre trabajo decente para el sur de Asia y Oficina de País de la India). Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---sro-new_delhi/documents/publication/wcms_332263.pdf [consultado el 22 de agosto de 2018]
- Schönfeld, G.; Wenzelmann, F.; Dionisius, R.; Pfeifer, H.; Walden, G. 2010. Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe (Bundesinstitut für Berufsbildung).
- Sharpe, A.; Gibson, J. 2005. The Apprenticeship System in Canada: Trends and Issues (Ottawa, Centre for the Study of Living Standards). Disponible en: <http://www.csls.ca/reports/csls2005-04.pdf> [consultado el 22 de agosto de 2018]
- Social Security Administration (SSA)/ International Social Security Association (ISSA). 2011. Social Security Programs Throughout the World (Washington D.C.: Social Security Administration)
- .2010. Social Security Programs Throughout the World (Washington D.C.: Social Security Administration).
- .2009. Social Security Programs Throughout the World (Washington D.C.: Social Security Administration).
- Socialversicherung (SV). 2016. Lehrlinge. Disponible en: <https://www.sozialversicherung.at/portal27/esvportal/content/contentWindow?contentid=10007.683973&action=2&viewmode=content> [consultado el 22 de agosto de 2018]
- Steedman, H. 2012. Overview of apprenticeship systems and issues ILO contribution to the G20 Task Force on Employment, Ginebra, OIT. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_249957.pdf [consultado el 22 de agosto de 2018]
- . 2015. Promoting safe work and quality apprenticeships in small and medium sized enterprises: Challenges for developed and developing economies. ILO. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_411192.pdf [consultado el 22 de agosto de 2018]
- Strupler, M. y 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_nutzerlehrlingsausbildungaussichtderbetriebe2012.pdf.download.pdf/cost_and_benefitofapprenticeshiptrainingfromthefirmerspective2.pdf [consultado el 22 de agosto de 2018]
- Tansel, A.; Ogawa, K. 2004. The Effects of Apprenticeship Training Scheme on Employment Probability in Turkey (Bonn: IZA). Disponible en: http://www.iza.org/conference_files/worldb2008/tansel_a1704.pdf [consultado el 22 de agosto de 2018]
- UNESCO-UNEVOC International Centre. s/f JAMBA - Young Single Mothers in Vocational

- Training, (Bonn). Disponible en: http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/JAMBA_YoungSingleMothersInVocationalTraining-Germany.pdf [consultado el 22 de agosto de 2018]
- UNESCO.2014. Recognition of skills acquired in the non-formal sector in Senegal (Dakar), Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6RBSh5HtJgk> [consultado el 22 de agosto de 2018]
- UNEVOC.2014. Promising Practices in TVET. Disponible en: <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=Promising+Practices+List&id=5> [consultado el 22 de agosto de 2018]
- Unionlearn, Confederación Europea de Sindicatos (CES). 2013. Towards a European quality framework for apprenticeships and work-based learning: Best practices and trade union contributions (London and Brussels). Disponible en: <https://www.etuc.org/en/publication/towards-european-quality-framework-apprenticeships-and-work-based-learning> [consultado el 22 de agosto de 2018]
- 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 22 de agosto de 2018]
- Wolter, S. 2013. "Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses" EENEE Analytical Report No. 16
- Women in Resource Development Corporation (WRDC). 2011. Moving Forward: A Practical Guide – Preparing Women for Employment in the Natural Resource Sector. Disponible en: http://wrdc.ca/app/uploads/2017/03/Moving-Forward-Guide_SWC.pdf [consultado el 22 de agosto de 2018]

Este libro se terminó de imprimir
en el Departamento de Publicaciones de OIT/Cinterfor
en Montevideo, Setiembre 2018.
Hecho el Depósito Legal número 372.355

