



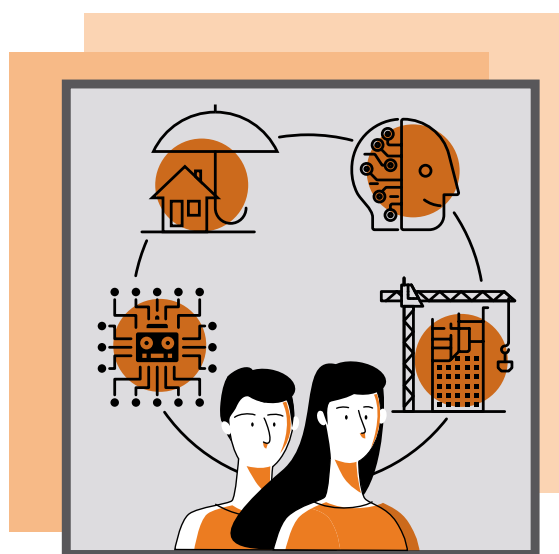
Organización
Internacional
del Trabajo



1919-2019

Informe IV (1)

Un marco para aprendizajes de calidad



**Conferencia
Internacional
del Trabajo**

110.^a reunión, 2021

¡ATENCIÓN!

El presente informe contiene un cuestionario al cual los gobiernos han de responder, de conformidad con el artículo 39 del Reglamento de la Conferencia Internacional del Trabajo, tras la celebración de consultas con las organizaciones de empleadores y de trabajadores más representativas. **Las respuestas al cuestionario deben llegar a la Oficina a más tardar el 30 de abril de 2020**, y servirán de base para preparar el informe que se ha de examinar en la discusión de la CIT.

Conferencia Internacional del Trabajo, 110.^a reunión, 2021

Informe IV (1)

Un marco para aprendizajes de calidad

Cuarto punto del orden del día

Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra

ISBN: 978-92-2-031394-7 (impreso)
ISBN: 978-92-2-031395-4 (web pdf)
ISSN: 0251-3226

Primera edición 2019

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.

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.

Para más información sobre las publicaciones y los productos digitales de la OIT, visite nuestro sitio web: www.ilo.org/publns.

Índice

	<i>Página</i>
Introducción.....	1
Contexto	1
Finalidad y estructura del presente informe.....	3
Instrucciones para el cuestionario	4
Capítulo 1. Entender los aprendizajes y otras modalidades de formación basada en el trabajo	5
1.1. El concepto de aprendizaje	5
1.2. Aprendizajes de calidad	7
1.3. Beneficios derivados de los aprendizajes de calidad.....	9
1.3.1. Facilitar la transición al empleo	9
1.3.2. Adaptar la oferta de competencias profesionales a la rápida evolución de las necesidades del mercado laboral	9
1.3.3. Aumentar la productividad y promover las empresas sostenibles	10
1.3.4. Posibilitar la impartición de modalidades de educación y formación profesional eficaces en función de los costos.....	11
1.3.5. Promover la coordinación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo	16
1.4. Preaprendizaje	16
1.5. Otras modalidades de formación basada en el trabajo	16
Capítulo 2. Marcos internacionales y regionales para los aprendizajes	19
2.1. Normas internacionales del trabajo y resoluciones de la Conferencia Internacional del Trabajo	19
2.1.1. Recomendación sobre el aprendizaje, 1939 (núm. 60).....	19
2.1.2. Recomendación sobre la formación profesional, 1962 (núm. 117).....	19
2.1.3. Convenio sobre desarrollo de los recursos humanos, 1975 (núm. 142), y Recomendación sobre desarrollo de los recursos humanos, 1975 (núm. 150).....	21
2.1.4. Otras normas de la OIT que abordan específicamente el aprendizaje	22
2.1.5. Normas de la OIT que abordan indirectamente el aprendizaje	23
2.1.6. Otras normas de la OIT y su aplicación al aprendizaje	25
2.1.7. Resoluciones adoptadas por la Conferencia Internacional del Trabajo	26
2.2. Recomendación e iniciativa de la UNESCO	27
2.3. Iniciativa del G-20.....	27

2.4.	Declaración conjunta del L20 y el B20 sobre los elementos fundamentales de los aprendizajes de calidad	28
2.5.	Marcos regionales	29
Capítulo 3.	Marcos regulatorios nacionales relativos al aprendizaje	31
3.1.	Tipos y niveles de regulación	31
3.2.	Organismos de regulación	33
3.2.1.	Autoridades nacionales y sectoriales.....	33
3.2.2.	Participación de los interlocutores sociales	34
3.3.	El contrato de aprendizaje.....	36
3.4.	Estándares ocupacionales	37
3.4.1.	Reconocimiento de ocupaciones aptas para el aprendizaje	37
3.4.2.	Evaluación de las necesidades en materia de competencias y desarrollo de programas de aprendizaje	38
3.4.3.	Edad, nivel educativo y conocimientos previos necesarios para la admisión	40
3.4.4.	Proporción de aprendices con respecto a los trabajadores.....	41
3.4.5.	Duración mínima y máxima	41
3.4.6.	Proporción de formación en el trabajo y fuera de él.....	42
3.4.7.	Orientación y asesoramiento profesionales	43
3.4.8.	Tutoría y supervisión de aprendices	43
3.4.9.	Resultados de aprendizaje, planes de estudios, evaluación y certificación.....	43
3.4.10.	Reconocimiento de calificaciones y acceso a la educación y formación complementaria.....	44
3.5.	Financiación e incentivos	45
3.6.	Derechos y medidas de protección de los aprendices en el trabajo	46
3.6.1.	Condición jurídica de los aprendices	46
3.6.2.	Remuneración	46
3.6.3.	Horas de trabajo	47
3.6.4.	Vacaciones y licencias	48
3.6.5.	Discriminación, violencia y acoso	49
3.6.6.	Seguridad y salud en el trabajo	49
3.6.7.	Indemnización por accidentes del trabajo y enfermedades profesionales	49
3.6.8.	Otras formas de protección social	50
3.6.9.	Terminación de los contratos de aprendizaje.....	50
3.6.10.	Solución de conflictos.....	51
3.6.11.	Traslado y movilidad de los aprendices	51
3.7.	Condiciones para proporcionar formación o prestar apoyo a los aprendices	52
3.7.1.	Empresas que proporcionan formación en el trabajo.....	52
3.7.2.	Formadores en la empresa.....	53
3.7.3.	Intermediarios que prestan servicios de apoyo para la formación de aprendices.....	54
3.8.	Seguimiento y evaluación	54

Capítulo 4.	Dificultades en la implementación de aprendizajes de calidad.....	57
4.1.	Percepción social negativa y acceso limitado a los estudios superiores.....	57
4.2.	Desigualdades de acceso	58
4.2.1.	Género	58
4.2.2.	Personas con discapacidad	58
4.2.3.	Migrantes, refugiados, desplazados internos y personas desplazadas por la fuerza.....	59
4.2.4.	Personas de edad	59
4.2.5.	Otros grupos.....	59
4.3.	Retroceso del aprendizaje.....	60
4.4.	Retos en la economía informal.....	63
4.5.	Adaptar el aprendizaje a la economía digital	63
4.6.	Nuevas formas de trabajo	64
Capítulo 5.	Estrategias para promover aprendizajes de calidad	65
5.1.	Crear un entorno propicio a los aprendizajes de calidad	65
5.2.	Elaborar un marco regulatorio sólido	66
5.3.	Lograr que el aprendizaje sea más atractivo para las empresas, en particular las pequeñas y medianas empresas.....	66
5.4.	Lograr que el aprendizaje sea más atractivo para los jóvenes	67
5.5.	Promover el carácter inclusivo del aprendizaje.....	68
5.6.	Promover los aprendizajes de calidad en la economía informal	69
5.7.	Reconocer los conocimientos previos	69
5.8.	Fortalecer la cooperación internacional	71
Capítulo 6.	Prácticas profesionales.....	73
6.1.	Marcos regulatorios.....	73
6.1.1.	Normas internacionales y regionales	73
6.1.2.	Regulación nacional	74
6.2.	Ventajas y dificultades.....	77
Capítulo 7.	Posible adopción de una o varias nuevas normas internacionales del trabajo sobre el aprendizaje	79
7.1.	Por qué hace falta establecer una o varias nuevas normas internacionales del trabajo	79
7.2.	Ámbito de aplicación y definiciones	80
7.3.	Cuestiones que deben tenerse en cuenta y grado prescriptivo	81
	Cuestionario relativo a un marco para aprendizajes de calidad	83
	Bibliografía	107

Introducción

Contexto

1. En todo el mundo, la inadecuación de las competencias y la falta de oportunidades de empleo para los jóvenes constituyen importantes desafíos. La tasa mundial de desempleo entre los jóvenes es casi tres veces más elevada que la de los adultos (OIT, 2018c).
2. Para responder a estos desafíos, los gobiernos y los responsables de la formulación de políticas a todos los niveles han elaborado una serie de políticas y programas activos de mercado de trabajo con el objeto de mejorar la empleabilidad de los jóvenes y ofrecer incentivos a las empresas para que contraten a jóvenes (O'Higgins, 2017). Hay un creciente reconocimiento de la función clave que puede desempeñar el aprendizaje a este respecto, en la medida en que dota a los jóvenes de las competencias ¹ necesarias para efectuar la transición del mundo de la educación al mundo del trabajo. En su forma contemporánea, el aprendizaje suele combinar una formación sistemática y de largo plazo en el lugar de trabajo con instrucción en el aula, de modo que los aprendices puedan adquirir toda la gama de competencias necesarias para ejercer una ocupación concreta.
3. En su 103.^a reunión (2014), la Conferencia Internacional del Trabajo adoptó una Resolución y Conclusiones relativas a la segunda discusión recurrente sobre el empleo, en las que invitaba a la Oficina Internacional del Trabajo, entre otras cosas, a «desarrollar una base de conocimientos y proporcionar asesoramiento sobre sistemas eficaces de formación permanente y sistemas de aprendizaje de calidad» ². Atendiendo a esa petición, la Oficina ha elaborado el Manual de herramientas de la OIT para los aprendizajes de calidad con el objeto de ayudar a los responsables de la formulación de políticas y los profesionales a mejorar el diseño y la aplicación de los sistemas y programas de aprendizaje, facilitar la organización de programas de desarrollo de la capacidad para los mandantes, y proporcionar asistencia técnica a los Estados Miembros (OIT, 2017a y OIT, de próxima publicación). Más recientemente, la Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo señaló que «[e]l sector privado debe desempeñar un papel particular en ofrecer a los jóvenes aprendizaje profesional de calidad y su primera oportunidad de trabajo» (OIT, 2019a, pág. 33).
4. Además de ofrecer una solución al desempleo juvenil, los aprendizajes de calidad pueden resultar beneficiosos para las personas que buscan trabajo y los trabajadores de todas las edades que, debido a la evolución del mercado de trabajo o de los requisitos de los puestos de trabajo, necesitan reciclarse profesionalmente o perfeccionar sus competencias. Como subrayó la Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo, al reto que entrañan las transiciones del mercado de trabajo se suman las transformaciones

¹ El término «competencias» se define en el párr. 2, b), de la Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004 (núm. 195), según la cual abarca «los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico».

² Conclusiones relativas a la segunda discusión recurrente sobre el empleo, párr. 14, D), e).

mundiales que se están gestando: los avances tecnológicos, la globalización, los cambios demográficos, la migración y la transición a una economía baja en emisiones de carbono. Habida cuenta de que los aprendizajes de calidad tienen el potencial de dotar a las personas de las competencias necesarias para afrontar los desafíos que plantea el mundo del trabajo a lo largo de sus vidas, éstos se consideran un elemento importante del sistema de aprendizaje permanente. La importancia del aprendizaje permanente se pone de relieve en la Declaración del Centenario de la OIT para el Futuro del Trabajo, adoptada por la Conferencia en su 108.^a reunión (junio de 2019), en la que se insta a establecer «un sistema eficaz de aprendizaje permanente y una educación de calidad para todos»³. Los aprendizajes de calidad también pueden mejorar la productividad y la competitividad de las empresas⁴.

5. Si echamos un vistazo a las iniciativas emprendidas en todo el mundo, comprobamos que un número creciente de países está centrando sus esfuerzos en desarrollar sistemas y programas de aprendizaje o mejorar los existentes. Estos esfuerzos revisten diversas formas. Algunos países han modificado su legislación; han revisado, ampliado o rediseñado los programas de aprendizaje existentes y han introducido nuevos mecanismos de financiación para asegurar su funcionamiento eficaz; han reorganizado las estructuras administrativas; han examinado y revisado los resultados del aprendizaje y los planes de estudios, y han puesto en marcha campañas de promoción⁵.

6. De forma paralela al creciente interés por los aprendizajes, se ha producido un aumento de otras modalidades de formación basada en el trabajo, ya sea como un componente formal de los programas educativos, como parte de las políticas y programas activos de mercado de trabajo concebidos para prestar asistencia a las personas desempleadas, o como prácticas profesionales o pasantías establecidos por empresas u organizaciones sin ánimo de lucro. Se considera, en general, que estos programas aumentan la empleabilidad de las personas que participan en ellos. Sin embargo, como se señala en la sección 6.2, el alcance de este efecto puede variar en función de la modalidad de los programas y se ha expresado preocupación por el impacto social y económico de las prácticas profesionales no remuneradas o mal remuneradas.

7. Evidentemente, es importante que la promoción de los aprendizajes y otras modalidades de formación basada en el trabajo sea compatible con el logro del trabajo decente, que es el objetivo fundamental de la OIT. En sus Conclusiones relativas a la crisis del empleo juvenil: un llamado a la acción, de 2012, que se examina más detenidamente en la sección 2.1.7, la Conferencia advirtió del riesgo de que estos mecanismos pudieran ser utilizados «como una forma de obtener mano de obra barata». Por consiguiente, instó a los gobiernos a que reglamentaran y controlaran el aprendizaje profesional, las pasantías y otros programas de adquisición de experiencia laboral «para garantizar que constituyan una auténtica experiencia de aprendizaje y que no se utilicen para sustituir a trabajadores de plantilla»⁶.

³ Declaración del Centenario de la OIT para el Futuro del Trabajo, parte III, A), ii).

⁴ A los efectos del presente informe, el término «empresa» se define como un negocio, establecimiento, unidad económica u organización, tanto pública como privada.

⁵ Este es el caso, por ejemplo, en África (en particular, Argelia, Benin, Burkina Faso, Ghana, Kenya, Marruecos, Namibia, Sudáfrica, República Unida de Tanzania, Túnez, Uganda y Zambia), las Américas (Bahamas, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Estados Unidos, Jamaica, México, Perú y Trinidad y Tabago), los Estados Árabes (Jordania), Asia y el Pacífico (Australia, Bangladesh, Camboya, República de Corea, India, Indonesia, Myanmar y Nueva Zelandia) y Europa (Alemania, la comunidad francófona de Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Rumania y Suiza).

⁶ Conclusiones relativas a la crisis del empleo juvenil: un llamado a la acción, párrs. 24 y 26, e).

8. La OIT ha adoptado en el pasado instrumentos normativos a los efectos de reglamentar los aprendizajes. Sin embargo, el más reciente de esos instrumentos, la Recomendación sobre la formación profesional, 1962 (núm. 117), fue reemplazado en 1975 por el Convenio sobre desarrollo de los recursos humanos, 1975 (núm. 142) y la Recomendación sobre desarrollo de los recursos humanos, 1975 (núm. 150). Este último instrumento ha sido reemplazado a su vez por la Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004 (núm. 195). El Convenio núm. 142 y la Recomendación núm. 195 abordan la formación profesional en el contexto más amplio del desarrollo de los recursos humanos y reconocen la importancia de proveer un aprendizaje permanente. Sin embargo, estos instrumentos no abordan expresamente la formación de aprendices. El Grupo de Trabajo tripartito del mecanismo de examen de las normas de la OIT, establecido en el marco de la iniciativa relativa a las normas del Director General, concluyó que la ausencia de toda disposición relativa a los aprendices en instrumentos que se consideran actualizados constituía una laguna normativa que se debería paliar (OIT, 2017b).

9. Por lo tanto, el Consejo de Administración de la OIT examinó una propuesta para adoptar uno o varios instrumentos jurídicos nuevos sobre aprendizaje. En su 334.^a reunión (octubre-noviembre de 2018), el Consejo de Administración pidió a la Oficina que inscribiera en el orden del día de la 110.^a reunión (2021) de la Conferencia Internacional del Trabajo un punto de carácter normativo sobre los aprendizajes (OIT, 2018b, párr. 42, b)).

Finalidad y estructura del presente informe

10. El objetivo del presente informe es facilitar la primera discusión de la Conferencia sobre los aprendizajes, que se celebrará durante la 110.^a reunión de la Conferencia. En el informe se recopila, se analiza y se presenta información sobre la situación de la legislación y la práctica en relación con los sistemas de aprendizaje en países de todo el mundo.

11. Tras la introducción, el **capítulo 1** examina el concepto de aprendizaje y cómo se define en el contexto internacional, regional y nacional. También introduce el concepto de aprendizajes de calidad, que promueve la OIT, y sus posibles beneficios para las diversas partes interesadas. Además, en este capítulo se abordan el preaprendizaje y otras modalidades de formación basada en el trabajo, incluidas las prácticas profesionales o pasantías. En el **capítulo 2** se explica de qué modo se ha abordado el aprendizaje en las normas internacionales del trabajo, antes de resumir brevemente los marcos, recomendaciones e iniciativas fundamentales relativos a los aprendices en las organizaciones regionales o internacionales. En el **capítulo 3** se ofrece una descripción detallada de la legislación, las políticas y los marcos nacionales para la regulación de los aprendizajes. En el **capítulo 4** se exponen algunos de los desafíos a los que se enfrentan los países al implementar los sistemas de aprendizaje. En el **capítulo 5** se describen las estrategias para promover aprendizajes de calidad, entre otras cosas el modo de lograr que resulten más atractivos, especialmente para los jóvenes y las empresas. En el **capítulo 6** se ofrece una visión de conjunto de los marcos regulatorios para las prácticas profesionales o pasantías, así como los beneficios y los retos que plantean. El **capítulo 7** sienta las bases para la elaboración de una o varias nuevas normas internacionales del trabajo sobre aprendizajes de calidad. Más concretamente, se examinan los objetivos y el valor añadido de adoptar uno o varios nuevos instrumentos sobre los aprendizajes, el alcance y la cobertura de tal o tales instrumentos y las cuestiones que se deberían abordar.

12. Para concluir, el informe incluye un cuestionario con el fin de recabar las opiniones de los mandantes tripartitos de la OIT en relación con el valor, el alcance y el contenido de toda nueva norma en este ámbito.

Instrucciones para el cuestionario

13. Al examinar la norma o normas propuestas en relación con el aprendizaje, la Conferencia se regirá por el procedimiento de doble discusión establecido en el párrafo 5.1.4 del Reglamento del Consejo de Administración y en el artículo 39 del Reglamento de la Conferencia Internacional del Trabajo. De conformidad con el artículo 39, la Oficina ha preparado este informe y el cuestionario a los efectos de la primera discusión de la Conferencia, que tendrá lugar durante su reunión de 2021. Cuando cumplimenten el cuestionario, los gobiernos deberán tener en cuenta lo establecido en el párrafo 1 del artículo 39, en el que se les pide «que consulten a las organizaciones de empleadores y de trabajadores más representativas antes de completar sus respuestas». Los resultados de estas consultas deberían quedar recogidos en las respuestas de los gobiernos. Se pide a los gobiernos que indiquen en sus respuestas qué organizaciones han sido consultadas. El plazo para la recepción por la Oficina de las respuestas al cuestionario finaliza el 30 de abril de 2020.

14. Los gobiernos también pueden enviar a la Oficina, junto con el cuestionario, copias de las leyes, directrices, iniciativas y demás documentación que consideren pertinente en relación con los sistemas de aprendizaje, las prácticas profesionales o las pasantías.

Capítulo 1

Entender los aprendizajes y otras modalidades de formación basada en el trabajo

15. En este capítulo se explica el concepto de aprendizaje y cómo se define y entiende a nivel internacional, regional y nacional. En él se introduce el concepto de aprendizajes de calidad promovido por la OIT y se examinan sus posibles ventajas para las diferentes partes interesadas. Además, se analiza el concepto de preaprendizaje, se abordan otras modalidades de formación basada en el trabajo, en particular las pasantías o prácticas profesionales, y se explica la diferencia entre los aprendizajes y las prácticas profesionales.

1.1. El concepto de aprendizaje

16. La noción de aprendiz, es decir, de una persona que aprende un oficio u ocupación mientras trabaja al servicio de un profesional de reconocida experiencia (a quien tradicionalmente se denomina «maestro») data de hace varios siglos (Westermann, 1914). En la época preindustrial el aprendizaje era «un sistema de formación en el que los hombres jóvenes y, con mucha menos frecuencia, las mujeres jóvenes, suscribían un contrato para trabajar al servicio de artesanos o mercaderes reconocidos por un período de tiempo prolongado, por lo general de varios años, a cambio de recibir instrucción en el oficio o profesión» (Wallis, 2008, pág. 834).

17. Más recientemente, los sistemas de aprendizaje han evolucionado en muchos países y se refieren a «programas de aprendizaje que combinan un programa de educación formal a tiempo parcial con formación y experiencia en el lugar de trabajo, y conducen a la adquisición de una calificación profesional reconocida externamente» (Ryan, 2012, pág. 405). Esta concepción refleja un «ideal de aprendizaje dual que conjuga, por una parte, la síntesis de teoría y práctica y, por otra, la del aula y el lugar de trabajo» (*ibid.*, pág. 404).

18. En muchos países, en particular en aquéllos con economías informales de gran magnitud ⁷, algunos sistemas de aprendizaje continúan funcionando con el mismo formato de la tradición secular. Estos sistemas son una prolongación de las formas tradicionales de aprendizaje, en las que «las competencias laborales son transmitidas por un padre o una madre a uno de sus hijos, o bien entre familiares cercanos o miembros del clan» (OIT, 2011, pág. 1). Incluso en estas circunstancias, es probable que este tipo de sistemas hayan evolucionado para dar cabida a «personas ajenas al grupo familiar» (*ibid.*). Se suele hacer referencia a ellos como sistemas de aprendizaje tradicionales o informales.

⁷ Con arreglo al párr. 2, a), de la Recomendación sobre la transición de la economía informal a la economía formal, 2015 (núm. 204), el término «economía informal» se refiere «al conjunto de actividades económicas desarrolladas por los trabajadores y las unidades económicas que, tanto en la legislación como en la práctica, están insuficientemente contempladas por sistemas formales o no lo están en absoluto».

19. En la Recomendación núm. 117 (que ya ha sido reemplazada) el aprendizaje se definía como «la formación sistemática y de larga duración con objeto de ejercer una ocupación reconocida, recibida en gran parte dentro de una empresa o mientras se está al servicio de un artesano independiente, [que] debería ser objeto de un contrato escrito de aprendizaje y quedar sometida a normas determinadas». En esta misma Recomendación también se aludía al modelo de formación dual en los apartados donde se indicaba que deberían tenerse en cuenta «la enseñanza teórica y la instrucción conexas que haya de darse», así como «el otorgamiento de permisos para ausentarse durante la jornada de trabajo [...] para que el aprendiz pueda acudir a una institución de formación».

20. La Recomendación del Consejo de la Unión Europea (UE) de 15 de marzo de 2018 relativa al Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz ⁸ define la «formación de aprendices como un sistema formal de educación y formación profesionales que:

- ❑ combina el aprendizaje en instituciones de educación o de formación con un aprendizaje sustancial basado en el trabajo en empresas y otros lugares de trabajo;
- ❑ conduce a la obtención de cualificaciones reconocidas a nivel nacional;
- ❑ está basado en un acuerdo que define los derechos y obligaciones del aprendiz, del empleador y, cuando proceda, de la institución de educación o de formación profesionales, y
- ❑ permite que el aprendiz perciba una remuneración o una compensación por el componente basado en el trabajo».

21. Los exámenes y análisis de la OIT han puesto de manifiesto que no existe una única definición normalizada de la formación de aprendices que se utilice en todos los países (OIT, 2017a, pág. 4). A continuación se citan algunos ejemplos concretos sobre la manera como se define el aprendizaje en la legislación de diferentes países:

- ❑ **Brasil** – «Contrato de trabajo especial suscrito por escrito y por un período determinado inferior o igual a dos años, en virtud del cual el empleador se compromete a proporcionar al aprendiz matriculado en un programa de aprendizaje formación técnica y profesional metódica compatible con su desarrollo físico, moral y psicológico» ⁹;
- ❑ **Canadá (Quebec)** – «Método de formación profesional cuyo programa tiene por objeto cualificar al aprendiz e incluye un período de formación práctica con un empleador y, por lo general, cursos teóricos sobre temas técnicos y profesionales pertinentes» ¹⁰;
- ❑ **Egipto** – «Por aprendizaje profesional se entiende la relación que establecen un aprendiz y un empleador durante un período específico a fin de que el primero aprenda un oficio en virtud de un acuerdo suscrito a tal efecto entre el trabajador o su tutor y el empleador» ¹¹;

⁸ *Recomendación del Consejo de 15 de marzo de 2018 relativa al Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz* (2018/C 153/01).

⁹ Consolidación de Leyes del Trabajo, art. 428 (definición de «contrato de aprendizaje»).

¹⁰ Ley relativa a la Formación y Calificación Profesionales de la Mano de Obra, 2007, art. 1, c) (definición de «aprendizaje»).

¹¹ Decreto núm. 175 de 2003 sobre las normas y procedimientos que regulan el aprendizaje profesional, art. 1.

- ❑ **Francia** – «Además del pago de un salario, el empleador se compromete a ofrecer al aprendiz una formación profesional completa, que en parte se impartirá en la empresa y en parte en un centro de formación de aprendices o unidad de aprendizaje»¹²;
- ❑ **Alemania** – «En el marco de un programa de formación sistemático, se deberán impartir las competencias, conocimientos y calificaciones profesionales necesarios para ejercer un oficio cualificado en un mundo laboral en continua evolución»¹³;
- ❑ **India** – «La formación de aprendices» hace referencia a un curso de formación en cualquier sector o establecimiento que se lleva cabo en virtud de un contrato de aprendizaje y según los términos y condiciones establecidos, que pueden variar en función de las diferentes categorías de aprendices»¹⁴;
- ❑ **Indonesia** – «Parte de un sistema de formación en el trabajo que integra capacitación en un instituto de formación y trabajo bajo la tutela y supervisión directas de un instructor o de un trabajador con más experiencia en los procesos de producción de bienes y/o servicios en una empresa a fin de adquirir las competencias requeridas o cualificarse para ejercer un determinado oficio»¹⁵;
- ❑ **Sudáfrica** – «Los aprendizajes modernos son una combinación de formación en el trabajo e instrucción en el aula en los que los aprendices adquieren conocimientos prácticos y teóricos en un determinado oficio. Al finalizar la formación, los aprendices deberán presentar una prueba en el Instituto de Desarrollo y Evaluación del Aprendizaje (INDLELA). Si superan la prueba obtendrán una certificación y serán reconocidos como artesanos en los sectores pertinentes, con arreglo al convenio colectivo aplicable»¹⁶;
- ❑ **República Unida de Tanzania** – «Modalidad de educación/formación profesional que combina capacitación en el trabajo y aprendizaje teórico en instituciones educativas para el desarrollo de competencias y procesos de trabajo específicamente definidos»¹⁷.

1.2. Aprendizajes de calidad

22. Habida cuenta de la manera tan distinta como se entiende el concepto de aprendiz y las considerables diferencias en la calidad de la formación en todo el mundo, se propone que toda nueva norma internacional del trabajo que adopte la Conferencia se base en una definición amplia del término «aprendizaje», así como en una comprensión más detallada de los elementos que conjuga un «aprendizaje de calidad». Introducir este último concepto es de vital importancia para garantizar que el programa de capacitación sea eficaz y pertinente para el mundo del trabajo, y ofrezca además protección y condiciones de trabajo adecuadas.

¹² Código del Trabajo, art. L6221-1.

¹³ Ley de Formación Profesional de 23 de marzo de 2005.

¹⁴ Ley de Aprendices, 1961; Ley de Aprendices (enmendada), 2014.

¹⁵ Ley núm. 13 de 2003 relativa a la Mano de Obra, art. 1, 11) (definición de «aprendizaje»).

¹⁶ Ministerio de Trabajo, República de Sudáfrica.

¹⁷ [National Apprenticeship Guidelines](#), Oficina del Primer Ministro, septiembre de 2017, pág. v (definición de aprendizaje formal).

23. En 2014, en vista de la importancia creciente de los aprendizajes de calidad y de los retos que su aplicación planteaba en muchos países, la Conferencia adoptó una Resolución y Conclusiones relativas a la segunda discusión recurrente sobre el empleo, en las que se invitaba a la Oficina a «desarrollar una base de conocimientos y proporcionar asesoramiento sobre sistemas eficaces de formación permanente y sistemas de aprendizaje de calidad»¹⁸.

24. Para dar seguimiento a la Resolución de la Conferencia, y de conformidad con los principios enunciados en la Recomendación núm. 117, la Oficina elaboró una guía para formuladores de políticas (volumen 1 del Manual de herramientas de la OIT para los aprendizajes de calidad) a fin de reforzar la capacidad de los mandantes para desarrollar sistemas de aprendizaje de calidad y formular leyes al respecto. El Manual establece un marco para los aprendizajes de calidad, cuyas principales características son las siguientes (OIT, 2017a, págs. 3 a 7):

- ❑ sistema de gobernanza tripartito;
- ❑ remuneración;
- ❑ contrato por escrito;
- ❑ cobertura de la seguridad social;
- ❑ marco jurídico;
- ❑ programa de estudio;
- ❑ formación dentro y fuera del trabajo;
- ❑ evaluación formal, y
- ❑ cualificación reconocida.

25. Este marco también proporciona orientaciones para el desarrollo de sistemas de aprendizaje de calidad basados en los seis elementos fundamentales que se indican a continuación:

- ❑ **marco regulatorio sólido:** los sistemas de aprendizaje de calidad requieren un marco regulatorio robusto y estable que establezca las condiciones generales para el diseño y aplicación de dichos sistemas, y garantice el trabajo decente para los aprendices;
- ❑ **diálogo social constructivo:** los sistemas de aprendizaje de calidad establecen un puente entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo construido sobre el diálogo social entre los interlocutores sociales (organizaciones de empleadores y de trabajadores), quienes están mejor situados para identificar las necesidades actuales y futuras en materia de competencias profesionales y determinar de qué manera responder a ellas;
- ❑ **funciones y responsabilidades claras:** los sistemas de aprendizaje de calidad requieren el apoyo y el compromiso de numerosas partes interesadas que tengan una comprensión clara de sus funciones y responsabilidades, y que persigan un objetivo común que asegure la coherencia de todo el sistema;
- ❑ **mecanismos de financiación equitativos:** los sistemas de aprendizaje de calidad generan costos y beneficios para las autoridades públicas, los empleadores y los propios aprendices. Para que todas las partes interesadas estén dispuestas a participar a largo plazo es indispensable tener claro que los costos deben distribuirse de forma equitativa;

¹⁸ Conclusiones relativas a la segunda discusión recurrente sobre el empleo, *op. cit.*

- ❑ **gran pertinencia para el mercado laboral:** los sistemas de aprendizaje de calidad preparan a los jóvenes para desempeñar un oficio y participar en el mercado laboral. En consecuencia, estos sistemas deberán contar con mecanismos eficaces para evaluar las necesidades actuales y futuras en materia de competencias profesionales, diseñar y poner en práctica programas de aprendizaje, y certificar las competencias adquiridas por los aprendices;
- ❑ **inclusión:** los sistemas de aprendizaje de calidad no están destinados a un solo grupo social. Para que ofrezcan oportunidades a todos los grupos sin distinción, es necesario tomar medidas encaminadas a aumentar la diversidad, mejorar la presentación de informes y la rendición de cuentas, incluir un margen de flexibilidad y mejorar el asesoramiento y el apoyo.

1.3. Beneficios derivados de los aprendizajes de calidad

26. Los aprendizajes de calidad pueden reportar diversos beneficios a diferentes partes interesadas, en particular a los aprendices, las empresas y los gobiernos (OIT, 2017a).

1.3.1. Facilitar la transición al empleo

27. Los estudios realizados por la Comisión Europea han demostrado que los programas de aprendizaje conducen invariablemente a resultados positivos en términos de empleo. En promedio, entre el 60 y el 70 por ciento (y en algunos casos hasta el 90 por ciento) de los aprendices consiguen empleo nada más completar el programa de aprendizaje, lo que ha llevado a varios Estados miembros de la UE a introducir sistemas similares (Comisión Europea, 2013a, págs. 9 y 10).

28. Además, en comparación con los jóvenes que han recibido formación profesional en el marco de instituciones de enseñanza, los aprendices consiguen empleos más adaptados a sus competencias, sus períodos de desempleo antes de encontrar el primer trabajo son más cortos y su permanencia en los empleos iniciales es más prolongada (Comyn y Brewer, 2018, pág. 10).

29. En el Brasil, una evaluación del impacto de la Ley de Aprendices puso de manifiesto que los aprendices, a diferencia de otras personas en situación comparable que no habían participado en programas de ese tipo, tenían más posibilidades de encontrar un puesto de trabajo permanente en el sector formal y percibir salarios más elevados a corto y mediano plazo (Corseuil *et al.*, 2014, citado en Fazio *et al.*, 2016, pág. 16).

30. En los Países Bajos, la tasa de desempleo de los estudiantes graduados en trayectorias de aprendizaje basado en el trabajo era mucho más baja (3 por ciento) en comparación con las tasas de desempleo (entre el 11 y el 30 por ciento) de los estudiantes graduados en trayectorias basadas en instituciones de enseñanza (Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, Gobierno de los Países Bajos, 2014, pág.76).

1.3.2. Adaptar la oferta de competencias profesionales a la rápida evolución de las necesidades del mercado laboral

31. Los avances tecnológicos, la evolución demográfica, la globalización, las migraciones y el cambio climático están produciendo una transformación sin precedentes del mundo del trabajo. Las consiguientes transformaciones en la organización del trabajo han planteado una serie de retos a las empresas y los trabajadores de diferentes sectores. En concreto, estos cambios están propiciando a un mismo tiempo la creación de puestos de trabajo en algunos sectores y la pérdida de algunos otros (OIT, 2019a).

32. El rápido progreso tecnológico está acelerando la evolución de las necesidades en materia de competencias profesionales. En la mayoría de los países, los sistemas tradicionales de educación y formación profesional (EFP) en el marco de instituciones de enseñanza carecen de la flexibilidad y capacidad de respuesta necesarias para adaptarse a las rápidas transformaciones del mercado laboral. Ocurre con frecuencia que cuando las instituciones de EFP concluyen la evaluación de las necesidades de competencias, actualizan los planes de estudio, mejoran las instalaciones y adoptan medidas para perfeccionar la calificación de los docentes y formadores, las necesidades de competencias han evolucionado de tal manera que todos los ajustes resultan obsoletos; en cambio, en el caso de los sistemas de aprendizaje, es mucho más probable que las empresas no sólo cuenten con las instalaciones más avanzadas y los formadores más calificados, sino que además tengan un conocimiento más exacto de las necesidades actuales y futuras en materia de competencias profesionales. De ahí que los sistemas de aprendizaje puedan ofrecer formación basada en las tecnologías más avanzadas y requieran mucho menos tiempo para adaptar los programas de formación a la evolución de las necesidades (OIT, 2019c, pág. 4).

1.3.3. Aumentar la productividad y promover las empresas sostenibles

33. Según un informe de la OIT sobre la región de América Latina y el Caribe, «existen datos concluyentes que explican por qué razón muchas de las diferencias respecto al crecimiento de la productividad de los países no guardan relación con la educación formal sino con los conocimientos y competencias productivos adquiridos en el trabajo (‘saber hacer’ o ‘aprendizaje en la práctica’)» (OIT, 2017d, pág. 32), que son las dos características centrales de la formación de aprendices.

34. Las opiniones de los empleadores con respecto al aprendizaje son positivas en general. En un informe del Banco Interamericano de Desarrollo se indicaba que más del 80 por ciento de los empleadores habían declarado estar satisfechos con sus programas de aprendizaje, y más del 60 por ciento habían constatado mejoras en la productividad de sus empresas como resultado de tales programas (Fazio *et al.*, 2016, pág. 16). En el Reino Unido, según un estudio realizado por el Centro de Investigaciones Económicas y Empresariales (2013), la productividad de los trabajadores que habían concluido un programa de aprendizaje aumentaba en promedio 214 libras esterlinas por semana.

35. Un estudio sobre las pequeñas y medianas empresas (pymes) realizado en la India puso de manifiesto que la formación de aprendices generaba beneficios superiores a los costos cuando los aprendices era contratados por las empresas (OIT, 2014). Asimismo, según el Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, los programas de aprendizaje forman parte de una estrategia relativa a la fuerza de trabajo que permite a las empresas reducir las tasas de rotación, aumentar la productividad y disminuir los costos de contratación a condición de emplear a los aprendices una vez han concluido su formación, medida que a su vez contribuye a la promoción de empresas sostenibles.

36. Por otra parte, el Departamento de Trabajo de los Estados Unidos también estableció que los programas de aprendizaje permitían formar a trabajadores altamente calificados, capacitados y certificados para trabajar productivamente con los niveles más altos de competencias profesionales requeridos en el ejercicio de las distintas ocupaciones. Estos programas son una fuente estable y fiable de trabajadores calificados y contribuyen a mejorar la tasa de retención de trabajadores. Asimismo, propician la transferencia de conocimientos entre generaciones. Por último, una ventaja adicional de estos programas, derivada de la importancia que conceden a la formación sobre seguridad y salud en el trabajo, es que contribuyen a la creación de lugares de trabajo más seguros y, en consecuencia, a la reducción de los gastos de indemnización por accidentes del trabajo y enfermedades profesionales ¹⁹.

¹⁹ <https://www.dol.gov/apprenticeship/toolkit/toolkitfaq.htm#2a> [consultado el 28 de mayo de 2019].

37. Cabe mencionar asimismo el impacto positivo de los programas de aprendizaje en la capacidad innovadora de las empresas. Lo más probable es que sean los trabajadores debidamente calificados quienes comprendan la complejidad de los procesos de producción en la empresa y, por tanto, que sean ellos quienes propongan y se encarguen de aplicar medidas pertinentes para introducir mejoras tecnológicas (Lerman, 2014, pág. 14).

1.3.4. Posibilitar la impartición de modalidades de educación y formación profesional eficaces en función de los costos

38. El costo neto de la formación de aprendices es mucho más bajo que el costo de un programa de EFP en el marco de instituciones de enseñanza. En un estudio realizado por la Agencia Francesa de Desarrollo (AFD) sobre el costo de las diferentes modalidades de EFP para peluqueros en Burkina Faso se demostró con claridad que los programas de aprendizaje dual eran menos costosos que los programas realizados en el marco de centros de formación o de centros de formación con prácticas en el sector (véase cuadro 1).

Cuadro 1. Comparación de los costos anuales de formación del Centro de Aprendizaje de Oficios Artesanos (CAMA) – Burkina Faso

Tipo de formación	Duración	Nivel de ingreso	Costo de la formación (en francos CFA)
Programa de aprendizaje o de formación dual en peluquería	Dos años	Nivel elemental, poca o ninguna escolarización	35 000 (alfabetizados) 50 000 (no alfabetizados)
Programa de formación presencial en peluquería	Dos años	Último año de enseñanza primaria como mínimo	200 000
Programa de formación presencial en peluquería con prácticas profesionales	Dos años	Cuarto año de enseñanza secundaria	350 000

Fuente: Richard y Boubakar, 2010, citado en OIT, 2017a.

39. La principal razón de que los costos sean más bajos en el caso de los programas de aprendizaje dual es que los centros de EFP incurren en gastos considerables por concepto de instalaciones y equipos para impartir formación práctica. Además, no se trata de gastos no recurrentes, ya que las necesidades del mercado laboral pueden evolucionar con rapidez y requerir la actualización de las instalaciones y el programa de estudios, mientras que en el caso del aprendizaje las empresas ya cuentan con las instalaciones necesarias para impartir la formación.

40. Ahora bien, el aprendizaje también conlleva gastos que suelen compartir las empresas, los aprendices y las autoridades públicas. Para que la formación de un aprendiz resulte sostenible, es imprescindible que los costos se distribuyan de manera equitativa entre las partes, en función de los beneficios que el programa reporte a cada una. En los apartados siguientes se presentan análisis de costo-beneficio con respecto a los aprendices, las empresas y las autoridades públicas.

1.3.4.1. Aprendices

41. En el caso de los aprendices, los beneficios más importantes derivados de la adquisición de competencias profesionales que respondan a las necesidades del mercado de trabajo son la mejora de sus oportunidades de empleo y de sus perspectivas de carrera. Además, durante el período de formación los aprendices suelen percibir algún tipo de remuneración. En la mayoría de los casos los aprendices están exentos del pago de tasas de matrícula, aunque en algunos sistemas los estudiantes que reciben capacitación a través de institutos y universidades de EFP podrían tener que pagarlas.

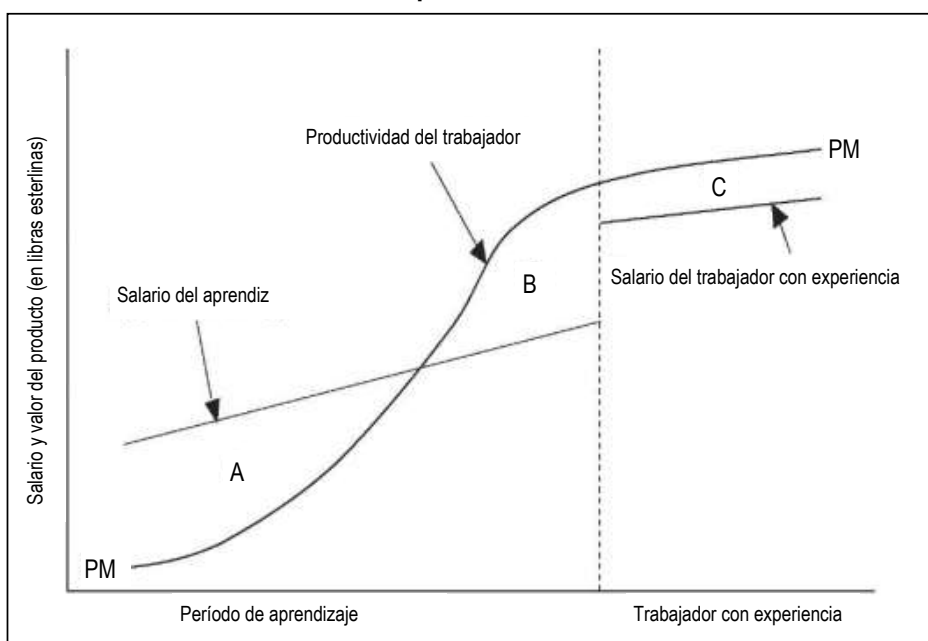
42. Existen datos que demuestran que, al incorporarse al mercado laboral, los aprendices ganan más que los estudiantes de EFP. El ejemplo de los Países Bajos ofrece un buen punto de comparación, dado que los aprendices y los estudiantes de EFP obtienen la misma calificación profesional pero por distintas vías. En 2015-2016, tras la conclusión satisfactoria de un aprendizaje o una formación profesional, el salario bruto por hora de los puestos de trabajo de nivel básico (nivel 4) de los aprendices era en promedio de 13,38 euros, mientras que el de los estudiantes de EFP (en el mismo nivel) era considerablemente más bajo (11,30 euros) ²⁰.

43. Estas cifras sobre las diferencias salariales también se reflejan en un estudio realizado por el Departamento de Trabajo de los Estados Unidos. A corto plazo, es decir, hacia el sexto año después del inicio de la formación, la participación en programas formales de aprendizaje suponía un aumento promedio en los ingresos anuales de 6 595 dólares de los Estados Unidos con respecto a los ingresos de quienes no participaban en dichos programas. Además, se estimaba que, a lo largo de la carrera profesional, las personas que se habían formado como aprendices ganaban en promedio 240 037 dólares de los Estados Unidos más que las personas que habían seguido otro tipo de formación (301 533 dólares si se incluían las prestaciones) (Reed *et al.*, 2012, pág. xiv).

1.3.4.2. Empresas

44. Las empresas incurren en gastos netos en las etapas iniciales del aprendizaje (como muestra el período A del gráfico 1) debido a que los costos iniciales (como salarios, cotizaciones a la seguridad social, tiempo de los formadores en la empresa, materiales de formación) son superiores a los aportes de los aprendices a la producción de bienes y servicios. A medida que los aprendices adquieren competencias y se hacen más productivos, los costos y los beneficios comienzan a equilibrarse y las empresas recuperan la inversión inicial, como muestra el período B del análisis esquemático de costo-beneficio. En el período C posterior al aprendizaje, cuando el aprendiz se ha convertido en un trabajador con experiencia, las empresas obtienen beneficios claros, aun cuando los costos de mano de obra sean más elevados. La curva PM representa la productividad marginal de una persona contratada como aprendiz.

Gráfico 1. Modelo esquemático de los costos y beneficios para las empresas derivados de la formación de aprendices



Fuente: Gambin *et al.*, 2010.

²⁰ <https://roastatistics.maastrichtuniversity.nl/sisonline/Onderwerp6.aspx> [consultado el 8 de agosto de 2019].

45. En un estudio comparativo realizado recientemente por un consorcio en representación de organizaciones de empleadores europeas se hacía hincapié en el siguiente mensaje clave (BusinessEurope *et al.*, 2016, pág. 3):

Con un sistema de aprendizaje eficaz, las empresas recuperan gradualmente sus inversiones gracias a una mejor adecuación de las competencias y a la labor productiva parcial de los aprendices durante la formación. Si posteriormente son contratados como trabajadores regulares, las empresas obtendrán beneficios adicionales en términos de productividad, fomento de una cultura empresarial y lealtad de los trabajadores a la empresa, factores que en su conjunto hacen de estos programas un mecanismo de contratación eficaz.

46. Los estudios recientes más exhaustivos sobre los costos y beneficios de los programas de aprendizaje se han centrado en empresas alemanas y suizas y arrojan resultados muy distintos en cada caso.

47. Como se indica en el cuadro 2, el costo bruto es más alto en Suiza, aunque en promedio las empresas obtienen beneficios considerablemente más altos cuando forman aprendices, lo que se traduce en un beneficio neto de 2 739 euros por aprendiz durante un período de tres años.

48. Ahora bien, en Alemania las empresas tienen costos brutos más bajos, pero beneficios significativamente menores, lo que resulta en un importante costo neto de 22 584 euros por aprendiz durante un período de tres años. Además, el 60 por ciento de las empresas suizas que forman aprendices obtienen beneficios netos positivos, mientras que en Alemania el 93 por ciento de estas empresas incurren en costos netos. Esta diferencia puede explicarse mediante una combinación de tres factores: la remuneración relativa de los aprendices, más alta en Alemania que en Suiza; la disparidad de las tareas que se les asignan, con un porcentaje de trabajo productivo más alto en el caso de los aprendices suizos (83 por ciento, frente al 57 por ciento en el caso de los aprendices alemanes); y el tiempo que dedican al trabajo, mayor en Suiza que en Alemania (Wolter y Ryan, 2011, pág. 543). En un período de tres años, los aprendices suizos trabajan en la empresa 468 días por término medio, mientras que los aprendices alemanes trabajan en promedio 415 días, y sólo entre un 13 y un 21 por ciento de su tiempo no aportan un valor directo a la empresa, porcentaje que en el caso de los aprendices alemanes oscila entre un 31 y un 57 por ciento (Lerman, 2014, pág. 12).

Cuadro 2. Costo neto para la empresa de la formación de un aprendiz (programa de tres años) en Alemania y Suiza (en euros, para el año 2000)

	Costo bruto	Beneficios	Costo neto
Alemania	46 608	24 024	22 584
Suiza	54 393	57 132	-2 739

Fuente: Wolter y Ryan, 2011, pág. 543.

49. En los países con poca o ninguna experiencia en la formación de aprendices, las empresas quizás se muestren reacias a embarcarse en este tipo de iniciativas por desconocimiento o imposibilidad de calcular los costos netos que ello implica. Para orientar el debate sobre la relación costo-eficacia del aprendizaje, algunos investigadores han intentado aplicar un modelo de costo-beneficio desarrollado en Suiza, país cuyo sistema de aprendizaje es considerado eficaz y rentable, y estudiar de qué manera podría aplicarse a otros países, como España, Inglaterra (Reino Unido) e Italia (Wolter y Mühlemann, 2015; Wolter y Joho, 2018; Mühlemann *et al.*, 2018).

50. Los resultados del estudio realizado en España muestran que los programas de formación pueden generar beneficios netos para las empresas antes de que concluya el período de formación, y que las variables clave son el nivel de los salarios de los aprendices, la duración del aprendizaje y el tamaño de la empresa (Wolter y Mühlemann, 2015, págs. 74 y 75).

1.3.4.3. Autoridades públicas

51. Los sistemas de aprendizaje suponen un costo mucho menor para las autoridades públicas que los programas de EFP en el marco de instituciones de enseñanza, habida cuenta de que el gasto público global de la formación fuera del trabajo es más bajo en el caso de los aprendices que el gasto público en un programa de formación para estudiantes de EFP, por la sencilla razón de que los aprendices pasan la mayor parte del tiempo trabajando en las empresas, que son las que asumen los costos en tales casos (Kuczera, 2017, pág. 15).

52. Además, los costos para las autoridades públicas se reducen en algunos países cuando los jóvenes o los trabajadores de más edad desempleados se inscriben en un programa de aprendizaje, ya que es menos probable que se vean obligadas a pagar prestaciones de desempleo u otras prestaciones sociales. Como los aprendices pagan impuestos sobre la renta y cotizaciones a los regímenes de protección social — a corto plazo, durante el tiempo que dure el programa y, lo que es más importante, a largo plazo en calidad de trabajadores calificados y con mejores sueldos — las autoridades públicas se benefician de un aumento en los ingresos fiscales. En consecuencia, los beneficios acumulados del aprendizaje a lo largo de la carrera profesional del trabajador pueden llegar a ser considerables. Por ejemplo, se ha calculado que, en los Estados Unidos, el costo total a nivel estatal y federal de la gestión de los programas oficiales de aprendizaje en cinco estados (Florida, Georgia, Missouri, Pensilvania y Texas) era, en promedio, de 131 dólares de los Estados Unidos por aprendiz, mientras que el costo de la formación en instituciones de EFP (*community colleges*) ascendía a 587 dólares por aprendiz. Así pues, el costo medio total equivalía a 718 dólares por aprendiz. Se estimó que en el curso de la carrera profesional de un trabajador calificado esta inversión representaba un promedio de 19 875 dólares en beneficios fiscales, lo que suponía un rendimiento de 27,68 dólares por cada dólar invertido. Si se tienen en cuenta otros costos potenciales (seguro de desempleo, bonos de ayuda social alimentaria, protección social y costos de gestión), los beneficios totales son ligeramente inferiores a 35,86 dólares por dólar invertido (Reed *et al.*, 2012, págs. 40 y 41).

53. Aparte de los costos que entraña la formación fuera del trabajo, en algunos países las autoridades públicas incurren en costos adicionales por concepto de incentivos financieros (ayudas directas o exenciones fiscales) y no financieros (medidas de apoyo a las empresas para sus trámites administrativos) para alentar la contratación de aprendices por las empresas (Reed *et al.*, 2012, pág. 42). Por ejemplo, en Malasia, con arreglo al programa de aprendizaje dirigido por el Consejo de Desarrollo de los Recursos Humanos, las empresas tienen derecho al reembolso de la totalidad de los costos de capacitación, que comprenden las remuneraciones mensuales, los seguros y los materiales de formación de los aprendices (UNESCO/UNEVOC, 2019).

54. En el cuadro 3 se resumen los costos y beneficios de los sistemas de aprendizaje para las empresas, los aprendices y las autoridades públicas durante el período de aprendizaje y el período posterior a él.

Cuadro 3. Resumen de los costos y beneficios de los sistemas de aprendizaje, por parte interesada

		Costos	Beneficios
Aprendices	Durante el aprendizaje	☐ <i>Costo de oportunidad en forma de salarios más bajos *</i>	☐ Remuneración ☐ Cobertura de seguridad social ☐ Ni pago de tasas de matrícula ni deudas conexas, al contrario de los estudiantes universitarios ☐ <i>Mayor empleabilidad gracias a la formación y la certificación de competencias en función de la demanda</i>
	Después del aprendizaje		☐ Incremento marginal de los salarios ☐ Mayor empleabilidad ☐ <i>Mayor satisfacción laboral y mejor condición social</i>
Empresas	Durante el aprendizaje	☐ Gastos de personal por aprendices ☐ Gastos de personal por formadores en la empresa ☐ Gastos por materiales, espacio y equipos de formación ☐ Gastos de contratación y gestión	☐ Contribución de los aprendices a la producción de bienes y servicios ☐ Incentivos gubernamentales ☐ Ayudas de fondos para formación profesional ☐ <i>Aumento de la reputación por participación en programas de aprendizaje</i>
	Después del aprendizaje		☐ Incremento marginal de la productividad y la calidad ☐ Estabilidad salarial ☐ <i>Mayor lealtad a la empresa</i> ☐ <i>Ahorros por disminución de la rotación de personal – contratación y costos iniciales de formación</i>
Autoridades públicas	Durante el aprendizaje	☐ Incentivos ☐ Gasto en instituciones públicas de EFP	☐ En ausencia de programas de aprendizaje podrían tener que incurrir en costos considerables en programas de EFP en instituciones de enseñanza ☐ Ingresos fiscales procedentes de los aprendices ☐ <i>Ahorros en programas de empleo (por ejemplo, políticas y programas activos de mercado de trabajo) y en prestaciones de desempleo</i>
	Después del aprendizaje		☐ Ingresos fiscales procedentes de trabajadores calificados ☐ <i>Ahorros en programas de empleo (por ejemplo, políticas y programas activos de mercado de trabajo) y en prestaciones de desempleo</i>
* Los puntos en cursivas representan costos o beneficios no monetarios o latentes. Fuente: basado en OIT, 2017a.			

1.3.5. Promover la coordinación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo

55. Los programas de aprendizaje proporcionan un mecanismo sistemático para forjar vínculos de colaboración entre las instituciones de EFP y el mercado de trabajo. Gracias a ello las empresas pueden influir en el diseño y puesta en práctica de los planes de estudio y módulos de formación elaborados por dichas instituciones. Al mismo tiempo, ello permite a los formadores de instituciones de EFP lograr una comprensión más adecuada de las competencias que se requieren en el lugar de trabajo. Estos vínculos de colaboración que se refuerzan mutuamente permiten mejorar la calidad y eficacia de la experiencia de formación en su conjunto, así como reducir posibles inadecuaciones de las competencias con respecto a las necesidades del mercado de trabajo.

56. En Sudáfrica, por ejemplo, la estrecha colaboración entre algunas instituciones de enseñanza superior y el consejo de competencias responsable del sector manufacturero y de la ingeniería ha sido particularmente importante a la hora de movilizar apoyo para mejorar las competencias de los docentes de institutos de EFP de primer ciclo (merSETA, 2016, pág. 50).

1.4. Preaprendizaje

57. Algunos países también han puesto en marcha programas de preaprendizaje con el fin de ofrecer una preparación adecuada para el ingreso en programas ordinarios de aprendizaje. Estos programas de preaprendizaje mejoran el acceso a los programas de aprendizaje, sobre todo de los grupos vulnerables como los jóvenes, los desempleados de larga duración, los trabajadores de edad y los migrantes, ya que les permite adquirir las competencias profesionales indispensables. No existe un enfoque único o normalizado sobre la estructuración de este tipo de programas. Las modalidades que pueden adoptar son variadas, dependiendo de las necesidades concretas de los grupos destinatarios. El cuadro 4 presenta dos ejemplos ilustrativos de Australia y Suiza.

Cuadro 4. Programas de preaprendizaje

País	Programa	Grupo destinatario	Duración habitual	Contenido
Australia	Preaprendizaje	Jóvenes entre 16 y 24 años	6 a 12 meses	Competencias generales de empleabilidad; competencias para ocupaciones específicas
Suiza	Preaprendizaje para la integración (se está aplicando en la actualidad a título experimental)	Migrantes jóvenes (con estatuto de refugiados o con permiso de residencia temporal) entre 16 y 35 años	12 meses	Preparación para acceder a programas formales de aprendizaje, tres días en empresas y dos en centros de formación profesional; conocimientos generales y teoría relacionada con la profesión; apoyo específico para mejorar las competencias lingüísticas

Adaptado a partir de OCDE (2018) y Kis (2016).

1.5. Otras modalidades de formación basada en el trabajo

58. La expresión «formación basada en el trabajo» se refiere a todas las modalidades de aprendizaje que tienen lugar en un entorno de trabajo real. Este tipo de formación dota a las personas de las competencias profesionales necesarias para obtener y mantener puestos de trabajo y avanzar en las respectivas trayectorias profesionales. Los aprendizajes, las

prácticas profesionales y las pasantías son las modalidades más corrientes de la formación basada en el trabajo, que puede combinar, aunque no siempre, elementos de formación en el trabajo y fuera de él ²¹.

59. Las prácticas profesionales o pasantías comprenden por lo general «períodos limitados de práctica profesional, remunerados o no, que cuentan con un componente educativo o formativo, emprendidos con objeto de adquirir experiencia práctica y profesional con vistas a mejorar su capacidad de inserción laboral y facilitar la transición hacia un empleo normal» ^{22 23}. Aunque originalmente se asociaba a la formación de los médicos, en algunos países como los Estados Unidos el término pasantía comenzó a utilizarse para describir programas que brindaban a los jóvenes la posibilidad de trabajar en organizaciones gubernamentales y, más adelante, en organizaciones políticas. En la actualidad, especialmente en los países de ingresos altos, es posible encontrar pasantes o personas en prácticas en una amplia gama de sectores y ocupaciones realizando tareas en empresas, organizaciones sin fines de lucro y organismos gubernamentales (Perlin, 2012).

60. Las prácticas profesionales o pasantías pueden clasificarse de distintas maneras. Una tipología de gran utilidad establece una distinción entre tres finalidades o funciones que suelen exigir diferentes regulaciones (Lain *et al.*, 2014). La primera finalidad o función es cumplir los requisitos de un programa de enseñanza u obtener créditos para completarlo. La segunda es brindar a las personas que buscan trabajo la oportunidad de adquirir experiencia laboral, por lo general en el marco de una política o programa activo de mercado de trabajo impulsado o financiado por el gobierno. La tercera categoría comprende prácticas profesionales o pasantías en el mercado libre, establecidas por empresas u otras organizaciones a fin de ofrecer a los pasantes la posibilidad de conocer la dinámica laboral en un puesto de trabajo en particular o bien para poner a prueba a quienes las solicitan ²⁴.

61. Ahora bien, no existe una definición universalmente aceptada de «prácticas profesionales» o «pasantía». En algunos países, estos términos en general o principalmente hacen referencia a formas de adquirir experiencia laboral después de finalizar programas de enseñanza superior o técnica, en contraposición a las prácticas efectuadas en el marco de programas de educación. En otros países, por el contrario, suele hablarse de pasantías o prácticas profesionales en relación con estudiantes y graduados universitarios.

62. Diversos factores hacen que resulte difícil definir o establecer una distinción entre diferentes modalidades de formación basada en el trabajo. Uno de esos factores es de índole lingüística. Términos como «aprendiz», «pasantía», «prácticas profesionales», «período de capacitación» y «colocación» podrían significar cosas distintas en diferentes países. Otro factor es la evolución histórica de algunos de estos conceptos. En algunos

²¹ Véase también IAG-TVET, 2015.

²² [Recomendación del Consejo de 10 de marzo de 2014 sobre un marco de calidad para los periodos de prácticas](#), 2014/C 88/01, párr. 27.

²³ Cabe señalar que en algunos países el término «*traineeship*» (prácticas profesionales o pasantía) también puede hacer referencia a un sistema completo de capacitación y no solo al componente de trabajo en el medio laboral. En Australia, por ejemplo, este término se refiere a un programa estructurado basado en el empleo que conduce a la adquisición de competencias reconocidas a nivel nacional. Aunque estos programas suelen incluir períodos de formación más breves que los aprendizajes basados en el oficio, pueden considerarse sin embargo como programas de formación de aprendices en sentido más amplio. Lo mismo puede decirse de los «*learnerships*» en Sudáfrica y Zambia.

²⁴ Una cuarta categoría posible son las prácticas como requisito obligatorio de una formación profesional, por oposición a un «plan de estudios» — véase por ejemplo Sienkiewicz, 2018, pág. 4. Sin embargo, los ejemplos de esta modalidad de formación regulada por el Estado pueden equipararse por lo general con otros tipos de pasantías o prácticas profesionales dentro de un plan de estudios, mientras que aquellas prácticas que operan sin autorización oficial por lo general tendrán la misma condición jurídica que las modalidades propuestas en el mercado libre.

países los sistemas de aprendizaje modernos se han convertido en una modalidad formal de EFP, mientras que en otros conservan muchas características tradicionales y menos formales. De forma análoga, en los últimos decenios las prácticas profesionales o pasantías se han hecho mucho más corrientes de lo que eran antes y han asumido distintas formas.

63. El alcance de la formación es un factor que probablemente establezca una distinción entre los aprendizajes y todas las modalidades de prácticas profesionales o pasantías, incluso las más formales (OIT, 2012a, pág. 8; Hadjivassiliou *et al.*, 2012, pág. 52). Los aprendizajes suelen ser más largos y ofrecer formación en todas las competencias indispensables para ejercer un oficio u ocupación específicos. Por el contrario, la mayoría de prácticas profesionales o pasantías tienden a funcionar durante períodos más cortos y a ser menos exhaustivos. Algunas prácticas profesionales o pasantías permiten adquirir experiencia general a los estudiantes o a las personas que buscan trabajo, familiarizándolos con la dinámica laboral en un determinado puesto o lugar de trabajo. Otras podrían brindar la oportunidad de poner en práctica competencias específicas adquiridas en trabajos o estudios previos. Sin embargo, por lo general la capacitación que ofrecen no tiene ni la amplitud ni la profundidad que caracteriza a los aprendizajes.

Capítulo 2

Marcos internacionales y regionales para los aprendizajes

2.1. Normas internacionales del trabajo y resoluciones de la Conferencia Internacional del Trabajo

2.1.1. Recomendación sobre el aprendizaje, 1939 (núm. 60)

64. Dos instrumentos de la OIT han abordado expresamente la regulación y la realización de aprendizajes. El primero de ellos, la Recomendación núm. 60, se adoptó en 1939. Esta fue una de las cinco Recomendaciones en materia de orientación y formación profesionales que la Conferencia adoptó entre 1939 y 1956 ²⁵.

65. En su Preámbulo, la Recomendación núm. 60 reconocía las características particulares del aprendizaje, «por el hecho de efectuarse en las empresas y entrañar relaciones contractuales entre el maestro de aprendizaje y el aprendiz». En el Preámbulo también se reconocía que la eficacia de esta modalidad de formación profesional «depende en gran parte de la definición exacta y de la observancia de las condiciones que rigen el aprendizaje, y especialmente de las relativas a los derechos y obligaciones recíprocos del maestro de aprendizaje y del aprendiz».

66. En el párrafo 2.2 se proponía la base para un marco regulatorio, mientras que en el párrafo 3 se exponían diversas propuestas destinadas a garantizar la calidad del aprendizaje, y en el párrafo 4 se abordaba la cuestión de la indemnización. El párrafo 5 preveía, entre otras cosas, que sería conveniente que las organizaciones de empleadores y de trabajadores colaborasen con los organismos públicos encargados de vigilar el aprendizaje.

2.1.2. Recomendación sobre la formación profesional, 1962 (núm. 117)

67. En 1962, la Conferencia decidió adoptar un nuevo instrumento, la Recomendación núm. 117. Esta reemplazó a la Recomendación núm. 60, así como a la Recomendación sobre la formación profesional, 1939 (núm. 57), y la Recomendación sobre la formación profesional (adultos), 1950 (núm. 88). La Conferencia observó que esos textos habían sido «superados por los acontecimientos de nuestra época» (OIT, 1962, pág. 379).

²⁵ Los instrumentos pertinentes, además de la Recomendación núm. 60, son los siguientes: la Recomendación sobre la formación profesional, 1939 (núm. 57), relativa a la formación profesional en general y con un énfasis particular en las escuelas industriales y profesionales; la Recomendación sobre la orientación profesional, 1949 (núm. 87), que se refería específicamente a la orientación profesional más allá de las escuelas; la Recomendación sobre la formación profesional (adultos), 1950 (núm. 88), relativa a la formación profesional para adultos, incluidas las personas con discapacidad, y la Recomendación sobre la formación profesional (agricultura), 1956 (núm. 101), una Recomendación sectorial que tenía por objetivo abordar la necesidad de impartir formación a agricultores y trabajadores agrícolas.

68. Aunque el ámbito de la Recomendación núm. 117 era más amplio que el de los instrumentos precedentes, la parte X estaba consagrada específicamente al aprendizaje. En ésta se propugnaba el establecimiento de un marco regulatorio por vía legislativa, por resoluciones de los organismos especialmente encargados del control del aprendizaje, por medio de convenios colectivos, o mediante una combinación de los procedimientos antedichos (párr. 50).

69. En los párrafos 48 y 49 de la Recomendación núm. 117 se ponía de relieve la importancia del contrato de aprendizaje entre el aprendiz y una empresa individual, un grupo de empresas o bien con un organismo tal como una comisión de aprendizaje o un servicio especialmente encargado del control del aprendizaje. La Recomendación núm. 117 preveía que el contrato debería:

- ❑ incluir la obligación de formar al interesado para el ejercicio de una determinada ocupación, así como la obligación, también explícita o implícita, por parte del aprendiz, de trabajar como tal durante un período de aprendizaje determinado;
- ❑ contener las normas y reglamentos establecidos sobre la ocupación en cuestión, cuya inclusión se considere necesario o útil;
- ❑ prever todos los demás derechos y obligaciones recíprocos pertinentes que no hayan sido definidos por otros medios, incluyendo particularmente la observancia de todos los reglamentos de seguridad, y
- ❑ contener disposiciones relativas a la solución de los conflictos entre las partes.

70. La parte encargada de formar al aprendiz debería estar adecuadamente calificada para dar la formación, o dictar medidas a fin de que la formación sea impartida por personas que tengan la calificación requerida. Los medios disponibles para la formación del aprendiz deberían permitirle adquirir una formación completa para la ocupación que se le enseñe (párr. 48, 3)). Las autoridades competentes deberían mantenerse en relación regular con la empresa o la persona que dispensa la formación y cerciorarse mediante una inspección o supervisión periódica de si se alcanzan los objetivos perseguidos.

71. Para decidir si se pueden formar aprendices para una ocupación determinada, procedería tener en cuenta el nivel de la capacidad profesional y los conocimientos técnico-teóricos requeridos para el ejercicio de la ocupación en cuestión; la duración del período de formación necesario para adquirir la capacidad profesional y los conocimientos requeridos; la situación presente y futura en cuanto a la posibilidad de empleo en la ocupación de que se trate (párr. 47).

72. El párrafo 51 preveía que, en las normas y reglamentos que rigen el aprendizaje, deberían tenerse en cuenta, respecto a cada una de las ocupaciones que sean objeto de aprendizaje:

- a) el nivel de instrucción general y la edad mínima obligatoria para el ingreso en el aprendizaje;
- b) las disposiciones que han de tomarse para los casos especiales en que la edad de los trabajadores exceda del límite fijado en los reglamentos;
- c) la duración del aprendizaje, con inclusión de un período de prueba, teniendo en cuenta el grado de capacidad profesional, así como los conocimientos técnico-teóricos que se requieran;
- d) las disposiciones que deben tomarse para determinar la medida en que la duración normal del aprendizaje podría reducirse, considerando toda formación o experiencia

anteriores que el aprendiz haya podido adquirir o teniendo en cuenta sus progresos en el curso del aprendizaje;

- e)* la lista de las diversas operaciones prácticas, la enseñanza teórica y la instrucción conexa que haya de darse, así como el tiempo que habría de dedicarse a cada etapa de esta formación;
- f)* el otorgamiento de permisos para ausentarse durante la jornada de trabajo, o de cualquier otro permiso similar, para que el aprendiz pueda acudir a una institución de formación;
- g)* los exámenes a que hayan de someterse los aprendices durante el transcurso o al término del aprendizaje;
- h)* los diplomas o certificados que se otorguen al término del aprendizaje;
- i)* toda limitación del número de aprendices que fuere necesaria para asegurar que la formación sea eficaz, evitar el exceso de trabajadores en la profesión y satisfacer las necesidades de mano de obra en la rama de actividad económica de que se trate;
- j)* la tasa de remuneración que haya de pagarse al aprendiz, así como las escalas de aumento durante el transcurso del aprendizaje;
- k)* las condiciones de remuneración en caso de ausencia por causa de enfermedad;
- l)* el seguro contra accidentes;
- m)* las vacaciones pagadas;
- n)* la naturaleza y extensión del control a que el aprendizaje deba ser sometido, especialmente para asegurar la aplicación de la reglamentación en la materia, que la formación se atenga a las normas establecidas y que exista un grado suficiente de uniformidad de las condiciones del aprendizaje;
- o)* el registro de los aprendices y de los contratos de aprendizaje por parte de los organismos competentes, y
- p)* la forma y contenido de los contratos de aprendizaje.

73. Los aprendices deberían recibir instrucción general en materia de seguridad laboral, a fin de crear en ellos hábitos de seguridad laboral. Antes de comenzar el aprendizaje, deberían tener acceso a una orientación profesional amplia y un examen médico en función de las exigencias de la ocupación para la cual se imparta la formación. Cuando la ocupación de que se trate exija aptitudes físicas o psíquicas particulares, deberían éstas ser especificadas y asimismo ser objeto de reconocimiento especial (párr. 53).

74. Cuando se considere necesario o conveniente para completar su formación, debería ser posible trasladar a un aprendiz de una empresa a otra mediante acuerdos entre las partes interesadas. Del mismo modo, cuando existan diversos tipos de aprendizaje, debería ser posible, mediante acuerdos entre las partes interesadas, trasladar un aprendiz de una ocupación a otra (párr. 54).

2.1.3. Convenio sobre desarrollo de los recursos humanos, 1975 (núm. 142), y Recomendación sobre desarrollo de los recursos humanos, 1975 (núm. 150)

75. El Convenio núm. 142 fue adoptado en 1975, junto con la Recomendación núm. 150. En el párrafo 77, 1), de la Recomendación se establecía que esta reemplazaba a la

Recomendación núm. 117, junto con otros dos instrumentos sobre formación profesional ²⁶. Ni el Convenio núm. 142 ni la Recomendación núm. 150 abordaban el aprendizaje.

76. La Comisión de Expertos en Aplicación de Convenios y Recomendaciones (CEACR) aclaró las razones por las que se elaboraron y se adoptaron el Convenio núm. 142 y la Recomendación núm. 150 en su Estudio General de 1991, Desarrollo de los recursos humanos (CEACR, 1991, págs. 3 y 4):

Éstos consagraron la recusación de la concepción tradicional en virtud de la cual se atribuía a la formación profesional la sola función de equilibrar el mercado del trabajo, e hicieron primar una concepción más amplia y dinámica con arreglo a la cual se considera al «desarrollo de los recursos humanos» como un factor principal del desarrollo económico y social. Desde entonces, con arreglo a esa nueva expresión, la formación y la orientación constituían un proceso continuo de ensanchamiento de las posibilidades de educación de la persona a lo largo de la vida, tanto en su propio beneficio como en el de la comunidad. En este contexto, la formación y la orientación también deberían contribuir a la consecución de un objetivo de justicia social y de equidad.

77. El Convenio núm. 142 ha sido ratificado por 68 países. En este se insta a los Estados que hayan ratificado el instrumento a adoptar y llevar a la práctica políticas y programas completos y coordinados en el campo de la orientación y formación profesionales, estableciendo una estrecha relación entre este campo y el empleo, en particular mediante los servicios públicos del empleo.

78. La Recomendación núm. 150 se aplica a «la orientación profesional y a la formación profesional, tanto para los jóvenes como para los adultos, y respecto de todas las esferas de la vida económica, social y cultural, y de todos los niveles de calificación profesional y de responsabilidad» (párr. 1). La Recomendación núm. 150 fue reemplazada posteriormente por la Recomendación núm. 195. La Recomendación núm. 150 tenía por finalidad «[reflejar] los planteamientos del siglo XXI respecto del aprendizaje permanente, la transferibilidad de competencias y la educación y la formación que son necesarias para las pequeñas y medianas empresas» (OIT, 2004, pág. 8/6). Al igual que el instrumento precedente, la Recomendación núm. 195 no aborda el aprendizaje.

2.1.4. Otras normas de la OIT que abordan específicamente el aprendizaje

79. Hay una serie de normas actualizadas de la OIT relativas a los marcos de política social y de empleo que exigen o alientan a los Estados Miembros a adoptar sistemas de aprendizaje. Por ejemplo, el artículo 15, 1), del Convenio sobre política social (normas y objetivos básicos), 1962 (núm. 117), establece que:

Se deberán dictar disposiciones adecuadas, siempre que lo permitan las condiciones locales, para desarrollar progresivamente un amplio sistema de educación, formación profesional y aprendizaje que tenga por objeto lograr la preparación eficaz de menores de uno u otro sexo para cualquier empleo útil.

80. En ocasiones se aplica este tipo de requisitos u exhortaciones a determinados tipos de trabajo o en situaciones específicas. Por ejemplo, se incluyen referencias al aprendizaje (y otras modalidades de formación) en:

- el Convenio sobre los trabajadores migrantes (revisado), 1949 (núm. 97), artículo 6, párrafo 1, a), por el que se establece que los Miembros deben asegurar la igualdad de trato entre los inmigrantes que se encuentren legalmente en su territorio y los nacionales de sus respectivos países, entre otras cosas en relación con el aprendizaje y la formación profesional;

²⁶ Recomendaciones núms. 87 y 101.

- ❑ la Recomendación sobre las condiciones de empleo de los menores (trabajo subterráneo), 1965 (núm. 125), párrafo 13, *a*), por la que se establece que los menores empleados en el trabajo subterráneo en las minas deben recibir «formación profesional sistemática, mediante aprendizaje u otros métodos de formación»;
- ❑ la Recomendación sobre la contratación y la colocación de la gente de mar, 1996 (núm. 186), párrafo 1, *d*), iv), por la que se establece la obligación de reunir y analizar la información sobre el mercado de trabajo marítimo, en particular «la colocación de aprendices, oficiales de marina y demás personal en formación»;
- ❑ la Recomendación sobre el trabajo en la pesca, 2007 (núm. 199), párrafo 2, por la que se establece que «La formación de las personas de 16 a 18 años de edad podría impartirse mediante el aprendizaje o la participación en programas de formación homologados», y
- ❑ la Recomendación sobre el empleo y el trabajo decente para la paz y la resiliencia, 2017 (núm. 205), párrafo 19, *c*), por la que se establece que, en la prevención y la respuesta ante las situaciones de crisis, los Miembros deberían coordinar los servicios de educación, formación y readaptación profesional, incluido el aprendizaje.

81. El párrafo 15, *f*), de la Recomendación sobre la transición de la economía informal a la economía formal, 2015 (núm. 204), prevé que:

Los Miembros deberían promover la puesta en práctica de un marco global de políticas de empleo establecido sobre la base de consultas tripartitas, el cual podría incluir los elementos siguientes: [...] políticas de educación y de desarrollo de competencias laborales que respalden el aprendizaje a lo largo de la vida, se adecúen a las cambiantes necesidades del mercado laboral y a las nuevas tecnologías y reconozcan los conocimientos adquiridos previamente, por ejemplo, en los sistemas de aprendizaje informales, ampliando así las opciones para la obtención de un empleo formal; [...]

82. Otras normas internacionales del trabajo abordan cuestiones específicas que pueden surgir en el contexto del aprendizaje. Por ejemplo, el párrafo 20, 2) del anexo a la Recomendación sobre la seguridad de los medios de vida, 1944 (núm. 67), prevé que «[l]os aprendices que no perciban ninguna remuneración deberían estar asegurados contra los daños causados por el trabajo», y recibir una indemnización basada en «los salarios vigentes en esa profesión».

2.1.5. Normas de la OIT que abordan indirectamente el aprendizaje

83. Varias normas de la OIT resultan pertinentes para la cuestión del aprendizaje merced a sus disposiciones sobre el tema más amplio de la EFP. El Convenio sobre la política del empleo, 1964 (núm. 122), uno de los cuatro instrumentos de la OIT clasificados como convenios prioritarios o de gobernanza en virtud de la Declaración de la OIT sobre la justicia social para una globalización equitativa, de 2008, exige que los Miembros formulen y lleven a cabo «una política activa destinada a fomentar el pleno empleo, productivo y libremente elegido» (art. 1). La Recomendación sobre la política del empleo (disposiciones complementarias), 1984 (núm. 169), que complementa dicho Convenio, insta a los Estados Miembros a que desarrollen programas de enseñanza y formación que:

- ❑ eliminen toda discriminación en el acceso a la orientación y formación profesionales (párr. 7);
- ❑ alienten a las empresas a formar a los jóvenes, adaptar las oportunidades de formación «al desarrollo técnico y económico», mejorar la calidad de la formación, facilitar la transición de la escuela al trabajo, y fomentar estudios acerca de las

oportunidades de empleo «como base de una política de formación más racional» (párr. 17);

- ❑ promuevan un mayor acceso a la formación para las empresas de la economía informal (párr. 27);
- ❑ presten asistencia a otros países en la creación y mantenimiento de oportunidades de formación en el contexto de la cooperación internacional y el desarrollo (párr. 38, apdo. b));
- ❑ ayuden a los países en desarrollo a fomentar la formación profesional de los trabajadores locales como una opción que pueda reemplazar eficazmente a la migración con fines de empleo (párr. 40), y
- ❑ promuevan posibilidades de enseñanza y formación para los trabajadores migrantes (párr. 44).

84. Tres importantes instrumentos contemplados en la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo, 1998, contienen disposiciones específicas sobre la formación. En primer lugar, el Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958 (núm. 111), insta a los Estados Miembros a que apliquen una política que promueva «la igualdad de oportunidades y de trato en materia de empleo y ocupación, con objeto de eliminar cualquier discriminación a ese respecto» (art. 2). En el artículo 1, párrafo 3, del Convenio se establece que estas medidas incluirán el acceso a los medios de formación profesional, mientras que en el artículo 3, apartado e) se indica que los Miembros deben «asegurar la aplicación de esta política en las actividades de orientación profesional, de formación profesional y de colocación que dependan de una autoridad nacional».

85. El Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil, 1999 (núm. 182) insta a que se adopten medidas que, dentro de lo posible, aseguren a todos los niños que hayan sido librados de las peores formas de trabajo infantil el acceso a la formación profesional (art. 7, párr. 2, apdo. c)).

86. En tercer lugar, el Convenio sobre la edad mínima, 1973 (núm. 138) establece que éste no se aplicará al trabajo efectuado en instituciones de educación o formación ni al trabajo efectuado por personas de por lo menos 14 años de edad, como parte de programas de educación o formación debidamente regulados (art. 6). En el artículo 7, párrafo 1 del Convenio, también se permite el empleo de personas de 13 a 15 años de edad en «trabajos ligeros», a condición de que éstos no perjudiquen, entre otros aspectos, su participación en programas de formación profesional.

87. Otros instrumentos que contienen disposiciones específicas sobre la formación son:

- ❑ el Convenio sobre la licencia pagada de estudios, 1974 (núm. 140), que insta a los Miembros a promover la concesión de licencia pagada de estudios con fines de formación en determinadas áreas, y
- ❑ el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169), que exige igualdad de oportunidades para los pueblos indígenas y tribales con relación a la formación profesional (art. 21), así como la creación de programas y medios especiales de formación para estos pueblos, en caso necesario (art. 22).

88. Entre las varias protecciones que figuran en la parte I del Convenio sobre los trabajadores migrantes (disposiciones complementarias), 1975 (núm. 143), se incluye el derecho de los trabajadores migrantes a recibir un trato igual al de los nacionales en lo que se refiere a la «readaptación» (art. 8, párr. 2). Respecto a las protecciones adicionales

incluidas en la parte II, se especifica que éstas no serán aplicables a aquellas personas que entren en un Estado Miembro «con fines especiales de formación o de educación» (art. 11, párr. 2, apdo. d)).

2.1.6. Otras normas de la OIT y su aplicación al aprendizaje

89. Los diferentes instrumentos de la OIT utilizan distinta terminología para definir su ámbito de aplicación. Muchos de ellos no se aplican exclusivamente a los empleados, sino a la categoría más amplia de los «trabajadores». Este es el caso, por ejemplo, de los convenios fundamentales en que se basa la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo. Además de los Convenios núms. 111, 138 y 182, que ya se han mencionado, se trata del Convenio sobre el trabajo forzoso, 1930 (núm. 29), del Convenio sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación, 1948 (núm. 87), del Convenio sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva, 1949 (núm. 98), del Convenio sobre igualdad de remuneración, 1951 (núm. 100) y del Convenio sobre la abolición del trabajo forzoso, 1957 (núm. 105). Los ocho convenios fundamentales se aplican a todos los «trabajadores» en el sentido más amplio del término: es decir, se aplican con independencia del tipo de acuerdos contractuales (en su caso) conforme a los cuales se emplee a cada persona y, con muy pocas excepciones, con independencia del sector económico en el que los trabajadores se desempeñen (Creighton y McCrystal, 2016, pág. 706).

90. Los órganos de control de la OIT han considerado que las personas contratadas bajo las modalidades de convenios de formación deberían también tener el derecho de organizarse, con independencia de que sean o no asalariados. Según el Comité de Libertad Sindical (OIT, 2018a, párr. 394):

La naturaleza jurídica de la relación entre los trabajadores y el empleador, ya sea aprendizaje o de otro tipo, no debería tener ningún efecto en el derecho a afiliarse a las organizaciones de trabajadores y participar en sus actividades.

91. La CEACR (2011, pág. 234) ha resaltado que «la cobertura plena de los aprendices ha pasado a ser una característica permanente del derecho moderno de la seguridad laboral y social y que se la garantiza, de ser pertinente, en todos los convenios actualizados sobre normas internacionales del trabajo». Así pues, por ejemplo, en el párrafo 2, apartado a), inciso ii), de la Recomendación sobre el VIH y el sida, 2010 (núm. 200), se expresa la intención de abarcar a «todos los trabajadores que trabajan con arreglo a cualquier modalidad o régimen laboral, y en todos los lugares de trabajo, con inclusión de: ... las personas que reciben formación, incluidos los pasantes y los aprendices». En este sentido, los siguientes instrumentos contienen referencias a los aprendices:

- ❑ el Convenio sobre la eliminación de la violencia y el acoso en el mundo del trabajo, 2019 (núm. 190), que incluye expresamente a las «personas en formación, incluidos los pasantes y los aprendices» bajo la cobertura del instrumento (art. 2, párr. 1);
- ❑ el Convenio sobre la inspección del trabajo (agricultura), 1969 (núm. 129), que exige un sistema de inspección del trabajo para las empresas agrícolas «que ocupen trabajadores asalariados o aprendices» (art. 4);
- ❑ el Convenio sobre el fomento del empleo y la protección contra el desempleo, 1988 (núm. 168), que hace referencia a «los funcionarios públicos y los aprendices» (art. 11, párr. 1), y
- ❑ el Convenio sobre las prestaciones en caso de accidentes del trabajo y enfermedades profesionales, 1964 (núm. 121), que exige que la legislación nacional sobre las

prestaciones en caso de accidentes del trabajo y enfermedades profesionales amplíe la protección a «todos los asalariados, incluidos los aprendices» (art. 4, párr. 1).

92. Finalmente, resulta importante destacar una cuestión de principio enunciada por la CEACR (2014, párr. 188):

Recordando el principio general de igualdad de remuneración por un trabajo de igual valor, la Comisión considera que las personas protegidas por contratos de aprendizaje o de formación no deberían ser remuneradas con la tasa diferenciada más que en los casos en los que se benefician efectivamente de una formación profesional durante su horario laboral y en su lugar de trabajo. En general, es la cantidad y la calidad del trabajo realizado lo que debe constituir el factor decisivo en la fijación del monto del salario.

93. Por lo tanto, mientras que una remuneración más baja puede estar justificada en el caso de los aprendices, como es de hecho frecuente en los sistemas nacionales (véase la sección 3.6.2), esta remuneración inferior debería tener en cuenta el volumen y la calidad del trabajo realizado.

2.1.7. Resoluciones adoptadas por la Conferencia Internacional del Trabajo

94. En su 97.^a reunión (2008), la Conferencia adoptó una Resolución y Conclusiones sobre las calificaciones para la mejora de la productividad, el crecimiento del empleo y el desarrollo. En el párrafo 64 de las Conclusiones se afirma que «las distintas formas de pasantía y aprendizaje en el trabajo son un medio eficaz para tender puentes entre la escuela y el mundo del trabajo a fin de permitir que los jóvenes adquieran experiencia laboral y formación técnica y profesional. Ello contribuye a superar el inconveniente de su falta de experiencia laboral cuando tratan de encontrar el primer empleo». En el párrafo 30 se insta a los interlocutores sociales a promover el desarrollo de competencias profesionales para empresas sostenibles y para el crecimiento del empleo de maneras muy decisivas, entre las que se incluye:

[...]

- e) proporcionar oportunidades de aprendizaje laboral y mejorar la calidad de la formación de competencias y el reconocimiento de las aptitudes adquiridas por los aprendices;
- f) adecuar la formación en el lugar de trabajo a la disponibilidad de tiempo y lugar de los trabajadores, y adecuarla de modo que las mujeres puedan beneficiarse, como los hombres, de las oportunidades de aprendizaje y de formación en el lugar de trabajo.

95. En su 101.^a reunión (2012), la Conferencia adoptó una Resolución y Conclusiones relativas a la crisis del empleo juvenil: un llamado a la acción. En la sección «Empleabilidad: educación, formación y competencias, y transición de la escuela al trabajo» de las Conclusiones aparecen numerosas referencias al aprendizaje profesional ²⁷. En el párrafo 26 se hace un llamamiento a los gobiernos para que consideren con suma atención la posibilidad de, entre otras cuestiones:

[...]

- b) reforzar los vínculos entre la educación, la formación y el mundo del trabajo por medio del diálogo social en lo que respecta a la inadecuación de las competencias y la normalización de las calificaciones en respuesta a las necesidades del mercado de trabajo, y mejorar la enseñanza y formación técnica y profesional, concretamente el aprendizaje profesional y otras modalidades de adquisición de experiencia laboral y de formación en la empresa;

²⁷ Ya se había subrayado previamente el valor del aprendizaje profesional en el párr. 34 de las [Conclusiones sobre la promoción de vías para acceder a un trabajo decente para los jóvenes](#), adoptadas por la Conferencia en su 93.^a reunión (2005).

[...]

- d) mejorar la oferta y las modalidades de aprendizaje profesional: i) complementando el aprendizaje en el lugar de trabajo con una formación institucional más estructurada; ii) perfeccionando las competencias pedagógicas de los maestros artesanos y formadores que supervisan la formación; iii) incluyendo la alfabetización y las competencias para la subsistencia, y iv) reforzando la participación de la comunidad, sobre todo para asegurar el acceso de las mujeres jóvenes y otros grupos de población juvenil vulnerables a más ocupaciones;
- e) reglamentar y controlar el aprendizaje profesional, las pasantías y otros programas de adquisición de experiencia laboral, entre otras cosas mediante la certificación, para garantizar que constituyan una auténtica experiencia de aprendizaje y que no se utilicen para sustituir a trabajadores de plantilla.

96. En su 103.^a reunión (2014), la Conferencia adoptó una Resolución y Conclusiones relativas a la segunda discusión recurrente sobre el empleo, en la que se insta a la Oficina a «desarrollar una base de conocimientos y proporcionar asesoramiento sobre sistemas eficaces de formación permanente y sistemas de aprendizaje de calidad».

2.2. Recomendación e iniciativa de la UNESCO

97. En noviembre de 2015, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) aprobó la Recomendación relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP)²⁸. En la sección sobre los procesos de aprendizaje figuran diversas referencias al aprendizaje:

[...]

30. Se debería promover el aprendizaje en el trabajo en sus distintas formas, incluidos los contratos de formación, la comisión de servicio, los contratos de aprendizaje y las pasantías. Asimismo, se debería mejorar la calidad del aprendizaje en el trabajo y complementarla, cuando se estime pertinente, mediante el aprendizaje en centros de enseñanza u otros tipos de aprendizaje.

31. Las políticas públicas deberían fomentar y facilitar cursos de aprendizaje de calidad que combinen la formación en los lugares de trabajo y en los centros de enseñanza a través del diálogo social y la creación de alianzas entre el sector público y el sector privado, para ayudar a los jóvenes a desarrollar sus conocimientos, destrezas y competencias, y adquirir experiencia profesional.

32. Se debería promover la EFTP en la economía informal, incluso mediante el aprendizaje tradicional de calidad en pequeñas empresas, microempresas y empresas familiares, suscitando la participación de las partes interesadas de las zonas rurales y urbanas.

98. La UNESCO estableció un Grupo Interinstitucional sobre la Educación y Formación Técnica y Profesional (IAG-EFTP) con el objetivo de promover el intercambio de conocimientos y garantizar la coordinación eficaz de las actividades de las organizaciones internacionales que participan en el asesoramiento de políticas, los programas y la investigación²⁹. El Grupo ha creado un grupo de trabajo sobre el aprendizaje en el ámbito laboral que, ocasionalmente, examina cuestiones relativas a la formación de aprendices.

2.3. Iniciativa del G-20

99. En la reunión celebrada en Beijing en 2016, los Ministros de Trabajo y de Empleo del G-20 convinieron en aumentar el número, la calidad y la diversidad de los aprendizajes (G-20, 2016) mediante, entre otras, las siguientes medidas:

²⁸ UNESCO: [Recomendación relativa a la enseñanza y la formación técnica y profesional \(EFTP\)](#), 2015.

²⁹ Véase <https://es.unesco.org/themes/competencias-trabajo-y-vida/colaboracion> [consultado el 16 de junio de 2019].

- ❑ fijar metas nacionales para desarrollar, ampliar y mejorar los programas de aprendizaje;
- ❑ mejorar la calidad del aprendizaje mediante la plena participación de los interlocutores sociales en la concepción, la elaboración y la ejecución de programas de aprendizaje e incluyendo un componente significativo de formación basada en el trabajo;
- ❑ promover los programas de aprendizaje, en particular en los sectores emergentes y en los sectores con escasez de personal cualificado;
- ❑ lograr que a las empresas, en particular a las pymes, les resulten más atractivos los programas de aprendizaje, procurando que en ellos se tengan en cuenta sus necesidades de competencias, eliminando los obstáculos jurídicos y regulatorios y propiciando que el gasto de los programas se reparta adecuadamente entre las empresas, los proveedores y las autoridades públicas;
- ❑ velar por que los programas de aprendizaje ofrezcan buenas condiciones de trabajo y de formación, en particular un salario adecuado, cobertura de seguridad social y el respeto de los principios de seguridad y salud en el trabajo;
- ❑ mejorar el acceso de los grupos desfavorecidos a los aprendizajes de calidad mediante subsidios a los ingresos, créditos para la formación, programas de preaprendizaje, servicios de guardería asequibles y facilidades para acomodar la vida laboral y familiar;
- ❑ reforzar las alianzas entre las empresas y los centros de formación profesional;
- ❑ respaldar el desarrollo de programas para la mejora del aprendizaje informal, por ejemplo mediante el reconocimiento de los conocimientos previos y la formación complementaria, y
- ❑ hacer extensivo el aprendizaje de calidad a todo el mundo, por ejemplo mediante la cooperación técnica y las iniciativas regionales.

2.4. Declaración conjunta del L20 y el B20 sobre los elementos fundamentales de los aprendizajes de calidad

100. Las organizaciones de trabajadores (en el marco del L20) y las organizaciones de empleadores (en el marco del B20) contribuyeron activamente a la labor del Grupo de Trabajo del G-20 sobre el Empleo en lo que respecta al aprendizaje, e instaron a los Estados miembros del G-20 a que apoyaran la implantación de medidas para fomentar la formación de aprendices. En cooperación con las organizaciones mundiales de trabajadores y de empleadores, en 2013 el L20 y el B20 llegaron a un acuerdo con respecto a los elementos clave de unos aprendizajes de calidad (CSI, 2013), de conformidad con los siguientes principios comunes:

- ❑ ha de haber una responsabilidad compartida entre los gobiernos y las organizaciones de empleadores y de trabajadores, adaptada a las circunstancias nacionales;
- ❑ la existencia de centros de formación profesional de alta calidad, con docentes altamente calificados y motivados y el más moderno equipamiento, es un requisito indispensable para un aprendizaje efectivo;
- ❑ el acceso efectivo al aprendizaje debería estar disponible no sólo para los jóvenes, sino también para los trabajadores adultos desplazados que necesiten abrirse camino en una nueva industria o que requieran actualizar su capacitación en función de las necesidades cambiantes de las empresas;

- ❑ tendrían que aplicarse estrategias para elevar el estatus del aprendizaje, de manera que se vean como una vía hacia una carrera profesional satisfactoria;
- ❑ los sistemas de aprendizaje han de contar con sus propios arreglos contractuales en conformidad con la ley y la práctica nacionales;
- ❑ los sistemas de aprendizaje tienen que centrarse en el lugar de trabajo;
- ❑ los programas de aprendizaje deberían reflejar los objetivos de igualdad de género, y
- ❑ los aprendizajes deberían fomentar el espíritu empresarial y la innovación a través del desarrollo de competencias.

101. Las organizaciones de trabajadores y de empleadores han participado en otras iniciativas en relación con el aprendizaje, como las siguientes:

- ❑ la Red Mundial de Aprendizaje, creada en 2012 bajo los auspicios de la Organización Internacional de Empleadores (OIE), la OIT y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)³⁰, y
- ❑ el proyecto Unions4VET, patrocinado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania y que actualmente incluye a organizaciones de trabajadores de Costa Rica, Grecia, Italia, Letonia, Portugal, Eslovaquia y Sudáfrica, además de Alemania³¹.

2.5. Marcos regionales

102. La UE se ha mostrado especialmente activa en el fomento del aprendizaje. Entre otras iniciativas, ha establecido e impulsado la Alianza Europea para la Formación de Aprendices³², creada en 2017. En marzo de 2018, el Consejo de la UE aprobó la Recomendación relativa al Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz³³, que apoya determinados elementos distintivos (párr. 20) y propone dos conjuntos de criterios de calidad y de eficacia para los aprendizajes. Los criterios sobre las condiciones de formación y de trabajo son estos: acuerdo por escrito; resultados del aprendizaje; apoyo pedagógico; componente relativo al lugar de trabajo; remuneración o compensación; protección social, y condiciones de trabajo, salud y seguridad. Los criterios sobre las condiciones marco son estos: marco reglamentario; participación de los interlocutores sociales; apoyo a las empresas; itinerarios flexibles y movilidad; orientación profesional y concienciación; transparencia, y aseguramiento de la calidad y seguimiento de los aprendices.

³⁰ Véase <http://www.gan-global.org> [consultado el 10 de junio de 2019].

³¹ Véase <https://www.unions4vet.de/en/> [consultado el 10 de junio de 2019].

³² Véase <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1147&langId=es> [consultado el 10 de junio de 2019].

³³ *Recomendación del Consejo de 15 de marzo de 2018 relativa al Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz*, 2018/C 153/01.

Capítulo 3

Marcos regulatorios nacionales relativos al aprendizaje

103. En este capítulo se examinan los diferentes elementos de los marcos regulatorios nacionales relativos al aprendizaje: los tipos y niveles de regulación, las funciones de los órganos reguladores; los criterios de formación; la financiación; los derechos y la protección de los aprendices en el trabajo; las condiciones para que las partes o las entidades puedan impartir o apoyar el aprendizaje, y el seguimiento y evaluación.

104. Cada uno de los marcos regulatorios nacionales es único y refleja las condiciones locales. Debe establecerse un delicado equilibrio entre, por una parte, la necesidad de lograr que las diferentes partes interesadas estén dispuestas a invertir en el proceso y, por otra, que el sistema esté regulado adecuadamente.

3.1. Tipos y niveles de regulación

105. Normalmente, los sistemas nacionales de aprendizaje se asientan en alguna forma de disposición jurídica, la cual puede estipularse por una ley que se ocupe específicamente de esta cuestión, por ejemplo ³⁴:

- ❑ la Ley relativa al Aprendizaje (1981), Argelia;
- ❑ la Ley 26390 (2008) relativa a la Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente, por la que se regula el régimen de aprendizaje y orientación profesional, Argentina;
- ❑ la Ley del Aprendiz, núm. 10097 (2000), Brasil;
- ❑ la Ley Nacional relativa al Aprendizaje (1937), Estados Unidos;
- ❑ la Ley de Aprendices (1961), India;
- ❑ la Ley de Formación Industrial (1967), Irlanda;
- ❑ la Ley relativa al Aprendizaje (1953), Israel;
- ❑ la Ley relativa al Aprendizaje (1954), Jamaica;
- ❑ la Ley sobre la Institución y Organización del Aprendizaje (2000), Marruecos;
- ❑ la Ley relativa al Aprendizaje (1968), Mauricio;
- ❑ la Ley de relativa al Aprendizaje y la Formación en Empresas (1992), Nueva Zelandia;
- ❑ la Ley relativa al Aprendizaje (2017), Pakistán;

³⁴ Algunas de estas leyes se han ido enmendando periódicamente.

- ❑ la Ley relativa al Aprendizaje (2014), Samoa;
- ❑ la Ley Nacional relativa al Aprendizaje (1971), Sri Lanka;
- ❑ la Ley núm. 3308 relativa al Aprendizaje y Formación Profesional, Turquía, y
- ❑ la Ley relativa al Aprendizaje (1965), Zambia ³⁵.

106. En algunos países, el aprendizaje puede estar regulado en el marco más amplio de la EFP:

- ❑ la Ley de Formación Profesional (2005), Alemania;
- ❑ la Ley relativa a la Mano de Obra (2003), Indonesia;
- ❑ la Ley sobre la Reforma de la Educación y Formación Profesional (2008), Luxemburgo;
- ❑ la Ley relativa a la Enseñanza Primaria y Secundaria (1998), Noruega;
- ❑ la Ley de Educación de Adultos y Formación Profesional (1995), Países Bajos;
- ❑ la Ley núm. 4951/13 de Inserción al Empleo Juvenil, Paraguay, y
- ❑ la Ley de Formación Profesional (2008), Túnez.

107. La base jurídica puede enmarcarse en el Código del Trabajo de un país, por ejemplo:

- ❑ la Ley del Trabajo (2006), Bangladesh;
- ❑ la Ley General del Trabajo, decreto supremo (1939), Estado Plurinacional de Bolivia, y
- ❑ la Ley del Trabajo (2004), Nigeria.

108. Además de las leyes básicas que regulan la formación de aprendices, deben adoptarse reglamentos subordinados a las mismas. En Alemania, por ejemplo, se han adoptado diversas ordenanzas y programas marco de aprendizaje para ocupaciones específicas ³⁶, mientras que las cuestiones como la formación de formadores de aprendices en empresas se regulan mediante otros instrumentos ³⁷.

109. En un contexto más amplio, los instrumentos jurídicos por los que se aplican otras iniciativas de políticas, como los marcos nacionales de calidad, también pueden incidir indirectamente en diferentes aspectos del aprendizaje. Por ejemplo, la Autoridad Sudafricana de Calificaciones Profesionales se estableció en el contexto de la Ley núm. 67 relativa al Marco Nacional de Calificaciones de 2008, cuyo submarco de calificaciones profesionales regula la aprobación de calificaciones vinculadas con los programas de aprendizaje y las prácticas profesionales ³⁸.

110. Por lo general, las leyes relativas al aprendizaje se aplican a escala nacional, aunque en determinados países la EFP, y por extensión el aprendizaje, son de competencia regional o provincial. En el Canadá, por ejemplo, la competencia en materia de aprendices

³⁵ Muchas de las leyes mencionadas en el informe pueden encontrarse en [NATLEX](#), la base de datos de la OIT sobre legislación nacional del trabajo, seguridad social y derechos humanos. Salvo que se indique otra cosa, la información que se ofrece en este capítulo sobre los sistemas de aprendizaje se ha extraído de varios documentos: OIT, 2017a y OIT, 2019c; Fazio *et al.*, 2016; Smith y Kemmis, 2013; y de la [base de datos europea sobre sistemas de aprendizaje del Cedefop](#).

³⁶ Para consultar la traducción al inglés y al español de una selección de ordenanzas y programas marco, véase <https://www.bibb.de/govet/de/54899.php> [consultado el 10 de junio de 2019].

³⁷ Para consultar el texto de la regulación (en alemán), véase https://www.gesetze-im-internet.de/ausbeignv_2009/ [consultado el 10 de junio de 2019].

³⁸ Véase https://www.fpmseta.org.za/downloads/QCTO_OQSF_Policy_Version_25_02_2013.pdf [consultado el 4 de agosto de 2019].

corresponde a los 13 territorios y provincias; no obstante, el programa Sello Rojo (*Red Seal Program*) establece criterios nacionales comunes para el aprendizaje de 56 oficios ³⁹.

3.2. Organismos de regulación

3.2.1. Autoridades nacionales y sectoriales

111. En muchos países, existen organizaciones que se ocupan de regular el aprendizaje en el ámbito intersectorial o sectorial.

112. En Filipinas, la Dirección de Enseñanza y Capacitación Técnica, que se estableció mediante la promulgación de la Ley de la República núm. 7796, de 1994, se ocupa de integrar, coordinar y supervisar los programas de desarrollo de competencias, y está previsto que también se encargue de emprender la reforma del programa de aprendizaje, de integrar a las empresas en las actividades de formación profesional y de elaborar un plan de competencias a escala nacional ⁴⁰.

113. En Francia, el Consejo Nacional de Empleo, Formación y Orientación Profesional, establecido en 2014 con arreglo a la Ley de Formación Profesional, Empleo y Democracia Social, se ocupa oficialmente de preparar, entre otras cuestiones:

- ❑ una estrategia concertada para impulsar la ejecución coordinada de las actividades de orientación, formación profesional, aprendizaje, integración, empleo y conservación del empleo;
- ❑ una evaluación anual de las políticas y la gestión de los organismos encargados de recaudar la tasa de aprendizaje y revertirla a los centros de formación, y
- ❑ un programa de tres años para evaluar las políticas públicas en este ámbito y garantizar su ejecución.

114. Los organismos de regulación también ejercen su actividad por sectores. Dichos organismos, a veces denominados consejos de competencias sectoriales, cumplen una función principal en la elaboración y la aplicación de las políticas de desarrollo de competencias, ya sea con respecto a la EFP inicial, y más concretamente a la formación de aprendices, o a la EFP continua, o ambos casos.

115. En Sudáfrica, las Autoridades Sectoriales de Educación y Formación, constituidas inicialmente a raíz de la adopción de la Ley de Desarrollo de Competencias en 1998, tienen por objeto desarrollar las competencias de los trabajadores de Sudáfrica a fin de mejorar la productividad en el lugar de trabajo y la competitividad de las empresas ⁴¹. En particular, dichas autoridades ofrecen un marco institucional para elaborar y ejecutar planes de competencias sectoriales, aprobar planes de desarrollo de competencias en el lugar de trabajo e informes de formación, establecer programas de estudios, registrar contratos de aprendizaje y administrar fondos sectoriales para apoyar la prestación de servicios de formación y señalar oportunidades de colocación (OIT, 2017e, pág. 141).

116. En el Brasil, el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) constituye un ejemplo de autoridad sectorial de desarrollo de competencias. En Dinamarca, los comités de oficios elaboran los contenidos de los programas de formación como parte del marco

³⁹ Véase <http://caf-fca.org/apprenticeship-101/apprenticeship-regulatory-systems/> [consultado el 10 de junio de 2019].

⁴⁰ Véase <http://www.tesda.gov.ph/About/TESDA/10> [consultado el 10 de junio de 2019].

⁴¹ Véase <https://nationalgovernment.co.za/units/view/199/agricultural-sector-education-and-training-authority-agriseta> [consultado el 10 de junio de 2019].

general que establece el Consejo Nacional de Educación y Formación Continua para Adultos. Más concretamente, dichas instituciones regulan la duración y la estructura de los programas, sus objetivos y métodos de evaluación así como la distribución de la formación en el trabajo y fuera del trabajo. A la luz de la evolución del mercado laboral, podrían proponer nuevos cursos o clausurar los existentes. También se encargan de expedir las licencias de las instituciones de formación (CES/Unionlearn, 2014, pág. 26).

3.2.2. Participación de los interlocutores sociales

117. Uno de los factores que aseguran el éxito del aprendizaje es el diálogo social. El aprendizaje es eficaz porque vincula la instrucción en el aula con la formación en el lugar de trabajo y porque, para impartir la formación, se utilizan tanto los conocimientos de los empleadores como los de los trabajadores en lo que respecta a la capacitación necesaria y a cómo transmitirla.

118. La experiencia muestra que para que exista diálogo social y éste sea significativo, tienen que darse, entre otras, las siguientes condiciones:

- ❑ organizaciones de trabajadores y de empleadores fuertes e independientes que dispongan de capacidad técnica y tengan acceso a la información necesaria para participar en el diálogo social;
- ❑ voluntad política y compromiso de todas las partes de participar en el diálogo social;
- ❑ respeto de los derechos fundamentales de libertad sindical y de asociación y de negociación colectiva, y
- ❑ apoyo institucional apropiado ⁴².

119. En un estudio de la OCDE (Fazekas y Field, 2013) también se confirma que, en todos los países de la OCDE, la participación de los interlocutores sociales es fundamental para mejorar la elaboración y la ejecución de políticas y asegurar que los programas de formación profesional satisfagan las necesidades de las empresas, de la economía y de los aprendices.

120. En el contexto de la EFP, y más concretamente de los aprendizajes de calidad, el diálogo social se produce principalmente en el marco de los órganos tripartitos y bipartitos en los planos nacional y sectorial y mediante la negociación colectiva.

3.2.2.1. *Órganos tripartitos y bipartitos en los planos nacional y sectorial*

121. En muchos países, los interlocutores sociales son oficialmente miembros de comités tripartitos de la EFP que operan a escala nacional y que se encargan de los diversos aspectos de la elaboración y la ejecución de los sistemas de aprendizaje.

122. En Kenya, los interlocutores sociales están representados en el Consejo Nacional de Formación Profesional, de carácter tripartito, que se encarga, entre otros asuntos, de administrar los fondos destinados a financiar los programas de formación; revisar y mantener los sistemas de evaluación de oficios y ocupaciones, y otorgar certificados de aptitud y competencia a las personas que se someten a dichas evaluaciones ⁴³.

123. En Sudáfrica, las organizaciones de trabajadores y de empleadores tienen representación en algunos órganos tripartitos que se ocupan de diferentes aspectos de las políticas de la EFP, a saber: la Autoridad Nacional de Competencias, que asesora al

⁴² Véase <https://www.ilo.org/ifpdial/areas-of-work/social-dialogue/lang-es/index.htm> [consultado el 8 de agosto de 2019].

⁴³ Ley de Formación Profesional, 2012, capítulos 4A, e), 5, d) (Kenya).

Ministerio de Trabajo con respecto a las políticas y estrategias de competencias y su aplicación; la Autoridad Sudafricana de Calificaciones Profesionales, que supervisa la elaboración y la aplicación del Marco Nacional de Calificaciones, y el Consejo para la Calidad de Oficios y Ocupaciones, que se ocupa de concebir, aplicar, evaluar y otorgar certificados de calificación profesional (OIT, 2017e, pág. 20).

124. En muchos países europeos, los interlocutores sociales tienen representación en comités tripartitos de la EFP que se ocupan de diferentes aspectos de la elaboración de políticas y la aplicación de los programas en materia de aprendizaje; por ejemplo, la Agencia Nacional de Educación y Formación Profesionales de Bulgaria; la Junta de Aprendizaje de Chipre; el Consejo Nacional de Educación y Formación Continua para Adultos de Dinamarca; el Consejo Nacional de Empleo, Formación y Orientación Profesional de Francia; el Instituto Federal de Educación y Formación Profesional de Alemania; el Consejo de Aprendizaje de Irlanda y el Consejo General de Formación Profesional de España (CES/Unionlearn, 2016).

125. En el plano sectorial, los organismos denominados a veces consejos de competencias sectoriales tienen una función principal en la elaboración y la ejecución de los programas de aprendizaje. Los ejemplos que se ofrecen en la sección 3.2.1 con respecto a Sudáfrica y Dinamarca ilustran el importante grado de representación de los interlocutores sociales.

3.2.2.2. *Convenios colectivos en el plano nacional – convenios intersectoriales*

126. En algunos casos, los interlocutores sociales pueden negociar convenios de la EFP a escala nacional, que tienen importantes repercusiones en el aprendizaje. Un caso de ese tipo sería el Convenio Nacional Intersectorial sobre la formación profesional de Francia (diciembre de 2013), que determina, entre otros asuntos, el tipo de actividades que podrían subvencionarse mediante los organismos de financiación conjunta reconocidos por el Estado y, más específicamente, las formas de financiar algunos tipos de aprendizaje ⁴⁴. Este convenio es particularmente importante, pues constituyó el fundamento de la Ley de Formación Profesional, Empleo y Democracia Social que se aprobó al año siguiente ⁴⁵.

3.2.2.3. *Convenios colectivos en el plano sectorial*

127. En Francia existen convenios sectoriales relativos específicamente a la formación de aprendices. En 2015, se firmaron 67 convenios de este tipo con respecto a diferentes cuestiones ⁴⁶, por ejemplo:

- ❑ la naturaleza del contrato de aprendizaje;
- ❑ las obligaciones del aprendiz y de la empresa;
- ❑ la elección, función y tareas del formador en la empresa, el número de aprendices que pueden supervisar los formadores y la formación de los formadores — a ese respecto, algunos convenios establecen que se ajuste el volumen de trabajo del formador y prevén una compensación por la formación del aprendiz;
- ❑ las perspectivas de recabar datos cualitativos y cuantitativos sobre el número de aprendices y las tasas de terminación anticipada del contrato, conclusión satisfactoria del programa e inserción profesional;

⁴⁴ Véase http://www.journal-officiel.gouv.fr/publications/bocc/pdf/2014/0013/boc_20140013_0000_0011.pdf [consultado el 10 de junio de 2019].

⁴⁵ Véase <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028683576&categorieLien=id> [consultado el 10 de junio de 2019].

⁴⁶ Ministerio de Trabajo, Empleo, Formación Profesional y Diálogo Social de Francia, 2016, págs. 464 y 465.

- ❑ la financiación de los aprendizajes y, más concretamente, las formas de asegurar que las empresas pagan la tasa de aprendizaje;
- ❑ la posibilidad de que dos empresas compartan itinerarios de aprendizaje, y
- ❑ las responsabilidades de los centros de formación de aprendices y, cuando proceda, su acreditación por el sector.

3.2.2.4. *Convenios colectivos en el plano empresarial*

128. En 2014, ENEL, la multinacional energética italiana, y tres organizaciones de trabajadores firmaron un convenio para establecer un programa de aprendizaje experimental que combinara la formación en el trabajo y la formación fuera del trabajo, y tras el cual se obtuviera un diploma técnico con contenidos teóricos que guardara mayor conformidad con las necesidades del sector, y una formación técnica y práctica que se caracterizara por presentar una mejor correspondencia con las necesidades del mundo del trabajo. El convenio contemplaba cuestiones como la duración del contrato de aprendizaje, la remuneración, los días de vacaciones, la licencia por enfermedad, la terminación del contrato, la función de los formadores en la empresa y la salud y seguridad. En 2017, la Comisión Europea otorgó el premio de la Alianza Europea para la Formación de Aprendices en el ámbito de las grandes empresas a dicho convenio y al consiguiente programa de formación por el compromiso adquirido con respecto al aprendizaje ⁴⁷.

3.3. El contrato de aprendizaje

129. En virtud de un contrato de aprendizaje contraído entre el aprendiz y la empresa, o suscrito a través de un intermediario, se establecen los derechos y las obligaciones así como las condiciones de formación y de trabajo en el marco del aprendizaje (OIT, 2019c). Si así lo permite la legislación nacional, también irá firmado por un tercero, como pueda ser una institución educativa o un centro de formación. Cuando el aprendiz es menor de edad, firmarán el acuerdo, en su nombre, uno de sus padres, el tutor o el representante legal.

130. En muchos países, como Alemania, Argentina, Australia, Austria, Bangladesh, Bélgica (comunidades francófona y flamenca), Benin, Brasil, Chile, Colombia, República de Corea, Costa Rica, Côte d'Ivoire, Dinamarca, Filipinas, Francia, India, Indonesia, Irlanda, Jamaica, Kenya, Luxemburgo, Malawi, Malí, Marruecos, Namibia, Níger, Nigeria, Pakistán, Reino Unido, República Unida de Tanzania y Togo, los contratos de aprendizaje deben contraerse por escrito. También ocurre así generalmente en los Países Bajos y en Sudáfrica, países en que el contrato deberá también ir firmado por el proveedor de formación ⁴⁸.

131. Muchos países recomiendan que se utilice un modelo de contrato de aprendizaje (como Kenya, Sudáfrica, Suiza y República Unida de Tanzania). En Marruecos, por ejemplo, el contrato contempla lo siguiente:

- ❑ la identidad, edad y dirección de las partes firmantes del contrato;
- ❑ el campo de actividad de la empresa en que tendrá lugar el aprendizaje;
- ❑ el número de empleados de la empresa;
- ❑ el número de aprendices en la empresa;

⁴⁷ Establecida por primera vez en 2016, la Alianza Europea para la Formación de Aprendices tiene por objeto reconocer la labor de las empresas y los aprendices en lo que respecta a sus sobresalientes logros en el fomento del aprendizaje; desde enero de 2017, se premia también a los profesionales (docentes y formadores).

⁴⁸ Véase <http://www.bridge.org.za/knowledge-hub/psam/wiol/apprenticeship/> [consultado el 13 de junio de 2019].

- ❑ el oficio o la calificación en que el aprendiz recibirá formación;
- ❑ la duración del aprendizaje;
- ❑ el período de prueba;
- ❑ el período durante el cual el aprendiz permanecerá en la empresa tras el aprendizaje, y
- ❑ la identidad del formador en la empresa ⁴⁹.

132. En ocasiones, el contrato debe registrarse en los consejos sectoriales, en caso de que existan, o en las cámaras locales, como ocurre en Alemania, Australia y Luxemburgo. En Australia, todos los contratos de formación profesional, incluidos los contratos de aprendizaje, deben registrarse en los organismos gubernamentales del Estado o territorio competente ⁵⁰. También es obligatorio registrar ese tipo de contratos ante el organismo gubernamental que proceda en Kenya, mientras que en Indonesia se requiere la aprobación del Gobierno ⁵¹. En Suiza, la oficina de educación y formación profesional del gobierno cantonal verifica y aprueba el contrato. Por el contrario, en países como los Estados Unidos no es necesario registrar estos contratos (Eurofound/Comisión Europea, 2018a, pág. 8).

133. En Suiza, los contratos de aprendizaje contemplan un período de prueba de entre uno y tres meses, lo que permite tanto a la empresa como al aprendiz comprobar si han hecho la elección adecuada. Durante el período de prueba, tanto la empresa como el aprendiz pueden rescindir el contrato mediante un preaviso de siete días (Conferencia suiza de oficinas cantonales de formación profesional, 2012).

3.4. Estándares ocupacionales

3.4.1. Reconocimiento de ocupaciones aptas para el aprendizaje

134. Una de las características del aprendizaje es que prepara al individuo para ejercer una ocupación. En algunos países, como Alemania, la ley exige que la normativa que rige la formación inicial precise la ocupación correspondiente ⁵². Sobre esta base, las autoridades públicas elaboran una lista de las ocupaciones reconocidas oficialmente como aptas para el aprendizaje ⁵³. En Austria, la autoridad competente, esto es, el Ministerio de Economía, Familia y Juventud, debe establecer una lista de ocupaciones que se presten a la formación de aprendices ⁵⁴.

135. Cada país cuenta con sus propias listas y procedimientos para definir los perfiles profesionales y los programas de aprendizaje que sirven para establecer las normas requeridas para cada ocupación. En los Estados Unidos hay aproximadamente

⁴⁹ Ley núm. 1200 sobre la Institución y la Organización del Aprendizaje, art. 13.

⁵⁰ Por ejemplo, en Australia Occidental, la Oficina de Aprendizaje del Departamento de Formación y Desarrollo de Competencias de los Trabajadores: <https://www.dtwd.wa.gov.au/apprenticeship-office> [consultado el 15 de junio de 2019].

⁵¹ Ley de Formación Profesional, 2012, arts. 6 y 11 (Kenya).

⁵² Ley de Formación Profesional, art. 5.1.1.

⁵³ El párr. 47 de la Recomendación núm. 117 indica que para decidir si una ocupación determinada puede ser objeto de aprendizaje, procedería tener en cuenta el nivel de la capacidad profesional y los conocimientos técnico-teóricos requeridos para el ejercicio de la ocupación en cuestión; la duración del período de formación necesario para adquirir la capacidad profesional y los conocimientos requeridos; el valor del aprendizaje para la adquisición de las calificaciones y conocimientos requeridos, y la situación presente y futura en cuanto a la posibilidad de empleo en la ocupación de que se trate.

⁵⁴ Ley de Formación Profesional, art. 7.

1 300 ocupaciones aptas para el aprendizaje ⁵⁵, mientras que en Alemania esta cifra es mucho más baja y experimenta una disminución gradual, ya que pasó de 348 en 2000 a 326 en 2018 ⁵⁶. En el Canadá, donde cada provincia tiene sus propias leyes sobre los oficios aptos para la formación y certificación de aprendices, se reconocen más de 400 oficios ⁵⁷. En la India se autoriza la formación de aprendices en 261 oficios reconocidos notificados por el Gobierno central y en 230 oficios opcionales determinados por la industria.

136. Por lo general, los programas de aprendizaje suelen centrarse en un oficio o una ocupación dentro de un sector. Sin embargo, cada vez hay una mayor demanda de calificaciones diversas, que incluyen las competencias requeridas para ejercer ocupaciones en varios sectores (por ejemplo, existen programas de aprendizaje en mecánica y polimecánica). Además, algunos programas de aprendizaje responden a las necesidades de un sector, y no a las de una ocupación específica, como el programa de hostelería en la República Unida de Tanzania, que combina las competencias necesarias para cuatro ocupaciones (servicio de habitaciones, recepción, servicio de restauración y cocina). Se ha adoptado el mismo enfoque en el sector de la hostelería en Australia ⁵⁸.

3.4.2. Evaluación de las necesidades en materia de competencias y desarrollo de programas de aprendizaje

137. Muchos países se enfrentan al desafío de adecuar las competencias que necesitan las empresas con las que ofrecen los graduados de instituciones de la EFP o universidades o los trabajadores jóvenes. Como indica la OIE, los desajustes del mercado laboral son una de las razones de las tendencias de empleo deficientes (OIE, 2015, pág. 5). En ocasiones, los sistemas de educación y formación no logran seguir la rápida evolución de las necesidades en materia de competencias del mundo del trabajo, por lo que los empleadores no siempre pueden disponer de las competencias que necesitan.

138. Para subsanar los déficits de competencias y garantizar que los sistemas educativos y de formación respondan a las necesidades del mercado de trabajo, es necesario comprender cómo se pueden evaluar las necesidades actuales y futuras en materia de competencias, cómo se puede utilizar la información sobre el mercado de trabajo para planificar los programas de aprendizaje y cómo se pueden evaluar, certificar y reconocer las competencias profesionales adquiridas por los aprendices en forma de calificaciones.

3.4.2.1. Previsión y evaluación de las necesidades en materia de competencias

139. Por previsión de las necesidades en materia de competencias se entienden las actividades para evaluar las futuras necesidades en materia de competencias en el mercado laboral de manera estratégica, mediante métodos coherentes y sistemáticos. Como parte de un sistema más extendido de información sobre el mercado laboral, se puede descomponer en una serie de elementos clave, a saber: datos, métodos, herramientas, capacidad analítica e instituciones» (OIT, 2015, pág. 3).

140. En concreto, estas actividades habitualmente consisten en identificar los datos y herramientas que correspondan; traducir esos datos a indicadores, tendencias y escenarios; analizar estos productos; preparar estrategias directamente con los interlocutores sociales,

⁵⁵ Véase https://www.doleta.gov/OA/bul16/Bulletin_2016-28_Attachment1.pdf [consultado el 10 de junio de 2019].

⁵⁶ Véase <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/156901/umfrage/ausbildungsberufe-in-deutschland/> [consultado el 10 de junio de 2019].

⁵⁷ Véase http://www.red-seal.ca/trades/tr.1d.2s_c.1n.1d.1-eng.html [consultado el 10 de junio de 2019].

⁵⁸ Véase <http://www.apprenticeshipcareers.com.au/Job-Seekers/Career-Profiles/Career-Profiles-Hospitality-Apprenticeship> [consultado el 5 de agosto de 2019].

y establecer mecanismos que favorezcan la adecuación de la demanda y la oferta de competencias, mediante el diálogo social sistemático. Se utilizan diferentes métodos para recopilar y analizar datos sobre las necesidades en materia de competencias, por ejemplo:

- ❑ proyecciones cuantitativas de empleo por sector y ocupación, sobre la base de la modelización macroeconómica, que se denominan «previsiones»;
- ❑ métodos cualitativos, como grupos focales, mesas redondas, entrevistas a expertos, estudios prospectivos y desarrollo de escenarios;
- ❑ encuestas a empresas, y
- ❑ estudios de seguimiento de egresados de las instituciones educativas o centros de formación y estudios sobre la transición de la escuela al trabajo ⁵⁹.

141. En el plano nacional, diversas organizaciones pueden participar en el proceso de previsión de las necesidades en materia de competencias, a saber, los ministerios de trabajo y educación, los organismos nacionales de competencias y de la EFP, los órganos sectoriales, las oficinas nacionales de estadística, los servicios nacionales de empleo, las instituciones de educación y formación y los interlocutores sociales. Cada institución aporta recursos y conocimientos especializados diferentes y, por lo tanto, puede complementar las funciones de las demás.

142. Según un estudio realizado por la OIT, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), la Fundación Europea de Formación y la OCDE en 61 países, los ministerios de trabajo utilizan la información relativa a la previsión y evaluación de las competencias principalmente para actualizar los estándares ocupacionales, que normalmente son el punto de partida para muchas iniciativas de la EFP y formación de aprendices, y para definir los programas de aprendizaje. En lo que respecta a la formulación de políticas educativas, los ministerios de educación habitualmente utilizan estos resultados para elaborar calificaciones, planes de estudios y orientaciones profesionales (OIT, 2017c, págs. 50 a 53). Estos procesos se examinarán más adelante.

3.4.2.2. *Desarrollo de los programas de aprendizaje y la certificación*

143. El proceso que se inicia con la determinación de las necesidades en materia de competencias, prosigue con el diseño y puesta en marcha de los programas de aprendizaje y finaliza con la certificación de las competencias adquiridas por los aprendices que sirve para adaptar la formación a las necesidades de las empresas y ofrecer a los trabajadores jóvenes mejores perspectivas de empleo. Asimismo, este proceso inclusivo, en el que participan los interlocutores sociales, constituye una garantía de calidad. La obtención de una calificación también aumenta el potencial de movilidad horizontal y vertical del aprendiz, ya sea dentro del mercado de trabajo o para acceder a la educación y la formación complementaria o superior.

144. En la práctica, el proceso de elaboración de programas de aprendizaje puede abarcar cuatro etapas: análisis de las necesidades del mercado de trabajo en materia de competencias; análisis ocupacional; formulación de estándares ocupacionales, y programas de aprendizaje.

145. En Alemania, el elemento clave de todo el proceso de utilizar la información relativa a las necesidades en materia de competencias para elaborar programas de aprendizaje que

⁵⁹ Para consultar el conjunto de herramientas para el análisis de competencias elaboradas por la OIT, el Cedefop y la Fundación Europea de Formación, véase: <https://www.ilo.org/skills/areas/skills-training-for-poverty-reduction/lang-es/index.htm> [consultado el 14 de junio de 2019].

den lugar a una certificación es el reglamento relativo a la formación profesional que, por ley, define:

- ❑ la designación de la ocupación objeto de formación;
- ❑ la duración del aprendizaje (entre dos y tres años);
- ❑ el perfil de la ocupación objeto de formación (se definen de forma concisa las competencias, los conocimientos y las capacidades propios de la ocupación);
- ❑ el plan general de formación (que consiste en una descripción de la estructura del plan de estudios y el tiempo que se asigna a la enseñanza de las competencias, las capacidades y los conocimientos requeridos), y
- ❑ los requisitos de examen.

146. En Alemania, el proceso para elaborar un reglamento para la formación profesional se divide en tres etapas: definición de sus parámetros; redacción y coordinación, y publicación del reglamento que rige la formación. Los parámetros son normalmente determinados por los interlocutores sociales cuando observan la necesidad de crear una nueva ocupación o revisar una existente. A continuación, presentan una propuesta al ministerio responsable de publicar el reglamento que rige la formación. La redacción del nuevo reglamento se encomienda a un organismo público, el Instituto Federal de Educación y Formación Profesional de Alemania, que es asistido por expertos designados por las principales organizaciones de interlocutores sociales. El reglamento relativo a la formación y el programa-marco que lo acompaña son aprobados por el Comité de Coordinación para la reglamentación de la formación y los programas-marco de formación profesional (en el cual colaboran el gobierno federal y los gobiernos de los *Länder*) y son válidos para todo el país (Instituto Federal de Educación y Formación Profesional de Alemania, 2011, págs. 24 a 35).

3.4.3. Edad, nivel educativo y conocimientos previos necesarios para la admisión

147. Es habitual fijar una edad mínima para iniciar un aprendizaje. La edad mínima se ha fijado en 14 años en Benin ⁶⁰ y en la República Unida de Tanzania (18 años para el trabajo «en condiciones peligrosas») ⁶¹. En Ghana y Marruecos la edad mínima es de 15 años ⁶², mientras que en Sudáfrica es de 16 ⁶³. En Austria, Bélgica (comunidad de habla francesa) y Luxemburgo la edad mínima también es de 15 años, mientras que en Inglaterra (Reino Unido), Francia, Irlanda y Escocia es de 16 años.

148. Algunos países no especifican una edad mínima, como Colombia y México (Fazio *et al.*, 2016, pág. 35), pero los requisitos de admisión, en concreto la finalización de la escolaridad obligatoria, pueden imponer una limitación de edad *de facto* como ocurre, por ejemplo, en Alemania. En Sudáfrica, los requisitos mínimos de admisión tienen que ver con la edad, así como la competencia lingüística y las asignaturas estudiadas en la

⁶⁰ Decreto sobre las condiciones de fondo, los efectos y las medidas de control de la ejecución del contrato de aprendizaje, art. 13.

⁶¹ Directrices nacionales sobre aprendizajes, Oficina del Primer Ministro, septiembre de 2017, pág. v.

⁶² Ley núm. 1200 sobre la Institución y Organización del Aprendizaje, art. 6.

⁶³ Véase <http://www.bridge.org.za/knowledge-hub/psam/wiol/apprenticeship/> [consultado el 13 de junio de 2019].

escuela ⁶⁴. En Ghana, sólo se puede ser aprendiz una vez finalizada la escolaridad obligatoria establecida por la ley ⁶⁵.

149. Aunque es menos frecuente, a veces se fija una edad máxima. En América Latina, se ha fijado una edad máxima para los programas de aprendizaje de 24, 25 y 29 años en el Brasil, Chile y Perú, respectivamente (Fazio *et al.*, 2016, pág. 35). En un mundo del trabajo en rápida evolución, los trabajadores de edad requieren readaptar y perfeccionar sus competencias profesionales, por lo que establecer un límite de edad máximo constituye una barrera para la participación de los trabajadores de edad en los programas de aprendizaje, un problema que se está estudiando en algunos países. Hay datos que indican que en determinados países cada vez más trabajadores de edad se convierten en aprendices ⁶⁶.

150. En muchos países, por ejemplo Alemania, Brasil y Suiza, la contratación de aprendices es responsabilidad de la empresa que imparte la formación.

3.4.4. Proporción de aprendices con respecto a los trabajadores

151. En algunos países, la normativa nacional proporciona orientaciones en cuanto a la proporción de aprendices por trabajador como medida de la eficacia de la supervisión y la tutoría de los aprendices. Por ejemplo, el Brasil ha establecido una proporción de entre el 5 y el 15 por ciento. La India ha pasado de una proporción fija a una flexible de 2,5 a 10 por ciento.

3.4.5. Duración mínima y máxima

152. La duración permisible de los programas de aprendizaje varía y a veces está prevista en la legislación, como en Austria, donde estos programas duran normalmente tres años ⁶⁷, y en Sudáfrica, donde la mayoría tienen una duración de tres a cuatro años ⁶⁸.

153. La duración del aprendizaje puede depender de la ocupación. En México, los programas de aprendizaje pueden durar dos años en la industria manufacturera, en comparación con un año y medio en el sector de los servicios (Fazio *et al.*, 2016, pág. 36). Asimismo, la duración puede variar en función del nivel de calificación, como en Inglaterra (Reino Unido), donde los programas intermedios (nivel 2) normalmente duran un año y medio y los programas avanzados (nivel 3), dos años ⁶⁹. En Francia, los contratos de aprendizaje pueden durar entre uno y tres años, mientras que en los Países Bajos pueden durar entre uno y cuatro años.

154. A veces, los límites previstos en la legislación pueden hacer referencia a un período mínimo. No existe una duración mínima obligatoria en el Brasil y Colombia, mientras que en Chile la duración mínima estipulada es seis meses (Fazio *et al.*, 2016, pág. 36).

⁶⁴ Véase <http://www.bridge.org.za/knowledge-hub/psam/wiol/apprenticeship/> [consultado el 13 de junio de 2019].

⁶⁵ Instituto Nacional de Formación Profesional (Instrumento legislativo relativo al reglamento sobre el aprendizaje LI 1151 de 1978, art. 8) (Ghana).

⁶⁶ En Inglaterra, el crecimiento del número de aprendizajes iniciados entre 2009-2010 y 2012-2013 fue impulsado principalmente por personas mayores de 25 años (Powell, 2019, pág. 10).

⁶⁷ Ley de Formación Profesional, art. 6.1.

⁶⁸ Véase <http://www.bridge.org.za/knowledge-hub/psam/wiol/apprenticeship/> [consultado el 9 de junio de 2019].

⁶⁹ Véase <https://www.allaboutschooleavers.co.uk/articles/article/174/how-long-is-an-apprenticeship> [consultado el 4 de agosto de 2019].

155. El límite se refiere a menudo al período máximo. En Marruecos los aprendizajes no pueden superar los tres años ⁷⁰ y en Nigeria los cinco años ⁷¹.

156. Algunos países cuentan con disposiciones para reducir o aumentar la duración del aprendizaje sobre la base de las competencias adquiridas anteriormente o los progresos realizados durante la formación. En Suiza, la duración puede reducirse si el aprendiz ha adquirido previamente competencias profesionales específicas o ha sido aprendiz en otra ocupación. La duración también se puede aumentar si se estima que el aprendiz no alcanzará los objetivos de aprendizaje durante el período previsto. En estos casos, la empresa de acogida y el aprendiz deben solicitar una aprobación por escrito a la autoridad cantonal competente (Conferencia suiza de oficinas cantonales de formación profesional, 2012).

3.4.6. Proporción de formación en el trabajo y fuera de él

157. Uno de los rasgos distintivos de los aprendizajes es que contienen una cantidad significativa de formación en el trabajo en comparación con la formación fuera del trabajo. La proporción es normalmente superior al 50 por ciento, aunque puede variar considerablemente.

158. En América Latina, Brasil, Colombia, Costa Rica, México y Perú se requiere formación en el trabajo y fuera de él, pero no en Chile. De estos países, Costa Rica (66 por ciento) y el Perú (80 por ciento) precisan la proporción de formación en el trabajo en función de la duración del programa de aprendizaje (Fazio *et al.*, 2016, págs. 9 y 121).

159. Respecto de la proporción de formación en el trabajo, se establece un mínimo de 80 por ciento en Marruecos y de 75 por ciento en Indonesia ⁷². En Europa, la proporción asciende a 80 por ciento en Austria, 70 por ciento en Dinamarca y 60-80 por ciento en Alemania.

160. En la mayoría de los países, la formación fuera del trabajo se imparte en institutos de educación y formación, normalmente públicos. Sin embargo, en determinados países algunas empresas importantes también ofrecen esta formación. En algunos países, la formación fuera del trabajo se ha empezado a impartir a distancia, como en el Brasil, donde la formación fuera del trabajo se puede realizar a distancia cuando el número de aprendices no justifica la creación de una clase presencial o cuando su impartición inmediata no es viable por falta de estructura educativa adecuada para la formación de aprendices ⁷³. En Nueva Zelanda, el módulo de formación fuera del trabajo se puede cursar en línea.

161. La formación en el trabajo y fuera de él se puede programar de varias maneras. En Luxemburgo, los programas de EFP dual suelen consistir en una formación de uno a cuatro días por semana en el centro de formación y el resto de días en una empresa. La proporción de formación fuera del trabajo es normalmente superior durante el primer año y disminuye los siguientes años. También puede consistir en bloques de varias semanas de formación a tiempo completo en una escuela secundaria técnica (habitualmente entre tres y nueve semanas) alternados con bloques de varias semanas de formación a tiempo completo en una empresa. Las empresas, los proveedores de educación y formación y los aprendices deben programar conjuntamente la formación en el trabajo y fuera de él a fin de que los aprendices puedan completar las dos partes del programa ⁷⁴.

⁷⁰ Ley núm. 1200 sobre la Institución y Organización del Aprendizaje, art. 4.

⁷¹ Ley del Trabajo de Nigeria, 2004, art. 49, 1).

⁷² Véase <https://www.allaboutschooleavers.co.uk/articles/article/174/how-long-is-an-apprenticeship> [consultado el 13 de junio de 2019].

⁷³ *Apprenticeship Manual: What you need to know to hire an apprentice*, 2014 (Brasil).

⁷⁴ *Linking Learning Venues in Luxembourg*, 2016 (Luxemburgo).

162. En algunos países, la formación también se puede impartir en un lugar diferente a la empresa de acogida y el instituto de educación y formación. En Suiza, las organizaciones profesionales (las asociaciones profesionales, los interlocutores sociales y otras organizaciones competentes) imparten cursos sectoriales que complementan la formación recibida por los aprendices en la empresa de acogida y las clases a las que asisten en el centro de formación profesional (Conferencia suiza de oficinas cantonales de formación profesional, 2012).

3.4.7. Orientación y asesoramiento profesionales

163. Por «orientación profesional» se entiende la asistencia prestada a un individuo para resolver los problemas referentes a la elección de una ocupación y al progreso profesional, habida cuenta de las características del interesado y sus oportunidades ocupacionales⁷⁵. Tiene por objeto facilitar la toma de decisiones relativas al aprendizaje y la carrera profesional.

164. En Suiza, la orientación y el asesoramiento profesionales forman parte de la escolaridad obligatoria y se imparten clases especiales dedicadas a esta materia. A través de «períodos de prácticas preprofesionales», los estudiantes pueden pasar varios días en una empresa para familiarizarse con una ocupación en la que están interesados. Las escuelas colaboran estrechamente con los servicios locales de orientación y asesoramiento profesionales, que cuentan con orientadores. Existen plataformas nacionales en línea que ofrecen información sobre distintas ocupaciones y carreras profesionales (OIT, de próxima publicación).

3.4.8. Tutoría y supervisión de aprendices

165. Los docentes y formadores de instituciones de EFP y los tutores y formadores en las empresas se encargan de formar a los aprendices. Muchos países exigen que los docentes posean una titulación de enseñanza superior, y a menudo una aptitud pedagógica. Los formadores que enseñan asignaturas prácticas deben poseer calificaciones y experiencia profesional pertinentes. Los docentes y formadores que trabajan en instituciones de EFP se enfrentan al reto de mantener actualizadas sus calificaciones y competencias.

166. En lo que respecta a la formación en el trabajo, en muchos países con sistemas de aprendizaje establecidos es obligatorio que las empresas tengan formadores; de hecho, la presencia de un formador suele ser una condición necesaria para que las empresas puedan recibir aprendices. Cada vez se presta más atención a las competencias que necesitan los formadores para supervisar satisfactoriamente a los aprendices (Cedefop, 2016, págs. 1 a 4).

167. Los países miembros de la Asociación de Naciones del Asia Sudoriental (ASEAN) han elaborado un programa de formación para formadores en empresas que consiste en cuatro módulos que corresponden a cuatro esferas principales de actividad: analizar las tareas y definir los requisitos de aprendizaje; planificar y preparar la formación; impartir la formación, y evaluar y seguir desarrollando la formación (OIT, de próxima publicación).

3.4.9. Resultados de aprendizaje, planes de estudios, evaluación y certificación

168. El establecimiento de un sistema de formación y evaluación basado en las competencias exige que se preste mayor atención a la capacidad para realizar tareas y adquirir las competencias requeridas por el sector para desempeñar un trabajo u ocupación específicos. Los resultados de aprendizaje son un elemento central de los sistemas y marcos de calificaciones basados en las competencias que se han introducido o se están

⁷⁵ Recomendación núm. 87.

introduciendo en muchos países ⁷⁶. Actualmente existe un centenar de marcos regionales y nacionales de calificaciones en todo el mundo (Cedefop *et al.*, 2017). Jordania cuenta con una guía para la elaboración de planes de estudios basados en estándares ocupacionales que sirve de base para especificar los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación del plan de estudios mediante el uso de las competencias y los criterios de desempeño establecidos en los estándares ocupacionales (OIT, de próxima publicación).

169. La evaluación y la certificación de competencias forman parte de un sistema de garantía de la calidad que tiene dos objetivos. Uno de ellos es lograr que, al final de la formación, los aprendices adquieran las competencias pertinentes y estén calificados para ejercer una ocupación determinada. El otro es demostrar que los aprendices han superado un proceso de evaluación, el cual ha sido validado por un organismo de certificación acreditado, y que, por consiguiente, tienen derecho a que se les reconozcan las cualificaciones adquiridas mediante la expedición de un certificado o diploma.

170. Habida cuenta de la naturaleza dual de los aprendizajes, suele ser necesario evaluar tanto los elementos teóricos, aprendidos en general fuera del trabajo, como los elementos más prácticos, normalmente aprendidos en el trabajo (como en la India, Malawi y la República Unida de Tanzania). En algunos países, como Luxemburgo, también se puede efectuar una doble evaluación en la que los ejercicios de evaluación práctica y teórica son sustituidos por un proyecto integrado concebido y llevado a la práctica por un equipo de evaluación compuesto por expertos propuestos por colegios profesionales y profesores de EFP propuestos por escuelas secundarias técnicas ⁷⁷.

171. En algunos países existen centros de evaluación independientes para poner a prueba las competencias de los aprendices (centros de evaluación de la aptitud profesional en Malawi y Sudáfrica). En Sudáfrica, los aprendices deben presentarse a un examen de aptitud para el oficio que consiste en una evaluación práctica y recapitulativa final, de carácter externo, realizada por un centro de examen acreditado. El certificado de aptitud profesional es expedido por el Consejo de Calidad para Oficios y Ocupaciones ⁷⁸.

172. En México la evaluación es un proceso continuo que combina la formación en el trabajo y la formación fuera de él, y se realiza de conformidad con un plan de rotación (un plan de aprendizaje que implica una rotación entre diversos puestos de trabajo en diferentes unidades de la empresa que forman parte del plan de estudios). El aprendiz presenta un informe semanal que es validado por el formador en la empresa y revisado por el formador responsable de evaluar el progreso del aprendiz en el centro de EFP. Una vez que el aprendiz cumple todos los requisitos, se le otorga un certificado de educación secundaria superior técnica (Fazio *et al.*, 2016, págs. 70 y 71).

3.4.10. Reconocimiento de calificaciones y acceso a la educación y formación complementaria

173. Los países utilizan diferentes métodos para dar a los aprendices acceso a la formación profesional y a la enseñanza superior, por ejemplo mediante la integración de programas de aprendizaje en los sistemas de calificación, la introducción de cursos puente y el establecimiento de exámenes y pruebas (por ejemplo, el reconocimiento de los conocimientos previos) para evaluar si se cumplen los requisitos de admisión.

⁷⁶ El resultado de aprendizaje articula con claridad lo que el aprendiz será capaz de realizar cuando esté calificado.

⁷⁷ Véase <https://www.apprenticeship-toolbox.eu/standards-matching/examination-certification/91-examination-certification-in-luxembourg> [consultado el 15 de junio de 2019].

⁷⁸ Véase <https://www.qcto.org.za/index.php/services/certification-and-verification/certification>.

174. En el Líbano, al finalizar los aprendizajes y la formación profesional, los graduados pueden continuar la enseñanza técnica superior en el marco del bachillerato después de superar un examen adicional de asignaturas generales, o cursar programas «meister» o especializados que corresponden a un nivel de enseñanza postsecundaria no superior⁷⁹. Los sistemas educativos de Alemania y Suiza tienen un cierto grado de permeabilidad, ya que permiten a los aprendices graduados acceder a la educación y formación superior. De manera similar, en Francia, en función del tipo de calificación obtenida, algunos aprendices pueden acceder a la educación superior. En Dinamarca, los aprendices no tienen acceso directo a la educación superior; sin embargo, se ha introducido un nuevo programa, el aprendizaje EUX, que confiere una calificación general de enseñanza secundaria superior al cursar estudios complementarios.

175. Algunos países, como Alemania, Australia, Luxemburgo, Reino Unido y Suiza, también han puesto en marcha aprendizajes en el ámbito de la enseñanza superior. La calificación «meister» se considera el equivalente al nivel 6 en Alemania y el nivel 5 en Luxemburgo.

3.5. Financiación e incentivos

176. A fin de garantizar la sostenibilidad y eficacia de los sistemas de aprendizaje es importante movilizar el apoyo de las empresas, los aprendices y las autoridades públicas mediante iniciativas de sensibilización para crear mayor conciencia de los beneficios de esta modalidad de formación. La sección 1.3.4 contiene más información sobre los costos y beneficios del aprendizaje.

177. Los arreglos de participación en la financiación de los gastos del aprendizaje varían de un país a otro, pero la modalidad de distribución de los gastos que se aplica con mayor frecuencia es la siguiente:

- ❑ Las empresas asumen los costos de la formación en el trabajo, los formadores, los equipos, la remuneración y prestaciones y las cotizaciones a la seguridad social.
- ❑ Los aprendices no abonan honorarios por la formación pero perciben una remuneración más baja que los trabajadores calificados.
- ❑ Las autoridades públicas financian la formación fuera del trabajo en las instituciones de EFP, así como la gestión de los sistemas y programas de aprendizaje. También podrían ofrecer incentivos a las empresas en forma de ayudas y subvenciones directas o exenciones de impuestos y/o del pago de cotizaciones a la seguridad social.

178. Muchos países ofrecen incentivos a los aprendices y a las empresas con el objeto de promover la participación en programas de aprendizaje. Los incentivos a los aprendices suelen comprender materiales didácticos, asignaciones para alimento y transporte, y apoyo adicional a grupos vulnerables como las mujeres y las personas con discapacidad. Los incentivos a las empresas ayudan a reducir la carga fiscal y los costos de la formación en el trabajo y de seguridad social, y son un aliciente para que las empresas cumplan los reglamentos nacionales sobre aprendizaje (Fazio *et al.*, 2016).

179. Algunos sistemas de incentivos, por ejemplo, en Brasil, Dinamarca, Reino Unido y República Unida de Tanzania, se financian mediante un impuesto a las empresas. En el Canadá, las empresas que contratan aprendices pueden beneficiarse de una deducción fiscal.

⁷⁹ Véase https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvtdatabase_lbn_en.pdf.

180. Los incentivos pueden estar sujetos a ciertas condiciones, por ejemplo, haber completado satisfactoriamente el programa de formación para tener derecho a percibir la prima de finalización del programa de aprendiz que se otorga a los aprendices en el Canadá.

181. Los principales incentivos públicos para los aprendices en varios países de América Latina son ayudas para cubrir los costos de participación en el programa, mientras que los principales incentivos para las empresas incluyen desgravaciones fiscales, reducción de los costos de despido, y subsidios salariales y de formación. Los beneficiarios de los programas de aprendizaje fuera del entorno escolar — en particular aquéllos de escasos recursos — pueden percibir estipendios o becas de estudios otorgados por los gobiernos para cubrir sus gastos, por ejemplo, de transporte, alimentación y material didáctico. Los institutos de capacitación nacionales proporcionan formación fuera del trabajo a los jóvenes no escolarizados. En México, en el caso de los aprendizajes para estudiantes escolarizados, el Gobierno sufraga los costos de la formación fuera del trabajo y otorga un estipendio mensual a los estudiantes (Fazio *et al.*, 2016).

3.6. Derechos y medidas de protección de los aprendices en el trabajo

3.6.1. Condición jurídica de los aprendices

182. La condición jurídica de los aprendices es muy heterogénea (Jeannet-Milanovic *et al.*, 2017, págs. 131 a 133; OIT, 2017a, págs. 36 y 37). En algunos países se consideran asalariados, por ejemplo, en Australia, Dinamarca, Eslovaquia, Estados Unidos, Estonia, Filipinas, Francia (en el caso de los aprendices con un «contrato de profesionalización»), Kenya, Namibia, Reino Unido y Turquía. En otros países se consideran aprendices, por ejemplo, en Alemania, Austria, Benin, China, Côte d'Ivoire, Egipto, Francia (en el caso de los aprendices con un «contrato de aprendizaje»), Ghana, India, Indonesia, Malawi, Malí, México, Myanmar, Níger, Países Bajos, Pakistán, República Unida de Tanzania, Togo y Viet Nam. Aun cuando su condición jurídica no sea la de asalariados, los aprendices podrían tener algunos de los derechos acordados a esta categoría de trabajadores, por ejemplo, derechos relacionados con las horas de trabajo, las vacaciones, la seguridad y salud en el trabajo y el seguro social.

3.6.2. Remuneración

183. Los aprendices suelen percibir una remuneración en forma de salarios, asignaciones o alguna forma de compensación, aunque en algunos casos podría limitarse al reembolso de gastos como el transporte o el alojamiento. En general son las empresas las que pagan la remuneración.

184. La remuneración suele calcularse como un porcentaje del salario mínimo, por ejemplo, en Francia.

185. La remuneración o las asignaciones pueden basarse en reglamentos nacionales (por ejemplo, en la República de Corea) o en un convenio colectivo negociado por los interlocutores sociales, variando por consiguiente en función de los sectores, como es el caso en Alemania, Austria, Dinamarca e Irlanda. En Australia, donde también se aplica un enfoque sectorial, los aprendices reciben el salario mínimo establecido en el sector correspondiente. Del mismo modo, en Ghana, el Consejo Nacional de Aprendizaje se encarga de determinar la tasa mínima de remuneración que las empresas deben pagar a los

aprendices en las diferentes ramas de actividad, en consulta con el Comisionado y la Junta de Precios e Ingresos ⁸⁰.

186. El nivel de remuneración varía considerablemente en diferentes países de América Latina. En el Brasil y el Perú los aprendices perciben el salario mínimo; en Colombia los aprendices perciben un estipendio cuyo monto es variable e inversamente proporcional a la tasa de desempleo (aproximadamente el 50 por ciento del salario mínimo en la etapa de formación en aula, el 75 por ciento del salario mínimo si la tasa de desempleo es superior al 10 por ciento, y la totalidad del salario mínimo si la tasa de desempleo es inferior al 10 por ciento en la etapa de formación en el trabajo (Fazio *et al.*, 2016, pág. 44).

187. En Indonesia los aprendices tienen derecho a un estipendio o dinero para gastos personales (*uang saku*) que comprende ayudas para el transporte y la alimentación. Dado que la normativa relativa al aprendizaje no estipula el monto mínimo del estipendio o su porcentaje con respecto al salario mínimo, las empresas pueden fijar el monto que consideren adecuado. En la India, los aprendices de oficios perciben un estipendio mensual equivalente a un porcentaje (que oscila entre un 70 y un 90 por ciento) del salario mínimo de los trabajadores semicalificados. Dicho estipendio no varía en función de la edad sino del progreso del aprendizaje. En tales casos las empresas asumen los costos derivados del pago de estipendios. Ahora bien, desde 2016, a raíz de la introducción del sistema nacional de promoción del aprendizaje, el Gobierno puede abonar el 25 por ciento del estipendio hasta un máximo de 1 500 rupias indias mensuales por aprendiz ⁸¹.

188. Un estudio de la OCDE también presenta ejemplos que ilustran las diferencias con respecto a salarios y cotizaciones a la seguridad social de los aprendices en una muestra de países seleccionados (Alemania, Australia, Austria, Dinamarca, Noruega, Países Bajos, Inglaterra (Reino Unido) y Suiza). En todos estos países las empresas abonan un salario durante el período de formación en el trabajo y, salvo en Australia y Noruega, un salario en el período de formación fuera del trabajo. En Austria, el salario de un aprendiz equivale, en promedio, al 50 por ciento del salario de un trabajador calificado; en Dinamarca oscila entre un 30 y un 70 por ciento, dependiendo de la etapa del programa de aprendizaje en que se halle; en Inglaterra (Reino Unido), el salario de un aprendiz (calculado sobre la base de la industria metalúrgica) es, en promedio, del 63 por ciento; en Alemania oscila entre el 25 y el 33 por ciento y en Noruega entre el 30 y el 80 por ciento en función del año del programa que esté cursando; y en Suiza es del 20 por ciento en función del año del programa que esté cursando. En Alemania, Austria, Países Bajos, Noruega y Suiza las empresas también sufragan los costos de seguridad social de los aprendices (Kuczera, 2017, págs. 27 y 28).

3.6.3. Horas de trabajo

189. En algunos países rigen para los aprendices las mismas limitaciones de las horas de trabajo que se aplican a todos los trabajadores, mientras que en otros existen reglamentos específicos aplicables a los aprendices.

190. En países como China ⁸² y Reino Unido ⁸³ rigen para los aprendices las mismas limitaciones de las horas de trabajo aplicables a otros trabajadores que realizan tareas similares. En Kenya los aprendices siguen la pauta de horas de trabajo aplicable a los

⁸⁰ Instituto Nacional de Formación Profesional (Instrumento legislativo relativo al reglamento sobre el aprendizaje LI 1151 de 1978, art. 5, c)) (Ghana).

⁸¹ Véase www.mescindia.org/naps.php [consultado el 22 de junio de 2019].

⁸² Ley sobre las Normas de Trabajo, art. 69.

⁸³ Véase <https://www.gov.uk/take-on-an-apprentice/pay-and-conditions-for-apprentices> [consultado el 14 de junio de 2019].

trabajadores del sector. Durante el primer año no se les permite trabajar horas extraordinarias, pero a partir del segundo año podrían hacerlo si fuera necesario, siempre y cuando ello no interfiera en las actividades de formación fuera del trabajo ⁸⁴. En Ghana, el Consejo Nacional de Aprendizaje determina las horas de trabajo y demás condiciones de trabajo de los aprendices en las diferentes ramas de actividad ⁸⁵. Los aprendices sólo podrán trabajar horas extraordinarias si cuentan con la aprobación del supervisor y únicamente si ello redundará en beneficio de la formación del aprendiz. En Francia, el Código del Trabajo estipula que el tiempo dedicado por el aprendiz a la formación fuera del trabajo deberá incluirse en las horas de trabajo. Existen disposiciones especiales para los aprendices menores de 18 años, y el número de horas de trabajo debe ser inferior o igual a ocho horas diarias o 40 horas semanales. Además, los aprendices menores de 16 años no deberán trabajar entre las 20 y las 6 horas del día siguiente; en el caso de los aprendices de edades comprendidas entre los 16 y los 18 años, el período correspondiente se extiende desde las 22 a las 6 horas del día siguiente ⁸⁶.

3.6.4. Vacaciones y licencias

191. Suelen concederse a los aprendices los mismos derechos a vacaciones y licencias que se conceden a otros trabajadores.

192. En Francia, los aprendices tienen derecho a la misma cantidad de vacaciones anuales que se concede a cualquier otro trabajador, es decir, cinco semanas al año y 11 días festivos. No está permitido que los aprendices menores de 18 años trabajen los días festivos, a menos que lo hagan en determinados sectores como la hostelería y en tiendas de alimentos de cierto tipo. Los aprendices también tienen derecho a cinco días de licencia para preparar la evaluación final del programa de aprendizaje, así como a otros días adicionales para determinados acontecimientos familiares: cuatro días por matrimonio; tres por nacimiento de hijos (y licencia de maternidad o de paternidad por separado); dos por fallecimiento de cónyuge o de hijos, y uno por fallecimiento del padre o de la madre ⁸⁷.

193. En Egipto también se aplica a los aprendices la misma normativa sobre vacaciones y licencias que rige para otras categorías de trabajadores ⁸⁸.

194. La Ley de Formación Profesional de Kenya estipula que los aprendices tienen derecho a vacaciones remuneradas en todos los días festivos oficiales, así como a vacaciones remuneradas durante catorce días consecutivos tras completar un período de formación de seis meses.

195. En Alemania, con arreglo a la Ley Federal sobre Vacaciones, los aprendices mayores de 18 años tienen derecho a 24 días laborables de vacaciones anuales y, si procede, a un período de vacaciones más prolongado que deberá determinarse en el marco de las negociaciones de un convenio colectivo. En consonancia con las disposiciones de la Ley sobre el Empleo de los Jóvenes, los aprendices menores de 16 años tienen derecho a 30 días laborales de vacaciones como mínimo, los menores de 17 años a 27 días laborales de vacaciones como mínimo, y los menores de 18 años a 25 días laborales de vacaciones como mínimo ⁸⁹.

⁸⁴ Ley de Formación Profesional, 2012 (Kenya).

⁸⁵ Instituto Nacional de Formación Profesional, Instrumento legislativo relativo al reglamento sobre el aprendizaje LI 1151 de 1978, art. 5, d)) (Ghana).

⁸⁶ Véase <https://www.lapprenti.com/html/apprenti/tempsentreprise.asp> [consultado el 14 de junio de 2019].

⁸⁷ Véase <https://www.lapprenti.com/html/apprenti/conges.asp> [consultado el 14 de junio de 2019].

⁸⁸ Código del Trabajo, art. 144.

⁸⁹ Véase <https://www.azubiyo.de/azubi-wissen/urlaub/> [consultado el 14 de junio de 2019].

3.6.5. Discriminación, violencia y acoso

196. Los aprendices suelen estar amparados por la legislación contra la discriminación, la violencia y el acoso en el trabajo, de modo que puedan acceder a las vías legales de recurso y de reparación en caso de discriminación u hostigamiento por motivos de diversa índole, como el género, la raza o el origen étnico. Los aprendices pueden entrar en el ámbito de aplicación de dicha legislación en virtud de su condición de asalariados o porque las medidas de protección pertinentes son aplicables a todas las categorías de trabajadores.

197. En Irlanda, la Ley sobre Igualdad en el Empleo de 1998, enmendada en 2015, estipula que todas las empresas están obligadas a prevenir la discriminación, la violencia y el acoso en el lugar de trabajo por motivos de género, estado civil, situación familiar, orientación sexual, edad, discapacidad, raza, creencias religiosas o pertenencia a la comunidad nómada. Con arreglo a esta legislación, los trabajadores (incluidos a tales efectos los aprendices) tienen derecho a presentar reclamaciones ante la Comisión de Relaciones en el Lugar de Trabajo. Por otra parte, en conformidad con la legislación sobre seguridad y salud en el trabajo, los empleadores tienen la obligación de establecer procedimientos para tramitar las quejas por intimidación en el lugar de trabajo. Los trabajadores que se consideren objeto de actos de intimidación también podrán someter la cuestión a la Comisión de Relaciones en el Lugar de Trabajo ⁹⁰.

3.6.6. Seguridad y salud en el trabajo

198. Los aprendices suelen estar amparados por la legislación sobre seguridad y salud en el trabajo. En Indonesia los aprendices tienen derecho a servicios en ese ámbito ⁹¹. En Kenya, la Ley sobre Seguridad y Salud en el Trabajo de 2007 es aplicable a todas las personas que trabajan. Del mismo modo, en Ghana, la Ley sobre la Seguridad de los Empleados en las Fábricas y en otros Lugares de Trabajo (Ley núm. 328 de 1970) se aplica a todos los aprendices que reciben capacitación en fábricas ⁹². En Francia, la empresa es responsable de la seguridad y salud de los aprendices y otros miembros del personal. La empresa debe elaborar y actualizar el documento único de evaluación de los riesgos y un plan de acción de prevención; además, debe cerciorarse de que las instalaciones y los equipos cumplen requisitos de seguridad detallados, en particular con respecto a cuestiones tales como las inspecciones de seguridad contra incendios, las inspecciones de los equipos eléctricos, el mantenimiento de los equipos de trabajo y las condiciones de almacenamiento de productos químicos. Además, en razón de la relativa falta de experiencia de los aprendices en el mundo del trabajo, es necesario adoptar disposiciones específicas como, por ejemplo, el nombramiento de un formador en la empresa que se cerciorará de que el aprendiz se ha sometido a un reconocimiento médico ⁹³.

3.6.7. Indemnización por accidentes del trabajo y enfermedades profesionales

199. En Alemania, un aprendiz que no pueda seguir trabajando por motivos de enfermedad o accidente tendrá derecho a percibir una pensión mensual de su seguro de discapacidad. La cuantía de la cotización satisfecha por el aprendiz depende de la edad, el género, el estado de

⁹⁰ Véase https://www.citizensinformation.ie/en/employment/employment_rights_and_conditions/health_and_safety/health_safety_work.html [consultado el 14 de junio de 2019].

⁹¹ Reglamento relativo al Aprendizaje (Indonesia), art. 12.

⁹² Instituto Nacional de Formación Profesional, Instrumento legislativo relativo al reglamento sobre el aprendizaje LI 1151 de 1978, art. 27 (Ghana).

⁹³ Véase <http://stcs.sante-travail.net/documents/Fiche%20technique%20Culture%20Prev%27%20n%2023%20-%20Apprenti%20-%20Un%20salarié20finale.pdf> [consultado el 13 de junio de 2019].

salud, los riesgos laborales y las prestaciones del seguro. Mientras más joven y saludable el aprendiz, menor será el monto de su cotización. Análogamente, en Kenya, la Ley de Formación Profesional estipula que, en caso de enfermedad certificada por un médico habilitado, el aprendiz tendrá derecho a percibir un estipendio durante un mes ⁹⁴.

200. En la India, con arreglo a lo dispuesto en la Ley sobre Indemnización de los Trabajadores de 1923, la empresa deberá pagar al aprendiz una indemnización por lesión corporal si en el curso de su formación o a causa de ella sufre un accidente.

201. En Francia, los aprendices tienen derecho a la misma protección social que los demás trabajadores de la empresa. En caso de enfermedad o accidente perciben asignaciones diarias e indemnizaciones del sistema de seguridad social. Además, están amparados contra enfermedades profesionales y accidentes del trabajo, independientemente de que el accidente se produzca en la institución de EFP, en el trabajo o durante el desplazamiento desde su domicilio a distintos lugares de formación ⁹⁵.

202. En Ghana, con arreglo al decreto sobre seguridad social de 1972 y a la Ley núm. 328 de 1970 sobre la Seguridad de los Empleados en las Fábricas y en Otros Lugares de Trabajo, las disposiciones relativas al pago de indemnizaciones a los trabajadores en caso de lesión o muerte por accidente de trabajo se aplican a todos los aprendices ⁹⁶.

3.6.8. Otras formas de protección social

203. En el Brasil, la legislación reconoce derechos laborales y de seguridad social a los aprendices (art. 65 del Estatuto del Niño y del Adolescente). En caso de terminación anticipada del contrato por cese de actividades de la empresa, fallecimiento del empleador — en calidad de propietario único de una sociedad constituida como empresa unipersonal — o quiebra de la empresa, los aprendices tendrán derecho a beneficiarse de un seguro de desempleo, a reserva del cumplimiento de determinadas condiciones.

204. En Indonesia, el Reglamento relativo al Aprendizaje estipula que los aprendices tienen derecho a protección contra accidentes de trabajo y a un seguro de defunción por accidente. En Alemania la legislación prevé un seguro de enfermedad obligatorio para los aprendices. En caso de estar cubiertos por una póliza de seguro familiar, este derecho se extingue al iniciarse el aprendizaje. Los aprendices también deben suscribir su propio seguro de enfermedad privado. El régimen de seguro de enfermedad cubre los gastos en caso de que se produzca esta eventualidad. Los aprendices también contribuyen a un régimen de seguridad social que financia pensiones, servicios de cuidado de larga duración y prestaciones de desempleo ⁹⁷.

205. No todos los aprendices están amparados por todas las formas de protección social, ni siquiera en Europa (Sienkiewicz, 2018).

3.6.9. Terminación de los contratos de aprendizaje

206. Se podrá pedir la terminación anticipada de los contratos de aprendizaje en circunstancias particulares. En algunos países, por ejemplo, en Kenya, ello puede hacerse por consentimiento mutuo del aprendiz y la empresa de acogida o bien por dictamen favorable de

⁹⁴ Ley de Formación Profesional, 2012 (Kenya).

⁹⁵ Véase <https://www.lapprenti.com/html/apprenti/couv sociale.asp> [consultado el 13 de junio de 2019].

⁹⁶ Instituto Nacional de Formación Profesional, Instrumento legislativo relativo al reglamento sobre el aprendizaje LI 1151 de 1978, art. 27 (Ghana).

⁹⁷ Véase <https://www.azubiyo.de/azubi-wissen/versicherungen/> [consultado el 13 de junio de 2019].

un organismo regulador a la petición formulada por una de las partes ⁹⁸. En otros países la legislación específica los motivos por los que puede pedirse la terminación anticipada del contrato. En el Brasil, la empresa puede terminar el contrato de aprendizaje por bajo rendimiento, falta grave o ausencia injustificada del aprendiz, o bien a petición del propio aprendiz. También podrá ponerse término a un contrato si la empresa cesa sus actividades, en cuyo caso el aprendiz tiene derecho a percibir una indemnización por fin de servicios ⁹⁹. En Francia, cualquiera de las partes puede pedir la terminación del contrato durante el período de prueba de dos meses al comienzo del aprendizaje (Jeannet-Milanovic *et al.*, 2017, pág. 134).

3.6.10. Solución de conflictos

207. Algunos países prevén un mecanismo de solución de conflictos en caso de controversia sobre la aplicación o interpretación de las cláusulas de un contrato de aprendizaje. Por ejemplo, en Ghana, el instrumento legislativo relativo al reglamento sobre el aprendizaje del Instituto Nacional de Formación Profesional (LI 1151, de 1978) estipula que el Consejo Nacional de Aprendizaje examinará los conflictos u otras cuestiones que pudieran plantearse en relación con el contrato de aprendizaje, haciendo todo lo posible por resolver el conflicto de manera amistosa ¹⁰⁰. En Sudáfrica, el conflicto se someterá a la Comisión de Conciliación Mediación y Arbitraje ¹⁰¹. En Australia algunos organismos gubernamentales desempeñan una función análoga; en Queensland, los conflictos de esta índole pueden someterse al *ombudsman* de formación ¹⁰². En ciertos casos las quejas también pueden someterse a un tribunal del trabajo ¹⁰³. En todos los casos se procurará resolver el conflicto mediante procedimientos de conciliación o mediación antes de recurrir a otros mecanismos. Cabe mencionar el caso de Francia, donde un mediador puede organizar una reunión entre el aprendiz y la empresa a fin de resolver el conflicto entre ambas partes. En caso de que esta iniciativa no dé resultado, el conflicto deberá someterse a un tribunal del trabajo ¹⁰⁴.

3.6.11. Traslado y movilidad de los aprendices

208. Algunos sistemas prevén el traslado de aprendices de una empresa a otra cuando se considere necesario o conveniente para completar su formación. Ello puede ocurrir, por ejemplo, cuando la empresa en donde se está formando el aprendiz es vendida o es absorbida por otra. En Australia, cuando esto ocurre, el aprendiz por lo general prosigue su formación en la nueva empresa; este traslado se lleva a cabo automáticamente ¹⁰⁵ o al menos con el consentimiento del nuevo propietario ¹⁰⁶. Este tipo de traslados también pueden decidirse por consentimiento mutuo de la empresa y el aprendiz, por ejemplo, cuando la empresa ya no está en condiciones de capacitar al aprendiz o a causa de diferencias que hayan surgido entre las partes.

⁹⁸ Ley de Formación Profesional, 2012, art. 13 (Kenya); Ley sobre Aprendices, 1961, art. 7 (India).

⁹⁹ Consolidación de las Leyes del Trabajo, arts. 433 y 479.

¹⁰⁰ Instituto Nacional de Formación Profesional, Instrumento legislativo relativo al reglamento sobre el aprendizaje LI 1151 de 1978, art. 5, b)) (Ghana).

¹⁰¹ Ley núm. 97 para el Desarrollo de las Competencias Profesionales, 1998, art. 19.

¹⁰² Véase <https://trainingombudsman.qld.gov.au/> [consultado el 15 de junio de 2019]. Para una guía de los procedimientos de resolución de conflictos en Victoria, véase <https://www.education.vic.gov.au/Documents/training/employers/apprentices/disputeresolut.pdf> [consultado el 12 de junio de 2019].

¹⁰³ Por ejemplo el Tribunal del Empleo de Australia del Sur: <https://www.saet.sa.gov.au/industrial-and-employment/apprentices-and-trainees/> [consultado el 15 de junio de 2019].

¹⁰⁴ Véase https://www.lapprenti.com/html/apprenti/mediateur_apprentissage.asp [consultado el 13 de junio de 2019].

¹⁰⁵ Por ejemplo en Australia del Sur: véase la Ley sobre Formación y Desarrollo de Competencias, 2008, art. 52.

¹⁰⁶ Por ejemplo en Queensland; véase la Ley de Educación y Formación Continua, 2014, art. 29.

209. En países con sistemas federales podrán adoptarse disposiciones especiales que permitan completar en una región o provincia la formación del aprendiz iniciada en otra, realizar en otro lugar una parte de la formación pertinente o acordar el reconocimiento mutuo de las calificaciones. En el Canadá, el protocolo de movilidad provincial — territorial de los aprendices firmado en 2015 por los primeros ministros de las diferentes provincias y territorios estableció un marco que facilita a los aprendices trabajar en cualquier lugar del país sin interrupciones indebidas de su formación ¹⁰⁷.

210. También se han impulsado iniciativas para facilitar la movilidad transnacional de los aprendices. Por ejemplo, los miembros de la denominada *Grande Région/Grossregion* — compuesta por dos regiones alemanas, Luxemburgo, Bélgica (comunidades de habla francesa y alemana), Francia y una de sus regiones ¹⁰⁸ — firmaron un acuerdo marco transfronterizo de formación profesional. La cooperación internacional se examina más detalladamente en la sección 5.8.

3.7. Condiciones para proporcionar formación o prestar apoyo a los aprendices

3.7.1. Empresas que proporcionan formación en el trabajo

211. Las empresas deberán cumplir por lo general una serie de requisitos para ofrecer formación a los aprendices. Deberán demostrar que cuentan con el entorno de trabajo y los equipos apropiados, que pueden proporcionar capacitación en las competencias requeridas estipuladas en los reglamentos de formación, y que cuentan con formadores o tutores adecuados dentro de la empresa. Esta acreditación pueden otorgarla una asociación profesional, como prevén en Uganda el reglamento del nuevo sistema de aprendizaje, una oficina local del trabajo (Bangladesh), o una organización en particular, como la Organización de Cooperación para la Educación y Formación Profesional y el Mercado Laboral (SBB) en los Países Bajos.

212. La legislación prevé que la SBB, en conformidad con la Ley holandesa de Educación para Adultos y Formación Profesional, realice las siguientes tareas:

- ❑ asesorar, acreditar y prestar servicios de acompañamiento experto a las organizaciones de acogida;
- ❑ desarrollar y mantener la estructura de calificaciones, y
- ❑ comunicar los resultados de las investigaciones y la información sobre el mercado de trabajo, las plazas de aprendiz y la eficacia de los programas de EFP.

213. Las normas relativas a la acreditación de empresas de acogida en los Países Bajos exigen que las empresas:

- ❑ ofrezcan un período de prácticas de calidad y actividades dentro de la organización que guarden relación con los procedimientos de trabajo de la ocupación en la que el aprendiz está capacitándose. Todo aprendiz debe poder realizar un período de prácticas adecuado en condiciones seguras desde el punto de vista social;

¹⁰⁷ Una guía de traslados, donde se explica este marco y se indican los requisitos de cada provincia o territorio, puede consultarse en https://www.gov.nu.ca/sites/default/files/p-t_apprentice_mobility_transfer_guide.pdf.

¹⁰⁸ *Accord-cadre relatif à la formation professionnelle transfrontalière dans la Grande Région*.

- ❑ ofrezcan al aprendiz una supervisión suficiente por expertos. La empresa de acogida deberá nombrar y proporcionar un tutor experto dentro de la empresa. El perfil de dicho tutor podrá utilizarse como criterio de referencia;
- ❑ estén dispuestas a cooperar con la institución de EFP y la SBB, y facilitar toda la información necesaria, y
- ❑ estén de acuerdo con que se publiquen los datos de la empresa en el sitio web que utilizan los aprendices para encontrar plazas de aprendizaje.

214. La acreditación podrá retirarse cuando las empresas dejen de cumplir las condiciones o existan peligros para el aprendiz ¹⁰⁹.

3.7.2. Formadores en la empresa

215. Para obtener la acreditación se exige por lo general que las empresas demuestren que pueden proporcionar un formador idóneo que trabaje en la empresa. En algunos países la idoneidad del formador se define en términos de sus calificaciones y experiencia.

216. Cabe esperar, entre otras cosas, que el formador:

- ❑ ofrezca al aprendiz oportunidades para alcanzar los resultados mínimos previstos en el programa de aprendizaje, según consta en la documentación oficial del programa;
- ❑ preste apoyo al aprendiz en el lugar de trabajo, cerciorándose de que este conoce las prácticas y normas habituales de la ocupación, así como la historia, la composición del personal, la cartera de clientes y la posición competitiva de la empresa y, en la medida de lo posible, introduzca al aprendiz en la comunidad de intercambio de prácticas en el lugar de trabajo;
- ❑ asista a una jornada de información obligatoria y a un taller sobre técnicas de tutoría antes de iniciar la formación del aprendiz, y
- ❑ facilite orientaciones al aprendiz para completar el libro de trabajo del programa y, a medida que se vaya cumpliendo los criterios requeridos para cada tarea, firme la ficha de evaluación ¹¹⁰.

217. Por lo que respecta a la formación, en Turquía se exige que los formadores posean un «certificado de maestro-formador»; este certificado se obtiene tras concluir un programa de cuarenta horas que incluye temas como seguridad en el empleo, psicología de la educación, análisis ocupacional, y desarrollo y evaluación de programas (Smith y Kemmis, 2013, págs. 134 y 135). En Alemania, los formadores en la empresa deberán poseer, además de competencias didácticas, las competencias profesionales y el nivel de experiencia en el trabajo necesarios para hacer el seguimiento del aprendiz. Con arreglo a la ordenanza sobre la aptitud de los formadores, para adquirir las competencias didácticas es necesario seguir un curso de aproximadamente 115 horas y obtener una puntuación satisfactoria en la evaluación. La finalidad de este curso es formar formadores en la empresa con capacidad para planificar, ejecutar, supervisar y evaluar la formación profesional inicial de los aprendices de manera independiente ¹¹¹.

¹⁰⁹ Véase <https://www.s-bb.nl/en/companies/certification/conditions-certification> [consultado el 12 de junio de 2019].

¹¹⁰ Véase <https://www.rai.ie/wp-content/uploads/2018/02/Commis-Chef-Apprenticeship-Employer-Information-26072017-002-002.pdf> [consultado el 12 de junio de 2019].

¹¹¹ Véase https://www.gesetze-im-internet.de/ausbeignv_2009/index.html [consultado el 12 de junio de 2019].

3.7.3. Intermediarios que prestan servicios de apoyo para la formación de aprendices

218. La introducción de intermediarios es una de las soluciones que las autoridades públicas han intentado dar al problema de la escasez de plazas de aprendiz, promoviendo al mismo tiempo la participación de las pymes en la formación de los aprendices. En términos generales, en un sistema de aprendizaje, un intermediario es una persona o entidad distinta de la empresa de acogida o de la institución de enseñanza cuya tarea consiste en ofrecer, coordinar o apoyar un programa de aprendizaje.

219. En Australia, los intermediarios, conocidos como «organizaciones de capacitación colectiva», se centran en las empresas y en los aprendices por igual. Actúan como empleadores de los aprendices, les ayudan a solucionar las dificultades que puedan surgir durante su formación y ofrecen a quienes las necesiten plazas de formación antes de su colocación como aprendices en una empresa. Por otra parte, informan a los empleadores sobre los programas de aprendizaje, así como sobre otra serie de cuestiones como la seguridad y salud en el lugar de trabajo (Smith, de próxima publicación).

220. Los intermediarios en la India se denominan «terceros agregadores». Se trata de entidades que llevan funcionando por lo menos cinco años y cuentan con un fondo común de infraestructuras y expertos con experiencia suficiente para realizar las actividades propuestas. Deben obtener cartas de apoyo de al menos 20 establecimientos interesados en la contratación de aprendices a través de ellas. El Ministerio de Desarrollo de Competencias y Emprendimiento se encarga de seleccionar a estos intermediarios ¹¹².

3.8. Seguimiento y evaluación

221. Para garantizar la calidad de los aprendizajes es indispensable seguir y evaluar el desempeño de las diversas partes interesadas. Con este fin, el Reglamento sobre el Aprendizaje de Indonesia estipula que la implementación de estos programas deben supervisarla inspectores del trabajo del Ministerio de Recursos Humanos.

222. El Departamento de Educación del Reino Unido elaboró para Inglaterra un documento donde se establecen las funciones y responsabilidades de todos los organismos que intervienen en un sistema de aprendizaje (*Apprenticeship Accountability Statement*). El Instituto de Aprendizaje se encarga de diseñar y aplicar procedimientos de aprobación y revisión de las normas y planes de evaluación, así como de prestar asesoramiento a las empresas sobre las políticas y procedimientos para elaborar normas y evaluaciones finales de los aprendices. La Oficina de Control de los Niveles de Educación, Servicios y Formación de la Infancia (Ofsted) se encarga de controlar la calidad de la formación de los aprendices en los niveles 2 a 5, que equivalen a los niveles 3 a 5 del Marco Europeo de Cualificaciones. La Oficina de Regulación de Calificaciones y Exámenes (Ofqual) es responsable de la regulación de las calificaciones, los exámenes y las evaluaciones (Departamento de Educación, 2018).

223. En la República de Corea, el seguimiento de la formación de los aprendices comienza con la selección de las empresas participantes y continúa hasta que termina la formación. Abarca todos los procesos de trabajo, desde la preparación del lugar de trabajo en conformidad con los criterios de formación, la contratación de los aprendices, el trato que se les da y sus condiciones de trabajo, hasta los métodos didácticos y la gestión, evaluación, certificación y utilización de la Red de Información sobre Formación Profesional (HRD-Net) (OIT, 2019c).

¹¹² [Marco operativo para la formación de aprendices en la India.](#)

224. En Kenya, la institución de formación prepara un informe de situación sobre el desempeño de los aprendices durante su formación en dicho centro; por su parte, las empresas preparan informes de situación mensuales sobre su desempeño durante la formación en el trabajo. Los maestros-formadores de las empresas son responsables del asesoramiento y la supervisión cotidianos durante la formación en el trabajo, mientras que los inspectores son responsables de garantizar la implementación de los programas de aprendizaje en conformidad con las regulaciones y directrices en vigor ¹¹³.

¹¹³ Ley de Formación Profesional, 2012 (Kenya).

Capítulo 4

Dificultades en la implementación de aprendizajes de calidad

225. Como se menciona en el capítulo I, los aprendizajes pueden reportar muchos beneficios, pero a muchos países les puede resultar difícil llevarlos a la práctica satisfactoriamente. En este capítulo se examinan los principales retos que afrontan los países a ese respecto.

4.1. Percepción social negativa y acceso limitado a los estudios superiores

226. A muchos jóvenes no les atrae la idea de convertirse en aprendices, y tampoco saben en qué consiste exactamente. Temen que la orientación que se les ofrece en los centros educativos no sea adecuada, y que no les aporte información clara sobre lo que puede ofrecerles el mercado de trabajo y cómo acceder a las ocupaciones que éste propone. Quizá crean que sólo puede haber aprendices en un número limitado de oficios y ocupaciones, sin ser conscientes de que la oferta en ese ámbito es cada vez mayor en diferentes sectores.

227. Tal vez los jóvenes decidan no formarse como aprendices por considerarlo como una opción secundaria o como un callejón sin salida que ofrece escasas posibilidades de progresar más allá de una calificación inicial. Además, como actualmente los jóvenes pasan más tiempo en la educación formal, sus aspiraciones laborales tienden a ser mayores (y quizás también las de sus padres, lo cual es más determinante) (OCDE, 2018, págs. 124 y 125).

228. Teniendo en cuenta la ausencia general de permeabilidad entre el aprendizaje y la enseñanza superior, a los aprendices puede resultarles difícil seguir desarrollando ulteriormente su preparación académica. Conscientes de ello, los encargados de la elaboración de políticas de Dinamarca introdujeron en 2010 el programa de aprendizaje EUX, de carácter dual, que permite obtener el título correspondiente al segundo ciclo de enseñanza secundaria general, lo cual facilita el acceso a la enseñanza superior. El número de aprendices que optan por esta vía ha aumentado, y en un estudio de evaluación se señala «el enorme potencial del programa EUX para atraer a un nuevo tipo de estudiantes» (Eurofound/Comisión Europea, 2018b, pág. 7).

229. En los países en que el aprendizaje se desarrolla predominantemente en el marco de la economía informal, esta modalidad de formación puede percibirse negativamente, ya que, a menudo, no ofrece una calificación formal y puede incluso favorecer la explotación de los aprendices, pues normalmente no están regulados (véase la sección 4.4.1).

4.2. Desigualdades de acceso

230. Hay abundantes datos que muestran que, en muchos países, las personas de determinados grupos tienen dificultades para acceder al aprendizaje, como es el caso, en particular, de las mujeres, las personas con discapacidad, las minorías religiosas y étnicas, los migrantes, los refugiados y las personas desplazadas por la fuerza (OIT, 2017a, págs. 93 a 103). El tipo y grado de discriminación varía en función de las circunstancias de cada país.

4.2.1. Género

231. En algunos países, la dimensión cultural y de género dificultan que las mujeres puedan elegir su profesión y limitan su participación en los programas de aprendizaje. Las mujeres constituían el 33 por ciento de los aprendices en Francia (2013), el 14 por ciento en el Canadá (2014) y el 20 por ciento en Nueva Zelanda (2014) (OIT, 2017a).

232. Pero no es sólo una cuestión de cifras. Un estudio realizado en Inglaterra (Reino Unido) evidencia que, aunque en líneas generales pareciera haber equilibrio de género en el aprendizaje, en realidad los hombres y las mujeres reciben formación en sectores muy diferentes, lo que refleja y subraya la segregación ocupacional que existe en el mercado de trabajo en general. En los sectores mejor remunerados, como la ingeniería, las mujeres tienen muy poca representación (menos del 4 por ciento), y sucede lo mismo con los hombres en los sectores de bajos ingresos, como es el caso de los trabajos relacionados con niños y jóvenes (6,9 por ciento) (Newton y Williams, 2013, pág. 3).

233. Ese desequilibrio se manifiesta también en otros países y tiene importantes consecuencias económicas. Por ejemplo, en Alemania, los aprendices de tercer año en ocupaciones en las que predominan los hombres reciben de media un salario de 843 euros brutos al mes, mientras que los aprendices de ocupaciones en las que predominan las mujeres reciben un promedio de 736 euros (DGB-Jugend, 2018, pág. 46).

4.2.2. Personas con discapacidad

234. Las personas con discapacidad representan un 15 por ciento de la población mundial y no son un grupo homogéneo. La discapacidad comprende distintas deficiencias de carácter físico, sensorial, intelectual o psicosocial, que, en conjunción con los obstáculos producidos por la actitud y el entorno, pueden limitar la plena participación de estas personas en la sociedad (OIT, 2018d). Los obstáculos que deben superar las personas con discapacidad pueden ser la discriminación, la exclusión social, bajos niveles de escolarización o dificultades de acceso.

235. Por lo general son pocas las personas con discapacidad que se forman como aprendices. En Alemania, en 2016, 8 679 personas con discapacidad firmaron contratos de aprendizaje (Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania, 2017, pág. 78) ¹¹⁴. Sin embargo, en Inglaterra (Reino Unido), cerca de 42 000 personas que habían emprendido un programa de aprendizaje en el curso 2017-2018 (11,2 por ciento de nuevos aprendices) tenían dificultades de aprendizaje, una discapacidad o problemas de salud, una proporción que ha ido aumentando de forma sostenida desde 2011-2012 (Oficina de Auditoría Nacional, 2019, pág. 22).

¹¹⁴ Estas cifras no abarcan todos los contratos de aprendizaje firmados por personas con discapacidad.

236. En muchos países, como en Australia, las autoridades públicas prestan apoyo a los aprendices con discapacidad, ya sea en forma de incentivos financieros para las empresas o mediante servicios de tutoría para los aprendices ¹¹⁵.

4.2.3. Migrantes, refugiados, desplazados internos y personas desplazadas por la fuerza

237. Los migrantes pueden sufrir discriminación debido a su religión, el color de su piel o su identidad cultural. También pueden tener dificultades para acceder al aprendizaje si carecen de las competencias lingüísticas adecuadas o si no pueden probar que satisfacen los requisitos de entrada que se les exigen.

238. Integrar en el mercado laboral a los refugiados, las personas desplazadas y las personas de origen migrante plantea numerosos retos a las autoridades públicas de los países receptores; por eso, hace falta más apoyo y orientación a este respecto.

239. En Sudáfrica, los migrantes pueden solicitar el Certificado de Evaluación de la Autoridad Sudafricana de Calificaciones Profesionales, que convalida las titulaciones extranjeras con las del Marco Nacional de Calificaciones, de manera que los migrantes pueden utilizarlas para demostrar que cumplen los requisitos de acceso al aprendizaje ¹¹⁶.

4.2.4. Personas de edad

240. Históricamente, el aprendizaje se ha considerado como una forma de facilitar a la gente joven la transición de los estudios al trabajo. De hecho, en algunos países se estipula una edad máxima para empezar un aprendizaje. Con todo, actualmente en muchas ocupaciones ya no existe la idea de mantener un empleo para toda la vida. La rápida evolución del mundo del trabajo plantea a las personas de edad nuevas exigencias, como la necesidad de adquirir nuevas competencias y de actualizar las adquiridas a lo largo de su vida laboral. La reorientación del aprendizaje para hacer frente al cambio de paradigma que se está produciendo en el mundo del trabajo constituye un desafío de gran envergadura.

4.2.5. Otros grupos

241. Las personas pertenecientes a minorías étnicas o religiosas y los pueblos indígenas están por lo general insuficientemente representadas en los sistemas de aprendizaje, y pueden sufrir formas de discriminación abiertas o encubiertas. Además, los obstáculos pueden ser objetivos (dominio del idioma), culturales (poco prestigio de una ocupación en el país de origen) o sociales (falta de contactos directos con las empresas que aceptan aprendices) (OCDE, 2018, pág. 132).

242. En Sudáfrica, si bien históricamente predominaban los aprendices de raza blanca, desde 2012 la mayoría de los aprendices son de raza negra (más del 70 por ciento). No obstante, en proporción a la población, los sudafricanos negros siguen estando insuficientemente representados (Chankseliani *et al.*, 2017, pág. 42).

243. Para que la representación sea proporcional, el Reglamento sobre el Aprendizaje de la India especifica que deben reservarse plazas de aprendiz para los grupos desfavorecidos (entre ellos, las castas y tribus registradas).

¹¹⁵ Véase <https://www.australianapprenticeships.gov.au/programs> [consultado el 25 de septiembre de 2019].

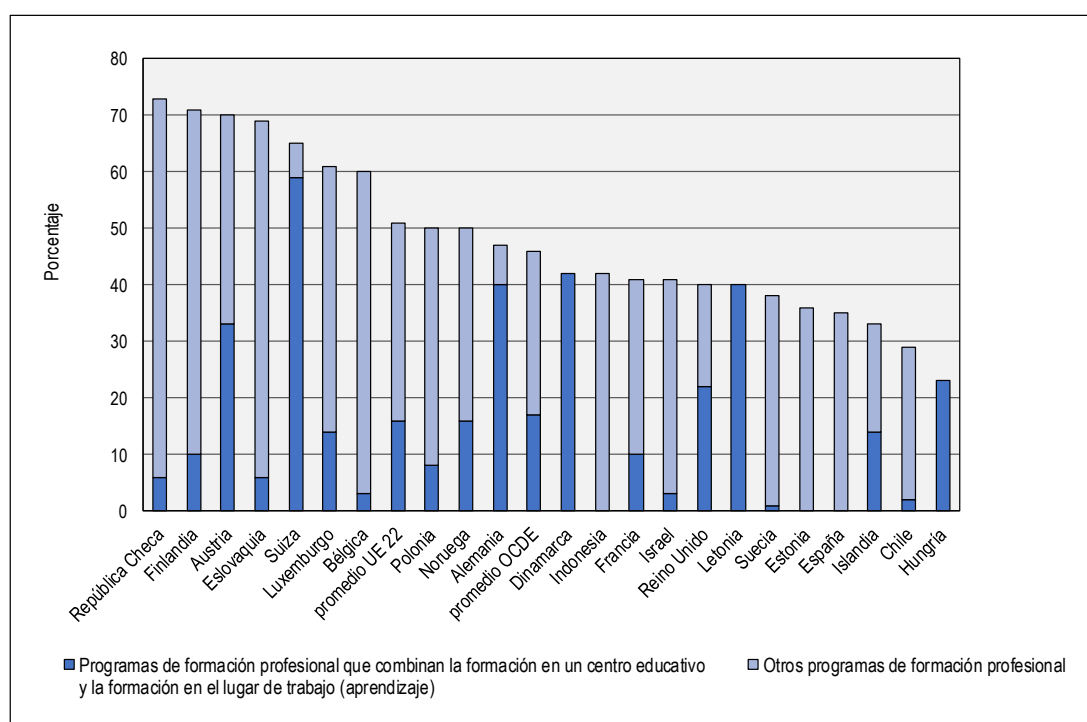
¹¹⁶ Véase <http://www.saqa.org.za/show.php?id=5741> [consultado el 7 de agosto de 2019].

4.3. Retroceso del aprendizaje

244. Aunque el aprendizaje es más eficiente y efectivo que la EFP impartida en instituciones de enseñanza, en la mayoría de los países la proporción de aprendices por estudiante de EFP y por trabajador sigue siendo baja.

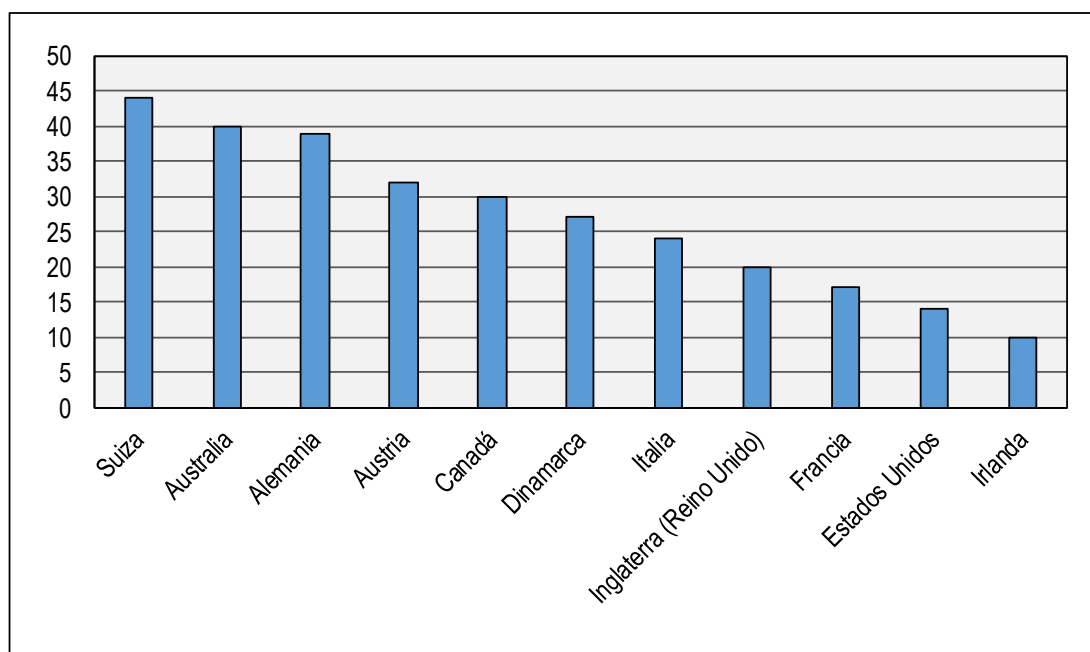
245. Según datos de la OCDE, el 46 por ciento de los estudiantes de enseñanza secundaria superior de diferentes países de la OCDE se matricula en programas de EFP y, de ellos, el 37 por ciento inicia un aprendizaje (OCDE, 2017). Como se muestra en el gráfico 2, el aprendizaje es la forma preponderante de EFP en Alemania, Dinamarca, Hungría, Letonia y Suiza. Sin embargo, en Bélgica, República Checa, Chile, Estonia, Eslovaquia, España, Finlandia, Indonesia, Israel, y Suecia, los estudiantes de enseñanza secundaria superior matriculados en programas de EFP tienen escasas o nulas oportunidades de acceder a una plaza de aprendiz.

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes de enseñanza secundaria superior matriculados en programas de aprendizaje y otros programas de EFP



Fuente: Adaptado de OCDE, 2017, y reproducido en OIT, 2019c, pág. 4.

246. En el gráfico 3 se muestran los resultados de un estudio en que se estima el número de aprendices por cada 1 000 personas empleadas en 2011 o en el año más reciente. En el estudio se concluye que, por cada 1 000 personas empleadas, el número de aprendices es el siguiente: 44 en Suiza; 40 en Australia; 39 en Alemania; 32 en Austria; 30 en Canadá; 27 en Dinamarca; 24 en Italia; 20 en Inglaterra (Reino Unido); 17 en Francia; 14 en Estados Unidos, y 10 en Irlanda (OIT, 2012b).

Gráfico 3. Aprendices por cada 1 000 personas empleadas, 2011 o en un año reciente

Fuente: OIT, 2012b.

247. Como se expone en el cuadro 5, los datos de América Latina correspondientes a 2016 o al año más reciente muestran que, a excepción de Colombia, el número de aprendices por cada 1 000 personas empleadas en los programas de las instituciones miembro del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT-Cinterfor) es muy bajo (OIT, 2017d, pág. 35). Esta proporción es inferior al 10 por mil en todas las instituciones, salvo en el caso del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) de Colombia, e incluso el número de aprendices es muy bajo con respecto a los estudiantes de formación profesional.

Cuadro 5. Participantes en programas de formación profesional y de aprendizaje de instituciones miembro de la OIT-Cinterfor, 2016 o en un año reciente

País	Institución	Participantes en los programas de formación profesional	Número de aprendices	Porcentaje de aprendices por número de participantes en los programas de formación profesional	Número de aprendices por cada 1 000 personas empleadas
Argentina	INET	450 638	n.d.	n.d.	n.d.
Bolivia, Estado Plurinacional de	INFOCAL	61 395	1 706	2,78	<1
Brasil	SENAI	3 415 058	213 126	6,24	<1
Chile	SENCE	880 315	1 283	0,15	<1
Colombia	SENA	4 069 644	345 206	8,48	17
Costa Rica	INA	132 850	289	0,22	<1
Cuba	MTSS	119 486	n.d.	n.d.	<1
Ecuador	SETEC-SECAP	85 414	n.d.	n.d.	<1
El Salvador	INSAFORP	322 534	1 908	0,59	1
Guatemala	INTECAP	351 292	975	0,28	<1

País	Institución	Participantes en los programas de formación profesional	Número de aprendices	Porcentaje de aprendices por número de participantes en los programas de formación profesional	Número de aprendices por cada 1 000 personas empleadas
Honduras	INFOP	205 744	189	0,09	<1
México	CONALEP, DGCFT	758 348	n.d.	n.d.	n.d.
Panamá	INADEH	63 074	2 124	3,37	1
Paraguay	SNPP	177 173	1 020	0,58	<1
Perú	SENATI	510 852	5 328	1,04	<1
República Dominicana	INFOTEP	694 388	433	0,06	<1
Uruguay	INEFOP, CETP/UTU	121 760	n.d.	n.d.	<1

Nota: Los datos estadísticos que figuran en el cuadro anterior se refieren a sistemas de aprendizaje que se desarrollan en el marco de la economía formal y constituyen parte de los programas de enseñanza formal. No ofrecen información acerca del número de plazas ofertadas ni del número de los posibles aprendices que querían matricularse en dichos programas.

n.d.: No disponible.

Fuente: OIT, 2017d.

248. La oferta de plazas de aprendiz es fundamental para el éxito del programa y en dicha oferta pueden incidir diferentes factores, como el entorno empresarial general, el sistema jurídico y regulatorio en vigor, la disponibilidad de incentivos financieros y factores culturales. Si las empresas no prevén un aumento de la demanda de trabajadores calificados, y si las ventajas de participar en un programa de aprendizaje no están claras, estarán menos dispuestas a ofrecer plazas de aprendices.

249. El tamaño de la empresa también constituye un factor importante. Las grandes empresas cuentan generalmente con un departamento de recursos humanos o un departamento de formación que emplea a especialistas con experiencia en cuestiones de aprendizaje que comprenden diferentes aspectos, desde los administrativos hasta los pedagógicos. Ahora bien, no siempre ocurre así en el caso de las medianas empresas y nunca en el de las pequeñas empresas o las microempresas.

250. El aspecto administrativo engloba normalmente, entre otras cosas: la contratación de aprendices; las obligaciones legales con respecto a los contratos; las condiciones de empleo; las desgravaciones fiscales y otros incentivos. El aspecto pedagógico engloba, normalmente: las actividades de los tutores en la empresa; las alianzas con instituciones locales de EFP; el establecimiento de criterios de formación; y los requisitos del plan de estudios y las evaluaciones correspondientes.

251. En algunos países ha disminuido el número de empresas que contratan aprendices. En Alemania, por ejemplo, el número de empresas que ofrecía plazas de aprendiz pasó de 489 890 en 2007 a 427 496 en 2015, disminución que fue especialmente llamativa en las empresas más pequeñas (con menos de diez empleados). El Instituto Federal de Educación y Formación Profesional llevó a cabo una encuesta de las empresas que no participan en programas de formación, y los motivos que aducían mayoritariamente eran la falta de demanda de nuevos trabajadores jóvenes, el escaso número o la ausencia de candidaturas, y la inadecuación de los candidatos. Se adujeron otros motivos, como dudas sobre la relación costo-beneficio o la situación cambiante de la empresa (Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania, 2017, págs. 67 a 69).

4.4. Retos en la economía informal

252. En la economía informal, el aprendizaje (de carácter informal) es el principal medio para aprender y adquirir competencias para el empleo, como se describe en la sección 1.1. Se trata, frecuentemente, de un sistema informal de transmisión de conocimientos de un artesano calificado a un joven aprendiz, que adquiere las competencias mediante la observación, la imitación y la repetición mientras trabaja con el maestro artesano. Sin embargo, los estudios realizados por la OIT en África Meridional y Oriental (Aggarwal, 2013) muestran que ese método de formación presenta algunas deficiencias, a saber:

- ❑ la formación no es ni sistemática ni estructurada, y la calidad de la formación impartida por los diferentes maestros artesanos varía considerablemente;
- ❑ normalmente no existen criterios de formación ni mecanismos efectivos para asegurar la calidad;
- ❑ las condiciones de trabajo no suelen ser buenas y no existen disposiciones de seguridad y salud en el trabajo;
- ❑ los conocimientos fundamentales no se suministran adecuadamente;
- ❑ el acuerdo entre el artesano y el aprendiz suele ser verbal y por tanto no es fácil velar por su cumplimiento, lo cual puede dar lugar a que se explote al aprendiz;
- ❑ puede ocurrir que el aprendiz tenga que trabajar largas jornadas sin disponer de vacaciones pagadas ni de indemnización en caso de accidente del trabajo y de enfermedad profesional;
- ❑ la duración de la formación podría ser excesiva;
- ❑ algunos maestros artesanos cobran honorarios por impartir formación;
- ❑ las competencias adquiridas no se certifican ni se reconocen en el ámbito nacional, lo que dificulta la movilidad del aprendiz en el mercado de trabajo, y
- ❑ el grado de segregación ocupacional por motivos de género es muy alto.

4.5. Adaptar el aprendizaje a la economía digital

253. Con la introducción de avanzadas tecnologías digitales y de producción, como la fabricación aditiva, la inteligencia artificial, la robótica colaborativa y la automatización industrial, ha sido necesario adaptar los perfiles ocupacionales a la demanda de incorporar competencias nuevas y de mayor nivel y habilidades transversales en los programas y prácticas de aprendizaje. Ahora bien, para adquirir tales competencias será probablemente necesario establecer programas de enseñanza y formación en un nivel educativo superior al que ofrecen normalmente los programas de aprendizaje.

254. En Alemania, por ejemplo, la iniciativa «Formación profesional 4.0», emprendida en 2016, engloba la investigación en el ámbito empresarial sobre nuevos perfiles ocupacionales en la industria de la automoción y medidas para mejorar las competencias digitales de los aprendices y del personal encargado de la enseñanza y la formación (Eurofound/Comisión Europea, 2018c, págs. 23 y 24).

255. A partir de estudios de caso de Alemania, Australia, Dinamarca, Estados Unidos, Francia, Irlanda, e Italia efectuados en empresas como ABB, Airbus, Bosch, Festo, Oberg, Siemens y Varley, y otras configuraciones regionales y sectoriales, se ha constatado lo siguiente: en los programas de aprendizaje se introducen ajustes regularmente; hace falta una visión integrada de los cambios; se establecen alianzas de colaboración con los

interlocutores sociales, en particular en Alemania y en Dinamarca; no hay correspondencia entre la oferta y la demanda (más demanda que oferta); debe encontrarse un equilibrio entre competencias y habilidades específicas y transversales, y, por último, es necesario disponer de recursos e invertir considerablemente en equipos y programas informáticos en lo que respecta a la formación en el trabajo y fuera del trabajo. Sin embargo, las decisiones sobre estrategias y programas de aprendizaje deben tomarse sin dilación, ya que el tiempo empleado para definir o redefinir los perfiles ocupacionales y los programas de formación, elaborar los planes de estudios y los métodos de evaluación y validar la calificación puede producir un importante retraso en la formación con respecto a los adelantos en el mercado de trabajo. Por otra parte, dichas decisiones sólo podrán tomarse con rapidez si existe una voluntad institucional dinámica y coordinada (Eurofound, 2019, págs. 35 y 36).

4.6. Nuevas formas de trabajo

256. El número de personas que desempeñan formas nuevas y atípicas de empleo, como el trabajo en plataformas (es decir, trabajo a pedido contratado mediante plataformas digitales) ¹¹⁷ ha aumentado considerablemente. A estos trabajadores se los considera a menudo trabajadores por cuenta propia y, en consecuencia, no se les reconocen los mismos derechos, prestaciones y protecciones que reciben los asalariados. Como ha observado la OIT, los trabajadores en formas atípicas de empleo tienen menos probabilidades de recibir formación en el trabajo, lo cual puede repercutir negativamente en el desarrollo de su carrera profesional, especialmente en el caso de los trabajadores jóvenes (OIT, 2016, pág. xxiv).

257. Según la OCDE (2019, pág. 61), si bien los empleadores pueden tener un importante papel en lo que respecta a brindar oportunidades de formación, pueden obtener mayor rendimiento de la inversión formando a empleados a tiempo completo y con contratos indefinidos que formando a empleados con contratos de duración determinada, a tiempo parcial u ocasionales. En el mismo informe se señala que algunos países, como Francia, están empezando a atender esta cuestión mediante la introducción de cuentas personales de formación, una iniciativa emprendida en 2015 (*ibid.*, pág. 64) ¹¹⁸. Sin embargo, se sigue dando prioridad a las modalidades de formación flexibles y los programas de EFP continua para casos como los de los trabajadores de la economía de plataformas, en lugar de a la EFP inicial para aprendices.

¹¹⁷ En lo que respecta al trabajo en plataformas, véase Eurofound, 2018. En lo que respecta a las formas atípicas de empleo de manera más general, véase OIT, 2016.

¹¹⁸ En Francia, véase la Ley núm. 2018-771 de 5 de septiembre de 2018 sobre la Libertad de Elegir el Futuro Profesional.

Capítulo 5

Estrategias para promover aprendizajes de calidad

258. En este capítulo se describen estrategias para superar las dificultades que afrontan los países a la hora de llevar a la práctica aprendizajes de calidad, esto es, de promover aprendizajes de calidad.

5.1. Crear un entorno propicio a los aprendizajes de calidad

259. Para promover la calidad del aprendizaje, es necesario crear un entorno propicio por los siguientes medios:

- ❑ formular y aplicar estrategias, establecer objetivos nacionales y asignar recursos adecuados para asegurar la calidad del aprendizaje;
- ❑ integrar los aprendizajes de calidad en las estrategias nacionales de desarrollo y en las políticas de empleo, educación y aprendizaje permanente;
- ❑ alentar a los interlocutores sociales a apoyar los aprendizajes de calidad mediante su involucración formal en la labor de las entidades encargadas de concebir y ejecutar programas de aprendizaje;
- ❑ desarrollar las capacidades y apoyar a los interlocutores sociales para que estén en mejores condiciones de participar de manera efectiva en las labores de los órganos reguladores y consultivos competentes o en el marco de un mecanismo de diálogo social más amplio;
- ❑ conceder incentivos (participación en la financiación de los gastos, desgravación fiscal o subvención de las cuotas de la seguridad social) a las empresas, en particular las pymes;
- ❑ alentar a los intermediarios, en particular a través de apoyo financiero, a participar en la facilitación, la coordinación y el apoyo de programas de aprendizaje de calidad;
- ❑ realizar periódicamente actividades de sensibilización y campañas de promoción para mejorar la imagen y el atractivo de los aprendizajes de calidad;
- ❑ establecer programas de preaprendizaje que permitan a los jóvenes adquirir las competencias necesarias para poder acceder a un programa de aprendizaje de calidad;
- ❑ facilitar el acceso de los aprendices a más oportunidades de educación superior y técnica;
- ❑ utilizar nuevas tecnologías y métodos innovadores para mejorar la eficacia y la eficiencia en la realización y gestión de aprendizajes de calidad, y
- ❑ brindar a las partes interesadas a nivel sectorial la oportunidad de formular recomendaciones en relación con la duración de la formación, la remuneración y la

proporción de formación en el trabajo y fuera del trabajo requerida en función de la complejidad de las tareas que se desempeñarán.

5.2. Elaborar un marco regulatorio sólido

260. Los aprendizajes de calidad requieren un marco regulatorio global que establezca las condiciones generales para el diseño, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de los sistemas y programas de aprendizaje de calidad y garantice condiciones dignas en el lugar de trabajo. Los gobiernos deberían elaborar estos marcos en colaboración con los interlocutores sociales y otras partes interesadas (OIT, 2017a) y tomar en consideración los elementos siguientes:

- ❑ definir el aprendizaje;
- ❑ precisar la situación del aprendiz, así como las condiciones del contrato de aprendizaje, en particular las condiciones de trabajo, la remuneración, la protección social y los mecanismos de reclamación;
- ❑ establecer mecanismos institucionales para dirigir y gestionar los sistemas de aprendizaje y definir la función que desempeñará el diálogo social;
- ❑ describir los derechos, funciones y responsabilidades de todas las partes interesadas, así como la naturaleza de los contratos suscritos entre la empresa de acogida, el aprendiz y otras instituciones;
- ❑ especificar qué oficios y calificaciones entran en el marco del aprendizaje;
- ❑ indicar la duración del aprendizaje, la proporción de formación impartida en el lugar de trabajo en relación con la formación fuera de él, los procesos de evaluación y certificación del aprendizaje y la calificación o licencia que se expedirá al finalizar el programa;
- ❑ describir los mecanismos para garantizar la calidad y pertinencia de los sistemas de aprendizaje, incluidos los requisitos de admisibilidad para instituciones de formación y empresas;
- ❑ prever mecanismos de financiación equitativos y sostenibles para los sistemas de aprendizaje, incluida la repartición de costos entre el gobierno, las empresas y los aprendices;
- ❑ recomendar medidas para promover la inclusión social y la igualdad de género, y
- ❑ especificar los mecanismos de seguimiento y evaluación de la formación de aprendices.

5.3. Lograr que el aprendizaje sea más atractivo para las empresas, en particular las pequeñas y medianas empresas

261. Todas las empresas, sea cual sea su tamaño, son partes interesadas clave en los sistemas y programas de aprendizaje. Las autoridades públicas pueden anunciar estrategias de aprendizaje ambiciosas, pero estas estrategias no se podrán llevar a la práctica sin el apoyo de las empresas u otras organizaciones.

262. Se recomienda adoptar una serie de medidas específicas para alentar a las empresas, y en particular las pymes, a participar en los programas de aprendizaje. Estas medidas pueden consistir en:

- ❑ organizar campañas y eventos para dar a conocer las ventajas que los aprendizajes de calidad ofrecen a las empresas;
- ❑ proporcionar algún tipo de incentivo económico a las empresas que contratan aprendices (subsidio a la contratación, desgravación fiscal o subvención de las cuotas de la seguridad social, por ejemplo);
- ❑ establecer un servicio nacional, sectorial, regional o local para conectar a las empresas con aprendices potenciales;
- ❑ alentar el establecimiento de órganos sectoriales que puedan realizar ejercicios de previsión de las necesidades en materia de competencias o agrupar las necesidades de formación de las pymes;
- ❑ favorecer el establecimiento o la designación de intermediarios, como cámaras de comercio u organizaciones de capacitación colectiva (véase la sección 3.7.3), que brinden asesoramiento y apoyo a las pymes y fomenten alianzas entre las pymes y las instituciones locales de EFP;
- ❑ proporcionar programas de formación flexibles para los tutores de los aprendices en las empresas;
- ❑ desarrollar un sistema de información para divulgar ideas y experiencias en cuanto a las medidas más eficaces para lograr que los aprendizajes de calidad resulten más atractivos para las empresas, en particular las pymes, y
- ❑ ofrecer flexibilidad para ajustar la normativa nacional de formación a las necesidades de cada empresa.

5.4. Lograr que el aprendizaje sea más atractivo para los jóvenes

263. Como se describe en el capítulo 4, son muchos los motivos por los que los jóvenes no se sienten atraídos por el aprendizaje. Se recomienda adoptar una serie de medidas concretas para alentar a los jóvenes a iniciar una formación de aprendiz. Estas medidas pueden consistir en:

- ❑ organizar jornadas informativas en las escuelas y campañas para la comunidad en general, con la ayuda de embajadores de formación de aprendices, para dar a conocer las ventajas de los aprendizajes de calidad para los jóvenes;
- ❑ ofrecer un servicio integral de asesoramiento y orientación — antes y durante el aprendizaje — con el objetivo de ayudar a las personas jóvenes a tomar decisiones fundamentadas sobre su formación y carrera profesional;
- ❑ asegurarse de que los aprendices reciben una remuneración adecuada durante la vigencia del contrato de aprendizaje, con arreglo a un convenio colectivo o al salario mínimo, y están cubiertos por un régimen de protección social y amparados por la normativa de seguridad y salud en el trabajo a fin de evitar accidentes del trabajo y enfermedades profesionales;
- ❑ establecer un servicio nacional, sectorial, regional o local para conectar a los aprendices con empresas que están dispuestas a contratarlos;
- ❑ establecer el reconocimiento a escala nacional de las calificaciones obtenidas por el aprendiz y proporcionar acceso a más oportunidades de educación técnica y superior;
- ❑ velar por que las condiciones y el entorno de trabajo en la empresa sean seguros;

- ❑ desarrollar un sistema de información para divulgar ideas y experiencias en cuanto a las medidas más eficaces para mejorar la imagen del aprendizaje, y
- ❑ alentar a las organizaciones de trabajadores a representar a los aprendices y proteger sus derechos laborales y formular una estrategia para la inclusión de estos derechos en los programas de aprendizaje.

5.5. Promover el carácter inclusivo del aprendizaje

264. Las siguientes medidas pueden promover el carácter inclusivo del aprendizaje:

- ❑ organizar jornadas informativas en las escuelas y campañas en la comunidad en general para dar a conocer las ventajas de los aprendizajes de calidad para todos;
- ❑ establecer metas para aumentar la participación de personas con orígenes o características diversos en los aprendizajes de calidad y reservar plazas para ellas;
- ❑ impartir formación específica sobre la diversidad a todo el personal responsable de la contratación y las tutorías;
- ❑ informar a las empresas sobre los organismos que brindan apoyo a miembros de grupos insuficientemente representados en lo que respecta a los aprendizajes de calidad;
- ❑ ofrecer un servicio específico de asesoramiento y orientación, en colaboración con las organizaciones que representan o apoyan a los grupos insuficientemente representados, tanto antes como durante los programas de aprendizaje;
- ❑ proporcionar algún tipo de incentivo económico (subsidio a la contratación, desgravación fiscal o subvención de las cuotas de la seguridad social, por ejemplo) a las empresas que contratan a aprendices de grupos insuficientemente representados;
- ❑ mejorar la comunicación de información, la rendición de cuentas y la transparencia mediante la publicación del número de aprendices contratados por las empresas, el porcentaje de aprendices que finalizan el programa y las tasas de transición al trabajo, con un desglose de las cifras por sexo, origen étnico y discapacidad;
- ❑ asegurarse de que los aprendices reciben una remuneración adecuada durante la vigencia del contrato de aprendizaje, con arreglo a un convenio colectivo o al salario mínimo, están cubiertos por un régimen de protección social y reciben una ayuda suplementaria para sufragar los gastos relacionados específicamente con su situación, como los gastos en concepto de cuidado de niños y en concepto de movilidad;
- ❑ flexibilizar los aprendizajes de calidad con el fin de atender a diferentes necesidades, como las de las mujeres y las de las personas con discapacidad;
- ❑ adaptar físicamente las aulas y los lugares de trabajo para que las personas con discapacidad puedan participar de manera productiva;
- ❑ desarrollar un sistema de información para divulgar ideas y experiencias en cuanto a las medidas más eficaces para lograr la igualdad y la diversidad en los aprendizajes de calidad, y
- ❑ alentar a las organizaciones de trabajadores a representar y proteger los derechos laborales de aprendices de grupos insuficientemente representados y formular una estrategia para la inclusión de estos derechos en los programas de aprendizaje.

5.6. Promover los aprendizajes de calidad en la economía informal

265. Como se menciona en el capítulo 4, el aprendizaje en la economía informal presenta muchas dificultades. Se recomienda adoptar medidas específicas para promover los aprendizajes de calidad en la economía informal (Aggarwal, 2013, págs. 113 a 116). Estas medidas pueden consistir en:

- ❑ como principios fundamentales, adaptar la naturaleza de las intervenciones a las prácticas locales y hacer que sean las pequeñas asociaciones empresariales, y no las autoridades públicas, quienes se encarguen de la autorregulación;
- ❑ reforzar las micro y pequeñas unidades económicas mediante la formación de maestros artesanos para mejorar sus competencias técnicas, pedagógicas y empresariales; dar acceso a servicios de desarrollo empresarial y a las microfinanzas, y mejorar la seguridad y salud en el trabajo;
- ❑ mejorar las competencias de los aprendices combinando formación en el trabajo y fuera de él, a fin de abarcar conocimientos teóricos conexos, competencias técnicas y empresariales y competencias profesionales fundamentales, y la rotación de aprendices entre varias pequeñas empresas;
- ❑ promover el uso de contratos de aprendizaje por escrito;
- ❑ proporcionar orientación profesional;
- ❑ prestar apoyo una vez terminada la formación en relación con el empleo asalariado y el empleo por cuenta propia;
- ❑ ofrecer incentivos a las micro y pequeñas unidades económicas para que ofrezcan aprendizajes de calidad;
- ❑ fortalecer la capacidad de las pequeñas asociaciones empresariales para actuar como entidades reguladoras del aprendizaje, registrar los contratos, evaluar las competencias y expedir certificados, y
- ❑ facilitar la obtención de calificaciones nacionales a través del reconocimiento de los conocimientos previos.

266. Cabe mencionar varios ejemplos positivos de estas estrategias, como un programa de formación que se introdujo en Kenya para mejorar las competencias de los maestros artesanos, lo cual dio lugar al aumento de las ventas y beneficios de las empresas participantes, así como al incremento del número de aprendices que contrataron (OIT, 2012a, pág. 48). En Benin, Burkina Faso y Zimbabwe también se han aplicado estrategias destinadas a promover programas de aprendizaje de calidad en la economía informal. El reconocimiento de las competencias adquiridas mediante la formación informal también permite conectar el sistema formal con el informal, y Bangladesh (OIT, 2019b, pág. 30) y República Unida de Tanzania son ejemplos de países que tratan de establecer o mejorar los procesos de certificación en sus esfuerzos por aumentar el número de aprendices tanto en la economía formal como en la informal.

5.7. Reconocer los conocimientos previos

267. El reconocimiento de los conocimientos previos se puede definir como el proceso de identificación, documentación, evaluación y certificación de las competencias de una persona, adquiridas a través de la formación formal, no formal o informal, sobre la base

de normas de calificación preestablecidas ¹¹⁹. Ofrece una vía alternativa y rentable a la educación y la formación formales y permite tener en cuenta experiencias y competencias profesionales con el objetivo de reducir la duración de la formación del aprendiz.

268. Debido a la falta de calificaciones formales adecuadas, un gran porcentaje de personas en todo el mundo experimenta graves dificultades a la hora de conseguir trabajo decente, migrar a otras regiones y acceder a la educación complementaria, a pesar de contar con las competencias necesarias. Por lo tanto, el reconocimiento de los conocimientos previos les puede ayudar a obtener una calificación formal que se corresponda con sus competencias, lo cual mejora su empleabilidad, movilidad, aprendizaje permanente, inclusión social y autoestima.

269. Para concebir un proceso eficaz de reconocimiento de los conocimientos previos, se recomienda que los países tomen en consideración una serie de factores de éxito o pilares fundamentales, a saber:

- ❑ sensibilizar acerca del proceso de reconocimiento de los conocimientos previos y proporcionar servicios de orientación y asesoramiento profesional efectivos a los candidatos potenciales;
- ❑ integrar la política sobre el reconocimiento de los conocimientos previos en los marcos jurídicos, regulatorios y de política relativos a los sistemas de educación y formación;
- ❑ asegurar la participación activa de todas las partes interesadas, en particular los interlocutores sociales, en el desarrollo, la aplicación y la evaluación de los procesos de reconocimiento de los conocimientos previos;
- ❑ contar con un marco institucional efectivo para el reconocimiento de los conocimientos previos;
- ❑ disponer de un número suficiente de profesionales competentes en el área del reconocimiento de los conocimientos previos;
- ❑ velar por la compatibilidad de los estándares ocupacionales y las normas que rigen las calificaciones;
- ❑ elaborar herramientas y metodologías de evaluación efectivas y eficientes que se adecúen al contexto de los grupos destinatarios;
- ❑ promover la participación en la financiación de los gastos y un mecanismo de financiación equitativo y sostenible para el reconocimiento de los conocimientos previos;
- ❑ establecer un proceso de garantía de calidad para el reconocimiento de los conocimientos previos;
- ❑ establecer un sistema efectivo de seguimiento y evaluación y recopilar y divulgar información sobre el impacto del proceso de reconocimiento de los conocimientos previos, y
- ❑ promover la gestión y el intercambio de conocimientos.

¹¹⁹ Según Rosas y Corbanese (2006), la «formación no formal» se refiere a la «formación organizada y sistemática en un entorno informal que puede adaptarse a las necesidades individuales», mientras que la «formación informal» se define como la «educación o formación no estructurada que tiene lugar fuera del sistema de educación o formación formal».

5.8. Fortalecer la cooperación internacional

270. Los países pueden colaborar de diversas maneras para mejorar la calidad de los sistemas de aprendizaje tanto propios como ajenos. Ya se ha mencionado (en la sección 3.6.11) la posibilidad de que los aprendices de un país realicen parte de su formación en otro. Otras formas de cooperación pueden consistir en:

- ❑ el reconocimiento de calificaciones o competencias obtenidas en otros países;
- ❑ el intercambio de datos;
- ❑ el intercambio de información sobre mejores prácticas;
- ❑ la formulación conjunta de criterios de formación o planes de estudios;
- ❑ la armonización de las reglas o procesos, y
- ❑ el desarrollo de capacidades en países con sistemas menos desarrollados, a través del intercambio de personal, la formación de docentes o supervisores, el suministro de material o equipos didácticos y otras formas de asistencia.

Capítulo 6

Prácticas profesionales

271. Al definir el ámbito de aplicación de todo nuevo instrumento es importante determinar si debe limitarse al aprendizaje o bien comprender también las prácticas profesionales. Cabe esgrimir dos argumentos a favor de una perspectiva más amplia. En primer lugar, los trabajadores y las personas que buscan trabajo recurren cada vez más a las prácticas profesionales o pasantías, además de al aprendizaje, para adquirir experiencia laboral y mejorar su empleabilidad. Sin embargo, en muchos países a menudo no existen marcos regulatorios que prevean condiciones de trabajo adecuadas y protección en el lugar de trabajo. En segundo lugar, en algunos países puede ser muy difícil distinguir entre el aprendizaje y otras modalidades de formación basada en el trabajo. Por ello, puede resultar beneficioso que en todo nuevo instrumento se contemplen las prácticas profesionales, además del aprendizaje.

272. Así pues, en el presente capítulo se examina la información disponible sobre las prácticas profesionales o pasantías y los correspondientes marcos regulatorios, así como las ventajas y las dificultades que presentan ¹²⁰. A estos efectos, los términos «prácticas profesionales» y «pasantía» se emplean como sinónimos para hacer referencia a cualquier forma de formación en el trabajo que permita a una persona (la «persona en prácticas») adquirir experiencia laboral con vistas a mejorar su empleabilidad ¹²¹.

6.1. Marcos regulatorios

6.1.1. Normas internacionales y regionales

273. La OIT no ha adoptado ninguna norma internacional del trabajo que sirva de guía para regular las prácticas profesionales o pasantías, lo que contrasta con el detallado reglamento por el que se regía el aprendizaje en virtud de las Recomendaciones núms. 60 y 117, actualmente reemplazadas. En efecto, en pocos instrumentos de la OIT se menciona siquiera este tipo de trabajo, aunque el párrafo 1 del artículo 2 del Convenio núm. 190 constituye una excepción reciente, pues manifiesta la voluntad de que el instrumento se aplique a «las personas en formación, incluidos los pasantes y los aprendices». El párrafo 2, a), ii), de la Recomendación núm. 200 contiene una referencia similar.

274. A nivel regional, la UE intentó plantear la regulación de las prácticas mediante el marco de calidad para los períodos de prácticas, adoptado por el Consejo de la UE en

¹²⁰ Sírvase tomar nota de que la información sobre las pasantías o prácticas profesionales que figura en el presente capítulo procede, en gran medida, de Stewart, Owens *et al.*, 2018.

¹²¹ Como se expone en el apartado 1.5 y a los efectos del presente informe, las modalidades de prácticas profesionales de carácter más formal y sustantivo que existen en países como Australia y Sudáfrica se consideran efectivamente aprendizajes.

2014 ¹²², en el que fundamentalmente recomienda a los Estados miembros: exigir un convenio por escrito en el que consten claramente los objetivos del acuerdo y los derechos del trabajador en prácticas — y se especifique, en particular, si se ofrece remuneración o seguro —; alentar a la asignación de un supervisor; respetar los límites legales aplicables al tiempo máximo de trabajo; garantizar una duración razonable de los períodos de prácticas, y fomentar el reconocimiento, la evaluación y la certificación de las competencias que se hayan adquirido. Sin embargo, no se incluye la experiencia laboral que forma parte de planes de estudios de la educación formal o de la educación y formación profesionales, ni los períodos de prácticas cuyo contenido está regulado por la legislación nacional y cuya realización constituye un requisito obligatorio para acceder a una profesión determinada (como medicina, arquitectura, etc.) ¹²³.

6.1.2. Regulación nacional

275. En la práctica, a menudo las organizaciones que ofrecen o gestionan prácticas o pasantías tienen la potestad discrecional de regular la calidad de las mismas, pese a que se ha registrado un aumento en el uso de códigos de prácticas elaborados por instituciones externas, como los colectivos que representan a los pasantes ¹²⁴. Según Hadjivassiliou *et al.* (2012, págs. 62 y 95 a 98) y la Comisión Europea (2016, pág. 6), es habitual que en Europa se entablen negociaciones colectivas sobre la remuneración y las condiciones de los trabajadores en prácticas, pero parece que se refieren a las prácticas en el marco de los programas de EFP. En algunos países, no queda claro si la legislación y los procesos que rigen la negociación colectiva pueden aplicarse a las personas que realizan prácticas y no tienen la consideración de asalariadas (Rosin, 2016, págs. 147 a 151).

276. Por lo que respecta a la regulación en el ámbito nacional, se distinguen cinco enfoques distintos como mínimo (Owens y Stewart, 2016), a saber:

- ❑ regulación específica del uso o el contenido de las prácticas o pasantías;
- ❑ regulación por inclusión, en la que las prácticas o pasantías se rigen expresamente por la legislación laboral o social, pues éstas se definen como formas de empleo o bien porque se extienden derechos laborales a determinadas modalidades formativas;
- ❑ regulación por exclusión, en la que se establece expresamente que las prácticas o pasantías quedan exentas de la legislación laboral o social;
- ❑ aplicación estratégica de la legislación laboral o social, a instancia del Estado, incluso a falta de extensiones o exclusiones específicas, y
- ❑ uso sistemático, por parte del Estado, de instrumentos de derecho indicativo, como códigos de prácticas, para influir en la utilización y el contenido de las prácticas o pasantías tanto en organizaciones públicas como privadas.

277. En un estudio de la OIT que examina la legislación y la práctica de 13 países se presentan ejemplos de cada enfoque (Stewart, Owens *et al.*, 2018). Los países que cuentan con una legislación más completa en la materia son la Argentina, Brasil, Francia y Rumania. En cambio, en la mayoría de los países que fueron objeto de estudio (Alemania, Australia, Canadá, China, Estados Unidos, Japón, Reino Unido, Sudáfrica y Zimbabwe),

¹²² *Recomendación del Consejo de 10 de marzo de 2014 sobre un marco de calidad para los períodos de prácticas*, 2014/C 88/01. Véase también Rosas y Corbanese, 2017, guía para prácticas profesionales de calidad elaborada conjuntamente por la OIT y la Comisión Europea.

¹²³ En lo que respecta al grado de aplicación por los Estados miembros del marco de calidad para los períodos de prácticas, véase Comisión Europea, 2016; Sienkiewicz, 2018.

¹²⁴ Por ejemplo, *European Quality Charter on Internships and Apprenticeships*, Foro Europeo de la Juventud.

no hay consenso sobre si las prácticas o pasantías están o no comprendidas en la legislación laboral general, que no se refiere de manera explícita a estas modalidades. La respuesta a esta cuestión depende, por lo general, de lo que dictamine un tribunal, un juzgado o un organismo público sobre si un pasante pertenece o no a la categoría (con frecuencia no definida) de asalariado o trabajador subordinado. Parece que Australia es el único país en el que un organismo público (el Defensor del Pueblo para el Trabajo Equitativo) ha abogado sistemática y públicamente por sancionar a empresas u organizaciones de otra índole que recurren a prácticas o pasantías posiblemente ilícitas ¹²⁵.

278. En lo que concierne a las prácticas profesionales o pasantías en el mercado libre, están efectivamente prohibidas en la Argentina, Brasil y Francia, países que exigen firmar un convenio tripartito entre la persona que realiza las prácticas o la pasantía, la organización de acogida y el centro educativo ¹²⁶. Además, se supone que tampoco se permiten en China, pues las prácticas o pasantías están vinculadas a la formación y no al empleo ¹²⁷. En otros países, como Alemania y Rumania, se ha ampliado expresamente el ámbito de aplicación de las leyes laborales para abarcar a quienes realizan prácticas o una pasantía ¹²⁸. Ocurre lo mismo en algunas provincias canadienses ¹²⁹.

279. En los 13 países analizados, las prácticas o pasantías en el mercado libre suelen regirse por la legislación en materia de salud y seguridad, pero la cobertura de los sistemas de indemnización de los accidentes del trabajo y enfermedades profesionales puede ser limitada o incierta. En algunos países, como Alemania, el ámbito de aplicación de la legislación que prohíbe la discriminación, la violencia y el acoso en el lugar de trabajo es bastante amplio y abarca a las personas en prácticas o pasantes, pese a que no se consideran asalariados. No obstante, en otros países, como el Japón, no queda clara su situación ¹³⁰.

280. Las prácticas profesionales o pasantías que se enmarcan en programas educativos pueden regularse de distintas maneras ¹³¹. La Argentina, Francia, Rumania y, en menor medida, el Brasil han optado por un primer enfoque consistente en asegurar el carácter educativo de la pasantía, aunque los órganos jurisdiccionales competentes también pueden prever determinados derechos en el lugar de trabajo. En Francia se han fijado límites sobre el tiempo de trabajo diario y semanal de los estudiantes que realizan prácticas o pasantías y se ha ampliado específicamente la protección frente al acoso. Además, dichos estudiantes tienen derecho a recibir un estipendio si las prácticas profesionales o pasantías superan los dos meses de duración.

281. Existe un segundo enfoque: los estudiantes, como colectivo, pueden gozar de determinados derechos y medidas de protección en el lugar de trabajo o bien quedar excluidos de su disfrute. Además, la calidad educativa de las prácticas profesionales o pasantías depende, en gran medida, de que las organizaciones de acogida decidan

¹²⁵ Véanse, por ejemplo, los casos resumidos en Stewart, Oliver *et al.*, 2018, págs. 166 y 167. Los autores estiman que un 10 por ciento, como mínimo, de los convenios de prácticas no remuneradas suscritos en Australia podrían ser ilícitos.

¹²⁶ Véase la Ley núm. 26427, de Creación del Sistema de Pasantías Educativas en el Marco del Sistema Educativo Nacional (Argentina); *Lei do Estágio* (ley núm. 11788 de 2008) (Brasil); *Code de l'éducation*, art. L124-1 (Francia).

¹²⁷ Véase, por ejemplo, Consejo Nacional del Textil y la Confección de China/Oficina de País de la OIT para China y Mongolia, 2014, pág. 21.

¹²⁸ Véase, por ejemplo, *Berufsbildungsgesetz*, art. 10, 2), y 26 (Alemania); ley núm. 335/2013 (Rumania).

¹²⁹ Véase, por ejemplo, la Ley sobre las Normas del Empleo, art. 1 (definición de «asalariado») (Columbia Británica).

¹³⁰ Véase Stewart, Owens *et al.*, 2018, párrs. 47 a 49 para obtener información más detallada al respecto.

¹³¹ Véase *ibid.*, parte 8, para conocer los detalles.

voluntariamente seguir una serie de directrices. Por ejemplo, en el Reino Unido, la legislación sobre el salario mínimo excluye específicamente a los estudiantes que realizan pasantías, aunque están amparados por la normativa sobre el tiempo de trabajo y la seguridad y salud en el trabajo. Además, existe un código de prácticas voluntario que, de cumplirse, constituye una garantía de la calidad de las prácticas profesionales. Alemania y Canadá también se incluyen en esta categoría.

282. Otros países, como los Estados Unidos y Zimbabwe, han optado por un tercer enfoque en su sistema jurídico. Salvo contadas excepciones, los estudiantes que realizan prácticas o pasantías no tienen la consideración de asalariados, por lo que quedan excluidos del ámbito de aplicación de las leyes que otorgan derechos y protección a los trabajadores. Tampoco se dedican muchos esfuerzos a regular la calidad educativa de las prácticas profesionales.

283. Las prácticas o pasantías que forman parte de programas activos de mercado de trabajo suelen dirigirse a jóvenes desempleados que tienen pocas competencias profesionales o a titulados recientes, para facilitar su entrada en el mercado de trabajo. En general, entrañan una relación tripartita entre la persona en prácticas o pasante, la organización de acogida y el proveedor de servicios de empleo. Se suele presuponer — con o sin razón — que el proveedor ejerce una función de supervisión y garantía de la calidad. Sin embargo, no está nada claro que las experiencias de esta índole se incluyan en el ámbito de aplicación de la legislación laboral. Algunos países, como la Argentina, exigen que las personas en prácticas o pasantes firmen un contrato de trabajo, mientras que otros sistemas jurídicos, como Alemania y Australia, excluyen las actividades de las personas en prácticas o pasantes del derecho laboral. En cambio, la legislación en materia de seguridad y salud en el trabajo, discriminación e indemnización a los trabajadores se suele aplicar también a las personas en prácticas o pasantes que participan en programas activos de mercado de trabajo ¹³².

284. No existen estadísticas oficiales sobre las prácticas profesionales o pasantías, aunque los datos más precisos sobre su importancia proceden de Europa y Australia. Según una encuesta realizada en 2013 en la UE, el 46 por ciento de los jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 35 años había realizado al menos una vez (y con frecuencia más de una) prácticas profesionales. El 59 por ciento de quienes habían realizado prácticas afirmaba que su último contrato no había sido remunerado, mientras que menos de la mitad de los que percibieron alguna forma de compensación consideraba que era una cuantía suficiente para vivir (Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión, 2013).

285. En el Reino Unido, es más probable que se remuneren las pasantías de mayor duración. Según un informe de 2018, el 53 por ciento de las pasantías no remuneradas (o poco remuneradas) tenía una duración de más de cuatro semanas, mientras que el 11 por ciento superaba las seis semanas (Cullinane y Montacute, 2018).

286. Según una encuesta realizada en 2016 en Australia, el 34 por ciento de los adultos en edad de trabajar había tenido al menos una experiencia laboral no remunerada en los cinco años anteriores. En el caso de los menores de 30 años, la proporción aumentaba hasta el 58 por ciento. En cuanto a las experiencias más recientes, la mitad estaban relacionadas con algún tipo de educación o formación formal, como la EFP. La mayoría de las experiencias laborales no superaba el mes, aunque una de cada diez fue de más de seis meses (Oliver *et al.*, 2016).

¹³² Véase Stewart, Owens *et al.*, 2018, parte 9.

6.2. Ventajas y dificultades

287. Existen numerosos recursos bibliográficos en los que se defiende el valor de las prácticas profesionales o pasantías desde una óptica educativa. Se considera que ofrecen ventajas para todas las partes interesadas: los estudiantes, los empleadores y las instituciones de educación superior, pues contribuyen a aumentar la empleabilidad, mejorar las competencias y conocer mejor las trayectorias profesionales (Sanahuja Vélez y Ribes Giner, 2015). Los estudiantes suelen estar bastante satisfechos con sus experiencias y perciben, en su mayoría, que éstas mejoran sus perspectivas profesionales, a pesar de que sólo un cuarto, aproximadamente, puede haber obtenido un empleo al terminar su última experiencia laboral o de prácticas (Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión, 2013; Oliver *et al.*, 2016).

288. Sin embargo, también hay un importante acervo de investigación en el que se señalan los problemas potenciales relacionados con las pasantías, sobre todo (aunque no exclusivamente) las que se ofrecen en el mercado libre. Las dificultades pueden agruparse en cuatro categorías.

289. En primer lugar, es posible que en algunas modalidades no se respeten los compromisos relativos a la utilidad de la formación y el desarrollo de competencias. Según estimaciones de la Comisión Europea (2013b), «el contenido didáctico o las condiciones laborales del 30 por ciento de los períodos de prácticas [en la Unión Europea] presentaban deficiencias».

290. En segundo lugar, puede que no sirvan de pasarela entre el ámbito educativo y el trabajo remunerado. Está muy arraigada la percepción de que la experiencia laboral aumenta la empleabilidad, ya que «mejora las competencias, los conocimientos y la experiencia, ayuda a adaptar el perfil del capital humano a las demandas del mercado de trabajo y aumenta la competitividad de las personas a largo plazo» (Grant-Smith y McDonald 2018, pág. 566). Algunos estudios también han demostrado que las probabilidades de que se invite a un candidato a una entrevista de trabajo aumentan cuando dispone de experiencia de prácticas o como pasante (Baert *et al.*, 2018). No obstante, existen pocos estudios econométricos sobre los efectos de la experiencia laboral. Los datos indican que las pasantías remuneradas están relacionadas con mejores resultados en el mercado de trabajo que las no remuneradas y que participar en programas más estructurados puede presentar ventajas (O'Higgins y Pinedo, 2018; Hunt y Scott, 2018). Un estudio realizado en el Reino Unido también sugiere que los titulados universitarios que participaron en pasantías en el mercado libre perciben una remuneración inferior, tres años y medio después de la graduación, que quienes optaron directamente por un trabajo remunerado o prosiguieron sus estudios (Holford, 2017) ¹³³.

291. En tercer lugar, esperar o exigir que se realicen prácticas profesionales o pasantías poco o no remuneradas puede dificultar la movilidad social. Es probable que las personas que proceden de entornos menos favorecidos tengan más dificultades para sufragar los gastos asociados. Por ejemplo, en el Reino Unido, es más probable que los titulados de clase media hayan realizado una pasantía en comparación con los de clase trabajadora, que tienen más probabilidades de haber contado con un trabajo remunerado para sufragar su experiencia laboral, en lugar de depender de ahorros o de la ayuda familiar (Cullinane y Montacute, 2018). En Australia también aumentan las probabilidades de contar con una experiencia laboral no remunerada en función de la situación socioeconómica, es decir, son mayores en el caso de residir en ciudades importantes en comparación con ciudades más pequeñas o zonas rurales (Oliver *et al.*, 2016).

¹³³ Compárese con los efectos más positivos sobre los salarios de las pasantías que se enmarcan en programas educativos, según Saniter y Siedler (2014). Véanse también los estudios indicados en Sienkiewicz, 2018, pág. 8.

292. En cuarto lugar, las prácticas o pasantías poco o no remuneradas pueden sustituir al empleo remunerado y en ese sentido vulneran las normas del trabajo. Los pasantes corren el riesgo de ser utilizados como mano de obra barata, como puso de manifiesto la Conferencia en los párrafos 24 y 26, *e*), de las Conclusiones relativas a la crisis del empleo juvenil: un llamado a la acción. Como indica la CEACR (2014, párr. 187), «en muchos países han adquirido proporciones desmesuradas los problemas relativos a los programas de pasantías no remuneradas y otros acuerdos de esta índole, especialmente cuando éstos se utilizan para evitar el pago del salario mínimo aplicable y restringir las oportunidades de empleo». Incluso algunos de los programas vinculados a políticas activas de mercado de trabajo apoyados por los gobiernos pueden estar sujetos a críticas en este sentido (Eurofound, 2017).

Capítulo 7

Posible adopción de una o varias nuevas normas internacionales del trabajo sobre el aprendizaje

7.1. Por qué hace falta establecer una o varias nuevas normas internacionales del trabajo

293. Hay dos motivos principales para adoptar una o varias nuevas normas internacionales del trabajo a fin de paliar lo que el Grupo de Trabajo tripartito del mecanismo de examen de las normas ha descrito, como se señala en la introducción, como una laguna fundamental en las normas internacionales del trabajo.

294. El primer motivo es la importante función que pueden desempeñar los aprendizajes de calidad, a saber: facilitar la transición de la escuela al trabajo y la transición de un trabajo a otro; ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente a personas de todas las edades para aumentar su empleabilidad, mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas de formación y su adecuación a las necesidades del mercado laboral, y contribuir a incrementar la productividad. Los sistemas de aprendizaje de calidad, cuando se establecen con arreglo a los principios expuestos en el capítulo 5, ofrecen ventajas de eficacia probada a los aprendices, las empresas y las comunidades en general. No obstante, en el diseño, la ejecución y la supervisión de los sistemas de aprendizaje inciden también muchos elementos importantes y complejos. Sería interesante que la OIT presentara a los Estados Miembros un marco normativo completo sobre la forma de abordar más adecuadamente estas cuestiones y poner de manifiesto las ventajas que puede ofrecer un sistema de aprendizaje eficiente.

295. El segundo motivo es la necesidad de que los aprendices y las personas en prácticas dispongan de unas condiciones de trabajo y una protección adecuadas en el lugar de trabajo. Puede haber razones legítimas para que los aprendices y las personas en prácticas reciban un trato diferente al de los empleados con respecto a determinados aspectos, por ejemplo en relación con su nivel de remuneración¹³⁴. Es importante reafirmar que los aprendices deberían tener derecho a determinadas medidas de protección y condiciones de trabajo fundamentales como, por ejemplo, una remuneración justa, un horario de trabajo, vacaciones y licencias retribuidas y protección contra entornos laborales inseguros, accidentes del trabajo y enfermedades profesionales, discriminación, violencia y acoso. Sin embargo, desde que la Recomendación núm. 117 fuera reemplazada en 1975 no se han elaborado orientaciones detalladas o normas sobre la regulación del aprendizaje. Apenas existen normas internacionales del trabajo que regulen otras formas de formación basada en el trabajo, como puedan ser las prácticas profesionales o las pasantías (véase la sección 6.1).

¹³⁴ Véanse las opiniones expresadas por la CEACR con respecto a las limitaciones de dicha diferenciación. Véase la sección 2.1.6.

7.2. Ámbito de aplicación y definiciones

296. Como se explica en la sección 1.1, no existe una definición internacional del aprendizaje que haya sido aceptada de manera generalizada. En muchas definiciones recientes, como las establecidas en los documentos de políticas de la OIT y de la UE, se adopta un enfoque normativo mediante la enumeración de los elementos que convendría incluir en todo sistema de aprendizaje de calidad. Sin embargo, es posible que la adopción de un enfoque similar al establecer uno o varios instrumentos nuevos redujera excesivamente el alcance de los mismos, pues podría imposibilitar su aplicación a todo sistema que careciera de alguno de esos elementos.

297. Atendiendo a este aspecto, en el cuestionario que se adjunta al presente informe se propone una definición básica de «aprendizaje» en cuyo marco se prevé que se imparta sistemáticamente formación tanto dentro como fuera del trabajo a fin de adquirir las competencias necesarias para desempeñar una ocupación reconocida oficialmente. Muchas de las preguntas y, por extensión, de las disposiciones que está previsto incluir en todo nuevo instrumento que se establezca, se refieren al aprendizaje en sentido amplio. Sin embargo, en la medida en que el o los instrumentos podrían asimismo destacar las ventajas de los «aprendizajes de calidad» y tratar de fomentar su utilización, en el cuestionario se señalan algunos elementos que se consideran fundamentales para la eficacia de todo sistema de aprendizaje.

298. Una cuestión importante en lo que respecta al ámbito de aplicación del o de los nuevos instrumentos es si deben restringirse únicamente al aprendizaje. Un argumento a favor de adoptar un enfoque más amplio es que, en algunos países, puede resultar muy difícil diferenciar el aprendizaje de otros tipos de prácticas profesionales. Hay otros motivos que podrían plantear inquietud por el riesgo de que proliferen determinados tipos de prácticas profesionales o pasantías, especialmente en el libre mercado. Dichos motivos de preocupación, que se exponen en la sección 6.2, han sido resumidos acertadamente por el Consejo de la UE:

[...]

- 4) Si se sustituyen los trabajos regulares (especialmente los puestos de entrada en la empresa, que suelen ofrecerse a los trabajadores en prácticas) por períodos de prácticas (especialmente si son consecutivos), aumenta el coste socioeconómico. Además, los períodos de prácticas de baja calidad, especialmente aquellos con escaso contenido didáctico, no contribuyen a la productividad ni constituyen una señal positiva. También puede surgir un coste social relacionado con las prácticas no remuneradas, que podrían limitar las oportunidades profesionales de los colectivos desfavorecidos ¹³⁵.

299. En consecuencia, en el cuestionario se prevé que el o los nuevos instrumentos puedan contemplar al menos algunos aspectos de las prácticas profesionales o de las pasantías. A fin de determinar tales aspectos, se propone una definición bastante amplia que recoja todo tipo de formación en el trabajo cuyo objeto sea proporcionar experiencia laboral, con independencia de que se obtenga o no una calificación formal. En esa categoría se han incluido las prácticas profesionales (*traineeship*), si bien en la definición propuesta se aclara que también se incluyen las pasantías (*internship*) y otros tipos de prácticas (*work placement*), sea cual sea su descripción.

300. El cuestionario contiene además preguntas sobre la posible definición de dos nuevos términos, a saber: «reconocimiento de conocimientos previos» e «intermediario».

¹³⁵ Recomendación del Consejo de 10 de marzo de 2014 sobre un marco de calidad para los períodos de prácticas, 2014/C 88/01, preámbulo.

7.3. Cuestiones que deben tenerse en cuenta y grado prescriptivo

301. Para elaborar el cuestionario, se ha tomado la decisión deliberada de no plantear preguntas sobre todos los posibles elementos que cabría incluir en una ley nacional sobre aprendizaje. Las preguntas de la parte IV se refieren a lo que podría considerarse como los aspectos fundamentales de un marco regulatorio efectivo, a saber:

- ☐ un marco regulatorio basado en el diálogo social;
- ☐ el establecimiento de una autoridad competente encargada de regular el aprendizaje;
- ☐ un proceso para determinar qué ocupaciones son aptas para el aprendizaje;
- ☐ el establecimiento de estándares ocupacionales y criterios de formación;
- ☐ la necesidad de que el contrato de aprendizaje se establezca por escrito;
- ☐ los procedimientos para rescindir o transferir un contrato de aprendizaje o resolver conflictos;
- ☐ el derecho de los aprendices a una remuneración y otros derechos laborales o sociales básicos;
- ☐ los criterios que deberían cumplir las empresas, las instituciones de enseñanza y de formación o los intermediarios para que se les permita formar aprendices;
- ☐ las medidas de seguimiento y de evaluación de ese tipo de formación;
- ☐ el fomento de los aprendizajes de calidad;
- ☐ la igualdad de acceso a los aprendizajes de calidad;
- ☐ el reconocimiento de las competencias adquiridas mediante formación previa, y
- ☐ la cooperación internacional.

302. En el cuestionario se parte del supuesto de que se adoptarán una o varias normas internacionales del trabajo en virtud de las cuales se establecerá un marco normativo apropiado para los Estados Miembros en estas cuestiones. La norma podría revestir la forma de un convenio o una recomendación, o de un convenio acompañado de una recomendación. En lo que respecta a esta última opción, la alternativa a un convenio acompañado de una recomendación, esto es, dos instrumentos separados, podría ser un solo instrumento que contuviera tanto disposiciones vinculantes como disposiciones no vinculantes. La diferencia entre dicho instrumento y un convenio y una recomendación adoptados separadamente residiría únicamente en la forma y la estructura, pero no en cuanto al fondo. En un único instrumento jurídico, las disposiciones no vinculantes — que ofrecen orientaciones con respecto a la aplicación de las disposiciones vinculantes — aparecerían inmediatamente después de estas últimas. Esto facilitaría una rápida comprensión de la relación y la complementariedad entre ambos conjuntos de disposiciones. Este nuevo formato reflejaría, aunque de forma simplificada, la estructura innovadora del Convenio sobre el trabajo marítimo, 2006, en su versión enmendada, (MLC, 2006) y podría abrir la posibilidad de un nuevo enfoque para la elaboración de normas internacionales del trabajo mejor integradas y articuladas y más coherentes. En caso de que los mandantes tripartitos estuvieran dispuestos a considerar favorablemente esta opción, la Oficina podría preparar, con antelación a la primera discusión de la Conferencia, explicaciones más detalladas sobre las modalidades prácticas de la incorporación de disposiciones vinculantes y no vinculantes a un mismo instrumento consolidado.

Cuestionario relativo a un marco para aprendizajes de calidad

En su 334.^a reunión (octubre-noviembre de 2018), el Consejo de Administración de la OIT decidió inscribir en el orden del día de la 110.^a reunión (2021) de la Conferencia Internacional del Trabajo un punto sobre los aprendizajes (acción normativa) ¹.

El Consejo de Administración observó que había una laguna normativa en relación con el tema del aprendizaje que obedecía al reemplazo jurídico de una serie de instrumentos de la OIT, entre ellos la Recomendación sobre el aprendizaje, 1939 (núm. 60) y la Recomendación sobre la formación profesional, 1962 (núm. 117), y que no había sido subsanada en recomendaciones ulteriores. Además, desde el inicio de la crisis económica y financiera mundial de 2008, y más recientemente en los debates públicos en torno al futuro del trabajo, se ha venido consolidando la importancia del aprendizaje como medio para facilitar la transición de la escuela a la vida laboral y mejorar la calidad de los sistemas de formación y su adecuación a las necesidades de los mercados de trabajo. Un nuevo instrumento en la materia permitiría disponer de un marco normativo completo que serviría de base para la concepción y la puesta en práctica de los sistemas de aprendizaje.

La finalidad del presente cuestionario es recabar las opiniones de los Estados Miembros acerca del ámbito de aplicación y del contenido del posible nuevo instrumento o de los posibles nuevos instrumentos, previa consulta con las organizaciones de empleadores y de trabajadores más representativas. La Oficina Internacional del Trabajo preparará un informe para la Conferencia sobre la base de las respuestas recibidas, que deberán obrar en poder de la Oficina a más tardar el 30 de abril de 2020. En la medida de lo posible, sería deseable que el cuestionario se cumpliera en formato electrónico y se envíe a la dirección apprenticeships@ilo.org, pero también puede enviarse en forma impresa a la siguiente dirección: Servicio de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad, Departamento de Política de Empleo, Oficina Internacional del Trabajo, Route des Morillons 4, 1202 Ginebra, Suiza.

¹ Documento GB.334/PV, párr. 42, b).

I. Forma del instrumento internacional o de los instrumentos internacionales

1. *¿Debería la Conferencia Internacional del Trabajo adoptar uno o varios instrumentos sobre un marco relativo a los aprendizajes de calidad?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

2. *En caso de respuesta afirmativa, ¿deberían el instrumento o los instrumentos revestir la forma de:*

a) *un convenio?*

☐

b) *una recomendación?*

☐

c) *un convenio complementado por una recomendación, ya se trate de dos instrumentos independientes o de un único instrumento con disposiciones vinculantes y no vinculantes?*

☐

Comentarios:

II. Preámbulo

3. *¿Se debería mencionar en el preámbulo del instrumento o de los instrumentos que la tasa mundial de desempleo juvenil sigue siendo elevada y que las rápidas transformaciones que experimenta el mundo del trabajo entrañan una inadecuación de las competencias que obliga a las personas de cualquier edad a readaptar o a perfeccionar sus competencias de manera continua para acceder al empleo y permanecer en él?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

4. *¿Se debería reconocer en el preámbulo del instrumento o de los instrumentos que los aprendizajes varían considerablemente en función del contexto y tropiezan con importantes dificultades en muchos países, lo que contribuye a perpetuar la desigualdad de género, ofrecer una formación de baja calidad y una protección insuficiente a los aprendices, y disuadir a las empresas, en particular las pequeñas y medianas empresas, de participar en ellos?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

5. *¿Se debería reconocer en el preámbulo del instrumento o de los instrumentos que los aprendizajes de calidad pueden dar respuestas eficaces y eficientes a las dificultades actuales, y ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente que permitan mejorar la productividad, la resiliencia, las transiciones y la empleabilidad y satisfacer las necesidades actuales y futuras del mercado de trabajo?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

6. *¿Se debería señalar en el preámbulo del instrumento o de los instrumentos que un marco eficaz que asegure el éxito de los aprendizajes de calidad requiere que los aprendizajes estén debidamente regulados, cuenten con suficiente financiación, sean socialmente inclusivos y estén exentos de discriminación, y ha de prever una remuneración y protección social adecuadas, reconocer las calificaciones adquiridas y mejorar los resultados en materia de empleo?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

7. *¿Se debería reconocer en el preámbulo del instrumento o de los instrumentos la importancia particular de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo, 1998, y de la Declaración del Centenario de la OIT para el Futuro del Trabajo, 2019, para la promoción de aprendizajes de calidad y la protección efectiva de todos los aprendices y personas en prácticas, teniendo especialmente en cuenta las transformaciones profundas que experimenta el mundo del trabajo?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

8. *¿Se deberían recordar en el preámbulo del instrumento o los instrumentos las disposiciones de otros instrumentos pertinentes de la OIT, en particular el Convenio sobre la política del empleo, 1964 (núm. 122) y la Recomendación correspondiente (núm. 122), el Convenio sobre el desarrollo de los recursos humanos, 1975 (núm. 142), la Recomendación sobre la política del empleo (disposiciones complementarias), 1984 (núm. 169) y la Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004 (núm. 195)?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

III. Definiciones y ámbito de aplicación

9. *¿Debería incluirse en el instrumento o los instrumentos una definición del término «aprendizaje»?*

En caso de respuesta afirmativa, ¿debería entenderse por «aprendizaje» toda forma de educación y de formación que se rija por un contrato de aprendizaje y que permita a una persona (el «aprendiz») adquirir las competencias requeridas para ejercer una ocupación gracias a una formación estructurada consistente en una formación en el trabajo complementada por una formación fuera del trabajo conducente a la obtención de una calificación reconocida?

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

10. ¿Debería incluirse en el instrumento o los instrumentos una definición del término «empresa»?

En caso de respuesta afirmativa, ¿debería entenderse por «empresa» un negocio, establecimiento, unidad económica u organización, del sector público o privado?

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

11. ¿Debería incluirse en el instrumento o los instrumentos una definición del término «intermediario»?

En caso de respuesta afirmativa, ¿debería entenderse por «intermediario» toda persona o entidad, distinta de la empresa de acogida o de la institución educativa, que contribuya a proporcionar, coordinar o apoyar un aprendizaje?

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

12. ¿Debería incluirse en el instrumento o los instrumentos una definición de la expresión «reconocimiento de conocimientos previos»?

En caso de respuesta afirmativa, ¿debería entenderse por «reconocimiento de conocimientos previos» un proceso consistente en determinar, documentar, evaluar y certificar, basándose en criterios de calificación establecidos, las competencias que una persona adquiere de manera formal, no formal o informal?

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

13. *¿Debería incluirse en el instrumento o los instrumentos una definición del término «prácticas profesionales»?*

En caso de respuesta afirmativa, ¿debería entenderse por «prácticas profesionales», con inclusión de las pasantías, todo tipo de formación en el trabajo que permita a una persona (la «persona en prácticas») adquirir experiencia laboral con miras a mejorar su empleabilidad?

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

14. *¿Se deberían definir otros términos en el instrumento o los instrumentos? En caso de respuesta afirmativa, sírvase precisar.*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

15. *¿Debería aplicarse el instrumento o los instrumentos a todos los aprendizajes y prácticas profesionales realizados en cualquier empresa y sector de actividad económica?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

16. *En el caso de que el instrumento revista la forma de un convenio, ¿debería disponer que los Miembros puedan, previa consulta con las organizaciones de empleadores y de trabajadores más representativas, limitar su ámbito de aplicación cuando se planteen problemas particulares de fondo?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

IV. Marco regulatorio para aprendizajes de calidad

17. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían establecer marcos que regulen los aprendizajes de calidad por medio del diálogo social, y que se debería hacer partícipes a los interlocutores sociales en la concepción, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de los programas de aprendizaje de calidad?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

18. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían establecer o designar una o más instancias que se encargarían de regular los aprendizajes y que los interlocutores sociales deberían estar representados en ellas?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

19. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían velar por que las instancias reguladoras competentes tengan responsabilidades claramente definidas y trabajen en estrecha colaboración con otras instancias o instituciones encargadas de regular o impartir la educación y formación, la inspección del trabajo, la protección social, la seguridad y salud en el trabajo y los servicios de empleo públicos o privados?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

20. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían adoptar un procedimiento para determinar si una ocupación se presta a aprendizajes de calidad, teniendo en cuenta:*

- a) *las competencias necesarias para ejercer esa ocupación?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

b) *la idoneidad del aprendizaje como medio para adquirir esas competencias?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

c) *la duración del aprendizaje necesaria para adquirir esas competencias?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

d) *las necesidades en materia de competencias y el potencial de empleo actuales y futuros de esa ocupación?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

e) *otros factores? En caso de respuesta afirmativa, sírvase precisar.*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

21. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían establecer estándares ocupacionales para los aprendizajes de calidad que prevean, entre otras cosas:*

a) *la edad mínima de admisión?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

b) *el nivel de instrucción o la formación previa que se precisa para la admisión?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

c) *la relación entre el número de aprendices y el número de trabajadores en el lugar de trabajo?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

d) *la duración mínima y máxima del aprendizaje?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

e) *la medida en que la duración normal del aprendizaje podría acortarse en caso de formación previa o en función de los progresos realizados durante el aprendizaje?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

f) *los resultados y planes de estudio del aprendizaje?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- g) *la proporción que representa la formación fuera del trabajo en comparación con la formación en el trabajo?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- h) *las condiciones en que se deberían otorgar permisos al aprendiz en el marco de su formación en el trabajo para que pueda seguir una formación fuera del trabajo?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- i) *la orientación profesional y el asesoramiento sobre las perspectivas de carrera?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- j) *la tutoría y la supervisión de los aprendices?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- k) *los procedimientos de evaluación y certificación de las competencias adquiridas?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

l) *la calificación o las calificaciones obtenidas tras haber completado satisfactoriamente el aprendizaje?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

m) *otros factores? En caso de respuesta afirmativa, sírvase precisar.*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

22. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros puedan establecer normas que rijan los aprendizajes de calidad por conducto de la legislación nacional, los convenios colectivos, las decisiones de órganos reguladores competentes o por cualquier otro medio acorde con la práctica nacional?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

23. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían adoptar medidas para que se establezca un proceso equitativo y transparente que facilite la transferencia de un aprendiz de una empresa a otra cuando se considere necesario o conveniente para completar su formación?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

24. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían adoptar medidas adecuadas para que los aprendices:*

a) *sean remunerados como corresponde?*

☐ *Sí* ☐ *No*

Comentarios:

b) *no deban trabajar más horas de los límites establecidos?*

☐ *Sí* ☐ *No*

Comentarios:

c) *tengan derecho a vacaciones pagadas?*

☐ *Sí* ☐ *No*

Comentarios:

d) *tengan derecho a una licencia remunerada en caso de ausencia por enfermedad o accidente?*

☐ *Sí* ☐ *No*

Comentarios:

e) *se beneficien de la misma protección y reciban la misma formación que las demás personas en el lugar de trabajo por lo que se refiere a la discriminación y la violencia y el acoso?*

☐ *Sí* ☐ *No*

Comentarios:

- f) *se beneficien de la misma protección y reciban la misma formación que las demás personas en el lugar de trabajo por lo que se refiere a la seguridad y salud en el trabajo?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- g) *tengan derecho a una indemnización en caso de accidente del trabajo?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- h) *tengan derecho a otras prestaciones? En caso de respuesta afirmativa, sírvase precisar.*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

25. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían definir las condiciones que deben cumplir:*

- a) *las empresas para poder formar aprendices?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- b) *las instituciones de educación y de formación para poder impartir formación fuera del trabajo?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- c) *los intermediarios para poder contribuir a proporcionar, coordinar o apoyar los aprendizajes?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

26. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían adoptar medidas destinadas a fomentar y reforzar constantemente la capacidad de los organismos gubernamentales y de los interlocutores sociales para responder a los desafíos que afectan a los aprendizajes de calidad, como los cambios tecnológicos o la aparición de nuevas modalidades de trabajo?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

27. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían adoptar medidas para que los sistemas y programas de aprendizaje sean controlados y evaluados con regularidad?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

V. Contrato de aprendizaje

28. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían velar por que todos los aprendizajes se rijan por un contrato escrito concertado entre un aprendiz y una empresa o un intermediario y que, si lo permite la legislación nacional, también pueda firmar un tercero, como una institución de educación o formación?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

29. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían velar por que el contrato de aprendizaje:*

- a) *indique claramente las funciones, las obligaciones y los derechos respectivos de las partes, con arreglo a los estándares ocupacionales?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- b) *contenga disposiciones que rijan cuestiones como la duración del aprendizaje, la remuneración, el tiempo de trabajo, los derechos a licencias, la seguridad y salud en el trabajo, la seguridad social, la solución de conflictos y la terminación del contrato de aprendizaje?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- c) *se haya registrado según las condiciones establecidas por la autoridad competente?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- d) *sea firmado, en nombre del aprendiz, por uno de sus padres, tutor o representante legal, cuando el aprendiz sea menor de edad, de conformidad con la legislación nacional?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- e) *contenga otros elementos? En caso de respuesta afirmativa, sírvase precisar.*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

30. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían elaborar un contrato tipo de aprendizaje en aras de la coherencia y la uniformidad y a fin de facilitar su cumplimiento?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

VI. Igualdad y diversidad en los aprendizajes de calidad

31. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían adoptar medidas destinadas a promover la igualdad de género en los aprendizajes?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

32. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían adoptar medidas destinadas a promover la igualdad, la diversidad y la inclusión social en los aprendizajes, prestando especial atención a la situación y las necesidades de:*

a) *las personas con discapacidad?*

☐ *Sí* ☐ *No*

Comentarios:

b) *las personas ocupadas en la economía informal?*

☐ *Sí* ☐ *No*

Comentarios:

c) *las personas de edad?*

☐ *Sí* ☐ *No*

Comentarios:

d) *las personas desempleadas de larga duración?*

☐ *Sí* ☐ *No*

Comentarios:

e) *las personas pertenecientes a minorías desfavorecidas?*

☐ *Sí* ☐ *No*

Comentarios:

- f) *los migrantes, los refugiados, los desplazados internos, los desplazados por la fuerza y otras personas en situación de vulnerabilidad?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- g) *otras personas? En caso de respuesta afirmativa, sírvase precisar.*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

33. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían adoptar medidas para facilitar el acceso a la educación y la formación formales, incluidos los aprendizajes de calidad, en particular para las personas que trabajan en la economía informal, mediante el reconocimiento de los conocimientos previos?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

VII. Promoción de aprendizajes de calidad y cooperación internacional

34. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían adoptar medidas destinadas a crear un entorno propicio para promover los aprendizajes de calidad, que consista principalmente en:*

- a) *elaborar y aplicar estrategias, definir objetivos a nivel nacional y asignar recursos adecuados para los aprendizajes de calidad?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- b) *integrar los aprendizajes de calidad en las estrategias nacionales de desarrollo y en las políticas de empleo, educación y aprendizaje permanente?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- c) *ofrecer incentivos (por ejemplo, participación en la financiación de los gastos, desgravación fiscal o subvención de las cuotas de la seguridad social) a las empresas, en particular a las pequeñas y medianas empresas?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- d) *alentar a los intermediarios, inclusive mediante ayudas financieras, a contribuir a proporcionar, coordinar y apoyar los aprendizajes?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- e) *emprender, a intervalos regulares, actividades de sensibilización y campañas de promoción destinadas a mejorar la imagen y el atractivo de los aprendizajes?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- f) *establecer programas de preaprendizaje?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- g) *facilitar el acceso de los aprendices a otras oportunidades de formación profesional y estudios superiores?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- h) *utilizar nuevas tecnologías y métodos innovadores para mejorar la eficacia y la eficiencia en la realización y gestión de aprendizajes de calidad?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- i) *adoptar otras disposiciones? En caso de respuesta afirmativa, sírvase precisar.*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

35. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían adoptar medidas para reforzar la cooperación internacional y el intercambio de buenas prácticas en todos los aspectos relacionados con los aprendizajes de calidad, por ejemplo, ofreciendo a los aprendices más oportunidades de formación y reconociendo las competencias adquiridas en el marco de programas de aprendizaje o en una formación previa?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

36. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que, a fin de fomentar aprendizajes de calidad en la economía informal, los Miembros deberían:*

- a) *reforzar la capacidad de las micro y pequeñas unidades económicas facilitando el acceso a los servicios de desarrollo empresarial y a los servicios financieros, mejorando las condiciones de seguridad y salud en el trabajo y perfeccionando las competencias técnicas, pedagógicas y empresariales de los maestros artesanos?*

☐ *Sí* ☐ *No*

Comentarios:

- b) *velar por que los aprendices tengan acceso a formación fuera del trabajo y puedan complementar su formación en el trabajo por conducto de intermediarios o en otras empresas?*

☐ *Sí* ☐ *No*

Comentarios:

- c) *reforzar la capacidad de las asociaciones de micro y pequeñas unidades económicas, entre otras cosas mediante apoyo financiero, para que puedan ejercer la función de organismos de regulación y de garantía de la calidad?*

☐ *Sí* ☐ *No*

Comentarios:

VIII. Prácticas profesionales

37. *¿Debería disponerse en el instrumento o los instrumentos que los Miembros deberían adoptar medidas, de conformidad con la legislación nacional, para que las personas en prácticas:*

a) *dispongan de un contrato de prácticas profesionales concertado por escrito con una empresa de acogida?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

b) *sean remunerados como corresponde?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

c) *no deban trabajar más horas de los límites establecidos?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

d) *tengan derecho a vacaciones pagadas?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- e) *tengan derecho a una licencia remunerada en caso de ausencia por enfermedad o accidente?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- f) *se beneficien de la misma protección y reciban la misma formación que las demás personas en el lugar de trabajo por lo que se refiere a la discriminación y la violencia y el acoso?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- g) *se beneficien de la misma protección y reciban la misma formación que las demás personas en el lugar de trabajo por lo que se refiere a la seguridad y salud en el trabajo?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- h) *tengan derecho a una indemnización en caso de accidente del trabajo?*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

- i) *tengan derecho a otras prestaciones? En caso de respuesta afirmativa, sírvase precisar.*

☐ Sí ☐ No

Comentarios:

Bibliografía

- Aggarwal, A. 2013. «Lessons learnt from informal apprenticeship initiatives in Southern and Eastern Africa», en Salim, A. *et al.* (eds): *Apprenticeship in a Globalised World: Premises, promises and pitfalls*, Zurich, LIT Verlag.
- Alianza Europea para la Formación de Aprendices. 2016. *Linking Learning Venues in Luxembourg*.
- Baert, S. *et al.* 2019. «Student internships and employment opportunities after graduation: A field experiment», IZA Discussion Paper No. 12183.
- BusinessEurope/CEEP/UEAPME. 2016. *The cost-effectiveness of apprenticeship schemes – Making the business case for apprenticeships*, Bruselas, BusinessEurope.
- CEACR (Comisión de Expertos en Aplicación de Convenios y Recomendaciones). 1991. *Desarrollo de los recursos humanos: Orientación y formación profesionales, licencia pagada de estudios*, Conferencia Internacional del Trabajo, 78.^a reunión, Ginebra.
- . 2011. *Estudio General relativo a los instrumentos de la seguridad social a la luz de la Declaración de 2008 sobre la justicia social para una globalización equitativa*, Informe III (Parte 1B), Conferencia Internacional del Trabajo, 100.^a reunión, Ginebra.
- . 2014. *Sistemas de salarios mínimos: Estudio General de las memorias relativas al Convenio (núm. 131) y a la Recomendación (núm. 135) sobre la fijación de salarios mínimos, 1970*, Informe III (Parte 1B), Conferencia Internacional del Trabajo, 103.^a reunión, Ginebra.
- Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional). 2016. *Desarrollo Profesional de Profesores y Formadores de FP*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- *et al.* 2017. *Global inventory of regional and national qualifications frameworks – Volume II: National and regional cases*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Centre for Economics and Business Research. 2013. *Productivity matters: The impact of apprenticeships on the UK economy*, Londres.
- CES (Confederación Europea de Sindicatos)/Unionlearn. 2014. *Towards a European quality framework for apprenticeships and work-based learning – Best practices and trade union contributions*, Bruselas.
- . 2016. *A European quality framework for apprenticeships – A European trade union proposal*, Bruselas.
- Chankseliani, M. *et al.* 2017. *People and policy: A comparative study of apprenticeship across eight national contexts*, Universidad de Oxford.

- Comisión Europea. 2013a. *Programas de aprendizaje y formación en la UE27: Factores clave del éxito*.
- . 2013b. «*Resumen de la evaluación de impacto que acompaña la propuesta de recomendación del Consejo relativa al desarrollo de un marco de calidad para los periodos de prácticas*». Documento de trabajo de los servicios de la Comisión.
- . 2016. *Applying the Quality Framework for Traineeships*, Documento de trabajo de los servicios de la Comisión.
- Comyn, P.; Brewer, L. 2018. *Does work-based learning facilitate transitions to decent work?*, Departamento de Política de Empleo, documento de trabajo núm. 242, Ginebra, OIT.
- Conferencia suiza de oficinas de formación profesional. 2012. *Apprenticeship handbook*, Berna, SDBB-CSFO.
- Consejo Nacional del Textil y la Confección de China/Oficina de País de la OIT para China y Mongolia. 2014. *Labour protection of interns in Chinese textile and apparel enterprises*, Beijing.
- Corseuil, C.H. et al. 2018. *Apprenticeship as a stepping stone to better jobs: Evidence from Brazilian matched employer-employee data*, Departamento de Economía, Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil.
- Creighton, B.; McCrystal, S. 2016. «Who is a ‘worker’ in international law?», en *Comparative Labor Law and Policy Journal*, 37(3), págs. 691–725.
- CSI (Confederación Sindical Internacional). 2013. *Elementos clave de unos aprendizajes y pasantías de calidad: Entendimiento común del B20 y el L20*.
- Cullinane, C.; Montacute, R. 2018. *Pay as you go? Internship pay, quality and access in the graduate jobs market*, Londres, The Sutton Trust.
- Departamento de Educación del Reino Unido. 2018. *Apprenticeship Accountability Statement, diciembre de 2018*.
- DG Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión (Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión). 2013. *The experience of traineeships in the EU*, Flash Eurobarometer 378, Bruselas, Comisión Europea.
- DGB-Jugend (Deutscher Gewerkschaftsbund-Jugend). 2018. *Ausbildungsreport 2018*.
- Eurofound. 2017. *Fraudulent contracting of work: Abusing traineeship status (Austria, Finland, Spain and UK)*, Dublín.
- . 2018. *Digital Age – Platform work: Types and implications for work and employment – Literature review*, Dublín.
- . 2018a. *Future of manufacturing – United States: Policy developments on apprenticeship*, Dublín.
- /Comisión Europea. 2018b. *Future of manufacturing – Denmark: Policy developments on apprenticeship*, Dublín, Eurofound.
- /European Commission. 2018c. *Future of manufacturing – Germany: Policy developments on apprenticeship*, Dublín, Eurofound.
- . 2019. *Future of manufacturing – Company initiatives to align apprenticeships to advanced manufacturing*, Dublín.

- Fazekas, M.; Field, S. 2013. *A skills beyond school review of Switzerland*, París, OECD Publishing.
- Fazio, M.V. et al. 2016. *Aprendices para el siglo XXI: ¿un modelo para América Latina y el Caribe?*, Banco Interamericano de Desarrollo.
- G-20. 2016. «Annex 3: G20 Initiative to Promote Quality Apprenticeship», en *Innovation and Inclusive Growth: Decent work, enhanced employability and adequate job opportunities*, Declaración de los Ministros de Trabajo y Empleo, Cumbre del G-20 de 2016, Beijing, China.
- Gambin, L. et al. 2010. «Recouping the costs of apprenticeship training: Employer case study evidence from England», en *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(2), págs. 127-146.
- Gobierno de los Países Bajos. 2014. *Key figures 2009-13*, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, La Haya.
- Grant-Smith, D.; McDonald, P. 2018. «Ubiquitous yet ambiguous: An integrative review of unpaid work», en *International Journal of Management Reviews*, 20(2), págs. 559-578.
- GTI-EFTP (Grupo de Trabajo interinstitucional sobre educación y formación técnica y profesional). 2015. *Investing in work based learning*.
- Hadjivassiliou, K.P. et al. 2012. *Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in member states: Final synthesis report*, Comisión Europea, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Holford, A. 2017. *Access to and returns from unpaid graduate internships*. IZA Discussion Paper No. 10845.
- Hunt, W.; Scott, P. 2018. «Paid and unpaid graduate internships: prevalence, quality and motivations at six months after graduation», en *Studies in Higher Education*.
- Instituto Federal de Educación y Formación Profesional de Alemania. 2011. *Vocational Training Regulations and the Process Behind Them*, Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Jeannet-Milanovic, A. et al. 2017. «Contractual arrangements for young workers», en N. O'Higgins: *Rising to the youth employment challenge: New evidence on key policy issues*, Ginebra, págs. 133-162.
- Kis, V. 2016. *Work-based learning for youth at risk: Getting employers on board*, OECD Education Working Papers, No. 150, París, OECD Publishing.
- Kuczera, M. 2017. *Incentives for apprenticeship*, OECD Education Working Papers No. 152, París, OECD Publishing.
- Lain, D. et al. 2014. «Evaluating internships in terms of governance structures: Contract, duration and partnership», en *European Journal of Training and Development*, 38(6), págs. 588-603.
- Lerman, R. 2014. *Expanding Apprenticeship Training in Canada – Perspectives from international experience*, Canadian Council of Chief Executives.
- MerSETA (Manufacturing, Engineering and Related Services Sector Education and Training Authority). 2016. *Strategic plan for the fiscal years 2015/16-2019/20*, Johannesburgo.
- Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, Gobierno de los Países Bajos. 2014. *Key figures 2009-2013: Education, culture and science*.

- Ministerio de Trabajo, Empleo, Formación Profesional y Diálogo Social de Francia. 2016. *Bilans et Rapports – La négociation collective en France en 2015*, París.
- Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania. 2016. *Report on Vocational Education and Training 2016*, Bonn, BMBF.
- . 2017. *Report on Vocational Education and Training 2017*, Bonn, BMBF.
- Mühlemann, S. et al. 2018. *Apprenticeship training in Italy – a cost-effective model for firms?*, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- Newton, B.; Williams, J. 2013. *Under-representation by gender and race in apprenticeships – Research summary*, Research Paper 18, Londres, Unionlearn/TUC.
- O'Higgins, N. 2017. *Rising to the youth employment challenge: New evidence on key policy issues*, Ginebra, OIT.
- ; Pinedo, L. 2018. *Interns and outcomes: Just how effective are internships as a bridge to stable employment?*, Departamento de Política de Empleo, documento de trabajo núm. 241, Ginebra, OIT.
- OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos). 2017. *Panorama de la educación 2017: Indicadores de la OCDE*, Madrid, Fundación Santillana.
- . 2018. *Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience*, París, OECD Publishing.
- . 2019. *Policy responses to new forms of work*, París, OECD Publishing.
- /OIT. 2017. *Engaging Employers in Apprenticeship Opportunities: Making it Happen Locally*, París, OECD Publishing.
- Oficina Nacional de Auditoría del Reino Unido. 2019. *The apprenticeships programme, Report by the Comptroller and Auditor General*, Londres.
- OIE (Organización Internacional de Empleadores). 2015. *Trabajo y crecimiento: eslabones y desafíos*, Ginebra.
- OIT. 1962. *Actas*, Conferencia Internacional del Trabajo, 46.^a reunión, Ginebra.
- . 2004. *Actas*, Conferencia Internacional del Trabajo, 92.^a reunión, Ginebra.
- . 2011. *Mejorar los sistemas de aprendizaje informal*, Competencias para el Empleo – Orientaciones de política, Ginebra.
- . 2012a. *Upgrading informal apprenticeship, A resource guide for Africa*, Ginebra.
- . 2012b. *Contribución de la OIT al Grupo de Trabajo sobre Empleo del G-20*, Ginebra.
- . 2014. *Using benefit cost calculations to assess returns from apprenticeship investment in India: Selected SME case studies*, serie de documentos de trabajo de la OIT sobre Asia y el Pacífico, Ginebra.
- . 2015. *Anticipating and matching skills and jobs: Guidance note*, Ginebra.
- . 2016. *Non-standard employment around the world: Understanding challenges, shaping prospects*, resumen en español: *El empleo atípico en el mundo: Retos y perspectivas. Presentación resumida del informe*, Ginebra.
- . 2017a. *Manual de herramientas de la OIT para los aprendizajes de calidad – Volumen I: Guía para formuladores de políticas*, Ginebra.

- . 2017b. *Iniciativa relativa a las normas: Informe de la segunda reunión del Grupo de Trabajo tripartito del mecanismo de examen de las normas*, Ginebra, documento GB.328/LILS/2/1 (Rev.).
- . 2017c. *Skill needs anticipation: Systems and approaches. Analysis of stakeholder survey on skill needs assessment and anticipation*, Ginebra.
- . 2017d. *The future of vocational training in Latin America and the Caribbean: Overview and strengthening guidelines*, Montevideo, Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe y OIT/Cinterfor.
- . 2017e. *Trade union involvement in skills development: An international review*, Ginebra.
- . 2018a. *La libertad sindical: Recopilación de decisiones del Comité de Libertad Sindical*, sexta edición, Ginebra.
- . 2018b. *Actas de la 334.ª reunión del Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo*, Consejo de Administración, 334.ª reunión, Ginebra, documento GB.334/PV (marzo).
- . 2018c. *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Tendencias 2018*, Ginebra.
- . 2018d. *Creación de programas de aprendizaje profesional y de formación en el lugar de trabajo inclusivos para las personas con discapacidad*, Ginebra.
- . 2019a. *Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo – Trabajar para un futuro más prometedor*, Ginebra.
- . 2019b. *Apprenticeships in Asia and the Pacific: Findings from the Regional Training Workshop on Quality Apprenticeships for Asia and the Pacific*, Ginebra.
- . 2019c. *Quality Apprenticeships: Addressing skills mismatch and youth unemployment*, Competencias para el Empleo – Orientaciones de política, Ginebra.
- . de próxima publicación. *ILO Toolkit for Quality Apprenticeships: Volume 2 – Guide for practitioners for developing and managing apprenticeship programmes*, Ginebra.
- Oliver, D. et al. 2016. *Unpaid work experience in Australia: Prevalence, nature and impact*, Canberra, Departamento de Empleo de Australia.
- Owens, R.; Stewart, A. 2016. «La proliferación de las pasantías y el reto de reglamentar en favor de una experiencia laboral decente», en *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 135, núm. 4, págs. 727-761.
- Perlin, R. 2012. *Intern nation: How to earn nothing and learn little in the brave new economy*, edición revisada, Londres, Verso Books.
- Powell, A. 2019. *Apprenticeship statistics: England*, Briefing Paper No. 06113, Londres, Biblioteca de la Cámara de los Comunes.
- Reed, D. et al. 2012. *An effectiveness assessment and cost-benefit analysis of registered apprenticeship in 10 states*, Oakland, Mathematica Policy Research.
- Rosas G.; Corbanese V. 2006. *Glossary of key terms on learning and training for work*, Turín, Centro Internacional de Formación de la OIT.
- . 2017. *Developing quality traineeships for young people*, Turín, Centro Internacional de Formación de la OIT.

- Rosin, A. 2016. «Precariousness of trainees working in the framework of a traineeship agreement», en *International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations*, 32(2), págs. 131-159.
- Ryan, P. 2012. «Apprenticeship: Between theory and practice, school and workplace», in M. Pilz (ed.): *The future of vocational education and training in a changing world*, Wiesbaden, VS Verlag Für Sozialwissenschaften, págs. 402-432.
- Sanahuja Vélez, G.; Ribes Giner, G. 2015. «Effects of business internships on students, employers and higher education institutions: A systematic review», en *Journal of Employment Counseling*, 52(3), págs. 121-130.
- Saniter, N.; Siedler, T. 2014. *Door opener or waste of time? The effects of student internships on labor market outcomes*, IZA Discussion Paper No. 8141.
- Sienkiewicz, L. 2018. *Traineeships under the Youth Guarantee: Experience from the ground*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Smith, E. (de próxima publicación). *Intermediary organizations in apprenticeship systems*, OIT, Ginebra.
- ; Kemmis, R. B. 2013. *Towards a model apprenticeship framework: A comparative analysis of national apprenticeship systems*, Nueva Delhi, OIT y Banco Mundial.
- Stewart, A.; Oliver, D. et al. 2018. «The nature and prevalence of unlawful unpaid work experience in Australia», en *Australian Journal of Labour Law*, 31(2), págs. 157-179.
- ; Owens, R. et al. 2018. *The regulation of internships: A comparative study*, Departamento de Política de Empleo, documento de trabajo núm. 240, Ginebra, ILO.
- UNESCO-UNEVOC (Centro Internacional para la Educación y Formación Técnica y Profesional). 2019. *TVET Country Profile: Malaysia*.
- Wallis, P. 2008. «Apprenticeship and training in premodern England», en *Journal of Economic History*, 68(3), págs. 832-861.
- Westermann, W. L. 1914. «Apprentice contracts and the apprentice system in Roman Egypt», en *Classical Philology*, 9(3), págs. 295-315.
- Wolter, S.; Joho, E. 2018. *Apprenticeship training in England – A cost-effective model for firms?*, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- ; Mühlemann, S. 2015. *Apprenticeship training in Spain – A cost-effective model for firms?*, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- ; Ryan, P. 2011. «Apprenticeship», en Hanushek E. et al.: *Economics of Education – Volume 3*, North Holland, Elsevier B. V., págs. 543 y 544.