

# Participación del Sector Empresarial en la Formación Profesional




Herramienta de Trabajo para el  
Diálogo Político y el Diseño de  
Proyectos de la Cooperación para  
el Desarrollo  
Parte 1: Estudio

Prof. Dr. Dieter Euler

 Austrian  
Development  
Agency

 Bundesministerium für  
wirtschaftliche Zusammenarbeit  
und Entwicklung

LIECHTENSTEINISCHER  
ENTWICKLUNGS-  
DIENST 

 Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra  
  
Direktion für Entwicklung  
und Zusammenarbeit DEZA

## Impressum <sup>1</sup>

### Edición:

Comité de Donantes para la Formación Profesional Dual (DC dVET)  
Hardturmstrasse 134, 8005 Zúrich  
[www.dcdualvet.org](http://www.dcdualvet.org)

**Autor:** Prof. Dr. Dieter Euler, Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen

**Publicación:** 2ª edición revisada, Zúrich 2018 (1ª edición 2017)

Lo expresado en este estudio es responsabilidad del autor y no necesariamente refleja la opinión del Comité de Donantes y de sus miembros.

Los términos y enunciados específicos de género aplican en principio a ambos géneros.

---

*1) Impressum es el reconocimiento de la propiedad y autoría de un documento, un requisito legal en todo tipo de publicaciones (libros, periódicos, sitios web, etc.) en países de habla alemana.*



# Contenido

1	Contexto actual y objetivos .....	1
2	Condiciones marco relevantes .....	3
2.1	Condiciones marco sociales y socioculturales.....	3
2.2	Condiciones marco políticas y legales.....	4
2.3	Condiciones marco económicas.....	5
3	Marco referencial .....	8
3.1	Introducción .....	8
3.2	Áreas de intervención en sistemas de formación profesional basados en la escuela .....	10
3.3	Áreas de intervención en sistemas de <i>aprendizaje en el lugar de trabajo</i> .....	11
4	Áreas de intervención (1): Participación del sector empresarial en sistemas de formación basada en la escuela .....	13
4.1	Inclusión de fases de formación en empresas (AI 1.1).....	13
4.2	Participación en la evaluación y certificación (AI 1.2).....	16
4.3	Cualificación del personal docente y de formación (AI 1.3).....	17
4.4	Suministro de equipo y material didáctico (AI 1.4).....	18
4.5	Participación en la gobernanza – Embajadores de la formación profesional (AI 1.5).....	19
4.6	Participación en el desarrollo de planes de estudio (AI 1.6).....	20
4.7	Participación en el financiamiento (AI 1.7) .....	22
5	Áreas de Intervención (2): Participación del sector empresarial en sistemas de formación basados en el aprendizaje en el lugar de trabajo .....	24
5.1	Licencias para las fases de formación teórica (AI 2.1).....	25
5.2	Cooperación en el desarrollo e implementación de estándares de formación (AI 2.2).....	26
5.3	Participación en el desarrollo y la implementación de evaluaciones y certificaciones (AI 2.3) .....	27
6	Planificación y ejecución de proyectos .....	28
6.1	Sinopsis.....	28
6.2	Estabilización y modificación a largo plazo de las condiciones marco.....	29
6.3	Diseño de la comunicación con el sector empresarial .....	33
7	Cuestionario para la reflexión y planificación de proyectos .....	36
8	Conclusión .....	37
	Bibliografía .....	38

# 1 Contexto actual y objetivos

El potencial de la formación profesional para promover objetivos económicos, sociales y personales es enorme, y en muchos países aún no está siendo aprovechado en su totalidad. Un sistema de formación profesional eficaz puede contribuir a que nuevas generaciones adquieran las competencias necesarias para ejercer un empleo cualificado en el sector empresarial, para convertirse en ciudadanos que participen de forma activa y responsable en la sociedad y para tener acceso, junto con sus familias, a una vida digna. Existe un amplio consenso en cuanto a que la mejor manera de lograr que la formación profesional alcance estos objetivos de forma óptima es haciendo que la teoría y la práctica —el pensar y el hacer—, interactúen adecuadamente en términos organizativos y didácticos, y que el desarrollo de competencias vaya más allá de la orientación funcional a actividades de la empresa definidas de forma limitada.

Diversos modelos de Formación Profesional Dual han demostrado su eficacia en la práctica. Un elemento esencial de los sistemas de formación dual es la participación del sector empresarial. Se ha observado que alternar fases de formación en la escuela y en la empresa puede, en principio, aumentar la relevancia, calidad y atractivo de la formación profesional (COSUDE, 2016).

Los sistemas de Formación Profesional, en sus diversos modelos, tienen raíces históricas y se corresponden en mayor o menor medida con los sistemas políticos, sociales, económicos y culturales de cada país. Por ello, la transferencia de experiencias con un fuerte compromiso por parte del sector empresarial, ejecutadas en cada país, depende de muchos factores y es un proceso desafiante. En el debate de los expertos existe un amplio consenso en cuanto a que las estructuras institucionales, las culturas de formación y las prácticas de enseñanza de los países con un sistema de Formación Profesional Dual muy desarrollado no pueden transferirse tal cual a otros países (Euler, 2013; Dell’Ambrogio, 2015). No obstante, es posible adoptar algunos principios centrales de un sistema dual y adaptarlos a las condiciones marco y los objetivos específicos de potenciales países destinatarios. En este sentido, las experiencias de un país sirven de “inspiración” al diseñar proyectos de formación profesional en otros países (COSUDE, 2016, p. 8).

Derivado de lo anterior, se puede concluir también que la participación del sector empresarial en la formación profesional tendrá que discutirse y diseñarse tomando en cuenta las condiciones marco y los objetivos particulares de cada país o de cada proyecto específico. Mientras que idealmente un sistema nacional de formación profesional alcanza en igual medida objetivos económicos, sociales e individuales, regularmente cada proyecto de implementación particular estará enfocado en un grupo y objetivos específicos. La definición y priorización de los objetivos de un proyecto de implementación son importantes porque determinan la dirección de las intervenciones y sirven como base para su evaluación. Además, los objetivos proporcionan un excelente punto de referencia para evaluar cuáles son las áreas de intervención del sector empresarial, descritas en los capítulos 4 y 5, que deberán retomarse y aplicarse con mayor intensidad.

La formulación de los objetivos para el desarrollo de la formación profesional puede partir de diferentes niveles de abstracción. Desde el más abstracto, involucrar al sector empresarial en el diseño de la formación profesional, se pueden perseguir los siguientes objetivos:

- Objetivos económicos: trabajadores cualificados y mayor productividad
- Objetivos sociales: integración social, y
- Objetivos personales: personas responsables y con potencial de emplearse.

A un nivel más concreto, la participación del sector empresarial conduciría a los siguientes objetivos:

- Mayor relevancia
- Mejor calidad
- Una formación más atractiva

Otros objetivos también son posibles. En todo caso, siempre será fundamental cerciorarse de los objetivos en los que se basará un proyecto de implementación, y concretarlos.

El presente estudio y el cuestionario asociado a él están diseñados como instrumentos de apoyo para que los actores de la Cooperación para el Desarrollo puedan estructurar y poner en práctica un proceso de diálogo y diseño de proyectos para una (mayor) participación del sector empresarial. El término “sector empresarial” se usa aquí en su acepción más amplia. En concreto, se distingue entre dos puntos de referencia:

- 1) Todas las empresas del sector privado y las controladas por el Estado que actúan según principios económicos, y
- 2) Las entidades y organizaciones coordinadoras, por ejemplo, asociaciones empresariales, federaciones, cámaras, gremios profesionales o representaciones de trabajadores, que podrían asumir funciones importantes en (el desarrollo de) la Formación Profesional Dual.

El estudio se ha dividido en los siguientes capítulos:

- En el **Capítulo 2** se describen las condiciones marco relevantes para la formación profesional y la participación del sector empresarial.
- El **Capítulo 3** constituye la sección conceptual, y en ella se describe, mediante un *marco referencial*, el papel del sector empresarial dentro de un sistema de formación profesional a nivel país, y revela su estrecha dependencia con las condiciones marco pertinentes. Este enfoque está basado en el objetivo de “dualizar” gradualmente la formación profesional, es decir, incrementar la relevancia, la calidad, el atractivo y, en consecuencia, la eficacia de la formación profesional, a través de la participación del sector empresarial.
- A partir del marco referencial se identifican potenciales *áreas de intervención* para involucrar al sector empresarial. Éstas se explican en los **capítulos 4 y 5**.
- Las áreas de intervención tendrán que adaptarse a las condiciones marco específicas de cada país e implementarse mediante proyectos de innovación de mayor o menor alcance. Las consideraciones de planificación necesarias para la elaboración de una estrategia de implementación son expuestas en el **Capítulo 6**.
- El **Capítulo 7** hace referencia al cuestionario que se pone a disposición junto con este estudio (como Parte 2).
- Finalmente, el **Capítulo 8** cierra con una clasificación y un posicionamiento desde la perspectiva de la Cooperación para el Desarrollo.

## 2 Condiciones marco relevantes

El compromiso del sector empresarial no es incondicional, pero se conseguirá si existen condiciones marco específicas. Las condiciones marco son aquellos factores de influencia que se dan por hecho en el corto plazo pero que se conciben como por lo menos parcialmente influenciables a largo plazo. Cuando se planifican proyectos de implementación es esencial definir los factores marco que serán relevantes para el compromiso del sector empresarial y hacerlos transparentes. Usando una clasificación muy general, se puede distinguir entre condiciones marco sociales-socioculturales, político-legales y económicas. Aun cuando puede haber variaciones dependiendo de cada país, las condiciones marco que se describen a continuación tienen una relevancia primordial para la participación del sector empresarial.

### 2.1 Condiciones marco sociales y socioculturales

#### La perspectiva de las empresas

Una de las condiciones marco sociocultural clave es la tradición de formación existente en el país específico. En muchos países o sectores económicos, las empresas carecen de la tradición o cultura de asumir por ellos mismos la formación de mano de obra cualificada (GIZ, 2016, p. 20). La educación, incluida la formación profesional, se define como una responsabilidad del Estado. A partir de esta definición básica, resulta comprensible que las empresas de muchos países critiquen la calidad de la formación profesional escolar sin considerarse responsables de introducir cambios (Euler, 2015). Por lo tanto, la primera tarea consiste en convencer a las empresas de que al asumir ellas mismas un papel activo en la formación profesional no sólo contribuirán a fortalecer el sistema en su totalidad, sino que se beneficiarán también de forma directa. Esto ocurre en muchos países con una formación profesional basada en el sistema escolar, pero a veces incluso en ciertos sectores económicos de países con un sistema dual ya establecido. Incluso en empresas con orientación internacional, a veces ocurre que sus directivos no comprenden por qué deberían asumir el riesgo de invertir a largo plazo en la formación profesional si pueden cubrir su demanda de mano de obra de forma más rápida por otras vías de reclutamiento y capacitación de personal (mentalidad orientada al valor material y de corto plazo (*shareholder*) y no en valores éticos y a largo plazo (*careholder*)).

#### La perspectiva de los jóvenes y de sus familias

Además de la perspectiva de las empresas, la de los jóvenes y sus padres es también muy importante, ya que sin ellos no se podrá establecer una relación de formación sólida. Hay que tener en cuenta que, en muchos casos, la formación profesional no tiene la misma reputación y es menos valorada por los alumnos egresados o sus padres que la formación escolar. Esta actitud se refleja finalmente en la selección de la vía de formación: elegir la formación profesional sólo se plantea cuando el acceso a la formación académica (ya) no es posible (sobre los factores que influyen en la selección de la vía de formación véanse: Bolli & Rabeth, 2016, p. 7; Baethge et al., 2014). La tendencia a la academización que se observa en muchos países plantea un gran desafío para la formación profesional en sí, y también dificulta encontrar empresas dispuestas a ofrecer puestos de formación: por una parte, provoca que la formación profesional resulte aún menos atractiva para los egresados de la educación general; por otra, dificulta que las empresas se involucren porque temen terminar con jóvenes de bajo rendimiento o “más difíciles”. Finalmente, el atractivo del sector empresarial

o de determinados sectores empresariales como formadores puede verse afectado desde el punto de vista de los graduados escolares y sus padres, ya sea debido a hechos críticos específicos (p.ej. prácticas empresariales polémicas de algunos sectores o empresas) o al prestigio social bajo de determinados trabajos considerados inferiores a otros y, por lo tanto, poco atractivos. “En China y Corea del Sur, con su muy arraigada tradición confuciana, por ejemplo, los trabajadores industriales, como técnicos y auxiliares, son vistos como miembros de una clase inferior y, hasta cierto punto, despreciados por la población en general.” (Ratnata, 2013, p. 2, traducción al alemán del autor). Para impedir que la implementación fracase serán indispensables tanto una selección cuidadosa de los sectores y de las profesiones, como tomar en serio las preocupaciones de los alumnos y de sus padres e involucrarlos en la implementación.

## 2.2 Condiciones marco políticas y legales

Una de las condiciones marco centrales es la que concierne a la titularidad y gobernanza de la formación profesional. Esto se refiere a la repartición de las responsabilidades y del poder de decisión entre los actores estatales y los del sector empresarial. Existen dos modelos típicos que se oponen entre sí, el centralista estatal y el de asociación Público-Privada (en inglés: “*Public-Private-Partnership*”<sup>2</sup>). Mientras que en el primer modelo el Estado se encarga de regular e implementar la formación profesional de forma jerárquica (de arriba hacia abajo), en el segundo modelo algunas de las responsabilidades del Estado son delegadas a actores del sector empresarial o de la sociedad civil. Esto no necesariamente significa renunciar a la responsabilidad política última, pero un modelo con responsabilidad compartida puede fortalecer el sistema en general.

### Financiamiento y caza furtiva por la competencia

Las cuestiones de titularidad y gobernanza en la formación profesional están estrechamente relacionadas con los temas del financiamiento. Dependiendo del ámbito de actuación, la manera en que se regule el financiamiento de estas actividades tendrá un mayor o menor impacto para persuadir al sector privado de involucrarse en mayor o menor medida. El abanico de posibles modelos de financiamiento de la formación profesional abarca desde el extremo de un financiamiento total por parte del Estado a uno financiado enteramente por el sector empresarial, incluyendo otras modalidades que contemplan acuerdos sobre el reparto de gastos para asumir costos concretos (p.ej. remuneración durante la formación, gastos de transporte, seguros, educación y formación continua del personal de formación). A un nivel más concreto, la cuestión del financiamiento se plantea al interior de los distintos grupos de actores. Por ejemplo, en países con una organización política federal, el gasto destinado a la educación suele dividirse entre las entidades centrales y regionales (p.ej. estado federal, provincia, municipio). En cuanto al sector empresarial, se realizan esfuerzos para garantizar una repartición equitativa de los gastos de formación en la economía nacional o dentro de un sector y para contrarrestar, por ejemplo, problemas como el de “beneficiario gratuito” (*free rider*). A este respecto, se están practicando diversos modelos de distribución, como la combinación de tasas e incentivos fiscales en el marco de un sistema de condonación de impuestos, desgravaciones fiscales o fondos de formación profesional (GIZ, 2018, p. 33 y siguientes). De forma complementaria, por el lado de la demanda se están poniendo a prueba experimentos con programas de vales y préstamos educativos (Specht 2008, p. 45 y siguientes).

El financiamiento de la educación permite hacer frente a uno de los principales retos que se presenta al querer motivar a empresas a participar en la formación profesional: el que los trabajadores cualificados, una vez capacitados, sean atraídos por empresas que no han participado en su formación profesional (*poaching* o “caza furtiva”). “La empresa ‘furtiva’ puede satisfacer su demanda de cualificación sin tener que realizar inversiones propias en la formación, mientras que la empresa formadora puede perder (parte de) su

---

<sup>2</sup> “La Participación Público-Privada (Public-Private-Partnership, PPP o 3P o P3) por regla general es un acuerdo a largo plazo entre una entidad privada y otra estatal para poner a disposición un bien público o un servicio público, corriendo la parte privada con un riesgo importante y la responsabilidad de gestión. La retribución está vinculada a los servicios prestados.” (GIZ, 2018, p. 5; traducción al alemán del autor).

inversión en formación. La caza furtiva puede provocar una escasez de inversiones en formación ya que las empresas dudan en pagar por la adquisición de cualificaciones para sus trabajadores ante el riesgo de que cambien de empresa antes de que se haya amortizado la inversión en formación.” (Mohrenweiser et al., 2013, p. 2, traducción al alemán del autor). Sin embargo, Mohrenweiser et al. (2018) ofrecen la primera evidencia empírica sobre la caza furtiva o desleal de personal en Alemania. Su estudio demuestra que no hay que preocuparse de la caza de personal por la competencia ya que afecta sólo a un porcentaje pequeño de las compañías –en su mayoría grandes– y es un problema pasajero. Sin embargo, queda por ver en qué medida es posible transferir estos hallazgos al contexto de la Cooperación para el Desarrollo.

## Legislación de la Formación Profesional

Desde el ámbito legislativo de la formación profesional, la estructura de los planes de estudio, así como las bases reguladoras, pueden jugar un rol decisivo para atraer a las empresas. Las bases reguladoras para la Formación Profesional Dual en Alemania, Austria, Liechtenstein y Suiza están orientadas al perfil de competencias completo de una ocupación, que se consigue en una formación que típicamente dura de dos a cuatro años (Bliem et al., 2016). Los alumnos obtienen el título de formación profesional reconocido a nivel nacional hasta que han completado el perfil de competencias íntegro. En estos países, la finalización gradual o parcial del perfil completo, como parte de una estructura de formación modular, sólo está prevista como fase inicial o plan piloto. Esta estructura de los currículos, más bien monolítica, contrasta con la estructura modular de los modelos de formación profesional de muchos países con una filosofía de formación distinta (como Australia o Reino Unido). Sin embargo, las estructuras modulares se aplican también en países que dan mucha importancia a los conceptos de Formación Profesional Dual (como Países Bajos y Luxemburgo) (cfr. Euler, 2013, p. 28 y siguientes; Hövels & Roelofs, 2007; Euler & Frank, 2011). La estructura de las bases reguladoras puede ser muy importante para atraer la participación de las empresas que no están preparadas o no tienen la capacidad de ofrecer una formación que cubra el perfil profesional completo, pero que están dispuestos a asumir alguna parte de él o módulos individuales, ya sea porque consideran que cuentan con las condiciones previas para una buena implementación, o porque esos aspectos se ajustan mejor que otros a sus expectativas de utilidad. Además, hay que tener en cuenta que el horizonte de planificación de dos a cuatro años que se requiere para una formación profesional íntegra es poco habitual para las empresas en muchos países. Planes de estudio con una estructura modular permitirían integrar de forma oportuna fases de formación más cortas, de unos pocos meses a un año, dentro una estructura de formación de un perfil más amplio para una profesión. De este modo, podrían combinarse varios módulos de formación gradual para completar perfiles de formación profesional cada vez más exigentes. Y, bajo ciertas condiciones, esta estructura modular podría interconectarse también con las fases de acceso a programas de educación universitaria.

## Legislación laboral

Las disposiciones de la legislación en materia laboral tienen el potencial tanto de dificultar como de promover la participación empresarial. Por ejemplo, las leyes que regulen los contratos con aprendices de una profesión pueden ser vistas por la empresa como una carga y, por tanto, ser una barrera potencial. En contraste, una relación contractual de formación en la que no predomine la formación sino el trabajo productivo puede ser usada por las empresas para evadir pagar los salarios que son usuales en el mercado.

### 2.3 Condiciones marco económicas

#### Factores macroeconómicos

Una condición marco central es, en primer lugar, el conjunto de características específicas de la economía nacional, o en un nivel más concreto, de un sector empresarial en particular. Cuanto más dependan la economía nacional o el sector en cuestión de mano de obra cualificada para la generación de productos y servicios, mayor será la necesidad de desarrollar una formación profesional eficaz y eficiente. Aquellos



sectores que se encuentran en transición hacia la producción de alta calidad y la prestación de servicios sofisticados pueden ser un foco de interés particular (Jäger et al., 2016, p. 58).

## Características de las empresas

Desde el punto de vista económico y jurídico, el sector empresarial se caracteriza principalmente por la estructura de la propiedad de una empresa. De acuerdo con esta definición, el sector empresarial abarca a todas las empresas de una economía nacional o de un país, organizadas según el derecho privado. El principio comercial es un elemento fundamental de estas empresas. Esto contrasta con las empresas públicas o controlados por el Estado, que son propiedad o que están gestionadas por instituciones estatales. No obstante, la definición de las empresas basada únicamente en la estructura de la propiedad no es conveniente si se busca involucrar al sector en la formación profesional, ya que las empresas del sector estatal también actúan con frecuencia conforme a criterios comerciales (p.ej. productividad, eficiencia, rentabilidad). Además, la distinción entre economía privada y economía estatal no es lo suficientemente precisa como para desarrollar estrategias de actuación para la formación profesional diferenciadas. En concreto, y con base en una serie de criterios, se podrá clasificar a las empresas en el contexto de la formación profesional de la siguiente manera (Maurer, 2015; COSUDE, 2013):

• Estructura de propiedad:	privada vs. pública
• Tamaño (en función del número de empleados):	pequeña, mediana, grande empresa
• Estabilidad económica:	sólida vs. frágil
• Origen:	nacional vs. extranjero
• Nivel tecnológico/de equipamiento:	alto, mediano o bajo
• Sectores:	Agrícola, artesanal, industrial, de servicios, economía del conocimiento
• Intensidad del desarrollo del sector:	dinámico-progresivo, estático, regresivo
• Reclutamiento de personal:	local, regional, nacional, internacional

Tabla 1: Criterios para la clasificación de las empresas

Adicional a esto, especialmente en países con una economía informal marcada, existen diversas modalidades de empresas de economía de subsistencia, de micro producción y micro talleres, a menudo dentro de la red familiar. Estas determinan la mayor parte de las actividades económicas en esos países y sirven como punto de partida esencial para el desarrollo de la formación profesional.

## Reclutamiento de personal

Desde la perspectiva de la gestión empresarial, las formas alternativas de contratación de personal también podrán desempeñar un papel importante en determinadas circunstancias. ¿Contarán los graduados de programas de educación escolar (universitaria), posiblemente complementados con medidas de inserción y de formación específica de la empresa, con las cualificaciones requeridas? ¿O los (posibles) egresados de una formación profesional dual se caracterizan por tener competencias específicas de la empresa que no tienen los egresados de programas de educación escolar? ¿Cuáles serían los costos de oportunidad para las empresas si descartan la formación profesional como vía de reclutamiento de mano de obra cualificada (como una alta rotación de personal, baja motivación laboral, escaso nivel de innovación, menor productividad)? Las empresas llevarán a cabo este y otros cálculos de costos y beneficios, y se involucrarán en la formación profesional si con ella pueden cubrir mejor su demanda de mano de obra cualificada que con otras formas alternativas de reclutamiento y retención de personal ya existentes.

## Organización del trabajo dentro de la empresa

Otra de las condiciones marco se refiere al vínculo entre la formación profesional y la organización del trabajo dentro de la empresa. El establecimiento de una Formación Profesional Dual depende de formas de organización del trabajo en las que la mano de obra calificada desempeña un papel fundamental. Para dar un ejemplo extremo, no habría lugar para egresados de una Formación Profesional Dual en países con una organización laboral muy polarizada, donde de un lado se cuente con empleados de formación académica para las tareas de planificación y del otro con mano de obra no cualificada o con cualificación insuficiente o informal para las tareas operativas, ya que en este caso los egresados de la formación profesional no podrían obtener contratos acordes a su formación (Lutz, 1976). Sin embargo, ni en países con una organización del trabajo tan polarizada la situación se presenta sistemáticamente así. A menudo, contrario a la tendencia, existen “enclaves” con estructuras de organización distintas en ciertos sectores o tipos de empresa en los que los egresados de una formación dual no solamente encuentran un puesto, sino que incluso son buscados activamente.

## Organizaciones supraempresariales

Además de las empresas, también las organizaciones supraempresariales (*business membership associations*; DCED 2017, p. 4), como las asociaciones empresariales, federaciones, cámaras, gremios profesionales o representaciones de trabajadores, pueden desempeñar funciones importantes en el desarrollo de un sistema de Formación Profesional Dual (Renold et al., 2016, p. 6). Éstas pueden asumir una amplia gama de tareas y funciones. Por un lado, las organizaciones supraempresariales pueden actuar como representantes de los intereses de sus miembros, por ejemplo, como asociaciones de un sector industrial para sus empresas afiliadas o como sindicato para los trabajadores organizados de un sector específico. Por otra parte, se les pueden delegar tareas estatales; por ejemplo, a las cámaras alemanas, llamadas autoridades competentes, se les asignan legalmente tareas de la formación profesional, como la organización de exámenes. Estas organizaciones también pueden reforzar el poder de la representación de la formación profesional y visibilizarla ante el sector empresarial y la opinión pública. Por tanto, un factor importante para la participación del sector empresarial será la existencia de organizaciones supraempresariales en el sector, con las que se pueda dialogar y a las que se pueda sumar como “correas de transmisión” y catalizadores. Estas organizaciones pueden tener perfiles muy diversos (cfr. para la región de Asia GIZ, 2018, p. 109 y siguientes). En cada caso concreto habrá que verificar hasta qué punto organizaciones de esta índole consideran la cualificación de mano de obra técnica entre sus objetivos o incluso tienen ya contacto con la formación profesional. En Suiza, por ejemplo, las asociaciones de empleadores, las llamadas “Organizaciones del Mundo Laboral” (Organisationen der Arbeitswelt, OdA), en su calidad de representantes de los sectores, son en general el actor más importante en el desarrollo (continuo) de los planes de estudio de las profesiones individuales (véase también el capítulo 3.2). Además, a través de estas organizaciones puede facilitarse el acceso a empresas en principio elegibles y motivadas. Sin embargo, estas organizaciones a veces resultan problemáticas. Con frecuencia no son aceptadas por las empresas por considerarse demasiado cercanas al Estado y al mismo tiempo demasiado alejadas de la realidad económica (Wanklin, 2018).

# 3 Marco referencial

## 3.1 Introducción

Además de las condiciones marco previamente descritas, el sistema de formación profesional ya existente es una condición de partida esencial en los esfuerzos por garantizar la (mayor) participación del sector empresarial. Las intervenciones que se desarrollen con el objetivo de llevar el sistema de formación profesional existente hacia una Formación Profesional Dual deben centrarse en puntos de referencia particulares de los respectivos países. En países con una formación profesional basada principalmente en la enseñanza escolarizada se tratará más bien de crear y transformar actividades y fases de formación en las empresas para enriquecer las experiencias de aprendizaje adquiridas en la escuela con experiencias prácticas en centros de trabajo; mientras que en países en los que la formación profesional ha estado limitada en gran medida al aprendizaje en el lugar de trabajo (*Learning-on-the-Job*), los pasos hacia una Formación Profesional Dual tendrán sobre todo los objetivos de estandarizar las prácticas de formación en las empresas y de complementarlas con experiencias de aprendizaje sistemáticas en las escuelas.

En un primer paso, la gran diversidad de posibles puntos de referencia se podrá identificar a través de los llamados tipos puros (o modelo) de formación profesional (GIZ 2016, p. 15 y siguientes).



Gráfico 1: Tipos puros / modelo de la formación profesional

Sin embargo, el enfoque basado en tipos puros aún no es lo suficientemente diferenciado para permitir planificar actividades concretas para un país específico o para segmentos particulares del mercado económico y laboral. Para hacerlo, es necesario identificar y describir el tipo real predominante en el respectivo país. El sistema de formación profesional real presenta por lo general una forma mixta, lo que significa que conviven diferentes variantes de los tipos puros, dependiendo de la profesión o del sector económico. También es frecuente que el propio sistema nacional de formación profesional de un país se presente como un sistema mixto heterogéneo (Euler, 2013, p. 35 y siguientes; OCDE, 2016, p. 372). De esa forma, en un sistema predominantemente escolarizado pueden de cualquier forma contemplarse experiencias prácticas puntuales para determinadas profesiones o sectores de la economía. O en un sistema en el que predomina el “aprendizaje en el lugar de trabajo”, por lo común no regulado, podrán existir recomendaciones sobre estándares de formación, evaluación o certificación voluntarios.

En este sentido, la formación profesional dual en los países europeos de habla alemana constituye a primera vista un tipo puro, pero cuenta con diversas variaciones en cada país. Por ejemplo, el sistema de evaluación y examinación en Suiza tiene una organización muy distinta al sistema de evaluaciones en Alemania. Mientras que en Alemania el examen final se presenta en un momento determinado de la fase final de la formación, tanto escolar como en la empresa, y en un lugar distinto al del aprendizaje, el “procedimiento de cualificación” establecido en Suiza prevé que gran parte de la evaluación se realice en los lugares de enseñanza y se distribuya paulatinamente durante todo el aprendizaje.

El papel que desempeña el sector empresarial varía en función de los tipos puros: mientras que en la formación profesional basada en la enseñanza escolar queda prácticamente excluidos, en un sistema de “aprendizaje en el lugar de trabajo”, la formación laboral para una actividad basada en la empresa se realiza prácticamente en su totalidad dentro de la compañía. La Formación Profesional Dual se caracteriza por una responsabilidad compartida entre Estado y el sector empresarial (Jäger, 2016, p. 10 y siguientes).

Dependiendo de la posición desde la que se parte, y de acuerdo al tipo puro predominante, la participación específica del sector empresarial tendrá una orientación distinta. El punto de referencia en cada caso será buscar la participación (mayor) en una modalidad de Formación Profesional Dual. Para ello será primordial, en primer lugar, identificar los componentes constitutivos de una Formación Profesional Dual con potencial relevancia para involucrar al sector empresarial. Después, tendrán que orientarse estos componentes, dentro de los ámbitos de compromiso, hacia la (mayor) participación del sector empresarial.

El siguiente gráfico muestra la correlación entre las condiciones marco, el tipo puro de formación profesional y las posibles áreas de intervención que en principio pueden considerarse con potencial para incrementar la participación del sector empresarial.<sup>3</sup> A continuación, se describirá y fundamentará cada una de esas áreas de intervención con miras a una posible participación del sector empresarial. En los siguientes capítulos, 4 y 5, se analizarán detalladamente las áreas de intervención, incluyendo no solamente las preguntas del “¿por qué?” sino también las de “¿cómo?”.

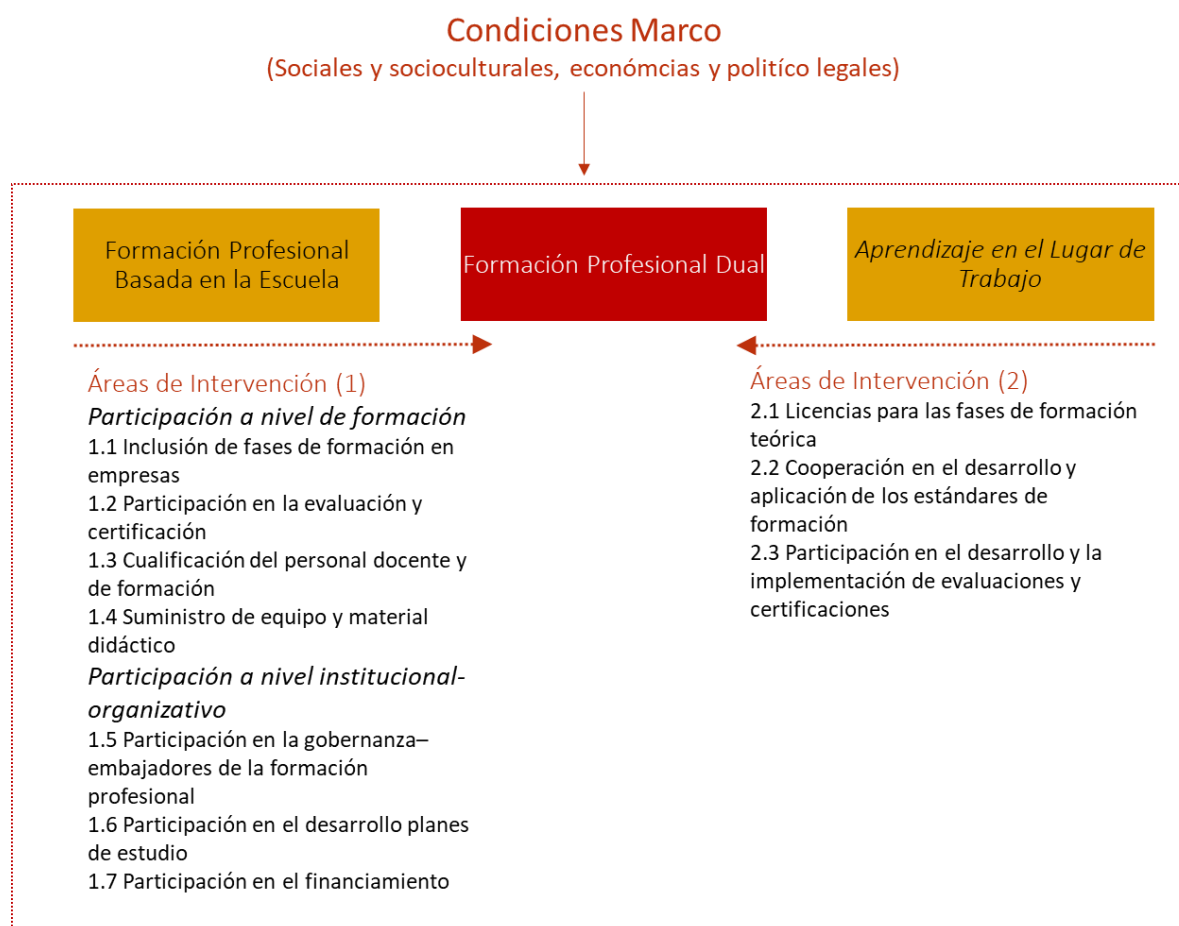


Gráfico 2: Marco referencial para la participación del sector empresarial en la transformación hacia una Formación Profesional Dual.

<sup>3</sup> Las categorizaciones y tipologías de la participación del sector privado fueron presentadas en otro contexto, entre otros por la OCDE (2016a), UK Independent Commission for Aid Impact (ICAI) (2015) y Overseas Development Institute (ODI) (Smith, 2013). Cfr. en resumen DCED (2017, p. 9 et seq.).

## 3.2 Áreas de intervención en sistemas de formación profesional basados en la escuela

En países o sectores económicos con tendencia hacia una formación profesional basada en la enseñanza escolar, se distinguen básicamente las siguientes áreas de intervención para lograr una (mayor) participación del sector empresarial:

### Implementación de fases de formación en la empresa (AI 1.1)

Un principio fundamental de la Formación Profesional Dual es la convergencia de teoría y práctica, de la reflexión y la acción, del aprendizaje sistemático en los procesos de aprendizaje en la escuela y del aprendizaje casuístico<sup>4</sup> en procesos laborales en la empresa. En ese contexto, es indispensable para la Formación Profesional Dual que parte de la formación se realice en un entorno de trabajo y socialización en la empresa.

### Participación en evaluaciones y certificación (AI 1.2)

La importancia de una certificación de formación profesional se mide, entre otros factores, por la utilidad informativa de un examen –y del certificado que se otorga como resultado de él– sobre la capacidad del evaluado para desempeñar ciertas actividades laborales (en una empresa). Por tanto, las evaluaciones y certificados deberán ofrecer información lo más específica posible sobre las competencias de los titulados. Los actores del sector empresarial deben ser involucrados en el proceso de diseño de las evaluaciones y certificaciones para potenciar su valor informativo al momento de reclutar personal. A su vez, esto será uno de los indicios más importantes sobre la aceptación de la formación profesional (dual) por parte del sector empresarial. Además, puede aumentar la aceptación social de la formación profesional entre egresados de la escuela (obligatoria) y sus padres.

### Cualificación del personal (docente y) de formación (AI 1.3)

La aceptación y reputación de la formación profesional (dual) depende en gran medida de su calidad. Si los jóvenes perciben las fases de formación en las empresas sólo como simple acto de presencia o como una pérdida de tiempo, se corre el riesgo de fomentar una dinámica descendente. Un factor clave es la calidad del personal docente y del encargado de la formación. Las empresas mismas son responsables de la cualificación de su personal de formación, y en ese proceso pueden recurrir, si es necesario, a servicios de apoyo externos. El sector empresarial puede contribuir a la cualificación del personal docente de las escuelas, por ejemplo, ofreciendo prácticas profesionales en sus empresas para los profesores, integrándolos de manera puntual en las actividades de formación profesional continua en su empresa o contratando expertos como profesores, al menos a tiempo parcial.

### Suministro de equipo y material didáctico (AI 1.4)

Los centros de formación profesional basados en la escuela se someten rápidamente a fuertes presiones financieras cuando intentan utilizar tecnología de punta para la formación, especialmente si se trata de profesiones de uso intensivo de tecnología. En este caso, las empresas pueden apoyar a los centros de formación basados en la escuela, o no basados en la empresa, poniendo a su disposición tecnología actualizada, materiales relevantes para el aprendizaje práctico, o material didáctico orientado a la práctica, para contribuir de esta manera a mejorar la calidad de la formación. Sin embargo, en algunos sectores puede ocurrir a la inversa, por ejemplo, cuando gracias al acompañamiento de proyectos de desarrollo internacionales, los centros de formación o escuelas de formación profesional están mejor equipados que la mayoría de las empresas del sector.

---

<sup>4</sup> «El aprendizaje casuístico significa [...] la comprensión intuitiva de la estructura implícita de situaciones problemáticas típicas de la profesión, así como de los procesos de solución adecuados, bajo la guía de profesionales experimentados que actúan como mentores [...]» (Lempert, 1995, p. 229).

### Participación en la gobernanza. Embajadores de la formación profesional (AI 1.5)

La gobernanza de un sistema de formación profesional puede definirse tanto en su sentido más amplio como en el más estrecho. En su acepción más limitada, se entiende como la representación de entidades individuales (en este caso, sobre todo empresas) en organizaciones supraempresariales (p.ej. cámaras, organizaciones industriales o comerciales, asociaciones, representaciones de los trabajadores). En un sentido más amplio, se refiere a la participación activa en comités políticos encargados de la formación profesional (como las agencias nacionales o comités regionales de formación profesional). Desde el punto de vista de las empresas individuales, estos círculos de participación a nivel nacional por lo general son poco relevantes. Pero frecuentemente también hay opciones de participación activa a nivel local o regional, como formar parte de los consejos escolares. La participación del sector empresarial en los órganos nacionales, regionales y locales puede incrementar el impacto y la eficacia de la formación profesional, incentivar a más empresas a comprometerse a asumir un rol más activo y, por tanto, a mejorar en general la aceptación social de la formación profesional en el país.

### Participación en el desarrollo de los planes de estudio (AI 1.6)

Con frecuencia, las empresas se quejan de que los objetivos y contenidos de los programas de formación profesional basados en la escuela no se ajustan a sus necesidades. Esto es en principio un indicativo de falta de aceptación, que puede tener diversas causas. Por una parte, es posible que los planes de estudio efectivamente hayan sido elaborados por comisiones o personas con poca noción de las necesidades de las empresas. Por otra parte, puede ocurrir que, a pesar de haber sido diseñados con una orientación hacia la práctica, no sean aplicados de esa forma por los docentes en las escuelas. Una forma de contrarrestar la primera problemática es integrar a representantes del ámbito práctico del sector empresarial en el proceso de diseño curricular. Su colaboración puede abarcar diferentes niveles de intensidad de participación: desde una labor de información y consulta hasta la participación con derecho a voto en los órganos encargados de preparar las bases legales o los programas oficiales. De esta manera, por ejemplo, algunos representantes del ámbito de la práctica pueden ser nombrados integrantes de los comités curriculares correspondientes. O el trabajo de la comisión encargada de diseñar los planes de estudio puede ser apoyado y complementado por una revisión continua de las necesidades del mercado laboral.

### Cooperación en el financiamiento (AI 1.7)

En los sistemas de Formación Profesional Dual, el financiamiento de la formación se reparte entre el Estado y el sector empresarial. La participación financiera del sector empresarial (más allá del financiamiento indirecto por medio del pago de sus impuestos) a través del cofinanciamiento de la formación profesional aún se desconoce en muchos países. En este sentido, inicialmente este rubro no resulta el más adecuado para motivar al sector empresarial a aumentar su participación. Pero el tema del financiamiento es un componente relevante para el sector empresarial. Por una parte, para una empresa toda forma de participación se contabiliza como un gasto al que debe “corresponder” un potencial beneficio. Por otra, muchas empresas temen perder a sus trabajadores cualificados una vez finalizada la formación si son captados furtivamente por otras compañías o deciden trabajar por su cuenta (véase es el Capítulo 2.2 Caza furtiva de personal). Por tanto, es indispensable ocuparse del aspecto del financiamiento de la formación profesional.

## 3.3 Áreas de intervención en sistemas de *aprendizaje en el lugar de trabajo*

Para lograr una (mayor) participación del sector empresarial en la formación profesional en países o sectores en los que ésta se desarrolla predominantemente de manera informal o como aprendizaje en el puesto de trabajo, se pueden distinguir básicamente las siguientes áreas de intervención:

### Periodos de licencia para las fases de formación teórica (AI 2.1)

Enriquecer la formación práctica integrando fases de formación teórica, ya sea en escuelas profesionales, centros de formación externos o instituciones similares, requiere del apoyo de las respectivas empresas. En primer lugar, quienes estén formándose profesionalmente deberán obtener un permiso para ausentarse de sus ocupaciones en la empresa y poder asistir a las fases correspondientes. Al concederles este tiempo, surge la pregunta de quién asumirá la “pérdida de ingresos”: ¿asistir a clases implica una reducción del salario o la empresa cubre ese gasto? Con frecuencia la asistencia a clases genera gastos adicionales para transporte y material didáctico, y en algunos países también para cuotas escolares. Habrá que convencer a las empresas de que “enriquecer” la formación también es un beneficio para ellas, y, por tanto, justifica su apoyo en este rubro.

### Cooperación en el desarrollo e implementación de estándares de formación (AI 2.2)

El contenido de aprendizaje de la formación informal basada en la empresa, complementado con fases de formación teórica, sólo tiene una conexión no estructurada con el plan de estudios del sistema formal de Formación Profesional. Como consecuencia, no se cubre el currículo “completo” de la profesión en cuestión en el que se basa la formación profesional formal que finaliza con un título reconocido. Debería especificarse puntualmente lo que es relevante para el aprendizaje de determinada profesión y, por tanto, enseñarse de forma obligatoria en las fases de formación complementarias.

### Participación en el desarrollo e implementación de evaluaciones y certificaciones (AI 2.3)

Un paso más prevé la integración de la formación en un proceso de certificación. Para ello, se deben diseñar procedimientos de evaluación de competencias como parte de la estructura curricular, idealmente con la participación del sector empresarial. Las certificaciones pudieran ser otorgadas por entidades gubernamentales o se puede involucrar a organizaciones supraempresariales activas del ámbito de la profesión en cuestión. El reconocimiento del aprendizaje previo también puede ser relevante en este sentido.

# 4 Áreas de intervención (1): Participación del sector empresarial en sistemas de formación basada en la escuela

Las condiciones marco introducen siete áreas de intervención para sectores de la economía y profesiones en los que la formación profesional se imparte basada principalmente en el aprendizaje en la escuela. En estas áreas de intervención pueden iniciarse actividades con el objetivo de lograr una participación (mayor) del sector empresarial en la Formación Profesional Dual. Los planteamientos de este capítulo retoman esas áreas de intervención y las concretizan en los siguientes puntos:

- ¿Cuál podría ser la forma más adecuada de participación del sector empresarial?, es decir, ¿qué características podría tener su compromiso con la formación profesional?
- ¿Qué retos pueden surgir durante la implementación?

## 4.1 Inclusión de fases de formación en empresas (AI 1.1)

El modelo ideal de formación profesional con participación del sector empresarial puede guiarse por la siguiente tesis: la participación del sector empresarial permite una formación de alta calidad al combinar el aprendizaje sistemático y el casuístico, la combinación de teoría y práctica –de reflexión y acción– en diferentes espacios de aprendizaje. Conduce a la adquisición de competencias necesarias para desempeñar la profesión que, si bien son relevantes para el mercado laboral, no son demasiado específicas para una empresa en particular.

Este modelo ideal describe una formación dual en la que se unen diferentes procesos de aprendizaje. Su combinación permite adquirir competencias que no se podrían obtener con otras modalidades de formación. El sector empresarial es visto como el diseñador ideal de la adquisición de competencias prácticas. Los y las jóvenes obtienen la experiencia de un aprendizaje sistemáticamente estructurado en la escuela y de un aprendizaje basado en las labores concretas de las que están a cargo en el entorno de culturas organizacionales reales de las empresas.<sup>5</sup> En el lugar de trabajo, se insertan en la cultura de la empresa y de la profesión, con consecuencias evaluadas de forma generalmente positiva sobre la motivación y la socialización. La diversidad de los sitios de formación, con sus particulares culturas de aprendizaje, crea la posibilidad de experimentar discrepancias, abordar cuestiones mutuas y ampliar el horizonte de experiencias. En países tecnológica- y económicamente muy desarrollados, la formación dual ofrece la oportunidad de familiarizarse con los procedimientos tecnológicos más recientes gracias a la cercanía a la empresa; mientras que, en países o sectores con menor desarrollo tecnológico, las escuelas profesionales o centros de formación (financiados por donantes) suelen contar con mejor equipamiento tecnológico que el promedio de las empresas locales. En un contexto así, puede pasar que, tras acudir a los centros de formación

---

<sup>5</sup> “En este contexto, por aprendizaje sistemático se entiende la adquisición de conocimientos normados explícitos y métodos de trabajo canonizados de la profesión de formación gracias a la instrucción de docentes profesionales y formadores de tiempo completo. Por otra parte, se entiende por aprendizaje casuístico la comprensión intuitiva de la estructura implícita de problemas típicos de la profesión, así como de soluciones adecuadas, bajo la dirección de representantes de la profesión de formación, con gran experiencia, que fungan como mentores. Ambas formas de aprendizaje son indispensables para adquirir la madurez para el empleo en profesiones modernas y serán tanto más eficaces cuanto más engranen todos los aspectos. Por tanto, siempre deberían ir de la mano; sólo entonces se puede hablar de una “formación dual” (Lempert 1995, p. 229).



profesional, los alumnos estén mejor cualificados que muchos de los trabajadores en las empresas. Esto puede ocasionar que las empresas no quieran involucrarse en la formación debido a la brecha tecnológica. Cuando esto ocurre, es necesario convencerlas de que pueden beneficiarse de las competencias avanzadas adquiridas por las personas en formación.

Ocasionalmente se plantea que es posible tanto el aprendizaje basado en la práctica en las escuelas como el teórico en las empresas. Este argumento es justificado y se esgrime especialmente frente a la, tan difundida como problemática, clasificación generalizada según la cual “la práctica se aprende sólo en la empresa y la teoría sólo en la escuela”. No obstante, hay que tener en cuenta que la orientación hacia la teoría y la práctica varía generalmente en función del lugar de aprendizaje. En la escuela, por ejemplo, no se abordan situaciones reales que ocurren en el trabajo, sino que se simulan escenarios similares a la práctica, pero diseñados con fines didácticos. En la empresa, en cambio, se transmiten referencias teóricas que son útiles en esa empresa o sector particular, pero no se transfieren teorías generales en un contexto sistemático (Euler, 2015a, p. 80).

La participación del sector empresarial en el diseño de la formación tiene, por tanto, el potencial de aumentar la calidad de las competencias adquiridas y también el de elevar el reconocimiento de la formación en el mercado laboral (COSUDE, 2016, p. 10). En este contexto, la participación podrá materializarse en distintas a) formas de organización, b) grados de intensidad y c) niveles de compromiso.

### a) Formas de organización

La participación de las empresas puede adoptar diferentes formas organizativas. Además de su responsabilidad como socios contractuales de la formación, las empresas pueden hacerse cargo de un limitado número de módulos de formación. Entre las formas de organización “de umbral bajo” están ofertas de prácticas de corta duración, visitas a empresas, proyectos de pasantías de larga duración o labores docentes en la escuela (Gopaul, 2013, p. 6 y siguientes). Lo importante con estas formas puntuales “de umbral bajo” es garantizar una reflexión adecuada de las experiencias adquiridas con ellas. Esto puede hacerse, por ejemplo, a través de la correspondiente preparación y seguimiento posterior en la escuela, mediante la documentación de las experiencias en un portafolio, diario o informe, así como la organización de un intercambio por medio de presentaciones en el aula preparadas por los alumnos en formación (conforme al principio didáctico de “aprender enseñando”).

Las empresas pueden actuar como socios de centros de formación profesional pero también como socios de formación de universidades. En muchos países, la formación profesional se considera poco atractiva si se compara con la académica. Con frecuencia, la formación profesional tiene grandes dificultades para enfrentar este punto de vista culturalmente arraigado. En este sentido, se debe considerar en qué medida es posible desarrollar los nuevos modelos sin pretender contraponerse, sino cooperar, con las instituciones de educación académica. Un enfoque puede ser alentar una mayor permeabilidad entre la formación profesional y la académica (cfr. el ejemplo tailandés en Chana, 2009, p. 83). Otro, una mayor integración de fases de formación académica y de formación profesional en el marco de una formación universitaria dual (cfr. primeros indicios en Phung Quang Huy, 2009, p. 30).

Una forma de organización algo diferente es la creación de una “red de formación” bajo la responsabilidad del sector empresarial. Un ejemplo de esta modalidad son los Institutos de Formación y Educación Profesional bajo la propiedad de las Empresas (*enterprise-owned TVET institutes*) en Vietnam (Specht & Aipperspach, 2009, p. 5; cfr. también Gopaul, 2013, p. 24). Sobre la base de planes de estudio consensuados, dichos institutos organizan la formación profesional que se imparte parcialmente en el instituto educativo y en empresas asociadas. El financiamiento es en general mixto, con aportaciones del Estado y de las empresas participantes. Hay ejemplos en Tailandia que van en dirección similar, donde compañías extranjeras, como Toyota y Honda, fundaron escuelas privadas en las que ofrecen capacitación inicial y continua a su personal (Chana, 2009, p. 83). Otra variante de una “red de formación” es la operación comercial de institutos educativos como inversiones de las empresas. Las ofertas de formación profesional están diseñadas por

centros de formación profesional con fines de lucro, normalmente teniendo en cuenta los intereses directos de los clientes de la empresa (Pompa, 2013, p. 20).

## b) Frecuencia e intensidad

En el marco de estas formas de organización diversas, tanto la frecuencia como la intensidad del aprendizaje en la empresa pueden variar: el aprendizaje en el lugar de trabajo puede ser una experiencia única, tener lugar solo ocasionalmente, o de forma regular y sistemática en el marco de un programa de formación. Eraut (2007), distingue tres modalidades y asigna a cada una actividades de aprendizaje diferentes:

Procesos de trabajo con el aprendizaje como subproducto (1)	Actividades de aprendizaje integradas en los procesos de trabajo o aprendizaje (2)	Procesos de aprendizaje en el, o cerca del, lugar de trabajo (3)
Participación en dinámicas grupales Trabajar junto a otros Consultas Enfrentarse a tareas y roles desafiantes Resolución de problemas Experimentar Consolidar, ampliar y desarrollar habilidades Trabajar con clientes	Hacer preguntas Obtener información Encuentros con personas con experiencia Escuchar y observar Reflexionar Aprender de los errores Dar y recibir retroalimentación Usar medios auxiliares	Estar bajo supervisión Recibir entrenamiento Recibir orientación Aprender observando a otros Visitar otros centros de trabajo Conferencias Cursos de corta duración Trabajar para obtener una cualificación Aprendizaje autónomo

Tabla 2: Grados de intensidad al diseñar el aprendizaje en el entorno laboral (Eraut 2007, traducción al alemán del autor)

La tabla muestra que el aprendizaje y el trabajo pueden ponderarse de forma diferente en el aprendizaje basado en el lugar de trabajo. En un extremo, el diseño del aprendizaje en el lugar de trabajo puede estar limitado a asignar a la persona en formación situaciones laborales que en principio ofrecen un gran potencial de aprendizaje (1), sin embargo, el aprendizaje en sí no se supervisa ni apoya activamente. En el extremo opuesto, se prevé el apoyo dirigido por formadores, instructores o también medios de comunicación (3).

## c) Nivel de compromiso

Finalmente, conforme a las diferentes formas de organización, las actividades de formación en empresas pueden adoptar distintos niveles de compromiso. Se debe distinguir entre los siguientes grados de compromiso (de mayor a menor):

- Actividades basadas en planes de formación estandarizados y válidos para diferentes empresas.
- Actividades basadas en planes de formación profesional adaptados individualmente a una determinada empresa.
- Actividades de formación que están documentadas y son comprensibles para terceros.
- Nexo inexistente con una base de planificación o documentación de implementaciones previas.

El respectivo nivel de compromiso se pone de manifiesto también en el estatus formal del alumno. Un contrato de formación formal y vinculante, en el que se estipulan los derechos y las obligaciones de ambas partes contratantes, constituye el máximo grado de compromiso. En este caso, el alumno en formación es

también un empleado formal de la empresa, aunque con un estatus especial debido a los componentes formativos. En comparación con estas relaciones formalizadas con un alto grado de compromiso, existen modelos en los que, para dar un ejemplo, las empresas se comprometen a otorgar licencias a sus colaboradores que están siendo cualificados en el marco de una formación de aprendizaje en el puesto de trabajo para que asistan por un tiempo definido a clases en una escuela de formación profesional. Dependiendo del acuerdo contractual, las personas en formación tendrán el estatus de empleado o de persona en formación.

### Desafíos AI 1.1

Al implementar esta área de intervención podrán presentarse los siguientes desafíos:

- Que la calidad de la ejecución de las fases de formación en el lugar de trabajo (empresas) permanezca por debajo de las expectativas de los participantes, reforzando aún más la crítica hacia una mayor participación del sector empresarial.
- Que el personal docente en las escuelas profesionales tema el desmantelamiento de la formación profesional escolar y se resista a una mayor participación del sector empresarial o a cooperar con empresas.
- Que las empresas se limiten a enseñar solo las actividades laborales y habilidades para las que hay una demanda inmediata en su empresa.
- Que no se logre convencer a un número suficiente de empresas para iniciar la cooperación.
- Que el personal y los mandos superiores (especialmente en microempresas y empresas pequeñas de la economía informal) puedan sentirse desafiados por jóvenes con buena formación y perciban amenazas a su autoridad.

### 4.2 Participación en la evaluación y certificación (AI 1.2)

Desde el punto de vista del sector empresarial, un objetivo esencial de la planificación y del diseño de la formación profesional consiste en que la evaluación, y los certificados que se otorgan a partir de ella, tengan un alto valor informativo. Para alcanzar esta meta habrá que cuidar que, entre otros aspectos, los exámenes evalúen competencias relevantes para la práctica y que se apliquen los estándares de calidad oportunos (p.ej. validez, objetividad, confiabilidad, economía). En teoría es posible delimitar claramente estos criterios; pero en la práctica surge con frecuencia cierta tensión entre objetivos. Así, por ejemplo, los exámenes con respuestas de opción múltiple tienen un grado de objetividad muy alto, pero sólo evalúan aquellos aspectos de los objetivos del aprendizaje que se pueden validar con este método de prueba. En sentido inverso, la validez de una evaluación puede ser alta, pero su garantía de objetividad baja.

El sector empresarial puede contribuir a aumentar el valor informativo de las evaluaciones. En principio, hay las siguientes opciones:

- Las empresas pueden participar activamente en el diseño de exámenes oficialmente reconocidos por el Estado, que son aplicados por la escuela o una institución externa a la empresa (p.ej. las cámaras). De forma complementaria, cada empresa puede realizar evaluaciones internas o reconocer el rendimiento de las personas en formación mediante diplomas o certificados. El valor de cualquier certificado dependerá de la reputación o credibilidad de la entidad que lo emite. Si, por ejemplo, las instituciones estatales de un país no gozan de una buena reputación, los diplomas o certificados complementarios pueden ser relevantes.
- Dependiendo del sistema de examinación vigente, la participación del sector empresarial puede tener lugar en el marco de estructuras de evaluación centralizadas o descentralizadas. Pueden servir de modelo para ambas opciones los sistemas de examinación de Suiza y Alemania. Mientras que en Alemania el sector empresarial o las empresas participan en los comités examinadores constituidos para los exámenes finales que se llevan a cabo de forma centralizada por el “organismo competente”

(cámara), en Suiza las empresas asumen la responsabilidad directa de las evaluaciones parciales a lo largo del curso de formación. Una de manera de garantizar la calidad en general, que es crucial para el reconocimiento nacional de los títulos, es que los exámenes finales prácticos sean evaluados por expertos de otra empresa que también forma aprendices.

- La participación del sector empresarial puede tener diferentes puntos de referencia y grados de intensidad. Los puntos de referencia relevantes pueden ser: el desarrollo de tareas de las evaluaciones, la validación de las tareas propuestas, la selección de tareas, la examinación de los componentes prácticos de la formación en el contexto operativo de la empresa y la evaluación de los exámenes.

## Desafíos AI 1.2

Durante la ejecución de actividades de esta área de intervención podrán presentarse los siguientes desafíos:

- Que quienes evalúen la práctica empresarial carezcan de las competencias necesarias para examinar.
- Que la evaluación de los alumnos, al realizarse en la misma empresa en que reciben la formación, pueda verse influenciada (a su favor o en su contra) por factores ajenos al rendimiento.
- Los examinadores de la fase práctica en la empresa requieren de conocimientos técnicos de muy alto nivel y, por lo tanto, son un recurso escaso en los sitios de trabajo. Esto limita la disposición de las empresas a liberarlos de sus tareas para que realicen actividades externas de evaluación.

## 4.3 Cualificación del personal docente y de formación (AI 1.3)

La calidad de un sistema de formación depende esencialmente de las competencias, la motivación y el compromiso de quienes lo ponen en práctica a diario en una función formativa o de dirección. Por ello, la cualificación del personal docente y de formación puede convertirse en el cuello de botella del desarrollo de un sistema de formación profesional de alta calidad. Esto aplica tanto a la formación profesional basada en la escuela como en el lugar de trabajo.

Numerosos estudios documentan lagunas importantes en esta área (Euler, 2015b; GIZ, 2016). En lo que respecta al personal docente de las escuelas se critica que su preparación raras veces incluye fases de formación práctica o en las empresas (Paryono, 2015; Marope et al. 2015, p. 115). Por lo tanto, muchos de los docentes en las escuelas profesionales de los países socios de la Cooperación para el Desarrollo dan clases sin tener experiencias concretas con las estructuras técnicas o sociales del ámbito profesional en cuestión. Informes de numerosos países señalan que, tanto para los docentes en la escuela como para el personal formador en las empresas, el bajo estatus, las condiciones laborales poco atractivas y las limitadas oportunidades de crecimiento profesional contribuyen a generar un bajo nivel de motivación del personal en general (UNESCO-UNEVOC, 2012, p. 6 y 21).

Mientras que en varios países hay iniciativas y programas que buscan mejorar la cualificación del personal docente en los centros escolares, la cualificación del personal de formación en las empresas está todavía en fases incipientes. Por lo general, los formadores en las empresas no reciben una preparación específica para su función; sino que la tarea de ser formador se le delega a un colaborador más o menos apto, y se suma a sus tareas laborales habituales.

El fortalecimiento de la formación en las empresas sería un prerrequisito esencial para que la formación profesional esté a la altura de la rápida evolución tecnológica, económica y social que observamos en muchos segmentos de la economía. ¿Cómo puede contribuir una mayor participación empresarial a mejorar la situación antes descrita?

- *Experiencia práctica para profesores:* Las empresas podrían ofrecer al personal docente de las escuelas oportunidades para adquirir experiencia laboral práctica en sus instalaciones (por ejemplo, prácticas o visitas), tanto en el marco de la formación como en el de la formación continua de docentes. De ser necesario, las organizaciones supraestatales podrían coordinar y apoyar esas ofertas. Esto podría

generar un efecto de calidad indirecto para las empresas participantes, ya que les permitiría reclutar egresados de la formación profesional con una formación más cercana a la práctica gracias al impacto de la experiencia práctica en la enseñanza y al desarrollo de competencias en las escuelas de formación profesional.

- *Cualificación del personal encargado de la formación en las empresas:* Aparte de la capacitación de los aprendices de una profesión en el marco de diferentes fases de formación profesional, con frecuencia las empresas también ofrecen programas informales de inducción para nuevos empleados (Jäger et al, 2016, p. 190). Las actividades para la cualificación del personal de formación de las empresas podrían vincularse con estos programas de inducción o de actividades de capacitación similares, y resultar así, en términos generales, en una optimización o mejora de la calidad de diversas actividades de inducción y capacitación interna.
- *Ofertas de formación para el personal de formación de empresas:* Las organizaciones supraempresariales (como cámaras, asociaciones sectoriales, organizaciones industriales) podrían ofrecer programas de cualificación modular y flexible para los empleados de empresas que asumen tareas de formación e instrucción. Las ofertas serán más atractivas si las competencias adquiridas son de utilidad general y no sólo para tareas de formación (p.ej. competencias de interacción). Ya existen perfiles de competencias genéricas que pueden servir como base para generar ofertas adecuadas (GIZ, 2016) que pueden ser adaptadas a las condiciones del país o de un sector económico en particular. Además, unos 60 expertos de seis países miembros de la ASEAN han elaborado estándares para el personal formador de las empresas (GIZ, 2018, p. 63).

### Desafíos AI 1.3

Al implementar el contenido de esta área de intervención podrán presentarse los siguientes desafíos:

- Si las tareas encomendadas al personal formador de las empresas van más allá de sus responsabilidades técnicas y no son retribuidas por la empresa con incentivos adecuados, tanto salariales como de perspectivas de desarrollo profesional, puede generarse un impacto negativo en la motivación de los empleados encargados de las tareas de formación.
- Con frecuencia cuesta convencer a los mandos directivos de la utilidad de medidas para el desarrollo de los recursos humanos orientado a la calidad, empezando por actividades de introducción a la profesión y de formación. En muchos sectores y países, las decisiones relativas al desarrollo de recursos humanos se adoptan más bien a corto plazo (GIZ, 2016, p. 31).
- A las empresas les preocupa que sus colaboradores cualificados con formación adicional sean captados furtivamente por la competencia al finalizar su cualificación (acerca de esta práctica de caza furtiva véanse el Capítulo 2.2 y GIZ, 2016, p. 33). En este contexto, también hay que tener en cuenta que personal docente de escuelas profesionales o centros de formación profesional con buena formación puede ser captado por empresas o por el sector público. En este sentido, la problemática de la caza furtiva es multifacética.

### 4.4 Suministro de equipo y material didáctico (AI 1.4)

Una infraestructura de formación de alta calidad no se consigue únicamente con personal cualificado. Requiere también del componente material, que incluye, por una parte, el equipamiento tecnológico necesario para una formación cercana a la práctica (como tecnologías de producción e información), y por otra, los materiales didácticos que apoyen el aprendizaje (por ejemplo, libros de texto, tareas y problemas relevantes en la práctica). Siempre que se integren fases de formación en las empresas a la formación profesional, se podrá hacer uso de la tecnología y equipo de la empresa. Pero si este no es el caso, y si, tratándose de formación para profesiones altamente tecnológicas, las escuelas profesionales o los centros de formación externos a las empresas carecen de los recursos necesarios para poner a disposición en todo

momento la tecnología más avanzada, surge la pregunta de cómo puede el sector empresarial apoyar poniendo a disposición equipamiento moderno y materiales didácticos relacionados con la práctica.

- *Cooperaciones entre centros de enseñanza:* Cuando la formación profesional incluya contenidos que demanden tecnología intensiva, unidades de aprendizaje específicas podrían cubrirse en el marco de una alianza de cooperación entre varios lugares de aprendizaje. Las bases técnicas necesarias se adquirirían en la escuela de Formación Profesional Dual; se ejecutaría a continuación en empresas seleccionadas que dispongan del equipamiento. Esta experiencia ilustraría cómo su ejecución dentro de la empresa podría verse en la realidad. Para un proyecto de esta naturaleza se requiere de una preparación cuidadosa por parte de los profesores y los trabajadores de las empresas. Como efecto secundario, las dos partes podrían aprender unas de otras durante el proyecto. Además, se podrían desarrollar materiales didácticos orientados hacia problemas propios de la práctica que pueden usarse también para la formación basada en la escuela.
- *Pasantías:* Para desarrollar materiales didácticos relevantes para la práctica, el personal docente puede organizar entrevistas y discusiones en las empresas como parte de una pasantía, o bien, a un nivel de menor intensidad, en el marco de un proyecto focalizado con el propósito de comprender las tareas y los problemas relevantes para la práctica y transferir estas experiencias en los materiales correspondientes.

#### Desafíos AI 1.4

Al ejecutarse el contenido de esta área de intervención podrían presentarse los siguientes desafíos:

- Las empresas podrían mostrarse reticentes a ceder equipo costoso para fines distintos al rendimiento productivo.
- Habría que convencer a las empresas de que el desarrollo de proyectos y materiales didácticos también los beneficia de forma indirecta.

#### 4.5 Participación en la gobernanza – Embajadores de la formación profesional (AI 1.5)

En muchos países, el sector empresarial se ve a sí mismo como consumidor de los egresados del sistema de educación (formación profesional) pero no como corresponsable del diseño de ese sistema. Esta actitud distanciada, con frecuencia propicia críticas o quejas contra los actores estatales, las escuelas y los centros de formación profesional. En principio, no es difícil formular lo que tendría que hacerse para superar esta situación insatisfactoria para todos, pero debido a su arraigo cultural, la aplicación práctica no es nada fácil. Pueden formularse las siguientes directrices para lograr el cambio: el sector empresarial participa en el diseño y e implementación de la formación profesional, por lo que se identifica más con ella, tiene en cuenta a los egresados de la formación profesional en sus procesos de reclutamiento de personal y presta su apoyo verbal y práctico para incrementar la reputación y apreciación de la formación profesional en la sociedad. Esto a su vez, puede tener efectos positivos en los egresados escolares y sus padres en la transición de la escuela a la formación y el empleo.

¿Cómo se podrán diseñar formas de participación y apoyo adecuadas?

- *Legislación:* En principio, la participación puede ocurrir a varios niveles: en el ámbito nacional, el sector empresarial puede involucrarse en el desarrollo de la normativa legal para el diseño de la formación profesional. Esto podría ser, el desarrollo de una nueva ley de formación profesional y sus respectivos reglamentos. Por otra parte, la participación también puede ocurrir en todas las medidas de estandarización, por ejemplo, sobre las competencias del personal docente y de formación, o sobre la calidad de la formación en los sitios de aprendizaje.

- *Organizaciones supraempresariales*: personas destacadas o empresas con gran credibilidad e influencia en determinado sector que participan visiblemente en organizaciones supraempresariales y gremios relevantes para la formación profesional del sector (p.ej. asociaciones profesionales, cámaras, consejos de competencias sectoriales).
- *Agencias de formación profesional*: También es posible la participación del sector empresarial en agencias de formación profesional nacionales (GIZ, 2015, con ejemplos de tres países). Estas agencias sirven en algunos países como la bisagra que une las funciones de derecho público en materia de formación profesional y los intereses del sector privado. Particularmente en países donde el sector empresarial tiene una actitud más bien distanciada y escéptica frente a las instituciones estatales, las agencias de formación profesional podrán ofrecer un foco sobre iniciativas de formación profesional y ser un espacio para la participación del sector empresarial.
- *Órganos de supervisión y asesoría*: A nivel local, la participación de las empresas puede ampliarse a través de su inclusión en los órganos de supervisión y asesoría de las escuelas profesionales.
- *Relaciones públicas*: Además de su participación vinculada al contenido y la gestión de tareas dentro de los órganos relevantes, estos líderes pueden fortalecer el papel de representación de la formación profesional en el ámbito político y de la opinión pública gracias a su presencia y respaldo. De manera concreta, esta función podrá describirse como ser un embajador de la formación profesional ante la opinión pública. Un modelo de referencia es la “*Apprenticeship Ambassadors Network*” (AAN): “*En el caso de la AAN se trata de un grupo de ejecutivos con gran experiencia en compañías que cotizan en la bolsa (FTSE) así como de empresas pequeñas y medianas, de la economía pública y privada, que asumieron el compromiso de promover la formación profesional en toda Gran Bretaña. Las compañías intercambian entre ellas sus experiencias (estudios de caso) sobre cómo los programas de aprendices han contribuido a una mayor eficacia de sus compañías, publicando los resultados en el sitio web de AAN.*»<sup>6</sup> (Gopaul, 2013, p. 23, traducción al alemán del autor).
- *Sellos de calidad*: El reclutamiento de empresas comprometidas puede promoverse también con el reconocimiento y la premiación pública de las “buenas” empresas. Por ejemplo, se podría otorgar un “sello de calidad” a empresas que llevan tiempo comprometidas en la formación profesional, que reciben buenas evaluaciones de las personas que han formado, o aquellas en las que las personas en formación aprueben los exámenes con los mejores resultados. No obstante, hay que tener cuidado de no hacer del sello algo muy exclusivo. Si solo unas pocas empresas son reconocidas, la gran mayoría restante se sentirá excluida, lo que sería contraproducente.

## Desafíos AI 1.5

En la implementación del contenido de esta área de intervención podrán surgir los siguientes desafíos:

- Atraer a las principales figuras del sector, que cuentan con alta aceptación y credibilidad, puede convertirse en un acto de malabarismo ante la posibilidad de que otros “candidatos” se resientan por haber quedado relegados a un segundo plano.
- El otorgamiento de un sello de calidad requiere de una infraestructura con criterios transparentes y de un órgano independiente que lo conceda, para garantizar que no haya abusos.

## 4.6 Participación en el desarrollo de planes de estudio (AI 1.6)

Otro elemento clave para incrementar el prestigio de la formación profesional es el diseño de los planes de estudio. En la estructura curricular se definen los objetivos y contenidos de la formación. También se diseñan la duración, la secuencia cronológica y los principios metodológicos que guían la formación, además de recomendaciones de ejecución para los docentes (COSUDE, 2013, p. 12). El propósito de los planes de estudio es definir un estándar común para asegurar la calidad (mínima) de una formación y aumentar la

<sup>6</sup> <https://www.gov.uk/government/groups/apprenticeship-ambassador-network>

transparencia hacia el sector empresarial como cliente y receptor de los egresados de la formación profesional.

Los planes de estudio de la formación profesional pueden seguir diferentes modelos estructurales. Una forma tradicional son los cursos de formación concebidos como una unidad monolítica que permite desarrollar un perfil de competencias definido a lo largo de su duración, en promedio de unos tres años. Una variante de este modelo consiste en incorporar módulos optativos que pueden completarse de forma voluntaria, dentro del plazo establecido. A pesar de la posibilidad de optar por un módulo u otro, al superar la formación se otorga un título estandarizado. En el lado opuesto, se puede optar por una estructura modular con módulos certificados que permiten adquirir cualificaciones parciales. El diploma o título correspondiente a la formación general sólo se otorga tras completar, de forma gradual, todos los módulos (Euler & Severing, 2006; cfr. también el Capítulo 2.2).

La participación del sector empresarial en el desarrollo de los planes de estudio contribuye de manera significativa a asegurar que se mantengan la relevancia y actualidad de los currículos de la formación profesional. ¿Cómo puede concretarse esta participación en la práctica?

- *Potenciales candidatos para la participación:* Una cuestión esencial, que hay que plantearse desde un inicio, se refiere a los candidatos viables para la participación. En un mismo sector pueden estar organizadas empresas con intereses muy diferentes e incluso opuestos. En algunas ocasiones se puede producir un sesgo cuando, por ejemplo, las empresas grandes participan activamente en el desarrollo curricular, pero dan prioridad a los intereses particulares de su tipo de empresa. Las empresas más pequeñas pueden entonces quejarse de que sus puntos de vista no se tienen suficientemente en cuenta. Una forma de resolver este dilema puede consistir en que representantes de las organizaciones supraempresariales (p.ej. cámaras, asociaciones) se encarguen de incorporar a una muestra representativa del sector económico en el desarrollo de los currículos.
- *Tipo y grado de participación:* Otra cuestión se refiere al alcance y naturaleza de la participación, por ejemplo: requisitos de cualificaciones necesarias según la práctica empresarial; dictamen sobre las propuestas elaboradas; acuerdo sobre la redacción final del currículo; la participación en evaluaciones del plan de estudios.
- *Alcance de la participación:* el alcance del compromiso suele estar relacionado con lo anterior. Los representantes del sector empresarial ¿tienen un rol consultivo? ¿pueden elaborar ellos mismos iniciativas o propuestas? ¿tendrán voz y voto al momento de acordar y decidir el plan de estudios?

## Desafíos AI 1.6

En la implementación del contenido de esta área de intervención podrán presentarse los siguientes desafíos:

- Caves y Renold (2016) sostienen que la participación en el desarrollo de planes de estudio no constituye una ventaja competitiva para las empresas implicadas, dado que otras empresas que no intervengan de igual forma se beneficiarán (sin ningún gasto ni esfuerzo) de la aportación de las que sí lo hagan. Esta objeción se basa en la premisa de que las cualificaciones requeridas por las empresas son homogéneas y, por tanto, las aportaciones de una empresa a los planes de estudio son relevantes para todas las demás del sector. No obstante, analizando a profundidad, parece probable que las empresas activas se beneficien de su colaboración, ya que siempre hay que partir de cierta heterogeneidad de la demanda de cualificaciones, de los intereses y las prioridades en un sector.
- El desarrollo curricular también se enfrenta al desafío de prepararse para un futuro aún desconocido. En los países socios de la Cooperación para el Desarrollo, la planificación de las empresas en materia de recursos humanos y capacitación rara vez se orienta en objetivos a mediano o largo plazo. Una ponderación excesiva de la opinión de las empresas sobre los currículos puede llevar a un énfasis exagerado en los requerimientos de cualificaciones actuales en detrimento de los futuros.



## 4.7 Participación en el financiamiento (AI 1.7)

Muchas de las modalidades de participación arriba esbozadas generan gastos como resultado del uso de recursos humanos y/o materiales. En ese sentido, cualquier participación puede considerarse una aportación al financiamiento de la formación profesional. Esto plantea dos cuestiones esenciales:

- *Análisis costo-beneficio*: ¿Qué beneficios compensarán los gastos devengados?

Y en relación con ello:

- *Beneficiario gratuito y caza furtiva de la competencia*: ¿Cómo se puede evitar que quienes no participan se beneficien del compromiso asumido por otros?

Hay que tener en cuenta, además, que en muchos países no existe una tradición de participación del sector empresarial en el financiamiento de la formación profesional. Las empresas pueden estar dispuestas a invertir tiempo, recursos humanos y equipamiento en la formación profesional, sin embargo, muchas se niegan a pagar una remuneración a las personas en formación o las cuotas del seguro de enfermedad y de accidentes, o a correr con los gastos de transporte de los aprendices.

El financiamiento de la formación es el mayor de los retos en muchos países. Es por ello que se incluye de nuevo, como un tema aparte, en el Capítulo 6 sobre la planificación y ejecución de los proyectos.

### Análisis costo-beneficio

En términos del análisis de costos y beneficios, pueden señalarse numerosos factores que, aunque no siempre cuantifican con precisión el beneficio, en conjunto constituyen un argumento contundente a favor de la participación en la formación profesional. El tipo y el alcance de la participación de la empresa en cuestión determinará cuáles de estos factores serán relevantes y de peso en cada caso y qué equilibrio existirá entre el costo y los beneficios que se obtendrán. Los siguientes son los principales factores de beneficio económico (cfr. GTZ, 2009; Euler 2015a, p. 29; Dustmann & Schönberg, 2012):

- Ingresos generados por el trabajo productivo de las personas en formación.
- Ahorro en gastos de reclutamiento e inducción, en caso de que la persona sea contratada cuando finalice su formación.
- Reducción del riesgo de abandono y mayor fidelización de trabajadores que se contratan después de una *selección previa* llevada a cabo durante la formación.
- Mayor productividad gracias a mano de obra técnica cualificada.

### El problema de la Caza furtiva

Se requiere de medidas que impidan la captación furtiva por empresas no involucradas en la formación. Dichas medidas no están totalmente en la esfera de influencia de la empresa formadora. Es cierto que la empresa formadora podrá intentar retener a trabajadores cualificados ofreciendo condiciones salariales, de promoción y laborales atractivas, pero ello no compensará la desventaja de los gastos que una empresa formadora tiene frente a empresas que no invierten en ello. También es posible planificar la formación de tal manera que el beneficio (p.ej. la productividad de la persona en formación) supere el costo durante el periodo mismo de formación. Si ello no fuera posible, podrán aplicarse medidas supraempresariales impulsadas por las asociaciones del sector o a nivel estatal:

- Los costos de la participación de una empresa en la formación profesional podrán repartirse mediante la creación de un fondo de formación al que contribuyan todas las empresas de un sector. Las experiencias con diferentes modelos de fondos ofrecen suficientes puntos de referencia para el desarrollo de modelos adecuados para todos los países o sectores (Specht, 2008; GTZ, 2009).

- Para resolver el problema de la caza furtiva se podrán acordar cláusulas de lealtad, conforme al derecho laboral, mediante las cuales los egresados de una formación se comprometen, para dar un ejemplo, a trabajar por un tiempo definido en la empresa o a devolver una parte de los gastos generados durante su formación. Cabe señalar que el derecho laboral de muchos países prohíbe este tipo de cláusulas de lealtad.

### Desafíos AI 1.7

En la implementación del contenido de esta área de intervención podrán presentarse los siguientes desafíos:

- Las empresas destacan los costos adicionales que implica la formación sin apreciar en su totalidad el beneficio (a veces no calculable con toda precisión).
- Con frecuencia existe una arraigada tradición de financiamiento estatal de la educación y la formación profesional, misma que tendrá que superarse mediante estructuras de financiamiento e incentivos adecuados.
- Bajo ciertas circunstancias, habrá que introducir modelos de incentivos conforme a las leyes para evitar que la mano de obra formada por las empresas sea captada por la competencia, una vez finalizada la formación.

# 5 Áreas de Intervención (2):

## Participación del sector empresarial en sistemas de formación basados en el aprendizaje en el lugar de trabajo

En muchos países, la preparación para el empleo implica el aprendizaje en el lugar de trabajo. Esto suele hacerse ya sea poniendo a la persona en formación bajo la tutela de un trabajador con experiencia, o bien, en el marco de un sistema de aprendices informal y tradicional, sobre todo en los sectores comercial y artesanal. “Los aprendices en microempresas o empresas pequeñas aprenden las habilidades técnicas de maestros artesanos o profesionales expertos en el lugar de trabajo, y son introducidos en la cultura del negocio y a una red de contactos que les facilitan obtener un empleo o fundar su propia empresa. La formación en el sistema de aprendizaje en el lugar de trabajo es eficiente desde el punto de vista financiero porque está integrada en el proceso de producción. El maestro artesano y el aprendiz se reparten los gastos de la formación, lo que permite tener acceso a ella incluso a jóvenes pobres. Aunque por lo general no está dentro del sistema educativo formal, este sistema de aprendizaje informal no carece de organización: se inserta en un conjunto de reglas sociales, normas y tradiciones locales que ofrecen un marco propicio para conseguir la formación” (ILO, 2012b, III, traducción al alemán del autor). Esa formación puede durar varios años, pero por lo general no finaliza con un diploma o título reconocido por el Estado. En el marco de la formación, los aprendices son familiarizados paso por paso con los requerimientos prácticos de la empresa. Aparte de su orientación hacia las necesidades concretas de la empresa en ese momento, la formación conlleva generalmente una marcada socialización en la empresa. Tras la formación se optará por quedarse en la empresa de formación, o por trabajar de forma autónoma. En muchos países hay una gran demanda de este tipo de ofertas de aprendizaje a pesar de que muchas veces se debe pagar al maestro por ello (Jäger et al., 2016, p. 103).<sup>7</sup>

Con frecuencia, paralelo al sistema informal de aprendices del país, existe también uno de formación profesional basada en la escuela. Sin embargo, mientras que la formación profesional formal, basada en la escuela, cubre sólo un porcentaje pequeño de los egresos de la educación general, la mayor parte de los jóvenes se prepara para trabajar en el sector informal, o debe enfrentar precariedad laboral o desempleo.

Este punto de partida ofrece la posibilidad de que la participación del sector empresarial pueda introducirse de forma gradual. En función de la situación inicial específica, se podrá elegir entre las siguientes tres opciones:

- Periodos de licencia para los aprendices que reciben una formación informal con la finalidad de que asistan durante las fases de formación teórica a una escuela profesional o un centro de formación.
- Cooperación en el desarrollo e implementación de estándares de formación basados en los contenidos de la formación informal ya existentes.
- Participación en el desarrollo e implementación de evaluaciones y certificaciones.

---

<sup>7</sup> Ejemplos de esta modalidad de formación profesional en los siguientes países: Afganistán (Euler & Reier, 2017, con más ejemplos y estudios de países), Ghana (GIZ, 2015, p. 40 y siguientes; GIZ, 2016, p. 21 y 25), Burkina Faso y Mali (referencia en Jäger et al. 2016, p. 103).

Entre las tres opciones, el nivel de compromiso por parte de las empresas aumenta gradualmente.

## 5.1 Licencias para las fases de formación teórica (AI 2.1)

La idea básica de esta área de intervención es simple: dos pilares ya existentes de la formación profesional de un país –la formación profesional formal en escuelas profesionales y la formación informal en las empresas– se combinan para constituir en adelante la Formación Profesional Dual. En la modalidad más sencilla, los aprendices asisten de manera complementaria a la escuela profesional para adquirir los elementos teóricos de la formación, mientras que el aprendizaje en el lugar de trabajo se mantiene prácticamente sin cambios. Además de los conocimientos profesionales y empresariales, la formación escolar podrá incluir también materias de la educación general a manera de regularización. Idealmente, la formación se elevará a un nivel superior: los aprendices no sólo adquirirán habilidades prácticas relevantes para la empresa específica en su área de intervención, sino también nociones y bases teóricas relacionados con ella. A su vez, la mejora de cualificaciones podrá repercutir de forma positiva en la empresa si los aprendices tienen la oportunidad de usar sus competencias ampliadas en ella, y las transfieren a los demás trabajadores.

Habrà que convencer a las empresas de que los conocimientos teóricos realmente enriquecen las fases de formación práctica, dado que tendrán que autorizar la ausencia de los aprendices para su asistencia a clases en las escuelas profesionales o a centros de formación ajenos a la empresa. Por otra parte, la asistencia a instalaciones escolares genera gastos adicionales, por ejemplo, para el transporte o los materiales de enseñanza. También debe convencerse a las empresas de que “la mejora” de la formación les beneficia. y, por tanto, justifica su apoyo en este rubro.

Siempre que ya exista un sistema de formación formal para las profesiones en cuestión se podrá hacer uso, en principio, de la infraestructura de las escuelas profesionales (p.ej. docentes, planes de estudio, clases) como punto de partida. Si no es así, habría que desarrollar planes de estudio para las profesiones en cuestión y establecer cursos de formación.

### Desafíos AI 2.1

En el curso de la implementación surgirán numerosas preguntas que debe aclararse y abordarse a detalle. Aquí presentamos algunas que surgieron de la evaluación de un proyecto de esta índole en Afganistán, que reveló muchas dificultades que también son relevantes para proyectos similares (OEDA, 2016; Euler & Reier, 2017). Estos retos pueden clasificarse en los tres grupos siguientes.

### Requisitos de las empresas

- *Requisitos mínimos para los aprendices participantes:* Los requisitos de educación (escolar) previos de aprendices en formación práctica suelen ser muy heterogéneos. Puede que sea necesario establecer requisitos mínimos para no abrumar a los aprendices cuando asistan a la escuela. En un principio, los aprendices que no cumplan con esos requisitos mínimos deberían, a la par de la formación en el lugar de trabajo, prepararse para obtener el nivel de educación general requerido.
- *Períodos de licencia:* La duración y modalidades de los periodos de permiso para asistir a la escuela y ausentarse de la empresa deberán definirse con toda claridad.
- *Régimen de gastos:* Habrá que llegar a un acuerdo previo con la empresa sobre posibles gastos, como los de transporte o el costo del material de enseñanza, así como de posibles reducciones del salario.
- *Temor a la caza furtiva:* Algunas veces las compañías temen que sus aprendices, ahora más preparados y capaces, sean captados con mayor rapidez por la competencia.

## Estabilización de las condiciones marco

- *Cooperación con organizaciones supraempresariales:* Aunque una iniciativa depende sobre todo del apoyo de las empresas, también requiere de una estructura que la haga sostenible. En los sectores de oficios tradicionales artesanales y de servicios suelen existir organizaciones supraempresariales (como gremios, corporaciones de artesanos) en las que se agrupan las empresas. Lo ideal sería que ellas asumieran la responsabilidad de dirigir el proyecto, o al menos apoyarlo. En este marco, podrían participar activamente atrayendo a las empresas y a los aprendices al proyecto, y cuidando que las modalidades acordadas de permisos y apoyos se cumplan.
- *Titularidad:* Al involucrar a una organización supraempresarial se plantea la pregunta sobre la titularidad del proyecto (*ownership*). ¿Se trata de una iniciativa de Estado con escuelas profesionales estatales o la titularidad es de la organización supraempresarial en cuestión? También es posible acordar una titularidad compartida, lo que requiere de una definición clara de las responsabilidades de cada parte.
- *Cooperación escuela–empresas:* Mediante formas de cooperación de bajo umbral (información mutua) se podrán aprovechar el potencial de mejora de la colaboración, por ejemplo, con ofertas de intercambio de experiencias ocasionales que requieren sólo de un mínimo esfuerzo.

## Adaptaciones a la formación basada en la escuela

- *Apoyo al centro de formación escolar:* Aun cuando los planes de estudio de la formación profesional informal y de la formal basada en la escuela sean comparables, la heterogeneidad de puntos de partida de los aprendices, especialmente en lo que se refiere a la experiencia práctica, podrá plantear nuevos retos. Por tanto, en la fase inicial de un proyecto la escuela debería contar con apoyo oportuno.
- *Organización de grupos en la escuela:* Al crear grupos mixtos en escuelas profesionales ya existentes habrá que cuidar de que se satisfagan las –posiblemente distintas– necesidades, tanto de los alumnos de tiempo completo como de los que están en modelos duales, y de las empresas participantes.
- *Cualificación del personal docente:* La cualificación de los profesores es un punto crítico –como lo es con frecuencia también en la formación profesional formal–. Dadas sus experiencias prácticas, los aprendices pueden formular preguntas a las que parte del personal docente no sabrá contestar debido a la falta de experiencia laboral práctica. Esta situación podría poner subjetivamente en duda la autoridad del personal docente, lo que a su vez podrá generar problemas de otra índole en muchos países. Por ello, es necesario preparar al personal docente para este reto.
- *Suministro de materiales didácticos:* Aparte del tema de los costos, surge la necesidad de posibles adaptaciones de los materiales didácticos, especialmente en el área de conocimientos profesionales. Los aprendices podrían tener dificultades a la hora de relacionar sus experiencias en las empresas con las lecciones de la escuela. Por tanto, el personal docente tendrá que ser capacitado –quizá apoyándose en materiales didácticos relacionados con la práctica– para que puedan retomar en mayor medida la experiencia práctica de los aprendices.

## 5.2 Cooperación en el desarrollo e implementación de estándares de formación (AI 2.2)

La forma de proceder descrita en el capítulo anterior parte del supuesto de que las actividades de formación informal en las empresas, generalmente no sujetas a estándares específicos, se complementen con fases de formación teóricas en escuelas profesionales o centros de formación ya existentes. Por regla general, los contenidos de esa formación no suelen completar un plan de estudios para una profesión específica, como ocurre con la formación profesional formal, que finaliza con una cualificación certificada o un título. En este aspecto, se podrá ampliar el concepto de manera progresiva. Teniendo como base un plan de estudio de una profesión específica “completo”, la idea consiste en dividir en módulos dicho currículo, de tal manera que permita completar módulos específicos dentro de un programa informal de formación de aprendices basado

en la empresa, complementado con fases de formación en la escuela relacionadas con la teoría, y que las competencias adquiridas puedan registrarse mediante evaluaciones. Así, las competencias desarrolladas durante el *aprendizaje en el puesto de trabajo* podrían homologarse y servirían, cursándolas debidamente, para obtener un título profesional “completo”. La puesta en práctica de esta idea requiere de actividades encaminadas a desarrollar los currículos, tal como se describe a grandes rasgos en el capítulo 4.6. En el mejor de los casos las empresas, e idealmente las organizaciones supraempresariales implicadas, participarían en este desarrollo. Para las empresas, esta labor podría proporcionarles documentación que les serviría de apoyo para la formación de sus aprendices. Sin embargo, el desarrollo de los currículos podría llevarse a cabo en una primera fase sin las empresas. Las empresas serían implicadas de forma paulatina y puntual en función de la relevancia de los contenidos, la prioridad de la formación en la empresa, el nivel de exigencia estimado, etc. Independientemente del apoyo por parte de las empresas, los currículos modulares podrán constituir una buena base para la organización y estructuración de la enseñanza en la escuela.

La estandarización de la de formación no sólo incluye a los planes de estudio sino también a las condiciones marco legales y organizativas de la formación. Por ejemplo, en muchos países con una elevada proporción de formación informal, los acuerdos de formación aún se celebran de manera verbal. En este marco, cobra especial interés la integridad de los acuerdos (cfr. también ILO, 2012b, p. 99).

## Desafíos AI 2.2

En la implementación del contenido de esta área de intervención podrán presentarse los siguientes desafíos:

- ¿Cómo pueden participar las empresas en la determinación de las competencias que se adquirirán en las escuelas profesionales o centros de formación paralelamente a las impartidas en la empresa?
- ¿Cómo puede conseguirse la obligatoriedad de estándares establecidos por la normatividad y cómo se pueden aplicar? Al respecto pueden tener relevancia, entre otras, las siguientes cuestiones: ¿Se establecieron con claridad los puntos esenciales en el contrato (p.ej. el salario, la duración de la formación, el período de prueba, los horarios de trabajo, las vacaciones y la protección contra accidentes)? ¿Los acuerdos corresponden a las condiciones marco legales vigentes (p.ej. con respecto a la edad mínima o las condiciones laborales)? (cfr. también ILO, 2012b, p. 68 y siguientes). La duración de la formación ¿es adecuada para impartir las cualificaciones profesionales?

## 5.3 Participación en el desarrollo y la implementación de evaluaciones y certificaciones (AI 2.3)

Un paso más adelante, la formación de aprendices informal, ampliada con fases de formación teórica, podría vincularse a una certificación. Para ello, habría que introducir –en el caso necesario, con referencia a módulos de formación individuales– los mecanismos de evaluación de las competencias que permitan otorgar los diplomas o certificados correspondientes.

## Desafíos AI 2.3

- Será un reto la puesta en práctica de un modelo viable de evaluación de competencias. Para la implementación de este paso será fundamental vincular los estándares curriculares con las competencias y, por tanto, con las evaluaciones. En relación con las modalidades de la evaluación podría recurrirse a una amplia gama de modelos ya existentes. En este contexto, parece tan importante como difícil tomar en cuenta también las competencias adquiridas en la formación en la empresa. En lo que se refiere a este aspecto, es posible aprovechar las experiencias en el campo del reconocimiento de competencias adquiridas de manera informal.
- Otra consideración en este contexto es quién expedirá los certificados. En principio, debería ser una institución estatal. Pero también sería viable que alguna organización supraempresarial de las empresas activas en este campo profesional desempeñe este papel, quizá junto con entidades estatales.

# 6 Planificación y ejecución de proyectos

## 6.1 Sinopsis

En los capítulos anteriores se esbozó por qué, y en qué condiciones marco, se logra la participación del sector empresarial en la formación profesional, además de cuáles áreas de intervención la facilitarían, en principio. Este abanico de posibilidades debe alinearse con las condiciones marco específicas de cada país y sector y convertirse en una estrategia de ejecución concreta para los proyectos de implementación (GIZ, 2018, p. 38). Lo que se expone en este capítulo pretende estructurar este proceso de transformación y apoyar de esta manera la planificación y ejecución de proyectos. El siguiente gráfico ofrece una visión general de los pasos esenciales de la planificación:

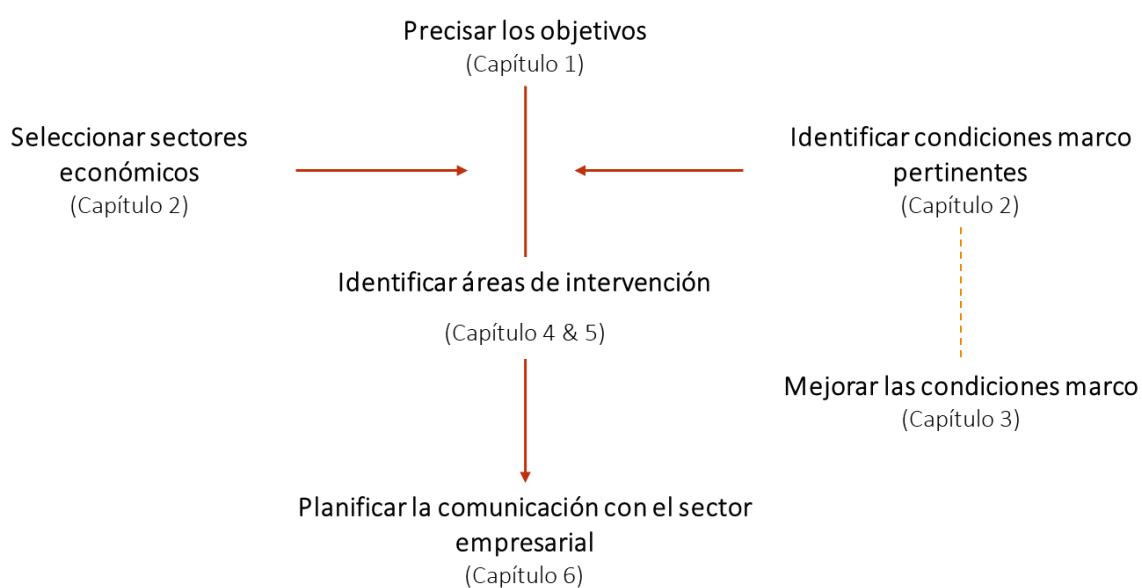


Gráfico 3: Fases de la planificación de un proyecto de implementación

Precisar los objetivos constituye una piedra angular esencial para seleccionar los sectores económicos y las empresas, identificar las condiciones marco relevantes en los sectores seleccionados, y determinar las áreas de intervención pertinentes. El involucramiento del sector empresarial tendrá que ser selectivo ya que por regla general los recursos para este tipo de proyectos de implementación suelen ser limitados. El proceso de selección podrá desarrollarse en las siguientes tres etapas:

- selección de los sectores económicos prioritarios
- selección de empresas adecuadas en los respectivos sectores económicos
- definición de las expectativas en cuanto a la profundidad e intensidad de la participación del sector empresarial

Bajo condiciones ideales, la selección de sectores económicos prioritarios es resultado del análisis exhaustivo de los mismos. Este procedimiento, altamente complejo, puede simplificarse mediante el denominado análisis sectorial rápido y simplificado, que consiste en los siguientes dos pasos (GIZ, 2018, p. 10):

- Identificación de los sectores económicos que ya se han señalado como sectores de desarrollo prioritarios para el país (probablemente por varias fuentes). En particular se evaluarán documentos disponibles sobre el desarrollo económico y se consultará con expertos de ministerios, organizaciones económicas intersectoriales y del ámbito académico (cfr. GIZ, 2018, p. 12 y siguientes). En determinados casos, esta tarea podrá encomendarse a asesores externos. El resultado será una *lista larga* de sectores viables.
- Procesamiento de la lista larga usando una serie de preguntas clave para poder priorizar los sectores. El resultado será una *lista de preselección*, en orden de prioridad, de los sectores que se tendrán en cuenta en los siguientes pasos del proyecto de implementación.

De forma complementaria habrá que definir el nivel de profundidad e intensidad de la participación del sector empresarial al que se aspira. Apoyándose en el DCED, Wanklin propone la siguiente heurística (2017):



Gráfico 4: Heurística sobre la estructuración del diálogo con el sector privado (Wanklin 2018, 25)

La heurística puede ser aplicada a nivel nacional para el diálogo entre organismos estatales y empresariales, pero también a nivel regional, por ejemplo, entre escuelas profesionales y empresas. En la variante mínima, la participación del sector empresarial tiene el fin de intercambiar información. La participación será más intensa en casos de consulta (en el sentido de pedir retroalimentaciones) y de participación selectiva. Una forma de participación de intensidad bastante alta nace de la coordinación y cooperación en la que el sector empresarial asume un rol definido y activo en el diseño. En el nivel de intensidad más alto, el empoderamiento, el sector empresarial asume funciones bajo su propia responsabilidad.

Las intervenciones para una (mayor) participación del sector empresarial en el diseño de la formación profesional se llevan a cabo, en principio, a dos niveles:

- Indirectamente hay que estabilizar las condiciones marco para que favorezcan la participación a la que se aspira y –si fuera necesario– modificarlas. Aunque estas intervenciones con efecto a mediano y largo plazo no podrán ocupar una posición central en todos los proyectos de implementación, deben permanecer presentes mediante intervenciones oportunas.
- Hay que convencer de forma directa a las empresas u organizaciones supraempresariales para que se involucren (más) en una o varias de las áreas de intervención. En este contexto, un reto central es el diseño de la comunicación con el sector empresarial.

Al vincular los dos niveles, se podrán interconectar estrategias sistémicas y puntuales de desarrollo de la formación profesional en un determinado país. Ambos aspectos centrales se revisarán y discutirán en los siguientes subcapítulos.

## 6.2 Estabilización y modificación a largo plazo de las condiciones marco

A continuación, se esbozan algunos de los campos que son clave para el diseño de condiciones marco favorables. Se podrían ofrecer explicaciones detalladas y ejemplos de ejecución para cada uno, pero un esbozo general será suficiente.

### Crear confianza y promover la cooperación

Con frecuencia, no hay una relación sólida entre los actores del Estado y del ámbito empresarial en el contexto de la formación profesional. En el extremo negativo, su comunicación se limita a hablar, en



ocasiones mal, de la contraparte; y raras veces se relacionan en el marco de una colaboración sólida. En muchos países tiende a haber una relación de desconfianza mutua que puede llegar al extremo de un “juego de acusaciones mutuas” (*finger-pointing blame games*) (Wanklin, 2018, p. 57).

La confianza no se puede imponer por decreto, ni en el espacio privado ni en el público. Por el contrario, la confianza tendrá que nacer y consolidarse sobre experiencias concretas. Para ello, es necesario crear oportunidades para generar esas experiencias. Una opción son las plataformas para el diálogo entre el Estado y la Iniciativa Privada sobre temas de interés común, tanto a nivel nacional como a nivel regional y local (GIZ, 2018, p. 26 y siguientes). En este contexto, se puede recurrir a moderadores que estén familiarizados con la jerga económica, la argumentación y las prácticas empresariales (especialistas en relaciones de negocios) o a coordinadores de vinculación (GIZ, 2018, p. 52).

Estas consideraciones se basan en el supuesto de que las modificaciones o innovaciones fundamentales requieren tiempo suficiente. La decisión de adoptar un cambio es el punto final de un proceso que Rogers divide en las siguientes fases (Rogers, 2003, p. 168 y siguientes):

- Fase de concientización e información
- Fase de interés y convencimiento
- Fase de decisión y experimentación
- Fase de evaluación, implementación e integración en las rutinas
- Fase de confirmación y consolidación

Estas fases nos ofrecen información importante para la planificación de iniciativas de implementación. El sector empresarial o las empresas seleccionadas para la iniciativa podrán estar en fases distintas del proceso en un momento determinado y, por tanto, requerir de un abordaje diferenciado. Habrá que desarrollar y hacer operativas estrategias de actuación para cada una de estas fases.

Para la fase de convencimiento, Rogers describe cuáles son los factores clave para clasificar una idea innovadora en términos del poder de persuasión que requerirá. Explica que la probabilidad y la rapidez con la que un usuario podrá adoptar una innovación aumentan en la medida en que se perciba como más ventajosa desde un punto de vista subjetivo, más compatible con otras convicciones, menos compleja, y más experimentable, tangible y observable (Rogers, 2003, p. 219 y siguientes). Estos factores ofrecen el primer criterio para acercarse a los representantes del sector empresarial y las empresas. En el subcapítulo 6.3 se concretarán estas consideraciones.

## Desarrollo de formas de Cooperación Público-Privada

*Las Asociaciones Público-Privadas (APP)* son formas de cooperación a largo plazo salvaguardadas formalmente, en cuyo marco, el sector privado asume funciones y servicios estatales. En general, esta salvaguarda consiste en una regulación legal o contractual. Las APP sirven, entre otras cosas, para lograr una mayor eficiencia en el cumplimiento de funciones originariamente públicas. Por regla general, se constituyen cuando ambas partes se benefician de esa cooperación.

En el campo de la formación profesional, las APP pueden tener características muy diversas. Las modalidades implementadas en los países europeos de habla alemana pueden servir como modelos. En ellos el sector empresarial asume la responsabilidad de funciones como el diseño de planes de estudio y la aplicación de exámenes a través de organizaciones como las Cámaras o asociaciones de los empleadores (como las Organizaciones del Mundo Laboral en Suiza). Además, existen órganos y comités en los que el sector empresarial está representado y cooperan con los actores estatales.

La selección de los representantes del sector empresarial para una participación responsable puede resultar difícil frente a una gran heterogeneidad de representantes e intereses. Por ejemplo, en algunas

circunstancias puede haber competencia entre diversas asociaciones industriales, cámaras o sindicatos a nivel regional o sectorial.

Las APP deben estar amparadas formalmente. Por otra parte, puede ser necesario y oportuno fortalecer las capacidades y competencias de las organizaciones y del sector empresarial en materia de formación profesional (GIZ, 2018, p. 47 y siguientes).

## Cualificación del personal docente y de formación

Es evidente que la calidad de la formación profesional en los lugares de aprendizaje depende de manera decisiva de la cualificación del personal docente y de formación. En ese contexto, mejorar las competencias de los docentes y formadores debe verse como tarea continua. Se considera personal docente y de formación a los profesores e instructores, además de a los directores de escuelas y de centros formación, tanto en escuelas como empresas que cumplen funciones de enseñanza y dirección.

Además de las competencias individuales del personal, las condiciones marco de las actividades de enseñanza y formación son también relevantes y, por tanto, objeto de medidas de desarrollo. Estudios sobre este tema (cfr. Euler, 2017) documentan, entre otros, los siguientes puntos de discusión que pueden servir como base para diseñar su desarrollo:

- La capacitación y la formación continua del personal docente están poco orientadas a las necesidades del mercado laboral (Marope et al. 2015, p. 115). Los docentes tienen una rudimentaria o nula idea de los requerimientos de las empresas. *“Muchos sistemas nacionales que exigen una formación pedagógica básica a los expertos de formación profesional siguen recurriendo a las ofertas de formación para profesores y maestros del área de la educación general para la adquisición de estos conocimientos técnicos. Además, la demanda de enfoques centrados en el alumno que está en formación profesional requiere de conocimientos más específicos y referidos a la aplicación práctica, lo que no siempre se cubre de forma satisfactoria con los enfoques actuales. En general, las universidades no se relacionan de forma suficiente con la práctica y la experiencia en el puesto de trabajo para poder responder de forma eficaz. El reto consiste en lograr el acercamiento entre el ámbito laboral y el de la educación (escolar), es decir, entre dos campos científicos distintos.»* (Nielsen, 2011, p. 19, traducción al alemán del autor.)
- Otro punto que genera críticas es la calidad de la metodología de la enseñanza y de los materiales didácticos (ADB, 2014, p. 29). Contrario a la retórica tan común de la enorme importancia de una didáctica centrada en el alumno, prácticamente toda la educación se basa en métodos de enseñanza directiva. Los materiales didácticos son muchas veces obsoletos y apenas tienen en cuenta los requisitos prácticos de una profesión (ILO, 2010, p. 21).
- Las condiciones de trabajo de docentes y formadores muchas veces no son incentivantes. La remuneración y las posibilidades de promoción son menos atractivas que en otras opciones de empleo.

## Garantizar el financiamiento

El financiamiento tiene una importancia central cuando se busca involucrar más al sector empresarial en la formación profesional. Desde la perspectiva del sector empresarial, un compromiso mayor se traduce en más tiempo invertido y, por tanto, en mayor gasto. Si en un país la educación –y por tanto también el financiamiento de la educación– se percibe como un servicio del Estado surge la cuestión de cómo cubrir los gastos del sector empresarial mediante formas de financiamiento estatal. A ello se suma el temor de las empresas de que sus esfuerzos de formación vayan a fondo perdido si la mano de obra técnica formada puede ser captada por otras empresas (véase el Capítulo 2.2, Caza furtiva). Mientras que algunas empresas se dedican a la formación, empresas que no lo hacen externalizan las inversiones en la cualificación y actúan como “beneficiarios gratuitos”. En este sentido, el tema del financiamiento está ligado al tema de la distribución de gastos.

En países como Alemania, Liechtenstein, Austria o Suiza, las empresas formadoras asumen costos de formación que a veces son considerables, y las sopesan con los beneficios obtenidos. En lo referente a gastos directos, tienen especial peso partidas como la remuneración durante la formación, los materiales de enseñanza y, en el caso dado, la vestimenta de trabajo. A ello, se suman los gastos indirectos, por ejemplo, los asociados con el personal de formación o el espacio físico para acondicionar nuevos puestos de trabajo. Pero en compensación, hay factores de beneficio, como el rendimiento del trabajo productivo durante la formación. Otros factores de beneficio potenciales a incluir en este cálculo son la eventual permanencia de la persona en formación profesional en la empresa y la utilidad efectiva de sus cualificaciones para ella. En este contexto, se citan también los factores del llamado “beneficio de oportunidad”, cuyo poder de persuasión para la inversión se deriva no tanto de resultados cuantificables de rendimiento sino de la percepción subjetiva de su relevancia, mayor o menor, para los objetivos de la política de personal. En concreto, se enumeran los siguientes factores como posibles beneficios de oportunidad de la formación dual: reducción del tiempo y los costos de adaptación al iniciar un trabajo, disminución de gasto en reclutamiento de personal, reducción del margen de error de las contrataciones, eliminación de costos por rotación de personal, incremento de la lealtad hacia la empresa, mejor ambiente laboral, construcción de una buena reputación en la región (muestra de responsabilidad social), y mejor comprensión de las culturas y contextos de la empresa por parte de quienes egresan de su formación en ella.

En países que carecen de esta cultura de financiamiento de la formación por las empresas, se pondrá énfasis en los gastos sin tomar en cuenta los factores de beneficio, debido a la dificultad para cuantificarlos (GIZ, 2018, p. 29). En ese caso, la formación profesional se percibe como una carga financiera que debería compensarse mediante prestaciones financieras estatales. En la práctica han surgido diversos modelos de financiamiento cuyos rasgos principales se esbozan a continuación.

Un modelo integral es el sistema de condonación de impuestos (*levy grant system* en inglés) que se usa en más de 50 países (UNESCO, 2018, p. 20). El Estado o una organización legitimada (p.ej. una Cámara) recauda cuotas de las empresas y el volumen financiero generado de esta manera se destina específicamente para el financiamiento de los gastos de formación de la empresa o a nivel interempresarial. Así, todas las empresas contribuyen a la formación y las que participan en la formación se benefician del reembolso de sus gastos. Este modelo básico puede diseñarse de formas muy variadas (GIZ, 2018, p. 33). Por ejemplo, podrá ser un modelo de aplicación exclusiva para ciertos sectores económicos, o los reembolsos podrán abarcar una parte, la totalidad o más del 100% de los gastos. También se podrá variar la base de recaudación (por ejemplo, el total de la nómina, las utilidades, etc.) así como el monto de la cuota. Una crítica a este sistema contributivo de reparto es que, si bien puede aplicarse sin problemas a la economía formal, es un sistema que difícilmente podrá atraer a empresas de la economía informal. Además, se aduce que con su introducción podría producirse el efecto de que las empresas se sientan menos responsables de la formación: con pagar su contribución consideran haber cumplido con su deber. También se argumenta que especialmente el reparto de beneficios financieros conlleva el riesgo de abuso y corrupción. Además, existe el peligro que el subsidio llegue solamente a aquellas empresas que ya se dedican a la formación y que, por tanto, no surta el efecto persuasivo deseado. Si el subsidio debe servir de impulso, habrá que tener en cuenta que a largo plazo será probablemente difícil revertir cualquier subsidio establecido.

Una variante similar del financiamiento de la formación son los fondos de formación profesional (*training funds*) (Specht, 2008, p. 38 y siguientes; GIZ, 2018, p. 35). Aunque los ingresos no se recaudan de las empresas por medio de una tasa, sino de fuentes estatales o internacionales, los fondos se destinan al financiamiento de actividades de formación profesional. Con frecuencia, el uso de los recursos es selectivo, por ejemplo, para apoyar a grupos de población, regiones o sectores económicos desfavorecidos. Este instrumento también puede usarse y presentarse en una gran variedad de modalidades.

El efecto de los modelos de exención fiscal es similar. Las empresas pueden deducir los gastos de formación de sus impuestos, reduciendo de esta manera su carga fiscal. Los detalles de cada modelo determinan cuáles gastos serán reconocidos y el monto de la reducción. En Tailandia, por ejemplo, las empresas pueden hacer validar sus gastos en formación al doble (es decir 200%) (GIZ, 2018, p. 34). Este modelo tiene efecto sobre todo con empresas de la economía formal que reportan beneficios contables.

Mientras que los modelos esbozados se centran en el lado de la oferta, otros enfoques, como los programas de vales (*vouchers*) o préstamos de formación aspiran a generar un impacto en el lado de la demanda. Los *vouchers* son vales con los que sus beneficiarios pueden financiar, de forma parcial o total, ofertas de educación específicas (p.ej. una formación dual). *Estos vales* permiten a los beneficiarios elegir qué servicios adquirirán y de qué ofertante (Specht, 2008, p. 45 y siguientes). El sistema conlleva un alto riesgo de abuso y, en consecuencia, exige un esfuerzo considerable de monitoreo y administración. Los préstamos de formación funcionan de forma similar a los vales, pero deben ser devueltos parcial- o totalmente por el solicitante (Specht, 2008, p. 51 y siguientes).

### 6.3 Diseño de la comunicación con el sector empresarial

En el proceso de ejecución, es esencial la forma como se estructura la comunicación con el sector empresarial. Si bien las posibilidades de planificar este proceso son limitadas, se pueden tener presentes algunas consideraciones básicas y preparar argumentos centrales. Las consideraciones de este capítulo abordan las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los requisitos previos relativos a la disposición para innovar que podemos encontrarnos al dirigirnos a los posibles socios?
- ¿Qué argumentos pueden ser relevantes al acercarnos al sector empresarial?
- ¿Cómo se pueden amparar formalmente los acuerdos?

#### Disposición a innovar

Un reto a la hora de seleccionar interlocutores para los proyectos de formación profesional consiste en identificar a aquellos actores de una empresa o una organización supraempresarial que están abiertos o tienen cierta disposición a innovar. Estudios al respecto arrojan que la disposición individual a la innovación dentro de las organizaciones no es nada homogénea, y no se observan diferencias fundamentales al respecto entre, por ejemplo, ministerios, escuelas y empresas. En investigaciones empíricas conducidas a lo largo de muchos años, Rogers (2003) identificó algunos factores clave que podrán ser relevantes para evaluar e influir sobre la disposición de las personas a innovar en las organizaciones. Uno de los resultados de sus estudios se refiere a las diferentes categorías de innovadores (Rogers 2003, p. 281).

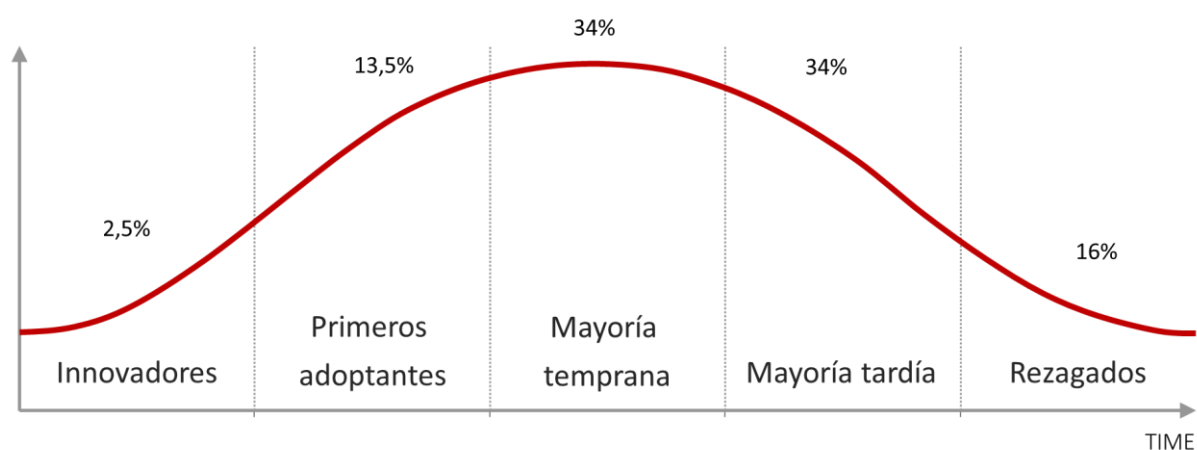


Gráfico 5: Categorías de innovadores (Rogers, 2003, p. 281)

Rogers distingue cinco categorías en función de su disposición a adoptar una posible innovación. Si bien esta tipología de Rogers se refiere a individuos, sus clasificaciones en principio también pueden trasponerse a grupos u organizaciones, y son las siguientes:

- Los innovadores (*innovators*) son los primeros a la hora de presentar y poner en práctica nuevas ideas, enfoques o propuestas. Su estatus de pioneros del cambio les caracteriza como personajes destacados, y al mismo tiempo un tanto atípicos. Es de gran utilidad ganar su apoyo para una iniciativa de formación profesional. Pero que hay que tener en cuenta que no son los representantes típicos en las empresas y que, por tanto, las experiencias obtenidas con ellos sólo se podrán transferir hasta cierto límite.
- Los primeros adoptantes (*early adopters*) están muy bien integrados en su organización y disfrutan de alta credibilidad y liderazgo de opinión en sus círculos. Si defienden la adopción de una innovación su actitud contagiará a otros miembros de la organización. Para implementar una iniciativa de formación profesional será crucial identificarlos en una organización y ganarse su apoyo.
- La mayoría temprana (*early majority*) acoge la innovación de forma positiva si así lo hacen los líderes de opinión en su organización. En general, no figuran entre los representantes de la organización que tienden a exponerse, pero debido a su gran número contribuyen a alcanzar la masa crítica necesaria para la difusión de la innovación.
- La mayoría tardía (*late majority*) incluye a los miembros de la organización que se dan cuenta en una fase ya avanzada que no podrán evitar una innovación. Se les podrá convencer de la utilidad de la innovación, pero será necesaria cierta insistencia por parte de otros miembros de la organización.
- Los rezagados (*laggards*) no adoptan la innovación sino cuando ven que ya es inevitable. Su apoyo es frágil, y siempre hay la posibilidad de que vuelvan a retirarlo o se refugien en formas silenciosas de resistencia.

De los hallazgos aquí esbozados podrán deducirse dos criterios esenciales para la planificación de proyectos de implementación: 1) En lo posible, habrá que identificar a los llamados primeros adoptantes en una organización (o sector), es decir, aquellas personas (o empresas) con alta credibilidad y con las que no son necesarios argumentos para convencerlas de la utilidad de la innovación. 2) No deberían invertirse recursos en aquellos actores que eluden el proyecto de manera obvia o encubierta, o que incluso luchan contra él.

## Inventario de argumentos

Las empresas y el sector empresarial considerarán un compromiso con la formación profesional, o la posibilidad de incrementarlo, sobre todo según el criterio de costo-beneficio. Hay que preparar argumentos viables para convencerlos. En general, es importante formular los argumentos en lenguaje de negocios *simple* (Gopaul 2013, p. 8) que hagan hincapié en los beneficios potenciales y no en la compensación de déficits. A continuación, se propone una lista de argumentos que pueden incorporarse en el proceso y adaptarse al respectivo interlocutor:

- *Argumento de costo-beneficio:* los gastos se podrán compensar a lo largo de toda la formación con el desempeño productivo de los aprendices. Estudios realizados en Alemania, Austria y Suiza (cfr. Schönfeld, et al., 2016; Strupler/Wolter, 2012; Moretti et al., 2017) demuestran un beneficio neto para muchas profesiones al final de la formación.
- *Argumento de la productividad:* Los trabajadores cualificados contribuyen a aumentar la productividad, la calidad y el crecimiento. En sectores con una orientación importante o creciente hacia la competitividad, este argumento se coloca en primer plano.
- *Argumento de la inversión:* La formación de futuros trabajadores cualificados es una inversión a futuro de la empresa, que establece las condiciones previas para un crecimiento económico sólido y ventajas competitivas; a mediano plazo, conduce a un retorno de la inversión.

- *Argumento de la selección:* Durante su formación, los futuros empleados pueden ser observados y evaluados en su desempeño, permitiendo contratar como trabajadores fijos a aquellas personas que se hayan destacado durante su formación, en lugar de contratar personal que no ha demostrado sus capacidades.
- *Argumento de la relevancia:* Gracias a su participación en la formación profesional, el sector empresarial tendrá la posibilidad de aumentar la relevancia de la formación profesional y, por consiguiente, tener a su disposición trabajadores que se ajusten mejor a su demanda, al reclutar personal.
- *Argumento de la fidelización de los trabajadores:* Muchas veces es difícil reclutar y retener trabajadores cualificados y leales en el mercado laboral. Durante la formación, la empresa llega a conocer a fondo a los nuevos trabajadores y podrá decidir a quiénes seguirá empleando.
- *Argumento de la buena reputación:* La formación podrá contribuir a crear una imagen positiva sobre una empresa o un sector. Su compromiso visible con la formación puede contribuir a que la empresa sea percibida desde afuera como una organización que se esfuerza para garantizar la calidad de su personal (y, por tanto, de sus prestaciones).
- *Argumento de la responsabilidad social:* La participación de una empresa o sector en la formación es muestra de su responsabilidad social lo que, indirectamente, podrá contribuir a fortalecer su marca (*branding*).
- *Argumento de la estabilidad:* A través de su participación en la formación profesional, el sector empresarial contribuye a mejorar la estabilidad social y económica del país, lo que fomenta de forma indirecta las oportunidades para establecer y ampliar sus actividades económicas.

Los argumentos esbozados pueden utilizarse de dos formas: por un lado, pueden introducirse de forma proactiva en conversaciones sobre el tema; y por otro, ofrecen posibles puntos de referencia para las objeciones del sector empresarial, que pueden retomarse para “darles la vuelta”. Ejemplo: “La formación es cara y genera costo”. –Los gastos se compensan con los beneficios y con los rendimientos, y deben considerarse–.

### Salvaguardar los acuerdos

Los resultados de la coordinación con el sector empresarial pueden conducir a acuerdos que es posible amparar a través de diferentes grados de obligatoriedad. Los acuerdos verbales siguen siendo muy informales, posiblemente respaldados por medio de un protocolo más o menos detallado. En el otro extremo del espectro están los acuerdos contractuales con estipulaciones detalladas y un alto grado de obligatoriedad. Entre estos extremos se sitúan memorandos o actas de entendimiento o de acuerdos que, si bien pueden documentar los objetivos y acciones de forma más o menos detallada, en general no contienen componentes de aplicación legalmente vinculantes que amparen su ejecución.

# 7 Cuestionario para la reflexión y planificación de proyectos

El presente estudio ofrece un marco de referencia integral para reflexionar y planificar proyectos propios de formación profesional en el marco de la Cooperación para el Desarrollo. Está redactado para una amplia gama de propósitos, por lo que la aplicación de sus planteamientos fundamentales requiere de una “adaptación” a los objetivos y condiciones específicas de cada país. Este proceso de adaptación necesario se apoya con un cuestionario que se ofrece paralelamente al presente estudio (como parte 2). Tanto el estudio como el cuestionario están disponibles en la página web de DC dVET.

El cuestionario persigue varios objetivos:

- *Reflexión sobre experiencias existentes:* Con la ayuda del cuestionario las experiencias, prácticas e implementaciones ya existentes en un país pueden ser registradas sistemáticamente, incorporadas, analizadas, reflexionadas críticamente y presentadas de forma estructurada. Los nuevos desarrollos a menudo surgen de lo que ya existe, por lo que hacer un inventario de los puntos de partida es valioso para desarrollar ideas adecuadas.
- *Exploración de nuevas posibilidades:* Aunque la reflexión de experiencias adquiridas tiene como objetivo hacer un inventario de lo que ya existe, este instrumento también se puede utilizar para descubrir nuevas posibilidades e ideas, y sopesarlas para su posible implementación. Aunque la puesta en práctica de esas nuevas posibilidades no siempre sea posible a corto plazo, el proceso de discutir las inspira por sí mismo la creación de nuevas ideas.
- *Intercambio de experiencias:* El cuestionario podrá estructurar el intercambio y de esta manera promover el diálogo. El intercambio puede ocurrir dentro de un equipo de proyecto o programa, puede tener lugar con socios de ministerios, organizaciones supraempresariales o empresas, o entre donantes y proyectos.
- *Documentación de buenas prácticas:* El instrumento sirve de base para recopilar y documentar buenos ejemplos de implementación en las áreas de intervención identificadas previamente. Junto a componentes estructurales como objetivos perseguidos, métodos utilizados, incentivos efectivos, servicios de apoyo y experiencias de implementación, se puede crear una colección de experiencias documentadas y ponerse a disposición de una amplia gama de usuarios.
- *Identificación de principios de diseño efectivos:* Finalmente, se pueden evaluar diversos ejemplos e intervenciones para definir cuáles principios de acción son eficaces en los respectivos contextos.

## 8 Conclusión

El desarrollo de una Formación Profesional Dual no es posible sin el compromiso del sector empresarial y las empresas. En este sentido, no hay dudas sobre la necesidad de convencer al sector empresarial y empresas. Al mismo tiempo, la participación del sector empresarial puede entrar en conflicto con los intereses de otros actores en el país. Por ejemplo, las asociaciones de maestros de países donde la formación está basada principalmente en la enseñanza en escuelas pueden temer que los puestos de trabajo de sus miembros estén en peligro. Además, no es improbable que en los ministerios y oficinas públicas haya personas que no tengan interés en cambiar el statu quo porque, subjetivamente, creen que no obtendrán ningún beneficio o incluso temen perder privilegios existentes. También es posible que el objetivo de formación y creación de empleo para los jóvenes esté en contradicción con los objetivos de los esfuerzos estatales en materia de legislación laboral, como establecimiento de salarios mínimos o la regulación de la jornada laboral.

Desde la perspectiva de la Cooperación para el Desarrollo, es importante garantizar que en la ejecución de proyectos específicos de un país se dé prioridad a aquellos sectores de la economía que prometen el máximo grado de compatibilidad de objetivos con los criterios de la política de desarrollo. En concreto, esto demuestra que la comparación de perspectivas nunca podrá ser de naturaleza general, sino que tendrá que realizarse de forma específica en función de la situación actual y del país. Es un hecho que los objetivos del sector empresarial son muchas veces heterogéneos, además podrán cambiar las prioridades y los objetivos de la cooperación para el desarrollo a lo largo del tiempo (cfr. de forma ejemplar para Suiza: Jäger, et al., 2016, p. 113 y siguientes).

Una cuestión general es cómo la participación del sector empresarial, que es el tema en el que se centra este estudio, puede integrarse en la perspectiva general de la construcción de un sistema de formación profesional. Esto significa que las acciones para aumentar la participación del sector empresarial en la formación profesional no son soluciones aisladas, sino que deben ampliarse, convertirse en algo permanente, e institucionalizarse más allá de la duración de un proyecto.

Finalmente, cabe señalar que las expectativas respecto a la formación profesional en general, y las iniciativas tendentes a una mayor participación del sector empresarial en particular, no deben ser sobrecargadas. A veces se observa una tendencia a plantear que la formación profesional es la solución a una multitud de problemas sociales, especialmente en el marco de la Cooperación para el Desarrollo. Por supuesto, la formación profesional podrá contribuir de forma indirecta, por ejemplo, a reducir el desempleo, la violencia o la pobreza entre los jóvenes, pero los mecanismos de impacto no son mono causales y, en general, es difícil reconstruir las interacciones e interconexiones en su totalidad. En los esfuerzos encaminados a una mayor participación del sector empresarial en la formación profesional tampoco se debe perder de vista que este sector actúa ante todo conforme a la racionalidad económica. Si bien aspectos como la responsabilidad social de las empresas desempeñarán un cierto papel, en última instancia las cuestiones de reclutamiento, desarrollo y retención de personal se deciden bajo criterios económicos.



# Bibliografía



- ADB – Asian Development Bank (2014). Technical and Vocational Education and Training in the Socialist Republic of Vietnam. Mandaluyong City: ADB.
- Baethge, M., Kerst, C., Lesczensky, M. & Wieck, M. (2014). Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. Forum Hochschule 3.2014.
- Bliem, W., Petanovitsch, A. & Schmid, K. (2016). Dual Vocational Education and Training in Austria, Germany, Liechtenstein and Switzerland. Vienna: DC dVET.
- Bolli, T. & Rageth, L. (2016). Measuring the Social Status of Education Programmes: Applying a New Measurement to Dual Vocational Education and Training in Switzerland. KOF Working Papers 403. Zürich: KOF.
- Caves, K. & Renold, U. (2016). The Employer's Dilemma. Employer engagement and progress in vocational education and training reforms. KOF Working Papers, No. 423. Zürich: ETH.
- Chana, K. (2009). TVET: Thai Experiences. In UNEVOC / Inwent (ed.). Linking Vocational Training with the Enterprises – Asian Perspectives (p. 77-83). Magdeburg, Bonn.
- DCED – Donor Committee for Enterprise Development (2017). Operational framework for the DCED Private Sector Engagement Working Group: A categorization of private sector engagement strategies and comparison with other approaches for working with and through the private sector. Documento de trabajo 6. Cambridge: DCED.
- Dell'Ambrogio, M. (2015). Schweizer Bildungssystem. Duale Berufsbildung als Exportschlager? Neue Zürcher Zeitung v. 27.10.2015, p. 12.
- Dustmann, C. & Schönberg, U. (2012). What makes firm-based vocational training schemes successful? The Role of Commitment. American Economic Journal: Applied Economics, 4(2), p. 36-61.
- Euler, D. & Severing, E. (2006). Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Euler, D. & Frank, I. (2011). Mutig oder übermütig? – Modularisierung und Kompetenzorientierung als Eckpunkte der Berufsausbildungsreform in Luxemburg. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, p. 5, 55-58.
- Euler, D. (2013). Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Bertelsmann Foundation.
- Euler, D. (2015a). Feasibility Study – Dual Vocational Education and Training in Serbia. St. Gallen.
- Euler, D. (2015b). TVET personnel Development within the framework of ASEAN integration. Position Paper for the 3<sup>rd</sup> Regional TVET Conference, Vientiane, Lao PDR. Documento interno
- Euler, D. (2017). TVET Personnel in ASEAN – Investigation in five ASEAN states. Unpublished study. GIZ: RECOTVET.
- Euler, D. & Reier, G. (2017). Von Afghanistan lernen?! Afghan Dual Track TVET – die Verbindung von informaler und formaler Berufsausbildung. Tagungspapier. Eschborn: GIZ.
- GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (Hrsg.) (2015). Aufbau und Funktion nationaler Berufsbildungsagenturen. Bonn, Eschborn: GIZ.
- GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (Hrsg.) (2016). Rolle und Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals in der Entwicklungszusammenarbeit. Bonn, Eschborn: GIZ.

- GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (Hrsg.) (2018). Down to earth: A practitioner's guideline to work with business and industry in TVET. Version 2. Thailand: GIZ. Recuperado el 24.9.2018 en: <https://sea-vet.net/resources/311-down-to-earth>.
- GTZ – Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Hrsg.) (2009). Key Aspects of the Economics of Technical and Vocational Education and Training. Eschborn: GTZ.
- Gopaul, (2013). Feasibility Study for a Global Business Network on Apprenticeship. Geneva: ILO.
- Hövels, B. & Roelofs, M. (2007). Vollzeitschulische Berufsausbildung in ausgewählten europäischen Ländern mit dualen Berufsbildungsangeboten. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
- ICAI – Independent Commission for Aid Impact (2015). Business in development. Report 43. Independent Commission for Aid Impact. Recuperado el 6.8.2018 en: <https://icai.independent.gov.uk/wp-content/uploads/ICAI-Business-in-Development-FINAL.pdf>
- ILO – International Labour Organization (2010). Teachers and trainers for the future – Technical and vocational education and training in a changing world. Geneva: International Labour Office.
- ILO – International Labor Organization (2012). Overview of Apprenticeship Systems and Issues. Genf.
- Jäger, M., Maurer, M. & Fässler, M. (2016). Exportartikel Berufsbildung. Bern: hep.
- Jäger, M. (2016). Dual Vocational Education and Training as an Option in Development Cooperation. Survey of experts on behalf of the Donor Committee for dual Vocational Education and Training. Zurich: DC dVET.
- Lempert, W. (1995). Das Märchen vom unaufhaltsamen Niedergang des «dualen Systems». Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91, p. 225-231.
- Lutz, B. (1976). Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In Mendius, Hans Gerhard u. a.: Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation, p. 83-151. Frankfurt/a. M.
- Marope, P.T.M., Chakroun, B. & Holmes, K.P. (2015). Unleashing the Potential Transforming Technical and Vocational Education and Training. UNESCO/UNEVOC. Recuperado el 10.5.2017 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233030e.pdf>
- Maurer, M. (2015). The role of the private sector in vocational skills development. Zurich: SDC / eli (documento interno).
- Mohrenweiser, J., Zwick, T. & Backes-Gellner, U. (2018). Poaching and Firm Sponsored Training. British Journal of Industrial Relation, (En impresión).
- Mohrenweiser, J., Backes-Gellner, U. & Zwick, T. (2013). Poaching and Firm Sponsored Training: First Clean Evidence. Discussion Paper No. 13-037. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.
- Moretti, L., Mayerl, M., Mühlemann, S., Schlögl, P. & Wolter, S.C. (2017). So Similar and Yet So Different: A Comparative Analysis of a Firm's Cost and Benefits of Apprenticeship Training in Austria and Switzerland. Bonn: Institute of Labour Economics.
- Nielsen, S. (2011). TVET teachers and trainers. Background paper commissioned by UNESCO Education Sector.
- Pompa, C. (2013). Business engagement to promote quality vocational training in Vietnam. ODI – Overseas Development Institute. Recuperado el 6.8.2018 en: <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/8960.pdf>
- OECD (2016b). Bildung auf einen Blick 2016. OECD: Paris.
- OECD (2016a). The Holistic Toolbox for Private Sector Engagement in Development Co-operation. Private Sector Peer Learning Policy Brief 1. OECD, Paris.
- OEDA – Organization for Economic Development of Afghanistan (2016). Evaluation of Apprentices' Drop Out. (documento interno).
- Paryono, P. (2015). Approaches to preparing TVET teachers and instructors in ASEAN member countries. In: TVET@Asia, issue 5, p. 1-27. Recuperado el 13.05.2017 en: [http://www.tvet-online.asia/issue5/paryono\\_tv5.pdf](http://www.tvet-online.asia/issue5/paryono_tv5.pdf)

- Phung Quang Huy (2009). Vietnam Chamber of Commerce and Industry's Role in Vocational Training. In UNEVOC / Inwent (ed.). Linking Vocational Training with the Enterprises – Asian Perspectives (p. 29-30). Magdeburg, Bonn.
- Ratnata, I.W. (2013). Enhancing the image and attractiveness of TVET. In TVET@Asia, issue 1, 1-13. Recuperado el 10.5.2017 en: [http://www.tvet-online.asia/issue1/ratnata\\_tv1.pdf](http://www.tvet-online.asia/issue1/ratnata_tv1.pdf)
- Renold, U., Bolli, T., Caves, K., Bürgi, J., Egg, M.E., Kemper, J. & Rageth, L. (2016). Feasibility Study for a Curriculum Comparison in Vocational Education and Training. Intermediary Report II. (Versión preliminar) 19.7.2016. Zürich: KOF.
- Rogers, E.M. (2003). Diffusion of innovations (5th ed.). New York, NY: Free Press.
- Schönfeld, G., Jansen, A., Wenzelmann, F. & Pfeifer, H. (2016). Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der fünften BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- SDC – Swiss Agency for Development and Cooperation (2013). Understanding and analysing vocational education and training systems – an introduction. Bern.
- SDC – Swiss Agency for Development and Cooperation (2016). Vocational skills development: key to employment and income. Bern.
- Smith, W. (2013): How donors engage with business. ODI – Overseas Development Institute. Recuperado el 6.8.2018 en <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/8502.pdf>
- Specht, G. (2008). Innovative Ansätze zur Förderung von Berufsbildung und Beschäftigung. Frankfurt/a. M.: KfW-Bankengruppe.
- Specht, G. & Aipperspach, C. (2009). Business Sector Involvement in TVET Delivery and Governance in Viet Nam. Hanoi: GDVT, GTZ.
- Strupler, M.; Wolter, S.C. (2012). Die duale Lehre eine Erfolgsgeschichte – auch für Betriebe. Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe, Glarus/Chur: Rüeegger Verlag.
- UNESCO-UNEVOC (2012). Synthesis report TVET Teacher Education in the 10 Participating Countries. Recuperado el 10.5.2017 en: [http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/docs/Synthesis\\_report\\_SEAMEO\\_VOCTECH.pdf](http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/Synthesis_report_SEAMEO_VOCTECH.pdf)
- UNESCO (2018). Funding skills development. The private sector contribution. Paris: UNESCO.
- Wanklin, L. (2018). How and why does the private sector participate in VET? Descriptive case study of VET projects in Albania and Kosovo. Unpublished master thesis. University St. Gallen.

[coordination@dcdualvet.org](mailto:coordination@dcdualvet.org)  
[www.dcdualvet.org](http://www.dcdualvet.org)