

Recomendaciones para promover la inclusión social en los programas de formación de aprendices



habitable

Alliance of Centres of Excellence in
Vocational Training for Sustainable Habitat



**Co-funded by
the European Union**

N.º de proyecto: 101104680-HABITABLE-ERASMUS-EDU-2022-PEX-COVE

Financiado por la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a su(s) autor(es) y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser considerados responsables de ellos

Habitable

Alianza de Centros de Excelencia en Formación Profesional para un Hábitat Sostenible

<https://habitable-cove.eu/>

Recomendaciones para promover la inclusión social en la formación de aprendices

Desarrollado por:



Clúster de Hábitat Eficiente AEICE – España



Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León – España



Instituto para el Fomento del Desarrollo y la Formación SL INFODEF – España



Fundación Instituto de la Construcción de Castilla y León ICCL – España



Fundación Centro de Servicios y Promoción Forestal y de su Industria de Castilla y León CESEFOR – España



Fundación Laboral de la Construcción – España



Asociación Empresarial de Investigación Centro Tecnológico del Mueble y la Madera de la Región de Murcia CETEM – España



Associação Plataforma para a Construção Sustentavel CENTRO HABITAT – Portugal



Centro Tecnológico de la Cerámica y del Vidrio – Portugal



Universidade de Aveiro – Portugal



Holzcluster Steiermark Gmbh – Austria



Fachhochschule Salzburg Gmbh – Austria



Cluster Viooikonomias Kai Perivallontos Dytikis Makedonias – Grecia



Dimitra Ekpaiditiki Simvilitiki AE – Grecia



Panepistimio Thessalias – Grecia



Instituto Público Centro de Excelencia en Energía y Electrónica – Moldavia



Escuela de Construcción «Construct2» – Georgia

Índice

Introducción	5
1. Comprensión de la inclusión y la equidad en los programas de formación de aprendices	8
2.1 La inclusión en el contexto de la formación profesional dual y el aprendizaje en el trabajo	8
2.2 Equidad frente a igualdad: ¿cuál es la diferencia?	9
2.3 Por qué es importante la inclusión en los sectores relacionados con la vivienda y la construcción	10
2. Política y práctica	12
2.1 La inclusión en las agendas nacionales y europeas	12
2.2 Política y práctica: retos y oportunidades	14
Austria: marco normativo y regulatorio para la formación profesional y el aprendizaje inclusivos	15
España: marco normativo y regulatorio para la EFP y el aprendizaje inclusivos	16
Portugal: marco normativo y regulatorio para la EFP y el aprendizaje profesional inclusivos	18
Grecia: marco normativo y regulatorio para la EFP y el aprendizaje profesional inclusivos	20
Georgia: Marco normativo y regulatorio para la formación profesional inclusiva y el aprendizaje profesional	22
República de Moldavia: marco normativo y regulatorio para la formación profesional y el aprendizaje inclusivos	24
2.3 Marcos clave que apoyan la inclusión en la EFP	27
EQAVET: Garantía de calidad europea en la educación y formación profesionales	29
GreenComp: Marco Europeo de Competencias en Sostenibilidad	31
DigComp: Marco Europeo de Competencias Digitales	33
3. Retos y barreras actuales para el acceso	36
3.1 Barreras estructurales y sistémicas	36
3.2 Barreras relacionadas con los perfiles de los alumnos (perspectiva interseccional)	38
3.3 Preparación de las pymes y limitaciones de la formación profesional dual	40
4. Cómo son los programas de formación inclusivos	43

4.1 Definiciones y principios básicos.....	43
4.2 Dimensiones a nivel del sistema.....	45
4.3 Dimensiones a nivel de los proveedores (intermediarios de la EFP/WBL).....	48
5. Áreas temáticas clave para las recomendaciones.....	55
4.1 Equidad y acceso	55
Igualdad de género	58
Apoyo a las personas con menos oportunidades.....	61
Formación en pedagogías inclusivas	64
Cultura organizativa.....	67
Seguimiento y evaluación.....	70
6. Recomendaciones prácticas por parte de las partes interesadas.....	73
Para proveedores de EFP / intermediarios de WBL.....	75
Para empresas (empleadores/pymes)	77
Para responsables políticos y autoridades públicas.....	78
Interlocutores sociales/organismos sectoriales	80
ANEXOS.....	83
Anexo 1. Glosario de términos clave (A-Z).....	83
Anexo 2: Marco de revisión y herramienta de autoevaluación	87
Anexo 3: Plan de acción inclusivo	96
Anexo 4: Banco de buenas prácticas en materia de inclusión social a través del aprendizaje basado en el trabajo	101
Bibliografía.....	102

Introducción

Las transiciones ecológica y digital están acelerando el cambio en el sector del hábitat, que abarca la construcción, la renovación, la eficiencia energética, las industrias de la madera y el mueble, y las tecnologías emergentes de construcción sostenible. Estos cambios están ampliando las competencias necesarias para las profesiones sostenibles y orientadas al futuro, mientras que las desigualdades de larga data en el acceso a las vías de aprendizaje siguen siendo visibles en toda Europa. Las mujeres, los migrantes, las personas con discapacidad, los jóvenes que ni estudian ni trabajan y los estudiantes de zonas rurales o socioeconómicamente desfavorecidas siguen enfrentándose a barreras estructurales para acceder, permanecer y progresar en el aprendizaje en el trabajo y la formación profesional dual. El proyecto HABITABLE —Alianza de Centros de Excelencia en EFP para un Hábitat Sostenible— se creó para responder a estos retos interrelacionados mediante el fortalecimiento de la capacidad de los sistemas de EFP y las empresas para impartir competencias relevantes de una manera sostenible y socialmente justa. En este marco, se elaboró la presente guía para apoyar la integración sistemática de la inclusión, la diversidad y la equidad en el diseño y la impartición de programas de aprendizaje y aprendizaje en el trabajo en el ecosistema de competencias del hábitat. La guía está dirigida a todos los actores que configuran los ecosistemas de aprendizaje y que influyen en las oportunidades de los alumnos para acceder y tener éxito en el aprendizaje en el lugar de trabajo. Se dirige a los proveedores de EFP y a los intermediarios del aprendizaje en el lugar de trabajo responsables de diseñar programas y gestionar itinerarios duales; a las empresas y pymes que acogen a aprendices y ofrecen formación en el lugar de trabajo; a los profesores, formadores y mentores internos que apoyan el aprendizaje en entornos educativos y laborales; y a los responsables políticos y las autoridades públicas que regulan, financian y garantizan la calidad de los sistemas de EFP. También es relevante para los organismos intermediarios y representativos, como clústeres, cámaras, asociaciones sectoriales y interlocutores sociales, así como para las organizaciones de la sociedad civil que apoyan a los grupos con menos oportunidades. Si bien la guía se basa en la realidad de los países socios de HABITABLE, su estructura y recomendaciones están diseñadas para ser aplicables en todos los contextos europeos.

Este recurso reúne los fundamentos conceptuales, la base política y las medidas prácticas en una única estructura coherente. Aclara conceptos básicos como la inclusión, la equidad, la

interseccionalidad, la accesibilidad y las adaptaciones razonables, y los relaciona con los marcos de calidad y competencias que guían los programas de formación de aprendices y la EFP en Europa. A continuación, examina las principales barreras de acceso y finalización, así como las dimensiones a nivel del sistema, del proveedor, del lugar de trabajo y de la experiencia del alumno que caracterizan las vías de aprendizaje inclusivas en la práctica. A partir de este análisis, la guía formula recomendaciones temáticas que abordan, entre otras cosas, la igualdad de género e , la inclusión de las personas con discapacidad, la inclusión de los migrantes, las desventajas socioeconómicas y la participación de los ninis, así como los retos de las zonas rurales y periféricas. Una sección específica traduce estos principios en recomendaciones específicas para las partes interesadas, como los proveedores de EFP, las empresas/pymes y las autoridades públicas. Los anexos proporcionan herramientas de apoyo, como un glosario de términos clave, un marco conjunto de autoevaluación, una plantilla para la planificación de acciones inclusivas y acceso a un banco digital de prácticas prometedoras. La guía se elaboró en el marco del paquete de trabajo 3 del proyecto HABITABLE, concretamente la tarea 3.8, que se centra en el desarrollo de recomendaciones estructuradas para promover la inclusión social, la diversidad y la equidad en los programas de formación de aprendices. Su preparación siguió una metodología colaborativa y basada en datos empíricos, que combinó una investigación documental específica, la revisión de los marcos europeos y nacionales de EFP e igualdad, y el análisis de las prácticas existentes de EFP dual/WBL en los países socios. Este trabajo se complementó con consultas a los socios y una validación iterativa, lo que garantizó que las recomendaciones respondieran a las limitaciones prácticas a las que se enfrentan las pymes y los proveedores de formación, al tiempo que se mantuvieran en consonancia con las normas europeas de calidad y competencia. El proceso de redacción también se coordinó con otros resultados de HABITABLE, como la Plataforma de Inteligencia de Competencias, el Mapa Sectorial de Empleos y Competencias, el Centro Dual Online y los programas de formación relacionados, con el fin de garantizar la coherencia entre los instrumentos de desarrollo de capacidades del proyecto. La guía está diseñada para un uso flexible en todo el ecosistema de competencias de Habitat. Los centros de EFP pueden aplicarla para revisar los planes de estudios, reforzar las estrategias de inclusión institucional, mejorar la orientación y el apoyo a los alumnos e integrar un seguimiento centrado en la equidad en la ejecución de los programas. Las empresas y las pymes pueden utilizarla para prepararse para acoger a aprendices mediante prácticas más inclusivas de contratación, incorporación, tutoría, adaptación al lugar de trabajo y lucha contra la discriminación.

Los responsables políticos y los organismos sectoriales pueden recurrir a ella para diseñar incentivos, salvaguardias reglamentarias, mecanismos de garantía de calidad y coordinación intersectorial que permitan una participación equitativa en la EFP dual y el WBL. Más allá de su valor independiente, la guía se integra en los principales resultados de desarrollo de capacidades de HABITABLE: sirve de base para el Programa de apoyo a la calidad de los programas de formación de aprendices para pymes (T3.4) y el Curso de formación sobre programas de formación de aprendices ecológicos, digitales e inclusivos (T3.6), y se encuentra disponible en formato digital en el espacio «WBL for All» del Centro en línea DUAL, lo que garantiza el acceso abierto y el uso sostenido en toda la red CoVE.

1. Comprender la inclusión y la equidad en los programas de formación de aprendices

La inclusión y la equidad son componentes fundamentales de los sistemas modernos de aprendizaje y EFP, especialmente ahora que Europa está experimentando profundas transiciones ecológicas y digitales. Organizaciones internacionales como la OCDE, la OIT y la UNESCO han subrayado constantemente que los programas de formación de aprendices solo pueden alcanzar su potencial económico y social cuando son accesibles a todos los alumnos, incluidos los procedentes de entornos desfavorecidos, los migrantes, las personas con discapacidad, las mujeres que se incorporan a sectores dominados por los hombres y los jóvenes con cualificaciones previas limitadas (OIT, 2021; OCDE, 2023; UNESCO, 2020). En toda Europa, las investigaciones muestran que, a pesar de las mejoras en los marcos normativos, la participación en los programas de formación de aprendices sigue siendo desigual, y las barreras sistémicas siguen afectando a los grupos infrarrepresentados (Comisión Europea, 2020; Eurofound, 2021). Por lo tanto, comprender la inclusión y la equidad es esencial para diseñar programas de formación de aprendices que contribuyan no solo al desarrollo de competencias, sino también a la equidad, la justicia social y la competitividad a largo plazo en el mercado laboral.

2.1 La inclusión en el contexto de la FP dual y el WBL

La inclusión en la EFP dual y el WBL se refiere a la participación significativa de todos los alumnos en itinerarios formativos que combinan el aprendizaje estructurado en el aula con una experiencia laboral sustancial. La OIT (2021) define los programas de formación de aprendices inclusivos como sistemas que garantizan el acceso, la participación y la progresión de todos los alumnos, independientemente de su origen, mediante medidas de apoyo coordinadas, entornos accesibles y prácticas laborales justas. Las investigaciones de la OCDE (2023) destacan que los programas de formación de aprendices inclusivos se caracterizan por vías de acceso flexibles, planes de aprendizaje individualizados, orientación específica, participación de los empleadores y sólidas redes de apoyo entre las instituciones de formación profesional y las empresas.

La UNESCO (2020) hace hincapié además en que la inclusión requiere eliminar las barreras pedagógicas, financieras, culturales e institucionales que impiden a los alumnos desfavorecidos completar con éxito tanto los componentes escolares como los laborales. Los estudios académicos también muestran que la inclusión en los programas de formación de aprendices está estrechamente relacionada con resultados positivos, como la reducción del abandono escolar,

mayores niveles de motivación y una mejor transición al empleo (Billett, 2020; Fuller y Unwin, 2017). Los sistemas exitosos apoyan a los alumnos mediante medidas como la tutoría, las adaptaciones en el aprendizaje, los lugares de trabajo accesibles, el apoyo lingüístico para los alumnos migrantes y la comunicación estructurada entre los proveedores de formación y las empresas.

La evaluación de la reforma de la EFP realizada por la Comisión Europea (2020) llega a una conclusión similar: la EFP dual se vuelve más inclusiva cuando los empleadores reciben apoyo para adaptar la formación en el lugar de trabajo y cuando los centros de EFP tienen la capacidad de identificar a los alumnos en situación de riesgo y proporcionar una intervención oportuna. Por lo tanto, la inclusión no es solo una aspiración social, sino una característica estructural que determina la calidad y la eficacia de los sistemas de aprendizaje modernos.

2.2 Equidad frente a igualdad: ¿cuál es la diferencia?

Aunque a menudo se utilizan indistintamente, la igualdad y la equidad representan enfoques distintos en la política de educación y formación. La igualdad garantiza que todos los alumnos reciban las mismas oportunidades, derechos y recursos. Sin embargo, amplios estudios internacionales muestran que la igualdad de trato por sí sola no puede cerrar las brechas para los alumnos que parten de puntos de partida socioeconómicos, lingüísticos o físicos diferentes (OCDE, 2018; UNESCO, 2020). Por ejemplo, un alumno migrante que se inicia en un aprendizaje en el sector de la construcción sin dominar plenamente el idioma del país de acogida puede no beneficiarse del mismo contenido de aprendizaje que un hablante nativo; del mismo modo, una mujer que se inicia en un oficio dominado por los hombres puede enfrentarse a sutiles prejuicios o exclusión que las políticas de igualdad por sí solas no abordan.

La equidad, por el contrario, tiene por objeto garantizar resultados justos proporcionando un apoyo diferenciado que aborde las desventajas estructurales. La OIT (2021) subraya que la equidad en los programas de aprendizaje requiere medidas específicas, como asistencia lingüística, apoyo financiero, horarios flexibles, formación que tenga en cuenta las cuestiones de género, adaptaciones razonables para las personas con discapacidad y la participación proactiva de los empleadores. Los datos de Eurofound (2021) muestran que los sistemas de aprendizaje equitativos aumentan las tasas de finalización entre los grupos desfavorecidos y contribuyen a una mayor satisfacción de los empleadores, ya que los alumnos reciben un mejor apoyo y tienen más probabilidades de éxito.

La literatura académica refuerza esta distinción. Fuller y Unwin (2017) sostienen que los programas de aprendizaje orientados a la equidad son aquellos que reconocen la diversidad de

los antecedentes de los alumnos y adaptan las prácticas pedagógicas y laborales en consecuencia. Del mismo modo, Billett (2020) demuestra que los entornos de aprendizaje equitativos aumentan la participación de los alumnos y fomentan una formación de identidad más sólida, especialmente para los alumnos que se incorporan a culturas laborales desconocidas o excluyentes.

2.3 Por qué es importante la inclusión en los sectores relacionados con la vivienda y la construcción

El ecosistema del hábitat, que abarca la construcción, la renovación, los edificios sostenibles, la eficiencia energética, la madera y el mobiliario, las tecnologías de construcción digital y las casas inteligentes, está experimentando una transformación significativa. Los objetivos climáticos de la Unión Europea requieren una reconversión y una mejora de las competencias a gran escala, en particular en lo que se refiere a las competencias ecológicas y digitales (Comisión Europea, 2022). Sin embargo, el sector se enfrenta a una grave escasez de mano de obra, y Eurostat (2022) señala que la construcción es uno de los sectores de la UE con más dificultades para encontrar trabajadores cualificados. Al mismo tiempo, la mano de obra está envejeciendo, ya que casi el 40 % de los trabajadores de la construcción de la UE tienen más de 50 años (Eurofound, 2021).

La inclusión es esencial para hacer frente a esta escasez. Las mujeres representan solo entre el 10 % y el 12 % de la mano de obra del sector de la construcción en toda Europa, a pesar de los compromisos políticos de larga data en favor de la igualdad de género (Foro Económico Mundial, 2023). Las personas con discapacidad siguen estando en gran medida excluidas de los puestos de trabajo en las obras debido a la inaccesibilidad de los lugares de trabajo y a la falta de apoyo de los empleadores (OIT, 2021). Los migrantes están sobrerrepresentados en puestos poco cualificados y peligrosos, a menudo sin acceso a programas de formación profesional que les permitan progresar hacia puestos cualificados (OCDE, 2020). Los jóvenes de las regiones rurales o las zonas urbanas desfavorecidas suelen carecer de vías de acceso a las profesiones ecológicas emergentes, a pesar de la gran demanda que existe.

Los programas de aprendizaje inclusivos ofrecen una solución. Los datos de la OCDE (2023) y la UNESCO (2020) muestran que cuando las empresas y las instituciones de EFP adoptan enfoques inclusivos, como el apoyo personalizado, las medidas contra la discriminación, la orientación profesional y la formación accesible, la participación de los grupos infrarrepresentados aumenta significativamente. La diversidad también impulsa la innovación: las investigaciones indican que los equipos mixtos mejoran la resolución de problemas en la construcción sostenible, las

tecnologías de construcción digital y el diseño energéticamente eficiente (World Green Building Council, 2021). Por lo tanto, la inclusión contribuye no solo a la justicia social, sino también a la productividad, la innovación y la competitividad sectorial a largo plazo.

Para el sector de la vivienda, que se encuentra en el centro de la transición climática de Europa, los programas de aprendizaje inclusivos se alinean con estrategias más amplias de la UE, como el Pacto Verde, el Pilar Europeo de Derechos Sociales y la Recomendación del Consejo de 2020 sobre la educación y la formación profesionales. Garantizar que todos los alumnos puedan participar y beneficiarse de las oportunidades emergentes es esencial para crear una mano de obra cualificada, resiliente y preparada para el futuro, capaz de ofrecer hábitats sostenibles en toda Europa.

2. Política y práctica

La sección 2 sitúa la guía en el contexto de las políticas y la calidad que dan forma a los programas de formación inclusivos en toda la red HABITABLE CoVE. Comienza con una breve descripción general de las prioridades europeas para promover la inclusión, la diversidad, la equidad y la no discriminación en la EFP dual y el aprendizaje en el trabajo, y a continuación presenta un resumen de las políticas nacionales de los países socios en una plantilla común que permite la comparación y la transferibilidad.

La sección concluye con la presentación de los marcos clave que sustentan la guía: los principios del EFQEA como principal norma de la UE para la calidad y la eficacia de los programas de formación de aprendices, el ciclo de calidad del EQAVET como mecanismo de seguimiento y mejora continua de la inclusión, y GreenComp y DigComp como referencias complementarias de competencias vinculadas a las transiciones ecológica y digital en el ecosistema Habitat. Estos fundamentos preparan el terreno para la sección 3, que se centra en cómo se lleva a cabo la inclusión en la práctica.

2.1 La inclusión en las agendas nacionales y europeas

La inclusión, en el sentido amplio que se utiliza en la investigación sobre la educación y el aprendizaje basado en el trabajo, se refiere a un *proceso continuo* de eliminación de barreras para que **todos** los alumnos puedan estar presentes, participar de forma significativa y lograr resultados valiosos. No se trata de una medida puntual o de una etiqueta para grupos específicos, sino de un esfuerzo continuo por remodelar los entornos, las prácticas y las relaciones para que se acoja la diversidad y ningún alumno sea marginado. La UNESCO define la educación inclusiva como un proceso que aborda y responde a la diversidad de los alumnos, refuerza la participación y reduce la exclusión. Esta concepción es útil para el aprendizaje profesional y la formación profesional dual, ya que desplaza la atención de «corregir al alumno» a mejorar las condiciones de aprendizaje y del lugar de trabajo que permiten que todos tengan éxito.

La diversidad describe el hecho de que los alumnos difieren en muchas dimensiones: género, edad, discapacidad, origen étnico, idioma, situación migratoria, contexto socioeconómico, situación familiar, salud y experiencias educativas o laborales previas. En el trabajo de inclusión, la diversidad se trata como una característica normal de cualquier comunidad de aprendizaje, no como un problema. La implicación práctica es que los sistemas de formación y los lugares de

trabajo deben diseñarse asumiendo la heterogeneidad desde el principio, en lugar de adaptarse solo cuando aparecen «casos especiales».

La equidad y la igualdad están relacionadas, pero no son lo mismo. La igualdad se refiere *al mismo trato o acceso para todos* (por ejemplo, ofrecer condiciones de formación idénticas). La equidad se refiere a *la justicia*: proporcionar lo que los diferentes alumnos necesitan para alcanzar oportunidades y resultados comparables, especialmente cuando parten de posiciones desiguales. La investigación y el análisis de políticas en materia de educación subrayan la equidad como principio rector centrado en contrarrestar las desventajas y garantizar que las características del entorno no determinen las oportunidades de aprendizaje. En el aprendizaje profesional, esto es importante porque unas normas o ayudas idénticas pueden reproducir la desigualdad si los alumnos se enfrentan a diferentes limitaciones estructurales.

La interseccionalidad explica cómo interactúan las diferentes dimensiones de la identidad y la desventaja. En lugar de considerar las barreras por separado (por ejemplo, «mujeres», «migrantes» o «personas con discapacidad»), la interseccionalidad muestra que las experiencias están determinadas por factores *que se superponen*, como ser una mujer joven migrante o un alumno con discapacidad y bajos ingresos, lo que puede crear formas distintas de exclusión. El concepto proviene del trabajo de Crenshaw sobre cómo se combinan los sistemas de discriminación, produciendo efectos que no pueden entenderse si se analiza una categoría a la vez. El uso de una perspectiva interseccional en los programas de formación profesional ayuda a los socios a anticipar quiénes pueden quedar excluidos de las oportunidades y por qué.

La accesibilidad se refiere al grado en que los entornos, la información, las herramientas y los procesos pueden ser utilizados por todos, incluidas las personas con discapacidad. La accesibilidad incluye el acceso físico (edificios, transporte, equipos), el acceso digital (plataformas, software, tecnologías de asistencia), el acceso a la comunicación (lenguaje sencillo, lenguaje de signos, materiales multilingües) y el acceso social (culturas acogedoras, ausencia de estigma). En los sistemas inclusivos, la accesibilidad es proactiva: las barreras se eliminan *antes* de que excluyan a los alumnos, en consonancia con los principios del diseño universal.

Las adaptaciones razonables son un concepto clave de la inclusión vinculado a los derechos de las personas con discapacidad. Significa realizar los ajustes necesarios y adecuados, *en un caso específico*, para garantizar que una persona pueda participar en igualdad de condiciones, siempre que dichos ajustes no supongan una carga desproporcionada. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad lo define como modificaciones que permiten el disfrute igualitario de los derechos en las mismas condiciones que los demás. En el

contexto del aprendizaje, las adaptaciones razonables aclaran que la inclusión a veces requiere cambios personalizados en las tareas, la evaluación, los horarios, los modos de comunicación o las medidas de apoyo.

Por último, estos conceptos son importantes en los sistemas duales de EFP y aprendizaje, ya que estas vías combinan **dos ámbitos de aprendizaje** —centros escolares/de formación y lugares de trabajo— cada uno con sus propias barreras potenciales. Un vocabulario común ayuda a los socios a reconocer tempranamente los riesgos de exclusión, diseñar sistemas más justos y ponerse de acuerdo sobre lo que debería significar en la práctica el «aprendizaje inclusivo». Esta base común sienta las bases para las siguientes secciones, en las que se analizan con mayor profundidad las políticas, los sistemas y las prácticas concretas de inclusión.

2.2 Política y práctica: retos y oportunidades

Los esfuerzos por hacer que los programas de formación de aprendices sean más inclusivos están ahora profundamente arraigados en las agendas de reforma europeas y nacionales. Esto refleja un reconocimiento más amplio de que la EFP debe ser socialmente equitativa, responder a los cambios del mercado laboral y estar en consonancia con las competencias necesarias para la transición ecológica y digital. A pesar de este panorama político favorable, siguen existiendo importantes lagunas en la forma en que se aplica la inclusión en la práctica. Muchos alumnos siguen enfrentándose a obstáculos estructurales que afectan a su acceso a programas de formación de aprendices de alta calidad, a su participación a lo largo de la formación y a su eventual transición al empleo. En este capítulo se describen los principales factores políticos que configuran los sistemas de formación de aprendices inclusivos en los países socios de HABITABLE y se destacan las barreras que siguen socavando la participación de los grupos con menos oportunidades.

La inclusión ha pasado de ser una preocupación periférica a convertirse en una prioridad central en los sistemas de educación y formación de toda Europa. A nivel de la UE, varios marcos estratégicos —como el Pilar Europeo de Derechos Sociales, la Agenda Europea de Competencias, la Alianza Europea para el Aprendizaje (EAfA) y la Recomendación del Consejo de 2020 sobre la EFP— establecen expectativas claras de que los sistemas de EFP deben ofrecer igualdad de oportunidades, no discriminación y apoyo centrado en el alumno. Estos marcos animan a los Estados miembros y a los países vecinos a modernizar los sistemas de aprendizaje, garantizando que la formación no solo sea de alta calidad y relevante para las necesidades del mercado laboral, sino también accesible de manera significativa para las personas que se enfrentan a barreras socioeconómicas, lingüísticas, culturales o relacionadas con la discapacidad.

Austria: marco normativo y regulador para la EFP y el aprendizaje inclusivos

En Austria, la inclusión en la educación y la formación profesionales, incluido el aprendizaje, se apoya mediante una combinación de instrumentos políticos regionales y nacionales que tienen por objeto mejorar la participación de las personas con discapacidad, los jóvenes con un rendimiento escolar más débil y otros grupos que se enfrentan a barreras para acceder al mercado laboral. A nivel regional, la **Ley de Participación de Salzburgo (Salzburger Teilhabegesetz)** representa un marco clave para promover la participación igualitaria de las personas con discapacidad en la vida social y económica. La ley, que sustituyó a la Ley de Discapacidad de Salzburgo en 2019, define la discapacidad de manera amplia para incluir las deficiencias significativas de las funciones físicas, sensoriales, cognitivas o mentales, y establece una serie de medidas de asistencia. Entre ellas se incluyen el apoyo a la educación escolar, la formación profesional y las pruebas de trabajo, lo que facilita directamente el acceso a la EFP y a las vías de aprendizaje para las personas que reúnen los requisitos en el estado federal de Salzburgo.

A nivel nacional, Austria ha introducido incentivos financieros específicos para animar a las empresas a ofrecer programas de aprendizaje inclusivos. La **bonificación por inclusión para aprendices (Inklusionsbonus für Lehrlinge)** proporciona una subvención mensual a las empresas que contratan a aprendices titulares de una tarjeta de discapacidad válida, y la bonificación es aplicable durante toda la duración del aprendizaje. Esta medida reduce los riesgos percibidos en relación con los costes para los empleadores y contribuye a ampliar las oportunidades de formación para los jóvenes con discapacidad. Como complemento, el marco de **formación profesional integradora (Integrative Berufsausbildung)** ofrece itinerarios de aprendizaje flexibles para jóvenes con un rendimiento académico inferior u otras barreras de inserción. Mediante la ampliación de la duración de los programas de formación o la obtención de cualificaciones parciales, permite a los alumnos adquirir competencias relevantes para el mercado laboral en un formato más personalizado y asequible. Estas vías cuentan con el apoyo sistemático de **la Asistencia a la Formación Profesional (Berufsausbildungsassistenz)**, que proporciona apoyo individualizado a los aprendices y a las empresas, elabora planes de formación, media en caso de conflictos y acompaña a los alumnos hasta el examen final.

Austria también aplica programas especializados que promueven la participación de las mujeres y las personas en situaciones vulnerables en ocupaciones técnicas y artesanales, que son especialmente relevantes para el sector del hábitat. El programa **FiT – Frauen in Handwerk und Technik** se dirige a las mujeres desempleadas y apoya su incorporación a los oficios técnicos y artesanales mediante orientación profesional, asesoramiento, prácticas, medidas de formación y

apoyo financiero. Paralelamente, la red **NEBA (Netzwerk Berufliche Assistenz)** ofrece un paquete completo de servicios gratuitos —que incluye orientación para jóvenes, formación preparatoria (AusbildungsFit), asistencia para la formación profesional, asistencia laboral, orientación laboral y servicios de asesoramiento a empresas— para ayudar a los jóvenes en situaciones difíciles y a las personas con discapacidad a acceder y mantener un empleo y una formación.

Si bien estas medidas constituyen una base sólida para la EFP y el aprendizaje inclusivos, los análisis existentes ponen de relieve retos persistentes, como la insuficiente financiación de la educación inclusiva, la escasez de personal especializado en educación inclusiva y necesidades especiales, y la fragmentación de los datos sobre los alumnos con discapacidad y otros grupos desfavorecidos. No obstante, el panorama político austriaco ofrece un marco claro sobre el que el proyecto HABITABLE puede basarse para promover un aprendizaje inclusivo y de alta calidad en el sector de la vivienda, en plena consonancia con instrumentos europeos como el **Marco Europeo para un Aprendizaje de Calidad y Eficaz (EFQEA)** y las prioridades más amplias de la UE en materia de inclusión social, igualdad y no discriminación.

España: marco normativo y regulador para la EFP y los programas de formación de aprendices inclusivos

En España, la inclusión, la equidad y la participación en la EFP y los programas de formación de aprendices se enmarcan en una combinación de legislación nacional e iniciativas regionales lideradas por las comunidades autónomas. A nivel nacional, **la Ley Orgánica 3/2022, de Organización e Integración de la Formación Profesional**, constituye la piedra angular de la actual reforma de la EFP. La ley incorpora explícitamente los principios de igualdad de oportunidades, perspectiva de género, accesibilidad universal y apoyo específico a los alumnos con necesidades educativas especiales. Promueve un sistema de EFP integrado que conecta la educación y el empleo, refuerza las modalidades de formación dual y exige itinerarios flexibles y personalizados para los alumnos en riesgo de exclusión. Para poner en práctica la ley, **el Real Decreto 659/2023** regula la organización del sistema de formación profesional y establece cómo se aplicará progresivamente el nuevo modelo, incluida la implantación de la FP dual y la adaptación territorial de la oferta. En conjunto, estos instrumentos proporcionan un marco coherente para la FP y el aprendizaje inclusivos, con el mandato claro de abordar las barreras socioeconómicas, de género, de discapacidad y relacionadas con la migración.

A nivel regional, las comunidades autónomas desempeñan un papel decisivo en la adaptación de las políticas de EFP a su contexto socioeconómico, a menudo con un fuerte enfoque en los alumnos desfavorecidos. Por ejemplo, **el Programa de Formación e Inserción (PFI) de Cataluña** ofrece itinerarios profesionales personalizados a los jóvenes que no han completado la educación secundaria obligatoria, combinando competencias básicas, módulos profesionales y prácticas laborales para facilitar su transición al mercado laboral o a estudios superiores. En el País Vasco, **el Centro de Innovación Tknika** ha sido fundamental en el desarrollo de modelos duales de EFP inclusivos que promueven una estrecha cooperación entre los centros de formación, las empresas y los interlocutores sociales, prestando especial atención a la igualdad de oportunidades para las mujeres, los migrantes y los alumnos con necesidades especiales. Iniciativas regionales similares en toda España refuerzan el compromiso nacional con la inclusión, proporcionando mecanismos concretos de divulgación, orientación y apoyo personalizado.

El marco político de España está estrechamente alineado con **las principales estrategias e instrumentos europeos**. La **Agenda Europea de Competencias (2020)**, la **Recomendación del Consejo sobre la EFP para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia (2020/C 417/01)** y el **Pilar Europeo de Derechos Sociales** proporcionan una referencia común para reforzar la equidad, la calidad y la pertinencia de la EFP y el aprendizaje profesional en el mercado laboral. Instrumentos de financiación como el **Fondo Social Europeo Plus (FSE+)** y el **Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR)** respaldan aún más las reformas destinadas a modernizar la oferta de EFP, ampliar la formación dual y mejorar el acceso de los grupos infrarrepresentados. Estos recursos se complementan a nivel institucional y regional con marcos de garantía de la calidad que incorporan cada vez más indicadores de equidad e inclusión, así como programas de becas para el transporte, las comidas y los materiales didácticos, y personal de apoyo especializado para los estudiantes con necesidades especiales.

En la práctica, España ha desarrollado una serie de programas para combatir la exclusión y ampliar la participación en la EFP y la formación dual. **Las «Escuelas de Segunda Oportunidad»** ofrecen vías alternativas para los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela; el **programa PROA+** proporciona apoyo personalizado a los estudiantes en situaciones desfavorecidas; e iniciativas como las **«Aulas de Emprendimiento y de Tecnología Aplicada»** introducen enfoques innovadores y centrados en el alumno que pueden beneficiar a diversos grupos. En el ámbito del aprendizaje profesional, la **Alianza Nacional para la Formación Dual** fomenta la colaboración con los empleadores, incluidas las pymes, para integrar a los jóvenes, los migrantes y los alumnos vulnerables en la FP dual. Las campañas promovidas por organizaciones

como **la Fundación Mujeres** y el **Instituto de la Mujer** abordan la persistente segregación de género fomentando la participación de las mujeres en las profesiones relacionadas con las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM) y la construcción.

A pesar de este marco integral, siguen existiendo retos, como las desigualdades socioeconómicas, las altas tasas de abandono escolar entre determinados grupos, la segregación de género en ramas específicas de la EFP y las barreras a las que se enfrentan los migrantes y los alumnos con discapacidad. No obstante, el panorama de políticas y programas españoles proporciona una base sólida para que el proyecto HABITABLE siga promoviendo **el aprendizaje inclusivo, ecológico y digital** en el sector de la vivienda, en consonancia con las prioridades de la UE en materia de justicia social, no discriminación y cohesión territorial.

Portugal: marco normativo y regulador para la EFP y los programas de formación de aprendices inclusivos

En Portugal, la inclusión, la diversidad y la igualdad en la educación y formación profesional (EFP) y los programas de formación de aprendices se enmarcan principalmente a **nivel nacional**, y los agentes regionales desempeñan un papel importante en la aplicación y adaptación de estas políticas a las necesidades locales. Un instrumento fundamental es **el Decreto-ley n.º 396/2007**, que estableció el marco jurídico del **Sistema Nacional de Cualificaciones**. Este marco promueve el aprendizaje permanente y el acceso a las cualificaciones para los jóvenes y los adultos, incluidos aquellos que no completaron la educación obligatoria. Creó el **Catálogo Nacional de Cualificaciones** y los **Centros Qualifica**, que orientan a los adultos hacia la educación y la formación, y apoyan el reconocimiento, la validación y la certificación del aprendizaje previo. Al abrir vías flexibles para la obtención de cualificaciones y reconocer el aprendizaje experiencial, este sistema contribuye a ampliar la participación en la EFP y mejora las oportunidades de las personas con menos credenciales formales o trayectorias educativas interrumpidas.

La educación inclusiva en Portugal se ve reforzada por dos pilares legislativos fundamentales: **el Decreto Ley n.º 54/2018** y **el Decreto Ley n.º 55/2018**. El Decreto Ley 54/2018, conocido como **Ley de Educación Inclusiva**, establece los principios y normas que garantizan la educación como un derecho para todos los estudiantes, centrándose en responder a la diversidad de necesidades y potencialidades de los alumnos en lugar de clasificarlos. Promueve medidas de apoyo personalizadas, planes educativos individuales (PEI) y centros de apoyo al aprendizaje, todos ellos directamente relevantes para garantizar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan acceder y tener éxito en las vías de EFP. El Decreto Ley n.º 55/2018, sobre **la autonomía**

y la **flexibilidad curricular**, complementa este marco al conceder a las escuelas y a los proveedores de formación la autonomía para adaptar los planes de estudios, las metodologías y las prácticas de evaluación. Esta flexibilidad es esencial para adaptar los programas de EFP, incluidos el aprendizaje dual y el aprendizaje basado en el trabajo, a las necesidades de los diversos alumnos, incluidos los que siguen cursos a distancia o se enfrentan a otras limitaciones. A nivel estratégico, Portugal ha adoptado marcos específicos para promover la inclusión y la no discriminación en la educación, la formación y el empleo. La **Estrategia Nacional para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (ENIPD 2021-2025)** tiene por objeto profundizar la participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida, en consonancia con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, e incluye medidas para mejorar el acceso a la educación, la formación y el aprendizaje en el trabajo. Paralelamente, la **Estrategia Nacional para la Igualdad y la No Discriminación 2018-2030 («Portugal + Igual»)** establece un enfoque integral de la igualdad de género, la lucha contra la discriminación y la inclusión en la educación, la EFP y el mercado laboral, promoviendo políticas interseccionales y libres de estereotipos. Estas estrategias proporcionan un marco general que anima a los proveedores de EFP y a los empleadores a integrar las consideraciones de igualdad, accesibilidad y diversidad en sus programas y prácticas organizativas.

Aunque Portugal no cuenta con una legislación regional autónoma en materia de EFP, **los instrumentos de aplicación regional** desempeñan un papel importante en la puesta en práctica de los objetivos de inclusión. Los **programas operativos regionales de Portugal 2030**, cofinanciados por el **Fondo Social Europeo Plus (FSE+)**, apoyan el acceso inclusivo a la formación, el aprendizaje y el aprendizaje permanente, dirigiéndose especialmente a los grupos vulnerables y las regiones menos desarrolladas. Dentro de esta arquitectura, programas temáticos como el **Programa de Demografía, Cualificaciones e Inclusión** refuerzan los esfuerzos para reducir las desigualdades educativas y el abandono escolar prematuro mediante la inversión en EFP, vías de certificación dual y apoyo específico para los jóvenes ninis. **El Instituto de Empleo Público y Formación Profesional (IEFP)** complementa estas políticas con medidas específicas de inclusión y empleo, como la rehabilitación profesional, los vales de formación y los incentivos a la contratación de personas con discapacidad y otros grupos que se enfrentan a barreras en el mercado laboral, que pueden estar estrechamente vinculadas a los programas de aprendizaje. El marco nacional de Portugal está estrechamente alineado con **los principios e iniciativas a nivel europeo**. El **Pilar Europeo de Derechos Sociales (EPSR)**, en particular su principio sobre la educación y la formación inclusivas y de calidad, sustenta el compromiso del país de garantizar

que la EFP y el aprendizaje profesional sean accesibles para todos. Portugal también participa en la **Alianza Europea para el Aprendizaje (EAfA)**, que promueve las asociaciones entre el Gobierno, las empresas y los interlocutores sociales para ampliar la oferta, la calidad y la inclusividad del aprendizaje, prestando especial atención al género, la inclusión social y la participación de las pymes. **La Recomendación del Consejo sobre la EFP para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia (2020)** y la **Estrategia de la UE para la igualdad de género 2020-2025** proporcionan orientación adicional para modernizar los sistemas de EFP, integrar la igualdad y abordar la segregación de género en ámbitos como la construcción, la ingeniería y el sector del hábitat en general. En conjunto, estos instrumentos nacionales y europeos crean un entorno político sólido en el que el proyecto HABITABLE puede promover programas de formación de aprendices inclusivos, ecológicos y digitales, y apoyar a los proveedores de EFP, las empresas y las autoridades locales en la eliminación de barreras para los alumnos infrarrepresentados.

Grecia: marco normativo y regulador para la EFP y los programas de formación de aprendices inclusivos

En Grecia, la inclusión en la educación y formación profesional (EFP) y los programas de formación de aprendices se inscribe en un proceso más amplio de reforma sistémica que tiene por objeto mejorar la EFP para que pase de ser una opción «de último recurso» a una vía de alta calidad y primera elección. El instrumento jurídico clave es la Ley 4763/2020, que establece el Sistema Nacional de Educación, Formación y Aprendizaje Permanente (ESEEK). La ley proporciona un marco integral para las estructuras, la gobernanza y el funcionamiento de la EFP inicial y continua, que abarca los niveles 3 a 5 del Marco Nacional de Cualificaciones y vincula explícitamente la EFP con las necesidades del mercado laboral. Refuerza los modelos de aprendizaje en el trabajo y de aprendizaje profesional, promueve la permeabilidad entre los niveles educativos e introduce un control de calidad más sólido y una mayor participación de los interlocutores sociales, con el objetivo de aumentar la participación en la EFP, especialmente en sectores como la construcción, la eficiencia energética y el ámbito más amplio del hábitat.

Sobre la base de esta reforma, el Plan Estratégico para la Educación Profesional, la Formación, el Aprendizaje Permanente y la Juventud 2022-2024 establece objetivos específicos para la mejora integral de la EFP y el aprendizaje permanente. El plan, previsto en la Ley 4763/2020 y aprobado por el Parlamento griego, da prioridad a la adaptación de la EFP a las demandas del

mercado laboral, la expansión y la mejora cualitativa de los programas de aprendizaje, la transformación digital y ecológica de la oferta formativa y la mejora de los servicios de orientación y apoyo a los jóvenes. Hace hincapié en la necesidad de hacer que la EFP sea más atractiva, flexible e inclusiva, de modo que los alumnos de diversos orígenes, incluidos los que corren el riesgo de exclusión social, puedan acceder y completar programas de alta calidad que conduzcan a un empleo sostenible.

En materia de inclusión e igualdad de oportunidades, Grecia combina la legislación específica de cada sector con estrategias nacionales horizontales. La Ley 3699/2008 sobre educación y formación especiales establece el marco principal para la educación de las personas con discapacidad o necesidades educativas especiales, creando escuelas especializadas, servicios de coenseñanza y apoyo, y promoviendo el acceso a entornos educativos adecuados y medidas de apoyo en todo el sistema, incluidas las vías que conducen a la formación profesional. Como complemento, el Plan de Acción Nacional para la Igualdad de Género 2021-2025 establece prioridades a nivel nacional en materia de prevención de la violencia de género, garantía de la participación equitativa de las mujeres en el mercado laboral, refuerzo de la presencia de las mujeres en la toma de decisiones e integración de la perspectiva de género en las políticas sectoriales, incluidas la educación, la formación y el empleo. El Plan de Acción Nacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2020-2023) constituye un documento político exhaustivo con objetivos cuantificables para promover la accesibilidad, la no discriminación y la participación en igualdad de condiciones en todos los ámbitos de la vida, lo que respalda directamente los esfuerzos por hacer que la educación, la formación y el aprendizaje en el trabajo sean más inclusivos.

Estos marcos nacionales se sustentan y financian con instrumentos de la política de cohesión de la UE, en particular el programa «Recursos humanos y cohesión social» del FSE+ 2021-2027, que es el mayor programa de cohesión de Grecia. Apoya la educación y la formación inclusivas en todos los niveles, el perfeccionamiento y el reciclaje profesional, las medidas de inclusión activa y la integración socioeconómica de los grupos desfavorecidos, en consonancia con el pilar europeo de derechos sociales y las prioridades de la UE para una transición ecológica y digital justa. En este contexto, el proyecto HABITABLE puede aprovechar un sólido panorama político y de financiación que promueve explícitamente la igualdad, la accesibilidad y la no discriminación en la EFP y el aprendizaje profesional, y puede contribuir a poner en práctica estos principios en el ecosistema de competencias de Habitat mediante herramientas concretas, asociaciones y modelos de aprendizaje profesional inclusivos.

Georgia: marco normativo y regulador para la EFP y el aprendizaje inclusivos

En Georgia, la base del sistema de educación y formación profesional (EFP) se establece mediante la **Ley de Georgia «Sobre la educación y la formación profesional» (n.º 3529, de 21 de julio de 2010)**, que proporciona el marco jurídico general para la estructura, la gobernanza y la impartición de la EFP. La ley define los diferentes tipos y niveles de EFP, establece normas para la **autorización y acreditación** de las instituciones de EFP y fija normas de calidad para garantizar que los programas de formación cumplan los requisitos nacionales. Al vincular la financiación pública a la acreditación y la garantía de calidad, la ley promueve el acceso equitativo y contribuye a garantizar que los alumnos, en particular los pertenecientes a grupos infrarrepresentados o desfavorecidos, reciban formación en instituciones que se adhieren a normas coherentes. Aunque la ley no detalla explícitamente las medidas de inclusión para grupos específicos, sus disposiciones sobre transparencia, vías financiadas por el Estado y capacidad de respuesta del mercado laboral contribuyen a reducir las barreras para las poblaciones vulnerables, incluidas las personas de las zonas rurales, las minorías étnicas, las personas con discapacidad y los alumnos con bajos ingresos.

Una característica clave de la legislación es su énfasis en **la adaptación a las necesidades del mercado laboral**, que exige que los programas de EFP se adapten periódicamente a «los requisitos del mercado laboral, que cambian rápida y constantemente». Esto anima a los proveedores de formación a ofrecer programas que sean relevantes tanto para los empleadores como para los alumnos, lo que favorece la empleabilidad de las personas que pueden carecer de acceso a otras formas de educación. El marco de financiación establecido por la ley mejora aún más la participación al permitir la financiación estatal de los programas de EFP autorizados, lo que reduce la carga financiera de los alumnos y amplía el acceso al desarrollo de competencias. El sistema resultante apoya cada vez más las vías de acceso al empleo, una consideración importante para los grupos desfavorecidos que a menudo se enfrentan a barreras estructurales para entrar en los mercados laborales formales.

Georgia aún no cuenta con un sistema regional integral de gobernanza de la EFP; sin embargo, varios **programas con apoyo internacional** a nivel regional y local contribuyen a promover la inclusión en la EFP. Los socios internacionales, como **el PNUD, la Cooperación Suiza, el ACNUR, el UNICEF, el UNFPA y los proyectos financiados por la UE**, desempeñan un papel fundamental en la ampliación de las oportunidades de EFP a las comunidades rurales, los refugiados, los apátridas, las minorías étnicas y las personas con discapacidad. Estas iniciativas complementan el marco jurídico nacional al aumentar el alcance, mejorar la pertinencia de la oferta

formativa y apoyar a los alumnos que se enfrentan a múltiples barreras para acceder a la educación y el empleo.

Múltiples programas orientados a la inclusión forman parte del ecosistema más amplio de EFP de Georgia. Por ejemplo, el Gobierno ofrece **oportunidades de formación profesional a los refugiados, los solicitantes de asilo y los apátridas**, incluida la formación técnica en habilidades como fontanería, soldadura y reparación de automóviles, así como **cursos preparatorios de lengua georgiana** y apoyo para los exámenes de acceso en varias lenguas minoritarias. Programas como «**Modernización de la EFP en la agricultura**», financiado por Suiza y ejecutado por el PNUD, mejoran el acceso a la formación agrícola relevante para el mercado de los jóvenes, las mujeres y las poblaciones rurales. Otras iniciativas, como «**La formación profesional abre el camino hacia el éxito**», refuerzan el acceso a la EFP en regiones remotas mediante asociaciones entre ministerios nacionales, actores del sector privado y organizaciones internacionales. La iniciativa de la UE y el PNUD «**Crear mejores oportunidades de aprendizaje permanente a través de asociaciones locales**» amplía aún más las oportunidades de educación no formal y formación digital, dirigidas a los jóvenes que ni estudian ni trabajan y a las personas con acceso limitado a la oferta formal de EFP.

El progreso de Georgia en materia de EFP inclusiva se ve respaldado por **políticas institucionales y medidas de apoyo específicas** aplicadas por las principales instituciones de EFP. La **Agencia de Competencias de Georgia** colabora activamente con los empleadores para desarrollar programas a corto plazo adaptados a las necesidades sectoriales, mejorando así el aprendizaje en el trabajo y reforzando las vías de acceso al empleo. Un ejemplo notable es la asociación entre **BK Construction y Construct2 College**, que ofrecen conjuntamente programas de formación accesibles y orientados al mercado laboral para alumnos vulnerables. Construct2 ofrece **becas, alojamiento gratuito en residencias** para alumnos de regiones remotas y **aprendizajes remunerados**, lo que demuestra un modelo práctico y eficaz de combinación de la participación de los empleadores, la responsabilidad social y la inclusión en la EFP.

En general, el panorama de las políticas de EFP y aprendizaje en Georgia se caracteriza por un sólido marco jurídico nacional, una cooperación cada vez mayor con los empleadores y importantes contribuciones de socios internacionales. Estos elementos crean oportunidades significativas para integrar la inclusión, la igualdad y la accesibilidad en el sistema de EFP, en particular para los grupos desfavorecidos. El proyecto HABITABLE está bien posicionado para aprovechar esta base promoviendo modelos de aprendizaje inclusivos en el sector de la vivienda,

apoyando las asociaciones entre empresas e instituciones de EFP y mejorando las oportunidades de los alumnos de diversos orígenes para acceder a una formación y un empleo de alta calidad.

República de Moldavia: marco normativo y regulador para la EFP y el aprendizaje inclusivos

En la República de Moldavia, la inclusión en la educación y formación profesional (EFP) y el aprendizaje se configura mediante una combinación de legislación nacional, marcos estratégicos e iniciativas de cooperación internacional. La piedra angular del sistema nacional de EFP es la Ley de Georgia «Sobre la educación y la formación profesionales» (n.º 3529, de 21 de julio de 2010), adaptada y aplicada al contexto moldavo a través de la legislación que regula las estructuras de EFP del país, que define la organización, la gobernanza y la financiación de los programas profesionales. Este marco establece los requisitos para la autorización y acreditación de las instituciones de EFP, garantizando que las instituciones que imparten titulaciones reconocidas por el Estado cumplan unas normas mínimas de calidad. Al vincular la financiación pública a los programas autorizados, el sistema refuerza el acceso equitativo y trata de limitar el riesgo de que los alumnos desfavorecidos o infrarrepresentados —como los procedentes de regiones rurales, minorías étnicas o hogares con bajos ingresos— reciban una formación de menor calidad o no regulada. Además, el énfasis puesto en la relevancia para el mercado laboral y la capacidad de respuesta de los proveedores de formación fomenta el desarrollo de programas que satisfacen las necesidades económicas en constante evolución, creando vías más claras hacia el empleo para los grupos vulnerables.

Como complemento al marco normativo, el proyecto COOP-NET (Redes de Cooperación de Centros de Excelencia), ejecutado por la Oficina de Cooperación de la OeAD en nombre del Ministerio Federal de Educación, Ciencia e Investigación de Austria, desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento del sector de la EFP en Moldavia. La iniciativa se centra en mejorar la capacidad de los centros de excelencia, promover la creación de redes interinstitucionales y apoyar la colaboración entre los proveedores de EFP, los empleadores y las autoridades públicas. Este modelo de cooperación contribuye directamente a la inclusión al mejorar la calidad de la oferta, aumentar la coherencia entre las instituciones y permitir un acceso más equitativo a oportunidades de formación modernas y adaptadas al mercado laboral.

Moldavia también ha adoptado ambiciosas estrategias políticas para promover una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad. La Estrategia Nacional «Educación-2030», elaborada por el

Ministerio de Educación e Investigación en colaboración con UNICEF, establece una visión global para garantizar que todos los niños y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad, inclusiva y equitativa para 2030. Entre sus prioridades figuran la mejora de la accesibilidad para los alumnos con discapacidad, la reducción del abandono escolar prematuro, el refuerzo de los servicios de apoyo y la ampliación de la participación en la EFP. Más recientemente, la Estrategia de la Unión para las Competencias (2025) establece un marco prospectivo para crear un sistema de educación y formación más competitivo y adaptable, capaz de apoyar las transiciones digital y ecológica. La estrategia reconoce explícitamente las barreras a las que se enfrentan los estudiantes adultos y las comunidades vulnerables, promueve el desarrollo de competencias como motor de la inclusión socioeconómica y pide una mayor coordinación entre el Gobierno, los interlocutores sociales y las instituciones de EFP.

A nivel europeo, Moldavia se beneficia de la armonización con las normas de la UE y de la participación en programas apoyados por la UE, a pesar de no ser un Estado miembro de la UE. La Recomendación del Consejo «Europa en movimiento: oportunidades de movilidad en el aprendizaje para todos» fomenta la movilidad transfronteriza y tiene por objeto hacer de la movilidad en el aprendizaje una característica habitual de la EFP y las vías de aprendizaje. Esto es especialmente relevante para los estudiantes moldavos que buscan oportunidades en el extranjero o en sectores transfronterizos. La Estrategia de la UE sobre los derechos de las personas con discapacidad 2021-2030 proporciona además una referencia común para mejorar la accesibilidad y crear entornos de aprendizaje sin barreras. Además, el Programa Operativo de Capital Humano (HCOP), financiado por la UE, apoya medidas destinadas a ampliar el acceso a la EFP, aumentar la participación de los grupos desfavorecidos y reforzar la calidad y la equidad de la oferta formativa. Estos instrumentos refuerzan los esfuerzos nacionales, permitiendo a Moldavia modernizar su sistema de EFP e integrar la inclusión y la igualdad de oportunidades en sus marcos de aprendizaje.

A pesar de estos avances, el ecosistema de EFP moldavo sigue enfrentándose a varios retos en materia de inclusión. Muchos alumnos vulnerables, en particular los que viven en comunidades rurales o remotas, tienen un acceso limitado a las instituciones de EFP y a las oportunidades de formación. Persisten los prejuicios sociales y los estereotipos, lo que afecta a la participación de las mujeres, las personas con discapacidad, las comunidades romaníes, las minorías étnicas y otros grupos infrarrepresentados. Las barreras infraestructurales siguen siendo importantes para los alumnos con discapacidad, mientras que las dificultades socioeconómicas —como la falta de transporte, las limitaciones financieras y el acceso limitado a los servicios de apoyo— siguen

socavando la participación equitativa. También es necesario reforzar la coordinación entre los proveedores de EFP, los empleadores y las autoridades locales para garantizar que las oportunidades de aprendizaje profesional lleguen a todos los grupos destinatarios.

Moldavia ha respondido a estos retos mediante una serie de programas específicos y medidas orientadas a la inclusión. La campaña nacional «¡Aprendamos juntos!» tiene por objeto reducir el estigma y promover la igualdad de acceso a la educación de los niños con discapacidad mediante la participación de la comunidad, la formación del profesorado, la implicación de los padres y la divulgación en los medios de comunicación. El Programa de Apoyo a la Población Romaní (2022-2025) promueve la formación, el empleo y el acceso a los servicios para las comunidades romaníes, mientras que el Programa Nacional para la Integración de los Extranjeros (2025-2027) apoya el acceso a la educación, el aprendizaje de idiomas, el reconocimiento de las cualificaciones extranjeras, la vivienda y la integración cultural de los migrantes y los solicitantes de asilo. Los programas internacionales profundizan aún más estos esfuerzos: el PNUD, el UNICEF, la Cooperación Suiza, el UNFPA y el ACNUR llevan a cabo iniciativas que amplían el acceso a la EFP a los refugiados, los jóvenes de las zonas rurales, las mujeres y las poblaciones vulnerables. Estos proyectos suelen centrarse en el desarrollo de competencias pertinentes, la mejora de la inclusión y el fortalecimiento de las asociaciones con los empleadores.

Además, los Centros de Excelencia de Moldavia, incluido el Centro de Excelencia en Energía y Electrónica (CEEE), aplican políticas institucionales que promueven prácticas docentes inclusivas, adaptaciones curriculares, apoyo al aprendizaje individual y formación del profesorado en pedagogía inclusiva. A través de becas, servicios de apoyo y asociaciones con empleadores, el CEEE contribuye a ampliar el acceso a la EFP y a reforzar los programas de formación de aprendices para los alumnos que se enfrentan a barreras socioeconómicas y educativas. Los planes de financiación de los programas nacionales e internacionales, combinados con los indicadores de calidad supervisados por el Ministerio de Educación e Investigación, respaldan la rendición de cuentas y promueven la mejora continua de la inclusión en todo el sistema de EFP.

En general, el panorama de políticas y programas de Moldavia demuestra un fuerte compromiso con el fomento de un ecosistema inclusivo de EFP y aprendizaje. Las estrategias nacionales, los marcos alineados con la UE, los programas específicos y las prácticas institucionales proporcionan colectivamente una base sólida para promover la igualdad y la participación. El proyecto HABITABLE puede aprovechar este entorno promoviendo modelos de aprendizaje inclusivos en el sector de la vivienda, reforzando la cooperación entre los proveedores de EFP y los

empleadores, y apoyando a los alumnos desfavorecidos mediante orientación personalizada, desarrollo de competencias y oportunidades de aprendizaje en el trabajo.

2.3 Marcos clave que apoyan la inclusión en la EFP

El ecosistema de competencias HABITABLE se basa en un conjunto de marcos europeos que ayudan a los sistemas de EFP a ofrecer aprendizajes de alta calidad, orientados al futuro y verdaderamente inclusivos. En conjunto, estos marcos orientan sobre cómo deben ser los buenos aprendizajes, cómo se debe garantizar la calidad y la equidad, y qué competencias ecológicas y digitales deben ser accesibles para todos los alumnos. Las referencias más relevantes para esta guía son: el Marco Europeo para una Formación de Aprendizaje de Calidad y Eficaz (EFQEA), EQAVET y los marcos de competencias GreenComp y DigComp.

EFQEA: Marco Europeo para una Formación de Aprendizaje de Calidad y Eficaz

El Marco Europeo para una Formación de Aprendizaje de Calidad y Eficaz (EFQEA) fue adoptado mediante la Recomendación del Consejo de 2018 como referencia común de la UE para lo que *una formación de aprendizaje de calidad* debe garantizar a los alumnos y a los empleadores. Establece **14 criterios de calidad**, organizados en dos grupos: **(a) condiciones de aprendizaje y de trabajo** y **(b) condiciones marco a nivel del sistema**. Estos criterios abarcan todo el ciclo de vida del aprendizaje: acceso transparente, formación significativa en la escuela y en la empresa, condiciones de empleo justas, tutoría cualificada, protección social y una gobernanza sólida y cooperación entre las partes interesadas.

Es fundamental señalar que el EFQEA no trata la inclusión como un «extra agradable», sino como una dimensión fundamental de la calidad de la formación de aprendices. La Recomendación vincula explícitamente la formación de aprendices con **la igualdad de oportunidades, la accesibilidad y la no discriminación**, reflejando el Pilar Europeo de Derechos Sociales y el compromiso de la UE con transiciones justas al mundo laboral. En la práctica, esto significa que la formación de aprendices debe diseñarse de manera que puedan **acceder a ella, permanecer en ella y tener éxito** alumnos diversos, y no solo aquellos que ya se ajustan a las vías convencionales.

Los datos del análisis de la aplicación a escala de la UE realizado por el Cedefop (tres años después de su adopción) muestran cómo los criterios del EFQEA se traducen en la arquitectura real de los sistemas de formación de aprendices. El Cedefop revisó **27 programas de formación de aprendices convencionales en 19 Estados miembros de la UE más Islandia**, utilizando la normativa nacional y las estadísticas oficiales. Las conclusiones ponen de relieve tanto los avances como las deficiencias persistentes que son directamente relevantes para la inclusión:

- **Los acuerdos escritos y la condición de estudiante son importantes para la equidad.** Casi todos los programas analizados incluyen un acuerdo escrito entre el aprendiz y el empleador, pero el Cedefop señala que *el tipo y la naturaleza jurídica del acuerdo* afectan en gran medida a los derechos de los aprendices y a los resultados de la inclusión (por ejemplo, el acceso a la protección social, la claridad de los derechos y obligaciones). Cuando los programas de formación de aprendices están regulados como contratos de trabajo, los aprendices suelen estar cubiertos por una protección social completa; cuando se tratan como acuerdos de formación no contractuales, los aprendices pueden tener derechos y garantías laborales más débiles.
- **El aprendizaje sustancial en el lugar de trabajo está muy extendido, pero las garantías de calidad varían.** El EFQEA exige **al menos un 50 % de formación en el lugar de trabajo**; el Cedefop confirma que este umbral se cumple en todos los programas revisados. Sin embargo, el informe identifica preocupaciones sobre si el componente del lugar de trabajo siempre se **estructura en torno a los resultados del aprendizaje** o sigue basándose principalmente en la «experiencia». Varios programas se basan en normas escolares sin planes de estudios específicos para el lugar de trabajo, lo que puede crear desigualdades en las oportunidades de aprendizaje entre las empresas.
- **La tutoría es universal sobre el papel, pero no se apoya de forma sistemática.** Todos los programas exigen a los empleadores que designen tutores/formadores dentro de la empresa, pero el Cedefop destaca que las normativas suelen subestimar la complejidad de la función del tutor. Se espera que los tutores enseñen, apoyen la integración, coordinen con las escuelas de EFP y orienten la evaluación, pero muchos sistemas no garantizan una preparación adecuada, el reconocimiento de la carga de trabajo o los incentivos. *Relevancia para la inclusión:* los mentores mal preparados tienen más dificultades con los aprendices que necesitan apoyo adicional (discapacidades, barreras lingüísticas, necesidades psicosociales), por lo que la formación de los mentores es una palanca clave para la equidad.
- **El apoyo a las empresas es esencial para un acceso inclusivo.** El EFQEA incluye un criterio sobre el apoyo a los empleadores. El mapeo de la base de datos del Cedefop muestra que muchos países ofrecen **incentivos financieros directos o indirectos** a los empleadores, mientras que otros no ofrecen ninguno. La presencia de incentivos está relacionada con la disposición de los empleadores a acoger aprendices e invertir en mentorías y adaptaciones.

En general, las pruebas confirman el papel del EFQEA como **norma básica de calidad e inclusión** para el aprendizaje en Europa: establece garantías mínimas de equidad y calidad del aprendizaje, y enmarca la inclusión a través de requisitos concretos del sistema y del lugar de trabajo (contratos, protección social, aprendizaje estructurado en el lugar de trabajo, mentoría cualificada, apoyo de los empleadores y gobernanza de las partes interesadas). Al mismo tiempo, las investigaciones sobre su aplicación muestran que **la adopción formal por sí sola no es suficiente**: la inclusión depende de la firmeza con la que estos criterios se incorporen a la práctica, se supervisen mediante sistemas de calidad (por ejemplo, EQAVET) y se apoyen con el desarrollo de capacidades para las pymes y los proveedores de EFP.

EQAVET: Garantía de calidad europea en la educación y formación profesionales

El Marco Europeo de Garantía de la Calidad de la Educación y Formación Profesionales (EQAVET) es un instrumento político fundamental que ayuda a los Estados miembros de la UE y a los países socios a desarrollar, supervisar y mejorar la calidad de sus sistemas de EFP. Establecido mediante la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2009) y reforzado por la Recomendación del Consejo sobre la EFP para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia (2020), el EQAVET ofrece un enfoque estructurado y sistemático de la garantía de calidad basado en un ciclo de mejora continua: planificación, aplicación, evaluación y revisión (Comisión Europea, 2020; Secretaría del EQAVET, 2019).

EQAVET está diseñado no solo como un mecanismo de calidad, sino también como un motor de inclusión, acceso y éxito de los alumnos. Incorpora explícitamente principios relacionados con la equidad, la participación y la transparencia, garantizando que los sistemas de EFP identifiquen y aborden las disparidades en el acceso, las condiciones de aprendizaje, la progresión y los resultados. Sus indicadores animan a las instituciones de EFP a supervisar cómo progresan en la formación y en la transición al mercado laboral los diferentes grupos de alumnos, como las mujeres que se incorporan a ámbitos dominados por los hombres, los migrantes, los alumnos con discapacidad o las personas de entornos socioeconómicos desfavorecidos. De este modo, EQAVET crea una base basada en datos para intervenciones específicas que mejoran la equidad (Cedefop, 2020).

Una de las principales fortalezas de EQAVET radica en su conjunto común de descriptores indicativos e indicadores de calidad, que promueven la comparabilidad y las normas compartidas en toda la UE. Entre ellos se incluyen indicadores sobre:

- Las tasas de participación en la EFP, desglosadas por género, edad y origen.

- Tasas de finalización y abandono, cruciales para identificar a los alumnos en situación de riesgo.
- Tasas de inserción tras la formación, incluidas las transiciones a programas de aprendizaje o al empleo.
- El uso de las opiniones de los alumnos y los empleadores para mejorar la pertinencia y la inclusividad.
- La calidad de los entornos de formación, incluidas las condiciones de aprendizaje y la seguridad en el lugar de trabajo.
- Inversión en la formación del personal, especialmente en pedagogía inclusiva y apoyo al alumno.

Estos indicadores no son obligatorios, sino que funcionan como un marco de referencia flexible que los sistemas de EFP pueden adaptar en función de las prioridades nacionales. No obstante, están ampliamente reconocidos como buenas prácticas y se utilizan cada vez más para respaldar la garantía de calidad basada en datos empíricos en toda Europa (Comisión Europea, 2023; Secretaría de EQAVET, 2022).

Para los sistemas de formación de aprendices, EQAVET es especialmente relevante porque abarca tanto los entornos de aprendizaje escolares como los laborales. Sus descriptores hacen hincapié en la necesidad de:

- Establecer asociaciones estructuradas con los empleadores, basadas en la transparencia y la responsabilidad compartida.
- Acuerdos claros que definan las funciones, las expectativas y la protección de los alumnos en los lugares de trabajo.
- Mecanismos de apoyo a los alumnos durante el aprendizaje en el trabajo, incluida la tutoría.
- Prácticas de evaluación justas y válidas que reflejen los resultados del aprendizaje y los marcos de competencias.
- Supervisar las condiciones del lugar de trabajo, incluyendo la igualdad, la no discriminación y la accesibilidad.

Este doble enfoque favorece el desarrollo de ecosistemas de aprendizaje inclusivos, en los que tanto los proveedores de EFP como las empresas comparten la responsabilidad del bienestar y el éxito de los alumnos. EQAVET también fomenta la colaboración entre proveedores y empleadores para adaptar la formación a las diversas necesidades de los alumnos, lo que resulta fundamental para la inclusión de los grupos desfavorecidos en la EFP dual (Cedefop y ETF, 2021).

Además, EQAVET está estrechamente vinculado a otras herramientas de la UE, como el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), los Servicios Europeos de Apoyo a la Garantía de la Calidad (ESQA) y la Alianza Europea para el Aprendizaje (EAfA), que en conjunto promueven la transparencia, la movilidad y la igualdad de oportunidades. Estas alineaciones refuerzan el papel de EQAVET en la creación de sistemas de EFP de alta calidad, centrados en el alumno e inclusivos.

En general, EQAVET proporciona a los proveedores de EFP, a los empleadores y a los responsables políticos un marco sólido para garantizar que los procesos de garantía de la calidad contribuyan activamente a la equidad, el acceso y el éxito de las vías de aprendizaje. Al utilizar EQAVET como estructura orientativa, los programas de aprendizaje pueden ser más resilientes, inclusivos y estar más alineados con las necesidades del mercado laboral y las prioridades sociales.

GreenComp: Marco Europeo de Competencias en Sostenibilidad

GreenComp, el **Marco Europeo de Competencias en Sostenibilidad**, es una herramienta de referencia fundamental de la UE diseñada para dotar a los alumnos de todas las edades de las competencias necesarias para vivir, trabajar y actuar de forma sostenible (Comisión Europea, 2022). Desarrollado por el Centro Común de Investigación (CCI), GreenComp describe los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarios para contribuir de manera significativa a la **transición ecológica**, alineando los sistemas educativos —incluida la EFP y el aprendizaje profesional— con el Pacto Verde Europeo, la Agenda 2030 y los objetivos más amplios de neutralidad climática.

El marco identifica **12 competencias básicas**, agrupadas en cuatro áreas interrelacionadas:

1. **Encarnar los valores de la sostenibilidad** (por ejemplo, la responsabilidad por el impacto medioambiental, la justicia y la equidad, la equidad intergeneracional).
2. **Aceptar la complejidad** (por ejemplo, pensamiento sistémico, pensamiento prospectivo),
3. **Imaginar futuros sostenibles** (por ejemplo, toma de decisiones estratégicas, creatividad para la sostenibilidad) y
4. **Actuar en favor de la sostenibilidad** (por ejemplo, agencia personal, resolución colaborativa de problemas, participación política).

Estas competencias son especialmente relevantes en sectores como **la construcción, el hábitat, las energías renovables, la planificación urbana, la silvicultura y la gestión medioambiental**, en los que los aprendices se involucran cada vez más en **métodos de eficiencia energética, descarbonización, materiales sostenibles, tecnologías inteligentes y prácticas de economía**

circular. Al integrar GreenComp en los programas de EFP, se anima a los alumnos no solo a adquirir conocimientos técnicos, sino también a comprender las implicaciones medioambientales, sociales y éticas más amplias de su trabajo.

GreenComp también desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento de **la inclusión social y la equidad** dentro de la transición ecológica. Las investigaciones demuestran que los empleos verdes y los sectores medioambientales emergentes corren el riesgo de reproducir las desigualdades existentes a menos que los sistemas educativos garanticen un acceso justo al desarrollo de competencias (Cedefop, 2023). GreenComp apoya explícitamente las pedagogías inclusivas haciendo hincapié en:

- **El empoderamiento y la capacidad de acción**, especialmente para aquellos que históricamente han sido excluidos de la toma de decisiones (por ejemplo, las mujeres en los empleos STEM/verdes, los jóvenes en situación de desventaja socioeconómica).
- **La acción colectiva y la participación de la comunidad**, que resuenan fuertemente en los grupos infrarrepresentados y promueven la apropiación compartida de los retos de la sostenibilidad.
- **El aprendizaje permanente**, garantizando que los estudiantes adultos, las personas que cambian de carrera, los migrantes y los desempleados puedan reciclarse y mejorar sus competencias para satisfacer las demandas del mercado laboral verde.
- **La participación y la accesibilidad**, animando a los proveedores de EFP a diseñar entornos de aprendizaje que eliminen las barreras estructurales y amplíen el acceso.

Por lo tanto, la integración de GreenComp en los planes de estudios de la EFP refuerza tanto **la empleabilidad** como **la equidad**. Los alumnos de diversos orígenes —mujeres que se incorporan a sectores dominados por los hombres, migrantes que necesitan nuevas identidades profesionales, jóvenes niet que buscan vías de acceso al mercado laboral o alumnos con discapacidades que requieren una enseñanza adaptada— adquieren competencias relevantes y preparadas para el futuro, en consonancia con los segmentos de más rápido crecimiento del mercado laboral. Esto aumenta sus posibilidades de conseguir un empleo en ámbitos como **la eficiencia energética, la construcción ecológica, la gestión de residuos, la vigilancia medioambiental, las soluciones basadas en la naturaleza y el diseño de productos circulares**.

Para los empleadores, GreenComp proporciona una referencia para diseñar programas de aprendizaje significativos que se ajusten a los objetivos de sostenibilidad. Ayuda a las empresas a integrar la responsabilidad medioambiental en el aprendizaje basado en el trabajo, lo que permite

a los aprendices contribuir a los procesos de ecoinnovación, la optimización de recursos y los sistemas de certificación de sostenibilidad. Para los responsables políticos, GreenComp es una palanca estratégica para alinear la reforma nacional de la EFP con las estrategias europeas en materia de clima y competencias.

En resumen, GreenComp es mucho más que un marco medioambiental. Es un **instrumento social, educativo y económico** que apoya la participación equitativa en la transición ecológica. Su integración en los sistemas de EFP garantiza que las competencias en materia de sostenibilidad sean **accesibles, transferibles e inclusivas**, lo que permite a todos los alumnos, y no solo a los grupos privilegiados, participar en la economía ecológica en evolución de Europa.

DigComp: Marco Europeo de Competencias Digitales

El Marco **DigComp** (Competencia Digital) es el modelo de referencia insignia de la Unión Europea para definir las competencias digitales que todos los ciudadanos necesitan para participar plenamente en la sociedad digital, el mercado laboral y el aprendizaje permanente (Carretero et al., 2017). Desarrollado por el Centro Común de Investigación (CCI), DigComp ofrece una descripción estructurada y completa de la competencia digital en cinco áreas clave:

1. **Alfabetización en materia de información y datos.**
2. **Comunicación y colaboración,**
3. **Creación de contenidos digitales,**
4. **Seguridad y ciberseguridad, y**
5. **Resolución de problemas en entornos digitales.**

Estas áreas constituyen la base de la preparación digital en todos los sectores que están experimentando una rápida transformación tecnológica. En la educación y formación profesional (EFP), DigComp es especialmente relevante, ya que los programas de formación profesional integran cada vez más herramientas digitales, tecnologías inteligentes y la toma de decisiones basada en datos. **Los sectores de la construcción, el hábitat y el entorno construido** son ejemplos paradigmáticos de industrias transformadas por la digitalización: los aprendices se enfrentan ahora a instrumentos de medición digitales, aplicaciones móviles para la gestión de obras, herramientas de supervisión a distancia, diseño asistido por ordenador, drones para la inspección de obras y, sobre todo, **el modelado de información de construcción (BIM)**, una competencia digital fundamental para los flujos de trabajo de la construcción moderna (Cedefop, 2022).

DigComp ayuda a los sistemas de EFP a hacer que estos nuevos requisitos sean accesibles y enseñables. Al proporcionar niveles de competencia y descriptores claros, DigComp ayuda a los

proveedores de EFP a diseñar planes de estudios, evaluaciones y materiales didácticos que reflejen las necesidades reales del mercado laboral digital. Orienta a los educadores en la integración de tareas digitales en el aprendizaje basado en el trabajo, garantizando que los aprendices puedan navegar por la documentación digital, comunicarse eficazmente a través de canales digitales, colaborar a distancia, resolver problemas digitales y aplicar los principios de ciberseguridad en las tareas diarias.

Más allá de las habilidades técnicas, DigComp también desempeña un papel crucial en **la promoción de la inclusión y la equidad** en los mercados laborales digitalizados. Las investigaciones demuestran sistemáticamente que las deficiencias en materia de competencias digitales están estrechamente relacionadas con las desigualdades sociales más generales, que afectan a los adultos con bajos niveles de educación, a los migrantes con una exposición limitada a los entornos digitales de la UE, a los jóvenes desempleados de larga duración, a los estudiantes de más edad y a las personas que viven en zonas rurales o desatendidas (Comisión Europea, 2023). Estos grupos se enfrentan a un mayor riesgo de exclusión a medida que se acelera la digitalización en los servicios, los lugares de trabajo y la vida cotidiana.

La integración de DigComp en la EFP y los programas de formación de aprendices contribuye a reducir estas disparidades mediante:

- **Proporcionar un acceso equitativo** a las competencias digitales esenciales que son requisitos previos para la mayoría de los puestos de trabajo.
- **El refuerzo de la empleabilidad** de los alumnos desfavorecidos, alineando la formación con las competencias que se demandan en los lugares de trabajo digitalizados.
- **Apoyar a los alumnos adultos** que pueden carecer de experiencia previa con herramientas digitales, mejorando su capacidad para reciclarse o pasar a desempeñar nuevas funciones.
- **Mejorar la accesibilidad**, ya que la competencia digital permite a los alumnos con discapacidad utilizar tecnologías de asistencia y participar de forma más independiente en la educación y el trabajo.
- **Impulsar la participación** de las mujeres y los grupos infrarrepresentados en los sectores técnicos tradicionalmente relacionados con las herramientas digitales y la ingeniería.

Para las pymes y los empleadores, DigComp ayuda a definir las competencias digitales necesarias para los aprendices en ocupaciones específicas. Apoya la creación de planes de formación digital estructurados, identifica las carencias de competencias y ayuda a las empresas a evaluar si los aprendices pueden utilizar las tecnologías digitales de forma segura y eficiente. También se ajusta

a las prioridades digitales más amplias de la UE, como el **Plan de Acción para la Educación Digital (2021-2027)**, los **objetivos de la Década Digital Europea** y las vías de digitalización específicas de cada sector.

En general, DigComp no es solo un marco para la alfabetización digital, sino una herramienta estratégica para configurar **sistemas de EFP inclusivos y preparados para el futuro**. Su integración en los programas de aprendizaje garantiza que la transformación digital se convierta en un catalizador, y no en una barrera, para la inclusión social, la igualdad de oportunidades y el empleo de alta calidad en todos los segmentos de la población.

3. Retos y barreras actuales para el acceso

Aunque los marcos europeos y nacionales promueven cada vez más la inclusión en los programas de formación de aprendices, su aplicación en los ecosistemas de formación de aprendices sigue siendo desigual. Las investigaciones del Cedefop y de la Alianza Europea para la Formación de Aprendices muestran que el acceso y el éxito en el aprendizaje en el trabajo siguen estando condicionados por debilidades estructurales, un apoyo desigual a grupos específicos de alumnos y una preparación limitada de las pymes, especialmente en sectores como la construcción y las industrias relacionadas con el hábitat, donde la escasez de mano de obra coexiste con patrones de exclusión persistentes.

3.1 Obstáculos estructurales y sistémicos

Los programas de formación de aprendices inclusivos dependen de una gobernanza estable, una división clara de funciones y una coordinación coherente entre los proveedores de EFP, los empleadores, los interlocutores sociales y las autoridades públicas. Sin embargo, una investigación comparativa del Cedefop muestra que **la gobernanza de la formación de aprendices en Europa varía mucho entre los distintos países e incluso entre los distintos programas dentro de un mismo país**, y que las responsabilidades suelen repartirse entre los ministerios de educación, las autoridades laborales o de empleo, los organismos regionales y las organizaciones sectoriales. Esta configuración con múltiples actores solo puede funcionar bien cuando el diálogo social y la coordinación son sólidos; cuando son débiles, los sistemas tienen dificultades para mantener unos niveles de calidad coherentes, proteger a los alumnos o garantizar un acceso equitativo. El análisis transnacional del Cedefop sobre la gobernanza de los programas de formación de aprendices pone de relieve que la fragmentación de la dirección y la falta de claridad en la rendición de cuentas son obstáculos recurrentes para la calidad y la eficacia, especialmente para los alumnos que necesitan orientación y protección adicionales.

Una segunda barrera sistémica radica en **la forma en que se financian los programas de formación de aprendices y en lo que se espera conseguir con la financiación**. El aprendizaje político del Cedefop para 2025 sobre incentivos y su base de datos de la UE sobre la financiación de la formación de aprendices muestran que los Estados miembros utilizan una amplia combinación de subvenciones a los empleadores, ayudas a los aprendices, desgravaciones fiscales y ayudas no financieras, pero el **diseño y la orientación de estos incentivos difieren considerablemente**. Muchos programas siguen dando prioridad al aumento del número de plazas

o al alivio de los costes para los empleadores, mientras que son menos los sistemas que invierten sistemáticamente en medidas orientadas a la inclusión, como vías de transición para los alumnos desfavorecidos, períodos preparatorios remunerados, adaptaciones de accesibilidad en el lugar de trabajo o formación estructurada de mentores. Los datos del Cedefop ponen de relieve que las subvenciones *genéricas* pueden aumentar la participación en general, pero no amplían automáticamente el acceso de los grupos que se enfrentan a desventajas estructurales, a menos que los incentivos estén explícitamente vinculados a los resultados de inclusión (por ejemplo, apoyo adicional a las pymes que contratan a mujeres en oficios dominados por los hombres o a aprendices con discapacidad).

Una tercera barrera es **la débil o inexistente intermediación entre los alumnos y los empleadores**. El trabajo del Cedefop sobre los sistemas de aprendizaje y la participación de las pymes muestra que en muchos países no existe una capa de intermediación sólida que pueda (a) emparejar a los aprendices con las empresas adecuadas, (b) apoyar a las pymes con el papeleo y el diseño de la formación, y (c) proporcionar orientación profesional neutral y seguimiento. Cuando la intermediación está poco desarrollada, el acceso al aprendizaje depende en gran medida de los contactos informales y las redes personales. Las investigaciones de la comunidad de aprendizaje del Cedefop señalan repetidamente que esto supone un riesgo para la equidad, ya que los alumnos sin capital social —migrantes, jóvenes niet, alumnos con bajos ingresos o residentes en zonas rurales— tienen menos posibilidades de encontrar plazas o de negociar condiciones de aprendizaje justas.

Por último, **la desigualdad geográfica crea diferencias de acceso por niveles**, especialmente en las regiones rurales y periféricas. Los indicadores de educación urbana-rural de Eurostat y los datos sobre formación profesional del Cedefop apuntan a importantes diferencias territoriales en cuanto a la participación y la oferta: las zonas rurales suelen tener menos empresas certificadas o dispuestas a ofrecer prácticas, servicios de apoyo locales más débiles y mayores dificultades de transporte para los alumnos. Los datos de Eurostat sobre movilidad muestran que los desplazamientos regionales por motivos de trabajo o formación son habituales en varios países de la UE, lo que significa que los aprendices de las zonas periféricas son más propensos a enfrentarse a largos tiempos de desplazamiento diario y a costes adicionales. Estas limitaciones reducen la participación, especialmente en el caso de los alumnos con bajos ingresos, las mujeres con responsabilidades familiares y las personas con discapacidad que pueden necesitar un transporte accesible o prácticas cercanas.

En general, el panorama de la investigación es coherente: incluso cuando existen normas de calidad de la UE, **los resultados en materia de inclusión siguen siendo desiguales a menos que se coordine la gobernanza, se apliquen incentivos específicos, se activen los sistemas de intermediación y se aborden específicamente las barreras de acceso en las zonas rurales.**

3.2 Barreras relacionadas con los perfiles de los alumnos (perspectiva interseccional)

El acceso a los programas de formación de aprendices en el ecosistema Habitat no solo depende del diseño del sistema, sino que también está fuertemente influenciado por la forma en que las vías de formación interactúan con la identidad y las condiciones de vida de los alumnos. Las investigaciones europeas muestran que los grupos infrarrepresentados se enfrentan a obstáculos persistentes en tres etapas críticas: el acceso a los programas de formación de aprendices, la permanencia durante el aprendizaje en el trabajo y la transición al empleo. Estas barreras a menudo se superponen, lo que significa que las desventajas se acumulan cuando los alumnos pertenecen a más de un grupo vulnerable (por ejemplo, una mujer migrante con bajos ingresos en una zona rural).

Las barreras de género siguen siendo las más visibles en los programas de formación profesional relacionados con el hábitat y la construcción. Los estudios sectoriales confirman que las mujeres siguen estando notablemente infrarrepresentadas en la construcción en Europa, donde representan **aproximadamente el 15 % o menos de la mano de obra**, a pesar de la importante escasez de mano de obra y la demanda de transición ecológica. Este desequilibrio no se explica únicamente por las «preferencias»; las investigaciones lo relacionan con la orientación profesional temprana basada en el género, los estereotipos sobre los oficios técnicos y las culturas de contratación en las pymes que reproducen la segregación ocupacional. Las mujeres que acceden a programas de formación profesional dominados por los hombres suelen referir aislamiento, falta de modelos a seguir y exposición a comportamientos discriminatorios informales, lo que socava su sentido de pertenencia y aumenta el riesgo de abandono. Estos patrones mantienen limitada la cantera de talentos en un momento en que el sector necesita una mano de obra más amplia y diversa para la sostenibilidad y la digitalización.

Los alumnos con discapacidad o necesidades especiales se enfrentan a un segundo nivel de exclusión distinto. Las estadísticas sobre discapacidad de Eurostat y la Comisión Europea muestran una brecha de empleo grande y persistente en la UE: **aproximadamente la mitad de las personas con discapacidad tienen empleo, en comparación con aproximadamente tres cuartas partes de las personas sin discapacidad**, lo que ilustra la desventaja estructural que

ya comienza en las vías de educación y formación. En la EFP y los programas de formación de aprendices, las barreras suelen incluir la inaccesibilidad de los centros de formación, la escasa provisión de adaptaciones razonables, las limitadas tecnologías de asistencia en los lugares de trabajo y la escasa preparación de los mentores y formadores para adaptar las tareas o las evaluaciones. Los datos del Cedefop sobre la inclusión de las personas con discapacidad ponen de relieve que, cuando los centros de EFP y las pymes carecen de personal cualificado y de redes de apoyo, los alumnos con discapacidad experimentan una menor retención y menos transiciones a puestos de calidad.

Los migrantes, los refugiados y los alumnos pertenecientes a minorías étnicas suelen enfrentarse a barreras agravadas relacionadas con el idioma, el reconocimiento de los conocimientos previos y la discriminación en la contratación. El trabajo del Cedefop para conciliar las necesidades de los refugiados y los empleadores pone de relieve los retos recurrentes en todos los Estados miembros: los alumnos pueden carecer de información clara sobre las vías de aprendizaje, tener dificultades para comunicarse en el lugar de trabajo o descubrir que sus competencias actuales no están reconocidas oficialmente, lo que retrasa su incorporación o les lleva a optar por itinerarios de menor calidad. Los empleadores, especialmente las pymes, también señalan la incertidumbre sobre los procedimientos administrativos y sobre cómo apoyar el desarrollo del idioma junto con la formación, lo que puede reducir su disposición a contratar aprendices migrantes sin orientación externa o apoyo intermediario. El resultado es un desajuste: aunque el sector de la vivienda necesita mano de obra, los migrantes siguen estando infrarrepresentados en los programas de formación profesional y se enfrentan a un mayor riesgo de abandono, a menos que se incorpore un apoyo específico.

Las desventajas socioeconómicas y la condición de ninis constituyen una barrera de acceso adicional que afecta a todos los demás perfiles. Los datos del Cedefop sobre la EFP muestran que la UE sigue teniendo una proporción significativa de jóvenes que no trabajan, no estudian ni siguen ninguna formación (ninis), y el Pilar Europeo de Derechos Sociales ha fijado el objetivo de reducir la tasa de ninis al 9 % para 2030, lo que pone de relieve la magnitud de la exclusión a la que siguen enfrentándose muchos jóvenes. Para los alumnos desfavorecidos, los programas de formación de aprendices suelen conllevar «costes ocultos», como el transporte a lugares de trabajo dispersos, el equipo o el EPI, los dispositivos digitales o el alojamiento cuando las prácticas se realizan lejos de casa. Estos costes son especialmente elevados en las vías de construcción/hábitat, que requieren movilidad y equipo especializado. La investigación de Eurofound sobre los ENEE vincula las dificultades socioeconómicas con un acceso más limitado

a la orientación, una baja confianza y una menor capacidad para mantener compromisos de formación a largo plazo. Sin vías de acceso, apoyo financiero y tutoría continua, los alumnos desfavorecidos tienen menos probabilidades de acceder a programas de formación de aprendices y más probabilidades de abandonarlos prematuramente.

En los cuatro perfiles, las pruebas apuntan a la misma conclusión: las barreras no son aisladas ni puramente individuales. Son el resultado de la interacción entre sistemas, instituciones y lugares de trabajo, y se intensifican a través de la interseccionalidad. Por lo tanto, la inclusión requiere respuestas a varios niveles que aborden el diseño estructural, el apoyo específico y el cambio cultural tanto en la EFP como en las pymes.

3.3 Preparación de las pymes y limitaciones de la FP dual

Las pymes son esenciales para la impartición de la formación de aprendices en el ecosistema de la construcción y el hábitat, pero su preparación para acoger prácticas de FP dual *inclusivas* está condicionada por limitaciones estructurales que van más allá de la buena voluntad. El sector de la construcción en Europa está compuesto en su gran mayoría por pequeñas empresas: la Confederación Europea de Constructores señala que Europa cuenta con alrededor de **3 millones de empresas de construcción, la mayoría de las cuales son microempresas y pequeñas empresas**, que generan alrededor **del 80 % de la producción del sector**. Esta estructura industrial significa que la inclusión en los programas de formación de aprendices no puede lograrse a menos que las pymes sean realmente capaces de impartir formación de manera que se adapte a la diversidad de los alumnos.

Una primera limitación es la capacidad organizativa y formativa limitada. Los datos del Cedefop sobre «cómo hacer que los programas de formación de aprendices funcionen para las pymes» muestran que las pequeñas empresas rara vez cuentan con unidades dedicadas a los recursos humanos o la formación; la supervisión de los aprendices se suma a las responsabilidades diarias de producción. En sectores como la construcción, el trabajo se basa en proyectos y está sujeto a presiones de tiempo, por lo que las pymes suelen tener dificultades para planificar la formación de forma sistemática en función de los resultados del aprendizaje, y las tareas de los aprendices pueden reflejar las necesidades inmediatas de carga de trabajo en lugar de un itinerario de competencias gradual. El aprendizaje en materia de políticas del Cedefop destaca que estas limitaciones de capacidad son una de las razones principales por las que la participación de las pymes fluctúa y por las que las pequeñas empresas necesitan *un apoyo externo estructurado* para mantener los programas de formación de aprendices a lo largo del tiempo.

Un segundo obstáculo muy documentado es la carga de trabajo que supone la tutoría y la preparación de los tutores. La formación profesional dual depende de los tutores internos de las empresas, pero en las pymes los tutores suelen ser trabajadores con experiencia que ya desempeñan funciones operativas a tiempo completo. El Cedefop destaca que las pymes señalan sistemáticamente **la falta de tiempo para dedicarse a las responsabilidades de tutoría y formación** como uno de los principales obstáculos para ofrecer programas de aprendizaje. Cuando las empresas no pueden liberar tiempo del personal, la tutoría se vuelve irregular, la retroalimentación se debilita y se pasan por alto los primeros indicios de dificultades de los aprendices. Los datos de la OCDE sobre la eficacia de los programas de formación de aprendices muestran de manera similar que las empresas incurren en costes reales a corto plazo debido al tiempo dedicado por los mentores y a la ralentización de la producción, y que estos costes recaen de manera desproporcionada sobre los pequeños empresarios. Esto es aún más importante para la inclusión, ya que los aprendices con menos oportunidades suelen necesitar una orientación adicional (apoyo lingüístico, fomento de la confianza, adaptación del ritmo de trabajo), que las pymes pueden no sentirse capacitadas para proporcionar sin formación y reconocimiento para los mentores.

La cultura y los prejuicios en el lugar de trabajo representan una tercera limitación que afecta a la retención y no solo a la incorporación. En la construcción y los oficios relacionados con el hábitat, la masculinización de la mano de obra sigue siendo la norma, y las recomendaciones sectoriales de la CBE subrayan que muchas pymes aún no han desarrollado una cultura interna de inclusión sólida ni estrategias de diversidad de género, a pesar de reconocer su necesidad para hacer frente a la escasez de mano de obra. Cuando no se cultivan activamente los valores de inclusión, las mujeres y los aprendices pertenecientes a minorías pueden enfrentarse a una sutil exclusión a través de normas informales, «bromas», un apoyo limitado por parte de sus compañeros o el encasillamiento en tareas más limitadas. Las investigaciones sobre el aprendizaje en sectores dominados por los hombres muestran que estos factores culturales reducen el sentido de pertenencia y están fuertemente relacionados con el abandono entre los grupos infrarrepresentados, a menos que los lugares de trabajo adopten medidas explícitas de tolerancia cero y salvaguardias de tutoría.

Por último, las pymes suelen carecer de conocimientos prácticos sobre inclusión y de acceso a redes de apoyo. El trabajo del Cedefop centrado en las pymes hace hincapié en que incluso las empresas dispuestas a formar a aprendices pueden no saber cómo ajustar las tareas, los horarios, la comunicación o la evaluación para los alumnos con discapacidad, los migrantes o los jóvenes

desfavorecidos, y pueden temer «hacerlo mal». Por eso, el Cedefop considera que **las ayudas no financieras** —servicios de intermediación, estructuras de emparejamiento y orientación, formaciones breves para mentores, kits de herramientas listos para usar— son tan importantes como las subvenciones. Cuando existen estas ayudas, las pymes son más propensas a ofrecer puestos y a mantenerlos para grupos de alumnos diversos; cuando no existen, la inclusión sigue siendo una expectativa del sistema más que una realidad en el lugar de trabajo.

En conjunto, las pruebas son claras: el éxito de la EFP dual inclusiva en el ecosistema Habitat depende de que las pymes reciban apoyo para superar las limitaciones reales en materia de capacidad, tiempo de tutoría, cultura laboral y competencia en materia de inclusión. Sin un respaldo financiero y no financiero específico, no se puede esperar que las pequeñas empresas lleven adelante por sí solas la agenda de inclusión, y los programas de aprendizaje seguirán reproduciendo patrones de acceso desiguales a pesar de los sólidos marcos de la UE.

4. Cómo son los programas de formación de aprendices inclusivos

En esta sección se describe lo que significa en la práctica la «formación profesional inclusiva» para el ecosistema HABITABLE. Basándose en la lógica de calidad de la EFQEA para los programas de formación de aprendices, el enfoque de mejora continua de EQAVET y las directrices de la UE sobre los derechos de las personas con discapacidad y las adaptaciones razonables, la inclusión se entiende aquí como un **resultado a varios niveles**: depende simultáneamente del diseño del sistema, la preparación de los proveedores, la capacidad del lugar de trabajo y la experiencia vivida por los aprendices. Por lo tanto, los programas de formación de aprendices inclusivos no son una intervención única, sino la alineación de varias dimensiones que, en conjunto, eliminan las barreras y crean condiciones justas para el acceso, la progresión y el éxito.

4.1 Definiciones y principios básicos

En esta guía, **la inclusión** se entiende como un enfoque basado en los derechos y orientado a la calidad para el diseño y la impartición de la formación de aprendices: es el esfuerzo proactivo por identificar y eliminar las barreras que impiden a cualquier alumno acceder, participar y completar el aprendizaje basado en el trabajo. La UNESCO enmarca la educación inclusiva (incluida la EFP) como un compromiso continuo para eliminar las barreras y transformar la cultura, las políticas y las prácticas, de modo que todos los alumnos puedan ser incluidos de manera efectiva. Aplicado a los programas de formación de aprendices, esto significa no solo «permitir el acceso», sino garantizar que el sistema, el proveedor y el lugar de trabajo estén estructurados de manera que los alumnos puedan **acceder, permanecer, progresar y pasar al empleo** con la misma dignidad y apoyo. El trabajo de la OCDE sobre la equidad y la inclusión subraya además que la inclusión no es un complemento social independiente, sino una condición fundamental para una educación de calidad, especialmente en contextos de creciente diversidad, desigualdad y transición de competencias.

La diversidad se refiere a la presencia real y valorada de diferentes identidades y situaciones vitales entre los aprendices y en los lugares de trabajo. En los sistemas de EFP y duales, la diversidad suele incluir el género, la discapacidad, la situación socioeconómica, el origen migratorio o étnico, el idioma, la ubicación rural o periférica, la edad y las responsabilidades

familiares. La investigación «Strength through Diversity» (La fuerza de la diversidad) de la OCDE destaca que la diversidad es ahora una característica definitoria de los sistemas educativos modernos y que el éxito de las políticas depende de que los sistemas *reconozcan y planifiquen la diferencia en lugar de tratarla como una excepción*. En los aprendizajes de hábitat y construcción, esto también implica reconocer los retos de diversidad específicos del sector (por ejemplo, la infrarrepresentación de las mujeres, los migrantes y los alumnos con discapacidad) y tratar estas brechas como cuestiones sistémicas que deben abordarse mediante el diseño.

La equidad es distinta de **la igualdad**. La igualdad significa ofrecer las mismas oportunidades o normas a todo el mundo; la equidad significa garantizar la justicia proporcionando un apoyo diferenciado en función de las necesidades. La UNESCO define la educación equitativa mediante el principio de que «todos los alumnos son importantes y lo son por igual», lo que requiere redistribuir el apoyo cuando las barreras están distribuidas de forma desigual. Los datos de la OCDE muestran de manera similar que los sistemas educativos que mejoran la equidad lo hacen combinando normas universales con apoyos específicos para los alumnos que se enfrentan a desventajas estructurales. En términos de aprendizaje, la equidad podría incluir vías preparatorias para los jóvenes que ni estudian ni trabajan, apoyo al transporte para los alumnos de zonas rurales, tutoría lingüística estructurada para los migrantes o itinerarios de tareas adaptados para los alumnos con discapacidades, no para rebajar las expectativas, sino para que el éxito sea realista y alcanzable para todos.

El concepto de **interseccionalidad** es esencial para los programas de formación profesional inclusivos, ya que las desventajas rara vez se dan de forma aislada. Los marcos de la OCDE y la UNESCO hacen hincapié en que las múltiples vulnerabilidades pueden superponerse e intensificar la exclusión (por ejemplo, ser una mujer migrante con bajos ingresos en una región rural), lo que genera barreras que las políticas de una sola categoría no logran resolver. Para HABITABLE, una perspectiva interseccional significa que los sistemas de aprendizaje deben diseñarse para responder a barreras combinadas, no solo a «un grupo a la vez», y que el seguimiento debe rastrear quiénes quedan excluidos en las intersecciones de género, discapacidad, etnia y estatus socioeconómico.

Dos principios operativos traducen estas ideas en requisitos concretos para el aprendizaje. **La accesibilidad** significa que tanto los entornos de aprendizaje de la EFP como los lugares de trabajo son física, digital y socialmente utilizables por todos. Esto se ajusta a las directrices de inclusión de la UNESCO y la UE, según las cuales la accesibilidad es una condición previa para la participación, no una mejora opcional. En el aprendizaje, esto incluye salas de formación y

lugares de trabajo accesibles, soluciones de transporte seguras, una comunicación comprensible y recursos digitales inclusivos (especialmente importantes a medida que el aprendizaje sobre el hábitat se vuelve más mediado digitalmente a través del BIM, las herramientas inteligentes y los módulos en línea).

Las adaptaciones razonables son la segunda piedra angular operativa, específica para la inclusión de las personas con discapacidad, pero beneficiosa para una amplia gama de alumnos. En virtud de la legislación de la UE (Directiva sobre la igualdad en el empleo) y la Estrategia de la UE sobre los derechos de las personas con discapacidad, los empleadores y los proveedores de formación deben realizar los ajustes necesarios y adecuados que permitan a las personas con discapacidad participar en igualdad de condiciones, a menos que ello suponga una carga desproporcionada. Las directrices de la Comisión Europea de 2024 *sobre ajustes razonables en el trabajo* detallan esta obligación y proporcionan ejemplos prácticos, como equipos adaptados y EPI, modificaciones de los puestos de trabajo, horarios flexibles, tecnologías de asistencia, formatos de comunicación adaptados y métodos de evaluación accesibles. La EU-OSHA se hace eco de que los ajustes razonables son tanto un requisito legal como un factor probado que favorece la retención, la seguridad y la productividad. En el contexto del aprendizaje, las adaptaciones deben planificarse conjuntamente por los proveedores de EFP y las pymes, y revisarse a medida que avanza la formación, garantizando que la adaptación favorezca los resultados del aprendizaje en lugar de aislar al aprendiz.

En conjunto, estas definiciones y principios establecen la base **para que los programas de formación de aprendices inclusivos sean un estándar de calidad**. La inclusión requiere que los sistemas se anticipen a la diversidad, apliquen la equidad en lugar de la uniformidad, aborden las desventajas interseccionales, garanticen la accesibilidad en los entornos de formación y trabajo, y pongan en práctica ajustes razonables como parte normal de la impartición de la formación profesional dual. Cuando estos principios se integran desde el diseño hasta la práctica diaria, los programas de formación profesional se convierten en vías en las que todos los alumnos, especialmente aquellos con menos oportunidades, pueden tener éxito de forma realista y realizar la transición al mercado laboral verde y digital en constante evolución.

4.2 Dimensiones a nivel del sistema

A nivel del sistema, los programas de formación de aprendices inclusivos existen cuando **las normas, las estructuras de gobernanza, los mecanismos de financiación y los mecanismos de garantía de la calidad de un país o una región están diseñados para que la participación sea justa y realista para los diversos alumnos**. El EFQEA define explícitamente las

«condiciones marco» para los programas de formación de aprendices a nivel del sistema, haciendo hincapié en que la calidad y la eficacia dependen de bases jurídicas claras, la cooperación de las partes interesadas, la transparencia y el reparto de responsabilidades entre las autoridades educativas, laborales y los interlocutores sociales. En otras palabras, la inclusión no puede lograrse únicamente con buenos centros de EFP o empleadores motivados, sino que se necesita un sistema que les *permita activamente* llevar a cabo la inclusión de forma adecuada.

Una primera dimensión a nivel del sistema es el **entorno normativo y regulatorio**. Los sistemas inclusivos traducen los criterios de calidad de la UE en normas nacionales o regionales que garantizan la igualdad de acceso, la contratación justa, la protección de los derechos de los aprendices, condiciones de trabajo seguras y resultados de aprendizaje reconocidos. Los criterios a nivel de sistema del EFQEA exigen que los programas de formación de aprendices estén definidos legalmente, incluyan acuerdos por escrito y garanticen la protección social y una remuneración adecuada. Estas garantías son especialmente importantes para los alumnos con menos oportunidades, que son los más expuestos al abandono cuando los derechos no están claros o las condiciones son inestables. Cuando las normativas incluyen cláusulas explícitas de no discriminación y obligaciones de adaptación razonable, también crean la «base» sobre la que se puede sustentar la inclusión a nivel del lugar de trabajo.

Una segunda dimensión se refiere a **las estructuras institucionales y los instrumentos de apoyo**. Las investigaciones realizadas por el Cedefop muestran que los ecosistemas de aprendizaje funcionan mejor cuando las responsabilidades se ponen en práctica a través de instituciones estables: organismos que coordinan la cooperación entre la EFP y los empleadores, certifican las prácticas, apoyan la formación de mentores o prestan servicios de emparejamiento y orientación. Cuando estas estructuras son débiles, el acceso tiende a depender de redes informales, lo que perjudica sistemáticamente a los migrantes, los jóvenes que ni estudian ni trabajan, las mujeres que se incorporan a oficios dominados por los hombres y los alumnos de zonas rurales. Por lo tanto, la inclusión a nivel del sistema requiere **una capacidad de intermediación** (intermediación, orientación, apoyo a la colocación) que reduzca la carga administrativa de las pymes y garantice que los alumnos sin capital social puedan seguir encontrando prácticas de calidad.

Una tercera dimensión fundamental son **las asociaciones y el diálogo social**. El EFQEA y la política de aprendizaje de la UE relacionada se crearon con una fuerte contribución de los interlocutores sociales, y hacen hincapié en que el aprendizaje debe ser copropiedad de los empleadores, los proveedores de educación y los representantes de los trabajadores. Los

sistemas inclusivos son aquellos en los que las asociaciones no son puntuales, sino estructuradas: consejos sectoriales, agrupaciones regionales de CoVE o grupos directivos de tipo ACVT que alinean sistemáticamente los planes de estudios con las necesidades del mercado laboral, establecen prioridades de inclusión e intervienen cuando surgen riesgos para la calidad. Esta gobernanza basada en la asociación es también una condición previa para abordar los patrones de exclusión específicos de cada sector (por ejemplo, las mujeres o los migrantes en la construcción), ya que permite soluciones colectivas, y no solo individuales.

Una cuarta dimensión es **la asignación de recursos específicos y adecuados**. Las lecciones aprendidas de las políticas de la UE en materia de aprendizaje profesional muestran que la financiación determina los resultados de inclusión en función de *lo que se pretende incentivar*. Cuando los sistemas invierten principalmente en aumentar el número de plazas, la participación puede aumentar en general, pero siguen existiendo diferencias para los grupos desfavorecidos. Por el contrario, se ha determinado que el apoyo específico —como incentivos adicionales para los empleadores que contraten a aprendices con menos oportunidades, vías de transición financiadas, ayudas para desplazamientos o equipamiento, o formación estructurada de mentores— es necesario para ampliar el acceso y mejorar la retención. La inclusión a nivel del sistema significa que los recursos están explícitamente vinculados a los objetivos de equidad, y no se tratan como una partida presupuestaria neutra.

Por último, los sistemas de aprendizaje inclusivos se basan en **la garantía de calidad que mide la inclusión como parte de la calidad**. EQAVET proporciona la principal referencia de la UE en este ámbito: su ciclo de cuatro etapas (planificación, aplicación, evaluación y revisión) está destinado a funcionar a nivel del sistema y anima a los países a supervisar la participación, la finalización, el abandono y los resultados de la colocación, **desglosados por grupos de alumnos**. Los indicadores de EQAVET incluyen explícitamente las tasas de éxito de los grupos desfavorecidos y los mecanismos que promueven el acceso a la EFP, lo que lo convierte en una herramienta práctica para detectar dónde se produce la exclusión y poner en marcha medidas correctivas. Cuando la garantía de calidad incluye bucles de retroalimentación de los aprendices y el seguimiento del lugar de trabajo (también en consonancia con EFQEA), los sistemas pueden identificar no solo *si* existen programas de formación *de aprendices*, sino también *para quiénes funcionan*.

En resumen, la inclusión a nivel del sistema se logra cuando las políticas garantizan los derechos y la equidad, las estructuras proporcionan intermediación y apoyo, las asociaciones incorporan la responsabilidad compartida, la financiación se destina a resultados de equidad y la garantía de

calidad (a través de la lógica de EQAVET y EFQEA) supervisa y mejora continuamente el rendimiento de la inclusión. Sin esta columna vertebral multidimensional del sistema, los programas de aprendizaje inclusivos siguen dependiendo de buenas prácticas aisladas en lugar de convertirse en una característica estable del ecosistema de competencias de Hábitat.

4.3 Dimensiones a nivel de los proveedores (intermediarios de EFP/WBL)

A nivel de los proveedores, los programas de formación de aprendices inclusivos dependen de que los centros de EFP y los intermediarios de WBL sean capaces de traducir las normas del sistema en **un diseño y un apoyo formativos diarios que funcionen para diversos alumnos**. La guía de la UNESCO sobre la inclusión en la EFTP destaca que la inclusión se logra cuando las instituciones rediseñan los planes de estudio, la pedagogía, la orientación y los servicios de apoyo al alumno para eliminar las barreras y garantizar que todos los alumnos puedan participar de manera significativa. En las vías de EFP dual, los proveedores no son solo actores educativos, sino también *puentes* hacia el mercado laboral, responsables de preparar, emparejar, apoyar y proteger a los aprendices a lo largo del aprendizaje basado en el trabajo.

Una primera dimensión es la oferta de **planes de estudios y entornos de aprendizaje inclusivos**. Los proveedores inclusivos se aseguran de que los planes de estudios de formación profesional estén claramente vinculados a las normas ocupacionales, pero se impartan mediante métodos flexibles y accesibles, en lugar de una enseñanza «única para todos». Las investigaciones sobre el diseño universal para el aprendizaje (UDL) en entornos profesionales y de aprendizaje muestran que el diseño proactivo de los planes de estudios, que ofrece múltiples formas de acceder al contenido, practicar habilidades y demostrar competencias, apoya a los alumnos con discapacidades, bajo nivel de alfabetización, barreras lingüísticas o diferentes estilos de aprendizaje sin rebajar los estándares. Esto incluye materiales de aprendizaje accesibles (formatos fáciles de leer, apoyos visuales, herramientas digitales adaptativas), ritmos diferenciados y opciones de enseñanza combinadas que ayudan a los alumnos de zonas rurales o a los adultos con limitaciones familiares o laborales a seguir participando. Por lo tanto, la inclusión a nivel de los proveedores significa que *los objetivos del plan de estudios siguen siendo comunes, pero las vías de aprendizaje se diversifican* para evitar el abandono y permitir el éxito.

Una segunda dimensión se refiere a **la orientación profesional inclusiva y la adecuación**. El Cedefop identifica la orientación permanente como un pilar transversal de los sistemas de EFP inclusivos, ya que ayuda a los alumnos a realizar transiciones informadas y que fomentan la confianza hacia la formación y el trabajo. En la práctica, los proveedores inclusivos invierten en la divulgación entre los grupos infrarrepresentados, utilizan una orientación consciente de los

prejuicios para evitar alejar a las mujeres o los migrantes de los oficios del sector de la vivienda, y aplican una adecuación estructurada que tiene en cuenta no solo las habilidades, sino también las aspiraciones y las barreras de los alumnos. Esto suele requerir la elaboración de perfiles previos a la colocación (necesidades, intereses, requisitos de apoyo), una comunicación clara a los alumnos sobre las expectativas del lugar de trabajo y la coordinación con los empleadores para garantizar que las colocaciones sean realistas y seguras para cada aprendiz. Cuando la adecuación es inclusiva, los alumnos que no cuentan con redes sociales sólidas no quedan excluidos de las colocaciones de calidad.

Una tercera dimensión a nivel de los proveedores es la existencia de **mecanismos de apoyo antes y durante los aprendizajes**. Las pruebas del conjunto de herramientas de EFP del Cedefop sobre los ninis y el aprendizaje inclusivo basado en el trabajo subrayan que los alumnos desfavorecidos se benefician más cuando los proveedores ofrecen vías de transición y preparación, orientación para la preparación para el trabajo, apoyo lingüístico o en competencias básicas y servicios psicosociales. Durante los aprendizajes, los proveedores inclusivos mantienen un contacto activo con los alumnos y los lugares de trabajo mediante acuerdos de tutoría dual (tutor escolar + tutor en el lugar de trabajo), controles periódicos del progreso y sistemas de alerta temprana que identifican el absentismo, la falta de confianza o los conflictos en el lugar de trabajo antes de que se produzca el abandono. Los datos del Cedefop sobre entornos de aprendizaje inclusivo en el trabajo subrayan que la retención mejora cuando los alumnos reciben un apoyo continuo y una red de seguridad clara, en lugar de dejarlos «a su suerte» en los lugares de trabajo. Por último, la inclusión a nivel de los proveedores requiere **una prestación flexible y una estrecha cooperación con las pymes**. Los proveedores inclusivos adaptan los horarios, los formatos de evaluación y las secuencias de formación cuando los alumnos se enfrentan a obstáculos (por ejemplo, limitaciones de transporte, necesidades relacionadas con la discapacidad, responsabilidades familiares), sin dejar de proteger los resultados del aprendizaje. También desempeñan un papel proactivo en el apoyo a las empresas: preparan a los mentores, aclaran las funciones, median en los malentendidos y ayudan a las pymes a aplicar adaptaciones o prácticas de inclusión que quizá no podrían gestionar por sí solas. Tanto la estrategia de la UNESCO en materia de EFTP como las orientaciones del Cedefop hacen hincapié en que los resultados inclusivos dependen de la disposición de las instituciones a colaborar más allá del aula, especialmente con los pequeños empresarios que necesitan apoyo práctico.

En resumen, los programas de aprendizaje inclusivos a nivel de los proveedores se caracterizan por: planes de estudios diseñados para la diversidad (UDL y pedagogía accesible), orientación y

emparejamiento que amplían el acceso, mecanismos de apoyo sólidos que evitan el abandono escolar y una impartición flexible y cooperativa con las pymes. Cuando se dan estas dimensiones, los proveedores de EFP y los intermediarios se convierten en impulsores clave de la equidad dentro del ecosistema de competencias de Habitat, lo que permite a los diversos alumnos acceder, permanecer y tener éxito en el aprendizaje basado en el trabajo.

4.4 Dimensiones a nivel del lugar de trabajo (pymes/empresas)

El éxito o el fracaso de los programas de formación inclusivos depende en última instancia del lugar de trabajo, ya que es allí donde los alumnos pasan una parte importante del tiempo de formación, desarrollan su identidad profesional y experimentan las normas cotidianas. El EFQEA impone obligaciones estrictas a los empleadores como parte de los criterios básicos de calidad: los programas de formación deben basarse en acuerdos claros, respetar los derechos laborales, proporcionar condiciones de trabajo seguras, garantizar una tutoría cualificada en el lugar de trabajo y ser accesibles mediante un proceso de selección justo. En la práctica, esto significa que las pymes y las empresas no solo son anfitrionas de mano de obra, sino también coeducadoras que determinan si los diversos alumnos pueden realmente aprender, integrarse y progresar.

Una primera dimensión del lugar de trabajo es **la contratación y la incorporación inclusivas**. El EFQEA exige procedimientos de contratación transparentes y de selección justos, precisamente porque las redes de contratación informales tienden a reproducir la exclusión. Por lo tanto, las pymes inclusivas utilizan criterios claros y basados en las competencias, evitan el lenguaje laboral sexista o sesgado y amplían su alcance más allá de «quienes ya conocen la empresa». Esto es especialmente relevante en los aprendizajes relacionados con la construcción y el hábitat, en los que las mujeres, los migrantes y los jóvenes desfavorecidos están infrarrepresentados y tienen menos posibilidades de acceder a puestos de trabajo a través de contactos informales. La contratación solo es inclusiva cuando previene activamente la discriminación y ofrece igualdad de oportunidades de acceso, y cuando la incorporación incluye una orientación estructurada sobre las normas del lugar de trabajo, la seguridad, las expectativas de aprendizaje y los canales de apoyo disponibles.

Una segunda dimensión clave es **la tutoría cualificada y la supervisión diaria**. La EFQEA y las orientaciones de los interlocutores sociales europeos hacen hincapié en que un tutor o mentor en el lugar de trabajo es esencial para la calidad del aprendizaje, y no opcional. Los datos del Cedefop sobre entornos de aprendizaje en el trabajo inclusivos muestran que los aprendices con menos oportunidades dependen en gran medida del apoyo de los mentores para ganar confianza, integrarse y resolver problemas, y que una tutoría deficiente es un importante factor predictivo del

abandono. Por lo tanto, los lugares de trabajo inclusivos (a) asignan un mentor específico y formado, (b) protegen el tiempo dedicado a la supervisión y la retroalimentación, y (c) se aseguran de que los mentores estén preparados para ofrecer una orientación sensible a la diversidad (por ejemplo, comunicación intercultural, conciencia de género, inclusión de la discapacidad). Sin esto, el aprendizaje se convierte en «aprendizaje por exposición», lo que beneficia a los alumnos seguros de sí mismos, pero perjudica a aquellos que se enfrentan a barreras lingüísticas, necesidades relacionadas con la discapacidad o una baja autoeficacia inicial.

Una tercera dimensión del lugar de trabajo son **las adaptaciones y las vías de trabajo flexibles**, especialmente para los aprendices con discapacidades o necesidades especiales, pero también para otros grupos que se enfrentan a barreras. Según la legislación de la UE en materia de igualdad, las adaptaciones razonables son una obligación legal, y las directrices de la Comisión Europea para 2024 aclaran cómo se aplican en los lugares de trabajo: equipos adaptados o EPI, puestos de trabajo accesibles, tecnologías de asistencia, horarios o patrones de descanso flexibles, formatos de comunicación ajustados y métodos de evaluación justos que sigan reflejando los resultados del aprendizaje. La EU-OSHA refuerza que las adaptaciones suelen ser de bajo coste y mejoran la retención, la seguridad y la productividad. En el caso de los aprendizajes, las adaptaciones deben planificarse conjuntamente con los proveedores de EFP y revisarse a lo largo del tiempo, garantizando que los aprendices accedan progresivamente al perfil profesional completo en lugar de limitarse a tareas marginales.

Una cuarta dimensión es **la cultura laboral inclusiva, segura y contra la discriminación**. La EFQEA exige entornos seguros y respeto por la diversidad, y la investigación inclusiva del Cedefop sobre el aprendizaje en el trabajo destaca que la pertenencia y la retención dependen del clima diario en el lugar de trabajo, no solo de las normas formales. En sectores dominados por los hombres, como la construcción, las agencias de seguridad y salud muestran que los prejuicios de género y la segregación ocupacional siguen estando arraigados en las rutinas del lugar de trabajo, a menos que las empresas los contrarresten activamente mediante una supervisión sensible al género, políticas de tolerancia cero con el acoso y un compromiso visible con la diversidad. Las pymes inclusivas expresan explícitamente sus expectativas (códigos de conducta, vías de denuncia seguras), garantizan normas de comunicación respetuosas y apoyan la integración entre compañeros, de modo que las mujeres y los aprendices pertenecientes a minorías no se vean aislados ni presionados para «encajar» en normas excluyentes.

Por último, los lugares de trabajo inclusivos se basan en **la cooperación activa con los proveedores de EFP y los intermediarios**. La EFQEA enmarca el aprendizaje como una

responsabilidad compartida, y el aprendizaje de políticas del Cedefop destaca que la calidad y la inclusión son más sólidas cuando los empleadores se coordinan regularmente con los tutores escolares en cuanto a los resultados del aprendizaje, las revisiones del progreso y la intervención temprana cuando surgen dificultades. Esta cooperación permite ajustar las tareas, proporcionar apoyo adicional y prevenir el abandono prematuro, especialmente en el caso de los aprendices que se enfrentan a barreras múltiples.

En resumen, la inclusión en el ecosistema HABITABLE a nivel del lugar de trabajo se logra cuando las pymes y las empresas garantizan una contratación justa, una tutoría estructurada y consciente de la diversidad, adaptaciones razonables y flexibilidad, una sólida cultura antidiscriminatoria y una coordinación continua con los proveedores de EFP. Estas dimensiones traducen los principios de calidad de la UE en oportunidades de aprendizaje reales para aprendices diversos en entornos laborales cotidianos.

4.5 Dimensión de la experiencia del alumno

En última instancia, los programas de formación de aprendices inclusivos deben ser reconocibles en la *experiencia vivida* por los aprendices. El trabajo del Cedefop sobre entornos de aprendizaje inclusivos basados en el trabajo subraya que los programas de formación de aprendices resultan motivadores y exitosos cuando los alumnos se encuentran con lugares de trabajo acogedores, oportunidades de aprendizaje significativas y un apoyo constante. Por el contrario, el aprendizaje basado en el trabajo puede resultar desalentador y provocar el abandono cuando los alumnos experimentan un desajuste entre las expectativas y la realidad, la falta de apoyo para la preparación para el trabajo o una supervisión deficiente. Por esta razón, la experiencia del alumno se trata aquí como una dimensión separada de la inclusión, centrándose en la pertenencia, el apoyo, la progresión y la voz.

La pertenencia se refiere a si los aprendices se sienten aceptados, respetados e integrados socialmente tanto en el entorno de la EFP como en el lugar de trabajo. Las investigaciones sobre la retención en el aprendizaje vinculan sistemáticamente la pertenencia con las señales culturales cotidianas: cómo hablan los mentores a los aprendices, si los compañeros los incluyen en el aprendizaje informal y si las diferencias se tratan como algo normal o como un «problema». El Cedefop destaca que los entornos de apoyo aumentan la motivación y la finalización, especialmente para los alumnos que se incorporan al mundo laboral por primera vez o que proceden de entornos con menos oportunidades. En los oficios relacionados con la construcción y el hábitat, la pertenencia es especialmente importante para las mujeres, los migrantes y los

alumnos con discapacidad, que de otro modo podrían sentirse aislados en culturas laborales dominadas por los hombres o muy estandarizadas.

El apoyo refleja en qué medida los aprendices cuentan con una ayuda fiable y continua para hacer frente a las exigencias tanto del aprendizaje como del trabajo. Las pruebas examinadas por el Cedefop y otras investigaciones más amplias sobre el abandono de la EFP muestran que los aprendices son más propensos a abandonar prematuramente cuando la tutoría es irregular, la retroalimentación no es clara o no se abordan a tiempo las barreras personales (idioma, confianza, necesidades de discapacidad, transporte, presión familiar). Por lo tanto, los programas de formación de aprendices inclusivos garantizan que el apoyo no solo se concentre al inicio, sino que se mantenga a través de controles, tutorías duales (tutor escolar + mentor en el lugar de trabajo) y un fácil acceso a servicios de orientación o psicosociales cuando surgen dificultades.

La progresión se refiere a si los aprendices pueden ver y experimentar una trayectoria justa de desarrollo de competencias y empleabilidad futura. Una experiencia de aprendizaje inclusiva significa que las tareas y los resultados del aprendizaje están estructurados de manera que los aprendices accedan gradualmente al perfil profesional completo, en lugar de limitarse a trabajos marginales o repetitivos. El Cedefop señala que una trayectoria de aprendizaje clara y unas buenas oportunidades de aprendizaje en el lugar de trabajo son factores clave para la motivación y la obtención de cualificaciones. En el caso de los alumnos desfavorecidos, la progresión también depende de medidas de equidad (orientación adicional, ritmo ajustado, reconocimiento del aprendizaje previo) que les permitan alcanzar los mismos estándares a través de vías realistas.

La voz y la retroalimentación son el elemento final: los programas de formación de aprendices inclusivos requieren que los aprendices puedan expresar con seguridad su experiencia e influir en la mejora. La guía de la UNESCO sobre la inclusión en la EFTP subraya que los alumnos deben participar activamente en la configuración de entornos inclusivos, y no ser receptores pasivos de apoyo. A nivel del sistema y de los proveedores, esto se ajusta a los bucles de retroalimentación al estilo EQAVET, en los que se recopilan sistemáticamente las evaluaciones de los aprendices sobre la calidad de la formación, el clima en el lugar de trabajo, la tutoría y los riesgos de discriminación, y se utilizan para su revisión y mejora. Los canales seguros para denunciar el acoso o el trato injusto forman parte de esta dimensión de «voz», que garantiza que los aprendices puedan expresarse sin temor a perder su puesto.

En conjunto, estos cuatro elementos describen cómo se percibe la inclusión desde el punto de vista del alumno. Cuando los aprendices sienten que pertenecen al grupo, reciben apoyo continuo,

experimentan un progreso real y tienen una voz significativa en la retroalimentación y la protección, la inclusión se convierte en un resultado observable en lugar de una promesa política.

5. Áreas temáticas clave para las recomendaciones

Las recomendaciones de esta guía se organizan en seis áreas temáticas que abordan los factores estructurales y prácticos que influyen en la inclusión, la diversidad y la equidad en los programas de formación de aprendices en todo el ecosistema de habilidades de Hábitat. Cada área temática incluye una justificación basada en pruebas y propuestas concretas que los proveedores de EFP, las empresas, las autoridades públicas y los interlocutores sociales pueden adoptar para reforzar la participación equitativa.

4.1 Equidad y acceso

Promover la equidad y el acceso a los programas de formación de aprendices requiere un esfuerzo sistémico para eliminar las barreras que dificultan la participación de los alumnos con menos oportunidades. Los datos europeos subrayan la magnitud del reto: en 2024, el 9,3 % de los jóvenes (18-24 años) de la UE abandonaron prematuramente la educación y la formación, lo que sigue estando por encima del objetivo de la UE de menos del 9 % para 2030. La situación es significativamente peor para los jóvenes con discapacidad, entre los cuales el 44,2 % de los que tienen una discapacidad grave y el 17,1 % de los que tienen alguna discapacidad abandonaron prematuramente la educación y la formación, en comparación con el 8,0 % de los que no tienen discapacidad.

Los análisis de Eurostat y el CEDEFOP también muestran que los migrantes y los ciudadanos no pertenecientes a la UE tienen sistemáticamente un nivel educativo más bajo y tasas de abandono escolar más elevadas que la población autóctona, y que la EFP puede desempeñar un papel clave en la prevención de la exclusión social si se diseña y se imparte de forma inclusiva. En países de la Asociación Oriental como Georgia y la República de Moldavia, las evaluaciones de la ETF ponen de relieve las persistentes disparidades regionales, étnicas y de género en el acceso a una educación y un empleo de calidad, y subrayan la necesidad de mejorar la participación de los jóvenes desfavorecidos en la EFP.

A nivel político, el **Pilar Europeo de Derechos Sociales** afirma que «toda persona tiene derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente de calidad e inclusivos», situando la igualdad de oportunidades y el acceso en el centro de la política social de la UE. **La Recomendación del Consejo sobre la EFP para la competitividad sostenible, la equidad**

social y la resiliencia (2020/C 417/01) pide explícitamente que los sistemas de EFP sean «inclusivos y accesibles, en particular para los grupos vulnerables, las personas con discapacidad y las personas con bajos niveles de cualificación».

En este marco, los países socios de HABITABLE han adoptado legislaciones y estrategias nacionales que hacen referencia a la igualdad de oportunidades, la inclusión y la no discriminación (por ejemplo, las medidas de aprendizaje inclusivo y la EFP integradora de Austria, la Ley Orgánica 3/2022 de España, la Ley de Educación Inclusiva 54/2018 y la Estrategia Nacional para la Igualdad de Portugal, la Ley 4763/2020 de Grecia sobre ESEK y las recientes estrategias de inclusión en Georgia y Moldavia apoyadas por la ETF y la cooperación de la UE). No obstante, las deficiencias en la aplicación, la financiación y la divulgación hacen que los alumnos con discapacidad, los migrantes, las comunidades romaníes, los jóvenes de las zonas rurales, las mujeres en sectores dominados por los hombres y los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela sigan estando infrarrepresentados en la EFP dual y los programas de formación de aprendices.

Por lo tanto, garantizar la equidad y el acceso es tanto un requisito de cumplimiento de los marcos nacionales y de la UE como una necesidad práctica para construir ecosistemas de competencias sólidos y orientados al futuro.

Recomendaciones

a) Políticas de no discriminación

- **Alinearse con los principios de la UE y la legislación nacional.**

Desarrollar y aplicar políticas integrales de no discriminación e igualdad de trato a nivel de los proveedores y las empresas, que abarquen explícitamente al menos el género, la discapacidad, el origen étnico, la religión o las creencias, la edad, el origen socioeconómico, la situación migratoria y la orientación sexual, en consonancia con el pilar europeo de derechos sociales y la legislación nacional en materia de igualdad.

- **Visibilidad y accesibilidad.**

Garantizar que estas políticas se comuniquen claramente a los alumnos, el personal y los empleadores (sitios web, materiales de orientación, contratos de aprendizaje, reglamentos internos) y se pongan a disposición en formatos accesibles y en los idiomas pertinentes, especialmente en contextos con poblaciones minoritarias o migrantes significativas.

- **Mecanismos eficaces de denuncia y reparación.**

Establecer mecanismos confidenciales, seguros y fiables para denunciar la

discriminación, el acoso o el trato desigual, con procedimientos claros, plazos, personas responsables designadas y protección contra represalias.

- **Integración en acuerdos formales.**

Incluir cláusulas de no discriminación e igualdad de oportunidades en todos los acuerdos de cooperación entre los proveedores de EFP y las empresas, los contratos de aprendizaje y los códigos de conducta institucionales, haciendo del respeto de estos principios una condición para participar en los programas de EFP dual.

b) Criterios de selección inclusivos

- **Revisar las normas de admisión para detectar posibles casos de discriminación indirecta.**

Revisar sistemáticamente los criterios de admisión y selección para identificar y eliminar los requisitos que puedan excluir indirectamente a los alumnos con menos oportunidades, como umbrales académicos excesivamente rígidos, requisitos lingüísticos o experiencia previa no esencial para la ocupación.

- **Utilizar evaluaciones basadas en las competencias y la motivación.**

Complementar o sustituir la selección basada exclusivamente en las calificaciones por métodos que reconozcan diversas formas de competencia y potencial, como entrevistas estructuradas, tareas prácticas, evaluaciones diagnósticas o portfolios. Este enfoque es coherente con las orientaciones del CEDEFOP sobre la EFP inclusiva y la lucha contra el abandono escolar prematuro.

- **Información y procedimientos accesibles.**

Proporcione información clara y sin jerga sobre los procedimientos de solicitud, los requisitos de elegibilidad, los criterios de selección y los plazos, y ponga a disposición materiales en lenguas minoritarias y de inmigrantes cuando sea pertinente. Esto favorece la toma de decisiones informadas y reduce la autoexclusión entre los alumnos vulnerables.

- **Contratación consciente de los prejuicios.**

Formar al personal que participa en la selección (tanto en los centros de EFP como en las empresas) sobre prácticas de contratación inclusivas y conscientes de los prejuicios, así como sobre las barreras de acceso específicas a las que se enfrentan grupos como las mujeres jóvenes en la construcción, los alumnos con discapacidad, los migrantes o los jóvenes romaníes.

Igualdad de género

La igualdad de género en los programas de formación de aprendices es una piedra angular de los sistemas de EFP inclusivos y una necesidad práctica para construir un ecosistema de competencias de Hábitat preparado para el futuro. En toda Europa, se espera que los programas de formación de aprendices apoyen el acceso equitativo a una formación de calidad y a un trabajo digno, pero las normas de género persistentes siguen determinando los patrones de participación, especialmente en los ámbitos técnicos y relacionados con la construcción. La política de la UE enmarca explícitamente la EFP como una palanca para abordar la segregación y los estereotipos ocupacionales, y pide una participación equilibrada entre hombres y mujeres en las profesiones tradicionalmente dominadas por hombres o mujeres.

La magnitud del desequilibrio de género es especialmente visible en el sector de la vivienda y la construcción. Las estadísticas del mercado laboral de Eurostat muestran que las mujeres siguen siendo una pequeña minoría en el empleo en la construcción en la UE —alrededor **del 10 % de la mano de obra del sector**—, lo que pone de relieve la escasa base de talento en un campo fundamental para la renovación ecológica y la construcción sostenible. Las diferencias de género más amplias en las transiciones del mercado laboral refuerzan esta tendencia: en 2023, la tasa de jóvenes que ni estudian ni trabajan era **del 12,5 %** en el caso de las mujeres, frente al **10,1 % en el de los hombres**, lo que indica que las mujeres siguen enfrentándose a un mayor riesgo estructural de exclusión de las vías de transición de la educación al trabajo.

Las investigaciones y el seguimiento de la UE relacionan sistemáticamente estas brechas con la socialización temprana, la orientación sesgada, la visibilidad limitada de las mujeres en el sector y las culturas laborales que pueden resultar poco acogedoras para las aprendices. El CEDEFOP subraya que la segregación de género en la EFP persiste en toda Europa y requiere medidas proactivas para ampliar la participación en los campos técnicos y de transición ecológica.

Por lo tanto, para los ecosistemas de competencias de Hábitat, la igualdad de género es tanto una obligación de equidad como una estrategia de mano de obra: sin una acción específica para atraer y retener a las mujeres, los programas de formación profesional corren el riesgo de reproducir la exclusión y limitar la capacidad del sector para satisfacer las demandas de adaptación al clima y construcción ecológica.

Recomendaciones

a) Objetivos de participación equilibrada entre géneros y seguimiento

- **Establecer objetivos claros de participación** de las mujeres en las vías de aprendizaje relacionadas con el hábitat y la construcción, en consonancia con los compromisos de la UE en materia de igualdad de género.
- **Realizar un seguimiento de la incorporación, la retención, la finalización y la progresión por género** para visibilizar el desequilibrio y evitar que se considere «normal».
- **Utilizar un seguimiento interseccional** (por ejemplo, género + discapacidad, género + origen migrante) para detectar las desventajas múltiples.

b) Lenguaje sensible al género y orientación profesional

- **Auditar los materiales de orientación, las convocatorias de solicitudes y los perfiles profesionales** para eliminar los estereotipos y las expresiones con connotaciones masculinas que disuaden a las niñas y las mujeres de presentar su candidatura.
- **Asegurar que la orientación se base en las competencias y las aspiraciones**, y no en las trayectorias «típicas» de género, reflejando las pruebas del CEDEFOP sobre los estereotipos en las elecciones de EFP.
- **Haga que las profesiones relacionadas con el hábitat sean visibles como ecológicas, innovadoras y socialmente valiosas**, vinculándolas a la sostenibilidad y la digitalización, en lugar de a imágenes anticuadas de «oficios masculinos».

c) Modelos a seguir y tutoría en el sector del hábitat

- **Integrar sistemáticamente modelos femeninos a seguir** (artesanas, supervisoras de obra, técnicas BIM, especialistas en rehabilitación ecológica, arquitectas/ingenieras con itinerarios de EFP) en la divulgación y la orientación.
- **Crear un sistema de tutoría estructurado para las aprendices**, emparejándolas con mentores formados en el lugar de trabajo y con mujeres de su misma edad que ya trabajan en el sector. Las pruebas de las iniciativas europeas muestran que la visibilidad de los modelos a seguir es una de las palancas más eficaces para cambiar la participación en los programas de formación profesional dominados por los hombres.
- **Reconocer la tutoría como una condición de calidad** para las asociaciones de empleadores/proveedores participantes, especialmente en las ocupaciones relacionadas con el hábitat dominadas por los hombres.

d) Entornos de aprendizaje/trabajo seguros y respetuosos

- **Exigir políticas de tolerancia cero con el acoso y la discriminación** en los lugares de trabajo que acogen a aprendices, con vías de denuncia claras.

- **Formar a los tutores y profesores de la empresa en materia de sesgos de género y supervisión inclusiva**, ya que la cultura de los programas de formación profesional influye mucho en la retención.
- Esto es fundamental tanto para la finalización como para la retención a largo plazo de las mujeres en el sector.

Apoyo a las personas con menos oportunidades

Apoyar a los alumnos con menos oportunidades es esencial para los sistemas de aprendizaje inclusivos, ya que las desventajas estructurales siguen determinando quién puede acceder a la formación, permanecer en ella y completar con éxito los itinerarios formativos. En toda la UE, el abandono temprano de la educación y la formación sigue siendo una señal de alerta clave: en 2024, **el 9,3 % de los jóvenes de entre 18 y 24 años** abandonó prematuramente la educación, lo que sigue estando por encima del objetivo de la UE para 2030 (<9 %). Este riesgo es muy desigual. Los jóvenes con discapacidad se enfrentan a tasas de abandono temprano significativamente más altas que sus compañeros sin discapacidad, lo que demuestra cómo el apoyo y la accesibilidad inadecuados se traducen en exclusión.

Los estudiantes migrantes y pertenecientes a minorías también obtienen sistemáticamente peores resultados. Los datos de Eurostat sobre la integración de los migrantes muestran un menor nivel educativo y una mayor vulnerabilidad al abandono escolar prematuro entre **los ciudadanos no pertenecientes a la UE** en comparación con los nacionales, lo que refleja las barreras relacionadas con el idioma, el reconocimiento de los conocimientos previos, la inseguridad socioeconómica y la discriminación. En el caso de los jóvenes que ni estudian ni trabajan, la exclusión suele ser múltiple: la desconexión de la educación y el trabajo suele deberse a una combinación de bajos resultados académicos previos, orientación deficiente, dificultades económicas y oportunidades locales limitadas. Los datos europeos ponen de relieve que la formación específica, combinada con **la tutoría y el apoyo integral**, es una de las formas más eficaces de reincorporar a los estudiantes NEET y mantener su participación.

La geografía agrava estas desigualdades. Los alumnos de las zonas rurales suelen tener menos opciones de formación a nivel local, mayores distancias de desplazamiento, un acceso más limitado a los servicios de apoyo y una infraestructura digital más limitada, factores que aumentan el riesgo de autoexclusión y abandono escolar. Sin un apoyo específico, estas pautas pueden hacer que los migrantes, los jóvenes ninis, los alumnos con discapacidad y las poblaciones rurales estén infrarrepresentados en los programas de formación de aprendices, incluidos los sectores relacionados con el hábitat que son fundamentales para la transición ecológica.

A nivel político, el Pilar Europeo de Derechos Sociales confirma que todas las personas tienen derecho a **una educación de calidad e inclusiva y al aprendizaje permanente**, mientras que las estrategias de inclusión y discapacidad de la UE exigen accesibilidad, adaptaciones razonables y participación activa de los grupos vulnerables. Por lo tanto, garantizar un apoyo personalizado

es un requisito de cumplimiento de los valores de la UE y una condición práctica para construir ecosistemas de aprendizaje sólidos y orientados al futuro.

Recomendaciones

a) Itinerarios adaptados a grupos específicos

- **Migrantes y minorías:** ofrecer vías de acceso que tengan en cuenta las diferencias lingüísticas, el reconocimiento del aprendizaje previo cuando sea posible y una orientación culturalmente segura para que los alumnos puedan desenvolverse con confianza en la formación y en los lugares de trabajo.
- **Jóvenes NEET:** combinar puntos de entrada flexibles con tutorías estructuradas y una progresión paso a paso, reconociendo que muchos regresan con poca confianza o con una experiencia escolar interrumpida.
- **Personas con discapacidad:** garantizar adaptaciones razonables, un ritmo adaptado y un apoyo coordinado con los servicios sociales y de empleo, en consonancia con los compromisos de la UE en materia de derechos de las personas con discapacidad.
- **Estudiantes rurales:** reducir las barreras geográficas mediante una oferta flexible (opciones mixtas cuando sea posible), apoyo al transporte y divulgación local.

b) Mentoría y tutoría estructuradas

- Emparejar a cada aprendiz de origen desfavorecido con un **mentor formado** tanto en la EFP como en el entorno laboral.
- Hacer de la tutoría una responsabilidad formal con asignación de tiempo, herramientas de orientación y seguimiento.
- Las pruebas demuestran que la tutoría mejora la retención, la motivación y los resultados en el mercado laboral de los estudiantes ninis y migrantes.

c) Apoyo psicosocial y bienestar

- Proporcionar acceso a asesoramiento, modelos de apoyo entre pares y mecanismos de derivación para problemas de salud mental, vivienda o estrés relacionado con la familia.
- Integrar el apoyo psicosocial en los sistemas de alerta temprana para prevenir el desinterés antes de que se produzca el abandono escolar.
- Esto es especialmente importante para los alumnos que se enfrentan a situaciones de pobreza, desplazamiento, discriminación o estrés relacionado con una discapacidad.

d) Infraestructura accesible e inclusiva

- Garantizar que los entornos de formación y de trabajo sean accesibles física y digitalmente (movilidad, acceso sensorial, tecnología de asistencia, diseño inclusivo).

- Aplicar los principios de «diseño para todos» y las normas de accesibilidad universal exigidas por la política de la UE en materia de discapacidad.
- La accesibilidad debe ser una **condición para la participación de los empleadores** en los programas de aprendizaje.

Formación en pedagogías inclusivas

Los sistemas de aprendizaje inclusivos dependen en gran medida de las competencias de quienes enseñan, orientan y supervisan a los alumnos. Incluso cuando las políticas de acceso son sólidas, los alumnos con menos oportunidades no prosperarán a menos que los formadores y los profesores sean capaces de reconocer las diversas necesidades, adaptar la pedagogía y crear entornos de aprendizaje y de trabajo psicológicamente seguros. Esto es especialmente importante en el aprendizaje, donde el aprendizaje se produce en dos entornos (la escuela/el proveedor y la empresa), y los fallos de inclusión en cualquiera de ellos pueden provocar la desmotivación o el abandono.

Los datos europeos muestran que, a menudo, el desarrollo profesional (DP) de los docentes aún no está aportando el cambio profundo necesario para una práctica inclusiva. En TALIS 2024, solo **el 55 % de los profesores**, como media en los sistemas de la OCDE, afirmaron que el aprendizaje profesional reciente había tenido un impacto positivo en su enseñanza. Esto apunta a una brecha de calidad y relevancia: el DP se está llevando a cabo, pero no está reforzando de manera sistemática la capacidad de los profesores para responder a aulas complejas, nuevas realidades migratorias, inclusión de la discapacidad o diversidad cultural y de género.

Al mismo tiempo, la política de EFP de la UE sitúa a los docentes y formadores en el centro de la inclusión y la resiliencia del sistema. **La Recomendación del Consejo sobre la EFP para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia (2020)** hace hincapié en la necesidad de contar con personal docente de EFP de alta calidad capaz de apoyar a alumnos diversos y transiciones modernas. El trabajo del CEDEFOP sobre el desarrollo profesional de los docentes y formadores subraya igualmente que los Estados miembros deben garantizar **un desarrollo profesional inicial y continuo pertinente** para que el personal de EFP pueda responder a las nuevas funciones, los retos de la inclusión y la transición ecológica y digital.

En el caso de los programas de formación de aprendices relacionados con el hábitat, la pedagogía inclusiva también es estratégica: el sector necesita una participación más amplia (incluidas las mujeres, los migrantes, los jóvenes rurales y las personas con discapacidad) para cumplir los objetivos de construcción ecológica, renovación y resiliencia. Sin una inversión seria en las capacidades inclusivas de los formadores —especialmente en pedagogía intercultural, sensible a la discapacidad y consciente de los prejuicios— las desigualdades estructurales seguirán determinando los resultados de la formación de aprendices, incluso en sistemas bien diseñados.

Recomendaciones

a) Desarrollo obligatorio de capacidades para pedagogías inclusivas

- Hacer que el desarrollo profesional centrado en la inclusión sea **un requisito básico** para todos los profesores de aprendizaje, formadores internos y mentores en el lugar de trabajo.
- Dar prioridad a las habilidades prácticas: diferenciación de la enseñanza, diseño universal para el aprendizaje, enfoques basados en el trauma y retroalimentación constructiva para alumnos diversos.
- Alinear el contenido con las prioridades de inclusión de la UE y la Recomendación sobre EFP de 2020.

b) Módulos de formación interculturales y sensibles a la diversidad

- Ofrecer módulos estructurados sobre:
 - Comunicación intercultural y prácticas contra los prejuicios,
 - enseñanza a alumnos multilingües y andamiaje lingüístico en el lugar de trabajo,
 - respuesta a la discriminación o los estereotipos en el aula o el lugar de trabajo,
 - orientación culturalmente segura para aprendices migrantes y pertenecientes a minorías.
- Utilizar principios de inclusión basados en pruebas que la OCDE identifica como necesarios para sistemas de aprendizaje equitativos.

c) Pedagogía inclusiva con las discapacidades y adaptaciones razonables

- Formar al personal en materia de accesibilidad, tecnología de apoyo, diseño de tareas adaptadas y ajustes razonables, tanto en la formación como en el aprendizaje en el lugar de trabajo.
- Garantizar que los formadores puedan traducir los compromisos en materia de derechos de las personas con discapacidad en prácticas de supervisión diarias.

d) Formación conjunta para formadores escolares y laborales

- Impartir formación profesional en **grupos mixtos** (profesores + formadores de la empresa) para crear una comprensión común de la inclusión, las funciones y la coordinación.
- Centrarse en la continuidad del apoyo en todos los entornos para que los aprendices no «se queden entre dos aguas» entre la escuela y el lugar de trabajo.
- Esto responde directamente al énfasis del CEDEFOP en la evolución de las funciones de los profesores/formadores en la EFP moderna.

e) Garantía de calidad del impacto del desarrollo profesional

- Evaluar el desarrollo profesional no solo por la asistencia, sino por **el cambio observado en la práctica** y los resultados de los alumnos.

- Utilizar ciclos al estilo EQAVET (planificar-ejecutar-revisar-mejorar) para garantizar que la formación en inclusión sea eficaz y sostenida.

Cultura organizativa

Los programas de formación de aprendices inclusivos no solo dependen de las normas de acceso o los planes de estudios, sino también de la **cultura cotidiana** de los lugares donde se imparte la formación: los centros de EFP y, especialmente, las pymes que acogen a los aprendices. La cultura organizativa determina si los alumnos se sienten seguros, respetados y capaces de participar plenamente, y influye enormemente en la retención y el éxito. Los datos europeos sobre el aprendizaje en el trabajo ponen de relieve que la discriminación y el acoso pueden surgir en cualquier etapa de un aprendizaje, y que los tutores y supervisores deben ser capaces de detectar y abordar estas situaciones de forma temprana.

En toda Europa, una importante herramienta política para reforzar la inclusión en el lugar de trabajo es la **Plataforma de Cartas de la Diversidad de la UE**. Las Cartas de la Diversidad son iniciativas nacionales voluntarias respaldadas por la Comisión Europea que invitan a las organizaciones a **comprometerse públicamente** con la igualdad, la diversidad y la inclusión (EDI). La Plataforma reúne actualmente a **más de 17 500 organizaciones signatarias** de toda Europa, que abarcan más de **17 millones de empleados**, entre las que se incluyen pymes, organismos públicos, ONG e instituciones de formación. Las investigaciones sobre las Cartas apoyadas por la Comisión destacan su papel a la hora de ayudar a las organizaciones a formalizar valores inclusivos, mejorar la gestión de la diversidad y pasar del mero cumplimiento normativo a una cultura EDI proactiva. En el caso de los programas de formación para aprendices del sector de la vivienda, que a menudo se imparten a través de prácticas en pymes, la cultura organizativa es aún más importante. Las pymes suelen tener menos recursos de recursos humanos y una infraestructura de inclusión menos formalizada, lo que puede dejar a los aprendices expuestos a prejuicios informales, una tutoría deficiente o acoso no abordado, a menos que existan salvaguardias culturales y procedimentales claras. El CEDEFOP señala específicamente que **las prácticas estandarizadas y conscientes de los prejuicios y la prevención activa del acoso y la discriminación** son esenciales en los contextos de aprendizaje en el trabajo de las pymes para evitar la exclusión de los alumnos pertenecientes a minorías y desfavorecidos.

Por lo tanto, la incorporación de valores inclusivos a través de cartas de diversidad, grupos de trabajo internos sobre igualdad, diversidad e inclusión y políticas de tolerancia cero es tanto una expectativa basada en los derechos según los principios de igualdad de la UE como una condición práctica para el éxito de los programas de formación profesional orientados al futuro.

Recomendaciones

a) Adoptar y poner en práctica cartas de diversidad/compromisos de EDI

- Alentar a las pymes y a los centros de EFP a que **firmen su Carta de la Diversidad nacional** (cuando exista) o adopten compromisos EDI equivalentes por escrito, en consonancia con los principios de igualdad de la UE.
- Traducir los compromisos en normas internas claras que abarquen el género, la discapacidad, el origen étnico, la religión o las creencias, la edad, el origen socioeconómico, la situación migratoria y la orientación sexual.
- Hacer que el cumplimiento de estos compromisos sea una **condición para acoger a aprendices** en los programas de formación profesional dual.

b) Incorporar valores inclusivos en la vida cotidiana de la organización

- Ir más allá de la «política sobre el papel» integrando valores inclusivos en la incorporación, las reuniones de equipo, las rutinas de supervisión y las normas de comunicación.
- Utilizar herramientas sencillas y visibles adecuadas para las pymes (códigos de conducta breves, carteles, listas de verificación para la incorporación, guías de lenguaje inclusivo).
- Esto ayuda a garantizar que la EDI se entienda como una práctica normal, y no como un cumplimiento externo.

c) Crear grupos de trabajo internos o puntos focales para la inclusión

- Establezca pequeños **grupos de trabajo sobre EDI** (o, como mínimo, una persona de contacto designada) en los centros de EFP y las pymes participantes.
- Responsabilidades: supervisar la cultura, revisar los incidentes, proponer mejoras y garantizar que se escuche la voz de los aprendices.
- Incluso las estructuras más ligeras aumentan la responsabilidad en las organizaciones más pequeñas.

d) Políticas de tolerancia cero con el acoso, la intimidación y la discriminación

- Aplicar **normas explícitas de tolerancia cero** que abarquen el acoso, la intimidación, las bromas discriminatorias, el comportamiento excluyente y las represalias.
- Proporcionar canales de denuncia confidenciales y plazos claros de respuesta, con protección para los aprendices que denuncien problemas.
- El CEDEFOP destaca la detección temprana y la respuesta rápida como elementos esenciales para prevenir el abandono y los daños en el aprendizaje en el trabajo.

e) Formar a los tutores y al personal del lugar de trabajo en materia de inclusión basada en la cultura

- Ofrecer formación breve y práctica a los tutores de la empresa y al personal de EFP sobre la concienciación sobre los prejuicios, la supervisión respetuosa y la gestión de conflictos.
- Asegurarse de que los tutores sepan cómo responder a las señales de discriminación y a dónde remitir los casos.
- Esto es especialmente importante en las pymes, donde la cultura de supervisión suele ser informal.

Seguimiento y evaluación

El seguimiento y la evaluación (M&E) son esenciales para que la inclusión en los programas de formación de aprendices sea medible, responsable y mejorable. Sin un seguimiento sistemático, las desigualdades pueden seguir siendo «invisibles», lo que permite que persistan la infrarrepresentación, el abandono prematuro o los resultados desiguales, a pesar de las firmes intenciones políticas. Los datos europeos subrayan por qué el M&E debe centrarse en la equidad: en 2024, **el 9,3 % de los jóvenes (18-24 años) de toda la UE abandonaron prematuramente la educación y la formación**, cifra que sigue estando por encima del objetivo de la UE para 2030, que es inferior al 9 %. El abandono prematuro también tiene un componente de género (10,9 % en el caso de los hombres jóvenes frente al 7,7 % en el de las mujeres jóvenes) y varía mucho según el territorio y el grupo social, lo que indica que las oportunidades de aprendizaje son desiguales según el contexto.

A nivel sistémico, la garantía de calidad de la UE ya considera el seguimiento como una condición fundamental para una EFP inclusiva. El **Marco EQAVET** proporciona indicadores de referencia para la participación, la finalización, la inserción y los resultados del aprendizaje, diseñados para ayudar a los países y a los proveedores a evaluar si la EFP, incluidos los programas de formación de aprendices, atiende de manera equitativa a todos los alumnos. El CEDEFOP complementa esta labor ofreciendo un panel de control europeo y conjuntos de datos que permiten realizar un seguimiento de los indicadores de progreso de la EFP y de los resultados relacionados con la inclusión en todos los países.

El seguimiento de la educación en la UE también vincula cada vez más la inclusión con la gobernanza. La agenda de educación inclusiva de la Comisión se supervisa a través del **Monitor de Educación y Formación** y el **Semestre Europeo**, lo que refuerza que los indicadores de equidad y los mecanismos de retroalimentación forman parte de la supervisión de las políticas generales. En resumen, la inclusión no puede basarse únicamente en la buena voluntad: requiere indicadores clave de rendimiento, la opinión de los alumnos y auditorías periódicas de inclusión para detectar las deficiencias de forma temprana e impulsar la mejora continua.

Recomendaciones

a) Definir y realizar un seguimiento de los KPI centrados en la equidad

- Crear un conjunto de indicadores clave de rendimiento pequeño pero sólido, alineado con los indicadores de participación y finalización de EQAVET y las herramientas de seguimiento de la EFP del CEDEFOP.

- **Desglosar todos los KPI** por variables clave de inclusión: género, discapacidad, origen migrante/minoritario, situación socioeconómica y ubicación rural/urbana.
- Los KPI básicos mínimos deben incluir:
 - **Tasa de acceso/participación** en programas de formación de aprendices por grupo (quiénes acceden).
 - **Retención y abandono prematuro** por grupo (quienes permanecen).
 - **Tasa de finalización** por grupo (quienes terminan).
 - **Resultados de la transición** (inserción laboral/continuación de los estudios) por grupo.
- Utilice estos indicadores para comparar las tendencias a lo largo del tiempo y detectar a tiempo las brechas que se amplían.

b) Crear bucles de retroalimentación estructurados con los aprendices

- Recopile la retroalimentación de los aprendices **en múltiples momentos** (al inicio, a mitad de curso y al finalizar) para identificar las barreras que los números por sí solos no detectan.
- Utilice métodos mixtos: encuestas breves + grupos de discusión seguros + canales de denuncia anónimos.
- Asegúrese de que las herramientas de retroalimentación sean accesibles (lenguaje sencillo, adaptadas a las personas con discapacidad, multilingües cuando sea necesario).
- Cierre el ciclo: publique resúmenes **del tipo «usted dijo / nosotros hicimos»** para que los aprendices vean que sus aportaciones dan lugar a cambios, lo que refuerza la confianza y la participación.

c) Realizar auditorías periódicas de inclusión

- Realice auditorías anuales o semestrales tanto en los proveedores de EFP como en las empresas de acogida/pymes.
- Las auditorías deben evaluar:
 - la accesibilidad de los entornos de aprendizaje/trabajo,
 - la equidad en la selección y la evaluación,
 - la presencia de riesgos de acoso/discriminación,
 - la disponibilidad de servicios de apoyo/tutoría,
 - prácticas de comunicación y orientación inclusivas.
- Utilizar el ciclo de mejora de EQAVET (planificar-hacer-revisar-actuar) como lógica de auditoría para garantizar que las conclusiones den lugar a acciones concretas.

d) Incorporar el seguimiento de la inclusión en los acuerdos de cooperación

- Exigir a los proveedores y a las empresas que compartan los datos de los indicadores clave de rendimiento acordados y participen en revisiones conjuntas de la inclusión.
- Incluir objetivos de equidad y obligaciones de información en los contratos de aprendizaje y los memorandos de entendimiento de colaboración.
- Condicionar la participación continuada en la EFP dual al cumplimiento de unos estándares mínimos de inclusión demostrados mediante datos y resultados de auditorías.

e) Utilizar paneles de control para un seguimiento transparente

- Visualizar los KPI en un panel de control interno sencillo (vista del proveedor + empresa) para apoyar la toma de decisiones.
- Siempre que sea posible, armonizar la lógica del panel de control con el panel de control de la política europea de EFP del CEDEFOP y los indicadores clave de la EFP para mantener una supervisión comparable a los parámetros de referencia de la UE.

6. Recomendaciones prácticas por parte de las partes interesadas

Los programas de formación de aprendices inclusivos son una responsabilidad compartida por todo el ecosistema de competencias de Habitat. La política europea establece una expectativa clara de que los programas de formación de aprendices deben ofrecer un aprendizaje de alta calidad, un acceso justo y resultados equitativos, especialmente para los alumnos que se enfrentan a desventajas estructurales. El Marco Europeo para una Formación de Aprendizaje de Calidad y Eficaz (EFQEA) vincula directamente la calidad de la formación de aprendizaje con la igualdad de oportunidades, las condiciones justas de trabajo y aprendizaje, el apoyo al alumno y la no discriminación. Paralelamente, la Recomendación del Consejo sobre la EFP para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia sitúa la inclusión y la equidad social como requisitos fundamentales para los sistemas modernos de EFP alineados con las transiciones ecológica y digital y el aprendizaje permanente.

Al mismo tiempo, los datos de la UE muestran que persisten las diferencias en la participación y los resultados, especialmente en el caso de las mujeres que acceden a oficios dominados por los hombres, los migrantes y las minorías, los alumnos con discapacidad, los jóvenes de zonas rurales y los que corren el riesgo de abandonar prematuramente los estudios. Por ejemplo, el abandono prematuro de la educación y la formación sigue siendo una preocupación estructural en toda Europa: en **2024, el 9,3 % de los jóvenes de entre 18 y 24 años de la UE** abandonaron prematuramente, lo que sigue estando ligeramente por encima del objetivo para 2030 de menos del 9 %, con claras disparidades de género y territoriales entre los distintos países. En las profesiones relacionadas con la construcción, las mujeres siguen estando muy infrarrepresentadas (entre el 9 % y el 15 % de la mano de obra, según el subsector y el país), lo que ilustra cómo la cultura sectorial y las vías de transición siguen reproduciendo la desigualdad.

La reducción de estas desigualdades no puede lograrse por un solo actor. Requiere una acción coordinada por parte de los proveedores de EFP, las empresas/pymes y los responsables políticos/autoridades públicas, cada uno de los cuales se ocupa de una etapa diferente de la vía de aprendizaje. Por lo tanto, en esta sección se traducen los principios y las pruebas europeas en recomendaciones específicas para las partes interesadas con el fin de reforzar la equidad, la retención y la calidad en todos los sistemas de aprendizaje. La lógica de mejora continua de

EQAVET constituye la columna vertebral de este enfoque compartido, haciendo hincapié en la planificación, la aplicación, la evaluación y la revisión basadas en datos empíricos y en los comentarios de los alumnos.

Para proveedores de EFP / intermediarios de WBL

Los proveedores de EFP son actores fundamentales en los sistemas de aprendizaje inclusivos, ya que diseñan itinerarios de aprendizaje, controlan los puntos de acceso y proporcionan gran parte de la orientación y el apoyo que determinan el progreso y el éxito de los alumnos. La persistencia del abandono escolar prematuro en toda la UE demuestra que la exclusión no es un problema episódico, sino estructural, vinculado al contexto socioeconómico, la discapacidad, la migración, la segregación de género y las desventajas regionales. La Recomendación del Consejo sobre la EFP (2020) enmarca explícitamente la inclusión y la equidad social como requisitos básicos de calidad para unos sistemas de EFP resilientes que puedan apoyar las transiciones ecológica y digital.

Los planes de estudios y el diseño del aprendizaje inclusivos son la primera palanca importante para los proveedores. Los programas deben basarse en la hipótesis de que existen perfiles y puntos de partida diversos entre los alumnos, garantizando que los resultados del aprendizaje, los métodos de enseñanza y los formatos de evaluación puedan adaptarse a las diferentes necesidades. Esto requiere una secuenciación flexible, múltiples vías de evaluación, materiales de aprendizaje accesibles y multilingües cuando sea pertinente, y estrategias pedagógicas diferenciadas que respondan a las necesidades relacionadas con la discapacidad, los resultados previos más débiles, la interrupción de la escolarización o la confianza lingüística limitada. EQAVET apoya este enfoque al esperar que los proveedores utilicen datos sobre la participación, la finalización y los resultados para planificar, aplicar, evaluar y mejorar continuamente el diseño de la EFP. En los sectores del hábitat, marcados por las transiciones ecológica y digital, los planes de estudios deben integrar la sostenibilidad y las competencias digitales de manera que sigan siendo accesibles para todos los alumnos, de modo que los nuevos requisitos ecológicos y digitales no se conviertan en filtros de exclusión no deseados.

También son necesarias una divulgación específica y una orientación inclusiva. Los análisis de la UE sobre el abandono escolar prematuro y la participación en la EFP muestran que los alumnos con menos oportunidades a menudo se autoexcluyen antes de presentar su solicitud debido a la información limitada, la baja confianza, los costes ocultos o los estereotipos sobre quién «pertenece» a determinados campos. Por lo tanto, los proveedores deben llevar a cabo una divulgación proactiva entre los grupos infrarrepresentados, incluidas las mujeres en oficios segregados por género, los alumnos migrantes y pertenecientes a minorías, los jóvenes niet, los alumnos rurales, las personas con discapacidad y los adultos poco cualificados. Los materiales de orientación deben estar redactados en un lenguaje sencillo, ser sensibles a las diferencias

culturales y accesibles (incluida la accesibilidad digital), con explicaciones claras sobre las expectativas de la EFP dual y el apoyo disponible.

Para que el acceso se traduzca en éxito, los proveedores deben institucionalizar los sistemas de apoyo y retención de los alumnos. Los datos de la UE sobre la prevención del abandono escolar ponen de relieve que la retención mejora cuando los centros de EFP ofrecen tutoría estructurada, apoyo psicosocial y educativo, indicadores de alerta temprana de desmotivación y un seguimiento coordinado con los lugares de trabajo. Estos apoyos deben integrarse en todas las vías de EFP (inicial, continua, aprendizaje de adultos) y vincularse a servicios externos cuando las barreras son de naturaleza social o económica.

El desarrollo profesional de los profesores y formadores es el cuarto pilar. Los planes de estudios y el apoyo inclusivos no pueden funcionar sin que el personal tenga las competencias necesarias para aplicarlos de manera coherente. Las orientaciones europeas sobre la calidad y la inclusión de la EFP hacen hincapié en el desarrollo profesional continuo en materia de pedagogía inclusiva, competencia intercultural, evaluación consciente de los prejuicios y detección temprana de riesgos, con especial relevancia en los sistemas que atienden a migrantes, alumnos con discapacidad, jóvenes que abandonan prematuramente la escuela y adultos desfavorecidos. La formación también debe dotar al personal de los medios necesarios para enseñar la sostenibilidad y los resultados del aprendizaje digital mediante métodos inclusivos que apoyen las diferentes necesidades de progresión.

Dado que la inclusión se basa en los derechos, los proveedores deben contar con procedimientos claros de accesibilidad y adaptaciones razonables. Esto incluye entornos de aprendizaje accesibles física y digitalmente, tecnologías de apoyo cuando sea necesario, formatos de evaluación accesibles y procesos de adaptación transparentes establecidos conjuntamente con los alumnos y, cuando proceda, con los empleadores. Los indicadores relacionados con la inclusión de EQAVET tratan el acceso, la participación y el éxito de los grupos desfavorecidos como dimensiones clave de la calidad, lo que convierte la accesibilidad en un requisito medible y no en una cuestión de buena voluntad informal.

Por último, los proveedores deben basar todas sus acciones en un seguimiento centrado en la equidad y en la mejora continua. Los resultados en materia de participación, abandono, finalización y colocación deben desglosarse por género, situación de discapacidad, origen migratorio o minoritario, perfil socioeconómico y ubicación rural o urbana. Estos indicadores cuantitativos deben interpretarse junto con los comentarios estructurados de los alumnos (al inicio, a mitad del curso y al finalizar) para identificar las barreras ocultas y orientar la mejora basada en datos

empíricos. De este modo, la inclusión se convierte en una función de calidad permanente de los proveedores de EFP en todas las vías de aprendizaje.

Para las empresas (empleadores/pymes)

Las empresas, y especialmente las pymes, son actores clave de la inclusión, ya que determinan quién obtiene oportunidades reales en el lugar de trabajo, cómo se trata a los recién llegados y qué aprendizaje y progresión pueden alcanzar. Esta responsabilidad se extiende más allá de los programas de formación de aprendices a los programas de prácticas, las pasantías y las vías de acceso al primer empleo. El abandono escolar prematuro persistente y la segregación sectorial indican que la desigualdad estructural sigue afectando a la transición de la educación al trabajo, lo que hace que las prácticas de los empleadores sean fundamentales para el ecosistema de inclusión en general.

Los marcos de la UE establecen expectativas claras para los empleadores en materia de aprendizaje inclusivo basado en el trabajo. El EFQEA vincula la calidad de la formación profesional con la igualdad de oportunidades, el apoyo al alumno, las condiciones de trabajo seguras y la no discriminación, estableciendo que los lugares de trabajo comparten la responsabilidad de garantizar un acceso justo y la finalización satisfactoria.

La contratación inclusiva y consciente de los prejuicios es la primera palanca de los empleadores en todas las vías de acceso. Los procesos de selección pueden excluir involuntariamente a los candidatos desfavorecidos cuando los criterios se basan excesivamente en las calificaciones, en exigencias lingüísticas restrictivas, en la experiencia previa o en juicios informales sobre la «idoneidad». El requisito de transparencia en la contratación del EFQEA apoya la adopción de procedimientos de selección estandarizados y basados en las competencias que reconozcan la motivación y el potencial, incluso cuando los historiales educativos sean desiguales. Esto es especialmente relevante en las ocupaciones relacionadas con la vivienda y la construcción, donde las mujeres siguen estando poco representadas en los oficios artesanales y afines (alrededor del 11 % a nivel de la UE), lo que demuestra cómo las prácticas de contratación y las culturas ocupacionales siguen reproduciendo la segregación de género.

En segundo lugar, las empresas deben proporcionar una incorporación estructurada y un apoyo continuo a todos los aprendices y becarios. Una iniciación clara que abarque las tareas, la seguridad, los derechos, las expectativas de aprendizaje y los canales de apoyo reduce el abandono temprano. La EFQEA destaca la importancia de contar con un mentor o tutor cualificado en el lugar de trabajo, y las directrices de calidad de la formación de aprendices de la UE vinculan sistemáticamente la tutoría con la retención y la progresión del aprendizaje. La tutoría también es

decisiva para contrarrestar la presión de los estereotipos y apoyar a los aprendices que se enfrentan a barreras lingüísticas, relacionadas con la discapacidad o de confianza.

En tercer lugar, la inclusión requiere prácticas explícitas de diversidad y no discriminación en la cultura cotidiana del lugar de trabajo. Los empleadores deben adoptar políticas claras de igualdad, aplicar una tolerancia cero con el acoso y la intimidación, y establecer canales de denuncia seguros. El EFQEA enmarca los entornos de aprendizaje y trabajo seguros como un requisito de calidad, no como un complemento opcional. Esto es especialmente importante en las pymes, donde a menudo predominan las normas informales y los recién llegados pueden sentirse menos capaces de plantear sus inquietudes.

Por último, las empresas deben garantizar la adaptación del lugar de trabajo y un diseño accesible del trabajo en todos los programas. Los lugares de trabajo inclusivos anticipan las diversas necesidades y están preparados para ajustar las tareas, las herramientas, los métodos de comunicación, los horarios y el ritmo de trabajo de los aprendices con discapacidades, limitaciones de salud, necesidades lingüísticas, responsabilidades de cuidado o barreras relacionadas con traumas. Estos ajustes siguen el principio de adaptación razonable dentro de la política de igualdad y discapacidad de la UE y deben tratarse como una práctica de calidad estándar. La coordinación con los proveedores de EFP ayuda a planificar las adaptaciones, revisar los progresos y garantizar la continuidad del apoyo en los entornos de aprendizaje y de trabajo.

En conjunto, estas medidas traducen los principios europeos de inclusión en un acceso justo, una participación segura y resultados equitativos en todas las vías de acceso al empleo basadas en el trabajo, lo que refuerza tanto la equidad social como la sostenibilidad a largo plazo de la mano de obra.

Para los responsables políticos y las autoridades públicas

Las autoridades públicas configuran el entorno estructural en el que la inclusión se convierte en una realidad vivida o sigue siendo una promesa formal. Mientras que los proveedores de EFP y las empresas aplican prácticas inclusivas sobre el terreno, las autoridades establecen las normas, asignan los recursos, definen la responsabilidad y permiten la cooperación intersectorial. El seguimiento de la UE sobre el abandono escolar prematuro confirma que la desigualdad en la participación y los resultados del aprendizaje sigue siendo sistémica y varía considerablemente según el país, el género y el territorio, lo que demuestra que la inclusión debe abordarse en todo el continuo de la educación, la formación y el empleo.

La base de referencia de la política europea respalda esta responsabilidad más amplia. La Recomendación del Consejo sobre la EFP (2020) sitúa la equidad social y la inclusión en el centro

de los sistemas de competencias modernos vinculados a las transiciones ecológica y digital. Paralelamente, EQAVET proporciona una lógica europea de garantía de la calidad que trata la inclusión como una calidad medible a través de indicadores sobre el acceso, la finalización, las transiciones y el éxito de los grupos desfavorecidos.

Una primera palanca de gran impacto son los incentivos y la financiación específicos. Las autoridades deben diseñar modelos de financiación que recompensen la participación inclusiva y los resultados equitativos, incluso en el ámbito del aprendizaje profesional. Los instrumentos pueden incluir bonificaciones por participación, subsidios salariales o de formación, subvenciones para la formación de mentores, subsidios de movilidad y transporte, inversiones en accesibilidad o paquetes de apoyo lingüístico para los grupos infrarrepresentados. El punto crítico es que la financiación debe estar vinculada a una calidad de inclusión demostrable (entornos seguros, capacidad de tutoría, adaptaciones razonables), de modo que los recursos impulsen un cambio estructural en lugar de limitarse a aumentar el número de plazas.

Un segundo pilar es el fortalecimiento de la normativa y las salvaguardias basadas en los derechos. Las normativas nacionales y regionales que regulan la EFP, los programas de formación de aprendices, el aprendizaje de adultos y las vías de transición deben exigir explícitamente protecciones contra la discriminación, normas de accesibilidad, adaptaciones razonables y mecanismos de reclamación fiables. La incorporación de estas salvaguardias reduce la dependencia de la buena voluntad informal y garantiza una protección predecible de los derechos de los alumnos y aprendices en todos los entornos, en consonancia con los criterios marco del EFQEA.

Una tercera prioridad es la recopilación de datos sobre equidad a nivel sistémico y la presentación de informes transparentes. Las brechas de inclusión siguen siendo invisibles a menos que se midan. Los responsables políticos deben recopilar y publicar datos desglosados por género, discapacidad, origen migratorio o minoritario, situación socioeconómica y región o ruralidad. Los indicadores relacionados con la inclusión de EQAVET ofrecen una estructura europea lista para supervisar la participación, la finalización, la inserción y el éxito de los grupos desfavorecidos. La presentación de informes públicos refuerza la rendición de cuentas y respalda las reformas basadas en datos empíricos, al poner de relieve si las políticas están reduciendo las brechas o ampliándolas involuntariamente.

Por último, los sistemas inclusivos dependen de la coordinación intersectorial y del apoyo integral. Muchas barreras al aprendizaje no son solo «problemas educativos»: la pobreza, la inseguridad de la vivienda, las necesidades de acceso de las personas con discapacidad, las diferencias

lingüísticas, los problemas de salud mental, el aislamiento rural y la discriminación trascienden los ámbitos políticos. Las autoridades deben institucionalizar la cooperación entre los organismos de educación/FP, los servicios de empleo, las agencias de bienestar social y juventud, los servicios de apoyo a las personas con discapacidad y los migrantes, y los agentes de desarrollo regional/local. Esto permite ofrecer paquetes de apoyo coherentes —mentoría, asesoramiento, transporte, cuidado de niños, clases de idiomas, alojamiento— que acompañen a los alumnos en las transiciones entre la escuela, la formación, el lugar de trabajo y el empleo, garantizando que las transiciones ecológicas y digitales sean socialmente justas.

En resumen, las autoridades públicas son responsables de garantizar que la inclusión se integre en el diseño, la financiación, la regulación, el seguimiento y el funcionamiento intersectorial de los sistemas de educación y formación. El aprendizaje profesional es una vía fundamental dentro de ese ecosistema, pero la tarea política es más amplia: reducir la desigualdad en el aprendizaje permanente para que ningún estudiante se quede atrás.

Interlocutores sociales / Organismos sectoriales

Los interlocutores sociales y los organismos sectoriales (federaciones de empresarios, cámaras, sindicatos, asociaciones profesionales, consejos sectoriales) están estructuralmente posicionados para impulsar la inclusión, ya que configuran las *normas del sector*, influyen en las normas del lugar de trabajo y prestan servicios coordinados que las pymes individuales no pueden ofrecer por sí solas. La política de aprendizaje de la UE reconoce explícitamente esta función. El Marco Europeo para un Aprendizaje de Calidad y Eficaz (EFQEA) se elaboró con una importante contribución de los interlocutores sociales y prevé que el aprendizaje se regule mediante la cooperación entre los empleadores, los sindicatos, los proveedores de EFP y las autoridades. Del mismo modo, la renovada Alianza Europea para el Aprendizaje (EAfA) sitúa a los interlocutores sociales en el centro de las coaliciones nacionales, los compromisos sectoriales y el apoyo a las pymes para un aprendizaje inclusivo, que incluye la igualdad de género y la inclusión social. El reciente análisis de políticas del Cedefop sobre los sistemas de formación de aprendices identifica el diálogo social como un factor clave para la calidad y la inclusión, ya que garantiza normas comunes, intereses equilibrados y la apropiación de las reformas por parte de todo el sector.

Los convenios colectivos y las normas sectoriales son una de las palancas más poderosas de que disponen los interlocutores sociales. En sectores con una alta densidad de pymes, como la construcción y los oficios relacionados con el hábitat, los convenios colectivos pueden establecer requisitos mínimos para la remuneración de los aprendices, las condiciones de tutoría, la seguridad en el trabajo y las garantías de no discriminación, lo que establece una base previsible

para la calidad y la inclusión en todos los lugares de trabajo. La EFQEA destaca que los programas de formación de aprendices de calidad requieren condiciones de trabajo justas, protección social y definiciones claras de las funciones; los acuerdos sectoriales son un mecanismo práctico para garantizar que estas condiciones no se dejen a la buena voluntad voluntaria. Las investigaciones sobre los interlocutores sociales del sector de la construcción también muestran que, cuando los organismos sectoriales establecen requisitos de igualdad explícitos en los convenios y normas, la inclusión en el lugar de trabajo mejora de forma más consistente que a través de iniciativas aisladas de las empresas. Los convenios sectoriales también pueden reconocer la carga de trabajo de los mentores/tutores, apoyando a las pymes mediante la formalización de la asignación de tiempo y las expectativas de competencia de los formadores en el lugar de trabajo, una cuestión que se destaca repetidamente en los datos de la UE como un obstáculo para la capacidad de aprendizaje de las pymes.

Las campañas sectoriales y las acciones conjuntas de sensibilización son una segunda función esencial. La segregación ocupacional y el escaso atractivo de las carreras profesionales en el sector de la vivienda y la construcción para las mujeres y los grupos infrarrepresentados siguen siendo elevados en toda Europa. Las investigaciones de la UE y del sector apuntan a la necesidad de campañas de visibilidad coordinadas, ya que las pymes individuales rara vez tienen el alcance o la credibilidad necesarios para desafiar los estereotipos por sí solas. Iniciativas como *Women Can Build* y FEMCON demuestran que las campañas sectoriales que combinan modelos a seguir, herramientas de orientación y la participación de los empleadores pueden reducir la segregación y animar a las mujeres a realizar aprendizajes en los sectores de la construcción y el hábitat. La hoja de ruta de la EAfA para 2025 también destaca las campañas y comunicaciones sectoriales como instrumentos fundamentales para ampliar la participación en los aprendizajes en las transiciones prioritarias de Europa.

El apoyo a las redes de pymes es la tercera área en la que los interlocutores sociales aportan un valor decisivo. Los datos de la UE (Cedefop/OCDE) muestran que las pymes tienen más dificultades con la capacidad de tutoría, los conocimientos técnicos sobre inclusión y la carga administrativa. Los organismos sectoriales pueden responder mediante *servicios compartidos* que reduzcan estas limitaciones: formación conjunta de mentores, herramientas prácticas de inclusión, líneas de ayuda para adaptaciones razonables, intermediación conjunta para la colocación y comunidades de aprendizaje entre pares. Esto se ajusta a la petición de la EAfA de crear coaliciones sectoriales que apoyen activamente a las pymes y refuercen los compromisos de

inclusión en las vías de aprendizaje. Cuando las redes de pymes reciben apoyo en todo el sector, las prácticas inclusivas se vuelven escalables y coherentes, en lugar de fragmentadas.

ANEXOS

Anexo 1. Glosario de términos clave (A-Z)

1. **Accesibilidad**

Grado en que todos los entornos, servicios, información y oportunidades de aprendizaje pueden ser utilizados por todas las personas, incluidas las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás.

Nota: Abarca la accesibilidad física, digital, comunicativa y social.

2. **Aprendiz**

Persona que se inscribe en un programa de aprendizaje y adquiere competencias profesionales a través de la formación en el lugar de trabajo y la formación profesional en centros educativos.

3. **Formación de aprendices**

Una vía formal de «aprendizaje y trabajo» que combina la formación en el lugar de trabajo con la EFP escolar y conduce a una cualificación reconocida.

4. **Contrato de aprendizaje**

Acuerdo formal entre un aprendiz, un empleador y, a menudo, un proveedor de EFP, en el que se definen los derechos, las responsabilidades, el contenido del aprendizaje, la duración y las condiciones de trabajo.

5. **Sesgo (sesgo inconsciente)**

Actitudes implícitas o estereotipos que afectan a las decisiones y al comportamiento, a menudo sin que se sea consciente de ello, y que pueden dar lugar a un trato desigual.

6. **Tasa de finalización**

Proporción de aprendices que completan con éxito el programa de formación profesional en el plazo previsto.

Nota: Se supervisa mejor por grupos (por ejemplo, género, discapacidad, origen migratorio).

7. **Discriminación**

Trato injusto o perjudicial de personas o grupos por motivos de características

personales como el género, la discapacidad, el origen étnico, la religión o las creencias, la edad, la situación migratoria o la orientación sexual.

8. DigComp

El Marco Europeo de Competencias Digitales que define las competencias digitales clave para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad.

9. Formación profesional dual

Modelo de FP en el que el aprendizaje se comparte entre un proveedor de FP y un empleador, a menudo mediante acuerdos de aprendizaje.

10. Abandono prematuro de la educación y la formación (ELET)

Abandono de la educación o la formación con, como máximo, un título de secundaria inferior y sin continuar el aprendizaje.

Nota: Se utiliza como indicador clave de las diferencias en materia de inclusión y retención.

11. EQAVET

Marco de referencia europeo de garantía de la calidad de la EFP, que apoya la mejora continua mediante la planificación, la aplicación, la evaluación y la revisión.

12. Equidad

Acceso, apoyo y resultados justos basados en las diferentes necesidades y puntos de partida, en lugar de un trato idéntico.

13. Orientación sensible al género

Orientación profesional y comunicación que evita activamente los estereotipos y apoya la participación equitativa en todos los ámbitos profesionales.

14. GreenComp

El Marco Europeo de Competencias en Sostenibilidad define los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la sostenibilidad y la transición ecológica.

15. Inclusión

La creación de condiciones que permitan a todas las personas, independientemente de su origen o características, participar plenamente en el aprendizaje y en la sociedad.

16. Auditoría de inclusión

Revisión estructurada de políticas, entornos y resultados para identificar riesgos de exclusión y necesidades de mejora.

17. Interseccionalidad

Reconocimiento de que las desventajas pueden solaparse (por ejemplo, género + discapacidad + ruralidad), creando barreras compuestas.

18. Indicadores clave de rendimiento (KPI)

Indicadores medibles que se utilizan para realizar un seguimiento del progreso hacia los objetivos (por ejemplo, participación, retención, finalización, resultados de empleo).

Nota: Los KPI de inclusión deben desglosarse por grupo de alumnos.

19. Estudiantes con menos oportunidades

Personas que se enfrentan a barreras estructurales para acceder o participar en la educación/formación (por ejemplo, discapacidad, origen migratorio, bajo nivel socioeconómico, residencia rural, segregación de género, abandono escolar prematuro).

20. Mentor/tutor en el lugar de trabajo

Persona formada dentro de la empresa que orienta y apoya el aprendizaje, la integración y el bienestar del aprendiz.

21. Seguimiento y evaluación (M&E)

Recopilación y análisis sistemáticos de datos para evaluar el progreso, los resultados y la calidad, y para orientar la mejora.

22. NEET

Jóvenes que no trabajan, no estudian ni siguen ninguna formación.

23. Política de no discriminación

Política formal que garantiza la igualdad de trato y la prevención de la exclusión en materia de características protegidas en la educación y los lugares de trabajo.

24. Acomodaciones razonables

Ajustes necesarios y adecuados para permitir la participación en igualdad de

condiciones de las personas con discapacidad, sin imponer una carga desproporcionada.

25. Retención

La capacidad de un sistema o programa para mantener a los aprendices comprometidos hasta su finalización.

Nota: A menudo se refuerza mediante servicios de tutoría y apoyo.

26. Brecha entre el medio rural y el urbano

Desigualdad en el acceso a los servicios y oportunidades entre las zonas rurales y urbanas, lo que afecta a la participación en la educación y los programas de aprendizaje.

27. Autoexclusión

Cuando las personas no solicitan o renuncian a oportunidades debido a barreras percibidas, baja confianza o falta de información.

28. PYME (pequeña y mediana empresa)

Empresa con un tamaño y unos recursos limitados en comparación con las grandes empresas; a menudo, principal proveedor de programas de formación profesional en Europa.

29. Diseño universal para el aprendizaje (UDL)

Enfoque del diseño curricular y de la enseñanza que ofrece múltiples formas de participación, representación y expresión para que todos los alumnos puedan alcanzar el éxito.

30. Aprendizaje basado en el trabajo (WBL)

Aprendizaje que tiene lugar en entornos laborales reales como parte de la educación o la formación formal.

Anexo 2: Marco de revisión y herramienta de autoevaluación

Objetivo: Ayudar a los proveedores de EFP y a las empresas a revisar conjuntamente el grado de inclusión de sus itinerarios de formación profesional, identificar las deficiencias y priorizar las mejoras.

Instrucciones de uso

Quién debe utilizar esta herramienta

- **Proveedores de EFP:** directores, coordinadores de formación de aprendices, personal de orientación, personal de apoyo, profesores/formadores.
- **Empresas/pymes:** RR. HH. o dirección, formadores/mentores internos, tutores en el lugar de trabajo, supervisores.
- **Equipos conjuntos:** se recomienda encarecidamente la creación de grupos mixtos de proveedores y empresas para compartir reflexiones.

Cuándo utilizarla

- Revisión anual de inclusión (recomendado).
- Antes de una nueva admisión/cohorte para comprobar la preparación.
- Después de la finalización de la cohorte para evaluar los resultados y actualizar la práctica.
- Después de cualquier cambio importante (reforma del plan de estudios, nuevas empresas asociadas, actualizaciones de políticas).

Cómo funciona la puntuación

- Para cada indicador, acuerde una puntuación **de 0 a 3 basada en la evidencia:**
 - 0 = No se ha implementado
 - 1 = Parcialmente implantado / ad hoc
 - 2 = Implementado, pero de forma inconsistente
 - 3 = Totalmente implantado y sistemático
- Añada pruebas/ejemplos breves (documentos, procedimientos, datos, prácticas observadas).
- Puntúe cada ámbito y calcule el total por ámbito.
- Seleccione las áreas prioritarias para la acción en el anexo 3.

Cómo interpretar los resultados

- 0-1 de media por ámbito: se necesita una mejora urgente.
- ~2 de media: base prometedora, pero desigual.
- ~3 de media: prácticas inclusivas sólidas, centrarse en mantenerlas y ampliarlas.

Tabla de autoevaluación

Cómo rellenarla: para cada indicador, puntúe del 0 al 3 y registre las pruebas. Se requieren pruebas para las puntuaciones 2-3.

Ámbito 1: Acceso y contratación

Indicador («Tenemos...»)	Puntuación (0-3)	Pruebas/ejemplos
1. Utilizamos criterios de selección transparentes y basados en las competencias (no redes informales).		
2. Los materiales de contratación y las entrevistas evitan el lenguaje sexista, sesgado o excluyente.		
3. Tenemos en cuenta la motivación/el potencial a través de entrevistas estructuradas o tareas prácticas, no solo las calificaciones.		
4. Proporcionamos información clara y en lenguaje sencillo sobre las vías de acceso, los requisitos y los plazos.		
5. Ofrecemos asistencia para la presentación de solicitudes en formatos accesibles y en los idiomas pertinentes.		
6. El personal que participa en la contratación y la orientación recibe formación sobre selección consciente de los sesgos.		
7. Supervisamos los resultados de la contratación según variables clave de inclusión (género, discapacidad, origen migrante, situación socioeconómica, origen rural/periférico).		

Ámbito 2: Diseño de aprendizaje inclusivo

Indicador («Tenemos...»)	Puntuación (0-3)	Pruebas/ejemplos
1. La inclusión está integrada como principio básico del plan de estudios en todo el itinerario de formación profesional.		
2. La enseñanza y la evaluación se adaptan a diversos puntos de partida (ritmo flexible, múltiples itinerarios).		

Indicador («Tenemos...»)	Puntuación (0-3)	Pruebas/ejemplos
3. Los materiales didácticos son accesibles por defecto (accesibilidad digital, compatibles con tecnologías de asistencia, fáciles de leer/visuales).		
4. Integramos las competencias ecológicas y digitales de forma inclusiva, sin crear nuevas barreras.		
5. Los resultados del aprendizaje reflejan diversas vías de progresión, al tiempo que se mantienen unos estándares comunes.		

Ámbito 3: Servicios de apoyo y retención

Indicador («Tenemos...»)	Puntuación (0-3)	Pruebas/ejemplos
1. Los aprendices con menos oportunidades reciben apoyo/orientación estructurados.		
2. Contamos con mecanismos de alerta temprana para detectar la desmotivación (asistencia, progreso, problemas en el lugar de trabajo).		
3. Proporcionamos o derivamos a apoyo psicosocial/bienestar cuando es necesario.		
4. Apoyamos el desarrollo lingüístico o el aprendizaje de los aprendices que lo necesitan.		
5. El apoyo se coordina entre el proveedor de EFP y la empresa durante todo el periodo de prácticas.		

Ámbito 4: Condiciones de aprendizaje en el lugar de trabajo (empresas/pymes)

Indicador («Contamos con...»)	Puntuación (0-3)	Pruebas/ejemplos
1. Todos los aprendices reciben una formación inicial estructurada (funciones, derechos, seguridad, plan de aprendizaje).		
2. Las tareas laborales siguen una progresión planificada alineada con los resultados del aprendizaje (no solo con las necesidades de producción).		
3. Proporcionamos a los aprendices comentarios periódicos y orientación sobre su rendimiento.		
4. Las tareas laborales y la supervisión se adaptan a las necesidades de los alumnos cuando es necesario.		
5. Todos los aprendices tienen acceso a formación en materia de salud y seguridad.		
6. Los aprendices se sienten seguros para plantear sus inquietudes sin temor a represalias.		

Ámbito 5: Garantías de igualdad y no discriminación

Indicador («Tenemos...»)	Puntuación (0-3)	Pruebas/ejemplos
1. Contamos con una política clara de no discriminación/igualdad de trato aplicada a los aprendices.		
2. Las políticas se comunican claramente al personal, los mentores y los aprendices.		
3. Los mecanismos de denuncia/queja son confidenciales y fiables.		
4. Se comunican y se aplican procedimientos de tolerancia cero para el acoso y la intimidación.		

Indicador («Tenemos...»)	Puntuación (0-3)	Pruebas/ejemplos
5. Se incluyen cláusulas de igualdad en todos los acuerdos entre proveedores y empresas.		

Ámbito 6: Competencias de los formadores/tutores

Indicador («Tenemos...»)	Puntuación (0-3)	Pruebas/ejemplos
1. Los formadores/profesores reciben formación periódica sobre pedagogía inclusiva y evaluación sensible a la diversidad.		
2. Los mentores/tutores del lugar de trabajo reciben formación en supervisión inclusiva (género, interculturalidad, conceptos básicos sobre discapacidad).		
3. Los coordinadores de WBL reciben formación en prácticas interculturales e inclusión de la discapacidad.		
4. El personal recibe formación sobre la inclusión de la discapacidad y las adaptaciones razonables.		
5. Existe formación conjunta para formadores/mentores de proveedores y empresas.		

Ámbito 7: Sistemas de seguimiento y retroalimentación

Indicador («Tenemos...»)	Puntuación (0-3)	Pruebas/ejemplos
1. Hacemos un seguimiento de los indicadores clave de rendimiento (entrada, retención, finalización, transiciones/resultados).		
2. Los datos se desglosan por variables clave de inclusión.		

Indicador («Tenemos...»)	Puntuación (0-3)	Pruebas/ejemplos
3. Se recopilan comentarios de los aprendices al inicio, a mitad del programa y al finalizarlo.		
4. Utilizamos los comentarios para ajustar la práctica (documentado «usted dijo/nosotros hicimos»).		
5. Se realizan y documentan periódicamente auditorías/revisiones de inclusión.		

Ámbito 8: Colaboración y coordinación

Indicador («Tenemos...»)	Puntuación (0-3)	Pruebas/ejemplos
1. Las funciones de los proveedores y las empresas en materia de inclusión están definidas formalmente.		
2. Participamos en revisiones tripartitas (aprendiz-empresa-proveedor).		
3. Compartimos datos sobre inclusión y revisamos los resultados conjuntamente.		
4. Coordinamos con servicios externos (juventud, discapacidad, migrantes, apoyo social) cuando es pertinente.		
5. Las expectativas de inclusión forman parte de la selección de socios.		
6. Se desarrollan, supervisan y revisan planes de mejora conjuntos.		

Página de resumen (a completar después de la puntuación)

Totales por dominio

Ámbito	Puntuación total	Puntuación media	Nivel de prioridad (alto/medio/bajo)
1. Acceso y reclutamiento			
2. Diseño de aprendizaje inclusivo			
3. Servicios de apoyo y retención			
4. Condiciones de aprendizaje en el lugar de trabajo			
5. Garantías de igualdad y no discriminación			
6. Competencias de los formadores/tutores			
7. Sistemas de seguimiento y retroalimentación			
8. Colaboración y coordinación			

Áreas prioritarias de actuación (máximo 3-5)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Anexo 3: Plan de acción inclusivo

Directrices del plan de acción inclusivo

Finalidad

Esta plantilla del Plan de acción inclusivo ayuda a los proveedores de EFP, los intermediarios de WBL y las empresas/pymes a traducir los resultados del anexo 2 (Autoevaluación) en **mejoras concretas y cuantificables**. Está diseñada para su uso conjunto por parte de proveedores y empresas y sigue un ciclo de mejora continua de la calidad (Planificar-Implementar-Evaluar-Revisar).

Instrucciones de uso

Paso 1: Seleccione los ámbitos prioritarios (del anexo 2).

Después de puntuar el anexo 2, identifique **entre 3 y 5 áreas prioritarias** en las que la puntuación media sea baja (0-1) o desigual (~2). Las prioridades deben reflejar tanto las diferencias de acceso (quién accede) como las diferencias de resultados (quién completa y progresa).

Paso 2: definir objetivos SMART.

Para cada área prioritaria, escriba **un objetivo claro** que sea:

- **Específico** (qué cambiará, para quién),
- **Medible** (vinculado a indicadores),
- **Alcanzable** (dentro de su capacidad/recursos),
- **Relevante** (para la inclusión en programas de formación),
- **Temporal** (con una fecha límite).

Ejemplo: «Aumentar la participación de las mujeres en los programas de aprendizaje de Hábitat del 8 % al 15 % para mayo de 2027».

Paso 3: Acordar acciones y responsabilidades.

Cada objetivo debe incluir **entre 2 y 5 acciones**. Las acciones deben especificar:

- **qué se hará,**
- **por quién** (nombre del cargo/organización),
- **con qué socios,**
- **qué recursos se necesitan** (si los hay).

Las acciones deben abarcar diferentes etapas cuando sea necesario (contratación, diseño del aprendizaje, tutoría, adaptaciones, supervisión).

Paso 4: Establecer un calendario y unos hitos.

Indique las fechas de inicio y finalización y los hitos a corto plazo (por ejemplo, «formación de

mentores impartida en el mes X»). Los planes deben abarcar normalmente **entre 12 y 18 meses**, con puntos de control más cortos.

Paso 5: definir los indicadores clave de rendimiento (KPI) y las fuentes de evidencia.

Cada acción debe incluir al menos **un KPI** y un método de verificación. Es preferible que los KPI se **desglosen** (género, discapacidad, origen migrante, situación socioeconómica, ubicación rural/periférica).

Paso 6: revisar y actualizar anualmente.

Revisar el progreso al menos una vez al año, utilizando de nuevo el anexo 2 para medir la mejora. Actualizar los objetivos/acciones basándose en las pruebas y los comentarios de los aprendices.

Plantilla del plan de acción inclusivo

Título del plan: _____

Ecosistema de competencias / País / Región: _____

Organización principal: _____ **Socio(s):** _____

Fecha de elaboración: ____ / ____ / ____ **Ciclo cubierto:** (por ejemplo, 2026-2027)

Elaborado por (nombres/funciones):

Ámbitos prioritarios (del anexo 2):

- ☐ D1 Acceso y contratación
- ☐ D2 Diseño de aprendizaje inclusivo
- ☐ D3 Apoyo y retención
- ☐ D4 Condiciones de aprendizaje en el lugar de trabajo
- ☐ D5 Igualdad y no discriminación
- ☐ D6 Competencias de los formadores/tutores
- ☐ D7 Seguimiento y retroalimentación
- ☐ D8 Colaboración y coordinación

Ámbito prioritario	Objetivo (SMART)	Acciones (¿Qué se hará?)	Responsable (Función/Organización)	Calendario (Inicio-Fin)	KPI/Objetivo	Pruebas / Fuente de datos	Estado/Notas
Por ejemplo, dominio 1	Objetivo 1: _____	Acción 1.1 _____	_____	/ - /	KPI: _____ Objetivo: _____	Por ejemplo, registros de contratación; datos desagregados	<input type="checkbox"/> Planificado <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
		Acción 1.2 _____	_____	/ - /	KPI: _____ Objetivo: _____	Por ejemplo, encuesta; registros de orientación	<input type="checkbox"/> Planificado <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
		Acción 1.3 _____	_____	/ - /	KPI: _____ Objetivo: _____	Por ejemplo, datos de admisión; informes de mentores	<input type="checkbox"/> Planificado <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Por ejemplo, dominio 4	Objetivo 2: _____	Acción 2.1 _____	_____	/ - /	KPI: _____ Objetivo: _____	Por ejemplo, lista de verificación para la	<input type="checkbox"/> Planificado <input type="checkbox"/> En curso

						incorporación; comentarios de los aprendices	<input type="checkbox"/> Completado
		Acción 2.2 _____	_____	/ – /	KPI: _____ Objetivo: _____	Por ejemplo, tasas de retención; registros de quejas	<input type="checkbox"/> Planificado <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Por ejemplo, dominio 7	Objetivo 3: _____	Acción 3.1 _____	_____	/ – /	KPI: _____ Objetivo: _____	Por ejemplo, panel de control de KPI; revisiones intermedias	<input type="checkbox"/> Planificado <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
		Acción 3.2 _____	_____	/ – /	KPI: _____ Objetivo: _____	Por ejemplo, panel de control de KPI; revisiones intermedias.	<input type="checkbox"/> Planificado <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Finalizado

Anexo 4: Banco de buenas prácticas en materia de inclusión social a través del aprendizaje en el trabajo

El proyecto HABITABLE alberga un **Banco de buenas prácticas** en el Centro DUAL Online (espacio «WBL for All»). Reúne ejemplos seleccionados de los Estados miembros de la UE y los países socios que demuestran enfoques eficaces para la inclusión, la diversidad, la equidad y la no discriminación en el WBL y la EFP dual. Las partes interesadas pueden utilizarlo como referencia práctica a la hora de elaborar medidas de aprendizaje inclusivas y planes de acción.

Enlace de acceso: <https://habitable-cove.eu/dual-online-centre/wbl-for-all-space/bank-of-good-practices-in-social-inclusion-through-wbl/>

Bibliografía

1. Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union.
2. Billett, S. (2020). *Learning through health care work: Premises, contributions and practices*. Springer.
3. Billett, S. (2020). *Learning through work: Workplace affordances and individual engagement*. Springer.
4. Billett, S. (2020). *Learning through work: Workplace participatory practices*. Springer.
5. BOE. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado*.
6. BusinessEurope. (2018). *A European framework for quality and effective apprenticeships*.
7. BusinessEurope. (2018). *A European framework for quality and effective apprenticeships*.
8. Cáritas Portuguesa. (2025). *Pobreza e exclusão social em Portugal*.
9. Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
10. Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use (EUR 28558 EN)*. Publications Office of the European Union.
11. Cedefop. (2017). *Tackling early leaving from vocational education and training: A VET toolkit for tackling early leaving*. Publications Office of the European Union.
12. Cedefop. (2019). *Apprenticeship governance and the involvement of social partners: A comparative overview*. Publications Office of the European Union.
13. Cedefop. (2020). *Leaving education early: Putting vocational education and training centre stage*. Publications Office of the European Union.
14. Cedefop. (2020). *Making apprenticeships work for small and medium-sized enterprises (SMEs): What works*. Publications Office of the European Union.
15. Cedefop. (2020). *Apprenticeships for migrants and refugees: A toolbox for supporting inclusion*. Publications Office of the European Union.
16. Cedefop. (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995–2035: Scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Publications Office of the European Union.

17. Cedefop. (2021). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways*. Publications Office of the European Union.
18. Cedefop. (2021). *Apprenticeship schemes in Europe: A cross-country database and comparative overview*. Publications Office of the European Union.
19. Cedefop. (2022). *The digitalisation of vocational education and training: Opportunities and challenges*. Publications Office of the European Union.
20. Cedefop. (2022). *The future of vocational education and training in Europe: Skills and competences for the digital and green transition*. Publications Office of the European Union.
21. Cedefop. (2023). *The skills and labour market for the green transition*. Publications Office of the European Union.
22. Cedefop. (2023). *Making apprenticeships work for SMEs: Challenges and policy solutions*. Publications Office of the European Union.
23. Cedefop. (2023). *Apprenticeships in Europe and the European Framework for Quality and Effective Apprenticeships (EFQEA): Developments since 2018*. Publications Office of the European Union.
24. Cedefop. (2024). *Social dialogue: A key driver shaping Europe's apprenticeship systems*. European Centre for the Development of Vocational Training.
25. Cedefop. (2025). *Incentives for apprenticeships: Policy approaches to support participation and inclusion (Policy learning brief)*. Publications Office of the European Union.
26. Cedefop, & European Training Foundation. (2021). *Apprenticeship review: Supporting inclusive and quality work-based learning*. Publications Office of the European Union.
27. Cedefop, & European Training Foundation. (2021). *The European quality assurance reference framework for VET (EQAVET): Supporting quality and inclusion in vocational education and training*. Publications Office of the European Union.
28. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2018). *Estratégia nacional para a igualdade e a não discriminação 2018–2030: "Portugal + Igual"*.
29. Conselho de Ministros. (2023). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2023, de 14 de julho: Aprova a 9.ª geração do Programa Escolhas (2023–2026)*. *Diário da República*.
30. Council of the European Union. (2009). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQAVET) (2009/C 155/01)*. *Official Journal of the European Union*.

31. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 15 March 2018 on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships (2018/C 153/01)*. *Official Journal of the European Union*.
32. Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 15 March 2018 on a European framework for quality and effective apprenticeships (2018/C 153/01)*. *Official Journal of the European Union*.
33. Council of the European Union. (2020). *Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience (2020/C 417/01)*. *Official Journal of the European Union*.
34. Council of the European Union. (2020). *Council recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience (2020/C 417/01)*. *Official Journal of the European Union*. education.ec.europa.eu
35. Council of the European Union. (2024). *Council Recommendation on “Europe on the Move – Learning Mobility Opportunities for All” (C/2024/3364)*. *Official Journal of the European Union*.
36. Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
37. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, 3179–3188.
38. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, 2928–2943.
39. DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2025). *Estatísticas da educação 2023/2024 – Ensino secundário: Cursos profissionais por área de educação e formação, sexo e região*. Ministério da Educação.
40. EIGE. (2022). *Gender segregation in education, training and the labour market*. European Institute for Gender Equality.
41. Employment, Social Affairs and Inclusion – European Commission. (2024). *Guidance on reasonable accommodation and accessibility for employers*. European Commission.
42. EQAVET Secretariat. (2019). *EQAVET framework: Indicative descriptors and indicators*. European Commission.
43. EQAVET Secretariat. (2022). *European quality assurance reference framework for VET: Implementation update*. European Commission.
44. Eurofound. (2021). *Living and working in Europe 2021*. Publications Office of the European Union.

45. Eurofound. (2021). *Working conditions and sustainable work in construction*. Publications Office of the European Union.
46. Eurofound. (2021). *Working conditions and sustainable work in construction: Challenges for retention and inclusion*. Publications Office of the European Union.
47. Eurofound. (2021). *Youth in Europe: NEETs, pathways to work and the role of apprenticeships*. Publications Office of the European Union. h
48. Eurofound. (2021). *Apprenticeships and work-based learning in Europe: Policy trends and challenges*. Publications Office of the European Union.
49. Eurofound. (2022). *Social inclusion and access to apprenticeships: Evidence review*. Publications Office of the European Union.
50. Eurostat. (2022). *Disability employment statistics (EU-SILC) [Data set]*. European Commission.
51. Eurostat. (2023). *Labour force survey: Women in construction and craft occupations*. European Commission.
52. Eurostat. (2023). *Employment in construction by sex (EU-LFS) [Data set]*. European Commission.
53. Eurostat. (2023). *Urban–rural differences in education, training participation and access [Data set]*. European Commission.
54. Eurostat. (2025). *Early leavers from education and training (EU-LFS), 2024 results*. European Commission.
55. Eurostat. (2025). *Early leavers from education and training (ELET), EU-27, 2024 [Dataset]*. Eurostat Database.
56. Eurostat. (2025). *Early leavers from education and training by disability status, EU-27 [Dataset]*. Eurostat Database.
57. Eurostat. (2025). *NEET rate by sex and age group, EU-27, 2023 [Dataset]*. Eurostat Database.
58. Eurostat. (2025). *Employment by sex, occupation and economic activity: Construction sector, EU-27, 2023–2024 [Dataset]*. Eurostat Database.
59. European Builders Confederation. (2023). *Construction industry in Europe: Key figures and SME structure*. EBC.
60. European Builders Confederation. (2024). *Construction sector outlook and SME policy priorities in Europe*. European Builders Confederation.
61. European Commission. (2017). *European Pillar of Social Rights (Proclaimed 17 November 2017)*. Publications Office of the European Union. eur-lex.europa.eu+1
62. European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Publications Office of the European Union.

63. European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Publications Office of the European Union.
64. European Commission. (2020). *Evaluation of the 2015–2020 VET policy reform agenda*. European Commission.
65. European Commission. (2020). *EU gender equality strategy 2020–2025*. European Commission.
66. European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. European Commission.
67. European Commission. (2020). *A European framework for quality and effective apprenticeships: Implementation report*. Publications Office of the European Union.
68. European Commission. (2021). *Union of equality: Strategy for the rights of persons with disabilities 2021–2030*. European Commission.
69. European Commission. (2022). *The European Green Deal and skills for the green transition*. European Commission.
70. European Commission. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework (EUR 30955 EN)*. Publications Office of the European Union.
71. European Commission. (2022, February 8). *Pact for Skills: Commission facilitates upskilling and reskilling of workers in the construction ecosystem*. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion.
72. European Commission. (2023). *Digital Education Action Plan 2021–2027: Progress report*. European Commission.
73. European Commission. (2023). *Education and Training Monitor 2023: Inclusive education and training in the European Semester*. Publications Office of the European Union.
74. European Commission. (2024). *EaFA action plan 2025*. European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion.
75. European Commission. (2024). *Implementation of the European Framework for Quality and Effective Apprenticeships: Progress and remaining gaps*. Publications Office of the European Union.
76. European Commission. (2025). *Human Capital Operational Programme (HCOP)*.
77. European Commission. (2025). *Press release: Union of Skills Strategy adopted*.
78. European Commission. (2025). *EU Platform of Diversity Charters: Facts and figures*. European Commission.
79. European Labour Authority. (2022). *Labour shortages and surpluses in Europe 2022 (EURES report)*. Publications Office of the European Union.

80. European Training Foundation. (2025). *Country fiche: Republic of Moldova 2024*. ETF.
81. European Training Foundation. (2025). *Country fiche: Republic of Moldova 2024*. European Training Foundation. gpseducation.oecd.org
82. Fuller, A., & Unwin, L. (2017). *Apprenticeship quality and social mobility: Theoretical and empirical perspectives*. Routledge.
83. Fuller, A., & Unwin, L. (2017). Apprenticeship quality and social mobility: The role of inclusive learning environments. In *The SAGE handbook of youth work practice*. SAGE.
84. Fuller, A., & Unwin, L. (2017). *Apprenticeship and the concept of expansive learning environments*. Routledge.
85. Government of the Republic of Moldova. (2022). *Programul pentru susținerea populației de etnie romă (2022–2025)*. Guvernul RM.
86. Government of the Republic of Moldova. (2025). *Programul național de integrare a străinilor (2025–2027)*. Ministerul Afacerilor Interne.
87. Government of the Republic of Moldova, & UNICEF. (2023). *Strategia Națională „Educația-2030”*. Ministerul Educației și Cercetării.
88. Heil, K. (2021). *Umsetzung von Inklusion in der Pflichtschule in Österreich, Italien und Finnland – ein internationaler Systemvergleich mittels Expertinneninterviews* (Master's thesis). University of Graz.
89. ILO. (2021). *Quality apprenticeships: Policy and practice for inclusive youth employment*. International Labour Organization.
90. International Labour Organization. (2021). *Toolkit for quality apprenticeships*. ILO.
91. International Labour Organization. (2021). *Quality apprenticeships for inclusive employment and social protection*. ILO.
92. Land Salzburg. (2024). *Salzburger Teilhabegesetz (S.THG)*. Land Salzburg.
93. Ministry of Education and Research of the Republic of Moldova. (2025). *Union of Skills Strategy*. Ministerul Educației și Cercetării.
94. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Real Decreto 659/2023, por el que se ordena el sistema de formación profesional*. Boletín Oficial del Estado.
95. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. (2025). *Relatório pessoas com deficiência em Portugal – Indicadores de direitos humanos 2024*. ODDH.
96. OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.
97. OECD. (2018). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing.
98. OECD. (2020). *How immigrants fare in the labour market in Europe*. OECD Publishing.

99. OECD. (2020). *International migration outlook 2020*. OECD Publishing.
100. OECD. (2023). *Apprenticeships and inclusive work-based learning in the green and digital transition*. OECD Publishing.
101. OECD. (2023). *Building future-ready vocational education and training systems*. OECD Publishing.
102. OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.
103. OECD. (2024). *TALIS 2024 results (Volume I): Teachers and leaders in changing schools*. OECD Publishing.
104. OeAD Cooperation Office Moldova. (2023). *COOP-NET – Cooperation Networks of Centers of Excellence*. OeAD.
105. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing.
106. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *International migration outlook 2020*. OECD Publishing.
107. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Building future-ready vocational education and training systems*. OECD Publishing.
108. Regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações. (2007). *Diário da República* n.º 251/2007.
109. Resolução do Conselho de Ministros n.º 119/2021, de 31 de agosto. (2021). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 169.
110. Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024, de 17 de outubro. (2024). *Diário da República*, 1.ª série.
111. Spain. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. *Boletín Oficial del Estado*.
112. U.S. Department of Commerce. (2016). *The benefits and costs of apprenticeships: A business perspective*. Office of the Chief Economist.
113. UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO Publishing.
114. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO.
115. UNICEF Moldova. (2022). *Campania „Învățăm împreună!”*. UNICEF Moldova.
116. World Economic Forum. (2023). *Global gender gap report 2023*. WEF.
117. World Economic Forum. (2023). *Global gender gap report 2023*. World Economic Forum.
118. World Green Building Council. (2021). *Building the workforce for a net-zero construction sector*. WorldGBC.

119. World Green Building Council. (2021). *Health, equity and resilience in green buildings: Evidence review*. WorldGBC.
120. World Green Building Council. (2021). *Annual report 2021*. WorldGBC.
121. World Green Building Council. (2021). *Bringing embodied carbon upfront: Coordinated action for the building and construction sector to tackle embodied carbon*. WorldGBC.