

La función orientadora de Tutores y Tutoras Duales en los procesos educativos de la Formación Profesional Dual

Mercedes Castellano-Hernández - Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  0000-0002-8745-531X
 Cristina Miranda-Santana - Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  0000-0002-8054-9276
 Arcadia Martín-Pérez - Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  0000-0002-5395-8007
 María Victoria Ojeda Gil - Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  0009-0005-9653-8909

Recepción: 22.10.2025 | Aceptado: 31.10.2025

Correspondencia a través de **ORCID**: Mercedes Castellano-Hernández  **0000-0002-8745-531X**

Citar: Castellano-Hernández, M, Miranda-Santana, C, Martín-Pérez, A, & Ojeda, MV (2025). La orientación en los procesos educativos de la formación dual. *REIDOCREA*, 14(38), 563-580.

Área o categoría del conocimiento: Didáctica

Resumen: En un contexto global marcado por la incertidumbre y el cambio constante, la Formación Profesional Dual se consolida como una estrategia eficaz para integrar el aprendizaje teórico con la experiencia laboral, fortaleciendo la empleabilidad y las competencias profesionales. Este modelo demanda repensar el papel de los/as Tutores/as Duales (TD), tanto académicos como de empresa, cuyas funciones trascienden la formación técnica para incorporar una dimensión orientadora que abarca el acompañamiento personal, vocacional y curricular. El estudio experimental, desarrollado en el ámbito del sector turístico en Canarias, tuvo como objetivo analizar la percepción que los/as TD tienen de su papel orientador y las competencias de orientación que les atribuyen los/as responsables de formación de los centros y empresas. Se aplicó una metodología mixta mediante un estudio de caso en los Hoteles Escuela de Canarias (HECANSA), utilizando cuestionarios y entrevistas semiestructuradas para obtener una visión contextualizada del entorno educativo-productivo. Los resultados evidencian que la orientación es un componente esencial de la tutela, al facilitar la integración entre los contextos formativo y laboral, así como el desarrollo personal y profesional del aprendiz. No obstante, se identifican retos vinculados a la formación de TD, la coordinación y la necesidad de consolidar un sistema de orientación integral.

Palabra clave: Formación profesional dual

The Guiding Role of Dual Tutors in the Educational Processes of Dual Vocational Training

Abstract: In a global context marked by uncertainty and constant change, Dual Vocational Training has become as an effective strategy for integrating theoretical learning with practical work experience, strengthening employability and professional skills. This model calls for a rethinking of the role of Dual Tutors (DTs), both academic and, from companies whose responsibilities go beyond technical training to include a guiding dimension that encompasses personal, vocational, and curricular support. The experimental study, conducted within the tourism sector in the Canary Islands, aimed to analyze the perception of DTs regarding their guidance role and the guidance competencies attributed to them by training managers in educational institutions and companies. A mixed-methods approach was applied through a case study at the Hoteles Escuela de Canarias (HECANSA), using questionnaires and semi-structured interviews to gain a contextualized view of the educational-production environment. The results show that guidance is an essential component of tutoring, as it facilitates the integration of training and work contexts, as well as the personal and professional development of the apprentice. However, challenges were identified concerning the DT training, coordination, and the need to establish a comprehensive guidance system.

Keyword: Dual vocational education and training

Introducción

Globalización y sociedad del conocimiento van de la mano, hasta el punto en el que el conocimiento se consolida como un recurso indispensable para el desarrollo económico. Esta coyuntura afecta a múltiples dimensiones de la experiencia humana y responsabiliza a la persona del avance económico y social, en la medida que “se vincula a la capacidad que la persona tiene de acceder al conocimiento y a cómo [...] lo emplea de manera eficaz conforme al contexto social, económico, político, cultural y medioambiental, en el cual se desarrolla” (Silva, 2017, p. 47).

La sociedad postmoderna alerta de los riesgos al que la ciudadanía se expone, ante el constante desarrollo digital y la “glocalización” económica, si esta no dispusiera de competencias que les permitiera afrontar “trabajos des-estandarizados y patrones de ciclo de vida des-institucionalizados, en donde el curso de la vida ha hecho que la entrada en roles adultos sea más variable, menos estratificada por edades y usualmente requiriendo más tiempo” (Navarro-Bugarelli, 2022, p. 3). Por tanto, no extraña que Sánchez (2017) plantee que esta realidad sitúa a las personas trabajadoras, a las organizaciones y a la colectividad ante continuos procesos de adaptación en los que el compromiso no residiría en la vinculación de la persona a un proyecto empresarial sino con las trayectorias de vida elegidas por ellas mismas (Savickas y Savickas, 2019).

Así, este contexto global, marcado por la transitoriedad, la incertidumbre y la ambigüedad, requiere a la ciudadanía adquirir habilidades que les permitan construir identidades flexibles para adaptarse al cambio constante (Sánchez, 2017), a la vez que dotarse de competencias de gestión de la carrera que posibilite afrontar con garantía la incorporación a otros sistemas: formativos, laborales o, simplemente, a la adultez. Se hace referencia principalmente a las competencias relacionadas con la autoconsciencia (autoregulación de la consciencia y gestión de emociones, pensamientos y comportamientos; actitud de crecimiento); exploración de nuevos horizontes (comprensión de la complejidad de la carrera y del mercado de trabajo); construcción de relaciones (empatía, comunicación, colaboración); desarrollo de mis puntos fuertes (mentalidad digital, pensamiento crítico, flexibilidad, asunción de riesgos, persistencia, resiliencia, resolución de problemas); seguimiento y reflexión sobre mi experiencia (de los logros en el aprendizaje, la revisión del propio aprendizaje o el desarrollo de ideas y oportunidades para responder del mejor modo a desafíos existentes y nuevos) (Careers Around me, 2019).

Se consolida la idea de que el espacio que habitamos, mientras transcurre la vida, son todos ellos entornos formativos para el aprendizaje profesional y el desarrollo humano que requieren integrar acción con reflexión para formalizar conocimiento. La pedagogía de la alternancia se alinea con estos planteamientos pues busca superar la tradicional dicotomía, teoría-práctica, habitual en los procesos académicos y especialmente en los estudios de Formación Profesional -FP-, aliando experiencia profesional y formación (Schmierer et al., 2018); estableciendo vínculos sólidos entre el saber teórico y la praxis (Pérez-Anagumbla e Iturralde-Sosa, 2024); e incorporando el aprendizaje situado en contextos diversos y significativos (Freire, 1989). En esta línea, también sostiene que la inquietud por crecer y por aprender, no puede realizarse de manera individual y aislada, sino en solidaridad y en relación con las personas con las que se interactúa. Desde su visión pedagógica, la educación verdadera es praxis, reflexión y acción de la persona sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2004).

La formación en alternancia podría constituir una vía sólida para afrontar el desafío de responder a situaciones formativas complejas, en las que se combina estudio y trabajo, superando el “saber hacer” de un oficio (Curto, 2021; IMH, 2012; Tejada, 2012; Schmierer et al., 2018). Se podría visibilizar como una “interfaz” entre los sistemas de trabajo y de formación que facilitan el acceso a un conocimiento elaborado e integrado. En definitiva, responde a un modelo dialógico, que conlleva crear entre el centro de formación y la empresa un espacio de análisis acerca de la formación realizada, tanto en los centros de estudios como en los de trabajo (Durán et al., 2012; Curto, 2021; IMH, 2012; Virgós-Sánchez et al., 2022a, 2022b) o en ambos entornos formativos; así, la capacidad de analizar la experiencia vivida por el/la aprendiz en la actividad productiva adquiere sentido, coherencia e interés y contribuye a reconocer situaciones de inequidad cuando afronta su desarrollo sociolaboral.

No obstante, el consenso existente (Chávez-Cruz et al., 2023; Sanz, 2017; Tolozano et al., 2016) acerca de la urgencia en la profesionalización de los agentes que participan en el desarrollo de la Formación Profesional Dual (FPD), especialmente de formación de docentes y formadores, al ocuparse directamente del programa formativo se identifica como una debilidad. Al respecto, Tejada (2013) abunda en que la debilidad competencial de los docentes y formadores no se encuentra en el nivel de dominio que tienen de las competencias profesionales, ya sea con las destrezas técnicas profesionales, con su especialidad o con el tipo de experiencia laboral desarrollada, pues son implícitas al puesto que ocupan. El autor plantea que el déficit se relaciona con otras competencias que también son esenciales en el funcionamiento del modelo de FPD. Es decir, las denominadas competencias pedagógicas que se concretan en los procesos didácticos o en la integración de las funciones formativas; las competencias sociales -u orientadoras- que conlleva el trabajo con las personas jóvenes, la mentorización, el aprendizaje colaborativo o la transferencia efectiva de conocimiento; así como las competencias de gestión que implica la coordinación con agencias formativas colaboradoras y la supervisión de prácticas. Todas asociadas a la creación de condiciones en el proceso de formación, en los distintos entornos de aprendizaje y niveles de decisión.

El Sistema de Formación Profesional, en su afán por responder mejor a las nuevas exigencias de la sociedad actual, abraza la pedagogía de la alternancia dando lugar a la FPD. Quizás, los motivos de esta opción residan en las condiciones de desarrollo de la formación. Esta se implementa en dos contextos de aprendizaje, el académico en la institución educativa y el laboral en la empresa (Beraza y Azkue, 2018; Durán et al., 2012; Schmierer et al., 2018). También, porque se sustenta en un proceso de formación del que son corresponsables la institución educativa -de formación profesional o universitaria- y la empresa u organismo equiparado (Brandt et al., 2021; Beraza y Azkue, 2018; Curto, 2021).

Además, estas circunstancias facilitan la integración entre los conocimientos técnicos y la práctica profesional (Alemán-Falcón y Calcines-Piñero, 2022; Allueva, 2019; Castro et al., 2024; Virgós-Sánchez et al., 2022a), a la par con la implicación de las empresas en el diseño de las competencias y en la adaptación de los currículos a las demandas emergentes del sector (Durán et al., 2012; Ibarra y Bribiescas, 2020; Instituto de la Empresa Familiar, 2018; OCDE, 2011; París et al., 2018; RD1529/2012, de 8 de noviembre); así como una ágil incorporación de las necesidades productivas del mercado laboral al programa formativo.

En otras palabras, la FPD es una inmersión profunda en el contexto laboral que obliga al aprendiz a afrontar la actividad profesional en un entorno real de trabajo (Beraza y Azkue, 2018; IMH, 2012) y participar en la cultura empresarial y laboral. Los/as TD resultan piezas fundamentales del engranaje. Sin su implicación, no es posible la innovación en educación o formalizar conocimiento al respecto. Por lo tanto, cualquier avance en este sentido implica que estos, junto a otros agentes educativos, compartan las ideas en las que se basan para, entre otros aspectos, responder a la exigencia de adaptar y enriquecer los planes de estudio ante los requerimientos del mercado laboral (Durán et al., 2012) o las constantes transformaciones de los procesos productivos. En consecuencia, tiene como fin optimizar la profesionalización, especialmente, de las personas jóvenes (IMH, 2012) juntamente con los costes de inserción laboral para las empresas. De ahí, que se insista en el desarrollo de competencias esenciales; la mejora de la empleabilidad por favorecer el acceso directo al empleo (Rom et al., 2016) o el espíritu emprendedor. Estas circunstancias obligan a una planificación rigurosa y personalizada que garantice, por una parte, la coherencia entre los objetivos académicos y las competencias laborales y, por otra, una fusión efectiva de la implementación del programa en los entornos educativo y profesional.

Sin lugar a duda, España se ve en la tesitura de afrontar retos singulares (Henar y Segales, 2015) que, asociados a la transformación de los sistemas de formación profesional, trasciendan sus fronteras geográficas. Por su parte, Vinader-Segura et al. (2021) consideran que en España existen condiciones normativas -LOMCE 8/2013, 9 de diciembre (Art. 42 bis) y LOMLOE 3/2020, de 29 de diciembre (Art. 42)- para impulsar un modelo de formación profesional más globalizado, tecnológicamente actualizado e integral, en el que la experiencia laboral sea uno de los ejes vertebradores del aprendizaje:

una transformación global del Sistema de Formación Profesional que, a través de un sistema único de formación profesional, regule un régimen de formación y acompañamiento profesionales, sirva al fortalecimiento y sostenibilidad de la economía, sea capaz de responder con flexibilidad a los intereses, las expectativas y las aspiraciones de cualificación profesional de las personas a lo largo de su vida y a las competencias demandadas por el mundo laboral. (LOOIFP 3/2022, de 31 de marzo, pp. 12)

Con este propósito, también promueve una vía estratégica para reforzar la empleabilidad (Beraza y Azkue, 2018; Curto, 2021), el desarrollo de competencias esenciales y de emprendimiento, al tiempo que optimiza los procesos de inserción laboral, especialmente entre la población joven. Igualmente refuerza de manera significativa el papel de la orientación profesional (Título VII, LOOIFP 3/2022, de 31 de marzo), pues se diversifican las trayectorias profesionales; se intensifica la toma de decisiones profesional y se formaliza la gestión de itinerarios de formación y de la carrera a lo largo de la vida para lo que prevé el desarrollo de una estrategia general de orientación profesional (Art. 97, LOOIFP 3/2022, de 31 de marzo).

En fin, se idea un sistema integrado de orientación que provea procesos esenciales como la información y el acompañamiento profesional (OCDE, 2011) a la población en general y, concretamente, a grupos vulnerables. Así mismo, recoge que los servicios de orientación profesional, en los centros de formación profesional, han de coordinarse con otras organizaciones con competencia en orientación. Estos se ocupan, entre otros aspectos, de diseñar itinerarios formativos individuales y colectivos, alinear las habilidades, intereses y aspiraciones de la ciudadanía con las demandas del mercado laboral, promoviendo la gestión de la carrera a lo largo de toda la vida (Pieper et al., 2025).

Parece evidente que el carácter dual de la formación profesional (Art. 55, LOOIFP 3/2022, de 31 de marzo), al menos en la oferta vinculada a la obtención de cualificación completa, acelera la inmersión temprana del/a aprendiz en el ámbito laboral. Este hecho lo sitúa en la necesidad de imaginar su papel adulto, verificar su elección formativa y comenzar a construir su identidad profesional (Curto, 2021; IMH, 2012). En este sentido, es determinante que el alumnado-aprendiz disponga de apoyo en la elaboración de su proyecto personal y profesional (Allueva, 2019). También, de acompañamiento para la elaboración de un conocimiento contextualizado del entorno laboral o la capacidad de transferencia de conocimiento a otros contextos y problemáticas profesionales (Beraza y Azkue, 2018; OCDE, 2011). Estas condiciones contribuyen de manera eficiente a agilizar la incorporación al trabajo, mejorando las expectativas de desarrollo profesional (Durán et al., 2012; Ibarra y Bribiescas, 2020).

Sin duda, supone un cambio de paradigma que obliga a repensar el papel de docentes y formadores (Cobos, 2023; Curto, 2021), de los centros formativos y de las empresas, y garantizar una planificación compartida, rigurosa y adaptada a los constantes cambios del mercado. Requiere, además, de profesionales y agentes de orientación diversos (Art. 59 y 101, LOOIFP 3/2022, de 31 de marzo), así como de TD, de centro o de

empresa (Art. 60.1 y 61.1, LOOIFP 3/2022, de 31 de marzo). Asimismo, considera la conveniencia y la necesidad de ampliar, en los/as TD, las funciones habituales asociadas al desarrollo de la enseñanza y el seguimiento técnico de la formación (Anexo I, RDGPEA, de 10 de febrero de 2021; Art. 11, RD 592/2014, de 11 de julio; Art. 12, Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre; Art. 12, Orden ESS/41/2015, de 12 de enero; Art. 60.3 y Art. 61.3, LOOIFP 3/2022, de 31 de marzo; Art. 162.1 y Art. 166.4, RD 659/2023, de 18 de julio de 2023), a otras de carácter orientador como el acompañamiento socio personal o vocacional y el asesoramiento curricular (Alianza para la FP Dual, 2016; Pérez-Anagumbra e Iturralde-Sosa, 2024; Veillard, 2012).

La tutela en la FPD la comparten el/la Tutor/a Académico (TA) y el/la Tutor/a de Empresa (TE). El/la primero, se encarga de: mediar y facilitar la relación entre los dos contextos de aprendizaje; coordinar la definición del plan de formación con el equipo docente y con el/la TE (IMH, 2012); acompañar al aprendiz en el seguimiento y evaluación de su formación (Beraza y Azkue, 2018) y en las dificultades o tensiones derivadas de su doble rol, alumno/a y aprendiz (Martínez-Figueira y Raposo, 2011); e incluso, realizar tutorías destinadas a la resolución de dudas y la concreción de tareas (Isus et al., 2021), lo que garantizaría la coherencia y continuidad del proceso formativo (Curto, 2021); mientras que el/la segundo, se ocupa de: proponer tareas formativas en situaciones reales de trabajo (Brandt et al., 2021; IMH, 2012); realizar mentoría, formación y seguimiento y hacer efectivo los acuerdos establecidos (Allueva, 2019). En definitiva, ambos implementan procesos de orientación que tienen como objeto cuestiones curriculares y sociolaborales (Durán et al., 2012; IMH, 2012; Virgós-Sánchez et al., 2022a, 2022b).

Se observa que, a pesar de que en el contexto europeo y estatal se ha dado un creciente interés por la FPD, existe escasa evidencia de cuáles podrían ser las funciones de orientación que tendrían que asumir los/las docentes y formadores en el rol de tutores y tutoras en este modelo dual. Este artículo indaga, pues, en la función orientadora de los/as tutores/as duales (TE y TA) de Hoteles Escuela de Canarias (HECANSA) en el interés de responder a dicho vacío. El estudio centra la atención en un proyecto experimental avalado por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias que ha sido implementado en el período comprendido entre septiembre de 2019 y mayo de 2022. La recogida y análisis de los datos se llevó a cabo entre la segunda mitad de 2022 y la primera mitad de 2024. Se analiza el perfil profesional de estos/as tutores/as en un momento crucial, previo a la implementación generalizada del modelo dual en la FP. Esta investigación se adhirió a las normas del Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Educación a Distancia (UNED) y se obtuvo el consentimiento informado de todos los sujetos participantes en el estudio. Así mismo, han sido informados de que el anonimato está asegurado, del por qué se realiza esta investigación y de cómo se utilizarán sus datos.

Objetivos

Así, en el deseo de generar conocimiento a cerca de las competencias que los/as TD requieren en el desempeño de la función orientadora, se proponen los siguientes objetivos:

1. Analizar la percepción que los/as TD tienen de su papel orientador, atendiendo a:
 - a) la importancia y el nivel de interés que dan a las funciones de colaboración y orientación en el proceso de aprendizaje.
 - b) la frecuencia de coordinación que requieren para orientar el proceso de aprendizaje del/a aprendiz.

- c) la preparación que consideran tener para orientar y apoyar al aprendiz en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Reconocer tareas de orientación que los/as responsables de formación y de empresa refieren a los/as TD.

Método

Consiste en una investigación exploratoria en la que se utiliza un estudio de caso con metodología mixta, tanto en su condición de tipo de investigación como de diseño metodológico. Se opta por esta metodología, al tratarse de un problema complejo que requiere un análisis integral (Andrade, 2024). Esta permite, por una parte, considerar las particularidades del contexto educativo-productivo, en el sector turístico en Canarias y de la institución objeto de estudio; por otra, proveer un análisis contextualizado y detallado de la función orientadora que los/as tutores/as duales implementan en los programas de formación dual de Hoteles Escuela de Canarias. También, porque facilita abordar el fenómeno educativo desde una perspectiva comprensiva (González, 2022), al ser viable la combinación de datos cuantitativos y cualitativos, lo que facilita una mayor comprensión del objeto de estudio.

El muestreo empleado fue de carácter no probabilístico y deliberado, dado que la selección de participantes se realizó entre las personas vinculadas directamente con la experiencia objeto de estudio. Asimismo, se aplicó un criterio de conveniencia, en la medida en que la participación estuvo condicionada por la disponibilidad de los sujetos para formar parte del proceso investigativo. De esta manera, la población se constituye por casi la totalidad de las personas participantes en el proyecto experimental de formación dual de HECANSA. La muestra queda finalmente constituida por la totalidad de los/as tutores/as académicos (11 TA); así como por la mayoría de los/as tutores/as de empresa (21 TE). También, por la totalidad de las responsables de formación (Directora de formación - RF1 y Coordinadora de formación – RF2) y casi el conjunto de los/as responsables de empresa (4 RE): Hoteles Spring (Director - REHS1); Hotel Escuela Santa Cruz [HESC (Director - RESC1); (Coordinador – RESC2)] y Hoteles Escuela Santa Brígida [HESB (Director - RESB1)], con la salvedad de un responsable en este último hotel.

Se opta por un diseño de ejecución concurrente, en el que las distintas técnicas, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, se aplican de forma simultánea en la recogida de datos y en su posterior análisis. Los instrumentos utilizados en la recogida de datos han sido diseñados para un estudio más amplio en el que se analizan las necesidades formativas de los y las tutores/as duales. Se diseñan y validan dos cuestionarios -cuestionarios de Tutores y tutoras de empresa (CTE) y de tutores y tutoras académicos (CTA)- que fueron sometidos al juicio de personas expertas para asegurar su validez. Además, se utilizó el análisis de confiabilidad de Cronbach para evaluar la consistencia interna de los ítems tipo Likert del cuestionario. Los resultados, obtenidos mediante SPSS versión 28, muestran un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,928 y un Alfa basado en elementos estandarizados de 0,957. También, se diseñan dos entrevistas. Una a responsables de formación (ERF) y otra a responsables de empresa (ERE). El guion de entrevistas se elabora tomando como base estudios similares (Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, 2019; González, 2010; Rodríguez, 2013). Consta, cada una, de 40 preguntas que responden a las mismas dimensiones del cuestionario, a saber: Perfil personal y profesional; formación dual; tutorización; coordinación; funciones y competencias; necesidades formativas. Sin embargo, este estudio se ocupa exclusivamente de las tres últimas.

Los cuestionarios se enviaron por correo electrónico, previo consentimiento, acompañado de una carta de presentación que incluía indicaciones generales y el enlace a la plataforma de *Google Form*. Y las entrevistas se llevaron a cabo de forma presencial en las oficinas centrales de HECANSA para las responsables de formación y en el HESB para el director y a través de video llamada para los responsables de empresa de HESC y HS.

Respecto a los análisis realizados, indicar, que los cuestionarios se someten a un proceso de análisis descriptivo (Posada, 2016). Los estadísticos utilizados en el análisis descriptivo de los datos han sido el cálculo de porcentajes, frecuencias, y diversas medidas estadísticas de tendencia central y dispersión. Estos procedimientos permiten sintetizar y entender los datos de manera más eficiente. Los porcentajes y las frecuencias proporcionan información sobre la distribución de las categorías, mientras que las medidas de tendencia central, como la media, ofrecen un valor representativo de los datos. Por otro lado, las medidas de dispersión, tales como la desviación estándar, permiten evaluar el grado de variabilidad presente en los datos. En relación con las entrevistas, se aplican diversas estrategias y directrices conforme a las recomendaciones de Díaz (2019): estandarización de dimensiones a evaluar; registro de incidencia durante las entrevistas; grabación; codificación de los datos; aplicación a muestras homogéneas y triangulación. El análisis de los datos se efectúa considerando los planteamientos de la teoría fundamentada (Vives y Hamui, 2021) lo que permite elaborar categorías emergentes a partir de la información obtenida. Las categorías identificadas se concretan en asesoramiento curricular (AC); asesoramiento en la actividad basada en el puesto de trabajo (AAPT); gestión de la carrera (GC); atención a la diversidad (AD) y coordinación (C).

Con el fin de responder al primer objetivo, se procede a la triangulación de las distintas fuentes de información respecto a las dimensiones estudiadas. El contraste de las fuentes y de los tipos de datos mejora la comprensión del objeto de estudio, ya que permite el análisis de los datos de forma conjunta y tener en consideración las diferentes perspectivas de los agentes implicados. También, incrementa la validez y la fiabilidad de los análisis obtenidos (Alzás y Casa, 2017). En el caso del segundo objetivo, se utilizan los datos derivados, exclusivamente de las entrevistas.

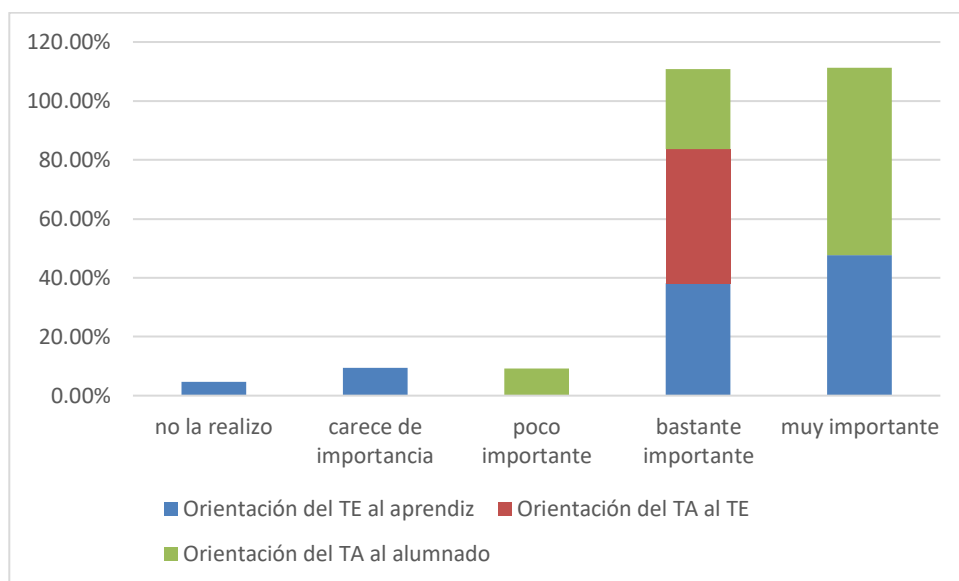
Resultados

Los/as tutores/as duales (86% los/as TE y 91% los/as TA) valoran la *importancia* de la función orientadora en la tutela (Figura 1). Planteamiento que, además, es considerado de *interés* por el coordinador de formación del HESC, quien entiende que el alumnado debe recibir orientación de sus tutores/as.

Al alumnado también hay que instruirlo, en lo que es la dual, o sea, voy a estudiar solamente, oye, que vas a un sistema que requiere un esfuerzo por tu parte y un compromiso y una dedicación. O sea, que tiene que ver [o haber] una pedagogía ahí entre las 3 partes, alumnado, profesor y tutor de prácticas (RESC2).

Figura 1.

Valor de la orientación de los/as tutores/as duales en los diferentes contextos.



Se observa, en la Tabla 1, que los/as TA ($\bar{x}$ 3,82) alcanzan una media ligeramente inferior que los/as TE ($\bar{x}$ 3,48). Esta diferencia sugiere que, aunque las habilidades de orientación se consideran relevantes en ambos tutores/as, es especialmente importante en los/as TA. La mediana y la moda coinciden en ambos casos (4), lo que indica una fuerte concentración de respuestas en el valor más alto de la escala, reforzando la idea de que la mayoría de las personas que responden el cuestionario atribuyen una alta importancia a estas habilidades. No obstante, la dispersión de las respuestas es mayor en el caso de los/as tutor/as de empresa, (desviación estándar de 0,75 y varianza de 0,56), que en los/as TA (desviación estándar de 0,40 y varianza de 0,16).

La mayor heterogeneidad en las percepciones, que los/as tutores/as duales tienen del rol orientador, se podría explicar por las diferencias en el grado de implicación, formación previa o comprensión del rol formativo existente entre TE y TA.

El tutor dual académico tiene, que tener, una visión más general, completa, de las dos partes, desde mi perspectiva. Tiene, que tener, muy claro que el alumno, al final, tiene que recibir todo el programa. Luego tiene, que tener, una visión completa de lo que está pasando en el centro educativo (en el hotel escuela) y de lo que pasa en la empresa; y tiene que ayudar al tutor dual de empresa a que el alumno adquiera esos resultados de aprendizaje en la empresa. [...] ¿Qué ocurre? Que, probablemente el tutor dual de la empresa tenga más conocimientos, más experiencia que el educativo. Por eso, es una cuestión de que se igualen [...], también es verdad que el tutor dual de empresa tiene una visión más realista. (RF1)

Así mismo, los/as tutores/as duales son considerados referentes profesionales para el alumnado-aprendiz y facilitan su crecimiento y desarrollo profesional y personal. Su reconocimiento avala la confianza y la licencia para guiarles en momentos de incertidumbre. De hecho, los/las propios TE, son quienes indican que la “orientación” es entendida como el proceso de acompañamiento y de guía a los/as aprendices en aspectos relacionados con su formación y desarrollo profesional (CTE); de ahí que los/as responsables de empresa entiendan que “entonces tiene que ser gente que tenga esa capacidad de atraer, convenciendo, enseñando, involucrando, una parte docente detrás” (REHS1). También se precisa esto para los/as TA, “ahora mismo, el profesor debe ser más un guía que no un profesor al uso como estaba antes, sino un guía de un apoyo para para el estudiante” (RESC2).

Tabla 1.

Importancia de la capacidad de orientación en las funciones de los tutores y las tutoras duales

Medidas	$\bar{x}$	Md	Mo	S ²	S	Rango	Mínimo	Máximo
TE	3,48	4,00	4,00	0,40	0,16	1,00	3,00	4,00
TA	3,82	4,00	4,00	0,75	0,56	3,00	1,00	4,00

Resalta que la totalidad de los/as TA (Figura 1) vean relevante la orientación que realizan con los/as TE. Quizá por el escaso conocimiento que los/as TE tienen del sistema de formación dual o por la falta de sensibilidad que muestran los/as TA acerca de la conveniencia de asesorar a los/as TE “los tutores de aula son los guardianes de la formación. Y que si ellos no asumen que ellos tienen que decirle al otro qué es lo que tiene que enseñar, cómo lo tienes que hacer [...] no vamos a avanzar (RF2)”.

En este sentido, el/la tutor/a dual, como guía y mentor/a, tiene la responsabilidad de establecer un canal de comunicación abierto y constante con el alumnado-aprendiz, de manera que le permita a este expresar dudas, inquietudes o logros. Por su parte, el/la TA al TE, han de proporcionarle retroalimentación constructiva y orientación. Se trata de un desempeño no previsto en las funciones normativas, aunque muy valorado por la coordinadora de formación ya que vela por el progreso del alumnado-aprendiz en el proceso educativo, se configura para el coordinador del HESC como un “orientador en los proyectos” (RESC2).

No obstante, los/as TE y TA tienen visiones diferentes acerca de la *frecuencia con la que se coordinan* para el apoyo en el proceso formativo del alumnado-aprendiz (Tabla 2). Los/as TA tienden a valorar que la frecuencia con la que se coordinan es más constante, o suficiente, que la de sus homólogos en la empresa TA ($\bar{x}$ 3,18) y TE ($\bar{x}$ 2,63). Quizá avalado por la formación inicial y el bagaje de experiencias de procesos de coordinación que hayan podido tener en otros programas de formación. Sin embargo, los/as responsables perciben que “la coordinación no se hace, te pone que se hace, pero no se hacen. Se hace cuando se puede [...] O sea, la realidad [es] que no les da tiempo” (RESC1).

Además, se observa una percepción moderadamente positiva (mediana, 3 y la moda, 3) lo que no descarta el interés de pensar en la mejora. La mayor variabilidad en la respuesta (1,01) de los/as TE podría relacionarse con la frecuencia de coordinación, como vehículo para consolidar los programas de formación dual, idea compartida por los/as responsables de empresa quienes exponen que “cuanta más comunicación haya, [entre la administración o educación y la empresa] mejor será [...] la formación” (RESB1).

Tabla 2.

Frecuencia en la coordinación entre tutores/as duales para orientar al alumnado-aprendiz

Medidas	$\bar{x}$	Md	Mo	S ²	S	Rango	Mínimo	Máximo
TE	2,63	3,00	3,00	1,01	1,02	3,00	1,00	4,00
TA	3,18	3,00	3,00	0,75	0,56	2,00	2,00	4,00

Ahora bien, más allá de la frecuencia se detienen a valorar dos aspectos. Uno, referido a la idoneidad del contenido de la coordinación “lo que deberían hacer es la coordinación y el seguimiento al tutor de empresas, que tampoco lo hacen. Los tutores de aula no hacen eso, simplemente el tutor de empresa le pasa una calificación y ya está” (RF2).

El otro, relacionado con la oportunidad de una coordinación informal en el caso de HE, por la localización en el hotel del centro de trabajo y del centro de formación. Esta característica facilita los desfases o situaciones indeseadas que puedan atenderse en cualquier momento, ya que no se requiere desplazamientos “aquí el docente baja al centro, a la cocina, y ve a sus 15 alumnos o a sus 8 alumnos. Cualquier problema,

cualquier duda que se está generando o que le puede generar al tutor de empresa” (RESB1).

En cualquier caso, los/as TD se perciben con capacidad suficiente y bien *preparados* (Tabla 3) *para afrontar procesos de orientación*. No obstante, se observan diferencias entre ellos en el grado de esa percepción. La media más alta la presentan los/as TA ($\bar{x}$ 3,9) frente a los/as TE ($\bar{x}$ 3,5), lo que indica que los/as TA, frente a los/as TE, se sienten algo más seguros y capacitados para ejercer esta función, con una media más alta y una mayor homogeneidad en las respuestas (S^2 0,3).

Respecto a la preparación para desarrollar tareas de orientación, coinciden, tanto la mediana como la moda en el valor máximo de la escala en ambos grupos (4). No obstante, el análisis del rango y los valores extremos muestran que los/as TA tienen un rango de respuestas muy limitado (1), oscilan solo entre 3 y 4, mientras que los/as TE presentan un rango más amplio (3), con un mínimo de 1, es decir, una mayor dispersión en las respuestas que indican sentirse nada preparados. Este planteamiento rompe con la idea de que los/as TD desconocen su perfil -TA o TE-, por el contrario, refleja que los/as TA tienen una mayor comprensión de sus roles en la implementación de la Formación Dual (FD).

Tabla 3.

Aptitud para desarrollar la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Medidas	$\bar{x}$	Md	Mo	S^2	S	Rango	Mínimo	Máximo
TE	3,5	4,00	4,00	0,8	0,6	3,00	1,00	4,00
TA	3,9	4,00	4,00	0,3	0,1	1,00	3,00	4,00

En el interés de que los/las TD se sientan igualmente competentes, técnica y pedagógicamente, para desempeñar la función orientadora en la FD, se ve conveniente reforzar la competencia de acompañamiento en estos programas. También contrastar su capacidad respecto a las habilidades de orientación indicadas por los/as responsables y analizadas en el objetivo dos, como por ejemplo la “atención al alumnado” (RESC2).

Respecto al segundo objetivo de este estudio, las narrativas de los responsables de formación reflejan necesidades de formación de los/las TD en el desempeño de un conjunto de habilidades y capacidades vinculadas a proveer condiciones en el proceso de formación de los/las aprendices en la FPD. Al respecto indican que “No puede haber profesores que estudiaron un grado y que son profesores de cocina [...] tienes que ser también experto o tener esa capacidad de cuando tú vayas a la empresa, [...] sepas de lo que hablan” (RESC2). Estos indican que también deben conocer en profundidad la organización y el funcionamiento del modelo de FPD para poder articular las demandas del sector con los itinerarios formativos prescritos “para la gobernanza de la FP dual te hacen falta personas que conozcan el sistema [...]” (RESC1).

Del análisis realizado se esbozan cuatro ámbitos principales de actuación: Uno asociado a la *competencia pedagógica* y centrado en definir condiciones curriculares que hagan viable la propuesta de programas formativos acordes al currículum prescrito en el título, a la vez que a las demandas concretas de puestos de trabajo según sector productivo y entorno socioeconómico e, incluso, tipo de empresas. Se concretaría en la función de asesoramiento para el desarrollo del currículum en entornos reales de trabajo.

En esta línea, ambos grupos de responsables coinciden en la necesidad de, por una parte, crear itinerarios formativo-profesionales actualizados a las demandas del sector y, por otra, identificar oportunidades de formación. Con tal fin, entiende que los/as

tutores/as han de ser capaces de identificar los puestos de trabajo, así como traducir las tareas a Resultados de Aprendizaje (RA)

[en la] empresa no existe el RA, para una empresa existen puestos de trabajo, puestos y tareas [...] función o tarea, pero no existe un RA. Entonces, la labor nuestra [en esta experiencia, el departamento de formación y en el contexto de la administración educativa los/las TA] ha sido traducir los puestos de trabajo, con sus respectivas tareas, a RA; pesando los RA para que [...] estén más vinculados al puesto contratado [se refiere al puesto de formación en la empresa], que a todo el abanico de ocupaciones que tiene el ciclo. (RF1)

Entonces tenemos que transformar toda esa información [relación RA con tareas del puesto], a las personas que tenemos [...] porque los que defendemos la formación dual decimos [...] no sale porque la empresa no quiere o porque el otro tal [...], pero que nosotros mismos tampoco nos miramos el ombligo. (RESC1)

En este propósito, cada tutor/a -TA y TE- tienen un papel diferente, aunque complementario en el encargo de definir un itinerario formativo. La tarea del/a TE, detectar y comunicar el conocimiento teórico que los/as aprendices necesitan disponer en el desempeño de las tareas previstas por la empresa, en sus distintos niveles de dominio

Que ocurre que él detectará y [...] la misión que tiene el tutor dual de empresa, ¡oye! [...] aquí le falta conocimientos teóricos, tú le estás dando estos conocimientos teóricos [necesita además otros, o que estos tengan mayor profundidad o se implementen en otro momento]. (RESC1)

Asimismo, atribuyen al/la TA que acompaña al alumnado la responsabilidad de crear condiciones -organizativas, de tiempo o espacio- para el encuentro y la relación entre ambos entornos de aprendizaje, facilitando que la experiencia laboral quede integrada en el itinerario formativo global.

Otras, como la *competencia social-orientadora*, tienen consecuencias claras en el programa formativo que atiende a características del alumnado referidas a estilos y capacidad de aprendizaje; reconocimiento de su situación socioeconómica o familiar y atención a posibles incidencias que dificulten su continuidad en el programa de formación “claro, por eso el tema de saber comunicar en cada generación, o sea, aquí nunca habíamos tenido tantos chicos con una serie de problemas (TDH, nervios, ansiedad...)” (RESB1); pero fundamentalmente en la gestión de la carrera.

La incorporación del alumnado a un entorno productivo lo sitúa ante una nueva perspectiva del mundo, “una perspectiva que no es laboral, sí que es una parte más social, más personal, más atendiendo a las necesidades individuales, que tiene cada uno” (RF2) que afecta a su formación en un entorno laboral. Esto implica que la socialización alcanzada hasta ahora requerirá de mayor o menor ajuste, dependiendo del caso “todos los alumnos no son iguales” (RESB1).

En esta línea, también las *competencias de gestión de la carrera* se consideran necesaria para afrontar con garantía la incorporación a otros sistemas: formativos, laborales o, simplemente, a la adultez, ya sea en la capacidad de autoconsciencia; la exploración de nuevos horizontes; construcción de relaciones; desarrollo de mis puntos fuertes y; el seguimiento y reflexión sobre mi experiencia.

Estas circunstancias hacen pensar que el dispositivo de formación dual debe prever, a través de los agentes de formación existentes o de nuevos agentes, las necesidades con las que el profesorado o los/as tutores/as de empresa se encuentran ante situaciones problemáticas “al fin y al cabo, un alumno entra en un entorno laboral, es alumno, pero mezcla mis problemas con lo profesional. Se ha visto resolución de conflicto” (RESC2).

Los/as tutores/as, también, han de ser capaces de adaptarse a las características socio personales de la generación Z, o centenal. Es imprescindible que interactúen y se comuniquen de manera efectiva:

necesitaban, sobre todo, herramientas de atención al alumnado, de comprensión de cómo decimos las cosas, en qué tono, muchas habilidades sociales, sobre todo sociales de atención al alumnado, de qué herramientas me puede apoyar para que un alumno me entienda el mensaje que le estoy dando. (RESC2)

También, para que los/as tutores/as entiendan su realidad y comprendan cuáles son sus necesidades o qué dificultades encuentran cuando se ven en la obligación de responder a las exigencias de las empresas :

El tema de acoger al alumno, el tema de entender a los aprendices que vienen con ciertas carencias y sobre todo entender que son gente joven que viene con otras dinámicas de trabajo que no son las dinámicas que nosotros tenemos. (RF2)

Es importante reconocer las diferencias existentes entre generaciones por su actitud hacia la formación (responsabilidad y compromiso en su proceso formativo); por sus prioridades o por cómo se relacionan con el entorno y las demás personas.

El ámbito comunicativo, sobre todo. A la hora de comunicar y además uno de los hándicaps que yo estoy viendo es que todas las generaciones cambian ... En responsabilidad, en ganas de estudiar, en ganas de formarse, en todo. Hay un cambio radical entre una generación y otra. (RESB1)

O la *competencia de gestión*, por proporcionar la interlocución necesaria en programas en los que confluyen entornos distintos, que convocan a múltiples a la vez que diversos interlocutores y que actúan en idénticos o diferentes niveles de toma de decisiones.

Esta competencia es primordial en el rol docente o perfil de coordinación quienes, especialmente, deben conocer el sistema de formación dual en toda su amplitud y con profundidad “creo que lo hemos planteado, ese famoso coordinador dual, [del] que hemos hablado, debe conocer todo el sistema y la potencia del sistema” (RESC1).

Todo indica que el dispositivo requerido justifica para, responsables de formación y de empresa, un nuevo perfil, el/la coordinador/a dual, que dispondría de una visión completa de todo el proceso formativo, también hacen referencia a este perfil como “una figura de orientador que está pendiente de velar por todo el proceso. Digamos que pendiente de [...], necesidades del profesorado, necesidades de los tutores de prácticas, de problemas” (RESC2). En este mismo sentido, se pronuncia la directora de formación que ve pertinente la función de coordinación por la complejidad del proceso “yo creo que tiene que haber un coordinador dual (RF1)”. La encuentran cardinal para hacer viable y efectiva una intermediación que facilite el acuerdo entre tutores/as duales “la figura de un coordinador-orientador en todos los proyectos duales es importante para mí, bajo [mi] experiencia (RESC2)”.

Asimismo, se detiene a explicitar la dependencia orgánica que considera para esta figura “siempre que pueda, [ha de depender] de una entidad externa, no tiene por qué ser propia [se refiere a la institución de formación profesional o empresa]. Y el coordinador lo que tiene que hacer es coordinar a estos dos tutores” (RF1); otros responsables hacen referencia a la capacidad para coordinar a todos los agentes (tutores/as y responsables) con el propósito de asesorar para realizar las adaptaciones necesarias al programa ya sea por el puesto, departamento, tipo de empresa o territorio; como por la propia cualificación e, incluso, por el desfase que se identifique en los/as aprendices, en el transcurso del proceso de formación “ese coordinador, ese intermediador [...] le traslada al profe ¡Oye!, adapta tu teoría en base a la realidad que tiene este chico. Así todos ganamos” (RESC1).

Inciden, igualmente, en el efecto que una buena coordinación tiene tanto en la motivación de agentes de formación y aprendices, como en una percepción positiva acerca de los logros alcanzados; en definitiva, de satisfacción y en consecuencia de una mayor implicación:

el profesor se siente realizado porque está enseñando algo que luego el alumno lo practica y lo lleva a la teoría y lo entiende; el alumno se siente realizado porque se sabe que todo el circuito está funcionando y luego es válido en la empresa porque está dando eficacia. (RESC1)

Discusión y conclusiones

El modelo de formación dual previsto por la administración competente en el estado español reconoce y regula el papel de los perfiles de tutores/as duales. Ahora bien, no se ha terminado de concretar las funciones de orientación que estos/as han de desempeñar; tampoco, se ha explicitado que la relación entre el entorno laboral y académico requiere de un esfuerzo de sincronización para promover de manera efectiva los procesos de enseñanza y aprendizaje (LOOIFP 3/2022, de 31 de marzo; RD 1529/2012, de 8 de noviembre; RD 659/2023, de 18 de julio). A lo sumo, especifica que las empresas deben participar y colaborar en los procesos de formación y, en consecuencia, que los programas de formación, además de responder al currículo prescrito, deben adaptarse a las demandas productivas.

Los hallazgos revelan que la orientación aporta valor al propósito y a los procesos de formación dual. Confirman, igualmente, que la función orientadora constituye un componente esencial en la labor de tutela, se podría decir que indispensable. Si bien, TA y TE muestran percepciones diversas y diferentes a este respecto, que, quizás podrían derivarse, para Virgós-Sánchez et al. (2022b), del compromiso profesional reflejado en los distintos niveles de implicación de los/as TD o de la dificultad que implica asumir estas funciones. Incluso, a tenor de los resultados obtenidos en este estudio, de la exigencia de disponer de conocimiento técnico y pedagógico para afrontar su desempeño. Todo parece confirmar, que acompañar y guiar a los/as aprendices en aspectos relacionados con su formación y desarrollo profesional (Instituto de la Empresa Familiar, 2018; Tolozano et al., 2016; Virgós-Sánchez et al., 2022a), requiere de habilidades específicas o propias de orientación. También, precisa intermediar para articular de manera efectiva los objetivos educativos con las demandas “reales” del entorno laboral.

Los/as tutores/as duales, en este sentido, desempeñan una función clave al favorecer la integración progresiva del/a aprendiz en el contexto productivo, potenciar sus competencias técnicas y transversales, y contribuir activamente a su inserción laboral y proyección profesional (Virgós-Sánchez et al., 2022a). Por tanto, la función orientadora de los/as tutores/as duales trasciende al ámbito técnico profesional, ocupándose, entre

otras cosas, de apoyar al desarrollo personal y profesional del/a aprendiz. Savickas (2005) y Savickas y Guichard (2016) consideran que el papel de los/as tutores/as duales excede la transmisión de saberes técnicos y sectoriales; se configuran como agentes de socialización profesional y como impulsores del proyecto vital y profesional de los/as aprendices, dotando de sentido su presente y futuro.

Este planteamiento subraya la necesidad de abordar la orientación de forma sistemática y planificada, como parte esencial del proceso formativo integral, conclusión que es compartida con diferentes autores (Alianza para la FP Dual, 2016; Durán et al., 2012; Ibarra y Bribiescas, 2020; OCDE, 2011; Rom et al., 2016; Virgós-Sánchez et al., 2022b). Además, el papel de la orientación no se reduciría a mejorar la empleabilidad de los/as egresados/as; esta, también, resulta clave para que el alumnado contraste y confirme su elección formativa, lo que podría favorecer la permanencia en los estudios (Curto, 2021). O, en la medida que posibilita un contacto directo con la realidad laboral, aportar experiencia y aumentar la competitividad profesional (Durán et al., 2012).

Desde este punto de vista, la función orientadora en los/as TD se concretaría en una mentoría, en la medida que incluye la identificación de oportunidades de crecimiento (Díez et al., 2020), la construcción de la identidad profesional o la mediación en la resolución de conflictos (Allueva, 2019) desde una perspectiva constructiva. Asimismo, han de abordar como objeto de atención de la mentoría aspectos vinculados a la atención a la diversidad, relacionados con competencias de gestión de la carrera (Career Arraround me, 2019), con el manejo de las emociones o la comprensión de las etapas evolutivas del alumnado, aspectos que demandan, igualmente, una sólida preparación en clave de orientación. Además, de participar activamente en el diseño y la adaptación de los itinerarios formativo-profesionales, de manera que atiendan a las necesidades del alumnado como a las demandas del contexto productivo.

Igualmente, los resultados obtenidos evidencian que los/as tutores/as duales, y en especial los/as TE, requieren, coincidiendo con Virgós-Sánchez et al. (2022a), fortalecer la capacidad de generar contextos de aprendizaje basados en la confianza, la comprensión y la motivación. Dichas competencias son esenciales para favorecer con el alumnado-aprendiz una comunicación y una gestión adecuada de las relaciones interpersonales, así como para acompañar de forma efectiva sus procesos formativos.

En definitiva, se podría concluir que la orientación se convierte en una colaboradora necesaria de la formación dual, a tenor de los desafíos que afronta este prometedor modelo. El profesorado (TA) debe adoptar un papel dinamizador e integrador del conocimiento generado en ambos escenarios (Curso, 2021), para lo que resulta fundamental la capacidad de asesoramiento curricular (Allueva, 2019). La docencia implica algo más que enseñar, que "dar clase", supone atender las necesidades del alumnado a lo largo de su proceso de aprendizaje, lo que exige tiempo, esfuerzo, dedicación y formación (Allueva, 2019). Implicaciones que se intensifican en entornos de FD.

De ahí, que los/as responsables consultados destaquen el interés de disponer de un perfil de coordinación-orientación que aporte y disponga de una visión más completa e integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en la FD. Este actuaría como facilitador de condiciones en los dos contextos de formación, a la vez que apoyaría a los/as tutores/as, en el diseño y desarrollo del programa formativo, como en el acompañamiento al alumnado. Coiduras et al. (2014) y Rom et al. (2016), lo consideran esencial en el centro formativo, mientras que Brandt et al. (2021) aboga por que sea externo y que actúe en varias empresas, incluso, se da un planteamiento institucional (Alemán-Falcón y Calcines-Piñero, 2022; Morales, 2015). En cualquier caso, este perfil

ha de adelantarse a las necesidades que tengan, tanto los/as TD, como otros agentes de formación implicados en los procesos formativos, según su atribución profesional: del aprendizaje del alumnado-aprendiz en ambos contextos; de enseñanza de los/as tutores/as en cada contexto y del seguimiento del trabajo coparticipado entre tutores/as, en definitiva, previendo escenarios que articulen las relaciones y los procesos que se dan entre las personas implicadas.

En cualquier caso, su impulso requiere implicación política y, las administraciones autonómicas, en su marco de competencia, deberían articular la coordinación, ya sea en el sentido de integrar las funciones en los perfiles previstos o de prever con carácter experimental, otros perfiles o iniciativas institucionales que den cuenta de su idoneidad. No obstante, lo que evidencia este estudio es que los mecanismos de comunicación y coordinación han de fortalecerse para, además, implicar a las organizaciones en el desarrollo económico y social (Curto, 2021). En definitiva, es indispensable proveer canales que avalen una comunicación fluida entre ambos entornos de formación (Pieper et al., 2025), de modo que se facilite un mejor conocimiento de los tipos de alumnado y de los objetivos formativos (Virgós-Sánchez et al., 2022a) así como un espacio de reflexión que permita repensar el diseño del programa de formación. También, que las empresas y centros de formación designen a los/as tutores/as a quienes atribuyen las responsabilidades indicadas. En este sentido, urge que los/as TE se inicien, al igual que lo hacen los/as TA, en competencias técnico-profesionales, psicopedagógicas y sociales que les permitan afrontar con solidez los procesos de coordinación, diseño y seguimiento de la formación dual, así como de acompañamiento al aprendiz en el desarrollo del programa y de su identidad profesional (Durán et al., 2012; IMH, 2012; Virgós-Sánchez et al., 2022a, 2022b).

Por último, respecto a la preparación de los/as tutores/as duales para ejercer funciones de orientación, y a pesar de que la mayoría de los/as TE y de los/as TA se perciben capacitados/as para desempeñar esta labor, persiste la necesidad de formación específica y acreditación para ambos tipos de tutores/as, en relación con aspectos pedagógicos, de orientación, normativos y de planificación de actividades formativas (Curto, 2021; Schmierer et al., 2018; Instituto de la Empresa Familiar, 2018; Virgós-Sánchez et al., 2022a). Concretamente, los/as tutores/as de empresa, a menudo, carecen de formación específica para ser formadores de aprendices (Virgós-Sánchez et al., 2022b), en este perfil la formación debe centrarse en habilidades didácticas, sociales, de seguimiento y evaluación. También los/as TA necesitan formación e información específica sobre el modelo de FD y los cambios que la enseñanza requiere desde este enfoque.

Por tanto, es crucial, en el interés de facilitar orientaciones y políticas que hagan viable el impulso de la FD e implementación de este sistema, formalizar conocimientos (Martínez-Figueira y Raposo, 2011); apoyar la gestión de datos; fortalecer la sistematización de investigaciones a cerca de la competitividad del sistema (Alemán-Falcón y Calcines-Piñero, 2022; Alianza Europea para la Formación de Aprendices, 2017; OCDE, 2011; Rom et al., 2016), e incluso, la detección de buenas prácticas del profesorado (Berrios y Pantoja, 2021), especialmente, en lo referido a la función orientadora de tutores/as duales, así como de otros agentes de formación considerados en el modelo de formación dual, puesto que la posibilidad de consolidación y desarrollo de los programas de formación dual dependerá, en buena medida, de la capacidad del sistema de articular objetivos compartidos, procesos de colaboración entre agentes de formación y la cualificación necesaria.

Referencias

- Alemán-Falcón, J, & Calcines-Piñero, MA (2022). La internacionalización del Sistema Dual de Formación Profesional Alemán: Factores para su implementación en otros países. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(57), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6029>
- Alianza Europea para la Formación de Aprendices (2017). Bueno para la juventud. Bueno para las empresas. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Alianza para la FP Dual (15 de abril 2016). I Foro Alianza para la FP Dual. La formación profesional dual en España: Cooperar para formar (Informe 2015).
- Allueva, A (2019). Orientación y calidad educativa universitarias. Zaragoza: Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Alzás, T, & Casa, LM (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(8), 395-418.
- Andrade, J (2024). Transdisciplinariedad y complejidad en la investigación. *Revista Vida*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v6i1.39>
- Beraza, JM, & Azkue, I (2018). Diseño de un itinerario de formación dual: universidad-empresa en Gade. *Journal of Management and Business Education*, 1(1), 53-67. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2018.0005>
- Berrios, B, & Pantoja, A (2021). Sec 2: Buenas prácticas en orientación para el alumnado, profesorado y egresados universitarios. En Carro, L, Carabias, M, Morcillo, V (Eds.), Buena orientación, buena elección. Valladolid: Grupo de Investigación "Cualificaciones Profesionales, Empleabilidad y Emprendimiento Social". Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.
- Brandt, H, Carrasco, A, & Salvans, G (2021). Programa de impulso de la FP dual en las pymes. El caso práctico del coordinador de tutores de empresa.
- Careers Around me (2019). Innovative technology in career guidance.
- Castro, ML, Guevara, HM, Marín, FE, & Martínez, O (2024). Impacto de la formación dual en el desarrollo de competencias laborales. *Sinergia Académica*, 7(5), 556-576.
- Chávez-Cruz, GJ, Chávez-Cruz, RB, & Chávez-Flores, RD (2023). Estrategia pedagógica para la implementación de la formación dual. Carrera de Contabilidad y Auditoría en la Universidad Técnica de Machala. *Revista Portal de la Ciencia*, 4(3), 304-324. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i3.393>.
- Cobos, H (2023). Aplicación del modelo CIPP para la evaluación de un curso de formación virtual de los agentes profesionales de la formación dual universitaria [Tesis de doctorado, Universitat de Lleida]. <http://hdl.handle.net/10803/689708>
- Coiduras, J, París, G, Torrelles, C, & Carrera, X (2014). La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 29-48.
- Curto, A (2021). Los profesionales de la formación dual en el ámbito universitario: identificación de perfiles, funciones y competencias [Tesis, Universidad de Lleida]. <http://hdl.handle.net/10803/672260>
- Díaz, C (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación. *Revista Lusófona de Educação*, 44, 29-45. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.02>
- Díez, EJ, & Rodríguez, JR (2020). Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida Socialmente. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Durán, P, Santos, JR, & Gil, R (2012). Guía de formación dual. Madrid: Cámaras de Comercio. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Fondo Social Europeo.
- Ferrández-Berrueco, R, & Sánchez-Tarazaga, L (2019). Las prácticas externas desde la perspectiva de las entidades colaboradoras. *RELIEVE*, 25(1), 5. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13189>
- Freire, P (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Freire, P (1989). La educación como práctica de la libertad (3ª ed.). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P (2004). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI Editores.
- González, A (2022). Teorías con enfoque interpretativo en la investigación del turismo. *Turismo y Sociedad*, 31, 73-96. <https://doi.org/10.18601/01207555.n31.04>
- González, BJ (2010). Perfil profesional y necesidades de formación del docente especialista en dificultades de aprendizaje [tesis de doctorado, Universitat Rovira i Virgili].
- Henar, L, & Segales, M (2015). Cambios sociales y el empleo en la juventud en España: una mirada hacia el futuro. Centro de Estudios Económicos Tomillo, Edición Estudios de la juventud.
- Ibarra, M, & Bribiescas, A (2020). Formación dual: Caso de estudio para su implementación en sector de manufactura. *NovaRUA*, 11(19), 62-78. <https://doi.org/10.20983/novaru.2019.19.4>
- Instituto de la Empresa Familiar (2018). Orientación profesional y formación dual. Hacia un modelo integrado para el empleo juvenil. Barcelona: Instituto de la Empresa Familiar.
- Instituto de máquinas y herramientas (IMH) (2012). Determinación y estimación de variables clave para la formación en alternancia para el empleo. Análisis univariable para la definición del marco conceptual y del marco operativo para la implantación de formaciones en alternancia para el empleo en la CAPV. Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales.
- Isus, S, Curto, A, Cobos, H, ..., & Coiduras, J (2021). Sec 7: Perfil Profesional de los tutores en formación dual en ámbito universitario. En L Carro, M Carabias, & V Morcillo (Eds.), Buena orientación, buena elección. Valladolid: Grupo de Investigación "Cualificaciones Profesionales, Empleabilidad y Emprendimiento Social". Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 30 de diciembre de 2020, núm. 340.

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, de 1 de abril de 2022, núm. 78.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295.

Martínez-Figueira, E, & Raposo, M (2011). Modelo tutorial implícito en el Practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 97-118. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6163>

Morales, MA (2015). La formación profesional en España: hacia un sistema dual [tesis de doctorado, Universidad de León]. <https://doi.org/10.18002/10612/5888>

Navarro-Bugarelli, M (2022). La teoría de construcción de carrera y diseño de vida, las críticas que se le hacen y su posible aplicación para la orientación vocacional de grupos en América latina. *Revista Costarricense de Orientación*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.54413/rco.v1i1.17>

Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Boletín Oficial del Estado, 11 de enero de 2014, núm. 10, pp. 1560 a 1568.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2011). Preparándose para trabajar. (Trad. Fundació Barcelona FP). Fundació BCN Formació Professional. <https://doi.org/10.1787/9789264118478-es>

París, G, Tejada, J, & Coiduras, J (2018). Perfiles y competencias de los profesionales de la formación para el empleo: Estudio Delphi en el contexto español. *Bordón*, 70(1), 89-108.

Pérez-Anagumbra, G, & Iturralde-Sosa, C, (2024). Pedagogía Transformadora desde el Aprender Haciendo. 593 Digital Publisher CEIT, 9(2), 807-815, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2403>

Pieper, M, Cedena, B, ..., & Arco-Tirado, JL (2025). Programa VOL+: Certificación de Competencias e Impacto sobre la Empleabilidad. *REIDOCREA*, 14(03), 30-41. <https://hdl.handle.net/10481/99629>

Posada, GJ (2016). Elementos básicos de estadística descriptiva para el análisis de datos. Funlam.

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Boletín Oficial del Estado, 9 de noviembre de 2012, núm. 270, pp. 78348 a 78364.

Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Boletín Oficial del Estado, 30 de julio de 2014, núm. 184, pp. 60502 a 60511.

Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, 22 de julio de 2023, núm. 174, pp. 106265 a 106464.

Rodríguez, N (2013). Evaluación de necesidades formativas del tutor a distancia. Un estudio de casos: la UNED-Centros asociados de Ponferrada y Asturias, y la UOC [tesis de doctorado, Universidad de Oviedo]. <https://hdl.handle.net/10651/21701>

Rom, J, Solanilla, A, Miotto, G, & Polo, M (2016). Las empresas y la FP Dual en España (Informe de situación 2016). Alianza para la FP Dual e IFP Innovación en Formación Profesional.

Sánchez, MF (2017). Orientación profesional y personal. UNED.

Sanz, P (2017). Gobernanza de la formación profesional dual española: entre la descoordinación y la falta de objetivos. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 60-81. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18705>

Savickas, ML (2005). The Theory and Practice of Career Construction en S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). John Wiley & Sons.

Savickas, ML & Savickas, S (2019). A History of Career Counselling [Una historia de Orientación para la carrera]. En J. A. Athanasou, y Perera, H. N. (Eds.), *International Handbook of Career Guidance*. (pp. 25-43). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25153-6_2

Savickas, ML, & Guichard, J (2016). Symposium introduction: reflexivity in life design-ing interventions. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.015>

Schmierer, J, Fernández, T, & Portugal, C (2018). Manual de Tutores / Formación Dual Pasos Prácticos para el Acompañamiento del Aprendizaje en la Empresa. Cooperación Alemana Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ).

Silva, H (2017). Globalización y sociedad del conocimiento. *Revista Investigaciones en Educación XVII*, 2, 45-56.

Tejada, J (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>

Tejada, J (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC*, 10(1), 170-184. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>

Tolozano, SE, Lara, LM, & Illescas, SA (2016). Actitudes y aptitudes del tutor para enfrentar el desafío de la formación en la modalidad dual. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 81-91.

Veillard, L (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance?», *Éducation et didactique*, 6(1), 47-68. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1294>

Vinader-Segura, R, Puebla-Martínez, B, & Navarro-Sierra, N (2021). Radiografía de la Formación Profesional en España. *REIDOCREA*, 10(20), 1-19. <https://doi.org/10.30827/Digibug.68145>

Virgós-Sánchez, M, Burguera-Condon, J, & Pérez-Herrero, MH (2022b). La Formación Profesional Dual en la empresa desde la perspectiva de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 27-39. <https://doi.org/10.5209/rced.70992>

Virgós-Sánchez, M, Burguera-Condon, JL, & Lebres-Aires, ML (2022a). El papel de la empresa en el marco de la Formación Profesional Dual. Análisis de la percepción de los tutores y tutoras de empresa. *REOP*, 33(3), 103-123. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36463>

Vives, T, & Hamui, L (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>