

## Capítulo 8

# ¿Docencia o tutoría?: De la taylorización educativa a la creatividad pedagógica

### **Autores y tutores**

Los sistemas de EaD suelen utilizar el término tutor en vez de docente o profesor. Varias de las funciones que suele desempeñar el docente en la educación presencial aparecen desdoblados en, al menos, dos roles diferentes: el del autor y el del tutor.

El autor –con frecuencia los autores– es quien elabora los contenidos del curso. Por eso algunos también lo llaman “contenidista” (Campos, 2002). Los tutores, por su parte, tienen a su cargo el apoyo directo al aprendizaje de los alumnos. En los cursos empaquetados estos dos roles corresponden también a momentos diferentes: la autoría, a la etapa de producción; y la tutoría, a la realización del curso.

Pueden sumarse otros roles, tanto del lado de la autoría como de la tutoría. Por ejemplo, en muchos sistemas de EaD aparece la figura de un director o coordinador de curso. Generalmente su rol principal está del lado de la autoría. Tiene a su cargo la coordinación de los diversos autores y del equipo multidisciplinario de producción (los cuatro mosqueteros del capítulo 4 y muchos otros que pueden ser necesarios, según el tipo de producción). A veces se prefiere desdoblar la dirección de autores (o contenidistas) de la coordinación operativa del equipo.

Los directores pueden asumir también la coordinación de la fase realización o al menos participar de la capacitación de los tutores. Pero la coordinación de esta fase puede estar a cargo de otras personas. También del lado de la tutoría aparecen otros roles, como el de “monitor” (Döding, 2003). Su función principal es apoyar a los alumnos, no en el aprendizaje de los contenidos sino en los espec-

tos operativos de los sistemas de EaD y de las tecnologías implicadas, solucionando sus problemas en esta área. También pueden apoyar a los propios tutores en este aspecto.

Aunque hay muchas variantes, podríamos decir que habría dos grandes tipos de roles:

<b>Producción</b>	<b>Realización</b>
Director – Coordinador	Monitor
Autor/es	Tutor/es

En este esquema, los alumnos tienen una relación directa con tutores y monitores e indirecta con directores y autores. De estos últimos reciben el diseño y los “textos”, pero no pueden interactuar con ellos.

Este esquema tiene algunas ventajas importantes. Por ejemplo, permite que docentes de gran prestigio aporten sus conocimientos en un curso que se brindará a muchas personas. Ellos no podrían hacerse cargo de tantos alumnos, pero sí pueden elaborar –con el apoyo de un equipo multidisciplinario– algunos de los materiales del curso. Los tutores se encargarán luego de apoyar a los alumnos en el proceso de aprendizaje, especializándose en este apoyo y “aliviados” de la preocupación por los contenidos.

Sin embargo, esta división de tareas tiene también algunas desventajas. Por un lado, aleja al autor de los alumnos y los procesos de aprendizaje. Así puede suceder que el aporte del autor sea brillante conceptualmente, pero no tanto pedagógicamente. El equipo multidisciplinario puede solucionar esto, en parte.

Este sistema también desconecta al tutor de los procesos de diseño y producción. El tutor puede sentirse –y de hecho muchas veces se siente– como un “aplicador” del curso que otros diseñaron, un ejecutor de lo planeado por otros. Cuanto más empaquetado el curso más se acentúa esta sensación.

Esta “taylorización” de la docencia, en que unos planifican y otros ejecutan, puede ser desmotivante e incluso desalentar a muchos buenos docentes a trabajar como tutores, porque sienten que en la EaD pierden su lugar. Unos, porque sienten que “su lugar” era, principalmente, la transmisión de contenidos; otros porque sienten que no hay margen para la creatividad; o porque en vez de permitir una personalización del aprendizaje y una adaptación a cada situación grupal, este tipo de trabajo estandariza la actividad de docentes y alumnos.

Por eso es que muchos sistemas de EaD se han replanteado esta separación tan tajante entre autoría y tutoría. Y empiezan a recuperar, simplemente, la idea

de “docente”. Alguien con capacidad, tanto para transmitir contenidos –pero también para proponer buenas lecturas de diversos autores, claro– como para ayudar en el aprendizaje. Muchos autores se involucran en la tutoría y muchos tutores en la autoría. O se establecen instancias fuertes de intercambio.

En cursos muy masivos, hay más probabilidad de que la desconexión entre estos dos roles se produzca. Como se requerirán muchos tutores, es posible que no todos puedan intervenir en la autoría. Una buena solución, motivadora para los tutores, son los modelos de producción con “huecos” que los tutores tendrán que llenar con propuestas de su propia elaboración –o al menos seleccionadas por ellos– de acuerdo a su conocimiento de los grupos y personas con los que están trabajando, de sus procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos. Incorporarán, además, la producción de conocimientos de sus alumnos a este proceso y eventualmente los compartirán con los demás.

Es decir: un buen tutor será, antes que nada, un buen docente: un facilitador de aprendizajes y no sólo un transmisor de contenidos (cfr. Maggio, 2000). Más simple aun: un tutor **es** un docente. Vale la pena subrayarlo. Por eso, en adelante, usaré ambos términos juntos o indistintamente.

### **Las tareas del docente tutor**

¿Cuántos alumnos puede atender un tutor? Depende del tipo de cursos, pero en principio, podemos decir que los mismos que puede atender bien un docente en un trabajo presencial. En las diversas instituciones y los diversos sistemas, esto varía entre veinticinco y cincuenta alumnos por tutor. En verdad, la experiencia indica que en los buenos cursos a distancia el tutor tiene aun más trabajo que lo que suele suceder en los presenciales, porque los alumnos pueden demandar una atención personalizada mayor. Eso hace que, por ejemplo, para atender a un grupo que tiene dos horas semanales de clase, deba disponer de ocho horas.

¿Qué tareas suelen desarrollar los tutores? Depende mucho del tipo de curso, del grado de “empaquetado” y de qué tan abiertos o cerrados sean los materiales. Cuanto menos empaquetado y más abierto, más se ampliarán sus tareas, que pueden abarcar las siguientes:

- Organizar las actividades. Recordar tareas pendientes.
- Organizar grupos y promover el intercambio entre ellos.

- Diseñar y proponer actividades no incluidas en los materiales.
- Sugerir lecturas o actividades complementarias (a todos o a algunos estudiantes).
- Responder dudas, preguntas, consultas.
- Animar debates en los foros, con preguntas, desafíos y síntesis.
- Organizar y coordinar las instancias presenciales.
- Evaluar y comentar los trabajos de los estudiantes.

En los sistemas más empaquetados y con materiales más cerrados, las tutorías suelen concentrarse en responder dudas y evaluar trabajos (y a veces tampoco esto último, que se deriva hacia los coordinadores). Las NTIC agregaron la idea de promover otro tipo de interacciones, ya no sólo entre cada alumno y el tutor sino entre los alumnos, por ejemplo, en los foros, *chats* o listas de correo. Pero ya antes había comenzado la recuperación de los grupos y la combinación con lo presencial.

Responder a preguntas, animar debates, trabajos grupales y encuentros presenciales, son tareas especialmente importantes en las que me detendré un poco más.

### **Buenas preguntas y mejores respuestas**

Hay muchos tipos de preguntas y muchos modos de responderlas. El tipo de pregunta que se logra generar y el tipo de respuesta del docente, suelen ser decisivos en los procesos de aprendizaje.

En el capítulo 6 ya me referí a las preguntas que proponen los docentes, desde el material o la tutoría. Ahora quiero detenerme en las preguntas de los estudiantes.

Las preguntas de los estudiantes pueden denotar, por ejemplo:

- Falta de lectura, trabajo o atención.
- Carencias de formación previa.
- Carencias de información o dificultades de comprensión.
- Búsqueda de nexos conceptuales (por ejemplo: entre un contenido y otro anterior).
- Búsqueda de nexos con experiencias, con la práctica, profesionales, etc.
- Desacuerdos con el punto de vista del material o del tutor.

***¿Qué suele hacer usted como docente frente a cada una de estas situaciones?***

---

Claro que no hay una única forma de responder para todos los casos. Pero algunos criterios generales pueden ser útiles:

- *Nuestra respuesta siempre debería alentar aprendizajes y no desalentarlos.* Por ejemplo, si la pregunta denota falta de lectura, la pura recriminación (“se ve que usted no leyó”) no siempre ayudará. Sin dejar de señalar esta falta, hay que pensar cómo estimular realmente a la lectura, cómo hacer notar la utilidad que esa lectura tendrá. Recuerde que también a usted le falta tiempo para leer cuando está en el rol de estudiante... “Sé que es difícil seguir todas las lecturas, pero hay algunas particularmente útiles. Por ejemplo el texto X puede ayudarle a entender mejor esta cuestión”.
- *Valorar las buenas preguntas.* Hacérselo saber al estudiante, compartir la pregunta con los demás, si es posible. El aprendizaje se construye, sobre todo, de buenas preguntas y no sólo, ni tanto, de respuestas ya dadas frente a preguntas no formuladas. Estimular metódicamente la duda es también estimular el aprendizaje. Quien no duda y no se hace preguntas, no aprende.

Son particularmente ricas las preguntas que buscan nexos, porque permiten establecer mapas conceptuales y guías para la acción. Pueden ser nexos conceptuales: “¿Esto se relaciona con...?” o “¿Qué relación hay entre esto y aquello...?” Pueden ser nexos con la experiencia y la práctica “¿Cómo se aplica esto en esta situación...?” o “¿Esto es lo que sucede cuando...?”

Este tipo de pregunta es el que, a veces, el propio docente propone. Fíjese por ejemplo, en este caso del capítulo anterior:

*¿Qué relación ve entre “material cerrado” (capítulo 3) y curso “empaquetado”?  
¿Podría haber materiales abiertos en un curso empaquetado?*

También un estudiante podría haber planteado estas preguntas, aunque formulándolas de otro modo: “¿Empaquetado es lo mismo que cerrado?”. Tal vez usted mismo como lector se hizo esta pregunta cuando apareció el término “empaquetado”.

Son muy buenas también las preguntas que denotan desacuerdo con lo propuesto por los materiales o por el propio tutor. Lamentablemente pocos estudiantes se animan a plantear este tipo de preguntas. Que surjan es un signo de salud educativa. Reprimirlas o censurarlas cuando aparecen, parece poco saludable.

Veamos el caso de las preguntas más típicas, las que denotan dificultades de comprensión o carencias de información. ¿Qué puede hacer un docente frente a este tipo de preguntas?

Responder, se dirá. Responder directamente y sin vueltas a la pregunta que se planteó. Sin duda es lo más simple y muchas veces lo mejor. Sobre todo si se trata de una información no brindada hasta el momento. No es tan claro cuando se trata de dificultades de comprensión. Algunas otras posibilidades pueden ser mejores o complementarias. En vez o además de “responder”, podemos:<sup>40</sup>

- *Explicar los fundamentos* de la respuesta. Aprovechar la pregunta para ubicar la respuesta en una red conceptual mayor.
- *Analizar la pregunta*. Explicitar las ideas constructoras que parecen sostenerla. Aprovecharla para explicitar el conflicto conceptual que la respuesta implica. Eventualmente reformular la pregunta planteando otra más amplia.
- *Comparar preguntas* o estimular a los estudiantes a hacerlo, *organizándolas* en categorías útiles para articular un conjunto de conceptos o procedimientos relacionados. Por ejemplo: preguntas de tipo qué, por qué, para qué, cómo...
- *Devolver la pregunta al estudiante o al grupo*. En este último caso, además, se pueden comparar luego las respuestas, y aportar también la propia. Esto puede hacer “saltar” muchas de las confusiones conceptuales existentes y con frecuencia persistentes, aun después de un largo trabajo, porque responden a ideas previas muy arraigadas. O puede ser la oportunidad para mostrar que no hay una única respuesta posible, porque el tema es polémico o porque el problema admite diversas soluciones. También para sugerir estrategias de búsqueda de respuestas en forma autónoma, proponer lecturas o actividades complementarias.

Claro que no responder y devolver la pregunta, es a veces la estrategia del docente que simplemente *no sabe* la respuesta, que ha sido puesto en aprietos por un alumno. El trabajo a distancia, cuando es asincrónico, permite disimularlo al dar tiempo a buscar la información requerida o aclararse la duda que también se tiene. Sin embargo, puede ser más honesto y pedagógicamente más sano, admitir la ignorancia o compartir las propias dudas. Comprometerse a buscar respuestas y aportarlas después, pero también estimular al grupo a buscarlas.

| 40 Sigo aquí en buena medida las sugerencias de Maggio (2000:43).

Como se ve, hay muchas maneras de preguntar y muchas de responder. Le sugerimos la siguiente actividad:

- Tome alguna unidad de un curso a distancia en que haya trabajado, o una clase presencial si aún no ha trabajado a distancia.
- Anote las *preguntas* formuladas por los estudiantes y agrúpelas de acuerdo a lo que denotan.
- Agrupe las *respuestas* según las categorías planteadas y vea qué otro tipo de respuestas hubiera sido posible.

Es un buen trabajo para hacer con otros colegas: comparar tipos de preguntas y tipos de respuestas y discutir estrategias didácticas a partir de allí.

### **Animar intercambios y debates**

La posibilidad de intercambio de “todos con todos” que ofrecen las NTIC es uno de los mayores atractivos para su adopción en la EaD. Sin embargo, es frecuente encontrar quejas de que los foros no funcionan o resultan pobres.

Una de las explicaciones parece ser tecnológica. En el caso de los *chats* es frecuente, además, que cuando hay muchos participantes, se sienta cierta frustración porque no logra establecerse un diálogo coherente: cuando alguien responde a la intervención de otro, ya hay una nueva, etc. Los foros no tienen este inconveniente y permiten ordenar mejor el debate, pero en general requieren estar conectado, lo que implica una barrera importante para muchos. Las listas de correo pueden evitar esto y se adaptan mejor al hábito informático de mucha gente, pero no tienen este orden. La búsqueda de soluciones tipo web pero desconectados, puede ser un camino adecuado para resolver ambos problemas (cfr. López, 2004). En todos los casos, los tutores pueden ayudar a los estudiantes a lidiar mejor con las tecnologías, estimular su uso, etc.

La otra explicación para un funcionamiento escaso o pobre de los foros es pedagógica. Aquí es donde el diseño del curso y el trabajo del docente tutor son decisivos. Generalmente, no basta con invitar a intervenir en los foros, hay que organizarlos y estimularlos con preguntas y actividades motivadoras.

Algunos sistemas recurren a la obligatoriedad y las intervenciones en el foro

son parte de la evaluación del alumno.<sup>41</sup> Creo que esto puede ser adecuado si la pregunta o tarea propuesta es realmente interesante y colectiva. Si puede ser sustituida por una tarea individual o equivale al “pase al frente y responda esta pregunta frente al resto de la clase”, creo que conspira contra una concepción pedagógica como la propuesta a lo largo de este trabajo.

Veamos algunas actividades interesantes para los espacios de interacción colectivos tales como foros, listas o *chats*:

- Explicitar las *ideas constructoras*<sup>42</sup> de los estudiantes. Esto es útil antes de presentar la propuesta del curso sobre un tema determinado. Permitirá luego ir discutiendo estas ideas, confrontarlas con las que se ofrecerá en los materiales y/o aportará el tutor. Se puede abrir el intercambio simplemente preguntando “¿qué entienden ustedes... O, si se trata de una cuestión procedimental, ¿qué hacen ustedes para...?”
- *Debatir* posturas diferentes frente a un tema. Para ello puede plantearse un asunto polémico. O también se puede organizar un trabajo previo individual o en subgrupos, en que cada uno debe asumir una cierta postura y argumentar a su favor aun cuando no se la comparta. Esto permite luego revisar los argumentos que se tienen a favor de una u otra posición.
- Discutir *casos* o *problemas* que pueden ser propuestos por los tutores o por los propios participantes. Discutir sobre situaciones concretas puede ser más motivador que hablar de un tema en abstracto y permite poner en acción muchas herramientas teóricas o metodológicas.
- *Compartir conocimientos y experiencias*. Sobre todo cuando se trata de adultos que ya están trabajando, esto es fundamental. Las comunidades de aprendizaje se forman alrededor del intercambio de saberes de sus miembros y no sólo de lo que viene de fuera de ellos. Estimular este intercambio, valorar críticamente la experiencia propia y la de otros, tendrá utilidad más allá del espacio educativo específico.

Volviendo a los aspectos tecnológicos la videoconferencia multipunto,<sup>43</sup> como soporte principal o complementario de un curso a distancia, puede ser un buen

---

41 Así sucede en varios cursos del SENA de Colombia, de acuerdo a lo conversado con sus responsables.

42 Al respecto, véase los capítulos 3 y 5. También Kaplún, 2004 y 2005.

43 Me refiero a videoconferencias en que participan varios grupos desde lugares diferentes, todos con posibilidad de interactuar con los demás.

ámbito para el debate si se lo sabe aprovechar. El trabajo grupal en cada lugar conectado es útil para ello, lo que requiere tutores locales. Este trabajo grupal puede hacerse fuera del momento de conexión, ahorrando costos.

Puede ser bueno combinar intercambios entre los estudiantes individualmente e intercambios entre pequeños grupos del curso. Para que los grupos aporten al debate es necesario que alguien oficie como vocero, expresando una síntesis del trabajo colectivo.

### **Animar el trabajo grupal y presencial**

Ya me referí al tema de la conformación de grupos pequeños en el capítulo 6 y a él me remito. Baste simplemente decir que, tanto en la conformación como en el sostenimiento de los grupos, los tutores tienen un rol clave. En la conformación, ayudando a que se constituyan del modo más adecuado posible y con tareas claras. En el sostenimiento, ayudando a enfrentar y resolver los conflictos y dificultades por las que suele atravesar todo grupo, tanto en su dinámica interna como en su tarea. Sin un buen apoyo tutorial los grupos corren riesgos de desarmarse o convertirse en espacios frustrantes, en los que no se avanza en la tarea.

Desde el comienzo y a lo largo de este trabajo me he referido también a los encuentros presenciales y su utilidad. En un encuentro presencial se pueden hacer distintas cosas, según la etapa del trabajo y las necesidades grupales:

- Conocer las expectativas de los estudiantes, sus intereses, realidades, ideas previas.
- Conocerse personalmente entre todos, “construirse” como grupo, lo que facilitará el vínculo posterior a distancia.
- Conformar equipos de trabajo (que pueden luego mantener continuidad).
- Realizar trabajos que requieren equipamiento con el que no cuentan los alumnos o cuyo aprendizaje no puede apoyarse a distancia (por ejemplo tareas manuales).
- Aclarar dudas, discutir conflictos o diferencias, elaborar soluciones.
- Tomar contacto con expertos vinculados al tema del curso (docentes y otros), pudiendo oírlos, preguntarles, debatir con ellos.
- Intercambiar experiencias y conocimientos entre los participantes, iniciar debates que luego continuarán a distancia.

- Evaluar la marcha del curso; evaluar todo el curso colectivamente.
- Compartir y evaluar productos y resultados de los trabajos individuales y grupales.

Para que cualquiera de estas tareas pueda realizarse, es necesaria una organización previa y una coordinación que no pierda de vista los objetivos y, a la vez, esté atenta a lo que surge en el momento. Más allá de que sea una buena oportunidad para que otros expertos se hagan presentes, la coordinación será, principalmente, una tarea de la tutoría o de una coordinación general del curso muy ligada a los tutores.

### **Equipos de tutoría, formación y desconfianza docente**

Estimular el trabajo en equipos de estudiantes, debería ir de la mano con el trabajo en equipo desde la docencia. Al menos deberíamos propiciar espacios donde intercambiar formas de trabajo, problemas y soluciones encontrados, materiales, evaluaciones sobre la marcha de los cursos. Para ello se pueden establecer foros o listas de correo y encuentros presenciales periódicos.

Otra forma interesante es el *aula de tutoría*, en que los tutores de un mismo curso o de cursos diferentes trabajan atendiendo a sus grupos, a través de la computadora, el teléfono y personalmente.<sup>44</sup> Allí se generan también otros intercambios formales e informales, se pueden resolver colectivamente algunos de los problemas comunes que se van presentando. Una coordinación experta puede ir apoyando a los tutores y su formación en el trabajo mismo. Dispensa al tutor de tener que contar con equipo informático propio (y de su mantenimiento y conexión) y le establece un horario claro para su trabajo, algo que muchos agradecen.

Estos espacios pueden, además, ser ideales para actividades específicas de formación de los tutores. La formación de un tutor es, antes que nada, formación pedagógica, que los buenos docentes se supone que ya tienen. Pero generalmente es necesario complementarla con herramientas específicas para el trabajo a distancia y el manejo de las tecnologías que corresponda. Del mismo modo que los estudiantes suelen necesitar una introducción al trabajo en ambientes virtuales, también los docentes lo necesitarán.

| 44 Una modalidad de trabajo que, por ejemplo, adoptó el SENA en Bogotá.

Es cierto que muchos docentes no se adaptan o rechazan este tipo de trabajo. Esto ha llevado a veces a buscar tutores entre gente con poca formación y experiencia docente pero más dispuestos a trabajar a distancia y con NTIC. Sin embargo, quiero insistir que, dado que el tutor es un docente, sin formación y experiencia pedagógica los resultados son muy riesgosos.

Se dice también que los docentes “tradicionales” (presenciales) no se adaptan a una situación donde su rol principal no sea la transmisión de conocimientos. A mi modo de ver, éste no es un problema de la presencialidad o la distancia, de la pizarra o la computadora, sino de la *concepción pedagógica*. También el *e-learning* se puede enfocar como transmisión de conocimientos, como planteé en el capítulo 3. Cuando digo que un buen tutor es un buen docente, me refiero, una vez más, a un docente que se visualiza principalmente como un facilitador de aprendizajes.

Claro que hay *tecnofobias* muy instaladas, gente que desconfía de las computadoras y de cualquier tecnología. O que, simplemente no se adapta bien a ellas. También es cierto que algunos discursos “*tecnoeutóricos*”, que proclaman revoluciones educativas por la sola llegada de la computadora, merecen sanas desconfianzas.<sup>45</sup>

Creo que las desconfianzas de muchos docentes hacia el *e-learning*, no son sólo ni tanto, hacia las tecnologías sino hacia la reducción de su rol al de “*aplicadores de cursos*”, como vengo planteando aquí. Si efectivamente se los reduce a ese rol – como ocurre en algunos sistemas– su desconfianza está justificada.

Otras razones que pueden llevar a los docentes a dudar sobre la EaD con NTIC pueden ser las siguientes:

- *La sobrecarga de trabajo*. Mayores tiempos para preparación –si se involucran del lado de la autoría– y de atención a los estudiantes, que los llaman a toda hora o llenan continuamente su bandeja de correo. Y en general, tiempos de adaptación a la nueva modalidad educativa.
- *Costos extras*. Con frecuencia deben asumir el costo de su equipo, el mantenimiento y la conexión. Es como contratar un mensajero con moto propia, sin tener en cuenta que debe mantener y amortizar el vehículo, ponerle combustible, etc.

Ambas cosas pueden resolverse con *pagos extra* que compensen tiempos y gastos. Pero entonces pueden generarse malestares en los docentes “presencia-

---

| 45 Al respecto, véase Kaplún, 2001a.

les” de la misma institución que no siempre entienden esta diferencia. “Trabajan sin moverse de su casa y todavía ganan más...”

El aula de tutoría o al menos el trabajo desde locales de la institución con sus equipos, puede ayudar a despejar algunos de estos problemas. Pero en cualquier caso, hay que preverlos como parte de las resistencias institucionales a un cambio importante como es éste.

Finalmente, un aspecto en el que hay que ser cuidadosos, es con las posibles *trampas y fraudes*. En los sistemas a distancia tradicionales hay muchas historias de tutores que deben visitar grupos y no lo hacen, horarios de consulta que no se cumplen, etc. Con el teletrabajo esto puede ser aun peor. Si un tutor nunca responde preguntas ni anima debates, puede ser más difícil detectarlo.

Las plataformas *LMS* permiten verificar la cantidad y los tiempos de conexión de los tutores y, eventualmente, supervisar sus interacciones con los alumnos. Pero esto puede generar malestar entre los tutores, por lo que hay que ser cuidadosos en la forma en que se usan estos recursos, de modo que se vivan como apoyos, más que como vigilancia. También es cierto que no dan cuenta de las consultas telefónicas y personales.

Frente a los posibles incumplimientos, habrá que disponer de los controles necesarios, que en parte realizan los propios alumnos cuando se les da la oportunidad de evaluar a sus tutores, y en parte realizan los coordinadores, monitores, etc. Pero, sobre todo, habrá que insistir en la motivación y la formación. Un mal docente presencial también hace “trampas”: falta seguido, prepara poco sus clases, nunca está disponible para consultas, etc. Si un buen tutor es un buen docente, también es cierto que un mal docente suele ser un mal tutor. Y de los malos docentes nadie está a salvo...

Probablemente, cuanto menos taylorizado esté el trabajo de tutoría y cuanto más oportunidades para la creatividad brinde, mayor será el involucramiento y el compromiso del docente-tutor con su trabajo.