

La justicia en clase

BERNARD E. WHITLEY
DAVID V. PERKINS
DEBORAH WARE BALOGH
PATRICIA KEITH-SPIEGEL
ARNO F. WITTIG

Universidad Ball State

Original disponible en:

<http://www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/2000/july-august-00/fairness-in-the-classroom.html>

Originalmente publicado en: APS Observer, Vol. 13 No. 6 de Julio/Agosto 2000.

Traducción de: Alejandro Franco (Miembro APS, Miembro APA División 2)
Correo: alejandro.franco.j@gmail.com

Cuando los estudiantes envían ensayos que muestran una pobre aprehensión del material del curso, el profesor Bovine dibuja una pequeña caricatura de un toro volando en el aire en la cubierta de su trabajo. Una estudiante se queja de que el dibujo la insultó y la hizo sentir mal, y dice que estaba haciendo lo mejor que podía, y no volando en las nubes¹. Bovine defiende su comportamiento diciendo que los estudiantes deberían aprender que tratar de engañar a un experto es una mala idea y que no es bien recibida por su destinatario. Ve esta técnica como una manera inofensiva pero efectiva para enseñar esta valiosa lección.

El profesor Reach enseña clases de psicología forense en pregrado en un nivel muy avanzado: usa un texto guía con frecuencia utilizado durante el segundo año en escuelas de leyes, y si bien sus clases magistrales están bien diseñadas, son complicadas y van a un ritmo muy rápido. Los estudiantes se quejan de que no entienden lo que está sucediendo. En una reunión con el administrador del departamento, Reach defiende vigorosamente su aproximación a la enseñanza como la forma apropiada para dar a los estudiantes excelentes el perfil que requieren para competir en el mercado laboral actual.

La Dra. Two-Standard admite a algunos estudiantes frustrados que tiene dos curvas para calificar: una para las personas que están estudiando psicología en pregrado y una para estudiantes de otras carreras. Ella argumenta que los que estudian psicología deberían saber más sobre la disciplina y ser capaces de "pensar como un psicólogo", más que los estudiantes que estudian otras carreras.

Estos tres casos ilustran situaciones que la mayoría de estudiantes (y muchos profesores) considerarían como injustas. Debido a que la justicia es una piedra angular de la enseñanza ética (Keith-Spiegel, Wittig, Perkins, Balogh, & Whitley, 1993), no creemos que la mayoría de profesores universitarios actúen de manera injusta a propósito. Sin embargo, puesto que la justicia es una percepción basada en interpretaciones del comportamiento más que en intenciones, muchos instructores podrían inadvertidamente realizar lo que los estudiantes perciben como un

¹ Nota del traductor: El término utilizado en inglés es "slinging bull" y no tiene una traducción exacta en español.

comportamiento injusto. Nuestro propósito es proveer una visión general de los comportamientos que podrían llevar a los estudiantes a atribuir (in) justicia a sus profesores. Nuestra discusión está basada en la tipología de la justicia percibida de Rodabaugh (1996): la justicia en la interacción tiene que ver con la naturaleza de la interacción entre el profesor y el estudiante; la justicia en los procedimientos, con las reglas para calificar y administrar la clase; y la justicia en los resultados, con la distribución de las notas. Cada sección contiene tips para los profesores sobre cómo ser justos y éticos, y por consiguiente sobre cómo evitar tantos problemas como sea posible en clase.

Justicia en la interacción

Si bien uno podría esperar que los estudiantes se preocupen más por la justicia en los resultados o procedimientos puesto que afecta sus notas, Rodabaugh (1996) encontró que los estudiantes consideran que las violaciones más severas son a la justicia en la interacción. Existen cinco aspectos de la justicia en la interacción, de acuerdo con Rodabaugh: imparcialidad, respeto, preocupación por los estudiantes, integridad, y decoro.

Imparcialidad

Los estudiantes esperan un instructor trate a toda la clase por igual. Pocos profesores intencionalmente favorecen a algunos estudiantes sobre otros, pero es probablemente imposible evitar que algunos estudiantes agraden más que otros. Las diferencias en el agrado pueden promover diferencias en las interacciones, tales como permitir a algunos estudiantes dominar las discusiones. Incluso diferencias sutiles en cómo los estudiantes son tratados pueden llevar a percepciones de parcialidad donde no existen. Por ejemplo, Keith-Spiegel, Tabachnick, y Allen (1993) encontraron que el 90% de los estudiantes encuestados piensan que cuando un profesor "es más amistoso con algunos estudiantes que con otros" es algo inapropiado en un grado menor y el 45% pensaba que era inapropiado en algunas o todas las circunstancias. Los instructores deberían monitorear cuidadosamente su comportamiento para evitar dar la impresión de parcialidad.

Respeto

El respeto incluye tratar a los estudiantes cortésmente. Keith-Spiegel et al. (1993) encontraron que el 85% de los estudiantes pensaba que ridiculizar a un estudiante, o decir sobre un comentario del estudiante que es "estúpido", era inapropiado en muchas o todas las circunstancias. De manera similar, Rodabaugh (1996) encontró que los estudiantes esperan un profesor que los escuche, los considere cuidadosamente, y les responda de manera reflexiva cuando desafían el punto de vista del profesor. Un instructor que es percibido como impaciente o despreciativo, ya sea directamente a través de comentarios o indirectamente a través del tono de voz, las expresiones faciales, o la postura, pierde el respeto de los estudiantes.

La paciencia es especialmente difícil cuando los estudiantes se comportan mal en clase. Sin embargo, los estudiantes también esperan que los profesores sean corteses en esas situaciones. Por ejemplo, el 45% de los estudiantes piensa que es inapropiado para un profesor "humillar a un estudiante por dormirse en clase" en la mayoría de las circunstancias (Keith-Spiegel, Tabachnick, & Allen, 1993). Los instructores que deben afrontar el irrespeto deberían tratar de permanecer calmados y civilizados, modelando el comportamiento apropiado para los estudiantes. Siempre es pertinente reunirse de manera privada con un estudiante ofensor, durante lo cual es posible ser más directo para comunicar las expectativas sobre la conducta en clase.

Preocupación por los estudiantes

Los estudiantes esperan que sus profesores se preocupen por ellos así como por su rendimiento académico. Es posible demostrar tal preocupación indagando y utilizando los nombres de los estudiantes, hablándoles antes y luego de la clase, respondiendo cuidadosamente las preguntas, e invitando a los estudiantes que parecen tener problemas con el curso a que los discutan para llegar a

las soluciones potenciales. La preocupación también se expresa dándole la consideración debida a las quejas de los estudiantes, tomando acciones remediales cuando las quejas son válidas, y explicando cuidadosamente la postura personal cuando las quejas no son válidas.

Mostrar preocupación por cada estudiante es especialmente difícil cuando se enseña en clases muy numerosas. Sin embargo, algunas medidas que usted puede tomar para hacer que los estudiantes se sientan bienvenidos y apreciados se muestran en la figura uno.

Top 10 Estableciendo contacto personal con estudiantes en clases muy numerosas	
1.	En el primer día de clases, pida a los estudiantes que se presenten a las personas que están a su lado.
2.	Cuénteles un poco sobre su historia personal y profesional.
3.	Llegue temprano a clase y quédese luego de esta para que pueda hablar con los estudiantes en el corredor o en el aula.
4.	Dé a los estudiantes su correo electrónico y promueva comentarios y preguntas. Conteste prontamente al estudiante y discuta mensajes seleccionados con la clase (mantenga a los remitentes anónimos, claro está).
5.	Utilice un micrófono remoto y controles audiovisuales para que pueda caminar por la clase. Haga preguntas y dé a los estudiantes el micrófono para que las respondan.
6.	Periódicamente distribuya a los estudiantes formatos de realimentación para que expresen sus opiniones y hagan preguntas sobre el curso. Responda a estas durante la clase siguiente.
7.	Cuando deba asistir a una reunión profesional, especialmente si debe faltar a clase, cuente un poco a los estudiantes sobre lo ocurrido.
8.	Utilice tantas tareas colaborativas y ejercicios en grupos pequeños como sea posible.
9.	Programe sesiones de ayuda donde usted, y no sólo los tutores o asistentes del profesor, participen.
10.	Sea proactivo para invitar a los estudiantes a que lo visiten durante las horas de atención en su oficina.

Figura 1: Diez tips para incrementar la comunicación y la interacción profesor-estudiante antes, durante y después de clase.

Integridad

La integridad significa ser consistente y auténtico, y explicar las políticas, procedimientos y decisiones propias, así como argumentar por qué son necesarias, para que la justicia pueda ser juzgada y entendida. Por ejemplo, una política sobre la asistencia a clases puede ser justificable puesto que está correlacionada con mayor aprendizaje y mejores notas. Explique las metas educativas de varios tipos de tareas que también pueden ser efectivas. Greenberg (1990) encontró que una explicación completa de las políticas y prácticas que los estudiantes inicialmente han percibido como injustos lleva a su aceptación. Los instructores también deberían cumplir las recompensas o castigos prometidos, y admitir ignorancia cuando sea pertinente.

Decoro

Actuar con decoro significa actuar de una manera socialmente aceptable sin ofender las sensibilidades de los estudiantes. Los estudiantes esperan que los profesores sigan las reglas cuando interactúan con ellos, incluso si el profesor piensa que podría tener un valor pedagógico romperlas. Por ejemplo, el 53% de los estudiantes piensa que no es apropiado en la mayoría o en todas las

circunstancias que un profesor cuente un chiste o historia fuera de tono, y el 80% piensa lo mismo sobre mostrar una película emocionalmente fuerte sin prevenir por adelantado a los estudiantes. Los estudiantes también esperan que los profesores respeten su privacidad: el 87% piensa que es inapropiado pedir a los estudiantes que revelen información altamente personal en una discusión de clase. Finalmente, los estudiantes esperan que sus profesores tengan una distancia social apropiada: el 54% piensa que es inapropiado para un profesor tener una cita con un estudiante, el 70% piensa que es inapropiado para un profesor tener una relación sexual con un estudiante (Keith-Spiegel, Tabachnick, & Allen, 1993).

Justicia en los procedimientos

Los estudiantes califican la justicia procedimental como segunda en importancia, luego de la justicia en la interacción y por encima de la justicia en los resultados (calificación) (Rodabaugh, 1996). Cuatro factores, basados en un análisis conceptual, contribuyen a la percepción de la justicia en los procedimientos en la clase: carga de trabajo en el curso, exámenes, proveer realimentación, y proveer espacios para los aportes de estudiantes.

Cargas de trabajo del curso

Si bien muchos factores (por ejemplo, el empleo, actividades extracurriculares, una baja aptitud para el tipo de trabajo realizado en el curso) pueden llevar a los estudiantes a percibir una carga de trabajo razonable como demasiado pesada, algunas cargas de trabajo pueden de hecho ser muy pesadas. Si la base de conocimientos se expande rápidamente y los profesores se sienten presionados para incluir todo lo que ellos piensan que debe ser cubierto en un curso, muchos estudiantes pueden también sentirse sobrecargados. Cuando existe tal presión, los profesores deberían revisar el contenido del curso para podarlo.

Es importante considerar las capacidades de los estudiantes cuando se diseña un curso. Un curso para población estudiantil general debe ser menos técnico que uno diseñado para personas que estudian un pregrado específico. Es importante recordar también que muchos estudiantes del primer año están aprendiendo las habilidades de estudio al mismo tiempo que el contenido del curso, y que la dificultad del curso debería ser calibrada de manera acorde.

Exámenes

Tres factores ayudan para que un examen luzca justo para los estudiantes. Primero, que todo el material en el examen sea relevante para los objetivos de aprendizaje del curso y que haya sido cubierto en las clases magistrales, las lecturas, o en ambas. Si uno utiliza nuevamente preguntas de exámenes anteriores, uno debería chequearlas dos veces para garantizar su pertinencia y actualidad cuando se revisan las clases magistrales o se cambian los textos guía. Segundo, que el examen sea pertinente en cuanto a su dificultad para el curso. Al igual que con la carga de trabajo, el nivel apropiado de dificultad de un examen puede variar en función de la población estudiantil hacia la cual el curso está dirigido. Los estudiantes se ofenden especialmente por exámenes que parecen diseñados para disminuir la cantidad de estudiantes para conveniencia de los profesores (por ejemplo, reducir el tamaño de la clase o el número de egresados en un departamento). Tercero, que el examen esté bien diseñado, con preguntas claramente redactadas y, en los exámenes de selección múltiple, con opciones de respuesta claramente redactadas.

Realimentando

Proveer una realimentación constructiva y a tiempo sobre los resultados de exámenes y tareas es una buena práctica pedagógica y ayuda a los estudiantes a percibir sus profesores como justos y preocupados por su progreso (Rodabaugh, 1996). La realimentación debería incluir no solamente decir a los estudiantes las preguntas que tuvieron buenas o malas, sino también explicar por qué las preguntas que no contestaron bien son incorrectas, especialmente en los ítems que no fueron

contestados por una proporción sustancial de estudiantes. Esto toma relativamente poco tiempo, incluso en clases muy numerosas y provee grandes dividendos en la buena voluntad de los estudiantes.

Responda a la realimentación de los estudiantes

Los profesores no solamente deberían proveer realimentación a los estudiantes, sino además solicitar y responder a la realimentación que ellos proporcionan. Por ejemplo, los profesores deberían considerar seriamente las quejas de los estudiantes de que una pregunta en un examen fue ambigua o que tiene más de una respuesta correcta, y tomar acciones remediales cuando tales quejas sean válidas. Los profesores deberían garantizar que los estudiantes entienden las tareas, solicitando y respondiendo preguntas sobre los requerimientos, procedimientos, plazos, y así sucesivamente cuando se distribuye la tarea. Los estudiantes deberían sentir que tienen un control razonable sobre sus resultados en su clase.

Justicia en los resultados

Quiéralo o no, las calificaciones son una parte importante de la percepción del estudiante sobre la justicia. Los estudiantes desean notas que reflejen exactamente su desempeño. Si ellos no obtienen las notas que creen merecer, muchos harán trampa para obtener lo que ven como un resultado justo. A continuación algunos lineamientos para calificar con justicia desde la perspectiva tanto del profesorado (Ory & Ryan, 1993) como de los estudiantes (Rodabaugh, 1996).

Siga la práctica institucional

Un departamento o universidad pueden tener políticas específicas con relación a la proporción de calificaciones que pueden otorgarse. Cuando no existe de manera formal tal política, las distribuciones de notas en cursos similares proveen unos lineamientos informales. Los estudiantes comparan las notas con sus compañeros y se sentirían engañados si sus notas para un desempeño comparable son más bajas que las de estudiantes en cursos similares enseñados por otros profesores. Los estudiantes que se sienten engañados podrían responder haciendo trampa.

Utilice instrumentos de evaluación precisos

Los instrumentos de evaluación -exámenes, trabajos, tareas, presentaciones, y otras tareas- deberían proveer información precisa sobre el desempeño del estudiante. Los profesores deberían revisar y actualizar continuamente los instrumentos de evaluación para garantizar su exactitud. Por ejemplo, las preguntas en bancos de exámenes provistos por los editores de los textos guía con frecuencia son redactadas por alguien que no es el autor de dicho texto. Las preguntas podrían estar pobremente construidas cuando quien las redacta no entiende completamente el material o está bajo presiones de tiempo. Los profesores deberían siempre chequear las preguntas de los bancos de pruebas con relación al texto guía, y los profesores que reutilizan las preguntas de exámenes deberían chequearlas cuando cambian los textos guía o migran a una nueva edición del texto actual.

Las preguntas de exámenes que son pobremente redactadas, ambiguas, o que no fueron cubiertas en clase o asignadas en las lecturas, también reducen la exactitud de la evaluación. Es útil tener un estudiante que ya haya completado el curso que lea las preguntas e indique si son claras.

Realice métodos de evaluación diversos

Algunos estudiantes tienen mejor desempeño en los exámenes objetivos, otros en los trabajos o en exámenes tipo ensayo. En consecuencia, una evaluación precisa del desempeño del estudiante provee una variedad de formas para mostrar el aprendizaje de tal forma que las fortalezas puedan nivelar las debilidades. De manera similar, las evaluaciones múltiples proveen una información más adecuada sobre el desempeño de un estudiante que cuando se realiza solamente una medida.

Diga a los estudiantes como serán calificados

El programa del curso debería informar a los estudiantes qué instrumentos de evaluación se utilizarán y la ponderación que tendrán para determinar la nota del curso. Los estudiantes deberían también conocer cómo las calificaciones se determinarán, como por ejemplo estar basado en puntajes prediseñados o en su puesto relativo en la clase (calificar con curva) y las razones para utilizar dicho método de calificación.

Calificar basado en el desempeño individual

Los estudiantes desean que sus notas reflejen su desempeño, no el de otras personas. Las calificaciones basadas en puntos de corte prediseñados pueden ser más satisfactorias para los estudiantes que las que se basan en el desempeño relativo de toda la clase. Los estudiantes también esperan ser calificados individualmente por su contribución al trabajo en equipo. El desempeño individual en un proyecto colaborativo debería incluir evaluación por pares o trabajos individuales basados en la tarea.

No cambien las políticas a mitad del curso

Los estudiantes esperan que las políticas de calificación sean estables. Si se deben hacer alteraciones, los cambios y las razones para estos deben ser completamente explicados. Idealmente, la política revisada debería beneficiar a los estudiantes, como por ejemplo una nueva oportunidad para sumar puntos en la nota final. Como mínimo, las alteraciones en las políticas deberían al menos balancear los costos y los beneficios.

El programa del curso

Un excelente medio de garantizar que los estudiantes perciban al profesor como justo, especialmente en términos de procedimientos y resultados, es un programa de curso completo. Un programa de curso debería contener no solamente un esbozo del curso, sino también una completa descripción de las reglas básicas para el mismo. En el contexto de la calificación, ¿qué número de puntos o de porcentaje de la nota final tendrá cada examen, trabajo, o tarea para la casa? Si las contribuciones a la discusión en clase son calificadas, ¿exactamente qué significará contribución y cómo se evaluará su calidad? ¿Si se permiten créditos extra, cuánto valen y cómo se pueden obtener? Las fechas y las penalidades por entregas tardías también deben estar descritos claramente. El programa del curso debe además contener información procedimental, como por ejemplo, qué tanta colaboración es permitida y los tipos de asistencia que los estudiantes podrían recibir. El programa del curso es un contrato entre el instructor y los estudiantes inscritos en el mismo. Como cualquier contrato, entre más completo y explícito, menos espacio para interpretaciones variadas y menos probabilidad de que los estudiantes perciban al instructor como interpretando una situación individual de manera injusta.

Conclusión

Los problemas éticos con frecuencia son vistos en términos de abuso de poder o privilegios. Sin embargo, hemos tratado de mostrar que, cuando la justicia está implicada, muchos comportamientos que los profesores exhiben diariamente, tal vez sin pensarlo, como el dibujo de broma del profesor Bovine en la hoja del examen, pueden ser percibidos de una forma bastante diferente por los estudiantes. De manera similar, actos en apariencia sin importancia, tales como demorarse para realimentar los resultados de un examen o realizar pequeños cambios en el contenido curso o los procedimientos durante el semestre o bloque, pueden tener impactos importantes en las percepciones del estudiante sobre la justicia del profesor. Las percepciones de injusticia pueden, en cambio, afectar la confianza entre el estudiante y el profesor, que es necesaria para un aprendizaje efectivo (Brookfield, 1990). En consecuencia, uno debe monitorear cuidadosamente el

comportamiento y políticas propias para garantizar que no solamente son justas de hecho, si no que también son percibidas como justas por los estudiantes.

Lecturas y referencias recomendadas

- Appleby, D. C. (1994). How to improve your teaching with the course syllabus. *APS Observer*, 7(3), 18-109, 26.
- Brookfield, S. D. (1990). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goss, S. (1995). Dealing with problem students in the classroom. *APS Observer*, 8(6), 26-27, 29.
- Greenberg, J. (1990). Employee theft as a reaction to underpayment inequity: The hidden costs of pay cuts. *Journal of Applied Psychology*, 75, 561-568.
- Keith-Spiegel, P., Tabachnick, B. G., & Allen, M. (1993). Ethics in academia: Students' views of professors' actions. *Ethics and Behavior*, 3, 149-162.
- Keith-Spiegel, P., Wittig, A. F., Perkins, D. V., Balogh, D. W., & Whitley, B. E., Jr. (1993). *The ethics of teaching: A casebook*. Muncie, IN: Ball State University Press.
- Ory, J.C., & Ryan, K. E. (1993). *Tips for improving testing and grading*. Newbury Park, CA: Sage.
- Palladino, J. J., Hill, G. W. IV., & Norcross, J. C. (1995). The use of extra credit in teaching. *APS Observer*, 8(5), 34-35, 40.
- Rodabaugh, R. C. (1996). Institutional commitment to fairness in college teaching. In L. Fisch (Ed.), *Ethical dimensions of college and university teaching* (pp. 37-45). San Francisco: Jossey-Bass.

Bernard E. Whitley, Jr., David V. Perkins, Deborah Ware Balogh, Patricia Keith-Spiegel, y Arno F. Wittig son profesores de ciencia psicológica en la Universidad de Ball State, Muncie, Indiana. Han estado trabajando como grupo desde 1992 en proyectos relacionados con la ética de la enseñanza y la ética en la academia.