

El Riesgo de las Recompensas

Por Alfie Kohn

Muchos educadores están acertadamente concientes de que los castigos y amenazas son contraproducentes. Haciendo sufrir a los niños para alterar su comportamiento futuro se puede muchas veces obtener complicidad temporal, pero esta estrategia no los ayuda a convertirse en personas que tomen sus decisiones en forma ética y compasiva. El castigo, incluso referido eufemísticamente como consecuencias, tiende a generar ira, desafío, y deseo de venganza. Más aún, proporciona un modelo del uso del poder en lugar de la razón y rompe la importante relación entre el adulto y el niño.

Del grupo de maestros y padres que hacen un compromiso de no castigar a los niños, una proporción significativa se inclina por el uso de recompensas. La manera en que las recompensas son usadas, al igual que los valores que son considerados importantes, difieren entre (y dentro de) cada cultura. Sin embargo, este artículo tiene que ver con las típicas prácticas de las aulas de clase en los Estados Unidos, donde los stickers, estrellas, As y halagos, premios y privilegios, son usados rutinariamente para inducir a los niños a aprender o a cumplir con las demandas de un adulto (Fantuzzo et al., 1991). Al igual que con los castigos, el ofrecimiento de recompensas puede causar complicidad temporal en muchos casos. Desafortunadamente, las zanahorias no son más efectivas que los palos para ayudar a los niños a convertirse en personas cuidadosas, responsables o personas que aprendan por sí mismas por el resto de su vida.

RECOMPENSAS VS. BUENOS VALORES

A lo largo de los años, los estudios han hallado que los programas de modificación del comportamiento son raramente exitosos en producir cambios duraderos en actitudes o incluso en el comportamiento. Cuando las recompensas paran, la gente generalmente regresa a la manera en que actuaba antes de que el programa empezara. Aún más perturbante, los investigadores han descubierto recientemente que los niños cuyos padres hacen uso frecuente de recompensas tienden a ser menos generosos que sus compañeros. (Fabes et al., 1989; Grusec, 1991; Kohn 1990).

Efectivamente, las motivaciones extrínsecas no alteran los compromisos emocionales o cognitivos que están detrás del comportamiento 紈 menos no en la dirección deseable. A un niño al que se le ha prometido algo a cambio de aprender o de actuar responsablemente, se le han dado todas las razones para dejar de hacer esto cuando ya no exista una recompensa a obtener.

Las investigaciones y la lógica sugieren que el castigo y las recompensas no son realmente opuestos, si no dos caras de la misma moneda. Ambas estrategias se convierten en formas de tratar de manipular el comportamiento de alguien. En el primer caso, se provoca la pregunta, ¿Qué es lo que ellos quieren que yo haga, y qué me pasará si no lo hago?, y en el otro caso, llevando al niño a

preguntar, ¿Qué es lo que ellos quieren que haga y qué recibiré por hacerlo? Ninguna de estas estrategias ayuda a los niños a tratar de resolver la pregunta, ¿Qué tipo de persona quiero ser?.

RECOMPENSAS VS. LOGROS

Las recompensas no son más útiles para incentivar los logros de lo que lo son para promover buenos valores. Al menos dos docenas de estudios han mostrado que la gente que espera recibir una recompensa por completar una tarea (o hacerla con éxito) simplemente no la hace tan bien como quienes no esperan nada (Kohn, 1993). Este efecto es fuerte en los niños pequeños, niños más grandes y adultos; para hombres y mujeres; para recompensas de todos los tipos; y para tareas que van desde la memorización de hechos hasta diseñar collages o resolver problemas. En general, mientras más pensamiento con sofisticación cognitiva y final abierto se requiera para hacer una tarea, peor tiende a actuar la gente, cuando han sido llevados a realizar la tarea a cambio de una recompensa.

Existen varias explicaciones plausibles para este hallazgo enigmático pero remarcablemente consistente. La más convincente de estas es que las recompensas producen la pérdida de interés de la gente en cualquier cosa por la que sean recompensados por hacer. Este fenómeno, que ha sido demostrado en los resultados de estudios (Kohn, 1993), tiene sentido, ya que la "motivación" no es una característica singular que un individuo posea en mayor o menor grado. Por el contrario, la motivación intrínseca (un interés en la tarea por su propia satisfacción) es cualitativamente diferente de la motivación extrínseca (en la cual el cumplimiento de la tarea es visto sobre todo como un pre-requisito para obtener algo más) (Deci & Ryan, 1985). Por lo tanto, la pregunta que los educadores necesitan hacerse no es cuán motivados están sus estudiantes, si no cómo sus estudiantes están motivados.

En un estudio representativo, se presentó a niños pequeños una bebida no conocida llamada Kefir. A algunos solamente se les pidió que la bebieran; a otros se les halagó excesivamente por hacerlo; a un tercer grupo se les prometió regalos si bebían suficiente. Aquellos niños que recibieron ya sea la recompensa verbal o tangible consumieron más bebida que los otros niños, como se puede predecir. Pero una semana más tarde, estos niños la hallaron significativamente menos gustosa que anteriormente, mientras que los niños a los que no se les ofreció recompensa gustaron de ella tanto, si no más, de lo que lo hicieron anteriormente. (Birch et al., 1984). Si sustituimos beber Kefir por leer o hacer matemáticas, o actuar generosamente, empezamos a vislumbrar el poder destructivo de las recompensas. Los datos sugieren que mientras más queremos que los niños quieran hacer algo, más contraproducente será recompensarlos por hacerlo.

Deci y Ryan (1985) describen el uso de recompensas como control a través de la seducción. Control, ya sea mediante amenazas o sobornos, conducen a hacer las cosas a los niños en lugar de trabajar con ellos. Esto al final debilita las relaciones, tanto entre estudiantes (llevando a reducir el interés por trabajar con los compañeros) y entre estudiantes y adultos (en la medida en que pedir ayuda puede reducir las probabilidades de recibir una recompensa).

Más aún, los estudiantes a los que se les incentiva a pensar en notas, stickers, u otros regalos, se vuelven menos inclinados a explorar ideas, pensar en forma creativa, y tomar riesgos. Por lo menos diez estudios han mostrado que las personas a quienes se les ha ofrecido una recompensa generalmente escogen la tarea más fácil (Kohn, 1993). En la ausencia de recompensas, por el contrario, los niños están inclinados a escoger las tareas que están justo dentro de su nivel de habilidad.

IMPLICACIONES PRÁCTICAS DEL FRACASO DE LAS RECOMPENSAS

Las implicaciones de este análisis y estos datos son preocupantes. Si la pregunta es ¿Motivan las recompensas a los estudiantes?, la respuesta es, Absolutamente: estas motivan a los estudiantes a obtener recompensas. Desafortunadamente, ese tipo de motivación generalmente surge a expensas del interés y excelencia en cualquier cosa que estén haciendo. Lo que se necesita, entonces, es nada menos que una transformación de nuestras escuelas.

En primer lugar, el manejo de los programas de clase basados en recompensas y consecuencias deben ser evitados por cualquier educador que quiera que sus estudiantes tomen responsabilidad por sus propio comportamiento (y de los otros)- y por cualquier educador que coloque la internalización de valores positivos por encima de la obediencia ciega. La alternativa a los sobornos y amenazas es trabajar para crear una comunidad solidaria, cuyos miembros resuelvan sus problemas colaborando y decidiendo juntos sobre cómo quieren que sea su clase (DeVries & Zan, 1994; Solomon et al., 1992).

En segundo lugar, se ha visto que particularmente las notas tienen un efecto perjudicial en el pensamiento creativo, retención a largo plazo, interés en aprender, y preferencia por tareas desafiantes. (Butler & Nisan, 1986; Grolnick & Ryan, 1987). Estos efectos perjudiciales no son el resultado de muchas malas calificaciones, ni muchas buenas calificaciones, o de la fórmula equivocada para calcular las notas. Por el contrario, son el resultado de la práctica de evaluar en sí misma, y la orientación extrínseca que esta promueve. El uso de recompensas o consecuencias por parte de los padres para inducir a los niños a desempeñarse bien en la escuela tiene un efecto similarmente negativo sobre el gusto de aprender y, finalmente, en el desempeño (Gottfried et al., 1994). El evitar estos efectos requiere de prácticas de evaluación orientadas a ayudar a los estudiantes a experimentar el éxito y el fracaso no como una recompensa o castigo, si no como información.

Finalmente, esta distinción entre recompensa e información podría ser aplicada también a la retroalimentación positiva. Aunque puede ser de utilidad escuchar sobre el éxito de uno mismo, y muy deseable el recibir soporte y ánimos por parte de los adultos, la mayor parte de halagos es equivalente a una recompensa verbal. En lugar de ayudar a los niños a desarrollar su propio criterio para el aprendizaje efectivo o comportamiento deseado, los halagos pueden crear una dependencia creciente a asegurar la aprobación de alguien más. En lugar de ofrecer apoyo incondicional, los halagos hacen que la respuesta positiva esté condicionada a hacer lo que el adulto demanda. En vez de aumentar el interés por una actividad, el aprendizaje es devaluado en la medida en que viene a ser visto como un pre-requisito para recibir la aprobación del profesor (Kohn, 1993).

CONCLUSIÓN

En breve, los buenos valores tienen que ser cultivados desde adentro. Los intentos de acortar el camino en este proceso, colgar recompensas frente a los niños es en el mejor de los casos ineficaz, y en el peor, contraproducente. Los niños tienden a volverse estudiantes entusiastas y con gusto por el aprendizaje por el resto de su vida, como resultado de haber sido provistos de un currículo atractivo, una comunidad segura y solidaria, en donde descubrir y crear, y un grado significativo de elección sobre qué (y cómo y por qué) ellos están aprendiendo. Las recompensas • como los castigos- son innecesarias cuando estas cosas están presentes, y son por último destructivos en cualquier caso.

PARA MÁS INFORMACIÓN

Birch, L.L., D.W. Marlin, and J. Rotter. (1984). Eating as the 'Means' Activity in a Contingency: Effects on Young Children's Food Preference. *CHILD DEVELOPMENT* 55(2, Apr): 431-439. EJ 303 231.

Butler, R., and M. Nisan. (1986). Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY 78(3, June): 210-216. EJ 336 917.

Deci, E. L., and R. M. Ryan. (1985). INTRINSIC MOTIVATION AND SELF-DETERMINATION IN HUMAN BEHAVIOR. New York: Plenum.

DeVries, R., and B. Zan. (1994). MORAL CLASSROOMS, MORAL CHILDREN: CREATING A CONSTRUCTIVIST ATMOSPHERE IN EARLY EDUCATION. New York: Teachers College Press.

Fabes, R.A., J. Fultz, N. Eisenberg, T. May-Plumlee, and F.S. Christopher. (1989). Effects of Rewards on Children's Prosocial Motivation: A Socialization Study. DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 25(4, Jul): 509-515. EJ 396 958.

Fantuzzo, J.W., C.A. Rohrbeck, A.D. Hightower, and W.C. Work. (1991). Teachers' Use and Children's Preferences of Rewards in Elementary School. PSYCHOLOGY IN THE SCHOOLS 28 (2, Apr): 175-181. EJ 430 936.

Gottfried, A.E., J.S. Fleming, and A.W. Gottfried. (1994). Role of Parental Motivational Practices in Children's Academic Intrinsic Motivation and Achievement. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY 86(1): 104-113.

Grolnick, W.S., and R.M. Ryan. (1987). Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation. JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY 52: 890-898.

Grusec, J.E. (1991). Socializing Concern for Others in the Home. DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 27(2, Mar): 338-342. EJ 431 672.

Kohn, A. (1990). THE BRIGHTER SIDE OF HUMAN NATURE: ALTRUISM AND EMPATHY IN EVERYDAY LIFE. New York: Basic Books.

Kohn, A. (1993). PUNISHED BY REWARDS: THE TROUBLE WITH GOLD STARS, INCENTIVE PLANS, A'S, PRAISE, AND OTHER BRIBES. Boston: Houghton Mifflin.

Solomon, D., M. Watson, V. Battistich, E. Schaps, and K. Delucchi. (1992). Creating a Caring Community: Educational Practices That Promote Children's Prosocial Development. In F.K. Oser, A. Dick, and J.L. Patry (Eds.), EFFECTIVE AND RESPONSIBLE TEACHING: THE NEW SYNTHESIS. San Francisco: Jossey-Bass.

Traducido por www.familialibre.com/ (Mónica Salazar) con autorización expresa del autor.

Copyright © 1994 por Alfie Kohn. Este artículo puede ser bajado de Internet, reproducido, y distribuido sin permiso siempre y cuando cada copia incluya este anuncio juntamente con la información de las citas (i.e., nombre del periódico en el que apareció originalmente, fecha de publicación, y nombre del autor). Se debe pedir permiso para reimprimir este artículo en un trabajo publicado o para ofrecerlo de venta en cualquier otra forma. Por favor escriba en Inglés a: [Contact Us](mailto:ContactUs)

www.alfiekohn.org — © Alfie Kohn