

Aptus Estudios

De la evidencia a la práctica

Serie: ¿Cómo aprenden los niños?

PREGÚNTALE AL CIENTÍFICO COGNITIVO: CÓMO LOS ELOGIOS PUEDEN MOTIVAR— O DESMOTIVAR

Octubre de 2020

Documento original de

**AMERICAN
Educator**
A QUARTERLY JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND IDEAS


FUNDACIÓN EDUCACIONAL
Hernán Briones Gorostiaga



Aptus
POTENCIADORA EDUCACIONAL
SP Red de Colegios | Fundación Reinado Sobr

Pregúntale al científico cognitivo: cómo los elogios pueden motivar—o desmotivar

Daniel T. Willingham

Daniel Willingham es profesor de psicología cognitiva en la Universidad de Virginia y autor de Cognition: The Thinking Animal [Cognición: el animal pensante] y del exitoso libro [¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?](#) (disponible en nuestra Editorial Aptus). Su área de investigación se concentra en el rol de la conciencia en el aprendizaje y en la aplicación de la evidencia de las ciencias cognitivas en educación.

Agradecemos profundamente la generosidad y accesibilidad de Daniel Willingham al permitirnos traducir y compartir sus interesantes aportes y reflexiones.

Pregunta: No dejo de oír contradicciones sobre los elogios. Algunos dicen que los elogios excesivos pueden reducir la motivación de los estudiantes, pero otros dicen que promueven la autoestima y que, por lo tanto, nunca será demasiado ¿Debería elogiar a mis estudiantes? ¿Cuánto? ¿Por qué? ¿Debería evitar elogiar a mis estudiantes en ciertos momentos?

Respuesta: Los elogios son una parte tan natural de la interacción humana en nuestra cultura, que efectivamente sería difícil frenarlos completamente. Afortunadamente, los estudios existentes indican que los elogios pueden motivar y guiar a los niños; pero, a pesar de que los elogios parezcan tan benignos, existen circunstancias bajo las cuales no son beneficiosos. Una regla de oro que sirve para resumir a la compleja literatura de investigación al respecto es que, si intentas usar un elogio para tus propios fines o, incluso, como un intento consciente de ayudar al estudiante, probablemente salga mal. Si, por otro lado, el elogio es una expresión honesta que tiene como fin felicitar al estudiante, probablemente le sea al menos neutral, o incluso útil. Sin embargo, aún bajo esas circunstancias, hay que tener cuidado con qué es lo que se elogia.

¿Qué tan seguido y por qué alabas a tus estudiantes? La mayoría de los profesores que he observado elogian generosamente: por supuesto, alaban a los estudiantes por sus éxitos académicos, pero también por sus conductas deseables, como quedarse en silencio cuando se les pide o guardar los materiales de forma ordenada. Ocasionalmente, he observado que se elogia a los estudiantes por “logros” relativamente triviales—una vez vi a una profesora alabar a un estudiante de cuarto grado por hacer un “¡gran trabajo!” repartiendo papeles. Cuando le pregunté sobre ello más tarde, se rio y dijo que no estaba consciente de haberlo dicho.

Sería fácil asumir que los elogios son neutrales como mínimo y posiblemente útiles para los estudiantes; podrían elevar su autoestima o motivación. Pero periódicamente aparecen artículos que advierten a los profesores sobre los efectos potencialmente adversos de los elogios: se dice que reducen la motivación, que manipulan a los niños o que los hacen menos capaces de tomar decisiones (Kohn, 2001; Mangin, 1998). Entonces, ¿los elogios ayudan o dañan? La mayoría de los estudios que los examinan se han concentrado en cómo afectan la motivación de los estudiantes. En un estudio típico, el

niño realiza primero una tarea y, después, recibe (o no) un elogio. Inmediatamente después o, quizás, después de un lapso, se mide de alguna manera qué tan interesante juzgan los niños que fue la tarea o qué tan motivados se sienten para realizarla de nuevo. Por ejemplo, en un estudio (Koestner, Zuckermann y Koestner, 1989) los investigadores les explicaron a estudiantes de quinto grado que el ilustrador Al Hirschfeld solía esconder el nombre de su hija, Nina, en sus dibujos. Después, se les mostraban varias de sus ilustraciones, con la tarea de que encontrarán la mayor cantidad posible de “Ninas”. A continuación, los niños recibían uno de varios tipos de elogios sobre su desempeño. Después, el investigador decía que tenía que salir de la sala por un par de minutos, y los niños podían seguir buscando “Ninas” en otros dibujos o leer historietas (*Garfield* y *The Far Side*). Una medición de la motivación para las tareas era si los niños elegían seguir trabajando en los acertijos en ausencia del investigador. Después de dos minutos, un investigador diferente les pedía que calificaran, en una escala de uno a cuatro, qué tan interesante habían encontrado la tarea del acertijo, qué tan divertida había sido y qué tan bien creían que se habían desempeñado. Estas calificaciones entregaban otra medición de su motivación, suponiendo que las tareas que los niños reportan como interesantes también son aquellas que se sentirían motivados a realizar.

Muchos estudios sobre los elogios coinciden con el marco de referencias general descrito arriba. Algunos indican que los elogios fomentan la motivación, mientras que otros indican una reducción en ella (Anderson et al., 1976; Birch et al., 1984; Harackiewicz, 1979; Swann y Pittman, 1977; Weiner, 1992). Pero la mayor parte de los estudios realmente no se contradicen entre sí. Colectivamente, demuestran que si los elogios son beneficiosos o no depende de cuánto y cómo se usan. Los elogios son un fenómeno complejo, pero ha surgido una imagen relativamente clara que entrega lineamientos acerca de cuándo y por qué los elogios serían—y no serían—beneficiosos.

Los elogios deben ser sinceros

Cuando los elogios afectan positivamente a la motivación, parecen hacerlo porque modifican el autoconcepto del estudiante. Por ejemplo, si alguien a quien el estudiante respeta (por ejemplo, un profesor) elogia al estudiante por su habilidad de perseverar en una tarea incluso si es difícil, el estudiante puede incorporar sin problemas ese atributo en su autoimagen:

“soy el tipo de niño que sigue trabajando incluso si un proyecto es difícil”. Ese autoconcepto puede, a su vez, influir en la conducta del niño. Si el elogio no modifica el autoconcepto del niño, la conducta no solo no mejorará, sino que podría empeorar.

Una de las claves de los elogios efectivos parece ser la sinceridad. Para motivar a los estudiantes—especialmente a los estudiantes mayores, que son más perceptivos y capaces de apreciar las diferencias entre lo que se dice y lo que se quiere decir—los profesores necesitan evitar los elogios que no sean honestos, que tengan como objetivo controlar la conducta o que sean inmerecidos. Cada uno de estos tipos de elogios se explica brevemente a continuación.

Elogios deshonestos

La mayoría de los investigadores consideran obvio que los elogios no tendrán mucho impacto si el estudiante percibe que no son sinceros—simplemente los desestimará (Henderlong y Lepper, 2002). No existen investigaciones amplias sobre cuándo los estudiantes perciben que los elogios no son sinceros, pero se ha sugerido (por ejemplo, O’Leary y O’Leary, 1997) que los elogios muy globales y efusivos (“eres el niño más inteligente de todos”) conllevan un riesgo más alto de incredulidad que los elogios específicos (“te fue muy bien en ese conjunto de problemas”). También puede haber ocasiones en que los elogios pueden ser demostrablemente falsos para el estudiante, tales como alabar a una estudiante por su esfuerzo, cuando sabe bien que no se esforzó.

Elogios controladores

Los elogios también pueden ser deshonestos si su objetivo no es felicitar al estudiante, sino controlarlo. Tal como lo indica la palabra, en este caso, “controlar” significa que los elogios incluyen lenguaje diseñado para dirigir lo que el estudiante hace. Varios estudios han comparado el efecto de los elogios controladores (que normalmente incluyen una instrucción de algo que el estudiante debería hacer, tal como “Buen trabajo en tu entrada periodística; deberías escribir así de claro todos los días”) en contraste al de elogios similares que no contienen frases controladoras (tales como, “Buen trabajo en tu entrada periodística; estaba muy legible”). Los resultados generalmente demuestran que los elogios del segundo tipo aumentan la motivación para participar posteriormente en la tarea elogiada, pero que los elogios controladores revierten ese efecto (Deci, Koestner y Ryan, 1989).

Por ejemplo, en un estudio, Audrey Kast y Kathleen Connor (1988) hicieron que alumnos de tercero, quinto y octavo grado completaran acertijos de búsquedas de palabras (estudios previos habían demostrado que los niños de estos grupos de edades disfrutaban de estos acertijos). Tres días más tarde, se les devolvieron los acertijos con retroalimentación escrita. A algunos niños se les entregó retroalimentación con elogios, como “Bien. Lo hiciste muy bien en este juego. Acertaste en casi todos los puzles”. Otros niños recibieron retroalimentación con elogios controladores: “Bien. Sigue así. Me gustaría que lo hicieras aún mejor en el próximo juego”. Un tercer grupo no recibió retroalimentación. Después, todos los niños completaron un cuestionario breve cuyo fin era medir qué tan interesantes consideraban que eran los acertijos. Los resultados mostraron que los niños de todos los grados que habían recibido elogios controladores reportaron que habían encontrado los acertijos menos interesantes que los niños que habían recibido elogios o que no habían recibido retroalimentación. La retroalimentación con elogios conducía a calificaciones ligeramente más altas que la ausencia de retroalimentación, pero, en este estudio, la diferencia no era significativa estadísticamente.

¿Por qué el matiz controlador socava los elogios? Recuerda la explicación de por qué los elogios sirven en primer lugar—hacen que los estudiantes piensen “soy el tipo de niño que disfruta de los acertijos y que los resuelve bien”. Cuando se añade “sigue así”, es menos probable que el o la estudiante se atribuya eso. Es más probable que piense “estoy haciendo estos acertijos porque el profesor quiere, no porque los disfrute”.

Elogios inmerecidos

Los elogios también pueden salir mal si el profesor se fuerza demasiado a estimular la motivación o la autoestima del estudiante. Supongamos que tienes a un estudiante que casi nunca tiene éxito: no parece esforzarse demasiado, frecuentemente no termina su trabajo y claramente le falta confianza. El estudiante entrega un proyecto y, a primera vista, puedes ver que, aunque cumpla con la tarea, no es lo mejor que el estudiante puede hacer ¿Elogiarías al estudiante de todos modos, ya que al menos entregó algo?

Es fácil entender que un profesor querría incentivar a este estudiante, pero que el elogio resulte contraproducente o no dependerá de si el estudiante es suficientemente hábil para entender el mensaje tácito que se esconde detrás de los elogios hacia el trabajo

deficiente. Las investigaciones muestran que los estudiantes más jóvenes generalmente aceptan los elogios de buenas a primeras, pero que los estudiantes mayores (escuela secundaria y más allá) son sensibles a los significados más profundos (Barker y Graham, 1987; Meyer et al., 1979). Para entender el mensaje que los elogios podrían transmitirle a un estudiante de escuela secundaria, o que está cerca de ese nivel, considera primero cómo reaccionas típicamente frente al desempeño deficiente de otros. Imagina que a una profesora colega le han pedido que escriba una propuesta para aplicar a un fondo de financiamiento y que ha hecho un trabajo deficiente. Si creyeras que fracasó porque se esforzó poco en hacer el trabajo, reaccionarías negativamente, y probablemente sentirías que merece el reproche por su trabajo deficiente (y que, si volviera a intentarlo con mayor esfuerzo, el resultado sería mejor). Si, por el otro lado, crees que este tipo de escritura expositiva es difícil para ella, no la culparías; creerías que fracasó porque carece de la habilidad (y que pedirle que hiciera un mejor trabajo no produciría un mejor trabajo). Los estudiantes—especialmente los estudiantes mayores—también entienden este patrón. Entienden que normalmente se critica a las personas por falta de esfuerzo, pero no por falta de habilidad. Entonces, considera el mensaje silencioso que envía un profesor cuando elogia a un estudiante por un trabajo mediocre. Al no criticar el trabajo de calidad inferior, el profesor dice implícitamente “creo que no eres capaz de hacer nada mejor. Este trabajo no es tan bueno, pero sé que es lo mejor que puedes hacer” (Meyer, 1992; Meyer, Mittag y Engler, 1986). El estudiante asumiría que el profesor no cree que sea un problema de esfuerzo, porque, si lo fuera, le habría dicho que se esforzara más, en vez de elogiarlo.

Ahora, piensa en cómo respondes tú cuando fracasas. Cuando fracasas, tus sentimientos acerca de ello están determinados por la razón a la que le atribuyes tu fracaso. Si crees que fracasaste porque no trabajaste lo suficiente, el fracaso no afecta mucho a tu autoconcepto. No te agrada el hecho de haber fracasado, pero atribuyes el fracaso a la falta de esfuerzo, y sabes que el esfuerzo está bajo tu control; la próxima vez, puedes esforzarte más. Pero, si crees que fracasaste porque careces de habilidad, eso es mucho más desalentador. Tu nivel de habilidad no cambia tan fácilmente, así que no hay mucho que puedas hacer si lo intentas de nuevo.

Ahora, volvamos al efecto que tiene el elogio al trabajo mediocre sobre el estudiante. Al hacer esto, el profesor esencialmente está diciendo: “Este trabajo es bueno... para una persona con tus habilidades. No es que no te

hayas esforzado. Simplemente, no puedes hacerlo mejor”. Así, al alabar al estudiante, el profesor ofrece una interpretación—la interpretación más dañina—de por qué el trabajo no es muy bueno. Habría sido mucho más motivante para el estudiante que le hubieran dicho “es genial que hayas terminado la tarea, pero estoy un poco desilusionado con la calidad de este trabajo, porque sé que puedes hacerlo mejor”. Irónicamente, el profesor que alabe el trabajo de baja calidad en un intento por motivar conseguirá el efecto absolutamente opuesto en el estudiante.

Los elogios debieran enfatizar procesos, no habilidades

Los elogios pueden asumir muchas formas. Se podría elogiar el producto del trabajo del estudiante (“Esa es una historia maravillosa”) o algún atributo del proceso involucrado en la creación del producto (“Estoy orgulloso de lo mucho que te esforzaste en esa historia”) o la habilidad del estudiante (“Eres un muy buen escritor”). Existe evidencia de que cualquiera de estos tipos de elogios puede tener efectos positivos en la motivación (Henderlong y Lepper, 2002)—al menos en el corto plazo. Pero Carol Dweck y sus colegas (Dweck, 2002; Kamins y Dweck, 1999; Mueller y Dweck, 1998) sostienen convincentemente que elogiar las habilidades puede tener influencias más sutiles y negativas posteriormente.

Para entender por qué, primero debemos examinar la forma en que los estudiantes piensan en la habilidad. Las investigaciones de Dweck han examinado una habilidad en más ocasiones que otras: la inteligencia. La autora sostiene que los estudiantes pueden asumir una creencia fija o flexible de la inteligencia. Los estudiantes que asumen una visión fija creen que la inteligencia es una característica básica de un individuo que no puede cambiar. Los estudiantes con una creencia flexible creen que la inteligencia puede cambiar, dependiendo de lo que haga una persona. Dweck ha descubierto que los estudiantes que tienen una creencia fija se sienten muy preocupados por verse inteligentes. Esta preocupación es natural, puesto que creen que la inteligencia es invariable. Una vez que queda establecido que no son inteligentes, piensan que no hay nada que se pueda hacer al respecto.

Los niños también tienen creencias diferentes sobre el significado del fracaso y el valor del esfuerzo, dependiendo de si piensan que la inteligencia es o no modificable. Para el niño con creencia fija, el fracaso es muy negativo. Puede que considere que un solo examen

es una medición de su inteligencia por el resto de sus vidas (Stone y Dweck, 1998). Los niños que tienen una creencia flexible están menos preocupados del fracaso, porque no consideran que el fracaso en una sola tarea refleje cuán inteligentes son y creen que si fracasan, hay algo que pueden hacer al respecto: esforzarse más. Así, los niños con una creencia flexible sobre la inteligencia creen que el esfuerzo es útil, mientras que los niños con una creencia fija no. Por ejemplo, estos niños tienden a estar de acuerdo con afirmaciones como: “no importa cuánto te esfuerces—si eres inteligente, te irá bien; si no eres inteligente, te irá mal”. Estas opiniones conducen a los niños a una extraña conclusión: el esfuerzo es una señal de estupidez. Según la creencia fija, si eres inteligente, no necesitas esforzarte. Así, esforzarse es señal de no ser inteligente. Dweck (2001) describe elocuentemente la trampa que estos estudiantes han creado para sí mismos: es desesperadamente importante para ellos parecer inteligentes, pero creen que deben alcanzar las señales del éxito sin esforzarse.

¿Qué tiene que ver el tipo de creencia que tiene un niño sobre la inteligencia con los elogios? La investigación de Dweck indica que una fuente importante para estas visiones es el tipo de elogios que los niños reciben de los adultos. Si los adultos elogian lo que los niños son (por ejemplo “eres inteligente”), atribuyen su éxito a una característica fija que poseen. Si los adultos elogian algo que los niños hacen (tal como su concentración en una tarea), atribuyen su éxito a sus esfuerzos, que están bajo su control.

En un estudio (Mueller y Dweck, 1998), los investigadores hicieron que estudiantes de quinto básico completaran algunos problemas relativamente fáciles, después de lo cual se elogió su inteligencia (incluyendo la frase “debes ser muy diestro en este tipo de problemas”), sus esfuerzos (“debes haberte esforzado mucho en estos problemas”) o se les dio retroalimentación positiva sobre sus puntajes altos, pero ningún otro elogio. En un cuestionario aplicado poco después, los estudiantes que habían recibido elogios sobre su inteligencia tenían más probabilidades de creer en la visión fija de la inteligencia que aquellos que habían recibido elogios sobre su esfuerzo. Al menos durante el período del estudio, los elogios de un adulto que enfatizaban la habilidad o el esfuerzo influyeron sobre las opiniones de los niños acerca de la inteligencia.

Elogiar habilidades es inocuo a corto plazo; de hecho, muchos estudios muestran efectos positivos sobre la motivación inmediatamente después de los elogios a habilidades. Pero, en el largo plazo, elogiar la habilidad

produce el efecto contrario. Los problemas surgen cuando el niño se encuentra con dificultades. Cuando se enfrenta a una dificultad, la niña que haya recibido elogios por sus esfuerzos (y, por lo tanto, que tenga una creencia flexible sobre la inteligencia) se esforzará más y buscará más experiencias de las que pueda aprender. En cambio, la estudiante que haya recibido elogios por sus habilidades (y que, por lo tanto, mantenga una creencia fija de la inteligencia), buscará mantener la etiqueta de “inteligente” e intentará verse bien, incluso a expensas de aprender. De hecho, incluso si se les dice que no aprenderán mucho de ellas, estos niños buscarán tareas que sean fáciles (y, por lo tanto, en las que probablemente tengan éxito). En comparación, los niños con una creencia flexible seleccionarán tareas que sean más difíciles, si se les dice que aprenderán de ellas (Dweck y Leggett, 1988; Stone y Dweck, 1998).

Aunque no se ha estudiado tan minuciosamente, los elogios que emplean comparaciones sociales—alabar al niño por ser mejor que sus pares—puede operar de la misma forma que los elogios a las habilidades: ofrecer un estímulo inmediato a la motivación, pero producir el efecto contrario cuando el estudiante se enfrenta a dificultades. Un profesor puede decirle a su grupo de alumnos, “me gusta mucho la forma en que Jane ha ordenado sus materiales y está lista para trabajar”, en un intento por apurar a aquellos que aún no estén listos, pero el mensaje para Jane es que es digna de elogios no porque estuvo lista rápidamente, sino porque es la primera en estar lista. Los elogios que les dicen a los niños que son mejores que sus pares efectivamente incrementan la motivación (por ejemplo, Boggiano y Ruble, 1979; Shanab, Peterson, Dargahi y Deroian, 1981), pero su efecto en la misma cuando el niño fracasa posteriormente no está claro. Si, al día siguiente, el profesor dice “me gusta mucho cómo Sam está listo para trabajar...”, ¿Jane se sentirá complacida porque ella también se ha alistado rápidamente o desilusionada porque esta vez no fue la primera? Los efectos de los elogios por comparación social aún no se conocen completamente, pero estudios en áreas relacionadas indican que los elogios por comparación podrían hacer más mal que bien.

La conclusión clara de este trabajo es que los profesores no deberían incentivar una creencia fija sobre la inteligencia elogiando las habilidades. Pero ¿no existe un problema potencial con alabar los esfuerzos de un estudiante? Los niños mayores pueden ya tener una creencia fija de la inteligencia bastante bien arraigada. Sé que yo la tenía—qué bien recuerdo estar sentado en mi sala de sexto grado antes de un examen, discutiendo con

mis amigos sobre quién había estudiado menos. Si me hubiesen alabado con las palabras “te esforzaste mucho”, habría interpretado eso como una forma educada de decir “no eres muy brillante, pero gracias por el esfuerzo”.

Existen dos soluciones a los problemas que presentan los elogios a las habilidades y por comparación social. Primero, la idea es elogiar un proceso que el estudiante haya aplicado. El esfuerzo es solo un ejemplo de tales procesos. El estudiante también puede recibir elogios por usar buenas estrategias en un proyecto, mantenerse concentrado, perseverar en un proyecto cuando surgen obstáculos, planificar con meditación, prestar atención a los detalles y así sucesivamente.

Segundo, el profesor puede hablar explícitamente con los estudiantes sobre la creencia fija en comparación con la creencia flexible sobre la inteligencia, incentivando la última. Los estudiantes pueden pensar que las personas que han logrado grandes cosas lo hicieron fácilmente, porque tienen muchas habilidades. Los profesores saben más y pueden compartir estos conocimientos con los estudiantes por medio del estudio de biografías. Los estudiantes a menudo se sienten sorprendidos al aprender que los músicos o los atletas a quienes admiran no son simplemente talentosos, sino que también se esfuerzan mucho en sus ocupaciones. Los estudiantes deportistas normalmente están familiarizados con este principio por experiencia personal. Todos conocen al niño del equipo que tiene muchas habilidades, pero que no se esfuerza mucho. Saben que ellos rara vez son los mejores jugadores, y el resto del equipo ciertamente no los estima. Los estudiantes atletas a nivel universitario siempre entienden esta analogía, pero casi siempre se sorprenden de que también sea aplicable en el ámbito académico.

Los elogios deben ser inmediatos e inesperados

Es obvio que los elogios deberían venir inmediatamente después de la acción digna de ellos. Obviamente, los elogios pierden mucho de su impacto informativo y motivacional si el profesor elogia a un niño por haberse esforzado hace dos semanas. El tema más difícil es la predictibilidad con la que se elogia a los estudiantes. Los elogios que funcionan como reloj presentan un potencial problema: el estudiante puede empezar a trabajar con la expectativa de que recibirá elogios.

La investigación ha demostrado que la predictibilidad es

una variable importante para entender el efecto de las recompensas sobre la motivación. En un estudio clásico (Lepper, Greene y Nisbett, 1973), dos grupos de niños en edad preescolar recibieron recompensas por dibujar con plumones (con un atractivo diploma de “Buen jugador”), mientras que otro grupo no fue recompensado. De los niños que fueron recompensados, a algunos se les dijo con antelación que jugar con marcadores los haría merecedores de la recompensa, mientras que otros recibieron la recompensa como sorpresa (naturalmente, se estudió a los tres grupos de forma separada). Una semana más tarde, a todos los niños se les dio la oportunidad de jugar con los plumones, entre otras actividades. En promedio, los niños que esperaron la recompensa pasaron menos tiempo jugando con marcadores que antes de que empezara el experimento, y jugaron menos que los niños no recompensados. Sorprendentemente, los niños que recibieron la recompensa como una sorpresa se comportaron igual que los nunca recompensados. Estos resultados se han replicado en otros estudios, con otras tareas y niños de otras edades (Deci et al., 1999).

La expectativa de la recompensa es tan importante porque cambia la atribución del niño de por qué juega con los marcadores. El niño que no espera recompensa alguna cree con razón “estoy jugando con estos marcadores porque es divertido”. El niño que espera una recompensa puede creer “estoy jugando con estos marcadores porque obtendré una recompensa si lo hago”. Posteriormente, si no se le promete ninguna recompensa, el niño ve menos razones para jugar con los marcadores.

Ya que los elogios son esencialmente una recompensa verbal, es importante evitar repartir demasiados elogios cada vez que los estudiantes adopten ciertas conductas. A los profesores les gustaría que los estudiantes trabajaran por motivación intrínseca, no para cosechar elogios. Por lo tanto, los elogios deberían ser una bonificación inesperada, no un derecho. En el caso del estudiante que ya es adicto a los elogios, el profesor podría entablar con él una conversación positiva sobre el trabajo (tal como mostrar interés en la razón por la que tomó ciertas decisiones en su ejecución), pero resistir a la necesidad de ofrecer elogios explícitos. Probablemente, el estudiante siga luchando por obtener elogios. Si el profesor está intentando frenar el apetito del estudiante por los elogios, es importante que no se dé por vencido en este punto; hacerlo establece un nuevo acuerdo implícito con el estudiante: “si me pides elogios, no los recibirás, pero si sigues pidiendo, puede que me dé por vencido.”

El objetivo no es simplemente hacer que el niño deje de pedir elogios; es ayudar al niño a pensar en su trabajo de manera diferente—como algo que hace por su propia satisfacción, no para obtener elogios del profesor. El profesor puede incentivar al estudiante a pensar en estos términos por medio del lenguaje que usa para discutir el trabajo; puede modelar la forma en que le gustaría que el estudiante pensara acerca de su trabajo. El profesor también puede demostrar que la independencia es un valor respetable en la sala de clases. Al estudiante que se acerque al profesor continuamente para recibir alabanzas podría decirsele “estás trabajando tan bien por tu propia cuenta, que no creo que realmente necesites reportarte ¿Por qué no sigues con tu trabajo independiente y lo revisamos mañana?”

Elogios en perspectiva

Probablemente no sea una sorpresa que los elogios no desarrollen automáticamente la autoestima ni arruinen la autoeficacia de un niño. Las alabanzas pueden asumir tantas formas que sus efectos son inevitablemente complejos. Aun así, se pueden hacer algunas generalizaciones útiles. Los elogios deberían ser sinceros, lo que significa que el niño ha hecho algo digno de alabanza. El contenido de las alabanzas debería expresar felicitaciones (en vez de un deseo de algo más que podría hacer el niño). El objeto del elogio no debería ser un atributo del niño, sino un atributo de su conducta. Los padres y los profesores están familiarizados con la advertencia “critica la conducta, no al niño”. Por razones similares, lo mismo aplica para los elogios—alabar al niño transmite el mensaje de que el atributo elogiado es fijo e inmutable. Alabar el proceso que el niño empleó, incentiva al niño a considerar que las conductas dignas de elogios están bajo su control.

Referencias

- Anderson, R., Manoogian, S. T., y Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915–922.
- Birch, L. L., Marlin, D. W. y Rotter, J. (1984). Eating as the "means" activity in a contingency: Effects on young children's food preference. *Child Development*, 55, 431–439.

- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.
- Dweck, C. S. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways). En Aronson, J. (Ed.) *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. New York: Academic Press.
- Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1352–1363.
- Henderlong, J. y Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774–795.
- Kamins, M. y Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise: Implications for contingent worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 835–847.
- Koestner, R., Zuckerman, M. y Koestner, J. (1989). Attributional focus of praise and children's intrinsic motivation: The moderating role of gender. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 61–72.
- Kohn, A. (2001). Five reasons to stop saying "Good job!" *Young Children*, September, 24–28.
- Mangin, M. C. (1998). Praise: What does it accomplish? *Dimensions of Early Childhood*, Summer/Fall, 26, 12–18.
- Mueller, C. M. y Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33–52.
- Swann, W. B. y Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, 48, 1128–1132.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, Calif.: Sage.