

Aptus Estudios

De la evidencia a la práctica

Serie: ¿Cómo aprenden los niños?

**PREGÚNTALE AL
CIENTÍFICO COGNITIVO:
¿DEBERÍA SER EL
APRENDIZAJE LA
ÚNICA RECOMPENSA?**

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: ¿Debería ser el aprendizaje la única recompensa?

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: En los últimos meses, ha habido un gran revuelo sobre algunos estudiantes a los que se les paga por tomar pruebas estandarizadas—e incluso más si les va bien. ¿Puede la ciencia cognitiva iluminar este debate? ¿Es nocivo recompensar a los estudiantes de esta forma? ¿Qué hay de las recompensas más típicas, como dulces o cinco minutos más de recreo?

Recientemente, se ha debatido mucho sobre la estrategia de mejorar los puntajes de pruebas estandarizadas pagándoles a los estudiantes. Estos son algunos ejemplos que he leído en las noticias. En Coshocton, Ohio, a los estudiantes de tercer y sexto grado se les paga hasta 20 dólares por obtener puntajes altos en pruebas estandarizadas. En la ciudad de Nueva York, los estudiantes de cuarto grado recibirán 5 dólares por cada prueba estandarizada que hagan durante el año y hasta 25 dólares por cada puntaje perfecto. Los estudiantes de séptimo grado obtendrán el doble. En Tucson, Arizona, a estudiantes de undécimo grado [tercero medio] seleccionados de áreas de bajos recursos se les pagará hasta 25 dólares cada semana por asistencia. Estos y programas similares afectan solo a una

minúscula fracción de estudiantes a nivel nacional, pero recompensar a los estudiantes con pequeños regalos, tiempo extra de recreo, stickers, certificados, fiestas de curso y cosas similares en verdad es bastante común. La mayoría de los profesores tienen la opción de distribuir recompensas en la sala de clases y muchos lo hacen. Por ejemplo, en una encuesta reciente a adultos jóvenes, el 70 por ciento dijo que sus profesores de la escuela primaria habían usado dulces como recompensa (Davis, Winsler y Middleton, 2006).

Entonces, ya sea que tu distrito ofrezca o no recompensas en dinero por puntajes en pruebas estandarizadas o asistencia, probablemente te hayas preguntado si recompensar a tus estudiantes por su trabajo en clases es una buena idea. Algunos autores prometen la perdición si un profesor recompensa a sus estudiantes, prediciendo efectos negativos que van desde la falta de motivación de los estudiantes a la carencia de moral del profesor (por ejemplo, Kohn, 1993). Otros contraargumentan que las recompensas son inocuas o, incluso, útiles (por ejemplo, Cameron, Banko y Pierce, 2001; Chance, 1993). ¿Dónde yace la

verdad? En el medio. Existe un cierto mérito en los argumentos de ambos lados. Las recompensas concretas pueden motivar a los estudiantes a asistir a clases, a comportarse bien o a producir un mejor trabajo. Pero, si no tienes cuidado en elegir qué recompensar, pueden causar que los estudiantes produzcan trabajo de mala calidad—y, lo que es peor, que a los estudiantes les gusten menos las asignaturas escolares. Los lineamientos más importantes de esta publicación son estos: no emplees recompensas a menos que tengas que hacerlo, emplea recompensas por una razón específica y por un tiempo limitado. Observemos los estudios que respaldan estos lineamientos.

¿Funcionan las recompensas?

Recompensar a los estudiantes es, desde cierto punto de vista, una idea obvia. Se suele inferir que las personas hacen cosas porque las encuentran gratificantes, por lo que, si los estudiantes no encuentran que la escuela es naturalmente gratificante (es decir, interesante y divertida), podrías hacerla gratificante ofreciéndoles algo que sí les guste, sea dinero o dulces.

En este sentido simple, las recompensas normalmente funcionan. Si les ofreces a los estudiantes una recompensa atractiva, la conducta objetivo generalmente aumentará (para un resumen, ver O'Leary y Drabman, 1971; Deci, Koestner y Ryan, 1999). Los profesores usualmente emplean recompensas como dulces, stickers, pequeños premios o tiempo extra de recreo. Las usan para fomentar conductas escolares, como completar tareas, producir buen trabajo y así sucesivamente. En un ejemplo (Hendy, Williams y Camise, 2005), se observó a estudiantes de primero, segundo y cuarto grado en la cafetería de la escuela para ver qué tan frecuentemente comían frutas y vegetales. Una vez que se tomó esta medida como punto de referencia, se les recompensó por comer las unas o los otros. Los estudiantes recibían una ficha por cada día en que comían la comida asignada, y las fichas se podían cambiar por pequeños premios al final de la semana. No es de sorprender que los estudiantes comieran más de aquello que se les recompensaba por comer.

Pero las cosas no siempre son tan fáciles. Si, por error, les ofreces a los estudiantes una recompensa que no les interesa, verás pocos resultados. O, si recompensas la conducta errónea, verás un resultado que no te interesará. Cuando estaba en cuarto grado, a mi clase se

le ofreció un pequeño premio por cada libro que leíamos. Muchos de nosotros desarrollamos rápidamente un afecto por los libros cortos con letra grande, lo que ciertamente no era la intención del profesor. De la misma forma, si recompensas a las personas porque se les ocurran ideas, pero no estipulas que deben ser buenas ideas, generarán muchas ideas para obtener muchas recompensas, pero puede que no sean particularmente buenas (Ward, Kogan y Pankove, 1972). A menudo, es posible corregir errores como estos. Las recompensas poco atractivas pueden ser reemplazadas por recompensas valiosas. La conducta objetivo se puede cambiar. Mi profesor de cuarto grado estipuló que los libros tenían que ser apropiados para el grado y tener una longitud mínima.

Debido a que las recompensas generalmente son efectivas, las objeciones a ellas raramente son que no funcionen en la sala de clases. Las columnas de opinión de los periódicos que he visto sobre los planes de pago para estudiantes descritos arriba no afirman que no se pueda lograr que los estudiantes asistan a la escuela pagándoles (por ejemplo, Carlton, 2007; Schwartz, 2007). Esgrimen otras objeciones.

Los argumentos más frecuentes en contra de las recompensas se pueden agrupar en tres categorías. Enunciaré cada una en términos algo extremos para darles una idea y, después, consideraré los méritos de cada una en mayor detalle. La primera objeción es que usar recompensas es inmoral. Puedes arrojarle un regalo a un perro cuando te da la mano, pero esa no es la forma de tratar a los niños. Las salas de clases deberían ser una comunidad empática en la que los estudiantes se ayudan entre sí, no un circo en el que el profesor sirve de director. La segunda objeción es que ofrecer recompensas es poco realista. Las recompensas no pueden durar para siempre, así que, ¿qué pasa cuando se detienen? Aquellos que argumentan esto piensan que es mejor apreciar las recompensas sutiles, pero reales, que el mundo ofrece para cosas como el trabajo duro y la buena educación. Después de todo, los adultos no esperan que alguien les arroje una barra de chocolate cada vez que escuchan con atención, guardan su silla debajo de una mesa o completan un reporte a tiempo. La tercera objeción es que ofrecer recompensas puede disminuir la motivación. La ciencia cognitiva ha descubierto que esto es verdad, pero solo bajo ciertas condiciones. Por ejemplo, si inicialmente disfrutas la lectura y te recompensas por cada libro que terminas, las recompensas harán que te guste menos leer. Más abajo, explicaré cómo y por qué sucede esto. Consideremos

cada uno de estos argumentos a su vez.

¿Son las recompensas inmorales?

¿Es cierto que las recompensas controlan a los estudiantes? ¿Son estas deshumanizantes? ¿No sería mejor crear una atmósfera de sala de clases en la que los estudiantes quisieran aprender, en vez de una en la que las tareas las hacen a regañadientes, haciendo el trabajo mínimo que piensan que será suficiente para obtener la recompensa prometida? La ciencia cognitiva no puede responder preguntas morales. Están fuera de su alcance. Pero sí puede entregar una base de evidencia que puede ayudar a los profesores mientras consideran estas preguntas.

Es absolutamente cierto que tratar de controlar a los estudiantes es destructivo para su motivación y su desempeño. A las personas les gusta la autonomía, y usar recompensas para controlarlas definitivamente reduce su motivación. Incluso si es una tarea que generalmente le gusta a los estudiantes, si presienten que estás tratando de forzarlos, será menos probable que la hagan (por ejemplo, Ryan, Mims y Koestner, 1983). Vale destacar, sin embargo, que las recompensas no son inherentemente controladoras en sí mismas. Si a los estudiantes se les ofrece verdaderamente una elección—haz esto y obtendrás una recompensa; si no lo haces, no la obtendrás—, entonces el estudiante mantiene el control. Sin embargo, dentro de la ciencia de la conducta, se acepta que las recompensas son coercitivas en sí mismas si es que son excesivas (por ejemplo, National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1978). En otras palabras, si te ofrezco 200 dólares por responder una encuesta breve, es difícil saber si estás eligiendo responder la encuesta libremente o no.

Las recompensas en la sala de clases normalmente no son excesivas, por lo que no son, en sí mismas, controladoras. Más bien, pueden ser una oportunidad de control si el profesor deja bien en claro que se espera que el o la estudiante haga el trabajo requerido y obtenga su recompensa. Es decir, el profesor usa coerción social. Del mismo modo, todos hemos conocido personas a quienes llamaríamos “manipuladoras”, y esas personas raramente nos manipulan por medio de recompensas. Usan medios sociales. En resumen, la precaución sobre controlar estudiantes es bien fundada, pero las recompensas no son inherentemente controladoras.

¿Son las recompensas deshumanizantes? Nuevamente, me parece que la respuesta depende de cómo el estudiante conciba la recompensa. Si un profesor tienta a los estudiantes con stickers, como si tentara a una foca con un pescado, la mayoría de los observadores se estremecerían. Pero, si un profesor enfatiza que las recompensas son un gesto de apreciación por un trabajo bien hecho, eso probablemente no les parezca deshumanizante a la mayoría de los observadores¹. Aun así, en vez de ofrecer recompensas, ¿no deberían los profesores crear salas de clases en las que a los estudiantes les encante aprender? Es difícil no responder a esta objeción diciendo: “Bueno, obvio”. Me cuesta imaginar que haya profesores que preferirían repartir dulces a tener una sala de clases llena de estudiantes que estén naturalmente interesados y entusiasmados por aprender. La pregunta que se debe hacer no es “¿Por qué usarías recompensas en vez de hacer que la materia sea más interesante?”, sino “Después de haberte roto la cabeza para encontrar una forma de hacer que el contenido sea interesante para los estudiantes y aún no lograrlo, ¿qué más puedes hacer?”. Los consejos santurriones sobre los males de las recompensas no harán que los estudiantes que reprueban crónicamente intenten aprender a leer una vez más. No me parece sabio disuadir a los profesores de usar cualquier técnica de manera rotunda; en lugar de eso, los profesores necesitan saber qué dice la ciencia sobre los beneficios y desventajas de las técnicas, para extraer sus propias conclusiones sobre si desean usarlas y cuándo hacerlo. Considerar los méritos de las otras dos objeciones hará que profundicemos más en esa investigación.

¿Qué pasa cuando las recompensas se detienen?

La objeción es fácil de apreciar. Si resuelvo problemas de matemáticas porque me estás pagando, ¿qué pasará cuando dejes de pagarme? Tu intuición probablemente te diga que dejaré de resolver problemas, y estarías en lo correcto. En el estudio de las frutas y verduras descrito más arriba, los estudiantes dejaron de comer estos alimentos poco después de que el programa de recompensas terminara.

Aunque puede parecer obvio que esto pasaría, los psicólogos inicialmente pensaron que había una forma de evitar este problema. Durante la década de 1960, se realizaron muchos estudios que usaban economías de fichas. Una economía de fichas es un sistema a través del cual se distribuyen recompensas como forma de cambiar

la conducta. Existen muchas variantes, pero la idea básica es que, cada vez que el estudiante exhibe una conducta objetivo (por ejemplo, se prepara para trabajar rápidamente en la mañana), recibe una ficha (por ejemplo, un taza de plástico). Los estudiantes acumulan fichas y después las canjean por recompensas (por ejemplo, pequeños premios). Las economías de fichas tienen algunos efectos positivos y se han utilizado no solo en salas de clases, sino también en contextos clínicos (por ejemplo, Dickerson, Tenhula y Green-Paden, 2005).

Cuando se desarrolló la idea de una economía de fichas, el plan era que las recompensas se eliminaran gradualmente. Una vez que la conducta deseada ocurriera con frecuencia, no se entregaría la recompensa cada vez, sino aleatoriamente, en un 75% del tiempo, después, un 50% del tiempo, y así sucesivamente. Así, el estudiante aprendería rápidamente a realizar la conducta sin la recompensa externa. Esto funciona con los animales, pero, normalmente, no con los humanos. Una vez que las recompensas se detienen, las personas vuelven a comportarse como lo hacían antes (Kazdin, 1982; O'Leary y Drabman, 1971).²

Bueno, se podría contrargumentar que puede ser que los estudiantes no resuelvan problemas matemáticos espontáneamente una vez que dejemos de recompensarlos, pero, al menos, habrán trabajado más que lo que habrían hecho de otra manera. Desafortunadamente, existe otra consecuencia más insidiosa de las recompensas que necesitamos considerar: de hecho, bajo ciertas circunstancias, pueden reducir la motivación.

¿Cómo pueden las recompensas reducir la motivación?

La sección anterior dio a entender que las recompensas fomentan las conductas deseadas siempre y cuando estén presentes y que, cuando se las elimina, la conducta vuelve al lugar donde empezó. Eso es verdad en algunas ocasiones, pero no siempre. Usualmente, si a los estudiantes realmente les gusta la tarea, las recompensas harán que sea más probable que la realicen. Pero, después que las recompensas se detienen, los estudiantes realizarán la tarea que antes les gustaba con menor frecuencia que antes que se les ofreciera recompensas por primera vez.

Un estudio clásico sobre este fenómeno (Lepper, Greene y Nisbett, 1973) proporciona un buen ejemplo. Se observó a niños (entre los 3 y los 5 años) a escondidas en

una sala de clases donde había muchas actividades diferentes disponibles. Los investigadores se fijaron en cuánto tiempo pasaba cada niño dibujando con plumones. Después, los plumones dejaron de estar disponibles para los niños durante dos semanas. Al final de las dos semanas, se dividió a los estudiantes en tres grupos. Cada estudiante del primer grupo fue conducido a una sala por separado y se le dijo a cada uno que podían ganar un atractivo diploma de "Buen jugador" si dibujaba con los plumones. Todos se entusiasmaron por obtener el certificado e hicieron un dibujo. Uno a uno, los estudiantes del segundo grupo también fueron conducidos a una sala separada, se les incentivó a dibujar y se les dio un diploma, pero este era una sorpresa; cuando empezaron a dibujar, no sabían que lo obtendrían. Un tercer grupo de estudiantes sirvió como grupo de control. Se los había observado en la primera sesión, pero no dibujaron ni obtuvieron un diploma en la segunda sesión. Después de otro lapso de alrededor de dos semanas, los plumones volvieron a aparecer en la sala de clases, y los investigadores observaron cuánto los usaban los niños. Los estudiantes del primer grupo—aquellos a quienes se les había prometido un diploma por dibujar—usaron los plumones alrededor de la mitad del tiempo que los de los otros dos grupos. Prometer y después entregar una recompensa hizo que esos niños les gustara menos la actividad. Pero dar la recompensa como una sorpresa (como en el caso del segundo grupo de estudiantes) no tuvo efecto.

Esto se ha replicado numerosas veces con estudiantes de diferentes edades y usando diferentes tipos de recompensas, así como en situaciones realistas en salas de clases (ver Deci et al., 1999, para una reseña). ¿Qué es lo que sucede? ¿Cómo puede ser que obtener una recompensa disminuya la motivación para hacer algo? La respuesta yace en la interpretación de los estudiantes de por qué eligieron usar los plumones. Para los estudiantes que no obtuvieron ni esperaban obtener una recompensa, es obvio que no estaban dibujando para obtener una recompensa; dibujaron porque les gustaba dibujar. Pero, en el caso de los niños a los que se les prometió una recompensa, la razón está menos clara. Puede que un estudiante no recuerde que dibujó porque quería dibujar, sino que recuerde que realmente quería el diploma. Entonces, cuando los plumones volvieron a estar disponibles, pero no se le prometió ninguna recompensa, el estudiante bien puede haber pensado "dibujé porque quería ese diploma; ¿por qué debería dibujar ahora a cambio de nada?".

La analogía con la sala de clases es clara. Los profesores buscan crear aprendices para toda la vida. No solo

queremos que los niños aprendan a leer, queremos que los niños aprendan a amar la lectura. Entonces, si, en un intento por hacer que los niños lean más, prometemos recompensarlos por hacerlo, puede que, de hecho, hagamos que les guste leer aún menos. Leerán más para ganarse una convivencia con pizza o unos stickers, pero, una vez que el profesor ya no esté ahí para repartir recompensas, el estudiante dirá “¿Por qué debería leer? No obtendré nada a cambio”.

El factor clave que se debe tener en mente es que las recompensas solo disminuyen la motivación para hacer tareas que inicialmente les gustan a los estudiantes. Si la tarea es aburrida, puede que la motivación baje a su nivel original una vez que las recompensas se detengan, pero no bajará más allá de su nivel original. ¿Por qué hace una diferencia el atractivo de la tarea? Como mencioné, las recompensas menoscaban la motivación debido a la forma en que los estudiantes conciben la situación: “dibujé con plumones para obtener un diploma”, en vez de “dibujé con plumones porque me gusta dibujar con plumones”. Pero, si la tarea es aburrida, los estudiantes no harán esa interpretación errada. Nunca les gustó la tarea en primer lugar. Esa hipótesis se ha confirmado en múltiples estudios que muestran que, una vez que se deja de ofrecer la recompensa, haber recibido una recompensa en el pasado menoscaba la motivación para hacer una tarea interesante, pero no una tarea aburrida (por ejemplo, Daniel y Esser, 1980; Loveland y Olley, 1979; Newman y Layton, 1984).

Este hallazgo puede hacer que nos preguntemos si las recompensas que toman la forma de calificaciones están detrás de la falta de interés de los estudiantes en el trabajo escolar; al entregar calificaciones, estamos haciendo que a los estudiantes les guste menos la escuela (Kohn, 1993). Es verdad que a los estudiantes les gusta ir a la escuela cada vez menos a medida que se hacen mayores. Pero es sabio recordar que la motivación es un producto de muchos factores. A menudo, los investigadores distinguen entre motivadores extrínsecos (por ejemplo, recompensas concretas o calificaciones que son externas) y motivadores intrínsecos (cosas que son internas, tales como tu interés por una tarea). El efecto descrito arriba se puede resumir de forma concisa: las recompensas extrínsecas pueden disminuir la motivación intrínseca. Entonces, podríamos suponer que la motivación intrínseca y la motivación extrínseca estarían negativamente correlacionadas. Es decir, si trabajas principalmente con el fin de obtener buenas calificaciones y otras recompensas, entonces no estás motivado intrínsecamente, y, si estás motivado intrínsecamente, eso debe significar que no te importan

mucho las recompensas. Eso es verdadero hasta cierto punto, pero la relación está lejos de ser perfecta. Los estudiantes universitarios cuya motivación intrínseca y extrínseca se ha medido regularmente muestran una correlación negativa modesta, que bordea el -0.25 de significancia³ (Lepper, Corpus, y Iyengar, 2005). Esto parece razonable, ya que la motivación realmente es bastante compleja—raramente hacemos las cosas por una sola razón.

¿Qué hace que las recompensas sean más o menos efectivas?

Si decides usar recompensas en la sala de clases, ¿cómo puedes maximizar las posibilidades de que funcionen? Existen tres principios que son especialmente importantes. Las recompensas deben ser deseables, certeras y rápidas.

La importancia de la deseabilidad es obvia. Las personas trabajarán para obtener recompensas que les sean atractivas, y trabajarán menos o incluso no trabajarán para obtener recompensas que no sean atractivas⁴. Eso es obvio, y los profesores probablemente sepan que recompensas serían atractivas para sus estudiantes y cuáles tendrían poca importancia para ellos.

Lo que es menos obvio es la importancia de la certeza de una recompensa, con lo que me refiero a la probabilidad de que un estudiante obtenga la recompensa si intenta realizar la conducta objetivo. ¿Qué pasa si estableces un objetivo que le parece demasiado difícil al estudiante, y ni siquiera hace el intento? O, ¿qué pasa si el objetivo le parece loggable al estudiante, lo intenta y hace lo mejor posible, pero aun así fracasa? Ambos reducen la probabilidad de que el estudiante lo intente de nuevo. Ambos problemas se pueden evitar si la recompensa depende de que el estudiante esté haciendo el mejor esfuerzo posible y no de lo que logre. Pero eso también tiene sus desventajas. Significa que debes hacer un juicio de valor sobre si hizo el mayor esfuerzo posible (y debes hacer ese juicio de forma separada para cada estudiante). Es muy probable que algunos estudiantes tengan una visión inflada de sus esfuerzos, y que tu evaluación discrepante conduzca a la desconfianza. Idealmente, el profesor selecciona conductas específicas como objetivos para cada estudiante, ajustando el objetivo al nivel actual de dominio de cada estudiante.

Un corolario de que las recompensas sean deseables es que deben ser rápidas. Una recompensa tardía es menos

atractiva que la misma respuesta entregada de inmediato. Por ejemplo, supongamos que te doy esta elección: “Puedes recibir 10 dólares mañana o 10 dólares en una semana”. Elegirías recibir los 10 dólares mañana, ¿cierto? Las recompensas tienen más impacto—es decir, más poder para motivar—cuando se obtienen pronto. Por eso, cuando mi esposa me llama desde el supermercado, me es fácil decir “No compres helado, estoy tratando de perder peso”. Pero, cuando estoy en casa, me es difícil resistirme al helado que está en el congelador. En la primera situación, me estoy privando de un helado en algún momento del futuro lejano, pero, en la segunda, me estaría privando del helado en ese mismo momento. La promesa del helado a dos minutos de distancia tiene un valor más alto para mí que la promesa del helado dentro de unas horas.

Es posible medir cuánto más deseable es una recompensa cuando se entrega más temprano que tarde. En un tipo de experimento típico, los sujetos participan de una subasta y hacen ofertas por dinero que recibirán más tarde. De esta forma, a cada participante se le podría preguntar: “¿Cuánto es el máximo que pagarías ahora mismo por una recompensa de 10 dólares, a pagarse mañana?”⁵. Se les pide a los participantes que hagan ofertas por diversas recompensas que serán entregadas dentro de un plazo de uno a treinta días. Después, los investigadores usan las ofertas de los participantes para establecer una relación entre la cantidad de tiempo en que se retrasa la recompensa y cuánto valoran las personas la recompensa tardía. Los participantes normalmente muestran una caída pronunciada en cuánto valoran la recompensa—con un retraso de un día, \$20 dólares valen \$18 dólares para la mayoría de los participantes y, con un retraso de una semana, el valor bordea los \$15 dólares (por ejemplo, Kirby, 1997). En otras palabras, existe un costo significativo para el valor de la recompensa, incluso después de un retraso breve. Otros estudios muestran que el costo es mayor para los estudiantes de primaria que para los universitarios (por ejemplo, Green, Fry y Myerson, 1994). Ese hallazgo probablemente coincide con su intuición: a medida que envejecemos, aprendemos a aplazar la gratificación. Las recompensas distantes se vuelven más similares a las inmediatas.

En esta sección, he resumido datos que muestran que las recompensas deberían ser deseables, certeras y rápidas si han de ser efectivas. Estos tres factores sirven para iluminar un poco las recompensas extrínsecas (pero intangibles) que ofrecen casi todas las escuelas: calificaciones y graduación. Las calificaciones no son tan gratificantes como podría pensarse, porque rara vez son

entregadas inmediatamente después de la conducta requerida (estudiar), y la recompensa de un diploma es, por supuesto, incluso más lejana. Además, los estudiantes de bajo rendimiento probablemente perciban estas recompensas como altamente inciertas. Es decir, el esfuerzo no garantiza que reciban la recompensa.

Atando cabos: ¿Valen la pena las recompensas?

A fin de cuentas, ¿valen la pena las recompensas? Me gusta comparar el uso de recompensas con la obtención de un préstamo. Obtienes un beneficio inmediato, pero sabes que eventualmente tendrás que pagar con intereses. Como con los préstamos, sugiero tres lineamientos para el uso de las recompensas: 1) buscar una alternativa, 2) asociarlas con razones específicas, evitando usarlas como estrategia general y 3) planificar su eliminación final.

Intenta encontrar una alternativa

Es muy difícil implementar recompensas sin incurrir en algún costo. Si el sistema de recompensas es el mismo para todos los miembros de la clase, no funcionará tan bien como un enfoque individualizado, y probablemente recompense a algunos estudiantes por hacer tareas que ya les gustan. Pero si ajustas las recompensas a estudiantes individuales, aumentas considerablemente tu carga de trabajo y el riesgo de que los estudiantes perciban el programa como injusto.

El tamaño de los costos para la motivación, aunque real, no debería sobreestimarse. Como mencioné anteriormente, existen muchos factores que contribuyen a la motivación, y poner un sticker de una carita sonriente en un examen de ortografía probablemente no sea uno de los factores más relevantes. Aun así, ¿por qué incurrir en el costo en primer lugar, si existe una alternativa disponible? La alternativa obvia es hacer que el material sea intrínsecamente interesante. En efecto, si sigues ese principio, nunca ofrecerás una recompensa extrínseca por una tarea intrínsecamente interesante, que es cuando realmente empiezan los problemas con la motivación.

También vale la pena considerar si la motivación de los estudiantes es la verdadera razón por la que usas recompensas. ¿Pegas stickers en los exámenes con la esperanza de que los estudiantes se esfuercen por ganárselos o solo por diversión, como una distracción

colorida? ¿Organizas una convivencia con pizza para motivar a los estudiantes o para fortalecer el sentido de comunidad de la clase? Puede que sigas entregando stickers y organizando convivencias, pero no les digas que esos premios dependen explícitamente del rendimiento previo. Solo anúnciales a los estudiantes que han hecho un trabajo tan bueno en la unidad más reciente, que al parecer amerita celebrarlo. Así, la convivencia sigue siendo un reconocimiento del buen trabajo y puede seguir contribuyendo a crear una atmósfera de clases positiva, pero no se ofrece explícita ni previamente como una recompensa dependiente del desempeño.

Emplea recompensas por una razón específica

Un inversionista sabio entiende que pedir un préstamo, aunque signifique un costo, puede ser una medida estratégica a largo plazo. De la misma forma, aunque un programa de recompensas incurra en cierto costo para la motivación, existen ocasiones en las que el costo puede valer la pena. Un ejemplo es cuando los estudiantes deben aprender o practicar una tarea un poco aburrida pero que, una vez dominada, conduce a oportunidades de mayor interés y motivación. Por ejemplo, aprenderse las tablas de multiplicar puede ser aburrido, pero si los estudiantes pueden sobreponerse a ese obstáculo de aburrimiento, estarán listos para asumir tareas más interesantes. Las recompensas también pueden ser útiles cuando un estudiante ha perdido la confianza en sí mismo, hasta el punto en que ya no esté dispuesto a hacer el intento. Si intenta hacer el trabajo académico para obtener una recompensa extrínseca deseable y tiene éxito, puede que su percepción de sí mismo y de sus habilidades pase de la duda a reconocer que es capaz de hacer trabajos académicos (Greene y Lepper, 1973). En adelante, el estudiante podrá sentirse motivado por considerar que ha logrado algo y esperar que le siga yendo bien.

Emplea recompensas por un tiempo limitado

Nadie quiere vivir permanentemente endeudado, y nadie debería hacer de las recompensas un hábito a largo plazo. Aunque puede que el costo de usar recompensas no sea significativo, probablemente aumente a medida que las recompensas se usen por un tiempo más largo. Además, parece ser que existe una ventaja en que tengan un punto final natural. Por ejemplo, los estudiantes son recompensados por aprender las tablas de multiplicar y, una vez que las han aprendido, las recompensas se detienen. La ventaja es que cualquier disminución en la motivación puede asociarse con el final de la tarea o

contenido puntual. En otras palabras, los estudiantes pensarán “las tablas de multiplicar son aburridas y necesitamos recibir recompensas por aprenderlas” en vez de “las matemáticas son aburridas y necesitamos recibir recompensas por aprenderlas”. Además, si, al comienzo del programa, se les dice a los estudiantes cuándo terminará, puede que haya menos quejas cuando los premios ya no estén disponibles.

¿Cuál es la diferencia entre recompensas y elogios?

Puede que te hayas fijado en que he limitado mi discusión a los efectos de las recompensas concretas—dulces, dinero y cosas similares. ¿No son los elogios una recompensa también? Pueden serlo, pero los elogios, de la forma en que se hacen normalmente, tienen algunas diferencias importantes. La más importante es que los elogios normalmente se dan de forma impredecible. El estudiante no piensa para sí “si obtengo un 90 por ciento o más en este examen de ortografía, el profesor dirá ‘¡Buen trabajo, Dan!’”. Las recompensas son diferentes. Normalmente existe un trato explícito en la sala de clases, con el acuerdo de que un comportamiento en particular (por ejemplo, obtener 90 por ciento o más en un examen de ortografía) merece una recompensa. Como describe el artículo principal, la disminución en la motivación por hacer una tarea solo ocurre si se esperaba una recompensa (y si los estudiantes disfrutaban de la tarea). Ya que los elogios no son esperados, no conducen a una disminución inmediata en la motivación.

Otra diferencia importante entre los elogios y las recompensas concretas es que los primeros son interpretados como un comentario más personal sobre las habilidades de un individuo. Las recompensas normalmente no le comunican información al estudiante, pero los elogios pueden transmitir bastante significado. Para empezar, le dicen al estudiante que hizo algo lo suficientemente notable como para ser merecedor de elogios. Además, el estudiante aprende qué es lo que el profesor considera importante escuchando qué es lo que elogia. A un estudiante se le puede decir que es inteligente, que se esforzó mucho o que está mejorando. En el corto plazo, los elogios sinceros significarán un estímulo para la motivación (Deci et al., 1999), pero, a largo plazo, el contenido de los elogios puede tener efectos muy diferentes en el autoconcepto de los estudiantes y en sus esfuerzos futuros (por ejemplo, Henderlong y Lepper, 2002; Mueller y Dweck, 1998). La clave yace en el tipo de elogio

que se hace. Cuando se enfrenta a una tarea difícil, una niña que haya sido elogiada por sus esfuerzos en el pasado probablemente crea que la inteligencia aumenta a medida que los conocimientos aumentan y, por lo tanto, se esforzará más y buscará más experiencias de las que pueda aprender. Por el contrario, una estudiante que suele ser elogiada por su habilidad probablemente crea en el futuro que la inteligencia es fija (por ejemplo, que está determinada genéticamente) y buscará mantener esta etiqueta de “inteligente” intentando verse bien, incluso si eso significa apegarse a tareas fáciles en vez de tareas más desafiantes de las que podría aprender más.

Una diferencia final entre los elogios y las recompensas yace en las expectativas de los estudiantes de encontrarse con ambos en la escuela. Por lo menos en los Estados Unidos, los elogios son parte de la interacción social diaria. Si alguien muestra una habilidad, determinación, bondad o cualquier otro atributo que estimemos inusual, es común elogiarlo. De hecho, un profesor que nunca elogie a sus estudiantes podría parecer frío o poco preocupado. Sin embargo, no existe tal expectativa para las recompensas. Es difícil imaginar enseñar a los estudiantes sin elogiarlos, mientras que es fácil imaginar enseñarles a los estudiantes sin ofrecerles jamás una recompensa concreta.

Para saber más sobre los elogios y sus efectos, ver “Pregúntale al científico cognitivo: cómo los elogios pueden motivar – o desmotivar”, en español en nuestra Web [www.https://www.aptus.org/sistematizacion-y-difusion-de-conocimiento/publicaciones/](https://www.aptus.org/sistematizacion-y-difusion-de-conocimiento/publicaciones/) (o en inglés “Ask the Cognitive Scientist: How Praise Can Motivate—or Stifle” en el número de invierno de 2005-2006 de American Educator).

Notas originales y del traductor:

¹ Esta contextualización positiva de las recompensas no revierte el impacto negativo de las recompensas sobre la motivación (ver la barra lateral, arriba a la derecha), pero decir a los estudiantes que las recompensas indican un reconocimiento del buen trabajo, en vez del cierre de un trato, parece estar más a tono con el espíritu de la educación.

² Los lectores que estén familiarizados con intervenciones para reducir las conductas agresivas o antisociales de los estudiantes podrían sorprenderse con este hallazgo. Tales intervenciones efectivamente usan recompensas a menudo y las eliminan gradualmente. Pero, se debe tener en cuenta que las recompensas son solo una parte de una intervención

compleja y que, para que sean efectivas, tales intervenciones deben implementarse completamente. Para aprender más del uso de recompensas en una intervención como esa, ver “Heading Off Disruption: How Early Intervention Can Reduce Defiant Behavior—and Win Back Teaching Time” (solo en inglés) American Educator, invierno 2003–2004.

³ Una correlación de cero indicaría que no están relacionadas, y una correlación de -1.0 indicaría que están perfectamente relacionadas.

⁴ Existen excepciones a esta generalización, notablemente en el ámbito social. Las personas se esforzarán sin recompensa como parte de una transacción social. De hecho, en tales situaciones, una recompensa pequeña hará que las personas tengan menos probabilidades de trabajar (por ejemplo, Heyman y Ariely, 2004). Por ejemplo, si una conocida te pide que la ayudes a mover un sofá, asumirás que te está pidiendo un favor como amiga, y es probable que la ayudes. Pero, si te ofrece 5 dólares para mover el sofá, pensarás en la petición como una transacción de negocios y puede que 5 dólares no te parezcan demasiado dinero. Puede que estas preocupaciones sociales sean aplicables a la sala de clases; puede que algunos estudiantes se esfuerzaran por complacer al profesor. Pero estas transacciones sociales dependen de la reciprocidad. Si tu amiga con el sofá mal ubicado nunca te ayuda, te cansarás de sus peticiones. Sería difícil establecer una relación en la sala de clases que dependa de ese tipo de reciprocidad entre profesores y estudiantes [es decir que el trabajo del estudiante dependa de las recompensas o “favores” que se le ha dado].

⁵ Este procedimiento es lo que los investigadores llaman una subasta de segunda oferta; el mejor postor gana la subasta, pero paga el precio de la segunda oferta más alta. El objetivo de este procedimiento es asegurar que las personas ofrezcan exactamente lo que el objeto vale para ellos. Los pormenores de la subasta se les explican en detalle a los participantes.

Referencias

- Cameron, J., Banko, K.M., and Pierce, D. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: The myth continues. *The Behavior Analyst*, 24, p. 1–44.
- Carlton, S. (May 30, 2007). Paying kids to pass tests gets an F. *St. Petersburg Times*, p. 1B.
- Chance, P. (1993). Sticking up for rewards. *Phi Delta Kappan*, 74, p. 787–790.
- Daniel, T.L. and Esser, J.K. (1980). Intrinsic motivation as influenced by rewards, task interest, and task structure. *Journal of Applied Psychology*, 65, p. 566–573.

- Davis, K.D., Winsler, A., and Middleton, M. (2006). Students' perceptions of rewards for academic performance by parents and teachers: Relations with achievement and motivation in college. *Journal of Genetic Psychology*, 167, p. 211–220.
- Deci, E.L., Koestner, R., and Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, p. 627–668.
- Dickerson, F. B., Tenhula, W.N., and Green-Paden, L.D. (2005). The token economy for schizophrenia: Review of the literature and recommendations for future research. *Schizophrenia Research*, 75, p. 405–416.
- Green, L., Fry, A. F., and Myerson, J. (1994). Discounting of delayed rewards: A life-span comparison. *Psychological Science*, 5, p. 33–36.
- Greene, D. and Lepper, M.R. (1974). Intrinsic motivation: How to turn play into work. *Psychology Today*, 8, p. 49–54.
- Henderlong, J. and Lepper, M.R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, p. 774–795.
- Hendy, H.M., Williams, K. E., and Camise, T. S. (2005). "Kids Choice" school lunch program increases children's fruit and vegetable acceptance. *Appetite*, 45, p. 250–263.
- Heyman, J. and Ariely, D. (2004). Effort for payment: A tale of two markets. *Psychological Science*, 15, p. 787–793.
- Kazdin, A.E. (1982). The token economy: A decade later. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, p. 431–445.
- Kirby, K.N. (1997). Bidding on the future: Evidence against normative discounting of delayed rewards. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126, p. 54–70.
- Kohn, A. (1993). *Punished by Rewards*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lepper, M.R., Corpus, J.H., and Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, p. 184–196.
- Lepper, M.R., Greene, D., and Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, p. 129–137.
- Loveland, K.K. and Olley, J.G. (1979). The effect of external reward on interest and quality of task performance in children of high and low intrinsic motivation. *Child Development*, 50, p. 1207–1210.
- Mueller, C.M. and Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, p. 33–52.
- Newman, J. and Layton, B.D. (1984). Overjustification: A self-perception perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, p. 419–425.
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (1978). *Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research*. Available at www.hhs.gov/ohrp/humansubjects/guidance/belmont.htm(link is external), retrieved 10-1-07.
- O'Leary, K.D. and Drabman, R. (1971). Token reinforcement programs in the classroom: A review. *Psychological Bulletin*, 75, p. 379–398.
- Ryan, R. M., Mims, V., and Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, p. 736–750.
- Schwartz, B. (July 2, 2007). Money for nothing. *New York Times*, p. A19.
- Ward, W.C., Kogan, N., and Pankove, E. (1972). Incentive effects in children's creativity. *Child Development*, 43, p. 669–676.