

estudios

Aprendizaje, recompensas y castigos

I. MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE.

Desde el punto de vista del conocimiento vulgar, los problemas motivacionales del aprendizaje son aparentemente muy simples. Dando por supuesto que los deseos de aprender facilitan la tarea educativa, todo se reduce, en efecto, a estimular el interés de los alumnos mediante un adecuado sistema de recompensas y castigos, u otros procedimientos acreditados por el uso.

La Psicología positiva, sobre todo la de carácter más rigurosamente experimental, ha demostrado, sin embargo, que la cuestión no es tan sencilla como parece. No sólo porque a veces resulta en extremo difícil estimular "adecuadamente" el interés de los alumnos, sino porque, además, las mismas relaciones funcionales entre la motivación y el aprendizaje son de hecho bastante más complicadas de lo que imagina el sentido común. Por de pronto, no siempre van a la par los deseos y el rendimiento. Glosando al poeta, muchos de nosotros podríamos decir también: "Cuando quiero aprender, no aprendo, y a veces aprendo sin querer". Incluso, para ir todavía más lejos, puede ocurrir —y ocurre— que un interés muy intenso sea perjudicial desde el punto de vista educativo. Otras veces sucede que lo que sirve para estimular a un alumno, irrita o perjudica a otro.

En suma, a lo que vamos con este breve preámbulo es a indicar que las leyes que ligan la motivación con el aprendizaje son menos simples de lo que parece a primera vista. El maestro lo sabe por experiencia propia; el psicólogo, por experimentación. Por ello, una discusión de este problema hecha a medias entre educadores y experimentalistas puede ser de cierta utilidad, sobre todo en un país como el nuestro, más familiarizado con la Psicología de los tests que con la teoría psicológica formulada en los laboratorios y en los centros de experimentación. Por supuesto, al referirnos a la Psicología experimental no queremos decir que vamos a desarrollar este artículo utilizando la jerga y metodología propias de las revistas y textos especializados en esta disciplina, sino que basándonos en ella, trataremos de discutir y exponer los principales hechos y teorías corrientes en semejante campo de trabajo.

Con toda seguridad, nuestra forma de interpretar y resumir esta complicada cuestión estará aquejada de numerosas limitaciones. Con plena conciencia de ellas, y meramente como plataforma de arranque para una ulterior discusión, ofrecemos al educador español estas modestas páginas abiertas a toda suerte de críticas y sugerencias constructivas. El lector interesado en una exposición más detallada y con mayor aparato bibliográfico, podrá acudir a otro trabajo del

autor que será publicado en breve por el Centro de Orientación didáctica de Enseñanza Primaria (1).

II. LA LEY DEL EFECTO.

Uno de los puntos centrales de nuestra discusión se basa en el supuesto de que las recompensas estimulan las ganas de aprender. Este es, insistimos, uno de los argumentos fuertes del psicólogo "práctico", en torno al cual existe, por fortuna, un abundante caudal de estudios experimentales. Técnicamente, semejantes estudios tienen todos ellos una relación más o menos inmediata con una famosa ley psicológica que se conoce bajo el nombre, ya clásico, de "ley del efecto".

Esta ley fue esbozada por primera vez hacia 1898 por un psicólogo norteamericano llamado Edward L. Thorndike, y sus raíces hay que buscarlas en el viejo principio hedonista que afirma que los hombres tienden siempre a buscar el placer y a evitar el dolor. Según esta ley, pues, el efecto o consecuencias subjetivas de un acto es lo que principalmente determina su incorporación al sistema de respuesta del individuo. O dicho de otra forma: Tienden a repetirse aquellas acciones cuyas consecuencias son satisfactorias para el sujeto, mientras tienden a evitarse aquellas cuyas repercusiones son desagradables.

La deducción sico-pedagógica de este principio de Thorndike es inequívoca y concuerda con las reflexiones de la psicología vulgar a que antes nos hemos referido. Efectivamente, todo aprendizaje seguido por una recompensa se intensifica, mientras que los castigos corrigen o eliminan el comportamiento a que van ligados. La ley, insistimos, es clara, y sus deducciones son terminantes. El único reparo que cabe oponer es que es falsa, o al menos sólo parcialmente verdadera. Porque la verdad es que esta primera versión de la ley del efecto, tan rotunda y convincente en apariencia, no ha podido de hecho resistir el peso de la crítica psicológica posterior. Sobre todo, la parte de la ley que se refiere al efecto de los castigos es la que más ha sufrido bajo el fuego cruzado de la crítica psicológica y pedagógica. La otra parte, la que alude al efecto de las recompensas, ha salido mejor librada, aunque no tanto que no requiera también ciertos retoques y cualificaciones. A ella nos vamos a referir inmediatamente, dejando para después el comentario sobre los castigos y sus consecuencias.

III. LAS RECOMPENSAS Y EL APRENDIZAJE.

Hablando en general, cabe afirmar que las recompensas favorecen el aprendizaje. Lo que ocurre es que, en este caso, hablar en general equivale a decir muy poco. Porque, como veremos a continuación, existen muchos factores que es preciso tener en cuenta para que, de hecho, la aplicación de una recompensa vaya efectivamente seguida de una mejora real del aprendizaje.

El primero de semejantes factores es la *oportunidad*

(1) *Motivación y aprendizaje*, en la colección de conferencias que publicará próximamente el Centro sobre el tema general de Psicología Pedagógica.

dad. Una recompensa a destiempo es una recompensa perdida, o incluso puede que contraproducente. El tiempo constituye una dimensión psicológica de gran importancia, en cuya virtud el efecto de la misma recompensa puede variar mucho. Por supuesto, es muy difícil dar normas precisas acerca del intervalo exacto que debe transcurrir entre la recompensa y el acto que la origina. Este lapso de tiempo depende de la clase de tarea ejecutada, del nivel y madurez de la persona premiada y de la naturaleza de la recompensa misma. Pero de existir alguna norma, sería la siguiente: Las recompensas deben diferirse lo menos posible a partir del momento en que se han merecido. Mientras más próximas a su merecimiento, tanto mayor es su efecto, es decir, tanto más motivan al sujeto y le animan a superarse en su trabajo. Aparte de esta directriz general, cabe señalar también que la concesión de la recompensa puede diferirse tanto más, cuanto más importantes son la tarea, el sujeto y el premio. Ello equivale, por consiguiente, a afirmar que los niños deben recibir las recompensas lo más pronto posible a partir de su merecimiento.

El factor de oportunidad, empero, es independiente del problema que plantea el *número y distribución* de las recompensas. Los premios pueden ser pocos y oportunos, o muchos e inoportunos. Como orientación, cabe aconsejar la moderación respecto al número de las recompensas. Un exceso de premios provoca la inflación de los incentivos y disminuye los recursos psicológicos del maestro para estimular a sus alumnos en un momento dado. La reiteración de las recompensas provoca en el individuo un fenómeno de saciación o saturación respecto de los premios que puede manejar el profesor, y le crea además unas expectativas fatales para la interacción social en la vida. El espaciamiento de las recompensas posee mayor poder motivador que el refuerzo continuado, entre otras cosas porque el individuo aprende a tolerar mejor, sin desanimarse, las inevitables frustraciones que trae consigo la convivencia social. Recompensas distribuidas con moderación en los momentos oportunos, esa es la orientación que se desprende de la evidencia psicológica existente.

¿Y cuáles son, podría preguntar alguien, los momentos oportunos? De nuevo nos encontramos con la imposibilidad de prever todos los casos. Por lo común, empero, *el momento de aplicar un incentivo es* aquel en que la tensión motivacional del sujeto ha sufrido una baja o se orienta hacia objetivos distintos de los convenientes. Cuando el alumno se desanima, cuando su interés se desvía de la disciplina, cuando está decaído o desilusionado, cuando empieza a vacilar, es cuando el maestro debe estimular el proceso motivacional. ¿Cómo? De mil maneras distintas, y, por supuesto, no siempre a base de premios. La activación del sujeto puede producirse por la vía de las recompensas o por la de los castillos, y dentro de aquélla, de formas variadísimas, pues muchas son las clases de incentivos existentes y de procesos subjetivos susceptibles de estimulación.

Una *enumeración de las recompensas* más relevantes desde el punto de vista escolar es difícil de hacer. En lugar de intentar una clasificación de premios y maneras de estimular a los alumnos, hemos considerado más eficaz llamar la atención sobre el *mecanis-*

mo psicológico que se intenta poner en acción al recompensar. Las recompensas, premios, estímulos, etcétera, que utiliza el maestro para espolear el interés de sus alumnos, no son sino incentivos positivos, esto es, estímulos de diversas clases que son apetecidos por los sujetos y cuya consecución les satisface en mayor o menor grado. En otras palabras, los alumnos *necesitan* conseguir ciertas cosas —materiales o morales— y se *mueven* para conseguirlas. En esto consiste justamente la motivación, en moverse para alcanzar algo que se necesita. Este "algo" es el incentivo, la recompensa, el premio, que lo mismo puede ser un dulce o dinero, que una palabra amable o el cumplimiento de una tarea. Los incentivos, las recompensas, son, pues, innumerables; tanto como los infinitos modos en que pueden estimularse y satisfacerse las diversas necesidades subjetivas experimentadas por las personas. Estas necesidades no son sólo materiales; las hay también de orden superior, como son la de tener amigos, prestigio o mando. Los maestros conocen muy bien estas necesidades y saben en la práctica cómo encauzarlas y satisfacerlas. Pensemos, por ejemplo, en la necesidad de autonomía o independencia que se desarrolla en los niños pequeños. El niño desea hacer las cosas por sí mismo, quiere independizarse de la tutela del adulto, y una manera de premiarle consiste justamente en permitirle que haga las cosas a su manera. Fácilmente se echa de ver que las situaciones y procedimientos posibles para satisfacer esta necesidad básica son innumerables y difíciles de encasillar en una clasificación estricta.

Sin constituir propiamente una clasificación, conviene, eso sí, que mencionemos la existencia de una gran división en que cabe agrupar los incentivos escolares. Casi todos ellos pueden, en definitiva, reducirse a uno de estos dos tipos: *Extrínsecos o intrínsecos*. Recompensas del primer tipo son las que se administran al alumno para que haga algo que de suyo no le interesa o le desagradan. Por ejemplo, si el muchacho estudia bien las matemáticas —que le desagradan—, recibe a cambio un premio que sí le agrada, dinero u otra cosa. En este caso, el dinero es un incentivo extrínseco al estudio de las matemáticas, que en sí mismas le resultan desagradables. Si se sintiera atraído por la disciplina misma, el puro estilo y progreso en la materia le serviría de recompensa; esto es, las matemáticas mismas constituirían el incentivo motor de su actividad, un incentivo intrínseco.

La *aplicación de los incentivos extrínsecos* suele hacerse en el supuesto de que, al fin y al cabo, en su virtud el alumno puede acabar por cogerle gusto al estudio mismo o al menos puede acabar sabiendo lo que se quiere que sepa. Esto es, se supone que las recompensas extrínsecas pueden actuar como refuerzo secundario o indirecto de aquellas actividades a que van asociadas. A nuestro juicio, sin embargo, a medida que los niños van desarrollándose conviene acostumbrarles a que aprendan a valorar el estudio por sí mismos, por sus propios valores éticos, estéticos, teóricos, etc., y no por la *utilidad* que pueda reportar para la consecución de objetivos materiales extrínsecos al conocimiento mismo. Si el ejercicio intelectual y el cumplimiento del deber constituyen ya

de suyo una recompensa independiente del éxito externo, la vida moral de los muchachos adquirirá un centro de gravedad propio y una solidez mayores que la de aquellos acostumbrados a estudiar para conseguir ventajas materiales.

En concreto, las necesidades o motivos básicos más frecuentes en la vida escolar se refieren sobre todo al *prestigio* (intelectual, físico o social), al deseo de tener amigos o *pertenecer* a un grupo o pandilla, al *dominio* o mando sobre otros, a la *autonomía* o capacidad de desenvolverse por sí mismos y a los *premios materiales*. Prácticamente todas ellas pueden reducirse a dos grupos, *egocéntricas o individuales unas y sociales o altruistas otras*. Los muchachos necesitan destacar, *valer-más* en algún modo o manera, y *pertenecer*, sentirse inscritos en un ámbito social definido. Asimismo, y por debajo de todo esto, *necesitan sentirse seguros*, razón por la cual el castigo tiene también un cometido motivador poderoso. Pero de esto hablaremos luego. De momento nos basta con señalar cómo este tipo de consideración de las recompensas es más dinámico que una mera enumeración de los incentivos más frecuentemente aplicados. La competición, la participación, la información, etcétera, constituye, sí, procedimientos para estimular esperanzas y satisfacer estas necesidades básicas de los chicos, pero procedimientos que pueden ser tan variables y flexibles como las circunstancias lo requieran. Más importante que pensar en el premio que se va a dar, o por lo menos anterior a este pensamiento, es considerar las necesidades básicas del sujeto que pretendemos educar. Conocidas éstas, hay más probabilidades de que nuestra recompensa produzca verdaderamente "efecto". Las recompensas no recompensan más que al que tiene necesidad de ellas. Cuando la necesidad no existe o está atrofiada, hay que comenzar por despertarla.

Existe aún otro punto sobre el que es preciso hacer algún comentario. Nos referimos a la relación que existe entre la *intensidad de las recompensas* y su efecto. En primer lugar, como es obvio, la intensidad de una recompensa no depende sólo de su cuantía o valor objetivo, sino también, y muy principalmente, de lo intensa que sea la necesidad correspondiente. Para una pobre, una peseta puede tener algún valor, sin que este dinero signifique, en cambio, nada para el millonario. Lo mismo ocurre, evidentemente, con casi todas las cosas. Pero al margen de esto, existe otro fenómeno relacionado con la intensidad de las recompensas que es al que queríamos ir a parar. Nos referimos a la *falta de proporcionalidad que existe entre el incremento objetivo de las recompensas y su efecto subjetivo*. Si un premio de diez pesetas, para poner un ejemplo sencillo, produce en quien lo recibe una satisfacción de una intensidad x , digamos de una intensidad "uno", un premio de veinte pesetas no produce una satisfacción doble que la anterior, sino tan sólo ligeramente superior. En otras palabras, la relación entre el incremento de las recompensas y su efecto subjetivo no es rectilínea, sino de naturaleza exponencial. Y no sólo esto, sino que lleva alcanzada una cierta intensidad, el incremento del incentivo puede incluso llegar a ser contraproducente y tener "efectos" negativos. En otras palabras, una recompensa demasiado grande puede perjudicar la

marcha de un proceso educativo. En la figura adjunta, que hemos tomado de Hebb, se ha intentado representar gráficamente esta relación curvilínea de máximos y mínimos que parece existir entre la motivación y el aprendizaje.

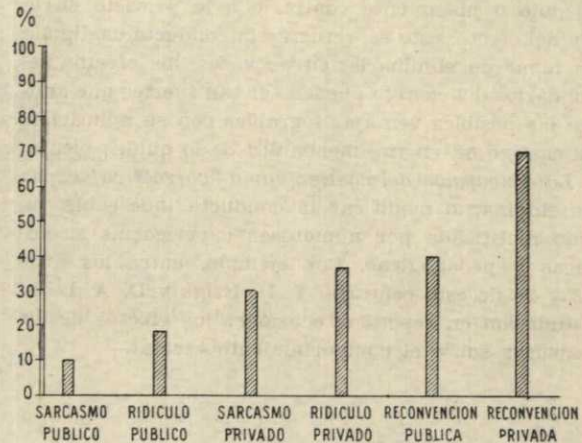


Fig. 1.—Adaptado de Briges y Laird, 1923-1928.

Semejante relación entre la intensidad de las recompensas y sus efectos es doblemente interesante para el educador, no sólo porque le previene contra un posible exceso en la alabanza, etc., sino porque le previene contra un posible despilfarro en las recompensas. Queremos decir que si la relación entre la intensidad de la recompensa y su efecto es de naturaleza exponencial, a partir de un determinado punto las mejoras producidas por un incremento de los premios son prácticamente imperceptibles, e incluso pueden llegar a invertirse de signo y se contraproducentes, como ya hemos dicho.

En general, pues, las recompensas deben quedar dentro de lo que suele denominarse *zona de ego-implicación* del sujeto, esto es, no deben rebasar las fronteras de su mundo presente. Para un niño pequeño, un sobre de una carta puede ser una recompensa tan intensa como un billete de mil pesetas, etc. Asimismo, no deben ser demasiado fáciles ni difíciles de conseguir; de la oportunidad, número y distribución de los premios ya hemos hablado, así como de la influencia que en sus efectos produce el aumento de intensidad. Desearíamos recordar, por último, que los criterios de concesión de las recompensas han de ser conocidos y comprendidos por los alumnos, y tienen que ser *consistentes* y no arbitrarios.

Mucho más, en fin, habría que decir sobre las recompensas y sus consecuencias educativas, pero un artículo breve como éste no da para tanto. El espacio se agota, y hemos de pasar ya a considerar la otra cara de la cuestión.

IV. LOS CASTIGOS Y SUS CONSECUENCIAS.

Desgraciadamente, los efectos de los castigos son mucho más variados y desconcertantes que los de las recompensas. La idea vulgar de que el castigo sirve para corregir o eliminar el comportamiento indeseable, se aleja mucho más de la verdad que la convicción relativa al efecto beneficioso de las recom-

piensas. Dicho de otra forma: Mientras lo normal es que las recompensas refuercen de alguna manera el aprendizaje, los castigos en cambio no tiene como efecto normal la extinción de la conducta sancionada. De hecho, en bastantes casos el efecto del castigo es nulo o justamente contrario a lo previsto en la ley del efecto, esto es, refuerza la conducta castigada en lugar de eliminarla. Otras veces, los efectos secundarios del castigo pueden ser tan fuertes que anulan las posibles ventajas logrables con su aplicación. El castigo es, en fin, menos útil de lo que se piensa.

La concepción del castigo como "correctivo" capaz de eliminar o modificar la conducta indeseable, ha sido rectificada por numerosas experiencias psicológicas y pedagógicas. Por ejemplo, entre los años 23, y 28 de esta centuria, T. H. Brigs y D. A. Laird estudiaron en repetidas ocasiones los efectos de las censuras sobre el comportamiento escolar.

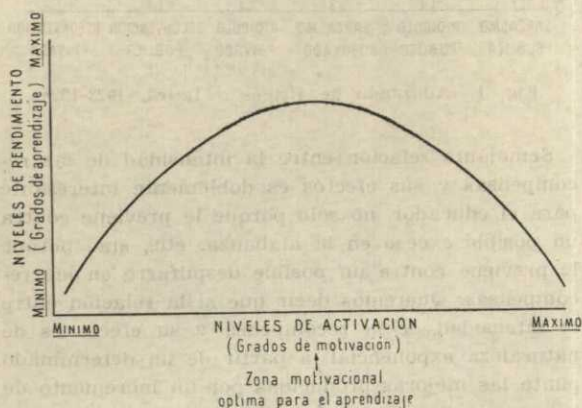


Fig. 2.—Adaptada de Hebb, 1955.

Los resultados de estas experiencias, recogidas en la figura 2, son en cierto modo paradójicos y contrarios a la idea del castigo como correctivo. Pues lo natural sería que el efecto de corrección del comportamiento indeseable fuera mayor en los castigos más fuertes, mientras la realidad es que ocurre precisamente todo lo contrario. Es decir, son los castigos más débiles los que poseen una mayor virtualidad correctiva.

Desde luego, estos resultados son revisables y susceptibles de discusión y sería poco serio basar una teoría en ellos solos. Lo cierto es, sin embargo, que en muchas otras experiencias de todo tipo se han obtenido resultados similares. El mismo Thorndike llevó a cabo experimentos donde más o menos se demostró que los castigos *no* servían para eliminar el comportamiento indeseable, y si en cambio podían actuar de refuerzo en el aprendizaje como si fueran recompensas.

Las experiencias de Skinner sobre el fenómeno de *extinción aparente* son también interesantes a este respecto. Según Skinner, el castigo puede tener como efecto inmediato una supresión de la conducta indeseable, pero una supresión momentánea nada más, esto es, una extinción aparente. Los que por profesión, o como padres de familia, tenemos que tratar con niños, sabemos por experiencia propia cuán cierto es el fenómeno descrito por Skinner bajo el epígrafe de *extinción aparente*.

Los ejemplos, en fin, podrían multiplicarse sin esfuerzo, pero no lo juzgamos necesario. Es un hecho psicológico universalmente reconocido que el efecto "corrector" de los castigos es muy variable; en unas circunstancias, el castigo puede ser eficaz; en muchas otras, no. Hay ocasiones en que incluso el comportamiento se empeora. El castigo, pues, aplicado indiscriminadamente es una peligrosa arma de dos filos.

Hacia 1940, en efecto, diversos estudios experimentales llamaron la **atención sobre las consecuencias degenerativas o contraproducentes** que los castigos podían provocar en el comportamiento, un fenómeno que ya había sido señalado esporádicamente muchos años antes. Hace ahora unos veinte años, Norman Maier y sus colaboradores estudiaron efectivamente el desarrollo de formas rígidas y estereotipadas de comportamiento inadaptado, provocadas por los castigos continuados. Maier operó con ratas, pero los maestros saben muy bien cómo los castigos demasiado fuertes, continuados o injustos pueden provocar también en los niños obcecaciones, fijaciones, hostilidades, etc., muy distintas de los objetivos que se perseguían. En un famoso trabajo, Barker, Dembo y Lewin demostraron allá por los años 40 cómo la frustración produce efectos degenerativos en el comportamiento infantil. No es cosa, en fin, de multiplicar las citas. Está demostrado que, en determinadas circunstancias, lejos de corregir el comportamiento infantil, el castigo lo empeora y lo fija. La rigidez, la terquedad, la obcecación, la agresividad, la regresión a formas más primitivas del comportamiento, etc., son, repetimos, posibles consecuencias del castigo administrado en circunstancias inoportunas.

Pero aún hay más. Aún falta por apuntar un hecho paradójico, totalmente contrario a la ley del efecto. A saber: *Que el castigo puede actuar también como si fuese una recompensa*. Es decir, que en lugar de reprimir o eliminar los actos que le preceden, el castigo puede reforzarlos exactamente igual que si fuera un premio. No vamos a reseñar aquí las experiencias de Hurlock, Rosenbaum, Muenzinger y tantos otros como se han ocupado de este asunto. Lo cierto es que, en determinadas circunstancias, el castigo puede favorecer el aprendizaje exactamente igual que una recompensa. Basta para ello que no sea muy fuerte y tenga para el sujeto un carácter informativo, de señal, y no de ensañamiento o revancha por parte del profesor. Si no es tan fuerte que provoque una desorganización de la conducta, y si el sujeto lo acepta como justo o a título de señal útil para mejorar su actuación, el castigo constituye un factor motivacional extraordinariamente útil para el maestro... y para el niño. Sin duda, una clase no se puede llevar sólo a base de premios; hay que castigar también; pero hay que castigar con medida, pensando más en las consecuencias del castigo que dejándose llevar del mal humor que lógicamente se produce en el adulto cuando los niños se deciden a molestar.

El castigo ha de medirse mucho porque, además de constituir un tentador desahogo para el profesor, sus *efectos secundarios* son numerosos y negativos. Además de los que ya hemos mencionado más arriba, el castigo puede originar también la supresión de acciones distintas de las que se pretendía suprimir.

Asimismo, en virtud de asociaciones no planeadas por el maestro, el uso frecuente de los castigos tiende a producir en el sujeto una actitud de hostilidad generalizada hacia todo —lugar, disciplinas y personas— lo que se relaciona con la enseñanza. Es decir, la hostilidad provocada por el castigo puede generalizarse, asociándose a personas y situaciones contiguas. Asimismo, el carácter prohibitivo del castigo, su carácter negativo, tiende a reducir la espontaneidad creadora de las personas y a encerrarlas en prácticas rutinarias que parecen más seguras que la interpretación.

Estos efectos secundarios del castigo son tanto más marcados y negativos cuanto más difíciles son las tareas con que se encuentra enfrentado el sujeto y más inmaduro es éste. En el castigo hay que extremar la moderación siempre, pero sobre todo cuando se trata de sujetos emotivos que se enfrentan con situaciones complicadas o hábitos y motivos muy arraigados. En estos casos, el castigo puede tener un sentido de ejemplaridad para los demás o de desahogo para el profesor, pero su eficacia para el interesado no será muy grande.

En síntesis, las consecuencias de los castigos son variadísimas y en general poco positivas. No hay que sacar de aquí la consecuencia de que el efecto del castigo es imprevisible y que, por lo tanto, no se debe castigar. El problema estriba en reconocer que las consecuencias del castigo dependen de muchas circunstancias que hay que tener presentes antes de pronunciar la sentencia o imponer la sanción. He aquí una enumeración de las más importantes.

V. LAS CONDICIONES DEL CASTIGO.

La gran variabilidad de repercusiones que tienen los incentivos negativos se debe a que su efectividad depende de factores y condiciones muy diversos. Pretender pronosticar las consecuencias de las sanciones sin tener presente la influencia de semejantes factores equivale, pongamos por caso, a querer determinar la resistencia de un material determinado sin especificar la clase de temperaturas, vibraciones, momentos de fuerza, etc., a que va a estar sometido. Lo mismo que el agua hierve a los 100 grados, si está sometida a una determinada presión, las consecuencias de los castigos son siempre semejantes si se mantienen constantes toda una serie de variables que pueden influir en el curso del proceso. He aquí una escueta enumeración de las más importantes:

- a) Intensidad del castigo.
- b) Factores temporales (oportunidad, manera de distribuirlos).
- c) Número de castigos.
- d) Comprensión del motivo del castigo (claridad de causas).
- e) Consistencia en la aplicación (equidad, firmeza).
- f) Naturaleza de la actividad castigada (arraigo, importancia).
- g) Existencia de respuestas o salidas alternativas.
- h) Aptitud, edad, educación, posición del sujeto castigado.
- i) Personalidad del sujeto castigado.
- j) Personalidad y motivos del que castiga.
- k) Factores ambientales.

Esta enumeración es, desde luego, muy incompleta, tosca y de carácter eminentemente psicológico, esto es, está pensada desde un punto de vista individual que sólo de pasada roza los factores ambientales. La verdad, sin embargo, es que éstos condicionan extraordinariamente a los anteriores, suministrando una suerte de horizonte o marco de referencia desde el que se interpreta todo lo demás. Por ejemplo, lo que ocurra en otras clases o la opinión que prevalezca en las pandillas dominantes, influye muchísimo en la interpretación que el individuo da a las recompensas y castigos utilizados por el profesor.

Por supuesto, cada uno de los factores mencionados debería ser objeto de un comentario especial. Asimismo deberíamos desarrollar los problemas de interacción que plantea la existencia de tantas variables independientes capaces de influir sobre las consecuencias del castigo. Evidentemente, empero, esto desborda los límites de un pequeño trabajo como el nuestro. Quizá lo razonable sea recordar que lo más importante es conseguir que los castigos tengan, siempre que se pueda, un carácter informativo más que expiatorio o vindicativo, un carácter de advertencia y señal que apunte, al mismo tiempo, hacia otras tareas o actividades alternativas, socialmente aceptables y aceptables también por el sujeto como sucedáneos legítimos de sus malos hábitos. Esto es, se debe buscar que los castigos sirvan siempre no sólo para detener o impedir un comportamiento determinado, sino también para señalar al sujeto otros caminos de actuación que le permitan satisfacer de un modo socialmente aceptable los motivos y necesidades básicas de que se nutre su actuación indeseable. Cuando son los motivos mismos los inaceptables y están hondamente arraigados en la personalidad del individuo, la posible modificación o rectificación del comportamiento escapa claramente a las posibilidades del castigo. La tarea consiste en este caso en tratar de cambiar los conceptos básicos y actitudes vitales del alumno, no precisamente reprimiendo los síntomas superficiales de unas causas profundas que permanecen intactas, sino yendo al fondo de la cuestión e implantando por la vía positiva otros motivos y aspiraciones éticamente deseables. Esta re-educación de fondo puede tropezar con fronteras difíciles de salvar por el maestro; la cuestión, entonces, no se arregla por las malas. Quizá no se arregla de ninguna manera, pues las personalidades psicopáticas desbordan a menudo las posibilidades terapéuticas de la Siquiatría actual. En cualquier caso, la labor del maestro ha terminado y comienza la del siquiatra.

En definitiva, insistimos, la aplicación del castigo ha de medirse más que la de las recompensas. Sus consecuencias son más imprevisibles, y más peligrosas que las de los premios. Además, la tentación de desahogar las propias frustraciones en la persona de los demás se justifica muchas veces en la mente del profesor bajo mil pretextos razonables. Uno de ellos es el de la *ejemplaridad* de los castigos. Es verdad que, a veces, un castigo individual puede servir para restablecer el orden en una clase; en este caso, aunque no tenga utilidad personal, la tiene colectiva. Pero cuando hay que recurrir frecuentemente a esta clase de "correctivos" ejemplares, es que algo va mal en esa clase y hay que averiguarlo. En definitiva,

habría mucho que hablar sobre el castigo como pretexto y sobre el castigo ejemplar.

No abogamos, entiéndase bien, por la supresión del castigo. La evidencia científica que se posee no apoya en absoluto este tipo de conclusiones. La conclusión que se saca después de repasar los estudios experimentales sobre la cuestión, es que la efectividad del castigo está muy condicionada por factores múltiples que hay que sopesar cuidadosamente en cada caso particular. Nada debe hacerse a la ligera; pero castigar, menos que nada.

VI. APRENDIZAJE, RECOMPENSAS Y CASTIGOS: BALANCE FINAL.

Hace unos años, Hilgard y Russel publicaron un trabajo comparando los efectos del castigo con los de las recompensas. Sus conclusiones fueron las siguientes:

1) El castigo dice sobre todo lo que *no* se debe hacer, mientras que las recompensas refuerzan por lo común un tipo concreto de comportamiento.

2) Los efectos del castigo son por lo general menos duraderos que los de las recompensas, quizá porque las repercusiones emotivas del castigo interfieren con los procesos intelectuales propios del aprendizaje.

3) Los efectos secundarios del castigo pueden traducirse en una actitud negativa hacia el maestro y la escuela, mientras que las recompensas tienden a colorear el ambiente pedagógico con una tonalidad emotiva positiva y atrayente.

4) Los castigos pueden asimismo fijar todavía más la conducta indeseable, o provocar fenómenos de regresión del comportamiento, lesionando la personalidad del niño.

En resumen, si se consideran estas conclusiones y los argumentos expuestos a lo largo del artículo, si se tienen presentes las dificultades implicadas en la aplicación correcta de los castigos, y si no se olvida que a menudo la sanción constituye un pretexto, una válvula de escape para las frustraciones del maestro, hay que convenir entonces en que la moderación en el castigo es altamente recomendable. También la aplicación de las recompensas plantea dificultades, y hay modos de premiar que son más eficaces que otros, pero aquí los errores son menos peligrosos. Fi-

nalmente, hemos de confesar que el problema de la motivación escolar es bastante más complejo que todo esto, y no se agota en la consideración de las recompensas y los castigos. Estos constituyen, por decirlo así, la cara externa del proceso. Visto por dentro, el proceso motivacional escolar nos llevaría a desarrollar otros problemas, como pueden ser los relativos al nivel de aspiraciones, la memoria la ansiedad, etc., etc. Quede, no obstante, para otro momento la consideración de la motivación escolar "desde dentro". Dejemos aquí la cuestión y esperemos que este intento, hecho por un aprendiz de sicólogo que no sabe nada de pedagogía, no haya sido totalmente inútil.

JOSÉ LUIS PINILLOS.

Colaborador del Departamento de Psicología Experimental del C. S. I. C. y profesor de la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARKER, R. G., DEMBO, T., y LEWIN, K.: *Frustration and Regression: Studies in Topological and Vector Psychology*. II. "Univ. Iowa Stud. Child Welfare", 1941, 18, número 1.
- BRIGGS, T. H.: *Praise and Censure as Incentives*. "School and Society", 1925, 26.
- *Sarcasm*. "The Pedagogical Seminary", 1923, 30.
- HEBB, D. O.: *Drives and the C. N. S. (Conceptual Nervous System)*. "Psychol. Review", 1955, 62.
- HILGARD, E. R., y RUSSELL, D. H.: *Motivation in School Learning*. "9th Yearbook of the Nation. Soci. for the Study of Education", 1950.
- KINGSLEY, H. L., y GARRY, R.: *The Nature and Conditions of Learning*. Prentice-Hall, 1957.
- LAIRD, D. A.: *How the High School and College Students respond to different incentives to work*. "The Pedagogical Seminary", 1923, 30.
- MAIER, N., y otros: *The development of behavior fixation through frustration*. "Journ. experim. Psychol", 1940, 26.
- POSTMAN, L.: *The history and present status of the law of effect*. "Psychol. Bulletin", 1947, 6.
- SKINNER, B. F.: *The Behavior of Organisms*. Appleton-Century-Crofts, 1938.
- THORNDIKE, E. L.: *Animal Intelligence*. "Psychol. Monographs", 1898, 8.
- *Animal Intelligence, experimental studies*. Nueva York, 1911.
- *The Fundamentals of learning*. Teachers College, Columbia University, 1932.
- *The law of effect*. "Psychol. Rev.", 1938, 45.