

Prefacio

Cary Grant está en la puerta

A finales de los años sesenta, los clientes del Magic Castle (el Castillo mágico) –un club nocturno privado de Hollywood, California, dirigido por magos profesionales– se sentían encantados al comprobar que el club había contratado a un portero que se parecía mucho a Cary Grant. Al acercarse, veían a un hombre apuesto con un traje impecable que les abría la puerta de par en par. «Bienvenidos al castillo», les decía con acento encantador, disfrutando de su papel de doble del famoso actor. Cuando los visitantes traspasaban la puerta, solían comentar el parecido entre risas. El club sólo está a unos metros del Teatro Chino y del Paseo de la Fama. Tener al mejor doble de Cary Grant sosteniéndote la puerta era la encarnación perfecta de la magia de Hollywood en todas sus formas.

Pero resulta que el portero que fingía ser Cary Grant no era un impostor. De hecho, era el verdadero Cary Grant.

Grant, socio fundador del Magic Castle, se sintió intrigado por la magia desde niño. Para él, y para muchos otros personajes famosos, parte del atractivo del club era que tenía una regla que se observaba a rajatabla: no se podían usar cámaras, ni sacar fotografías, y no se admitía a reporteros. Esto permitía a las estrellas disfrutar de una noche tranquila sin las molestias de la prensa del corazón.

Cary Grant solía estar en el recibidor con la recepcionista, Joan Lawton. Se pasaban horas hablando de un tipo de magia más profunda, algo que a Grant le importaba más que el escenario.

Los niños.

Lawton trabajaba en el Magic Castle por las noches, pero durante el día estudiaba pedagogía infantil. Grant, que entonces era padre de un niño pequeño, estaba fascinado por sus conocimientos. Le preguntaba por todo lo que había aprendido en sus investigaciones. «Lo quería saber todo sobre los niños», recuerda Joan. Cuando el famoso actor oía que llegaba un coche a la puerta, saltaba a recibir a sus ocupantes. No estaba tratando de engañar a los clientes intencionalmente, pero eso era lo que solía ocurrir. Los visitantes, que acostumbraban a pedirle autógrafos, ahora lo dejaban en paz.

Entonces, ¿por qué no reconocían que él era el verdadero Cary Grant?

El contexto los despistaba. Nadie esperaba que el auténtico Cary Grant hiciera el monótono trabajo de portero. Los magos que actuaban en el Magic Castle eran los mejores, de modo que los clientes acudían preparados para contemplar trucos de magia. Asumían que aquel hombre tan elegante era el primer truco de la noche.

Ésta es la clave. Cuando todo se presenta como entretenimiento—cuando se supone que todo tiene que ser sorprendente, mágico y fascinante—podemos pasar por alto el asunto verdadero, considerándolo un truco más para entretenernos.

Ciertamente, así ocurre en el campo de la ciencia.

Teniendo en cuenta la sobreabundancia de noticias en la que actualmente vivimos inmersos veinticuatro horas al día y siete días a la semana, gracias a los telediarios, los *blogs*, la prensa y los correos electrónicos, parece que ninguna innovación científica pasará desapercibida. Pero el hecho es que los descubrimientos científicos se están usando como estrellas de segunda: rellenan el tiempo cuando no hay grandes noticias ni titulares a toda página. El científico obtiene sus diez minutos de fama más para nuestro entretenimiento que para que nos lo tomemos en serio. Al día siguiente se le deja a un lado, mientras la prensa produce la nueva hornada de la *ciencia del día*. Cuando los descubrimientos científicos se presentan así, es imposible saber cuál de ellos merece nuestra atención.

La mayoría de las investigaciones científicas no se adaptan a la envoltura que exigen los medios de comunicación. Al menos en la ciencia del desarrollo infantil no ha habido un «¡eureka!» que encaje con la caracterización clásica de un gran descubrimiento científico. En lugar de ser el trabajo de un único estudioso, las nuevas ideas han sido propuestas por muchos investigadores, a veces docenas de ellos, que han llevado a cabo

Prefacio

estudios en universidades de todo el mundo. Las verdades, en lugar de llegar en alas de un único experimento, han venido reptando, a lo largo de toda una década, a partir de la repetición de estudios y de refinar los anteriores.

El resultado es que hemos tenido muchas de las ideas importantes, que han ido confirmándose a lo largo de la última década, delante de la nariz. Pero colectivamente, como sociedad, no hemos reconocido su importancia.

Introducción

*Por qué nuestras tendencias instintivas
con respecto a los niños pueden estar
tan fuera de lugar*

Mi esposa tiene mucho gusto para el arte, con una excepción. En la habitación de invitados de nuestra casa cuelga una naturaleza muerta: un tiesto de geranios rojos junto a una regadera ocre, con un vallado de madera en el fondo. Es horrible, pero ése no es su peor pecado. Mi verdadero problema es que tiene su origen en uno de aquellos cuadros que se pintaban «por números».

Cada vez que lo miro, quiero sacarlo de casa y echarlo a la basura. Pero mi esposa no me deja, porque lo pintó su bisabuela en 1961. Ella tiende a apegarse a los objetos por motivos sentimentales, y nuestra casa está llena de trastos de su familia, pero no creo que ese cuadro contenga o transmita sentimientos genuinos. Tal vez hubo un indicio de ello el día que su bisabuela compró el equipo de pintura –un destello de una vida más creativa e inspirada– pero el producto final, en mi opinión, insulta a esa esperanza. En lugar de ensalzar su recuerdo, lo degrada.

Este tipo de cuadros crecieron como la espuma en la década de los cincuenta. Eran muy populares, como el *iPod* de nuestros tiempos. Se comercializaban con la idea de que la gente iba a tener mucho tiempo libre gracias a las lavadoras, las aspiradoras y las secadoras. En tres años, la Palmer Paint Company vendió más de 12 millones de este tipo de cuadros. Sin embargo, aunque este fenómeno fue muy popular, siempre estuvo rodeado por la controversia. Los críticos se sentían divididos entre el ideal democrático de dejar que todo el mundo se expresara y el tipo de expresión robótica y conformista que se estaba manifestando en este caso.

El otro día, estaba tratando de recordar cómo me sentía con respecto a la ciencia del desarrollo infantil hace varios años, antes de que Ashley Merryman y yo comenzáramos este libro, cuando de repente surgió en mi mente el cuadro del tiesto con los geranios. Tuve que ir a casa y mirar fijamente ese horrible cuadro durante una tarde antes de tomar conciencia de por qué me había venido a la mente su recuerdo. Acabé dándome cuenta de lo siguiente: la mezcla de sentimientos que generan los cuadros por números es similar a la mezcla de sentimientos que me engendran los libros sobre el desarrollo infantil. Esto se debe a que esta ciencia siempre dice que la paternidad debe «ajustarse a lo que mandan los cánones». Si la ciencia te dice X, se supone que tú tienes que hacer X, tal como la pintura por números te sugiere que uses tonos ámbar quemado para el mango de la regadera.

De modo que si hace unos años alguien me hubiera dicho: «Deberías leer este nuevo libro sobre pedagogía infantil», le habría dado las gracias educadamente y después habría ignorado por completo su recomendación.

Como la mayoría de los padres, mi esposa y yo compramos varios libros cuando nació nuestro hijo. Después del primer año, los retiramos al desván, hasta que tres años después, cuando nació nuestra hija, los libros volvieron a adornar nuestra estantería. Cuando nuestra hija cumplió su primer año, perdimos todo interés en ellos.

A la mayoría de nuestros amigos les pasaba algo parecido. Sabíamos que «no seguiríamos el libro a rajatabla», y tampoco queríamos hacerlo. Practicábamos la paternidad por instinto. Estábamos locamente enamorados de nuestros hijos y observábamos con cuidado sus necesidades y su desarrollo. Eso parecía suficiente.

Al mismo tiempo, Ashley y yo habíamos estado escribiendo conjuntamente algunas columnas para *Time Magazine*. En Los Ángeles, Ashley había dedicado años a dirigir un programa de acompañamiento para niños urbanos de barrios pobres. Ella era algo así como el hada madrina de unos cuarenta niños, una presencia constante en sus vidas desde el jardín de infancia hasta el instituto de secundaria. Guiada por su instinto, Ashley no carecía de ideas sobre cómo dirigir a los niños de su programa. Siempre había tenido inspiración. Lo único que le faltaban eran algunos tutores más y algo de material escolar.

En este sentido, ni Ashley ni yo éramos conscientes de lo que nos estábamos perdiendo. No nos dijimos a nosotros mismos: «Vaya, tengo

que ponerme al día en pedagogía infantil porque la estoy liando». Más bien íbamos avanzando alegremente, hasta que tropezamos con la escritura de este libro.

Habíamos estado investigando la ciencia de la motivación en los adultos, y un día nos preguntamos cómo consiguen los niños tener confianza en sí mismos. Empezamos a investigar este nuevo punto de vista. (El artículo que escribimos salió en la portada del *New York Magazine* en febrero de 2007, y aquí lo hemos ampliado para componer el primer capítulo de este libro.) Lo que aprendimos nos sorprendió y al mismo tiempo nos desorientó. Antes de escribir ese artículo, nuestros instintos nos habían llevado a creer muy firmemente que para potenciar su confianza, era importante decir a los niños que eran inteligentes. No obstante, descubrimos una serie de datos que argumentaban de manera extremadamente convincente que este hábito estaba teniendo el resultado contrario al esperado. De hecho estaba minando la confianza de los niños.

Después de esta investigación cambiamos de comportamiento, pero nos quedó una pregunta sin respuesta: ¿cómo era posible que nuestras tendencias instintivas no tuvieran ninguna base?

Según la tradición, el instinto maternal es algo innato. A las mujeres se les asegura que no importa que hayan estado veinte años evitando a los bebés o que no se consideren a sí mismas muy maternales. En los momentos que siguen al parto, cuando se las pone por primera vez en contacto con el bebé, se activan los instintos maternales junto con las hormonas. Como madre, *sabrás* qué has de hacer, y seguirás sabiéndolo durante los dieciocho años siguientes. Se supone que esta fuente de conocimiento forma parte del equipo biológico, de poseer ovarios, como el deseo de llevar tacones altos y caros.

Gracias a este mito, usamos la palabra «instinto» para referirnos a la sabiduría colectiva acumulada intuitivamente con nuestras experiencias en la crianza de niños. Pero esto es una generalización. En realidad, el verdadero instinto —el impulso biológico que se activa— es un impulso feroz de cuidar y proteger a nuestros hijos. Los neurocientíficos han llegado a localizar exactamente la red neuronal donde se activa esta tendencia. Los padres expectantes pueden confiar en que el instinto se active, pero siguen teniendo que descifrar cómo cuidar *óptimamente* de los niños.

En otras palabras, nuestros «instintos» pueden estar muy fuera de lugar, porque en realidad no son instintos.

Actualmente, con tres años de investigación a nuestras espaldas, Ashley y yo entendemos que lo que considerábamos nuestras «tendencias instintivas» sólo eran reacciones inteligentes e informadas. A lo largo del camino, también hemos descubierto que esas reacciones estaban contaminadas por un embrollo de deseos, sesgos moralistas, modas contagiosas, historia personal y vieja psicología (falsa), todo a costa del sentido común.

El título original en inglés, *Nurture Shock*, hace referencia al pánico –común entre los nuevos padres– de que esa mítica fuente de conocimiento instintivo no se esté activando en absoluto.

Este libro te provocará una conmoción similar: usará la fascinante ciencia de la educación infantil para revelar que muchas de nuestras suposiciones más básicas sobre los niños ya no son válidas.

La premisa central es que muchas de las estrategias de las sociedades modernas para criar a los niños están resultando contraproducentes porque se han pasado por alto algunos aspectos clave de esta ciencia.

Suposiciones erróneas sobre el desarrollo infantil han distorsionado nuestros hábitos de paternidad, los programas escolares y las políticas sociales. Afectan a nuestra manera de pensar sobre los niños, y por lo tanto a nuestra manera de interpretar su conducta y de comunicarnos con ellos. No tenemos la intención de ser alarmistas, sino de enseñaros a pensar de otra manera, más profunda y clara, sobre los niños. Tened en cuenta que pequeñas correcciones en nuestra forma de pensar podrían alterar a largo plazo el carácter de la sociedad, afectando paulatinamente a cada futuro ciudadano.

En este libro se abordan muchos temas relacionados a partes iguales con la fibra cerebral y con la fibra moral, y que se refieren a niños de todas las edades, desde los más pequeños hasta los adolescentes. El planteamiento no podría ser más distante del meramente estadístico. En concreto, tenemos capítulos dedicados a la confianza, a las horas de sueño, a la mentira, a las actitudes raciales, a la inteligencia, al conflicto entre hermanos, a la rebelión adolescente, al autocontrol, a la agresión, a la gratitud y a la adquisición del lenguaje. Todos los capítulos son producto de nuestra colaboración mutua.

A lo largo del camino nos esforzaremos por repensar muchos temas considerados incuestionables, demasiados para enumerarlos aquí; entre los más destacados, sin embargo, se cuentan los siguientes: autoestima, Noam Chomsky, lecciones de conducir, la idea de que los niños son

Introducción

naturalmente ciegos a los conflictos raciales, la inteligencia emocional, enseñarles a no delatar a sus compañeros, la idea de que la televisión está haciendo que los niños engorden y la suposición de que el hecho de que el niño pueda decir «no» a la presión de sus compañeros es necesariamente una buena señal.

Hemos elegido estos temas porque las investigaciones nos sorprendieron: cuestionaban directamente los puntos de vista convencionales sobre el desarrollo infantil.

No obstante, cuando estudiamos los datos y revisamos las pruebas, esta nueva forma de pensar sobre los niños nos pareció lógica e incluso evidente. No tenemos que criarlos «siguiendo las reglas a rajatabla». Parecía algo completamente natural, una recuperación del sentido común. Las viejas suposiciones que teníamos no eran otra cosa que proyecciones de nuestros deseos. Cuando superamos la conmoción inicial, nos sentimos «conectados» con los niños de una manera completamente nueva.

1

El poder inverso del elogio

Claro, él es especial. Pero las nuevas investigaciones sugieren que si le dices eso, lo arruinarás. Se trata de un hecho neurobiológico.

¿Qué piensas de un niño como Thomas?

Thomas (es su segundo nombre) está en quinto curso en un centro muy competitivo: la escuela Anderson, de la 84 Oeste en la ciudad de Nueva York. Thomas, que está muy delgado, se ha cortado hace poco su largo pelo rubio para parecerse al nuevo James Bond (llevó una foto de Daniel Craig al peluquero). A diferencia de Bond, él prefiere un uniforme de pantalones estilo cargo y una camiseta decorada con la foto de uno de sus héroes: Frank Zappa. Thomas frecuenta a otros cinco chicos de la escuela Anderson. Son los «niños listos». Thomas es uno de ellos, y le gusta sentirse parte de ese grupo.

Desde que pudo caminar, ha oído constantemente que es listo. No sólo de sus padres, sino de cualquier adulto que ha tenido contacto con este niño precoz. Cuando se solicitó su ingreso en el jardín de infancia de la escuela Anderson, su inteligencia se confirmó estadísticamente. Esta escuela está reservada al 1% de los solicitantes que obtengan los mejores resultados, y se exige un test de inteligencia. Thomas no sólo se encontraba en ese 1%, sino dentro del primer 1% de ese 1%.

Pero, a medida que iba progresando en la escuela, esta autoconciencia de ser listo no siempre se plasmaba en una gran confianza a la hora de hacer sus deberes escolares. De hecho, su padre notó que ocurría lo contrario: «Thomas no quería probar cosas nuevas que no sabía hacer bien. Aprendía algunas cosas con mucha rapidez, pero, cuando no las aprendía así, renunciaba casi de inmediato, concluyendo que no valía para eso». Con

una simple mirada, Thomas estaba dividiendo el mundo en dos: las cosas que hacía bien de manera natural y las que no.

Por ejemplo, en los primeros cursos no era muy bueno en ortografía, de modo que simplemente ponía reparos a deletrear en voz alta. Cuando vio por primera vez las fracciones, se plantó. El mayor obstáculo vino en tercero. Se suponía que tenía que escribir su caligrafía en cursiva, pero ni siquiera lo intentó durante semanas. A esas alturas su profesor le exigía que completara todo su trabajo en cursiva. En lugar de intentar ponerse al día, Thomas se negó rotundamente. Su padre intentó razonar con él: «Mira, el simple hecho de ser listo no significa que no tengas que esforzarte». Finalmente, Thomas dominó la cursiva, pero su padre tuvo que engatusarle.

¿Por qué este niño, que está en lo más alto de las estadísticas, carece de confianza para afrontar las tareas escolares habituales?

Thomas no es el único. Durante algunas décadas se ha venido notando que un gran porcentaje de los alumnos aventajados (los que puntúan en el 10% más alto en las pruebas de aptitud) subestiman intensamente sus propias habilidades. Los que se ven afectados por esta aparente falta de competencia esperan menos de sí mismos y sus criterios de evaluación son más bajos. Subestiman la importancia del esfuerzo, y sobreestiman la ayuda que necesitan de sus progenitores.

Cuando los padres elogian la inteligencia de sus hijos, creen que están creando la solución al problema. Según una encuesta realizada por la Universidad de Columbia, el 85% de los padres americanos creen que es importante decir a sus hijos que son listos. En el área de Nueva York y sus alrededores, según mi propia encuesta (abiertamente no científica), el número se aproxima más al 100%. *Todo el mundo* lo hace, habitualmente. «Eres tan listo, nene», es una frase que parece salirle a la gente de la boca con facilidad.

Una mamá alardeaba de haber dedicado elogios a su hijo «desde muy temprano y con frecuencia». Otro padre lo elogia «cada vez que puede». Oigo que los niños van a la escuela llevando en sus mochilas notas manuscritas para reafirmarlos y, cuando vuelven a casa, sus padres les dejan como premio mapas de estrellas sobre el frigorífico. Los niños consiguen cromos de béisbol por limpiar sus platos después de la cena y las niñas ganan manicuras por hacer las tareas. Estos niños están saturados de mensajes de que lo están haciendo muy bien, de que son geniales de manera innata. Tienen todo lo necesario.

La suposición es que si un niño cree que es listo (porque se lo han dicho repetidamente), no se sentirá intimidado por nuevos retos académicos. Se cree que el elogio constante es un ángel sobre sus hombros que le da seguridad para que no crea que tiene menos talento del que realmente tiene.

Pero una creciente cantidad de investigaciones y un nuevo estudio procedente del sistema de escuelas públicas de Nueva York sugieren claramente que podría ser al revés. Poner a los niños la etiqueta de «listos» no les impide rendir poco en la escuela; en realidad, podría ser la causa de un bajo rendimiento.



Aunque la doctora Carol Dweck se ha incorporado recientemente al cuerpo docente de la Universidad de Stanford, en California, ha vivido la mayor parte de su vida en Nueva York; se crió en Brooklyn, fue a la universidad en Barnard y enseñó en Columbia durante décadas. Esta nueva californiana renuente acaba de sacarse el carné de conducir a la edad de sesenta años. Otros profesores de Stanford bromeaban diciendo que pronto empezará a llevar colores brillantes en sus prendas de alta costura, pero de momento Dweck se queda con el negro de Nueva York: botas de gamuza negra, camisa negra y elegante chaqueta negra. Todo ello combina con su pelo y sus grandes cejas negras, una de las cuales está perpetuamente levantada, como si hubiera algo que no se creyera. Menuda como un pájaro, hace gestos elaborados con las manos, casi como si sostuviera su idea frente a ella, rotando físicamente en el espacio tridimensional. Su manera de hablar, sin embargo, no se parece a la de la mayoría de los impacientes neoyorquinos. Se expresa como si estuviera leyendo una canción infantil, con momentos dramáticos suavemente agudizados.

Durante los últimos diez años, Dweck y su equipo de la Universidad de Columbia han estudiado el efecto de los elogios sobre los estudiantes en veinte escuelas de Nueva York. Su trabajo inicial —una serie de experimentos con 400 niños de quinto curso— dibuja el cuadro con toda claridad. Antes de estos experimentos se había demostrado que elogiar la inteligencia potenciaba la confianza de los niños. Pero Dweck sospechaba que esto sería contraproducente en cuanto el niño fracasase o experimente alguna dificultad.

La doctora envió a cuatro mujeres investigadoras de su equipo a las aulas de quinto curso de Nueva York. Éstas tomaban a un único niño de la clase para pasarle un test no verbal de inteligencia que consistía en componer una serie de rompecabezas, lo suficientemente fáciles como para que todos los alumnos lo hicieran bien. Cuando el niño acababa la prueba, las investigadoras le decían la puntuación obtenida y después le dedicaban un único elogio. Se dividió a los niños al azar en dos grupos, y a unos se los elogió por su *inteligencia*. Se les dijo: «Tú eres muy bueno en esto». A los otros se los elogió por su esfuerzo: «Debes de haber trabajado muy duro».

¿Por qué sólo un elogio? «Queríamos ver lo sensibles que eran los niños. Teníamos la corazonada de que un único elogio podría ser suficiente para tener efecto», explicó Dweck.

Seguidamente, para la segunda vuelta, a los estudiantes se les dio a elegir entre dos pruebas. Una de ellas era mucho más difícil que la anterior, pero las investigadoras dijeron a los niños que aprenderían mucho intentando ensamblar aquellos rompecabezas. La otra opción, según explicó el equipo de Dweck, era una prueba fácil, como la primera. De los que habían sido elogiados por su esfuerzo, el 90% eligió la serie de rompecabezas *más difíciles*. De los elogiados por su inteligencia, la mayoría optó por la prueba *fácil*. Los niños «listos» se acobardaron.

¿Por qué ocurrió esto? «Cuando alabamos a los niños por su inteligencia —escribió Dweck en las conclusiones de su estudio—, les estamos diciendo que el juego es: aparenta ser listo, no te arriesgues a cometer errores.» Y eso es lo que hicieron aquellos niños de quinto. Eligieron parecer listos y evitar el riesgo de sentirse avergonzados.

En una ronda posterior, ninguno de los niños de ese curso tenía elección. La prueba era muy difícil porque estaba diseñada para alumnos de séptimo. Previsiblemente, todos fracasaron. Pero, una vez más, los dos grupos de niños, divididos al azar al comienzo del estudio, respondieron de manera diferente. Aquellos que habían sido alabados por su esfuerzo en la primera prueba asumieron que simplemente no se habían concentrado lo suficiente en esta segunda. «Se implicaron mucho, y estaban dispuestos a probar todas las soluciones a los rompecabezas —recordó Dweck—. Muchos de ellos comentaron, sin ser provocados: ‘Ésta es mi prueba favorita’». Por el contrario, no fue así para los que habían sido elogiados por su inteligencia. Asumieron que su fracaso era la prueba de

que en realidad no eran nada listos. «Simplemente viéndolos podías notar la tensión. Estaban sudando y sintiéndose fatal.»

Después de haber inducido artificialmente esta ronda de fracasos, los investigadores de Dweck les dieron a todos los niños una última ronda de pruebas diseñadas para ser tan fáciles como las primeras. Los que habían sido alabados por sus esfuerzos mejoraron de manera significativa su primera puntuación, aproximadamente en un 30%. Aquellos a los que se les había dicho que eran listos lo hicieron peor que la primera vez, aproximadamente en un 20%.

Dweck había sospechado que los elogios podrían ser contraproducentes, pero hasta ella se quedó sorprendida por la magnitud del efecto, y explicó: «Resaltar el esfuerzo da al niño una variable que él puede controlar. Puede ver que tiene control sobre su nivel de éxito. Poner énfasis en la inteligencia natural hace que la situación esté fuera del control del niño, y no ofrece una buena receta para responder a un fracaso».

En las entrevistas que siguieron, Dweck descubrió que quienes creen que la inteligencia innata es la clave del éxito empiezan a descartar la importancia del esfuerzo. «Soy listo —razona el niño—; no necesito esforzarme». Hacer esfuerzos llega a estar estigmatizado: es la prueba pública de que no puedes conseguirlo con tus dones naturales.

En la repetición de sus experimentos, Dweck descubrió que este efecto del elogio sobre el rendimiento era válido para los estudiantes de todas las clases socioeconómicas. Afectaba tanto a los niños como a las niñas, y especialmente a las niñas más brillantes (eran las que más se diplomaban después del fracaso). Ni siquiera los alumnos de preescolar eran inmunes al poder inverso del elogio.



Jill Abraham es madre de tres hijos, vive en Scarsdale y su punto de vista es el típico de las personas a las que tanteo. Le hablé de la investigación de Dweck sobre los elogios y dijo contundentemente que no le interesaban las pruebas breves sin un seguimiento a largo plazo. Jill está incluida en el 85% de las personas que creen que es importante elogiar la inteligencia de los niños. Explica que su familia vive en una comunidad muy competitiva; una competición que comienza mucho antes de que los bebés tengan un

año y medio y empiecen a ser entrevistados para ir a la guardería. «Los niños que no creen firmemente en sí mismos empiezan a ser empujados de aquí para allá, y no sólo en el patio de recreo, también en clase.» De modo que Jill quiere armar a sus hijos con una firme creencia en sus habilidades innatas. Los elogia abundantemente: «No me importa lo que digan los expertos —dice desafiante—. Yo lo estoy viviendo».

Jill no fue la única que expresó su menosprecio por estos «expertos». El consenso era que sus breves experimentos en un entorno controlado no son comparables con la sabiduría de los padres que educan a sus hijos cada día.

Incluso los que han aceptado las conclusiones de estas nuevas investigaciones sobre los elogios tienen problemas para ponerlas en práctica. Sue Needleman es madre de dos hijos y maestra de primaria con once años de experiencia. El último año fue maestra de cuarto en la escuela de Ridge Ranch, en Paramus, Nueva Jersey. Nunca había oído hablar de Carol Dweck, pero lo esencial de sus investigaciones había llegado hasta su escuela, y Needleman aprendió a decir: «Me gusta cómo sigues intentándolo». Trata de dedicar elogios específicos más que generales para que el niño sepa exactamente qué ha hecho para ganárselos (y así poder conseguir más). Ocasionalmente le dice a un alumno: «Eres bueno en matemáticas», pero nunca le dice a ninguno que es malo en matemáticas.

Pero esto es lo que ocurre en la escuela, y lo que ella hace como profesora. En casa, los viejos hábitos tardan en morir. Ciertamente su hija de ocho años y su hijo de cinco son listos, y a veces se oye a sí misma decir: «Eres genial. Lo has conseguido. Eres muy listo». Cuando la presiono a este respecto, Needleman dice que los resultados de los estudios académicos a menudo parecen artificiales: «Cuando leo esos diálogos ridículos, lo primero que pienso es: ‘Oh, por favor. ¡Qué trillado!’».

Los profesores del instituto de secundaria Life Sciences, de Harlem Este, no tienen este tipo de dudas, porque han visto las teorías de Dweck aplicadas a sus alumnos. Dweck y su protegida, la doctora Lisa Blackwell, publicaron un informe en la revista académica *Child Development* sobre el efecto de una intervención de un semestre de duración llevada a cabo para mejorar las puntuaciones de los estudiantes en matemáticas.

Life Sciences es un centro orientado hacia las ciencias de la salud con elevadas aspiraciones, aunque cuenta con 700 alumnos cuyos principales atributos son pertenecer a minorías y no obtener buenos resultados escolares.

Blackwell dividió a sus niños en dos grupos para hacer un taller de ocho sesiones de duración. Al grupo de control se le enseñaron técnicas de estudio, y al otro grupo se le enseñaron también técnicas de estudio junto con un módulo especial acerca de que la inteligencia no es algo innato. Estos alumnos leyeron por turno un ensayo sobre el crecimiento de nuevas neuronas cerebrales cuando las personas afrontan los desafíos. Vieron diapositivas del cerebro y representaron escenas. «Incluso mientras enseñaba estas ideas —indicó Blackwell— oía a los estudiantes bromear, y llamarse unos a otros ‘tonto’ o ‘estúpido’». Cuando el módulo concluyó, hizo un seguimiento de las puntuaciones de sus estudiantes para ver si había tenido algún efecto.

No hizo falta mucho tiempo. Los profesores —que no sabían qué alumnos habían sido asignados a cada taller— pudieron distinguir a los que habían aprendido que la inteligencia puede desarrollarse. Éstos mejoraron sus hábitos de estudio y sus calificaciones. En un solo semestre, Blackwell invirtió la tendencia de estos estudiantes de conseguir notas cada vez más bajas en matemáticas.

La única diferencia entre el grupo de control y el grupo sometido a la prueba fueron dos lecciones: un total de cincuenta minutos dedicados no a enseñar matemáticas, sino a enseñar a los alumnos una única idea: que el cerebro es un músculo. Ejercitarlo más te hace más inteligente. Esto bastó para mejorar sus notas en matemáticas. «Estos descubrimientos son muy persuasivos —afirma la doctora Geraldine Downey, de Columbia, especialista en la sensibilidad de los niños al rechazo—. Demuestran que puedes tomar una teoría específica y desarrollar un programa que funcione».

El comentario de Downey es típico de lo que sostienen otros especialistas en este campo. El doctor Mahzarin Banaji, psicólogo social de Harvard experto en estereotipar, me dijo: «Carol Dweck es genial. Espero que su trabajo se tome en serio. La gente siente miedo cuando ve esos resultados».

Desde que Nathaniel Branden publicó *La psicología de la autoestima* en 1969, obra en la que opina que la autoestima es la faceta más importante en la vida de una persona, la creencia de que uno debe hacer lo que pueda para tener una autoestima positiva se ha convertido en un movimiento con amplios efectos en la sociedad.

Para 1984 la legislatura de California había creado un grupo de trabajo oficial dedicado a fomentar la autoestima de los ciudadanos, pues se

creía que esta cualidad lo conseguiría todo, desde reducir la dependencia de los subsidios hasta bajar el número de embarazos en chicas adolescentes. Estos argumentos convirtieron la autoestima en un tren imparable, particularmente en lo relacionado con los niños. Cualquier cosa potencialmente dañina para la autoestima infantil fue cortada de raíz. Se fruncía el ceño ante las competiciones. Los entrenadores de fútbol dejaron de contar los goles y dieron trofeos a todos los participantes. Los profesores se deshicieron de sus lápices rojos. Las críticas fueron reemplazadas por elogios omnipresentes y a veces innecesarios. Incluso hay un distrito escolar en Massachusetts en el que los niños, en la clase de gimnasia, «saltan a la cuerda» sin cuerda, para no sufrir la vergüenza de tropezarse.

El trabajo de Dweck y Blackwell forma parte de un cuestionamiento académico más amplio a uno de los principios clave del movimiento a favor de la autoestima: que el elogio, la autoestima y los resultados suben y bajan conjuntamente. Desde 1970 hasta 2000, se han escrito más de 15.000 artículos sobre autoestima y su relación con todo, desde el sexo hasta el éxito profesional. Pero el resultado a menudo ha sido contradictorio o poco concluyente. De modo que en 2003 la Association for Psychological Science pidió al doctor Roy Baumeister, entonces uno de los grandes defensores de la autoestima, que revisara dichos escritos. Su equipo concluyó que la investigación de la autoestima estaba contaminada por una ciencia errada. La mayoría de aquellos 15.000 estudios pedían a la gente que puntuara su autoestima y después que evaluaran su propia inteligencia, su éxito profesional, sus habilidades relacionales, etc. Estos informes elaborados por las propias personas eran muy poco fiables, pues la gente con la autoestima elevada suele tener una percepción inflada de sus habilidades. Sólo 200 de los estudios emplearon un método de medir la autoestima y sus resultados científicamente coherente.

Después de revisar esos 200 estudios, Baumeister concluyó que poseer una alta autoestima no mejoraba las calificaciones ni los logros profesionales. Ni siquiera rebajaba el consumo de alcohol. Y especialmente no disminuía la violencia de ningún tipo. (Las personas muy agresivas y violentas suelen tener una alta opinión de sí mismas, lo que desbanca la teoría de que la gente es agresiva para compensar su falta de autoestima.)

En aquel tiempo se comentó que Baumeister afirmaba que aquellos descubrimientos habían sido la mayor decepción de su carrera.

Ahora está del lado de Dweck en este debate, y su trabajo avanza en una dirección parecida. Recientemente ha publicado un artículo en el que muestra que para los alumnos universitarios que están a punto de fracasar, las alabanzas destinadas a generar una elevada autoestima hacen que las calificaciones se hundan todavía más. Baumeister ha llegado a creer que apelar continuamente a la autoestima está muy vinculado al orgullo que sienten los padres por los logros de sus hijos: es tan fuerte que «cuando elogian a sus hijos, están un poco elogiándose a sí mismos».



En general, la literatura sobre el elogio muestra que puede ser eficaz, puede ser una fuerza positiva y motivadora. En un estudio, los investigadores de la Universidad de Notre Dame pusieron a prueba la eficacia de los elogios en un equipo universitario de jockey que iba perdiendo. El experimento funcionó: el equipo llegó a las últimas rondas eliminatorias. Pero no todos los elogios son iguales y, como demostró Dweck, sus efectos pueden variar significativamente, dependiendo del contenido del elogio. Los investigadores han descubierto que, para ser eficaz, el elogio tiene que ser específico. (A los jugadores de jockey se les elogió específicamente por el número de veces que contenían a un oponente.)

La sinceridad de la alabanza también es crucial. Según Dweck, el mayor error que hacen los padres es asumir que sus hijos no son lo suficientemente sofisticados para ver y sentir sus verdaderas intenciones. Así como podemos detectar el verdadero significado de un cumplido ambiguo o de una disculpa no sincera, también los niños descubren las intenciones ocultas en los elogios. Sólo los más pequeños —menores de siete años— se creen los elogios sin más; los niños mayores sospechan tanto de ellos como los adultos.

El psicólogo Wulf-Uwe Meyer, pionero en este campo, realizó una serie de estudios durante los cuales los niños observaban a otros estudiantes recibir alabanzas. Según sus descubrimientos, a la edad de doce años los niños creen que recibir elogios de un profesor no significa que hayas hecho las cosas bien; en realidad es señal de tu falta de habilidad y de que el profesor cree que necesitas que se te anime. Han captado la pauta: a los que se quedan atrás se les llena de elogios. Los adolescentes, descubrió

Meyer, los descartan hasta tal punto que creen que en realidad son críticas del profesor —no son elogios en absoluto—, acompañadas de una opinión positiva sobre la actitud del alumno.

En opinión del psicólogo cognitivo Daniel T. Willingham, el profesor que elogia a un niño podría estar enviando inadvertidamente el mensaje de que ha llegado al límite de su capacidad innata, mientras que el profesor que critica a un alumno transmite el mensaje de que éste puede mejorar su rendimiento todavía más.

La profesora de psiquiatría de la Universidad de Nueva York Judith Brook explica que se trata de un asunto de credibilidad: «El elogio es importante, pero no el elogio vacío —dice—. Tiene que basarse en algo real, alguna habilidad o talento que el alumno tenga. Cuando los niños escuchan elogios que consideran inmerecidos, no sólo descartan los elogios poco sinceros, sino también los sinceros».

El exceso de elogios también distorsiona la motivación de los niños, que empiezan a hacer cosas únicamente para escuchar las alabanzas, perdiendo de vista el disfrute intrínseco de la acción que estén realizando. Los investigadores del Reed College y de Stanford revisaron más de 150 trabajos sobre el elogio. Sus análisis determinaron que los alumnos elogiados se vuelven reacios al riesgo y sienten que no tienen autonomía. Los investigadores descubrieron correlaciones coherentes entre el uso liberal del elogio y una «menor persistencia en la tarea, más control visual del profesor y una manera de hablar que hace que las respuestas tengan la entonación de preguntas» por parte de los estudiantes. Cuando llegan a la universidad, los alumnos más elogiados suelen preferir abandonar las clases que sufrir una nota mediocre, y les cuesta mucho elegir licenciatura: tienen miedo de comprometerse con algo porque temen no tener éxito.

Una profesora de secundaria de Nueva Jersey me dijo que podía distinguir a los niños que reciben demasiados elogios en casa. Sus padres *piensan* que les están dando apoyo, pero los alumnos notan las elevadas expectativas de sus progenitores, y sienten tanta presión que no pueden concentrarse en el tema, sólo en la nota que reciben. Una madre me dijo: «Estás destruyendo la autoestima de mi hijo» porque le había puesto un aprobado. Y yo le respondí: «Tu hijo es capaz de hacerlo mejor». Yo no estoy aquí para hacer que se *sienta* mejor. Estoy aquí para hacer que lo *haga* mejor.

Podemos creer que, cuando crecen, los niños demasiado elogiados se transforman en blandengues desmotivados, pero los investigadores informan

de lo contrario. Dweck y otros han descubierto que los niños más elogiados se vuelven más competitivos y más interesados en derrotar a los demás. El mantenimiento de la imagen se convierte en su principal preocupación. Según señala Dweck, hay una serie de estudios muy alarmantes que lo demuestran.

En uno de ellos, a los alumnos se les presentan dos pruebas tipo rompecabezas. Entre el primer y el segundo rompecabezas se les permite elegir entre aprender una nueva estrategia para la segunda prueba o averiguar cómo lo han hecho con relación a los demás alumnos en esa primera prueba: sólo tienen suficiente tiempo para hacer una cosa o la otra. Los elogiados por su inteligencia eligen descubrir cuál es su puesto dentro de la clase, en lugar de usar su tiempo para prepararse.

En otro estudio, los estudiantes obtienen un cuaderno de notas que ellos mismos deben confeccionar y se les dice que esas notas serán enviadas a los alumnos de otra escuela; ellos nunca llegarán a conocerlos ni sabrán sus nombres. De los niños elogiados por su inteligencia, el 40% miente, inflando sus puntuaciones. De los elogiados por su esfuerzo, muy pocos lo hacen.

Cuando los estudiantes hacen su transición a secundaria, algunos de aquellos a los que les fue bien en primaria inevitablemente tienen que esforzarse en este nuevo entorno, más amplio y exigente. Los que equiparan su antiguo éxito con sus capacidades innatas asumen que han sido tontos en todo momento. Sus notas nunca se recuperan porque el elemento clave de su recuperación —incrementar su esfuerzo— sólo les parece una prueba más de su fracaso. En las entrevistas, muchos confiesan que «piensan seriamente en hacer trampas».

Los estudiantes recurren a las trampas porque no han desarrollado una estrategia para afrontar el fracaso. El problema se complica cuando un padre ignora los fracasos de su hijo e insiste en que le irá mejor la próxima vez. La investigadora de Michigan Jennifer Crocker estudia exactamente este escenario y explica que el alumno llega a creer que el fracaso es algo tan terrible que la familia no puede reconocer su existencia. Un niño que carece de la oportunidad de comentar sus errores no puede aprender de ellos.

Dejar los fracasos a un lado y enfocarse sólo en lo positivo no es lo normal en todo el mundo. Un joven erudito de la Universidad de Illinois, el doctor Florrie Ng, reprodujo el paradigma de Dweck con alumnos de

quinto en Illinois y en Hong Kong. Ng añadió una dimensión interesante al experimento. En lugar de hacer que los niños realizaran el breve test de inteligencia en sus escuelas, sus madres los llevaron a la oficina del investigador en el campus universitario (tanto en Urbana-Champaign como en la Universidad de Hong Kong). Mientras las madres se sentaban en la sala de espera, a la mitad de los niños se les dio al azar un test muy difícil, del que sólo pudieron contestar bien aproximadamente la mitad, para inducir una sensación de fracaso. En ese punto, se les dio un descanso de cinco minutos antes de la segunda prueba, y a las madres se les permitió entrar en el aula para hablar con sus hijos. En el camino de entrada, a las madres se les dijo la puntuación de sus hijos y se les contó una mentira: que esa puntuación suponía un resultado por debajo de la media. Cámaras ocultas grabaron la interacción de cinco minutos entre la madre y el niño.

Las americanas evitaron cuidadosamente hacer comentarios negativos, y se mantuvieron bastante animadas y positivas con sus hijos. Pasaron la mayor parte del tiempo hablando de otras cosas, como qué comerían para cenar, y no de la prueba que estaban realizando. Por el contrario, los niños chinos tenían más probabilidades de escuchar: «No te has concentrado al hacerlo» o «Vamos a repasar tu test». Pasaron la mayor parte del descanso hablando del test y de su importancia.

Después del descanso, las puntuaciones de los niños chinos en la segunda prueba aumentaron un 33%, más del doble que los americanos.

Podría parecer que las madres chinas se comportaron con dureza y crueldad, pero ese estereotipo no refleja a los padres modernos de Hong Kong. Y tampoco fue exactamente lo que Ng vio en las cintas de vídeo. Aunque sus palabras eran firmes, las madres chinas sonrieron y abrazaron a sus hijos tanto como las americanas, y no fruncieron el ceño ni elevaron la voz.



Mi hijo, Luke, está en preescolar. Parece super sensible al posible juicio de sus semejantes. Luke lo justifica diciendo: «Soy tímido», pero en realidad no lo es. No tiene miedo en las ciudades que no conoce ni a hablar con extraños, y en su escuela ha cantado frente a audiencias muy numerosas. Más bien yo diría que es orgulloso e inhibido. Su colegio tiene uniformes simples (camiseta y pantalones de marinero), y a mi hijo le encanta

que no le puedan ridiculizar por elegir esa ropa «porque entonces ellos también se estarían ridiculizando a ellos mismos».

Después de leer la investigación de Carol Dweck, empecé a cambiar mi manera de elogiarle, pero no del todo. Supongo que mi duda era que la actitud que Dweck quiere que tengan los estudiantes—una creencia firme en que la manera de recuperarse de un fracaso es trabajar más duro—suena terriblemente estereotipada: inténtalo, inténtalo otra vez.

Pero resulta que la capacidad de responder repetidamente al fracaso haciendo más esfuerzo—en lugar de simplemente renunciar—es un rasgo bien estudiado en psicología. La gente que posee este rasgo de persistencia se recupera bien y puede mantener su motivación durante extensos periodos en los que se pospone la gratificación. Ahondando en esta investigación, aprendí que la persistencia es algo más que un acto consciente de la voluntad; también es una respuesta inconsciente gobernada por un circuito cerebral. El doctor Robert Cloninger, de la Universidad Washington, en St. Louis, localizó esta red neuronal que discurre por el córtex prefrontal y el cuerpo estriado ventral. Este circuito controla el centro de recompensas del cerebro y, como un interruptor, interviene cuando no hay una recompensa inmediata. Cuando se activa, le dice al resto del cerebro: «No dejes de intentarlo. Hay dopa [el premio que ofrece la química cerebral por tener éxito] en el horizonte». Al examinar a la gente con el escáner MRI, Cloninger pudo ver este interruptor activándose con frecuencia en algunas personas, mientras que en otras apenas lo hacía.

¿Qué hace que algunos individuos tengan la capacidad de mantener este circuito activo?

Cloninger ha entrenado a ratas y ratones a perseverar en los laberintos teniendo cuidado de *no* premiarlos al llegar al final. «La clave es el refuerzo intermitente», dice. El cerebro tiene que aprender que es posible resolver los episodios frustrantes. «La persona que crece recibiendo premios demasiado frecuentes no tendrá perseverancia, porque abandonará cuando el premio desaparezca.»

Esto me impactó. Había pensado que «adicto al elogio» sólo era una expresión, pero, de repente, tomé conciencia de que podría estar preparando el cerebro de mi hijo para que sintiera la necesidad química de ser premiado constantemente.

¿Qué significaría renunciar a elogiar a los niños con tanta frecuencia? Bueno, si yo soy un ejemplo, hay etapas en esta retirada, y cada una de ellas

es sutil. En la primera etapa, no dejé de elogiar a mi hijo cuando los demás padres hacían lo mismo. No quería que Luke se sintiera excluido. Me veía como un antiguo alcohólico que sigue bebiendo para socializar. Me convertí en un «elogiador social».

Después traté de usar el tipo de elogios específicos que recomienda Dweck. Elogié a Luke, pero intenté alabar su «proceso». Esto era más fácil de decir que de hacer. ¿Qué procesos se desarrollan en la mente de un niño de cinco años? Según mi impresión, el 80% de su cerebro procesa extensos escenarios de figuras en acción.

Sin embargo, cada noche tiene tareas de matemáticas y ha de leer un libro en voz alta para practicar la fonética. Cada una de estas labores requiere aproximadamente cinco minutos si se concentra, pero se distrae fácilmente. De modo que le elogio por concentrarse sin pedir un descanso. Si escucha las instrucciones con cuidado, le elogio por eso. Después de los partidos de fútbol, le elogio por mirar antes de pasar, en lugar de limitarme a decir: «Has jugado genial». Y si se esforzó por conseguir el balón, le alabo por el esfuerzo realizado.

Tal como prometía la investigación, estas alabanzas enfocadas le ayudaron a ver estrategias que podía aplicar al día siguiente. Es notable lo eficaces que fueron.

A decir verdad, mientras que a mi hijo le iba bien bajo este nuevo régimen de elogios, era yo quien sufría. Resulta que yo era el verdadero adicto a los elogios de la familia. Sentía que al recompensarle verbalmente por una habilidad o tarea particular dejaba otras partes sin reconocer ni apreciar. Reconocí que utilizar el universal: «Eres genial, me siento orgulloso de ti», era mi manera de expresar amor incondicional.

Ofrecer elogios se ha convertido en una especie de panacea para la ansiedad de los padres modernos. Como estamos alejados de la vida de nuestros hijos desde el desayuno hasta la cena, cuando llegamos a casa tratamos de compensar. En esas pocas horas que pasamos juntos, queremos que oigan las cosas que no pueden oír durante el día: «Estamos de tu lado», «Estamos aquí para apoyarte», «Creemos en ti».

Asimismo, ponemos a los niños en entornos donde están sometidos a mucha presión, buscamos las mejores escuelas posibles y después usamos elogios constantes para suavizar la intensidad de esos entornos. Esperamos mucho de ellos, pero ocultamos nuestras expectativas detrás de los elogios constantes. Para mí, esta duplicidad se hizo manifiesta.

Finalmente, en mi última etapa de retirada de los elogios, me di cuenta de que no decirle a mi hijo que era muy listo significaba dejar que llegara a sus propias conclusiones con respecto a su inteligencia. Intervenir con nuestros elogios es como dar la respuesta a un problema de su tarea con demasiada rapidez: le quita la oportunidad de hacer la deducción por sí mismo.

Pero ¿qué ocurre si llega a la conclusión equivocada? ¿Puedo realmente dejar eso en sus manos a esta edad?

Sigo siendo un padre ansioso. Esta mañana, lo volví a poner a prueba de camino hacia la escuela:

—¿Qué le pasa a tu cerebro cuando piensa en algo difícil?

—Se agranda, como un músculo —respondió.