



**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN
MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

EXPLORANDO EL EFECTO PIGMALIÓN EN UN GRUPO DE DOCENTES DE
INFANTIL Y PRIMARIA

EXPLORING THE PYGMALION EFFECT IN A GROUP OF EARLY CHILDHOOD AND
PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Autora: Blanca Losada Gómez

Tutora: Raquel De Sixte Herrera

Salamanca, 5 junio, 2023

TRABAJO DE FIN DE GRADO

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Dña. Blanca Losada Gómez, matriculada en la Titulación de Grado en Maestro en Educación Infantil:

*Declaro que he redactado el Trabajo de Fin de Grado titulado **EXPLORANDO EL EFECTO PIGMALIÓN EN UN GRUPO DE DOCENTES DE INFANTIL Y PRIMARIA** del curso académico 2022/2023 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforma a su sentido.*

En Salamanca, a 5 de junio de 2023



Fdo.: Blanca Losada Gómez

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por apoyarme siempre y animarme a realizar este grado y, en especial, a mi hermana y mi madre por ayudarme cuando lo he necesitado.

A todos/as los/as maestros/as que han participado en esta investigación, ya que sin ellos/as no habría sido posible llevar a cabo este trabajo.

A todos los profesores que han dejado huella en mi a lo largo de mi etapa como alumna y me han motivado para dedicarme a la enseñanza.

A Raquel, mi tutora, por guiarme en la realización de este trabajo siempre que ha sido necesario.

¡Gracias a todos!

RESUMEN

Este trabajo busca poner en valor las posibilidades de un fenómeno como el efecto Pigmalión en el ámbito educativo. En él se expone un estudio con el que se exploran las expectativas docentes en un grupo de profesores de Educación Infantil y Primaria.

A diferencia de la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en las que se ha estudiado este fenómeno atendiendo a los alumnos, en este estudio, nos centraremos en el punto de vista del profesor. Más concretamente, se pretende conocer su grado de percepción en cuanto a la posible repercusión de sus creencias sobre su propio comportamiento en el aula y en el alumnado a su cargo.

Hace décadas, el descubrimiento del impacto que las expectativas de un maestro puede tener en el rendimiento de los alumnos abrió las puertas a un nuevo campo de investigación en el cual se sustenta este trabajo. Basándonos en la *Teoría de los cuatro factores*, propuesta por Rosenthal (2002) se ha elaborado un cuestionario que una muestra de 50 maestros han respondido, aportando información sobre las conductas diferenciales con las que comunican sus expectativas al alumnado.

Los datos revelan que la mayor parte de maestros tienen expectativas en el contexto de aula. Sus respuestas también invitan a pensar que la mitad de la muestra no es consciente ni de la posible influencia que sus expectativas pueden llegar a tener en la forma de comportarse, ni en el eco de estas en el rendimiento de sus alumnos. Además, la experiencia en el ámbito educativo no parece ser un factor que influya en la percepción de la muestra sobre las expectativas docentes. Todos estos datos se discuten al final del trabajo, a la luz de los estudios precedentes.

Palabras clave: efecto Pigmalión, expectativas docentes, rendimiento, conductas diferenciales, experiencia.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
2. OBJETIVOS	3
2.1. Objetivo general.....	3
2.2. Objetivos específicos	3
3. MARCO TEÓRICO.....	4
3.1. El efecto Pigmalión.....	4
3.1.1. Origen y definición.....	4
3.1.2. Tipos	6
3.2. El efecto Pigmalión en el ámbito educativo.	7
3.2.1. Antecedentes.....	9
3.2.2. Modelos explicativos sobre los procesos involucrados.....	11
3.3. El papel de las expectativas docentes en el efecto Pigmalión.	14
3.3.1. Origen de las expectativas	14
3.3.2. El rol del maestro en la transmisión de expectativas en el aula	15
3.3.3. Repercusión del efecto Pigmalión en el alumnado.....	20
3.4. Presente estudio.	21
4. PARTE PRÁCTICA	22
4.1. Objetivos y supuestos de investigación.	23
4.2. Metodología.....	24
4.2.1. Diseño de la investigación.....	24
4.2.2. Participantes	24
4.2.3. Elaboración y diseño del instrumento de recogida de datos.....	27
4.2.4. Procedimiento del análisis	30
4.3. Resultados.....	32

4.4. Discusión de los resultados.....	41
5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS.....	44
6. CONCLUSIONES.....	46
7. LIMITACIONES.....	47
8. PROSPECTIVA DE FUTURO.....	48
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
10. ANEXOS.....	54
Anexo 1. Datos de los participantes.....	54
Anexo 2. Cuestionario sobre las expectativas docentes.....	56
Anexo 3. Borradores del cuestionario.....	60
Anexo 4. Tablas y figuras con los resultados del cuestionario.....	65

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Hace siglos, el filósofo Aristóteles llegaba a la conclusión de que el ser humano es un ser social por naturaleza, lo que nos hace pensar que la interacción con el resto de los individuos que nos rodean es una pieza clave para nuestro desarrollo y aprendizaje. El lenguaje es uno de los principales factores que media en la interacción social y como señala García (2015) nuestra capacidad para influir en las personas es muy alta, siendo posible provocar efectos irremediables.

En el ámbito educativo, el docente tiene un rol imprescindible como facilitador de los aprendizajes. Como cualquier persona cuando conoce a alguien por primera vez, formula expectativas (Sánchez y López, 2005). En este caso, van dirigidas a sus alumnos y surgen en base a sus valores y experiencias previas. En función del tipo de expectativas que formule (positivas o negativas) y la forma de comunicarlas en el aula, estas pueden tener un impacto en el rendimiento del alumnado. Es aquí donde surge el efecto Pigmalión.

Rosenthal y Jacobson (1968) dieron nombre a este fenómeno, tras poner en marcha la primera investigación en la que se estudiaba la influencia de las expectativas docentes en el ámbito educativo, descubriendo que cuando un docente tenía expectativas altas de sus alumnos, actuaba en base a ellas haciendo que el rendimiento de estos mejorase. Aunque esta relación pueda ser más compleja (Pintrinch y Schunk, 2006) lo cierto es que las expectativas pueden tener un peso sobre el comportamiento del docente y el rendimiento académico de sus alumnos.

Si recordamos a algún maestro que nos haya impartido clases en algún momento de nuestra trayectoria educativa, seguramente coincidamos en que su comportamiento con los alumnos que “iban más atrasados, no dejaban de hablar o no valían para estudiar” no era el mismo que aquel que tenía con otros alumnos que “siempre se portaban bien, estaban atentos, no interrumpían en clase”. Este hecho se ha podido corroborar en investigaciones que dejan claro que, en algunas aulas, los docentes muestran un comportamiento diferente con cada alumno en función de las expectativas altas o bajas que tiene de él. Esto implica que los alumnos de los que se tiene unas expectativas más altas suelen recibir un trato más cercano y más oportunidades mientras

que aquellos de los que se tienen expectativas más bajas, no reciben tal estimulación (Good et al., 2018).

Debido a ello, no es difícil deducir que las diferencias entre unos y otros, así como ciertas descripciones y comentarios que los maestros puedan hacer tengan un impacto sobre la motivación y estima académica de los alumnos y, en consecuencia, en su rendimiento (Pintrich y Schunk, 2006). Por este motivo, Gentrup et al., (2020) recalcan la importancia de que el maestro esté al tanto de las posibilidades del efecto Pigmalión y de sus propias expectativas para, en lugar de formular juicios erróneos que no se asemejen a la realidad del estudiante, puedan comunicar expectativas positivas que motiven al alumnado. Esto explica la elección del tema y el objetivo que se pretende conseguir: explorar el grado de percepción de los docentes sobre sus expectativas y su posible repercusión en el alumnado.

Para llevarlo a cabo, este trabajo presenta diferentes partes en las que nos centraremos en este tema de interés. En primer lugar, se presenta un marco teórico en el que nos enfocaremos en el efecto Pigmalión, su origen y tipos basándonos en una revisión de la literatura científica existente, que ayude a contextualizar el panorama actual en cuanto a este tema. Acto seguido, se reflejará la aplicación de este fenómeno dentro del ámbito educativo y, sobre todo, la importancia del rol de las expectativas docentes como origen del mismo. Se dedicará un apartado también a la repercusión que estas pueden tener en el alumnado según ha sido demostrado en numerosas investigaciones.

En segundo lugar, nos centramos en la parte práctica, es decir, en la investigación que se llevará a cabo como parte de este Trabajo de Fin de Grado (TFG a partir de ahora), para la cual se ha elaborado un cuestionario con el que medir el grado de percepción que un grupo de 50 docentes de Infantil y Primaria tiene sobre sus expectativas, además de observar si sus años de experiencia en la profesión influyen en él. Para ello, concretaremos la metodología empleada, detallando en este apartado el diseño de la investigación, presentando la muestra, el procedimiento para la elaboración y diseño de ese cuestionario, así como el análisis de las respuestas proporcionadas por los encuestados. Para cerrar esta parte práctica, se dedicará un apartado a discutir los

resultados obtenidos a la luz de los estudios precedentes. Se contempla también un apartado en el que se destacarán algunas implicaciones educativas derivadas de este trabajo y enfocadas a la prevención del efecto Pigmalión negativo en el aula.

Por último, se dedicará otro apartado a exponer las principales conclusiones que se desprenden de este TFG y se aprovechará para señalar algunas limitaciones del estudio y la prospectiva de futuro o posibles líneas de investigación con las que seguir ahondando en un tema tan importante como este en la educación.

2. OBJETIVOS

Para acotar los objetivos de este trabajo, lo primero que haremos es centrarnos en las principales incógnitas que queremos resolver. Estas son algunas de las cuestiones que guían esta investigación: ¿Qué es el efecto Pigmalión? ¿Cuándo tiene lugar? ¿Los docentes tienen expectativas de sus alumnos? ¿Creen los maestros que estas expectativas pueden condicionar su comportamiento hacia los alumnos? ¿Son capaces de percibir que sus expectativas pueden afectar al rendimiento o motivación del alumnado? ¿Los docentes con más experiencia son más conscientes de este fenómeno?

Trataremos de darles respuesta a través de los objetivos que vienen a continuación.

2.1. Objetivo general

El objetivo principal que nos proponemos con este trabajo es:

- Explorar el grado de percepción que docentes de Infantil y Primaria tienen en cuanto a las expectativas que formulan en el aula y la posible repercusión de estas en su comportamiento y en el alumnado.

2.2. Objetivos específicos

En base a las incógnitas planteadas podemos definir algunos objetivos específicos como los siguientes:

- Profundizar en el conocimiento científico sobre el fenómeno del efecto Pigmalión.

- Diseñar un cuestionario sobre las expectativas docentes y formular preguntas fiables para el mismo.
- Saber si los docentes que participan en este estudio tienen expectativas de sus alumnos y de qué tipo son.
- Comprobar si los docentes son conscientes de la incidencia de sus expectativas en su comportamiento en el aula.
- Investigar si los docentes son conscientes del posible impacto que sus expectativas pueden tener sobre la motivación y el rendimiento del alumnado.
- Explorar si existen diferencias entre los docentes que forman parte de nuestro estudio, teniendo en cuenta los años de experiencia.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se presenta la información relevante acerca del tema que nos compete: el efecto Pigmalión y las expectativas docentes; que será necesaria recopilar y contrastar para conocer más a fondo este fenómeno y, sobre todo, sus repercusiones en el ámbito educativo. Nos apoyaremos, para ello, en algunas de las investigaciones ya existentes para desarrollar más adelante el tipo de estudio que se llevará a cabo con el fin de alcanzar los objetivos señalados anteriormente.

3.1. El efecto Pigmalión.

3.1.1. Origen y definición

Para entender este fenómeno nos tenemos que remontar a su origen, el cual podemos ubicar en la mitología griega. Según este extendido mito, el rey Pigmalión buscaba enamorarse de una mujer perfecta. Sin embargo, no fue capaz de encontrarla. Por ello, tuvo que recurrir a la creación de una estatua, la cual le agradaba más a medida que la esculpía. Tantas eran sus ganas de que cobrara vida que comenzó a tratarla como si ya la tuviera, manifestando y profesando su amor por ella. Finalmente, su deseo fue concedido, convirtiéndose la estatua en Galatea, la mujer con la que siempre había soñado (Solís y Borja, 2017). La enseñanza que esta historia nos deja está muy relacionada con la forma en la que actualmente entendemos el funcionamiento de este fenómeno, de ahí el nombre que le fue otorgado. En este caso, Pigmalión consiguió que

una estatua que él mismo había esculpido cobrara vida gracias a sus altas expectativas y al afecto que mostró por Galatea, así como a su determinación porque fuese real.

Este mito sirve para reflejar y demostrarnos que las creencias y expectativas que nosotros mismos poseemos sobre los demás, pueden modificar nuestra forma de relacionarnos con ellos y, a su vez, condicionar su comportamiento. Basándonos en esta interpretación y según señala Rosenthal (2010), entendemos el efecto Pigmalión como el resultado de la existencia de expectativas interpersonales, que implican que, lo que una persona espera de otra puede llegar a hacerse realidad. Otra forma con la que nos podemos referir a este fenómeno es *profecía autocumplida*. Esta es considerada como una predicción falsa que genera una conducta capaz de reforzar el juicio que en un principio era erróneo (Merton, 1948, como se citó en Vargas, 2016).

Es importante dejar claro que, como apunta García (2015), existen distintos requisitos para que pueda darse este fenómeno. Uno de ellos es la seguridad y firmeza con la que creer algún hecho, lo que se denomina creencias. Estas, según Sánchez y López (2005), se basan en nuestros valores, aunque pueden surgir también a partir de las experiencias que vamos teniendo a lo largo de la vida y que nos hacen tener un pensamiento u otro sobre las personas. Podemos pensar que a mayor experiencia, más ajustadas serán las expectativas y la percepción sobre ellas. No obstante, aún no hay ningún estudio que lo demuestre, razón por la que profundizaremos en esta relación en nuestra investigación.

Otro de los elementos fundamentales es que la persona tenga la expectativa de que ese hecho se vaya a hacer realidad, es decir, que piense que la probabilidad de que esas creencias se cumplan sea alta. Por último, otro aspecto imprescindible es el lenguaje utilizado a la hora de plasmar estas expectativas (García, 2015).

Teniendo esto en cuenta, es fácil deducir que este tipo de fenómeno se basa en una retroalimentación positiva. Es decir, para que tenga lugar un efecto Pigmalión, partimos de las expectativas y las creencias que tenemos respecto a un grupo de personas. Estos juicios o pensamientos son los responsables de que modifiquemos nuestra propia conducta hacia los demás. Ahora bien, es lógico pensar que esta forma de comportarnos o dirigirnos a ellos puede condicionar los pensamientos que esta persona va a tener sobre sí mismo y sobre nosotros. Este sería el segundo paso, en el que la

comunicación de esas expectativas es clave para el proceso. En tercer lugar, esos pensamientos junto con las expectativas de esta persona sobre nosotros determinan la forma con la que afrontará la situación, o sea su comportamiento o conducta. Por último, esto reforzará la idea inicial de la que se parte, que a pesar de poder ser errónea, se acaba convirtiendo en una realidad (Brophy y Good, 1970).

3.1.2. Tipos

Como señalábamos anteriormente, la importancia del lenguaje a la hora de comunicar las expectativas hacia los demás es muy importante, aunque muchas veces se haga de forma inconsciente. Sin embargo, es un paso clave en este proceso, ya que, la probabilidad de condicionar a una persona a través de la forma en la que nos comunicamos con ella es considerable (García, 2015). Teniendo en cuenta que los juicios que hacemos sobre otras personas y lo que pensamos sobre ellas puede ser positivo o negativo, y que, como señalan Babad et al., (1982) las expectativas no siempre tienen por qué llevar a desenlaces positivos, podemos deducir entonces que este tipo de profecías autocumplidas puede darse en ambos casos.

Dependiendo cómo sean las expectativas que tenemos sobre la otra persona, encontramos dos tipos: Pígalión positivo y Pígalión negativo.

Efecto Pígalión positivo

Este es el proceso que se basa en una profecía autocumplida caracterizada por partir de expectativas buenas que influyen de forma positiva en el rendimiento de otra persona y, por ende, le llevan a alcanzar un logro determinado. Es decir, en este proceso, lo que una persona puede pensar de nosotros y la forma en la que nos lo hace saber nos puede facilitar alcanzar aquello que deseamos tras provocar un cambio en nuestra actitud para lograrlo (Zegarra y Aliaga, 2023).

Dentro de la educación, esta vertiente es la más estudiada dentro del efecto Pígalión gracias a los efectos positivos que puede tener como algunos de los que enumera García (2015): aumentar la confianza entre alumno y profesor, mejorar la autoestima y autoeficacia de los estudiantes, etc.

Efecto Pigmalión negativo

Por otro lado, cuando una persona tiene expectativas negativas o nulas de otra y estas pueden mermar su autoestima llevándole a actuar con un rendimiento notablemente menor, hablamos de un efecto Pigmalión negativo, conocido comúnmente como efecto Golem (Babad et al., 1982). Como indican Rowe y O'Brien (2002), el proceso que se pone en marcha es muy similar.

En este caso se parte de un conjunto de expectativas bajas que el individuo transmite (normalmente una figura de autoridad sobre el resto), provocando que las demás personas comiencen a esperar menos de sí mismas y, por tanto, obtengan menos logros que los que deberían alcanzar gracias a su potencial.

Como señalan Leung y Sy (2018), son numerosas las investigaciones existentes sobre el efecto Pigmalión positivo al contrario que los pocos estudios que se han llevado a cabo acerca de su variante negativa, el efecto Golem; debido al impacto que puede tener inducir expectativas negativas en los participantes del mismo.

Además de estos dos tipos, encontramos también el denominado *efecto Galatea*. Se trata de un fenómeno intrapersonal basado en la autopercepción. En este caso, el proceso difiere de los anteriores, ya que en este efecto, las expectativas que tenemos no condicionan a los demás, sino que su impacto está en uno mismo. Por eso, el efecto Galatea hace referencia a la importancia de tener unas expectativas altas de uno mismo como herramienta para mejorar el rendimiento propio (Rowe y O'Brien, 2002).

3.2. El efecto Pigmalión en el ámbito educativo.

Uno de los ámbitos a los que más se ha extrapolado el efecto Pigmalión es al ámbito educativo. No obstante, en comparación con otras áreas de investigación, el efecto Pigmalión es aún un campo de estudio bastante reducido, tanto fijándonos en la cantidad de artículos existentes como en la variedad de enfoques estudiados y en las incógnitas que aún quedan por resolver. Aun así, es un fenómeno que genera continuo debate en el ámbito científico (Good et al., 2018; Murdock y Sedlacek, 2018; Weinstein, 2018).

Como veremos, el primer estudio sobre este fenómeno llevado a cabo por Rosenthal tuvo un gran impacto a nivel científico y permitió que numerosos

investigadores se interesaran por el campo de las expectativas docentes en el aula y corroboraran que, efectivamente, los profesores tienen y comunican sus expectativas a los alumnos y que algunos de ellos las internalizan hasta tal punto que acaban repercutiendo en su rendimiento (Good et al., 2018).

Todos los experimentos que se han llevado a cabo después de este han ampliado lo que hasta ahora conocemos acerca del efecto Pigmalión y sus posibles repercusiones en la educación. De momento, la principal conclusión a la que los investigadores han llegado es a la mejora del rendimiento del alumnado gracias a las expectativas positivas de los docentes. Además de esta, muchos coinciden en el hecho de que los juicios de los profesores no solo afectan al rendimiento, sino que también es importante tener en cuenta otros aspectos como la motivación, la autoestima o la autoeficacia de los niños (Pintrich y Schunk, 2006). Como apuntan Timmermans et al., (2018) estas evidencias han servido de apoyo a los últimos avances en investigación que han permitido ahondar en otros enfoques interesantes dentro de la educación. Han podido llegar a conclusiones como que no todos los maestros crean un efecto Pigmalión en el aula, que su autoeficacia influye en las expectativas (Woodcock et al., 2019) o que la experiencia previa de los maestros pueden ser una fuente de expectativas (Sánchez y López, 2005).

Algunas líneas de investigación actuales se centran en el estudio de los factores que pueden influir y condicionar las expectativas docentes en el aula como el género de los alumnos, su contexto socioeconómico, su etnia, etc., así como su propia autoeficacia y motivación como maestros. También hay investigaciones que se enfocan en la influencia de las expectativas docentes en los logros académicos de una asignatura en concreto, en la importancia del lenguaje y la forma que el docente usa para transmitir sus expectativas al alumnado, en el posible impacto a largo plazo que puedan tener o en la repercusión en el concepto de uno mismo y en la motivación (Fischbach et al., 2013; Friedrich et al., 2015; Gentrup y Rjosk, 2018; Good y Nichols, 2001; Woodcock et al., 2019).

A lo largo de este apartado, se reflexionará sobre las conclusiones a las que los principales exponentes de este fenómeno han llegado, además de ahondar en los procesos que hacen posible el efecto Pigmalión, así como en el impacto de las

expectativas docentes en el aula y el rol del maestro a la hora de comunicarlas en este contexto y sus posibles repercusiones en el alumnado.

3.2.1. Antecedentes

En 1968, el psicólogo Rosenthal junto con Jacobson (en ese momento director de un colegio de educación primaria), publican la primera investigación en la que se ponía de manifiesto la existencia de una correlación entre las expectativas docentes y el desarrollo académico de los alumnos en las aulas. Fueron ambos quienes bautizaron a este fenómeno con el nombre de efecto Pigmalión, basándose en el célebre mito griego. Sin embargo, hasta ese año, solo Merton en 1948, que aportó una definición sobre las profecías autocumplidas, y otros psicólogos, años más tarde, que identificaron las bajas expectativas de los maestros como una posible causa de un menor rendimiento en el alumnado, habían considerado este tema dentro del ámbito educativo (Brophy, 1983).

La principal incógnita que querían resolver en su investigación, *Pygmalion in the classroom*, era descubrir el grado en el que las expectativas que los profesores tienen sobre sus alumnos puede producir cambios en el rendimiento de estos en el aula. Más concretamente, si aquellos alumnos de los que se esperaba una mayor evolución a nivel intelectual la desarrollarían más eficazmente que aquellos de los que no se tenían esas expectativas (Rosenthal y Jacobson, 1968).

Pintrich y Schunk (2006) cuentan que a la hora de proceder con la investigación, Rosenthal y Jacobson realizaron una prueba a los alumnos para establecer un nivel base y después se procedió a crear dos grupos conformados de forma aleatoria. La única diferencia fue la información que recibieron los profesores del colegio, pues se les hizo creer que los alumnos del grupo experimental habían mostrado un nivel potencial académico mayor que el resto de los alumnos. De esta forma, como pudieron comprobar al final del estudio tras repetir la prueba, los alumnos del grupo experimental obtuvieron mejores resultados que al principio del estudio y que el resto de los compañeros del grupo de control.

Finalmente, esta diferencia entre ambos grupos fue atribuida a las altas expectativas que los docentes tenían de los alumnos en el grupo experimental y, en consecuencia, a la forma de comportarse y comunicarse con ellos en el aula,

caracterizada por ser más motivadora, por darles más oportunidades y mostrarles más apoyo (Rosenthal y Jacobson, 1968).

A pesar de haber llegado a esta conclusión, su estudio fue criticado en numerosas ocasiones (Good et al., 2018; Pintrich y Schunk, 2006) y aunque es cierto que, según su investigación, las expectativas de un profesor pueden afectar de forma inconsciente al comportamiento de este y, en consecuencia, al rendimiento de los alumnos; la forma en la que se llevó a cabo y en la que se dejaron expuestos los resultados dejaba ciertas incógnitas como indica Thorndike (1968) en la revisión de este estudio, dejando claro que, aunque las conclusiones puedan haber sido acertadas, debió haber sido fruto de una coincidencia.

Sumándose a estas críticas, algunos investigadores debaten sobre la falta de control de variables en el estudio y las limitaciones en su diseño de investigación. Otros como White y Locke (2000) destacan que aplicar el efecto Pigmalión a otros ámbitos fuera del educativo, no siempre es ético y, por ello, no es posible replicarlo en diferentes circunstancias para comprobar si se obtienen o no los mismos resultados.

No obstante, como señala Brophy (1983) y secunda Rubie-Davies (2010), a pesar de estas críticas, nadie cuestionó la importancia del estudio o la existencia de expectativa. Es más, tras la publicación de este estudio otros muchos psicólogos decidieron llevarlo a cabo de forma similar o parecida y, como concluye Chang (2011) en algunos de ellos el resultado fue idéntico. Este es el caso de Schrank, que, en ese mismo año (1968), llevó a cabo una investigación en la que pretendía medir el efecto de las expectativas positivas de los docentes con el fin de comprobar si existían las profecías autocumplidas en el contexto de aula. Otro caso conocido es el del experimento de Jane Elliot, una profesora que decidió observar la repercusión las bajas y altas expectativas con su grupo de alumnos. Para ello, les comunicó que aquellos que tenían los ojos de un color en concreto eran superiores a nivel académico que aquellos que no los tenían así. En consecuencia, los alumnos empezaron a comportarse de esta forma cumpliendo la expectativa que les había sido transmitida en el aula, a pesar de ser falsa (Etherington, 2011).

Con ambos ejemplos, entendemos que los mensajes que los profesores dan a sus alumnos pueden hacer que estos creen o no en sí mismos y en sus capacidades y, por lo tanto, afecten a su rendimiento académico (Rumain, 2010).

En resumen, como subrayan Good et al. (2018), durante esas primeras décadas de investigación, se llevaron a cabo otros muchos estudios en los que se observaban evidencias como las siguientes:

- El contexto de aula implica una interacción compleja entre el alumno y el profesor.
- Hay profesores que tratan a sus alumnos de forma diferente en función de lo que creen que son capaces de hacer.
- Las expectativas se comunican en la interacción profesor-alumno.
- Algunos docentes dan más *feedback* a algunos alumnos transmitiendo así expectativas positivas.
- Existe una correlación alta entre las expectativas del profesorado y los logros de los estudiantes.

3.2.2. Modelos explicativos sobre los procesos involucrados

En este apartado, veremos cuáles son los procesos que se han de dar para que tenga lugar un efecto Pigmalión en el aula.

Retomamos los requisitos que mencionábamos anteriormente: las creencias, basadas en valores personales, la expectativa de que estas se vayan a hacer realidad y su comunicación, es decir el lenguaje con el que plasmar estas expectativas (García, 2015).

Uno de los primeros modelos que explicaban el efecto Pigmalión fue el de Brophy y Good (1970). Estos autores señalaban un total de seis pasos.

- a) El profesor formula expectativas del rendimiento del alumno.
- b) Comienza a tratar a sus alumnos en base a estas expectativas.
- c) Los alumnos responden a esas conductas diferenciales (es decir, diferentes con cada alumno).
- d) Cada alumno se comporta reforzando la expectativa inicial del docente.
- e) El rendimiento de algunos alumnos, mejora y el de otros puede empeorar.
- f) Estas diferencias se reflejan en sus resultados.

Diez años más tarde Darley y Fazio (1980) (en Brophy, 1983) propusieron un nuevo modelo con la misma cantidad de procesos, estos indicaban que:

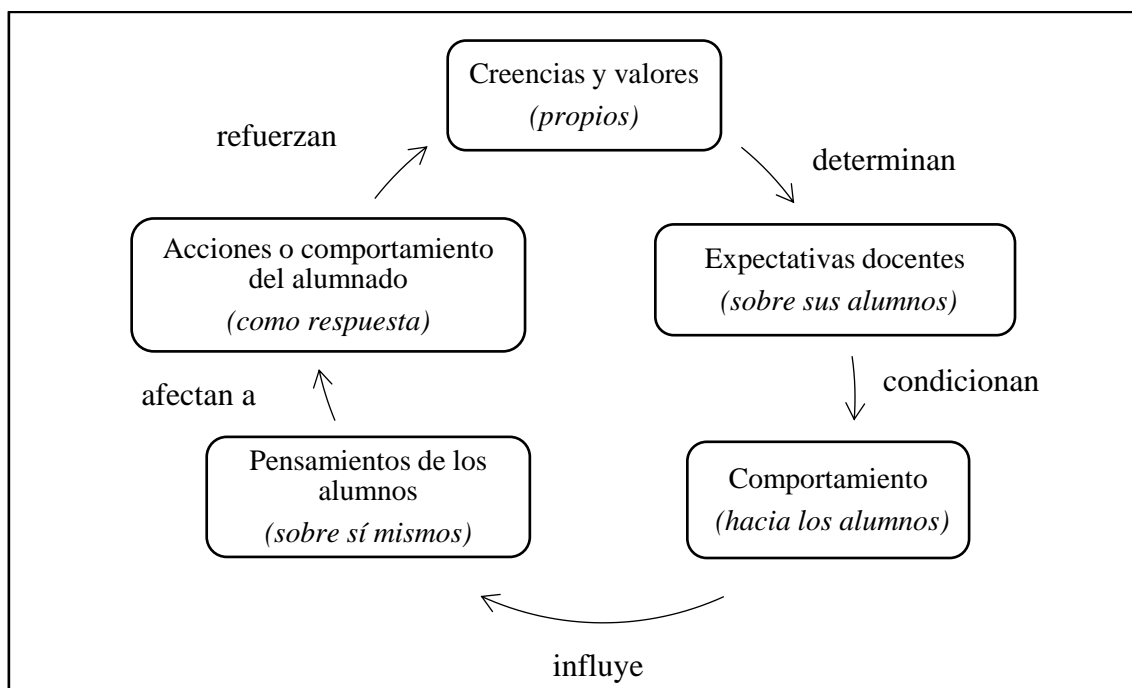
- a) El profesor tiene expectativas de sus alumnos basadas en sus características e información que conoce de forma previa.
- b) Las expectativas influyen la interacción del profesor con los alumnos.
- c) El alumno interpreta el comportamiento del maestro hasta verlo como una.
- d) Responde a esa conducta que confirma la expectativa inicial.
- e) El profesor interpreta el comportamiento del alumno como una respuesta.
- f) El alumno reinterpreta su propio comportamiento creando una imagen de sí mismo pudiendo modificar su autoconcepto y autoestima.

Harris y Rosenthal (1985) señalan las principales diferencias entre ambos modelos, resaltando cómo el segundo de ellos es más específico y aporta mayor información sobre los efectos de las expectativas docentes. Además, propusieron un último modelo conocido como “*10 arrow*” *model*, en el que tenían en cuenta diferentes variables como los pensamientos del maestro, las expectativas, etc. y su bidireccionalidad a lo largo del proceso.

Basándonos en todos estos modelos, como vemos en la Figura 1, podemos resumir el efecto Pigmalión en una sucesión de cinco pasos que se pueden repetir indefinidamente y se retroalimentan unos a otros.

Figura 1

El efecto Pigmalión en el aula



Nota. Elaboración propia a partir de “El efecto Pigmalión en la práctica docente” por P. Solís y V. Borja, 2017, Publicaciones Didácticas, (83), 193-195.

En primer lugar, las creencias del docente, así como los valores que tiene, hacen que, desde el comienzo de un nuevo curso, pueda tener expectativas sobre el alumnado al que va a dar clase. Estas podrán ser positivas o negativas, más altas o más bajas, dependiendo del alumno. En base a estas expectativas, el profesorado modifica su comportamiento hacia los alumnos, en general, o hacia algún alumno, en particular, lo que influye en los pensamientos que los niños pueden tener sobre sí mismos, además de poder tener un impacto en su autoestima o autoeficacia. Esta influencia hace que el desarrollo del alumnado en el aula pueda mejorar o empeorar, dependiendo del carácter de las expectativas desde las que se parte.

En caso de partir de unas expectativas positivas, el alumnado sentirá la motivación del docente, sintiéndose capaz de afrontar situaciones que se puedan dar en el contexto educativo, lo que se traducirá en un mayor rendimiento y, por tanto, se confirmará la expectativa inicial. Por el contrario, como veíamos en el efecto Golem, en el caso de que el maestro base su interacción con un alumno o con un grupo de estudiantes en una o varias expectativas negativas, aumenta la probabilidad de que los alumnos tengan un rendimiento más bajo derivado de la forma en la que el docente

actúe con ellos, lo que reafirma sus pensamientos iniciales a pesar de haber partido de una expectativa falsa, haciéndose esta realidad.

3.3. El papel de las expectativas docentes en el efecto Pigmalión.

Hemos visto que el primer eslabón del efecto Pigmalión es el conjunto de expectativas que el docente tiene de sus alumnos por lo que son un factor esencial que condiciona el comportamiento del docente y, en consecuencia, el rendimiento de los alumnos en clase.

Las expectativas docentes son aquellas creencias que los profesores tienen sobre sus alumnos y, en concreto, sobre su potencial a nivel académico (Barriga et al., 2019; Solís y Borja, 2017). Romain, (2010) indica que las expectativas docentes son trascendentales en el aula, ya que inciden de forma directa en la creación de expectativas propias por parte del alumno. Es decir, un estudiante que tenga buenas expectativas de sí mismo puede tener una buena autoeficacia y voluntad para llegar a alcanzar aquello que se proponga. Además, las expectativas docentes pueden predecir cambios en los logros del alumnado y en su comportamiento (Tauber, 1998).

Esto es de vital importancia ya que, aunque algunos autores como Brophy (1983) o Fischbach et al. (2013) afirman que la precisión de los maestros a la hora de generar expectativas sobre sus alumnos es muy alta, lo que quiere decir que las expectativas que los maestros tienen de sus alumnos suelen hacerse realidad la mayor parte de ocasiones, otros señalan que las expectativas no suelen ser muy acertadas (Gentrup et al., 2020), lo que puede tener repercusiones a largo plazo en el alumnado.

En este apartado, nos centraremos en describir cómo surgen las expectativas, así como el rol del maestro a la hora de comunicarlas y las ventajas e inconvenientes que pueden llegar a suponer para los alumnos. Debido a su gran importancia dentro del fenómeno sobre el que estamos indagando, intentaremos averiguar en el estudio realizado si, entre otras nociones, los docentes tienen expectativas y si creen que estas afectan a la forma en la que se comunican con sus alumnos.

3.3.1. Origen de las expectativas

Como hemos podido comprobar, el efecto Pigmalión parte siempre de lo que una persona espera del resto, es decir de una expectativa.

Pintrich y Schunk (2006) recogen varios modelos que explican el origen y la repercusión de las expectativas docentes en el aula, destacando tres:

- **Interacción profesor-alumno.** En uno de ellos se señala que las expectativas de los profesores parten de interacciones que se dan con los alumnos en base a las cuales se determina la forma en la que tienden a tratarles.

De esta forma, aquellos docentes que suelen dirigirse hacia su alumnado de una manera cercana y positiva tienen más probabilidad de conseguir que los estudiantes respondan de la misma forma, reforzando una interacción adecuada en el aula (Brophy, 1983).

- **Experiencias previas.** En otro de ellos, se atribuye ese origen a las experiencias previas y a las creencias propias de cada maestro, que hacen que el *feedback* que el docente da al alumno de forma individual y el clima que crea a la hora de dirigirse a este sea diferente en cada caso.

Estos factores influyen entonces en la autoestima de cada alumno haciendo que su rendimiento en el aula pueda cambiar, dependiendo si la forma en la que el maestro se comporta con él es positiva o negativa (Timmermans et al., 2018).

- **Factores externos.** En un tercero, se expone que las expectativas surgen a partir de numerosas fuentes como pueden ser las notas del alumnado, el género, el hecho de que ese docente haya impartido clase previamente a algún familiar y, por lo tanto, la idea que tenga de este, clase socioeconómica, rendimiento observado en el aula, información obtenida de otros profesores, etc.

Más adelante, trataremos de ver en nuestro estudio si alguno de estos orígenes, sobre todo el de la experiencia, influye en la percepción que los maestros de la muestra tengan sobre la repercusión de las expectativas docentes en el alumnado.

3.3.2. El rol del maestro en la transmisión de expectativas en el aula

Como apuntan Chandrasegaran y Padmakumari (2018) los maestros son figuras muy importantes en el ámbito educativo, ya que tienen la posibilidad de impactar e influenciar de forma directa en el desarrollo de sus alumnos. Es este el motivo por el que el docente ha de ser consciente de las expectativas que tiene sobre ellos, para que, a la hora de comunicarse en el aula, intente siempre buscar potenciar el rendimiento de

todo el alumnado. Sobre todo, sabiendo que el efecto Pigmalión puede ser una herramienta tanto positiva como negativa en el aula. Lo que el docente espera de sus alumnos puede cambiar completamente su conducta, su comportamiento, la percepción que tiene de cada uno de los alumnos y, por lo tanto, la forma en la que se dirige a ellos en clase. Esto lo pudieron comprobar Brophy y Good (1970) llegando a la conclusión de que, como se pensaba, los profesores comunican sus expectativas a los alumnos a través de conductas diferenciales que incentivan ciertos comportamientos en los niños reafirmando las expectativas iniciales del profesor.

De acuerdo con Rosenthal (1973, en Brophy, 1983) podemos encontrar cuatro factores que se manifiestan en conductas diferenciales que el docente utiliza en el aula y que, según las evidencias, favorecen a los alumnos de los que tienen unas expectativas más altas. A esto se le conoce como Teoría de los cuatro factores, también denominada *The four factor “theory”*. Estos factores son:

- *climate* (clima socioemocional/afecto en el aula)
- *input* (esfuerzo del alumno)
- *output* (oportunidad de respuesta)
- *feedback* (retroalimentación y comentarios del docente)

A continuación, iremos viendo qué conductas están asociadas a cada una de ellas y qué suponen a la hora de comunicar las expectativas en el contexto de aula.

Climate

La literatura demuestra que el clima del aula un componente condicionado directamente por las acciones que los docentes llevan a cabo en ella. En concreto, este factor hace referencia a una dimensión en particular, como es el clima emocional interpersonal de la clase, que se determina a través de la interacción y el intercambio emocional entre la figura del profesor y sus alumnos (Simón y Alonso, 2016).

Además del clima del aula, el profesor puede generar un clima u otro dependiendo de las expectativas que tenga con cada uno de los alumnos, lo que implica que la forma en la que se dirige a cada uno de ellos será distinta.

Aparentemente, los profesores suelen formar un clima cálido con aquellos alumnos a los que consideran especiales y, por lo tanto, de los que tienen expectativas más altas. Además, el tipo de comportamientos que suelen apoyar esta teoría son tanto conductas verbales como no verbales con las que el docente crea una sensación de cercanía con el alumnado con el que tiene y muestra mayor afecto (Harris y Rosenthal, 1985). Pero ¿cómo podemos identificar estos comportamientos?

Normalmente, se trata de situaciones en las que el maestro utiliza un lenguaje más cercano con algún alumno o se dirige a él con un gesto de complicidad que demuestra que sus expectativas son más altas: contacto visual, gestos, acercamiento, sonrisas, etc. (Harris y Rosenthal, 1985).

Input

Harris y Rosenthal (1985) ven el *input* como un factor con el que referirse a la cantidad de contenidos que los maestros imparten a los alumnos.

Generalmente, se ha podido comprobar la tendencia que tienen los profesores para dar o impartir más contenidos a aquellos alumnos de los que esperan más a nivel académico. En ocasiones, a mayores de la cantidad, los docentes suelen elevar también la dificultad de los contenidos de estos alumnos.

Output

El *output*, también denominado oportunidad de respuesta, hace alusión a la frecuencia con la que el docente permite responder a los alumnos tras realizar una pregunta.

Los profesores suelen dar más oportunidades a aquellos alumnos de los que tienen mayores expectativas, mientras que a aquellos sobre los que no tienen o son más bajas, no reciben las mismas posibilidades de respuesta (Rosenthal, 2002).

Feedback

Por último, se denomina *feedback* al conjunto de comentarios que los profesores dan a sus alumnos con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuanto más se acerque ese *feedback* a una corrección de la respuesta que haya dado el alumno, mayores expectativas tendrá de él. Por el contrario, si el *feedback* o los comentarios son

escasos o no se relacionan con lo que el alumno haya respondido, podemos deducir que el docente no espera mucho de sus capacidades, sin insistir en ayudarlo a corregir sus conocimientos.

Resumidamente, podemos ver algunas de las evidencias ya mencionadas en cada uno de los factores en la tabla que se muestra a continuación y que pudo observar Rosenthal en sus investigaciones (Tabla 1).

Tabla 1

Evidencias de la teoría de los cuatro factores

Factor	Evidencias
<u>Factores centrales</u>	
Clima	Los docentes suelen crear un clima socioemocional en el aula más caído con sus alumnos “especiales”, es decir, con esos de los que tiene expectativas más altas
Input	Se imparte mayor cantidad de contenidos y de mayor dificultad a los alumnos especiales
<u>Factores adicionales</u>	
Output	Los alumnos “especiales” tienen mayor número de oportunidades para responder en el aula
Feedback	Los alumnos “especiales” reciben un <i>feedback</i> más diferenciado sobre cómo van a nivel de aula que el resto.

Nota. Elaborada a partir de “Pygmalion Effect” por R. Haga clic o pulse aquí para escribir texto. The Corsini Encyclopedia of Psychology, 1-2.

Los docentes no suelen manifestar sus expectativas con conductas propias de todos y cada uno de los factores vistos anteriormente. Esto significa que, como señala Rosenthal (2002) es más común ver que los profesores puedan transmitir sus expectativas solo a través de uno de ellos, lo que dependerá, en gran medida, de su forma de comunicarse en el aula. En concreto, tanto el clima como el *input* suelen ser

las áreas conductuales de mayor magnitud y efecto en el aula, mientras que el *feedback* y el *output* suelen repercutir de forma menor. Por ello, las dos primeras suelen considerarse factores centrales frente a las dos siguientes que se consideran factores adicionales, pues su influencia sigue estando presente aunque en menor medida (Harris y Rosenthal, 1985; Rosenthal, 2010).

Chang (2011) resume esta teoría apuntando que, cuando los profesores tienen expectativas positivas, los alumnos reciben más oportunidades para responder, son elogiados, se les da un *feedback* más específico y se les motiva constantemente si cometen algún fallo. Por otro lado, cuando las expectativas son negativas, los alumnos vivirán situaciones de aprendizaje menos aventajadas y el comportamiento del profesor le influirá de forma negativa en su rendimiento.

Reflexionando sobre esta teoría, es fácil entender la retroalimentación que cada una de las conductas asociadas a estos factores acabe cumpliendo las expectativas iniciales del docente, pues estas hacen que se comporte de diferente forma con los alumnos. Por eso, Tauber (1998) resalta la necesidad de que el docente sea consciente de estos factores para poder controlarlos y usarlos en beneficio de los alumnos.

Cabe señalar, además, que actualmente la teoría de los cuatro factores y las evidencias observadas (Tabla 1), siguen siendo un referente, pues hasta el momento, no ha habido otros estudios que demuestren lo contrario (Gentrup et al., 2020). Teniendo esto en cuenta, nos puede surgir una pregunta: ¿perciben los maestros estas repercusiones en el aula?

White y Locke (2000) comentan que a pesar de que los docentes que participaron en el estudio de Rosenthal y Jacobson no se dieron cuenta de la variación en su comportamiento hacia unos niños u otros en función de sus expectativas, no está muy claro aún el grado de percepción que los docentes tienen sobre el impacto que estas pueden tener en el aula. Lo que sí sabemos, es que la desinformación puede hacer que este fenómeno, lejos de ser una herramienta valiosa, se convierta en un obstáculo negativo para los alumnos. Es verdad que numerosas investigaciones han estudiado tanto el punto de vista de los alumnos, como el del docente. No obstante, aún no se ha llegado a elaborar ningún instrumento de medida estandarizado y fiable con el que

poder investigar algunas de las incógnitas que aún quedan por resolver (Barriga et al., 2019), motivo por el cual, en nuestra investigación se elaborará una encuesta ajustada a los objetivos marcados y basada en lo que conocemos hasta el momento.

3.3.3. Repercusión del efecto Pigmalión en el alumnado

Cuando decimos que las expectativas de los maestros y la forma en la que estos las manifiestan en el aula condiciona las expectativas que los alumnos tienen sobre sí mismos, estamos asegurando un impacto inevitable en la forma en la que estos niños actúan, tal y como se ha podido comprobar en numerosas investigaciones.

Teniendo esto en cuenta, nos podemos preguntar cuestiones como:

- ¿Sobre qué aspectos tienen más influencia las expectativas docentes?
- ¿Qué niños son más propensos a actuar en función de esas expectativas?

Respondiendo a la primera incógnita, el denominador común de la mayoría de las investigaciones y la relación que más se ha estudiado es la repercusión que tienen las expectativas en el rendimiento académico del alumnado, ya sea en general o en algún área en concreto (matemáticas, lectura, etc.).

Como ya comprobaron Rosenthal y Jacobson (1968), el hecho de que un maestro comunique sus expectativas positivas a un grupo de alumnos puede hacer que estos obtengan mejores resultados y desarrollen su potencial académico. Por lo tanto, deducimos que es normal que los docentes piensen que es más fácil esperar más de aquellos alumnos sobre los que se tienen expectativas positivas.

También se ha comprobado que el efecto Pigmalión tiene una influencia directa con el concepto que los alumnos tienen de sus propias capacidades, también denominado autoeficacia. Como indica Romain (2010) un niño cree en sus posibilidades dentro del aula gracias a los mensajes que recibe por parte de los profesores. Por lo que, aquellos profesores que utilizan etiquetas para describir el trabajo negativo proyectan sus bajas expectativas en los alumnos impidiendo su habilidad para alcanzar el éxito. Además, como describen los estudiantes entrevistados en la investigación de Chandrasegaran y Padmakumari (2018), cuando sienten que el

docente no tiene buenas expectativas de ellos dejan de estar motivados e interesados por seguir aprendiendo. Por el contrario, cuando los mensajes de los profesores son positivos, sienten que pueden evolucionar, su autoestima mejora y su autoeficacia es más alta.

Por lo tanto, la motivación también puede ser otro factor sobre el que influyan las expectativas docentes. Ya hemos visto que, según la teoría de los cuatro factores es normal que la forma de dirigirse a los alumnos pueda variar en función de las expectativas que tienen: ser más o menos cercano, dar más oportunidades o menos, propiciar el hecho de seguir intentando algo hasta conseguirlo, etc. (Hornstra et al., 2018; Rosenthal, 2002). Todos estos pequeños gestos pueden tener un impacto en su motivación, pues cuanto más cercano sea el docente o más oportunidades dé, mayor serán las ganas que los niños pongan para seguir aprendiendo.

En segundo lugar, ¿qué niños son más propensos a actuar en función de las expectativas de su maestro? Rosenthal y Jacobson (1968) comprobaron en su investigación que los alumnos de cursos más bajos habían tenido una evolución mayor que el resto, llegaron a la conclusión de que cuanto más pequeños son los niños, más influencia pueden tener las expectativas de los docentes en su rendimiento. No solo atribuyeron esto al hecho de que los niños puedan ser más susceptibles en esta etapa, sino también a que los profesores creen que lo son y a que no tenían tanta información previa de ellos, por lo que era más fácil creer que estos pudiesen tener un nivel académico superior, como se les fue informado.

También se ha comprobado que a los alumnos más activos y con más iniciativa, se les suele percibir de forma más precisa que a otros. Además, estos son más propensos a influir en el comportamiento del maestro, mientras que los niños menos salientes o más pasivos, tienen más probabilidades de ser condicionados por las expectativas del docente (Brophy, 1983; Brophy y Good, 1970).

3.4. Presente estudio.

Una vez realizada esta revisión de la literatura de investigación en el campo del efecto Pigmalión referido al ámbito educativo y de la repercusión de las expectativas docentes en el aula, podemos hacernos una idea del panorama actual, en el que, la gran

mayoría de investigaciones ponen su foco en el alumnado y el efecto que tienen las expectativas docentes sobre su rendimiento en el aula. Pero ¿qué pasa si nos ponemos en el punto de vista del maestro? Como señalan Gentrup et al., (2020) es más común de lo que pensamos que las expectativas de los docentes no sean muy exactas. Teniendo esto en cuenta, podemos deducir que el tipo de efecto Pigmalión que se da en las aulas tiende a ser negativo, cuyas consecuencias ya se observaron en experimentos como el de Jane Elliot (Etherington, 2011) o en los aportes de distintos alumnos que recogían Chandrasegaran y Padmakumari (2018).

El presente estudio busca ampliar los conocimientos que sabemos hasta ahora del efecto Pigmalión en la educación, más concretamente de la percepción que los docentes tienen sobre este fenómeno, sobre sus propias expectativas y sobre la repercusión de estas y de su forma de transmitir las en el aula para con los alumnos, así como su experiencia como factor que pueda mediar en esas expectativas.

Partiendo de este objetivo, se diseñará un cuestionario para maestros de educación infantil y primaria con el que intentar dar respuesta a preguntas como:

- ¿Cuántos docentes de la muestra creen que su comportamiento se basa en sus expectativas?
- ¿Cuáles son las conductas diferenciales que afirman llevar a cabo en el aula?

Teniendo en cuenta la importancia del efecto Pigmalión en la educación, se pretende poder observar el grado de percepción que los docentes tienen sobre sus propias expectativas, su forma de comunicarlas y la repercusión de estas en el alumnado.

Por otro lado, se espera, además, encontrar una relación entre la experiencia de los maestros en su profesión y las expectativas que tienen en el aula, así como su forma de actuar en ella.

4. PARTE PRÁCTICA

En este apartado, se concreta el tipo de investigación que se pretende llevar a cabo señalando diferentes supuestos desde los que se parten, así como la metodología que se seguirá. Se dejarán también claros los participantes, así como la muestra

seleccionada finalmente y el procedimiento de la elaboración del instrumento para la recogida de datos: el cuestionario.

Por último, se mostrarán los resultados obtenidos y se analizarán con el fin de observar si se ha cumplido o no lo que se pensaba en un principio, así como otra información relevante para el estudio en función de lo expuesto en el marco teórico que nos ayude a sacar algunas conclusiones del grado de percepción que los maestros tienen sobre su actuación en el aula y la repercusión que esto puede tener en sus alumnos.

4.1. Objetivos y supuestos de investigación.

Volviendo al objetivo que nos planteamos con este trabajo, *explorar las expectativas de un grupo de docentes de infantil y primaria*, podemos concretar ahora otras metas a alcanzar con el estudio que se detalla a continuación.

El **objetivo principal** de esta investigación se divide en dos partes.

En primer lugar, *conocer el grado de percepción que los maestros de infantil y primaria tienen sobre la influencia de sus expectativas en la forma de actuar en el aula y su consecuente repercusión en el alumnado*.

En segundo lugar nos centraremos en *analizar si existe relación entre la experiencia de los maestros y su percepción sobre las expectativas*.

Teniendo esto en cuenta, en función de los dos objetivos y la revisión de la literatura existente en torno al efecto Pigmalión, podemos decir que los supuestos que esperamos que se cumplan son:

- que los profesores no suelen ser conscientes del impacto que sus propias expectativas tienen en su conducta y por lo tanto en los alumnos, haciendo que el trato con cada uno de ellos pueda variar a través de esas conductas diferenciales (Chandrasegaran y Padmakumari, 2018; White y Locke, 2000).
- el grado de experiencia puede ser un factor ligado al origen de las expectativas que determine el comportamiento del docente en el aula y su percepción sobre las expectativas (Sánchez y López, 2005; Timmermans et al., 2018).

Algunas preguntas sobre las que se pretende llegar a alguna conclusión a lo largo de la investigación son:

- a) ¿Formulan expectativas? ¿Creen que estas tienen un impacto en su comportamiento en el aula?
- b) ¿Señalan diferencias en el trato entre unos alumnos y otros según sus expectativas?
- c) ¿Creen que sus expectativas pueden afectar a los alumnos?
- d) ¿Hay alguna diferencia a nivel de expectativas, en función de los años de experiencia?

A partir de estas, podemos concretar otros objetivos más específicos como:

- Averiguar si los docentes consideran tener expectativas de sus alumnos.
- Saber si los docentes se comportan de distinta forma con los alumnos en función de las expectativas que tengan de ellos.
- Indagar sobre su concienciación a cerca de la repercusión de sus expectativas en los alumnos.
- Observar las posibles relaciones entre la experiencia de los docentes y su percepción sobre las expectativas docentes.

4.2. Metodología.

En este apartado se concreta el tipo de investigación elegida para llevar a cabo este estudio, así como la muestra seleccionada para ello, y el procedimiento e instrumentos de medida diseñados para la recogida y análisis de datos.

4.2.1. Diseño de la investigación

Para llevar a cabo este estudio ex post facto de carácter transversal, el primer paso fue buscar investigaciones previas, a partir de las cuales determinar el objetivo principal de este estudio, así como formular una serie de supuestos e incógnitas como las expuestas anteriormente.

Más adelante, se pasó a seleccionar la población y el instrumento de recogida de datos adecuado para llevarla a cabo, que se expone a continuación junto con el procedimiento seguido para ello.

4.2.2. Participantes

En un principio, la población de interés para este estudio fueron maestros de educación infantil y primaria de un mismo centro educativo. No obstante, queriendo ampliar la muestra, se decidió llevar a cabo un muestreo no probabilístico por bola de nieve en el que el instrumento diseñado para la recogida de datos alcanzase a un mayor número de docentes que estuviesen dispuestos a participar en la investigación. Se concretaron, a mayores, unos criterios de inclusión y exclusión para controlar la elección de participantes (Tabla 2).

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión

Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
Ejercer (o haber ejercido) como maestro/a de educación infantil y/o primaria (incluidas especialidades como: PT, AL...)	No haber ejercido o haber impartido aún clases como docente a pesar de tener el título académico correspondiente

Nota. Elaboración propia

Antes de aplicar estos criterios, los participantes de la investigación eran un total de 53 docentes. Gracias al tipo de muestreo utilizado se ha conseguido una participación más alta de lo esperado. No obstante, ha supuesto que el instrumento de recogida de datos llegara a algunos participantes que no cumplían con todos los criterios.

Por lo tanto, tras analizar las respuestas iniciales, la muestra seleccionada finalmente ha sido de 50 personas, sin contar con 3 participantes que no impartían en ninguna de las dos etapas educativas requeridas, si no que daban clases en Bachillerato.

En la siguiente tabla, podemos ver los datos de los participantes en la encuesta, que se han ido agrupando por coincidencia de categorías (Tabla 3).

Tabla 3

Resumen de los datos de los participantes

Cantidad de participantes	Categorías			
	Edad	Género	Etapas	Años de experiencia

6	20-29	Femenino	Educación Infantil	0-9
2	20-29	Femenino	Educación Primaria	0-9
2	20-29	Femenino	Ambas	0-9
1	20-29	Femenino	Audición y Lenguaje	0-9
2	30-39	Femenino	Educación Infantil	0-9
5	30-39	Femenino	Educación Primaria	0-9
1	30-39	Masculino	Educación Primaria	0-9
1	30-39	Femenino	Ambas	0-9
1	30-39	Masculino	No imparte	0-9
1	40-49	Femenino	Educación Infantil	0-9
2	40-49	Femenino	Educación Primaria	0-9
3	40-49	Femenino	Educación Primaria	10-29
2	40-49	Femenino	PT	10-29
1	40-49	Masculino	Ambas	10-29
4	50-59	Femenino	Educación Infantil	10-29
1	50-59	Masculino	Educación Infantil	10-29
2	50-59	Femenino	Educación Primaria	10-29
1	50-59	Masculino	Educación Primaria	10-29
2	50-59	Femenino	Ambas	10-29
3	50-59	Femenino	Educación Infantil	30 o más
1	50-59	Femenino	PT	30 o más
3	60 o más	Femenino	Educación Infantil	30 o más
1	60 o más	Femenino	Educación Primaria	30 o más
1	60 o más	Femenino	Ambas	10-29
1	60 o más	Femenino	Jubilada	30 o más

Nota. Elaboración propia

De forma general, la proporción en cuanto a la edad de los participantes es bastante equilibrada. Aun así, el grupo de docentes de entre 50-59 años es el más numeroso (14 docentes). El cuestionario ha sido respondido en mayor medida por mujeres (45/50) y las etapas que destacan entre los 50 participantes son tanto Educación Infantil como Primaria, aunque como vemos, podemos encontrar también docentes con la especialidad de PT o AL y otros que no imparten.

Por último, hay que señalar que casi la mitad de los encuestados tienen menos de 10 años de experiencia en el ámbito educativo (24 docentes), más de un cuarto tienen entre 10 y 29 años (17 docentes) y el resto más de 30 (9 docentes). Además, como queda reflejado en la Tabla 3, se cumple que, los años de experiencia en este ámbito corresponden con su edad, es decir, a más edad más son los años de experiencia en la profesión (salvo escasas excepciones), información relevante para el estudio de la influencia del factor experiencia en las expectativas docentes.

El resto de los porcentajes los podemos ver más detalladamente en los gráficos recogidos en el Anexo 1 (Figs. 1-4).

4.2.3. Elaboración y diseño del instrumento de recogida de datos

Para llevar a cabo la investigación, se optó por un cuestionario con preguntas de tipo Likert que los participantes pudiesen puntuar en función de su percepción a cerca de las expectativas docentes.

Se partió de una búsqueda de algún instrumento estandarizado con el que medir las expectativas docentes, no obstante, como ya señalaban Barriga et al., (2019) a pesar de las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo, aún no se ha creado ninguna herramienta con la que medir las expectativas docentes o resolver otras incógnitas. No obstante, finalmente, se elaboró un cuestionario desde cero basado en la información recopilada en el marco teórico. Esto permitió realizar preguntas más adecuadas a la muestra, contextualizadas en la realidad que los maestros viven a diario en las aulas.

Después de varios borradores en los que se valoraron diferentes tipos de preguntas, el cuestionario final para la recogida de datos expuesto en el Anexo 2, cuenta con cuatro preguntas introductorias de opción múltiple y respuesta única con las que

identificar a cada participante de acuerdo con su edad, género, etapa en la que imparten clase y años de experiencia (como ya se ha visto) y otras diecinueve preguntas principales de escala Likert enfocadas a las expectativas docentes.

A continuación, nos centramos en el proceso de elaboración de los diferentes borradores.

Partiendo de los conocimientos expuestos en el marco teórico, en concreto de cada uno de los pasos del proceso que se va dando para que tenga lugar el efecto Pigmalión en el aula, se pensaron una serie de temas sobre los que ir formulando preguntas o ítems que pudieran puntuar los maestros.

Los temas en los que se agruparon los ítems y algunas ideas a explorar en cada uno de ellos fueron:

1. El efecto Pigmalión. Se contemplaban preguntas referidas a si habían oído hablar de ello, si sabían en qué consiste, etc.
2. Cómo pueden afectar a los alumnos las expectativas. Agrupaba ítems sobre la forma en la que los maestros actúan en el aula (forma de dirigirse a los alumnos, motivación que dan, lenguaje que utilizan...).
3. Vivencias en el aula. Con esta categoría se pretendía observar posibles preocupaciones que hubiesen podido tener en el aula, así como si habían podido ver alguna vez alguna relación entre sus expectativas y el rendimiento de los alumnos.
4. Experiencias propias. Recogía preguntas enfocadas a situaciones personales que hubiesen podido vivir en el contexto de aula.

A partir de estas ideas se elaboró una lista con algunas preguntas e ítems (Fig. 1, Anexo 3).

De cara al primer borrador del cuestionario, se seleccionaron los ítems más interesantes para la investigación y se redactaron algunos nuevos. Para evitar un sesgo de deseabilidad social, se dejó claro al principio del cuestionario que sería anónimo y que las respuestas se usarían solo como datos para llevar a cabo la investigación (Fig. 2, Anexo 3). Como se puede ver, también se añadieron dos preguntas voluntarias de

respuesta corta enfocadas a experiencias propias que pudiesen haber vivido los docentes.

Más adelante, se reorganizaron las categorías propuestas en un principio y se pensaron algunas que otras incógnitas que podría ser interesante resolver:

1. Expectativas docentes

¿Tienen expectativas?, ¿suelen cumplirse?, ¿actúan en base a ellas?, ¿cuál es su origen?...

2. Comunicación de las expectativas en el aula (Teoría de los cuatro factores)

- Clima: ¿cómo se dirigen a los alumnos? ¿hay diferencias?
- Input: ¿enseñan el mismo contenido a todo el alumnado?
- Output: ¿dan las mismas oportunidades de respuesta?
- Feedback: ¿qué lenguaje utilizan en el aula? ¿es para todos el mismo?

3. Repercusión de las expectativas en el alumnado

¿Cómo les puede afectar? ¿Consideran los docentes que lo que piensan puede afectar a los alumnos?

En el tercer borrador, se reformularon los ítems de escala Likert con el fin de evitar sesgos que impidieran que los participantes respondieran con sinceridad. Para ello, se revisaron uno a uno cambiando la redacción para dar mayor contexto a los docentes que realizaran la encuesta e intentar que la formulación de la pregunta no condicionase su respuesta, si no que fuera más neutral y no tan directo.

Por ejemplo, pasamos de “*alguna vez he preferido no ayudar al alumno porque sabía que aunque le repitiese algo no lo iba a entender*” a “*cuando observo que un alumno deja de beneficiarse de las ayudas que incluyo en mis explicaciones, paro de insistir e incluso dejo de darle ejemplos porque no lo veo de utilidad*”. De esta forma, conseguimos ítems mucho más fiables. El resto de los ítems reformulados los podemos ver en la Tabla 1 (Anexo 3).

Además, se eliminaron las preguntas de respuesta abierta a pesar de que hubieran podido ser interesantes ya que, a la hora de analizarlo, sería complicado buscar una herramienta para medir los resultados y relacionarlos con las demás preguntas. Otro inconveniente habría sido la duración de la encuesta que podría haber desmotivado a los participantes para continuar haciéndola.

Por estos motivos, nos centrarnos solamente en medir las expectativas a través de las preguntas de tipo Likert, en las que los participantes marcasen la puntuación adecuada en función de la frecuencia con la que pensaban o realizaban cada una de las cuestiones expuestas. Al comienzo de estas se incluyó el significado de cada puntuación en la escala:

- 1: nunca, 2: pocas veces, 3: frecuentemente, 4: casi siempre y 5: siempre

Finalmente, todas ellas se introdujeron posteriormente en el formulario de Google (Anexo 1).

4.2.4. Procedimiento del análisis

En este apartado, se concreta el procedimiento que se pondrá en marcha para llevar a cabo el análisis de los datos, más concretamente de las puntuaciones proporcionadas por los participantes en cada uno de los ítems del cuestionario diseñado.

Procedimiento para el análisis de los datos

El análisis de los datos obtenidos con el cuestionario diseñado se llevó a cabo observando los esquemas que la extensión Formularios de Google crea a partir de las respuestas proporcionadas por los encuestados. Esta herramienta no solo permite observar gráficos, sino que, además, genera automáticamente un archivo donde se recogen cada una de las respuestas dadas individualmente, lo que permite elaborar nuevos gráficos en función de lo queramos observar.

Ahora bien, ese filtro inicial permitió proceder respecto al análisis del siguiente modo:

- 1) Categorización de las preguntas
- 2) Observación de los porcentajes de respuesta en las preguntas de tipo Likert
- 3) Comparación de respuestas entre rangos de experiencia

Veamos ahora cómo se llevará cada uno de estos pasos.

Categorización de las preguntas

De acuerdo con el primer supuesto del que se partía y en función de las categorías señaladas anteriormente, se pasó a categorizar las preguntas (Tabla 4).

Tabla 4*Categorización de las preguntas tipo Likert*

Categorías	N.º ítem	
Expectativas docentes	1-6	
Comunicación de las expectativas en el aula	Clima	7-9
	<i>Input</i>	10-12
	<i>Output</i> (oportunidad de respuesta)	13-14
	<i>Feedback</i>	15-17
Repercusión de las expectativas docentes	18-19	

Nota. Elaboración propia

La primera categoría “expectativas docentes” cuenta con un total de 6 ítems enfocados a la reflexión por parte del participante sobre sus propias expectativas (1-6). La segunda categoría “comunicación de las expectativas en el aula” se compone de diez ítems (7-17) centrados en la teoría de los cuatro factores (Rosenthal, 2002), es decir a las conductas diferenciales de los docentes en el aula con los alumnos de acuerdo a las expectativas que tienen sobre ellos. Por último, la tercera categoría “repercusión de las expectativas docentes” formada por dos ítems donde los docentes reflejen si creen que sus expectativas influyen en el alumnado.

Observación de los porcentajes de respuesta en las preguntas de tipo Likert

Teniendo en cuenta las evidencias ya conocidas sobre estos factores recogidas en la Tabla 1, se analizarán las puntuaciones del profesorado para contrastar los diferentes puntos de vista y ver si hay alguna relación entre esas evidencias y la percepción de los maestros que han participado en la investigación.

Para llevarlo a cabo, se han recogido en una tabla los porcentajes de cada puntuación en cada uno de los ítems (Tabla 1, Anexo 4). A partir de esta, se han elaborado otras tablas simplificadas en las que se muestra, por categoría, la suma de los

porcentajes de las puntuaciones 1-2 (no ocurre) y de la 3-5 (sí ocurre) para simplificar los resultados obtenidos en cada una de las preguntas (Tablas 5-8).

Comparación de respuestas entre rangos de experiencia

Haciendo referencia al segundo supuesto y a la segunda parte del objetivo principal a alcanzar, se buscará si hay alguna relación entre la experiencia en el ámbito educativo y las expectativas, así como el comportamiento que señalen tener en el aula.

En primer lugar, se han tomado los datos obtenidos en las preguntas del cuestionario y se ha elaborado una tabla que recoge el recuento de respuestas que cada grupo en función del rango de experiencia (0-9, 10-29 y 30 o más) ha dado en cada puntuación de la escala Likert, atendiendo a los 19 ítems propuestos en la encuesta (Tabla 2, Anexo 4).

Después, para simplificar esta tabla y poder observar los datos de forma más sencilla, se han agrupado las puntuaciones de la misma forma que en el paso anterior (1-2, no ocurre y 3-5, sí ocurre) y se han señalado aquellas cifras que igualan o superan la mitad de las respuestas en cada uno de los grupos (Tabla 9).

4.3. Resultados

En este apartado veremos las respuestas que los docentes han dado a las 19 preguntas centrales de la encuesta y analizaremos los resultados obtenidos.

Para organizar los resultados, iremos proporcionando información sobre cada una de las cuatro incógnitas o preguntas ya expuestas anteriormente. Las tres primeras están relacionadas con las categorías vistas en la Tabla 4 y la última con la experiencia de los docentes.

a) ¿Formulan expectativas? ¿Creen que estas tienen un impacto en su comportamiento en el aula?

En la Tabla 5 podemos ver los porcentajes obtenidos en la primera categoría: *expectativas docentes*; con la que queremos identificar si los profesores tienen expectativas sobre sus alumnos y algunas nociones generales sobre el origen de estas, si creen que afectan o no en el aula, etc.

Tabla 5*Resumen de porcentajes primera categoría*

N.º	Ítem	1 - 2	3 - 5
EXPECTATIVAS DOCENTES			
1	Antes de conocer las características del colegio o del grupo de alumnos, suelo anticipar o imaginar cómo va a ser	30%	70%
2	A menudo, lo que pienso sobre mis alumnos puede modificar mi comportamiento hacia ellos	52%	48%
3	Lo que pienso sobre mis alumnos, ya sea positivo o negativo, suele hacerse realidad	12%	88%
4	A menudo, trato a mis alumnos de forma diferente en función de lo que pienso que son capaces de hacer y lo que creo que puedo esperar de ellos	42%	58%
5	Es fácil esperar más de algunos alumnos a los que se le ve más potencial que de otros menos capaces	26%	74%
6	La personalidad del alumno puede condicionar, en algunos casos, mi trato hacia ellos	40%	60%

Nota. Elaboración propia

Observando la tabla, podemos ver que en la mayoría de los ítems destaca el porcentaje positivo, implicando esto que gran parte de la muestra se siente identificada con las situaciones expuestas en cada uno de ellos, excepto en los ítems 2 y 4 en los que hay mayor paridad, ya que se trata de una pregunta de control formulada de maneras distintas. En ellas, parece que la mitad de los docentes no considera que su comportamiento cambie en función de lo que piensa de los alumnos, mientras que la otra mitad opina que sí puede estar influenciado por sus propios juicios.

En concreto, en el primer ítem, un total de 35 docentes (70%) señala que anticipa y piensa en cómo va a ser el grupo de alumnos o el colegio antes de haber acudido a él o de haber tenido clase, frente a un 30% (15 docentes) que no considera que lo haga. Es decir, la mayoría confirma tener expectativas de los alumnos.

A mayores, como vemos en el ítem n.º 3, prácticamente toda la muestra, 88% = 44 docentes, asegura que esas expectativas sobre el alumnado suelen hacerse realidad, en contraste con los 6 docentes restantes que opinan de forma contraria.

El 74% de los maestros afirma que es más fácil esperar más de los alumnos con más potencial, frente a un 26% restante y, por último, más de la mitad, en concreto 30 docentes señalan la personalidad como un factor que condiciona el trato con los alumnos.

En resumen, los docentes tienen expectativas de sus alumnos y creen que se cumplen en la mayoría de los casos. Además, señalan que tienen expectativas más altas de aquellos alumnos a los que ven con más potencial y admiten que la personalidad del alumno o su forma de ser es un factor que condiciona el comportamiento que tienen con él, aunque más de la mitad señale, a su vez, que no considera su comportamiento se vea afectado por sus expectativas.

b) ¿Señalan diferencias en el trato entre unos alumnos y otros según sus expectativas?

Para responder a esta pregunta observamos la Tabla 6, en la que se recogen los resultados de la segunda categoría: *comunicación de las expectativas en el aula*; en la cual, a su vez, se han clasificado los ítems de acuerdo a los cuatro factores propuestos por Rosenthal (2002), correspondientes a esas conductas diferenciales fruto de las expectativas docentes en el aula.

Tabla 6

Resumen de porcentajes segunda categoría

N.º	Ítem	1-2	3-5
COMUNICACIÓN DE LAS EXPECATTIVAS EN EL AULA			
<u>Clima</u>			
7	A veces, aunque no lo pretenda, tiendo a ser más cercano con aquellos alumnos que se acercan a mi idea sobre lo que es un buen alumno	64%	36%
8	Me preocupo por la forma en la que me dirijo a los alumnos	4%	96%
9	Cuando me dirijo a los alumnos en el aula, procuro hacerlo de la misma forma con todos ellos	4%	96%
<u>Input</u>			
10	Algunas veces acepto respuestas de peor calidad en aquellos alumnos que entiendo no van a ser capaces de hacerlo mejor	26%	74%

11	A veces, a los alumnos que considero menos avanzados les pongo ejemplos más fáciles porque sé que les cuesta hacer tareas de mayor dificultad	4%	96%
12	Cuando observo que un alumno deja de beneficiarse de las ayudas que incluyo en mis explicaciones, paro de insistir e incluso dejo de darle ejemplos porque no lo veo de utilidad	74%	26%
<u>Output</u>			
13	Doy a todos mis alumnos las mismas oportunidades para responder las preguntas que hago en el aula	6%	94%
14	Cuando un alumno del que espero buenos resultados se equivoca, le doy más oportunidades y le motivo para que lo vuelva a intentar	24%	76%
<u>Feedback</u>			
15	Aunque procuro que no suceda, en ocasiones he podido describir con adjetivos negativos el comportamiento o rendimiento de algunos de los alumnos en el contexto de aula (habla demasiado, poco trabajador...)	48%	52%
16	En ocasiones he podido describir con adjetivos positivos el comportamiento o rendimiento de algunos de los alumnos en el contexto de aula (atento, trabajador, responsable...)	8%	92%
17	Si lo considero oportuno o de utilidad para su aprendizaje, hago ver a mis alumnos que el trabajo realizado por algunos de ellos no es el correcto	52%	48%

Nota. Elaboración propia

A continuación, se irán comentando estos porcentajes según cada uno de los factores.

Clima

Analizando estos porcentajes, vemos que hay mayoría en cada ítem, ya sea en una respuesta u en otra, por lo que deducimos que el clima es uno de los factores en los que se reflejan esas conductas diferenciales.

En concreto, un tercio de la muestra señala que ha sido más cercano con aquellos niños que considera “buenos alumnos” aunque no lo pretendiese, mientras que el resto (32 docentes) no creen que lo hagan. También observamos que, prácticamente todos los docentes (96% = 48 personas) se preocupan por la forma en la que se dirigen a sus alumnos y procuran hacerlo de la misma forma con todos ellos, lo que nos puede invitar a pensar que, aunque a algunos les sea complicado no mostrar esa cercanía hacia los alumnos, parecen conscientes de la importancia del clima en el aula.

Input

En esta categoría, los porcentajes también son diferenciados. Más de la mitad de la muestra (74%) admite que deja que los alumnos den una respuesta menos correcta cuando no los ven capaces de decir algo mejor y la gran mayoría (96%) les pone ejemplos más fáciles a los alumnos menos avanzados, datos que concuerdan con la bibliografía existente.

Sin embargo, el 74% asegura que no dejan de darles ejemplos aunque no se estén beneficiando de las ayudas del profesor, sino que lo siguen intentando, en contraste con un 26% restante que cree que no es de utilidad seguir haciéndolo.

Output

En la categoría *output*, casi todos los participantes (94% = 47 docentes) aseguran con sus respuestas dar las mismas oportunidades para contestar en el aula a todos los alumnos, excepto tres de ellos que señalan no hacerlo.

Por otro lado, más de la mitad (76%) motiva a los alumnos que se equivocan para que lo sigan intentando, mientras que el 24% restante, es decir, 12 maestros admiten no motivar al alumnado del que espera más o darle más oportunidades, lo que puede indicar que o bien, se comportan de la misma forma con todos ellos y no diferencian entre unos niños y otros a la hora de darles más o menos oportunidades o no son conscientes de sus conductas diferenciales, lo que corroboraría el supuesto del que partimos.

Feedback

En este caso, esta es la categoría en la que encontramos más paridad en las respuestas. En concreto en dos de sus ítems: n.º 15 y 17.

Cerca de la mitad de los docentes dice haber usado adjetivos negativos para describir el trabajo de los alumnos, mientras que la otra mitad no considera que lo haga. A su vez, casi el 100% de la muestra usa adjetivos positivos para describir al alumnado en el aula.

También observamos que la mitad señala haber usado un ejemplo malo para enseñar al resto cuando ha sido oportuno y la otra mitad no emplea esta técnica.

En general, vemos que sean conscientes o no, es probable que sepan que usar adjetivos negativos no es lo más adecuado en el aula. Aunque tampoco lo es usar solo

adjetivos positivos con ciertos alumnos en concreto, por lo que habría que averiguar en qué situaciones los utilizan.

c) ¿Creen que sus expectativas pueden afectar a los alumnos?

Los dos últimos ítems del cuestionario se centran en la repercusión de las expectativas en el aula y nos dan información relevante para poder dar respuesta a esta incógnita.

En la Tabla 7 se muestran los porcentajes obtenidos en cada uno de ellos.

Tabla 7

Resumen de porcentajes tercera categoría

N.º	Ítem	1-2	3-5
REPERCUSIÓN DE LAS EXPECTATIVAS EN EL ALUMNADO			
18	A menudo pienso que la forma en la que me dirijo a los alumnos puede afectar a su motivación	0%	100%
19	No creo que lo que piense de mis alumnos sea un factor que pueda influir en su rendimiento	44%	56%

Nota. Elaboración propia

Todos los participantes consideran que el trato hacia los alumnos influye en la motivación de los mismos. No obstante, parece haber más paridad ante el hecho de que las expectativas puedan incidir en el rendimiento de los alumnos ya que, alrededor de la mitad de la muestra (44%) creen que sus expectativas no influyen sobre este componente académico, mientras que el 56% restante considera que sí lo hacen.

En la Tabla 8, podemos ver un resumen de los porcentajes que acabamos de ver, que responden a estas tres primeras incógnitas.

Tabla 8

Categorización de las preguntas tipo Likert

Categorías	N.º ítem	Porcentaje	
Expectativas docentes	1-6	30%	70%
		52%	48%

			12%	88%
			42%	58%
			26%	74%
			40%	60%
Comunicación de las expectativas en el aula	Clima	7-9	64%	36%
			4%	96%
			4%	96%
	<i>Input</i>	10-12	26%	74%
			4%	96%
			74%	26%
	<i>Output</i> (oportunidad de respuesta)	13-14	6%	94%
			24%	76%
			48%	52%
	<i>Feedback</i>	15-17	8%	92%
			52%	48%
Repercusión de las expectativas docentes	18-19	0%	100%	
		44%	56%	

Nota. Elaboración propia

Como hemos ido viendo, los resultados obtenidos tras la suma de los porcentajes han sido bastante representativos de la opinión de los docentes y la mayoría de ítems, salvo alguna excepción, refleja una opinión muy extendida entre todos los maestros, pues destacan más unas puntuaciones que otras.

A continuación, pasamos a la última de las cuatro preguntas que nos planteábamos anteriormente.

d) ¿Hay alguna diferencia a nivel de expectativas, en función de los años de experiencia?

En la Tabla 9, se puede observar el número de respuestas que cada grupo de docentes, según sus años de experiencia (0-9, 10-29 y 30 o más) ha dado en cada uno de los ítems del cuestionario.

Tabla 9*Puntuaciones en función de los años de experiencia*

N.º Ítem	Rango de experiencia (años)					
	0-9		10-29		30 o más	
	Puntuación Likert					
	No (1-2)	Sí (3-5)	No (1-2)	Sí (3-5)	No (1-2)	Sí (3-5)
1	6	18	5	12	4	5
2	10	14	11	6	5	4
3	2	22	4	13	0	9
4	9	15	8	9	4	5
5	6	18	5	12	2	7
6	8	16	7	10	5	4
7	13	11	12	5	7	2
8	1	23	1	16	0	9
9	0	24	0	17	2	7
10	4	20	6	11	3	6
11	2	22	0	17	0	9
12	18	6	12	5	7	2
13	1	23	0	17	2	7
14	4	20	3	14	5	4
15	12	12	7	10	5	4
16	1	23	2	15	1	8
17	12	12	9	8	5	4
18	0	24	0	17	0	9
19	12	12	6	11	4	5

Nota. En esta tabla se muestra el recuento con la cantidad de participantes que han votado no (1-2) o sí (3-5) en cada uno de los ítems en función de sus años de experiencia, resaltando la mayoría de los votos en cada una de ellas. *Elaboración propia.*

Partiendo de esta tabla, podemos ver que, en la mayoría de los ítems, las respuestas de los 3 grupos coinciden. Es decir, la mayoría de las respuestas se acumulan siempre en una de las dos posibilidades (1-2 o 3-5) en los tres grupos a la vez, lo que indica que, en general, el pensamiento de estos grupos es parecido.

Analizando los datos, nos pueden llamar la atención los ítems 2, 6, 14 y 19.

En los ítems 2 y 6, que pertenecen a la primera categoría del cuestionario, relacionada con las expectativas docentes, hay más disparidad en las respuestas. Esto puede indicarnos que, la formulación de expectativas en el aula depende mucho de cada maestro, lo que explicaría la variedad de opiniones.

De forma más concreta, en el caso del ítem 2, vemos cómo el grupo de docentes con menor experiencia difiere de la opinión del resto, pues la mayoría de los votos se concentran en las puntuaciones 3-5. Esto implica que, los 14 docentes que han dado esta respuesta creen que sus pensamientos sí modifican su comportamiento hacia el alumnado, al contrario que la mayoría de los maestros de los otros dos grupos. Esto se ve reflejado en la pregunta de control (ítem 4), en el que la diferencia entre los dos grupos con más experiencia es de un participante, mientras que en el grupo con menos experiencia, hay una mayoría que destaca votando de forma positiva.

En el ítem 6, los docentes con más experiencia dividen su respuesta. 5 señalan que la personalidad del alumno no les influye, 4 señalan que sí. En el resto de los grupos, la mayoría de los profesores apunta que sí es un factor que condiciona su trato con los niños, por lo que, en este caso, vemos que, aquellos que llevan 30 o más años trabajando no parecen afectados de forma tan notable por este tipo de factores.

En el ítem 14, perteneciente a la categoría de transmisión de expectativas en el aula nos puede sorprender el hecho de que, en el grupo de los maestros más experimentados, se divide más la opinión, en comparación con los otros, que parecen estar seguros de dar oportunidades a aquellos alumnos que se equivocan. Es decir, en el grupo de maestros con más experiencia, la mitad no da esas oportunidades.

Cabe destacar que en otros ítems como el 1, 15, 17 o 19, en los que podríamos esperar que hubiese más diferencia y, por lo tanto, pudiesen arrojar luz sobre esta última incógnita planteada, observamos que el número de respuestas es muy similar y no hay grandes diferencias entre las respuestas dadas por los tres grupos.

4.4. Discusión de los resultados.

Con este trabajo se pretendía conocer el grado de percepción que los maestros tienen sobre la influencia de las expectativas en el aula, sobre todo, en las conductas diferenciales que suelen llevar a cabo hacia los alumnos y la repercusión de estas. Para llevarlo a cabo, se planteaban tres incógnitas que discutiremos en función de las evidencias propuestas en la teoría de los cuatro factores, de los datos expuestos en los resultados y de otras investigaciones relacionadas con el efecto Pigmalión.

En primer lugar, la Tabla 5 respondía a la primera incógnita (*¿formulan expectativas? ¿creen que estas tienen un impacto en su comportamiento en el aula?*).

Veíamos que la mayoría de los docentes (70%) formula expectativas antes de conocer al grupo al que va a dar clase y que estas expectativas casi siempre se cumplen (88%), ya sean positivas o negativas, lo que concuerda con previos hallazgos (Brophy, 1983; Fischbach et al., 2013).

Viendo los ítems 2 y 4, podemos responder a la pregunta señalando que una mitad de los docentes no consideraba que sus expectativas afectasen al trato que da a los alumnos, pero, teniendo en cuenta que la mayoría apuntaba que sus expectativas se cumplían, podemos pensar que *a)* saben que pueden tener expectativas pero no dejan que estas influyan en su comportamiento, lo que demostraría un grado de percepción alto o *b)* el grado de percepción sobre el impacto de estas en el aula no es muy alto en esa mitad de la muestra. Teniendo en cuenta que no se especifica si el efecto es negativo o no, podemos deducir que no conocen tampoco la influencia positiva que unas buenas expectativas pueden tener en el alumnado.

Para responder a la segunda incógnita (*¿señalan diferencias en el trato entre unos alumnos y otros según sus expectativas?*) observábamos la Tabla 6, en la que se mostraban los resultados obtenidos en los ítems 7-17 sobre los cuatro factores de la teoría de Rosenthal.

Para empezar, en la categoría *clima*, partíamos de la evidencia de que los maestros tienden a ser más cercanos con aquellos alumnos de los que tienen expectativas más altas (Harris y Rosenthal, 1985). En nuestro estudio, podíamos ver que el 64% de la muestra no consideraba que fuese más cercano, mientras que el 36% restante sí lo hacía, lo que nos indicaba que más de la mitad de los participantes cree

tratar a todos los alumnos por igual. Teniendo en cuenta, la respuesta al resto de ítems, podemos pensar que esto es así y que son conscientes del factor clima, pues todos aseguraban reconocer su preocupación por dirigirse a los alumnos de forma adecuada.

Pasando a la categoría del *input*, vemos que la gran mayoría de docentes admite aceptar respuestas de peor calidad por parte de ciertos alumnos a los que no considera capaces de hacerlo mejor y que, a estos mismos, les pone ejemplos más sencillos. Teniendo esto en cuenta, podemos decir que, en este caso, sí se cumple la evidencia expuesta en la *Teoría de los cuatro factores*, según la cual, los docentes imparten mayor cantidad de contenidos y de mayor dificultad a los alumnos especiales y, consecuentemente, son menos exigentes con los alumnos de los que tienen menos expectativas (Gentrup et al., 2020).

En cuanto al *output*, vemos que casi toda la muestra, un 94% (47 docentes) da las mismas oportunidades de respuesta a todos sus alumnos. Sin embargo, más de la mitad de los maestros afirma dar más oportunidades a los niños de los que espera más (76%) confirmándose la evidencia inicial. Teniendo en cuenta que el 74% también afirmaba que era más fácil esperar más de los alumnos con más potencial que de otros menos capaces, podemos llegar a la conclusión de que no dan las mismas oportunidades, al contrario que señalan en el ítem 13, por lo que podría ser esto un indicio de que su grado de percepción acerca de su comportamiento en el aula no es muy alto.

Como vemos en la Tabla 6, el *feedback* es la categoría con más paridad (2 de 3 ítems), lo cual confirmaría que sea un factor más secundario en el aula (Harris y Rosenthal, 1985). No obstante, en el ítem 16 sí vemos que la gran mayoría dice haber utilizado adjetivos positivos en el aula. Teniendo en cuenta que en el ítem contrario a este la mitad de la muestra señala que no utiliza adjetivos negativos, se puede llegar a pensar que los calificativos positivos puedan ir dirigidos en mayor medida a aquellos alumnos de los que esperan más, es decir que, como señala Rosenthal (2002), los alumnos “especiales” reciben un *feedback* más diferenciado sobre el resto, aunque no se puede confirmar (Rosenthal, 2002).

En resumen, respondiendo a la pregunta de investigación de esta categoría, podemos decir que, en la mayoría de casos, los docentes sí señalan una diferencia en el

trato que dan a sus alumnos, por lo tanto, teniendo en cuenta la primera incógnita resuelta, podríamos seguir confirmando que, dependiendo del docente, algunos tienen un grado de percepción más bajo que otros, ya que, aun señalando la gran mayoría diferencias en su comportamiento en el aula entre unos alumnos y otros, muchos de ellos no lo relacionan con sus expectativas. Esto puede confirmar el supuesto de que algunos docentes no son conscientes de estas conductas diferenciales dentro del aula.

Pasando a la tercera pregunta de investigación, (*¿creen que sus expectativas pueden afectar a los alumnos?*) nos fijábamos en la Tabla 7, con los dos últimos ítems del cuestionario. En estos, era fácil ver que el total de los maestros que habían participado en el estudio pensaban que la forma en la que se dirigen a los alumnos puede afectar a su motivación como ponen de manifiesto investigadores como Hornstra et al., (2018); Pintrich y Schunk (2006) o Zegarra y Aliaga (2023). Por otro lado, cerca de la mitad de los docentes, señalaba que sus expectativas no afectan al rendimiento de los alumnos. Estos datos nos confirman que muchos de estos maestros no son conscientes del impacto que las expectativas pueden tener en el alumnado, ya sea positivo o negativo, ya que, en numerosas investigaciones se ha comprobado que esta correlación es innegable (Brophy, 1983; Rosenthal y Jacobson, 1968; Tauber, 1998; Timmermans et al., 2018).

Aunando los resultados de estas tres primeras preguntas de investigación, podemos decir que se habría cumplido el primero de los supuestos que señalábamos anteriormente y que, por lo tanto, los maestros no conciben el impacto de sus expectativas en su propia conducta surgiendo, de esta forma, conductas diferenciales.

Además de estas, se planteaba una cuarta pregunta de investigación (*¿hay alguna diferencia a nivel de expectativas, en función de los años de experiencia?*) con la que poder observar si los años de experiencia influyen en las expectativas docentes, otro de los objetivos de este trabajo.

Para resolverla nos fijábamos en la Tabla 9, en la que podíamos observar que, en general, no había mucha disparidad en las respuestas, a pesar de que en alguno de los ítems del cuestionario pudiese haber mayor diferencia en el recuento de respuestas. No obstante, no se han considerado esas diferencias de suficiente peso como para asegurar una relación entre ambos factores. Sí que es verdad que, en algunos casos parece que los

docentes con menos experiencia parecen tener un grado de percepción más elevado que los que llevan más años como en los ítems 2 y 4, lo que quizá pueda deberse a los conocimientos más recientes en su formación como maestros, aunque parece ser que no hay relación entre ambos factores, por lo que, según este estudio, el segundo supuesto no se cumpliría. Después de analizar los resultados obtenidos, podemos pensar que es más probable que las expectativas docentes y las conductas diferenciales con las que las transmiten a sus alumnos en el aula dependan de cada maestro (Woodcock et al., 2019), de sus creencias y valores morales o del origen de sus expectativas, más que de la experiencia que puedan tener.

5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

El efecto Pigmalión ha sido estudiado en el contexto escolar, ya que uno de los lugares donde se manifiesta es en el aula, de ahí que suponga numerosas implicaciones educativas.

El motivo de la elección de este tema fue poder mostrar la importancia de las palabras que usamos y la forma que empleamos para dirigirnos a los alumnos (García, 2015). Como hemos comprobado muchos profesores pueden pensar que sus expectativas no afectan al alumnado. No obstante, lejos de este pensamiento, uno de los aspectos que se pueden ver afectados si se da un efecto Pigmalión negativo en el aula son tanto la autoeficacia como la autorregulación, aspectos clave que, de acuerdo con Bandura, pueden influir en el rendimiento del niño en el aula (Schunk y Zimmerman, 2006).

Como señalábamos anteriormente y como pudo estudiar Weinstein et al., (1987) los niños que estudian en las etapas escolares de infantil y primaria, son más propensos a ser condicionados por las expectativas de los docentes, razón por la cual enfocábamos el estudio a profesores que imparten clase en estas etapas más tempranas.

Ante ese desconocimiento por parte de los maestros del efecto Pigmalión, Brophy (1983) destaca la importancia de concienciar a los docentes del impacto de sus expectativas, con el objetivo de aumentar su responsabilidad en la adquisición de logros por parte de aquellos alumnos de los que tienen bajas expectativas, ya que, al contrario

que los profesores, como apuntan Chandrasegaran y Padmakumari (2018); Good y Nichols (2001) o Rubie-Davies (2010) los alumnos sí son conscientes de las diferencias en la forma de comportarse que tiene el maestro con cada uno de los alumnos en el aula.

Poner de manifiesto la importancia que debe tener para los profesores conocer el funcionamiento del efecto Pigmalión es esencial para sacar el mayor partido al potencial de los alumnos, ya que, como indica Chang (2011) el entusiasmo junto con la vocación del profesorado es una pieza clave en la motivación del alumnado.

Minimizar los efectos negativos y potenciar los positivos es una solución planteada por Brophy (1983), a la que se han ido sumando otros investigadores. Para conseguirlo, los docentes pueden emplear estrategias como:

- Mantener las expectativas a raya evaluando constantemente el progreso del alumno en el aula para no caer en falsos juicios.
- Dar feedback en función de ese progreso sin compararle con los demás y ajustándose a su nivel.
- Motivar a los alumnos y no solo centrarnos en evaluar al niño con una nota sino en darle información.
- No repetir la misma explicación cuando les cueste entender algún contenido, sino buscar otras formas de explicárselo.
- Estimular a los alumnos y animarlos a alcanzar lo que se propongan.

Es verdad que concienciar a los docentes es un punto de partida, pero también lo es, como señala Romain, (2010) mitigar los efectos del efecto Pigmalión negativo en las aulas dando a los alumnos la ayuda necesaria para tener éxito en la escuela. Para que se dé un efecto Pigmalión positivo, es necesario que haya asociado un efecto Galatea, el cual ha de darse dentro de cada alumno (Zegarra y Aliaga, 2023). Esto significa que, a pesar de que en ocasiones, puede que no sean capaces de encontrar a nadie que actúe como su Pigmalión, han de saber ignorar los comentarios negativos que puedan recibir y confiar en sus propias capacidades, aumentando su autoeficacia y pudiendo ser sus propios pigmaliones (Tauber, 1998).

6. CONCLUSIONES

Comenzábamos este trabajo con la intención de explorar el grado de percepción de un grupo de maestros de educación Infantil y Primaria en cuanto a las expectativas que tienen en el aula y la posible influencia de estas en su comportamiento y, a su vez, en el alumnado.

Para conseguir alcanzar este objetivo general, primero era necesario cumplir un primer objetivo específico: *profundizar en el conocimiento científico sobre el fenómeno del efecto Pigmalión*. Para ello, se realizó una revisión de las principales investigaciones que diferentes autores han publicado a lo largo de las últimas décadas y que han permitido que, a día de hoy, podamos entender que el efecto Pigmalión es un fenómeno presente en las aulas que tiene lugar cuando las expectativas docentes condicionan el comportamiento del maestro haciendo que los alumnos cambien su forma de actuar, cumpliéndose así la expectativa inicial.

Debido a este tipo de profecía autocumplida, los profesores tienen una labor muy importante en el aula, pues de ellos depende saber cómo potenciar el rendimiento y las habilidades de los niños para que triunfen en sus quehaceres dentro del contexto educativo, motivándoles, dándoles un feedback adecuado en cada momento y sin mostrar diferencias entre unos u otros que les hagan compararse con los compañeros y, por tanto, dudar de sus propias capacidades.

El segundo objetivo que nos planteábamos era *diseñar un cuestionario sobre las expectativas docentes y formular preguntas fiables para el mismo*.

La fiabilidad del cuestionario ha sido un reto a la hora de afrontar el trabajo. No obstante, se ha superado con creces pues, podemos asegurar que, gracias al cuestionario elaborado y a su posterior análisis, hemos podido resolver los objetivos que nos habíamos propuesto en un principio. Estos eran *saber si los docentes que participan en este estudio tienen expectativas de sus alumnos y de qué tipo son, comprobar si los docentes creen que sus expectativas condicionan su comportamiento en el aula e investigar si son conscientes del posible impacto que sus expectativas pueden tener sobre la motivación y el rendimiento del alumnado*.

Observando las respuestas proporcionadas por la muestra del estudio, hemos averiguado que, efectivamente, los docentes tienen expectativas de sus alumnos y que estas suelen ser altas cuando los alumnos tienen mayor potencial. Además, sabemos que sí las manifiestan ante ellos, a través del *feedback* que les proporcionan, el clima del aula, las oportunidades que les dan a la hora de responder o su forma de dirigirse a ellos, siendo conscientes de que esta última puede afectar a su motivación. Sin embargo, no parecen estar seguros de que sus expectativas influyan en el rendimiento del alumnado.

Por último, a mayores, se quería *explorar si existen diferencias entre los docentes que forman parte de nuestro estudio, teniendo en cuenta los años de experiencia*. Finalmente, esta es la última cuestión sobre la que quedan aún dudas, aunque, en este caso, todo apunta a que no hay diferencias significativas en función de la experiencia que los docentes lleven en la profesión.

Concluimos señalando que, el efecto Pigmalión puede estar presente en muchas aulas y que las expectativas docentes tienen un peso muy importante dentro de este contexto, lo que hace aún más evidente el largo camino por recorrer para que los docentes puedan ejercer más control sobre las mismas y poder, de esta forma, ser más consciente de su comportamiento en el aula intentando no afectar de forma negativa al alumnado, sino incentivar sus capacidades para que tengan éxito y puedan alcanzar sus metas que se propongan.

7. LIMITACIONES

A pesar de que la investigación nos ha permitido dar una respuesta a las incógnitas que se planteaban a lo largo del trabajo, hay ciertas limitaciones asociadas a su diseño que podemos recoger en este apartado. Estas están relacionadas principalmente al instrumento de recogida de los datos que se ha elaborado y a los posibles sesgos que puedan haberse dado a lo largo del procedimiento.

En primer lugar, a pesar de haberse hecho hincapié en la confidencialidad de los datos, no es posible asegurar que toda la muestra haya respondido con sinceridad a las preguntas y no haya caído en un sesgo de deseabilidad social. Además, cabe pensar en la posibilidad de que alguna pregunta se haya podido malinterpretar, lo que haya dado

lugar a confusiones a la hora de responder y, en consecuencia, a algunos datos erróneos o poco acertados.

En segundo lugar, el tipo de muestreo utilizado no aseguraba una paridad en los distintos grupos de experiencia lo que puede haber condicionado el análisis de los datos correspondientes a la resolución de la cuarta pregunta de investigación.

8. PROSPECTIVA DE FUTURO

El principal objetivo de este estudio era indagar acerca del grado de percepción que los maestros tenían de sus expectativas. En vistas a seguir ampliando este campo de estudio, en investigaciones futuras se podrían realizar estudios enfocados a contrastar el punto de vista de los docentes, así como su percepción, con la opinión y el rendimiento de los alumnos que tienen a su cargo. Además, intentando compensar las limitaciones y suplir las faltas de este estudio, podría ser interesante ahondar en la experiencia como un factor que puede condicionar las expectativas docentes, eso sí, asegurando la paridad entre los distintos grupos de docentes.

Además de estos, se podrían llevar a cabo estudios correlacionales que permitieran explorar el impacto de las expectativas en el rendimiento académico de un grupo de alumnos o explorar el efecto Pigmalión en un aula, interviniendo para ajustar las expectativas en función de los resultados encontrados y, de nuevo, volver a analizar con el fin de observar si estas pueden ser modificadas en una dirección más adaptativa para con los alumnos y su rendimiento.

Por último, teniendo en cuenta las implicaciones educativas señaladas anteriormente, llegamos a la conclusión de que podría ser de gran utilidad poner en marcha un programa de intervención con el objetivo de concienciar a los docentes sobre la importancia de dirigirse a los alumnos de la forma correcta limitando las consecuencias que una expectativa errónea puede provocar en el alumnado.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459–474. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459>
- Barriga, C. A., Rodríguez, C., & Ferreira, R. A. (2019). Factors that bias teacher expectations: Findings from Chile. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 171–180. <https://doi.org/10.14349/RLP.2019.V51.N3.4>
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631–661. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.5.631>
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365–374. <https://doi.org/10.1037/H0029908>
- Chandrasegaran, J., & P., P. (2018). The Role of Self-Fulfilling Prophecies in Education: Teacher-Student Perceptions. *Journal on Educational Psychology*, 12(1), 8–18.
- Chang, J. (2011). A Case Study of the “Pygmalion Effect”: Teacher Expectations and Student Achievement. *International Education Studies*, 4(1), 198–201. www.ccsenet.org/ies
- Etherington, M. (2011). The Pygmalion principle: The practicum expectations and experiences of mature aged student teachers. *Issues In Educational Research*, 21(3), 259–280.
- Fischbach, A., Budson, T. G., Preckel, F., Martin, R., & Brunner, M. (2013). Do teacher judgments of student intelligence predict life outcomes? *Learning and Individual Differences*, 27, 109–119. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2013.07.004>
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math

- achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1–12.
<https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2014.10.006>
- García Vargas, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas Docentes*, 57. <https://doi.org/10.19136/PD.A0N57.1028>
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2019.101296>
- Gentrup, S., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion and the gender gap: do teacher expectations contribute to differences in achievement between boys and girls at the beginning of schooling? *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 295–323. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550840>
- Good, T. L., & Nichols, S. L. (2001). Expectancy effects in the classroom: A special focus on improving the reading performance of minority students in first-grade classrooms. *Educational Psychologist*, 36(2), 113–126. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_6
- Good, T. L., Sterzinger, N., & Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research¹. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 99–123. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548817>
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of Interpersonal Expectancy Effects. 31 Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 97(3), 363–386. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.363>
- Hornstra, L., Stroet, K., van Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 324–345. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550841>
- Leung, A., & Sy, T. (2018). I Am as Incompetent as the Prototypical Group Member: An Investigation of Naturally Occurring Golem Effects in Work Groups. *Frontiers in Psychology*, 9(SEP), 1581. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01581>

- Murdock-Perriera, L. A., & Sedlacek, Q. C. (2018). Questioning Pygmalion in the twenty-first century: the formation, transmission, and attributional influence of teacher expectancies. *Social Psychology of Education, 21*(3), 691–707. <https://doi.org/10.1007/S11218-018-9439-9>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en Contextos Educativos. Teoría, investigación y aplicaciones.*
- Rosenthal, R. (2002). The Pygmalion Effect and its Mediating Mechanisms. *Improving Academic Achievement, 25–36.* <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50005-1>
- Rosenthal, R. (2010). Pygmalion Effect. *The Corsini Encyclopedia of Psychology, 1–2.* <https://doi.org/10.1002/9780470479216.CORPSY0761>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review, 3*(1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211/METRICS>
- Rowe, W. G., & O'Brien, J. (2002). The Role of Golem, Pygmalion, and Galatea Effects on Opportunistic Behavior in the Classroom. *Journal of Management Education, 26*(6), 612–628.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *The British Journal of Educational Psychology, 80*(Pt 1), 121–135. <https://doi.org/10.1348/000709909X466334>
- Rumain, B. (2010). How Can We Help Our Children Succeed? Insights from the Psychological Literature. *Education, 131*(2), 315–318.
- Sánchez Hernández, M., & López Hernández, M. (2005). *Pigmalión en la escuela* (1st ed.). [https://publicaciones.uacm.edu.mx/pub/media/acceso-abierto/coleccion_galatea/2_Pigmalion-en-la-escuela%20\(1\).pdf](https://publicaciones.uacm.edu.mx/pub/media/acceso-abierto/coleccion_galatea/2_Pigmalion-en-la-escuela%20(1).pdf)
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading & Writing Quarterly, 23*(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Simón, C., & Alonso-Tapia, J. (2016). Clima positivo de gestión del aula: Efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el

- pro. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 65–86.
<https://doi.org/10.1387/REVPSICODIDACT.13202>
- Solís García, P., & Borja González, V. (2017). El efecto Pigmalión en la práctica docente. *Publicaciones Didácticas*, 83, 193–195.
<https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/083029>
- Tauber, R. T. (1998). *Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get! ERIC Digest*. www.eric.ed.gov
- Thorndike, R. L. (1968). Review of the book *Pygmalion in the Classroom*, by Rosenthal & L. Jacobson. *American Educational Research Journal*, 5, 708711.
<https://doi.org/doi:10.3102/00028312005004708>
- Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: the state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 91–98.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548785>
- Vargas Castro, D. (2016). Profecía autocumplida o los dos tiempos de la verdad. *Desde El Jardín de Freud: Revista de Psicoanálisis*, ISSN 1657-3986, ISSN-e 2256-5477, N.º. 16, 2016 (Ejemplar Dedicado a: La Verdad y Sus Efectos), Págs. 63-76, 16, 63–76. <https://doi.org/10.15446/dfj.n16>
- Weinstein, R. S. (2018). Pygmalion at 50: harnessing its power and application in schooling. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 346–365.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550842>
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Sharp, L., & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the Student: Age and Classroom Differences in Children's Awareness of Teacher Expectations. *Child Development*, 58(4), 1079. <https://doi.org/10.2307/1130548>
- White, S. S., & Locke, E. A. (2000). Problems with the pygmalion effect and some proposed solutions. *Leadership Quarterly*, 11(3), 389–415.
[https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00046-1)
- Woodcock, S., Hitches, E., & Jones, G. (2019). It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning

difficulties. *International Journal of Educational Research*, 97, 107–118.
<https://doi.org/10.1016/J.IJER.2019.07.007>

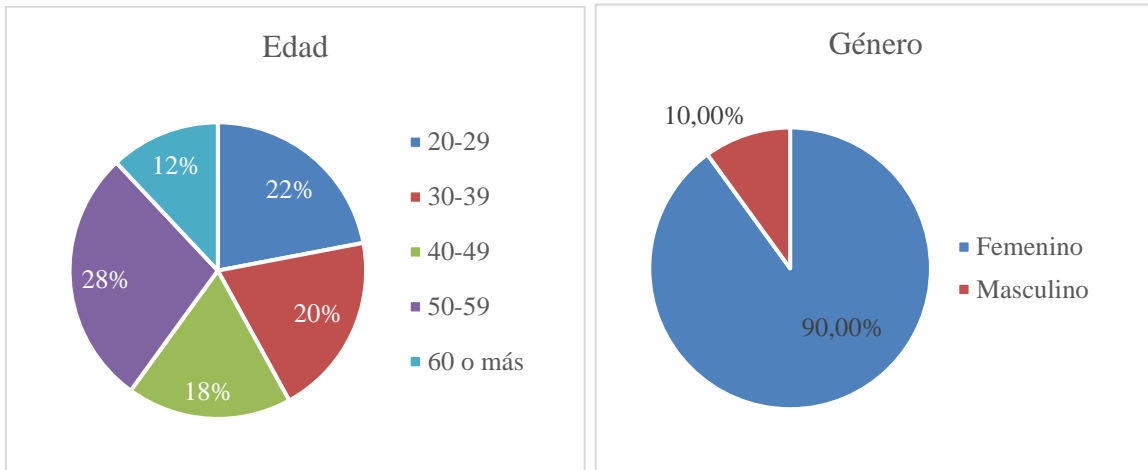
Zegarra Sánchez, L. J., & Aliaga Pacora, A. A. (2023). Del mito a la praxis educativa: el efecto Pigmalión positivo y el desempeño de los docentes. *Revista de Filosofía*, ISSN-e 0798-1171, Vol. 40, N.º. 103, 1, 2023, Págs. 314-325, 40(103), 314–325.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8827094&info=resumen&idioma=ENG>

10. ANEXOS

Anexo 1. Datos de los participantes

Figura 1

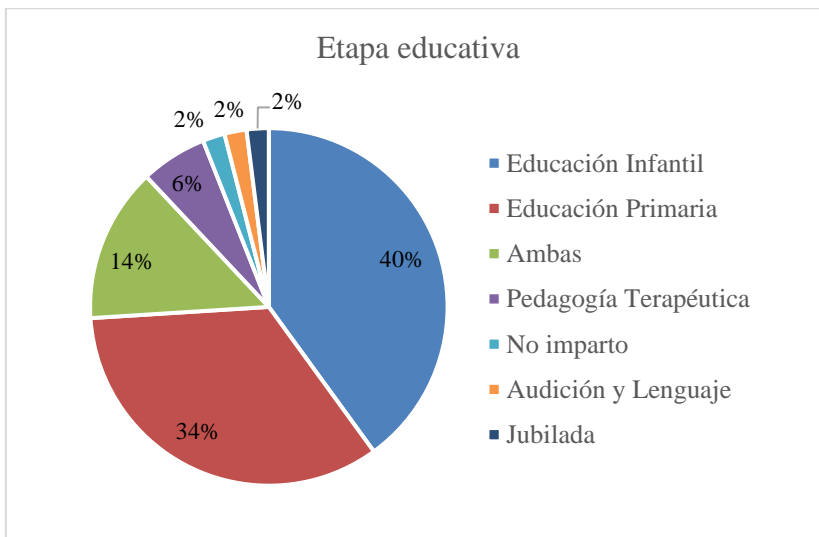
Porcentajes representativos de la edad y género de los participantes



Nota. Elaboración propia

Figura 2

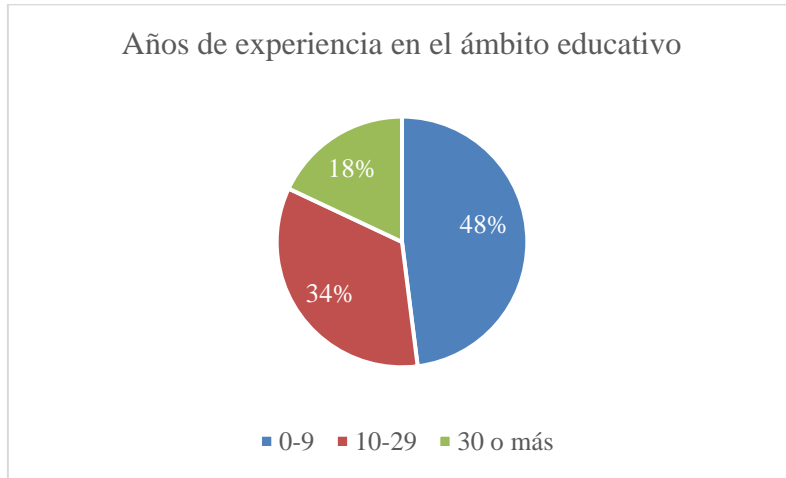
Etapa educativa en la que imparten clase los participantes



Nota. Elaboración propia

Figura 3

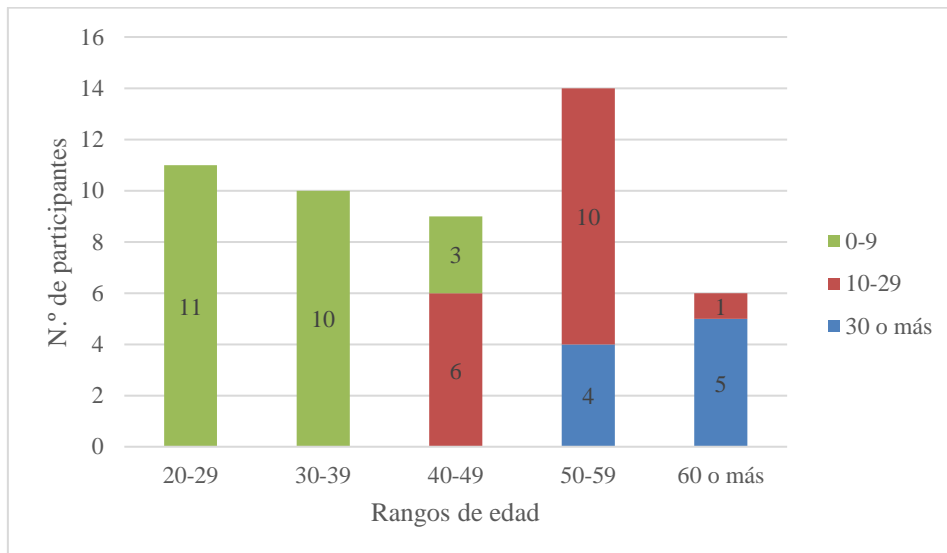
Años de experiencia de los participantes



Nota. Elaboración propia

Figura 4

Años de experiencia en función de la edad



Nota. En este gráfico se representa la cantidad de participantes agrupados por su rango de edad en función de los años de experiencia en el ámbito educativo. *Elaboración propia.*

Anexo 2. Cuestionario sobre las expectativas docentes

EXPECTATIVAS DOCENTES

Como alumna del último curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Salamanca le agradecería su participación en este cuestionario diseñado para mi TFG sobre las expectativas docentes.

A continuación, se contemplan unas preguntas en las que se valora responder con sinceridad para que los resultados sean lo más fieles a la realidad. El cuestionario es anónimo y las respuestas serán únicamente revisadas con el fin de obtener datos relevantes para la investigación.

¡Gracias por su implicación!

* Indica que la pregunta es obligatoria

Edad *

- 20-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60 o más

Género *

- Femenino
- Masculino
- Otro

Etapa educativa en la que imparte clases actualmente *

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Ambas
- Otro: _____

Años de experiencia en el ámbito educativo *

- 5 o menos
- 5 - 9
- 10 - 19
- 20 - 29
- 30 o más

Señale la **frecuencia** con la que piensa y/o lleva a cabo cada una de las siguientes cuestiones siendo:

- 1: nunca
- 2: pocas veces
- 3: frecuentemente
- 4: casi siempre
- 5: siempre

Antes de conocer las características del colegio o del grupo de alumnos, suelo anticipar o imaginar cómo va a ser *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

A menudo, lo que pienso sobre mis alumnos puede modificar mi comportamiento hacia ellos *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Lo que pienso sobre mis alumnos, ya sea positivo o negativo, suele hacerse realidad *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

A veces, aunque no lo pretenda, tiendo a ser más cercano con aquellos alumnos que se acercan a mi idea sobre lo que es un buen alumno *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Me preocupo por la forma en la que me dirijo a los alumnos *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

A menudo pienso que la forma en la que me dirijo a los alumnos puede afectar a su motivación *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Cuando me dirijo a los alumnos en el aula, procuro hacerlo de la misma forma con todos ellos *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

La personalidad del alumno puede condicionar, en algunos casos, mi trato hacia ellos *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

A menudo, trato a mis alumnos de forma diferente en función de lo que pienso que son capaces de hacer y lo que creo que puedo esperar de ellos *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Aunque procuro que no suceda, en ocasiones he podido describir con adjetivos negativos el comportamiento o rendimiento de algunos de los alumnos en el contexto de aula (habla demasiado, poco trabajador...)

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

En ocasiones he podido describir con adjetivos positivos el comportamiento o rendimiento de algunos de los alumnos en el contexto de aula (atento, trabajador, responsable...)

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Si lo considero oportuno o de utilidad para su aprendizaje, hago ver a mis alumnos que el trabajo realizado por algunos de ellos no es el correcto *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Algunas veces acepto respuestas de peor calidad en aquellos alumnos que entiendo no van a ser capaces de hacerlo mejor *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Doy a todos mis alumnos las mismas oportunidades para responder las preguntas que hago en el aula *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Cuando un alumno del que espero buenos resultados se equivoca, le doy más oportunidades y le motivo para que lo vuelva a intentar *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

A veces, a los alumnos que considero menos avanzados les pongo ejemplos más fáciles porque sé que les cuesta hacer tareas de mayor dificultad *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Cuando observo que un alumno deja de beneficiarse de las ayudas que incluyo en mis explicaciones, paro de insistir e incluso dejo de darle ejemplos porque no lo veo de utilidad *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Es fácil esperar más de algunos alumnos a los que se le ve más potencial que de otros menos capaces *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

No creo que lo que piense de mis alumnos sea un factor que pueda influir en su rendimiento *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Anexo 3. Borradores del cuestionario

Figura 1

Primeras ideas y categorías

<p style="text-align: center;">Efecto Pigmalión</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Sabes lo que es?- Has oído hablar de ello ¿qué sabes?- ¿Formulas expectativas? Si es así ¿sobre qué?- ¿Tus expectativas suelen cumplirse?
<p style="text-align: center;">Comportamiento en el aula</p> <ul style="list-style-type: none">- Modifico mi comportamiento en función de las expectativas que tengo de los alumnos- Formulo expectativas sin conocer del todo a los alumnos a los que tendré que dar clase- Considero que las expectativas influyen en el rendimiento de los alumnos- Doy más apoyo a los niños más listos porque confío en sus habilidades para realizar las tareas- Alguna vez ha comparado a los alumnos o ha usado su trabajo como ejemplo para los demás- Doy a todos mis alumnos las mismas oportunidades de aprendizaje- Soy capaz de motivar a todos los alumnos por igual- Motivo más a los alumnos más avanzados- Considero que la forma en la que me dirijo a mis alumnos puede afectar a su motivación- Alguna vez he notado un cambio a nivel emocional en la forma en la que ha actuado un alumno después de dirigirse a mí- La personalidad del alumno influye en cómo le trato- La forma en la que explico puede influir en el rendimiento del alumno- Alguna vez he preferido no ayudar al alumno porque sabía que aunque le repitiese algo no lo iba a entender- Me preocupo por la forma en la que me dirijo a los alumnos
<p style="text-align: center;">Repercusión de las expectativas</p> <ul style="list-style-type: none">- He usado calificativos negativos que han afectado al rendimiento de alguno de mis alumnos- Trato a mis alumnos de diferente forma en función de lo que pienso que son capaces de hacer- Alguna vez ha comprobado si los alumnos que han obtenido más ayuda por su parte han obtenido mejores calificaciones o han progresado más que aquellos que no la han recibido
<p style="text-align: center;">Experiencias personales</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿En alguna ocasión algún alumno se ha puesto en contacto con usted tras varios años para comentarle si tuvo algún impacto en él, ya sea positivo o negativo?- ¿Alguna vez le han tratado a usted de forma diferente al resto y le ha afectado?

Figura 2

Segundo borrador

CUESTIONARIO - EXPECTATIVAS DOCENTES						
<p>Soy alumna del último curso del Grado de Educación infantil. Le agradecería su participación en este cuestionario que he diseñado para la realización de mi TFG sobre las expectativas docentes y su posible repercusión en el alumnado.</p> <p>A continuación, se contemplan unas preguntas en las que se valora responder con sinceridad para que los resultados sean lo más fieles a la realidad posible. El cuestionario es anónimo y las respuestas serán únicamente revisadas con el fin de obtener datos relevantes para la investigación.</p> <p style="text-align: center;"><i>¡Gracias por su implicación!</i></p> <hr/> <p>Señale: Edad: 20-29 / 30-39 / 40-49 / 50-59 / +60</p> <ul style="list-style-type: none"> - Género: Masculino / Femenino / Otro - Etapa educativa en la que imparte clases actualmente: Infantil/Primaria/Ambas - Años de experiencia en el ámbito educativo: - 5 / 5-9 / 10-29 / +30 						
EFECTO PIGMALIÓN						
<p>Alguna vez ha oído hablar del llamado <i>Efecto Pigmalión</i>: <i>Sí</i> / <i>No</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Si su respuesta es afirmativa, explique brevemente en qué cree que consiste <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 50%; margin: 5px auto;"></div> <p>Señale con una equis (x) la frecuencia con la que piensa y/o lleva a cabo cada una de las siguientes cuestiones:</p> <p style="text-align: center;">1: nunca 2: pocas veces 3: frecuentemente 4: casi siempre 5: siempre</p>						
N.º	Ítem	1	2	3	4	5
1	Formulo expectativas antes de conocer las características del colegio, del grupo-clase, etc.					
2	Modifico mi comportamiento en función de mis expectativas					
3	Considero que mis expectativas pueden afectar a los demás					
4	Mis expectativas suelen hacerse realidad					
5	Me preocupa crear un clima adecuado en el aula					
6	Suelo ser más cercano con aquellos alumnos que considero se asemejan a mi idea de alumno ideal					

7	Mi comportamiento es el mismo con todos los alumnos					
8	Me preocupo por la forma en la que me dirijo a los alumnos					
9	La personalidad del alumno influye en cómo le trato					
10	Trato a mis alumnos de diferente forma en función de lo que pienso que son capaces de hacer y de lo que espero de ellos					
11	He usado calificativos negativos para describir a algún alumno o su trabajo delante del resto (vago, habla demasiado, distraído...)					
12	He usado calificativos positivos para describir a algún alumno o su trabajo delante del resto (atento, trabajador, responsable...)					
13	He comparado el trabajo de los alumnos, poniendo la tarea de uno de ellos como ejemplo de algo que no se debe hacer					
14	Me dirijo de la misma forma hacia mi alumno ideal como a uno opuesto a este					
15	He aceptado respuestas de peor calidad por parte de algunos alumnos sin corregirles porque sabía que no iban a ser capaces de decir algo mejor y no espero tanto de ellos					
16	Doy a todos mis alumnos las mismas oportunidades de respuesta					
17	Cuando su alumno ideal se equivoca le da más oportunidades y le motiva para que lo vuelva a intentar					
18	A los alumnos que considero menos avanzados les pongo ejemplos más fáciles porque sé que no son capaces de hacer tareas más complejas					
19	He optado por no seguir ayudando a un alumno porque sabía que aunque le repitiese algo no lo iba a entender					
20	Espero más de aquellos alumnos que creo que tienen mayor potencial					
21	No creo que mis expectativas influyan en el rendimiento de mis alumnos					
22	La forma en la que me dirijo a los alumnos puede afectar a su motivación					

¿En alguna ocasión algún alumno le ha comentado tras varios años si tuvo algún impacto en él, ya sea positivo o negativo? *(Respuesta voluntaria)*

¿Alguna vez le han tratado a usted de forma diferente al resto y le ha afectado? Si es así ¿de qué forma? *(Respuesta voluntaria)*

Nota. Elaboración propia

Tabla 1*Borrador final de los ítems de escala Likert*

N.º	Ítem	1	2	3	4	5
1	Antes de conocer las características del colegio o del grupo de alumnos, suelo anticipar o imaginar cómo va a ser					
2	A menudo, lo que pienso sobre mis alumnos puede modificar mi comportamiento hacia ellos					
3	Lo que pienso sobre mis alumnos, ya sea positivo o negativo, suele hacerse realidad					
4	A menudo, trato a mis alumnos de forma diferente en función de lo que pienso que son capaces de hacer y lo que creo que puedo esperar de ellos					
5	Es fácil esperar más de algunos alumnos a los que se le ve más potencial que de otros menos capaces					
6	La personalidad del alumno puede condicionar, en algunos casos, mi trato hacia ellos					
7	A veces, aunque no lo pretenda, tiendo a ser más cercano con aquellos alumnos que se acercan a mi idea sobre lo que es un buen alumno					
8	Me preocupo por la forma en la que me dirijo a los alumnos					
9	Cuando me dirijo a los alumnos en el aula, procuro hacerlo de la misma forma con todos ellos					
10	Algunas veces acepto respuestas de peor calidad en aquellos alumnos que entiendo no van a ser capaces de hacerlo mejor					
11	A veces, a los alumnos que considero menos avanzados les pongo ejemplos más fáciles porque sé que les cuesta hacer tareas de mayor dificultad					
12	Cuando observo que un alumno deja de beneficiarse de las ayudas que incluyo en mis explicaciones, paro de insistir e incluso dejo de darle ejemplos porque no lo veo de utilidad					
13	Doy a todos mis alumnos las mismas oportunidades para responder las preguntas que hago en el aula					
14	Cuando un alumno del que espero buenos resultados se equivoca, le doy más oportunidades y le motivo para que lo vuelva a intentar					
15	Aunque procuro que no suceda, en ocasiones he podido describir con adjetivos negativos el comportamiento o rendimiento de algunos de los alumnos en el contexto de aula (habla demasiado, poco trabajador...)					
16	En ocasiones he podido describir con adjetivos positivos el comportamiento o rendimiento de algunos de los alumnos en el contexto de aula (atento, trabajador, responsable...)					

17	Si lo considero oportuno o de utilidad para su aprendizaje, hago ver a mis alumnos que el trabajo realizado por algunos de ellos no es el correcto					
18	A menudo pienso que la forma en la que me dirijo a los alumnos puede afectar a su motivación					
19	No creo que lo que piense de mis alumnos sea un factor que pueda influir en su rendimiento					

Nota. Elaboración propia

Anexo 4. Tablas y figuras con los resultados del cuestionario

Tabla 1

Porcentajes de cada puntuación en las preguntas de escala Likert

N.º	Ítem	1	2	3	4	5
1	Antes de conocer las características del colegio o del grupo de alumnos, suelo anticipar o imaginar cómo va a ser	8%	22%	24%	22%	24%
2	A menudo, lo que pienso sobre mis alumnos puede modificar mi comportamiento hacia ellos	28%	24%	20%	16%	12%
3	Lo que pienso sobre mis alumnos, ya sea positivo o negativo, suele hacerse realidad	4%	8%	62%	22%	4%
4	A menudo, trato a mis alumnos de forma diferente en función de lo que pienso que son capaces de hacer y lo que creo que puedo esperar de ellos	16%	26%	26%	22%	10%
5	Es fácil esperar más de algunos alumnos a los que se le ve más potencial que de otros menos capaces	8%	18%	38%	24%	12%
6	La personalidad del alumno puede condicionar, en algunos casos, mi trato hacia ellos	18%	22%	30%	22%	8%
7	A veces, aunque no lo pretenda, tiendo a ser más cercano con aquellos alumnos que se acercan a mi idea sobre lo que es un buen alumno	40%	24%	14%	18%	4%
8	Me preocupo por la forma en la que me dirijo a los alumnos	4%	0%	4%	12%	80%
9	Cuando me dirijo a los alumnos en el aula, procuro hacerlo de la misma forma con todos ellos	2%	2%	6%	46%	44%
10	Algunas veces acepto respuestas de peor calidad en aquellos alumnos que entiendo no van a ser capaces de hacerlo mejor	10%	16%	36%	22%	16%
11	A veces, a los alumnos que considero menos avanzados les pongo ejemplos más fáciles porque sé que les cuesta hacer tareas de mayor dificultad	0%	4%	26%	34%	36%
12	Cuando observo que un alumno deja de beneficiarse de las ayudas que incluyo en mis explicaciones, paro de insistir e incluso dejo de darle ejemplos porque no lo veo de utilidad	42%	32%	20%	6%	0%
13	Doy a todos mis alumnos las mismas oportunidades para responder las preguntas que hago en el aula	2%	4%	18%	20%	56%
14	Cuando un alumno del que espero buenos resultados se equivoca, le doy más oportunidades y le motivo para que lo vuelva a intentar	6%	18%	26%	24%	26%

15	Aunque procuro que no suceda, en ocasiones he podido describir con adjetivos negativos el comportamiento o rendimiento de algunos de los alumnos en el contexto de aula (habla demasiado, poco trabajador...)	2%	46%	34%	16%	2%
16	En ocasiones he podido describir con adjetivos positivos el comportamiento o rendimiento de algunos de los alumnos en el contexto de aula (atento, trabajador, responsable...)	2%	6%	18%	42%	32%
17	Si lo considero oportuno o de utilidad para su aprendizaje, hago ver a mis alumnos que el trabajo realizado por algunos de ellos no es el correcto	20%	32%	20%	20%	8%
18	A menudo pienso que la forma en la que me dirijo a los alumnos puede afectar a su motivación	0%	0%	14%	16%	70%
19	No creo que lo que piense de mis alumnos sea un factor que pueda influir en su rendimiento	20%	24%	34%	14%	8%

Nota. Elaboración propia

Tabla 2

Recuento de respuestas de cada grupo en función de los años de experiencia

Rango experiencia	Likert	N.º Ítems																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
0-9		Cantidad de respuestas según el ítem																		
	1	1	6	0	6	3	4	9	1	0	2	0	10	1	1	0	1	7	0	5
	2	5	4	2	3	3	4	4	0	0	2	2	8	0	3	12	0	5	0	7
	3	6	5	16	6	8	7	5	1	1	9	5	4	2	6	5	1	4	5	8
	4	6	7	4	7	6	7	4	3	11	7	7	2	6	6	6	11	7	4	2
	5	6	2	2	2	4	2	2	19	12	4	10	0	15	8	1	11	1	15	2
10-29	1	2	5	2	2	0	5	8	1	0	3	0	7	0	0	1	0	2	0	3
	2	3	6	2	6	5	2	4	0	0	3	0	5	0	3	6	2	7	0	3
	3	3	3	9	6	7	6	1	1	2	6	5	5	6	4	8	5	4	2	6
	4	4	0	4	2	5	3	4	2	7	4	6	0	2	5	2	7	2	3	4
	5	5	3	0	1	0	1	0	13	8	1	6	0	9	5	0	3	2	12	1
30 o más	1	1	3	0	0	1	0	3	0	1	0	0	4	0	2	0	0	1	0	2
	2	3	2	0	4	1	5	4	0	1	3	0	3	2	3	5	1	4	0	2
	3	3	2	6	1	4	2	1	0	0	3	3	1	1	3	4	3	2	0	3
	4	1	1	3	2	1	1	1	1	5	0	4	1	2	1	0	3	1	1	1
	5	1	1	0	2	2	1	0	8	2	3	2	0	4	0	0	2	1	8	1