



¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

21

septiembre de 2022

¿Son efectivos los programas que intervienen en las expectativas del profesorado respecto a su alumnado?

Marc Lafuente Martínez

Algunos estudios han sugerido que los malos resultados de una parte del alumnado podrían estar reforzados por las malas expectativas de su profesorado. Esto lleva a plantearnos hasta qué punto las expectativas iniciales del profesorado sobre el aprendizaje de su alumnado pueden modificarse y hasta qué punto esto puede ayudar al alumnado a mejorar sus resultados académicos y otros aspectos de cariz personal y afectivo. Este estudio se interesa por la efectividad de aquellos programas que intervienen en las expectativas del profesorado respecto a su alumnado. Nos planteamos las siguientes preguntas: ¿son efectivos los programas que promueven una mejora y un ajuste en las expectativas del profesorado sobre su alumnado? ¿Cuáles son las características de los programas más beneficiosos? ¿Para qué perfil de profesorado y alumnado son más beneficiosos estos programas? ¿Es recomendable su implementación en el sistema educativo catalán?

“La educación se ha basado durante demasiado tiempo en inercias y tradiciones, y los cambios educativos en intuiciones o creencias no fundamentadas. El movimiento ‘Qué funciona’ irrumpe en el mundo de la educación con un objetivo claro: promover políticas y prácticas educativas basadas en la evidencia. [Ivàlua](#) y la [Fundació Bofill](#) han creado una alianza para impulsar este movimiento en Cataluña”.



¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

¿Son efectivos los programas que intervienen en las expectativas del profesorado respecto a su alumnado?



Marc Lafuente Martínez es doctor en Psicología de la Educación, consultor e investigador. Ha sido analista de políticas en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y profesor en la Universitat de Barcelona (UB) y en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Recientemente, ha sido investigador en la Escuela Politécnica Federal de Lausana (EPFL) en Suiza.

Motivación

El sistema educativo catalán continúa dando muestras de desigualdad de resultados del alumnado en función de su estatus socioeconómico y de los resultados académicos conseguidos previamente. Diversos indicadores apuntan a una desigualdad persistente que provoca un estancamiento de los resultados, y que podría haberse intensificado a causa de la crisis económica derivada de la pandemia provocada por la COVID-19 [1]. El año 2018, el alumnado catalán con un alto estatus socioeconómico obtenía en las pruebas PISA 81 puntos más en competencia matemática, 76 puntos más en competencia científica, y 78 puntos más en comprensión lectora que el alumnado de bajo estatus socioeconómico [1].

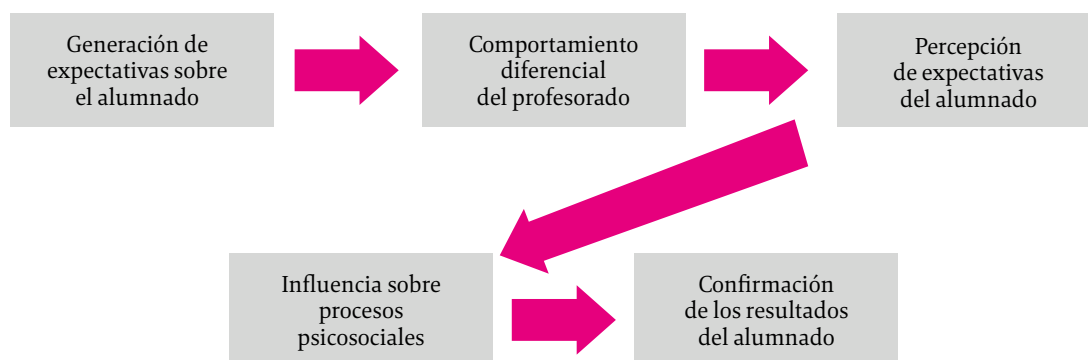
Desde el mundo de la política, la práctica y la investigación educativa surge el interés por reducir estas desigualdades estructurales respondiendo a criterios de justicia social y con el objetivo de mejorar el futuro socioeconómico no solo de los individuos en situación de desventaja, sino del conjunto de la sociedad. Surge el compromiso, por ejemplo, de reducir la segregación escolar, y diversos organismos, como

el Departamento de Educación, el Parlamento de Cataluña, el Síndic de Greuges, la mayoría de los ayuntamientos de grandes núcleos de población y otras entidades de la comunidad educativa firman el Pacto contra la segregación escolar en Cataluña [2]. A pesar de que la mayoría de las actuaciones de esta iniciativa tiene que ver con aspectos como la admisión del alumnado o la financiación de los centros, también aparece el interés por implementar otras medidas en relación con la formación del profesorado que ayuden en este intento de reducir la desigualdad educativa.

La investigación educativa ha mostrado que las expectativas que el profesorado tiene sobre el aprendizaje y el comportamiento de su alumnado pueden ser un factor influyente en el resultado final del aprendizaje. Según algunos metaanálisis, esta influencia se encontraría en un rango entre un efecto leve [3] y moderado [4]. En su estudio original de 1968, Rosenthal y Jacobson [5] sugerían que cuando el profesorado genera unas expectativas iniciales diferentes sobre el aprendizaje de su alumnado, es posible que este acabe confirmando las expectativas iniciales de su docente a través de una cadena de procesos que describe la teoría de la «profecía del autocumplimiento» o el «efecto Pigmalión». Pigmalión, figura de la mitología griega narrada en *Las Metamorfosis* de Ovidio, era un escultor que se enamoró de su escultura en forma de mujer, hasta que esta se convirtió en una mujer real. Brophy y Good [6] y Wang y otros [7] establecen que los procesos involucrados son los siguientes:

Figura 1.

Procesos mediadores en la profecía del autocumplimiento o efecto Pigmalión.



Fuente: Wang *et al.* (2018) [7].

- **Generación de expectativas sobre el alumnado:** el profesorado puede establecer unas expectativas iniciales sobre el aprendizaje de determinado/a alumno/a o determinado grupo de alumnos, con base en unas primeras observaciones en el aula, el acceso a los resultados previos del alumnado, su apariencia, etc.
- **Comportamiento del profesorado diferencial en función de las expectativas:** en función de las expectativas iniciales del profesorado, este puede dar más o menos oportunidades de aprendizaje al alumnado, por ejemplo, preguntando y dando el turno de palabra al alumnado con mejores expectativas, dándoles más pistas



y tiempo para responder, proponiéndoles tareas más motivadoras y exigentes, haciéndoles comentarios más esmerados y positivos, etc. Lo contrario puede suceder con el alumnado respecto al cual el profesorado tiene peores expectativas.

- **Conciencia del alumnado de las expectativas del profesorado:** el alumnado objeto de las buenas y malas expectativas del profesorado puede hacerse consciente del trato diferencial de este.
- **Influencia sobre los procesos psicosociales:** el alumnado se hace consciente del trato diferencial del profesorado y puede interiorizar las expectativas de este tanto en sentido positivo como negativo. La constelación de variables afectivas y cognitivas del alumnado puede actuar a favor o en contra de esta interiorización. Por ejemplo, un alumnado con una baja autoestima y un autoconcepto académico negativo tenderá a interiorizar mejor las expectativas negativas de su profesorado, y viceversa. La calidad de la interacción entre el alumnado y el profesorado y el clima socioafectivo pueden mejorar o empeorar en función de las expectativas sostenidas y la interiorización de estas por parte del alumnado.
- **Influencia sobre los resultados del alumnado:** finalmente, el comportamiento del alumnado que ha interiorizado las expectativas del profesorado puede tender a cumplirlas a través de la inversión de un mayor o un menor esfuerzo en el aprendizaje y una mayor o menor persistencia, una mejor o peor motivación hacia el aprendizaje, etc.

Las revisiones de la investigación sobre este fenómeno en los últimos cincuenta años [3] [7] [8] [9] [10] [11] muestran que la realidad es mucho más compleja que la teoría. El efecto Pigmalión no es un proceso mecánico que se cumple siempre que el profesorado establece una expectativa inicial sobre el alumnado. Su cumplimiento depende de una multitud de factores vinculados al profesorado, a la escuela y a su cultura, y al mismo alumnado; por ejemplo, el mismo alumnado puede oponerse a la internalización y el cumplimiento de las expectativas del profesorado, tanto positivas como negativas [8].

Aunque algunos estudios han constatado la existencia de profesorado que atribuye sistemáticamente expectativas positivas y negativas respecto a su alumnado [8], la mayoría de los estudios sugieren que, en general, las expectativas del profesorado presentan una alta correlación con el resultado final del

alumnado [3] [10] y esta correlación es más alta cuanto más tiempo el profesorado ha impartido docencia a aquel alumnado. Por tanto, parece que la existencia de expectativas sesgadas no sería la norma general en las aulas, sino más bien un fenómeno ocasional que afectaría a determinados docentes y alumnos. Y, aun así, la presencia de expectativas negativas sesgadas es un fenómeno susceptible de tener un impacto relevante en las desigualdades educativas ya que, cuando se da, la investigación apunta de manera clara que esta afecta simultáneamente al alumnado de estatus socioeconómico bajo, con pobres resultados académicos previos,

El efecto Pigmalión no es un proceso mecánico que se cumple siempre que el profesorado establece una expectativa inicial sobre el alumnado. Su cumplimiento depende de una multitud de factores vinculados al profesorado, a la escuela y a su cultura, y al mismo alumnado.



provenientes de minorías étnicas y con un origen inmigrante, y con la presencia de discapacidades para el aprendizaje [3] [7] [8] [9] [12]. Las expectativas sistemáticamente sesgadas contra este tipo de alumnado se pueden dar tanto de manera particular considerando al estudiante de forma individual, como en cualquier grupo en el que este alumno aparezca: equipo de trabajo, aula o centro. Asimismo, algunas revisiones [7][13] documentan expectativas negativas ligadas al género del alumnado, que afectarían a las chicas en materias como las matemáticas y las ciencias naturales, y a los chicos en lengua.

En Cataluña, algunos estudios sugieren igualmente la presencia de expectativas negativas respecto a determinados tipos de alumnado [14] [15]. Aunque la naturaleza cualitativa de estos trabajos no permite comprender la magnitud del impacto, estos estudios documentan la presencia de expectativas sistemáticamente negativas asociadas a un determinado alumnado tildado de «bajo interés» que se asocia a un bajo estatus socioeconómico, y que a menudo coexisten con el uso de agrupamientos estables por habilidad calificados «de bajos resultados», lo que facilita al mismo tiempo la existencia de expectativas sistemáticamente bajas para este alumnado.

La presencia de expectativas negativas sesgadas es un fenómeno susceptible de tener un impacto relevante en las desigualdades educativas.



El estudio del impacto de las expectativas iniciales del profesorado sobre el aprendizaje de su alumnado no busca en ningún caso culpabilizar al profesorado o acusarlo de falta de profesionalidad [8][11]. Los estudios manifiestan claramente que el profesorado es, en su inmensa mayoría, un colectivo que se esfuerza por conseguir que su alumnado mejore día a día sus competencias [10]. Sin embargo, la investigación acredita que el efecto Pigmalión se produce a través de procesos inconscientes y no intencionados, y que la falta de información sobre el alumnado y la complejidad social del aula provoca, en algunos casos, el cumplimiento de este fenómeno basado en el sostenimiento de expectativas negativas y sesgadas sobre una determinada parte del alumnado. La documentación de los contextos en los que se produce un sesgo negativo sobre el alumnado busca mejorar las competencias del profesorado y ayudarlo a revertir este fenómeno si se produce.

Foco y preguntas de la revisión

Esta revisión se centra en aquellos programas o intervenciones que buscan una corrección de las expectativas sesgadas del profesorado respecto al aprendizaje de su alumnado y una mejora general de estas, incluyendo la mejora en la comunicación de estas expectativas y una adaptación de las estrategias de enseñanza. Solo se estudian programas que se centran de manera principal en las expectativas del profesorado y su comunicación al alumnado, y no en las expectativas de otros agentes educativos como el grupo de iguales o la familia.

No se consideran programas de intervención que se centran prioritariamente en otros aspectos como la creación de nuevos centros y redes de escuelas, la actualización de las pedagogías, la creación de nuevos currículums, la utilización de nuevos

materiales o sistemas de evaluación, etc. y que solo abordan de manera residual las expectativas del profesorado sobre su alumnado. De igual manera, se consideran únicamente programas que se basan en las expectativas iniciales del profesorado «naturales» o «espontáneas», sin inducir una manipulación artificial de estas; por ejemplo, un estudio en el que el personal investigador comunicara al profesorado información falsa exponiendo que una parte de su alumnado tiene altas o bajas capacidades de aprendizaje con el objetivo de manipular sus expectativas [5] no se incluirá en esta revisión. Tampoco se consideran aquellos programas que promueven determinadas concepciones académicas o de la inteligencia trabajando primordialmente con el alumnado (por ejemplo, la mentalidad de crecimiento o *growth mindset* en la literatura anglosajona) o que trabajan sobre la efectividad del profesorado sin una relación obvia y explícita sobre las expectativas (por ejemplo, los programas centrados en la conciencia mental o *mindfulness*).

En la investigación, podemos encontrar un tipo de intervención que tiene como objetivos revisar las expectativas del profesorado sobre el aprendizaje de su alumnado y deshacer expectativas sesgadas así como mejorarlas en general mediante el aporte de información práctica; por ejemplo, a través de observaciones o registros de video de clases y evaluaciones externas del alumnado (Véase el recuadro 1).

Según algunos metaestudios [12], las intervenciones de revisión y mejora de las expectativas del profesorado pueden ser de tres grandes tipos según el objeto de la modificación:

- **El comportamiento del profesorado:** se busca que el profesorado utilice determinados comportamientos asociados a aquellos docentes que típicamente tienen altas expectativas sobre su alumnado.
- **La conciencia sobre el efecto de las expectativas:** el objetivo es que el profesorado conozca los efectos de tener expectativas sesgadas o inadecuadas sobre grupos particulares de alumnos y hacerlo reflexionar sobre las consecuencias de estas expectativas en el aprendizaje del alumnado y sus procesos socioafectivos.
- **Las creencias subyacentes a las expectativas sesgadas del profesorado:** el objetivo es revelar y modificar las creencias del profesorado que sostienen sus expectativas sesgadas.

Recuadro 1.

Un programa de revisión y mejora de las expectativas del profesorado (Ding y Rubie-Davis, 2019)

Ding y Rubie-Davies (2019) [16] llevaron a cabo una intervención de revisión y mejora de las expectativas del profesorado en China basada en el programa TESA (Teacher Expectation Student Achievement) [17]. En este programa se intenta promover el comportamiento del profesorado que habitualmente comunica altas expectativas de aprendizaje.

El estudio se centra en 8 docentes del área de lenguas extranjeras y su alumnado (229 estudiantes de 14 años) de un centro de secundaria. Las investigadoras establecen un programa de formación para cuatro docentes asignados al azar, y los otros cuatro asignados al grupo de control que no realizan ningún tipo de formación.

La intervención dura cuatro meses y medio. En este tiempo, el profesorado del grupo experimental es inicialmente gravado en video durante una de sus clases. Este profesorado participa en un seminario en el que se explica el efecto de las expectativas sobre el rendimiento académico. Después, participan en un seminario en el que se explica el comportamiento del profesorado que típicamente comunica altas expectativas, y se diferencia del que no lo hace. Se dedica un seminario a trabajar en profundidad cada uno de los tres aspectos vinculados al comportamiento del profesorado con altas expectativas:

- el planteamiento de tareas exigentes (que eran en su mayoría actividades comunicativas como juegos, juegos de rol, presentaciones, etc.; poniendo atención en hacer una distribución equánime en las tareas; facilitando la tarea mediante el ofrecimiento de pistas y recursos para su realización; y ofreciendo autonomía al alumnado en sus decisiones sobre el aprendizaje);
- el ofrecimiento de *feedback* preciso (proporcionando afirmación positiva sobre la actuación del alumnado y sugiriendo correcciones; elogiando al alumnado para fomentar creencias positivas en relación con el propio autoconcepto, al mismo tiempo que se razona este elogio; y escuchando activamente a todo el alumnado);
- y el establecimiento de una consideración personal (facilitando la proximidad con todo el alumnado desplazándose por toda el aula; utilizando palabras y gestos de cortesía con todo el alumnado; y mostrando interés personal y estrategias de corrección de comportamientos inadecuados con el establecimiento de un contrato).

Durante estos seminarios, se muestran fragmentos de los videos grabados al inicio del programa, y se comentan los aspectos por mejorar de cada docente. Mediante el análisis de los videos, el profesorado constata que aplica más los comportamientos positivos en su relación con el alumnado de quien tiene altas expectativas que con aquel respecto al que tiene bajas expectativas.

Recuadro 1. (cont.)

Cada docente mantiene un portafolio personal donde va reflexionando sobre aquellos aspectos que realiza adecuadamente y aquellos aspectos de su docencia sobre los que se compromete a realizar cambios en el futuro. El programa finaliza con una sesión donde se ponen en común todos estos aspectos.

Después de la intervención, se mide el impacto de la intervención comparando los resultados de aprendizaje y el autoconcepto del alumnado del profesorado del grupo experimental y del grupo de control.

El estudio consulta al profesorado las expectativas de rendimiento académico que tiene de sus alumnos y se estratifica al alumnado en tres grupos: altas expectativas de su profesorado, medias y bajas. Analizando los resultados del programa de formación en función de estos tres grupos, se constata que, en comparación con el grupo de control, el alumnado más beneficiado es aquel de bajas expectativas: se mejora el rendimiento académico ($d=0,88$) y el autoconcepto ($d=1,12$) con una gran magnitud del efecto. A continuación, el alumnado que más se beneficia es el de expectativas medias: se mejora el rendimiento académico ($d=0,82$) y el autoconcepto ($d=0,88$) con una magnitud del efecto grande. En último término, el alumnado de altas expectativas mejora su rendimiento ($d=0,47$) con una magnitud media pero no se observan cambios significativos sobre su autoconcepto ($d=0,02$).

Tras la intervención se constata como el profesorado se muestra más atento a todo el alumnado y se dirige a él de forma más respetuosa, incluso después de muestras de mal comportamiento. También se constata que el alumnado con bajas expectativas recibe más reconocimientos y más oportunidades para participar en clase por parte del profesorado. Los alumnos de bajas expectativas mejoran primero su autoconcepto académico y, después, su rendimiento.

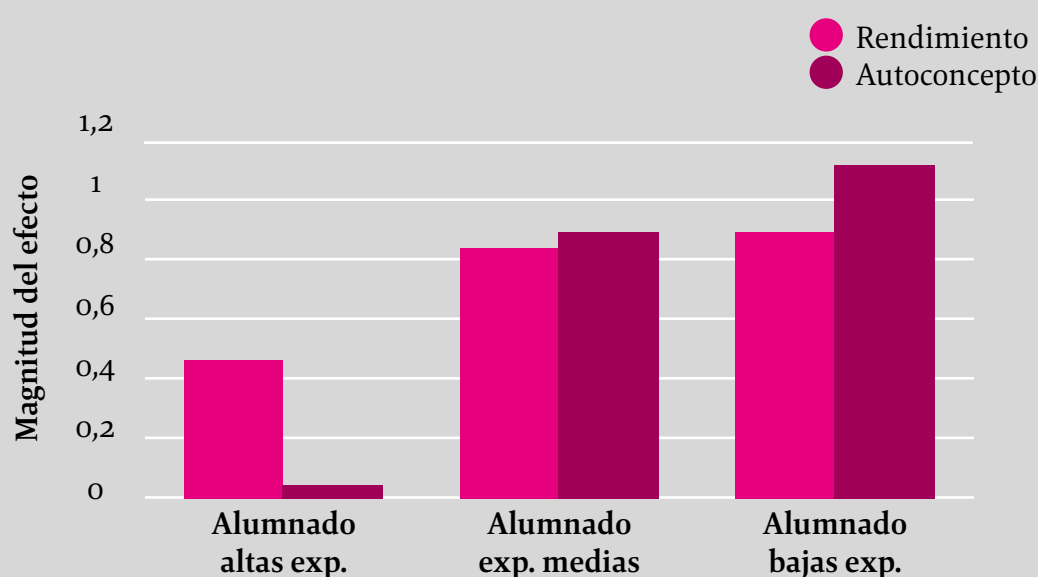


Figura 2. Magnitudes de los efectos en el estudio de Ding y Rubie-Davies (2019) [17]

Preguntas que guían la revisión

En esta revisión de la evidencia empírica nos planteamos las siguientes preguntas:

1. *¿Son efectivos los programas que promueven una mejora y un ajuste en las expectativas del profesorado respecto a su alumnado?* Se hará un recuento de los efectos de estos programas tanto en el éxito de la modificación de las expectativas del profesorado como en el rendimiento académico y en la dimensión personal y socioafectiva del alumnado.
2. *¿Cuáles son las características de los programas más beneficiosos?* El análisis se centrará en aquellas variables mediadoras que hacen de estos programas intervenciones más efectivas.
3. *¿Para qué perfil de profesorado y alumnado son más beneficiosos estos programas?* Se realizará una síntesis de aquellos factores asociados tanto al profesorado como al alumnado que parecen estar más asociados al éxito de estos programas.
4. *¿Es recomendable su implementación en el sistema educativo catalán?* De acuerdo con la evidencia recopilada, se expondrá la idoneidad o no de aplicar esta clase de intervenciones en el sistema educativo catalán, junto a una serie de consideraciones o recomendaciones al respecto.

Revisión de la evidencia

Esta revisión ha seguido un procedimiento de búsqueda sistemática. En primer lugar, se ha llevado a cabo una búsqueda de revisiones (tanto metaanálisis como revisiones cualitativas) en organizaciones de prestigio internacional que realizan revisiones de la evidencia científica como la Education Endowment Foundation de Gran Bretaña o el What Works Clearinghouse de los Estados Unidos. A continuación, se ha realizado también una búsqueda de revisiones en bases de datos científicas: Web of Science, ERIC y ScienceDirect. Como producto de este primer paso, se ha encontrado una revisión pertinente que incluye tanto un metaanálisis como una revisión cualitativa de diecinueve estudios producidos entre 1973 y 2017. La tabla 1 recoge las principales conclusiones y las magnitudes de los efectos (véase tabla 1).

Tabla 1.
Revisiones identificadas y principales conclusiones

Revisión	Nombre de estudios incluidos y periodo	Contexto	Tipo de revisión	Resumen de los efectos y factores clave
De Boer y otros, 2018 [12]	19 estudios 1973-2017	19 estudios de los EE. UU. y 2 de Nueva Zelanda sobre la mejora de las expectativas del profesorado y la corrección de sesgos	Metaanálisis y revisión narrativa	<p>Expectativas del profesorado después de las intervenciones: $g = 0,38$</p> <p>Rendimiento académico del alumnado después de las intervenciones: $g = 0,3$</p> <p>La mitad de los estudios siguen una combinación de la intervención comportamental y la creación de conciencia. No se observan diferencias en la efectividad en cuanto al tipo de intervención.</p> <p>Componentes de las intervenciones más exitosas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesorado es activo en el diseño e implementación de su propia estrategia en el aula y recibe el apoyo del personal formador. - Los programas consiguen crear una conciencia de la necesidad de cambio en el profesorado. - A partir de observaciones previas, se promueve un <i>feedback</i> concreto e individualizado a cada docente sobre su tratamiento diferencial según el tipo de alumnado.

Fuente: Elaboración propia. En negrita, los resultados estadísticamente significativos en $NC = 95\%$. g = estimador de Hedges. Valores en torno al 0,2 o inferiores indican un efecto pequeño; valores en torno al 0,5 %, un efecto medio, y valores en torno al 0,8 % o superiores, un efecto grande.

Con el objetivo de actualizar y ampliar esta revisión, se ha llevado a cabo una búsqueda de estudios primarios publicados en los últimos diez años en las mismas fuentes mencionadas anteriormente. Se han incluido estudios tanto experimentales como cuasi-experimentales con medidas cuantitativas que utilizan un grupo de control. En todos los estudios revisados, se han repasado las referencias bibliográficas para identificar posibles estudios no encontrados anteriormente. Se han encontrado un total de siete estudios válidos, dos de los cuales ya se encontraban en la revisión identificada en la búsqueda anterior. Se han recogido las principales conclusiones y se ha calculado la magnitud del efecto si no se incluía en el estudio (véase tabla 2).

Tabla 2.
Estudios primarios identificados y conclusiones principales

Referencia	Tipo de intervención y dosificación	Sujetos y contexto	Resumen de los efectos y factores clave
Diseños experimentales			
Ding y Rubie-Davies, 2019 [16]	Modificación de comportamientos + Conciencia de los efectos de las expectativas Dos seminarios y dos sesiones de trabajo durante 18 semanas.	Ocho docentes y 229 alumnos del área de lenguas extranjeras (inglés) de secundaria (14 años) de China	En comparación con el grupo control: El alumnado de quien se tienen bajas expectativas es el más beneficiado: rendimiento académico: d= 0,88; autoconcepto: d= 1,12 Un análisis longitudinal permite comprobar la mejora del autoconcepto que provoca una mejora en el rendimiento, y no al contrario. Alumnado de quien se tienen expectativas medias: rendimiento académico: d= 0,82; autoconcepto: d= 0,88 Alumnado de quien se tienen expectativas altas: rendimiento académico: d= 0,47; Autoconcepto académico: d=0,02
Neuenschwander y otros, 2021 [18]	Modificación de comportamientos + Conciencia de los efectos de las expectativas + Creencias subyacentes a expectativas sesgadas (24 semanas)	66 docentes y 860 alumnos de matemáticas y lengua (alemán) de 4.º, 5.º y 6.º de primaria en Suiza.	Expectativas del profesorado en matemáticas respecto al alumnado con procedencia inmigrante: d= 0,22 Expectativas del profesorado en matemáticas respecto al alumnado con bajo estatus socioeconómico: d= 0,02 Expectativas del profesorado en alemán respecto al alumnado con procedencia inmigrante d= 0,03 Expectativas del profesorado en alemán respecto al alumnado con bajo estatus socioeconómico: d= 0,03
McDonald y otros, 2016 [19] Rubie-Davies y otros, 2015 [20]	Modificación de comportamientos + Conciencia de los efectos de las expectativas Cuatro seminarios de trabajo + seguimiento posterior durante el curso (36 semanas)	84 docentes y 2408 estudiantes de escuelas de primaria (de 6 a 13 años) de Nueva Zelanda	Rendimiento en matemáticas: d= 0,24 Rendimiento en lectura: d= 0,04 Se aumenta la autonomía del alumnado creando grupos flexibles donde decide las actividades de aprendizaje y los iguales con los que quiere trabajar.
Cheon y otros, 2019 [21]	Modificación de comportamientos Tres seminarios de tres horas + seguimiento práctico	32 docentes de educación física de secundaria y 2313 estudiantes (15 años) en Corea del Sur	Resultados superiores para el profesorado que promueve la autonomía y la motivación intrínseca en la comunicación de expectativas. Resultados del alumnado: Percepción de autonomía: d= 0,3 Percepción de control del profesorado: d= -0,48 Metas para desarrollar las propias habilidades: d= 0,19 Autoconcepto físico: d= 0,24 Relaciones problemáticas: d= -0,26
Rubie-Davies y Rosenthal, 2016 [22]	Modificación de comportamientos + Conciencia de los efectos de las expectativas Cuatro seminarios y seguimiento durante el curso (36 semanas)	65 docentes y 1278 estudiantes de primaria (de 7 a 12 años) de centros de Nueva Zelanda.	Rendimiento en matemáticas: ES= 0,086 Rendimiento en chicos: d= 0,05 Rendimiento en chicas: d= 0,23
Ritzema y otros, 2016 [23]	Modificación de comportamientos + Creencias subyacentes a expectativas sesgadas Diferentes actividades para corregir y mejorar las expectativas sobre el alumnado con duración total de un curso (36 semanas)	35 docentes y 361 estudiantes de 2.º y 3.º de primaria de centros de Holanda	El profesorado mejora las expectativas sobre el 25,4 % del alumnado. Rendimiento en matemáticas del alumnado con expectativas docentes que han mejorado: d= 0,80 El efecto es positivo sobre el alumnado con bajos resultados iniciales, pero negativo sobre el alumnado con altos resultados iniciales.

Tabla 2. (cont.)

Referencia	Tipo de intervención y dosificación	Sujetos y contexto	Resumen de los efectos y factores clave
Diseños cuasi-experimentales			
Jahan y Mehrfzoon, 2019 [24]	Modificación de comportamientos + Conciencia de los efectos de las expectativas (10 sesiones de una hora)	30 estudiantes de secundaria de Irán	Implicación del alumnado: d= 1,59 Autoeficacia del alumnado: d= 1,38

Fuente: Elaboración propia. En negrita, los resultados estadísticamente significativos en NC = 95 % d= estimador de Cohen. ES= medida del efecto (*effect size*) tal como viene dada en la publicación. Valores en torno al 0,2 o inferiores indican un efecto pequeño; valores en torno al 0,5, un efecto medio, y valores en torno al 0,8, un efecto grande.

¿Son efectivos los programas que promueven un ajuste y una mejora en las expectativas del profesorado respecto a su alumnado?

En primer lugar, se constata que la evidencia existente al respecto es bastante escasa, lo que nos hace ser cautelosos en cuanto a las conclusiones que podemos extraer hoy día con la evidencia disponible y nos lleva a recomendar la realización de estudios sobre esta temática, especialmente dentro de nuestras coordenadas culturales, ya que no se identifica ningún estudio realizado en el sur de Europa.

La revisión de los estudios realizada indica que aquellos programas que promueven una revisión de las expectativas del profesorado sobre su alumnado **tienen un efecto leve tanto en la mejora de las expectativas del profesorado como en el rendimiento académico posterior del alumnado.** El

Aquellos programas que promueven una revisión de las expectativas del profesorado sobre su alumnado tienen un efecto leve tanto en la mejora de las expectativas del profesorado como en el rendimiento académico posterior del alumnado.



metaanálisis de De Boer y otros [12] señala que esta clase de intervenciones mejoran las expectativas del profesorado con una magnitud leve del efecto: 0,38. Asimismo, los autores concluyen que el rendimiento académico del alumnado mejora después de las intervenciones con una magnitud igualmente leve: 0,3. Ambas medidas son estadísticamente significativas. No obstante, estos resultados no son homogéneos entre los diferentes estudios, lo que lleva a concluir que la efectividad de este tipo de intervención no está siempre garantizada y que, por lo tanto, es sensible a las condiciones de aplicación y a diversas variables contextuales.

Además, la consecución de efectos leves informa de que los cambios que se quieren conseguir tanto en el profesorado como en el alumnado son difíciles de alcanzar.

La revisión de estudios primarios refuerza estas conclusiones. La media de los valores del impacto se situaría en un efecto leve, y obtendría una gran variabilidad de resultados, desde magnitudes grandes [23] [24], hasta efectos nulos y estadísticamente no significativos [18] [20] [22]. Los estudios revisados documentan efectos positivos en las expectativas del profesorado en el área de matemáticas [18]. De igual forma, la evidencia identificada informa de resultados positivos en el rendimiento académico del alumnado en matemáticas [20] [22] [23] y lengua en primaria [25]. Y, por lo que respecta a la secundaria, se documentan mejoras en lenguas extranjeras [16], historia [8] y en programas que cubren más de un área curricular (lengua y matemáticas [26], y lengua e historia [27]). Un estudio [27] muestra un incremento de la retención del alumnado en el curso siguiente.

El impacto de estas intervenciones se suele realizar justo después de ellas y, por tanto, se ignora el efecto a medio y largo plazo. Un estudio [27] documenta que el efecto positivo medido en el corto plazo no se sostiene un año después de la intervención.

Sobre los potenciales efectos negativos, un estudio [23] destaca que la intervención reduce posteriormente el rendimiento académico del alumnado con altos resultados iniciales de aquellos alumnos sobre los que se han modificado las expectativas iniciales (ver recuadro 2), y otro estudio [27] documenta un incremento del absentismo después de la intervención.

Sin embargo, algunos estudios documentan un impacto positivo de estos programas en diversos factores de cariz personal y socioafectivo del alumnado adolescente. Por ejemplo, se informa de un impacto positivo en su autoconcepto [16][22], su autoeficacia e implicación [24], su percepción de autonomía y el establecimiento de metas para desarrollar las propias habilidades [21], y una disminución de relaciones problemáticas [21] y de problemas de disciplina [27].

Algunos estudios documentan un impacto positivo de estos programas en diversos factores de cariz personal y socioafectivo del alumnado adolescente.



¿Cuáles son las características de los programas más beneficiosos?

Los programas analizados a menudo combinan más de uno de los tres componentes anteriormente mencionados: modificaciones del comportamiento del profesorado, creación de conciencia sobre el efecto de las expectativas, y revelación de creencias sesgadas. Según la revisión de De Boer y otros [12], la combinación de la aproximación comportamental y la creación de conciencia sobre los efectos de las expectativas es la más frecuente (la mitad de las intervenciones estudiadas en esta revisión). Según esta revisión, **no se pueden establecer diferencias en función de los componentes involucrados**. Los estudios primarios confirman del mismo

Un factor de éxito es conseguir implicar de manera activa al profesorado y que diseñe los cambios que implementará en el aula.



modo esta valoración: la mitad de los estudios combinan una intervención dirigida a modificar el comportamiento del profesorado con un desafío de sus creencias sesgadas sobre algunos alumnos o alumnas.

Los programas más efectivos son aquellos que consiguen crear en el profesorado una necesidad de cambio.



Aunque no podemos confirmar qué combinación es la más efectiva, la revisión de la evidencia apunta a que el comportamiento basado en **el cambio comportamental del profesorado es un elemento clave de estos programas**. Por ejemplo, un factor de éxito es conseguir implicar de manera activa al profesorado y que diseñe los cambios que implementará en el aula en el futuro para comunicar expectativas más favorables respecto a todo el alumnado y crear oportunidades de aprendizaje óptimas para todos [12]. Por tanto, los elementos de cambio no son impuestos, sino que son planificados por el mismo profesorado con el apoyo del personal formador en estas intervenciones. Asimismo, otro ingrediente fundamental de los programas efectivos es focalizar la intervención en el contexto del aula y no partir de situaciones generales. Las intervenciones efectivas no se basan tanto en la vertiente teórica o en mostrar resultados generales de la investigación, **sino en mostrar los resultados concretos que determinado alumno del aula ha conseguido en otros programas o en evaluaciones realizadas por otros profesionales** para contribuir al cambio comportamental del profesorado. De la misma manera, las intervenciones más efectivas **dan un *feedback* concreto al profesorado sobre cómo este actúa de manera diferente según el tipo de alumnado de su aula, a partir de observaciones previas** realizadas sobre su enseñanza cotidiana. Los programas más efectivos son aquellos que consiguen crear en el profesorado una necesidad de cambio, lo que se puede conseguir dando información sobre la existencia de expectativas sesgadas por su parte, y de las consecuencias de estas expectativas sobre su enseñanza y los futuros resultados del alumnado.

En cuanto a la duración de los programas, esta es bastante variable y en la literatura se pueden encontrar intervenciones que van desde una semana [28] hasta dos años y medio [29]. El poco número de estudios **no permite evaluar la mejor duración en términos de efectividad**, pero sí podemos afirmar que la mayoría de los estudios revisados incluyen la realización de una serie de seminarios (usualmente, cuatro, con una duración de dos a cuatro semanas) espaciados durante un trimestre, y después se realiza un seguimiento de la implementación de la intervención del profesorado a lo largo del curso, y un cierre al final de este. Por tanto, estamos hablando de **programas que normalmente se extienden a lo largo de dos o tres trimestres del curso**.

¿Para qué perfiles de profesorado y alumnado son beneficiosos estos programas?

Por lo que respecta a las características del profesorado, los estudios han documentado efectos positivos y significativos en la corrección de sesgos y el incremento de las expectativas del **profesorado de secundaria en fase de formación** [30], **profesorado de primaria en activo en el área de matemáticas** [18] [23] y en **diversas áreas** [31].



Aunque algún estudio sugiere la existencia de estabilidad de las expectativas bajas por parte del profesorado a lo largo del tiempo [8], buena parte de la literatura [3] [32] [33] indica que los sesgos están más presentes en el profesorado que inicia docencia a un alumnado desconocido, y que los sesgos se van atenuando conforme el profesorado va conociendo mejor las posibilidades y limitaciones de todo su alumnado. El poco número de intervenciones realizadas y la información aportada por estas no permiten aclarar si el profesorado que se beneficia más de estas intervenciones es aquel que se inicia como docente con un alumnado desconocido.

Los estudios han documentado efectos positivos y significativos en la corrección de sesgos y el incremento de las expectativas del profesorado de secundaria en fase de formación, profesorado de primaria en activo en el área de matemáticas y en diversas áreas.



En cuanto al perfil del alumnado que más se beneficia de estos programas, el alumnado que mejora más su rendimiento académico y otros factores personales y socioafectivos es aquel de **bajo estatus socioeconómico** [25] [26], **proveniente de minorías étnicas** [27], y **con origen inmigrante** [18]. Asimismo, los estudios muestran que el alumnado más beneficiado por estas intervenciones es, precisamente, **aquel del que se tenían peores expectativas** antes de iniciar la intervención [16] [23]. En el caso del género, se identifica un estudio que muestra que, **en intervenciones centradas en el área de matemáticas, se benefician más las chicas que los chicos** [22]. Estos resultados están en sintonía con la literatura científica sobre el efecto Pigmalión que indica que, cuando existen sesgos en las expectativas del profesorado y tratamientos educativos diferenciales, estos a menudo se encuentran asociados a variables clave del alumnado como su estatus socioeconómico, su procedencia étnica o su origen inmigrante, y su género [12] [8] [7] [9] [3] [13] [7].

El alumnado que mejora más su rendimiento académico y otros factores personales y socioafectivos es aquel de bajo estatus socioeconómico, proveniente de minorías étnicas, y con origen inmigrante. El alumnado más beneficiado por estas intervenciones es aquel del que se tenían peores expectativas antes de iniciar la intervención.




¿Es recomendable su implementación en el sistema educativo catalán?

A tenor de los resultados mostrados en esta intervención, podemos concluir **que los programas de intervención dirigidos a corregir los sesgos y mejorar las expectativas del profesorado sobre su alumnado se pueden incluir perfectamente como un tipo de intervención dentro del sistema de formación del profesorado en el sistema educativo catalán** dirigida a mejorar las competencias docentes y, posteriormente, favorecer los resultados de aprendizaje del alumnado. En este sentido, hemos de remarcar algunos puntos importantes:

Recomendamos este tipo de intervención ya que parece que los mayores efectos se concentran en la población con peores resultados de aprendizaje previos.



- **Es un tipo de intervención poco estudiada y sobre la que existe muy poca evidencia acumulada.** Por tanto, recomendamos la realización de más estudios, especialmente de cariz experimental y longitudinal con poblaciones diversas, para establecer con más fiabilidad la efectividad de esta clase de programas. Es posible que la evidencia acumulada en los próximos años cambie el sentido de las conclusiones de este informe.
- **Los efectos de esta clase de programas son generalmente leves sobre la población general de docentes y alumnos.** La investigación hasta hoy informa de un efecto leve sobre la mejora de las expectativas del profesorado, y un efecto igualmente leve sobre los resultados de aprendizaje del alumnado y otros procesos de su dimensión personal y socioafectiva. Por tanto, no parece que sea una intervención capaz, en sí misma, de producir un gran impacto en la equidad del sistema educativo. La procura de una mayor equidad en el sistema educativo dependerá, entonces, de la aplicación de un programa mucho más amplio que incluya de manera combinada otros tipos de medidas.
- Recomendamos este tipo de intervención ya que, a pesar de que su efecto en la población general es leve, **parece que los mayores efectos se concentran en la población con peores resultados de aprendizaje previos**, el alumnado de bajo estatus socioeconómico, proveniente de minorías étnicas y de origen inmigrante. Por lo tanto, **este tipo de intervención parece adecuado para un profesorado con docencia en aulas o centros con una proporción significativa de este tipo de alumnado.**
Recomendamos la implementación de programas que incluyan este componente de evaluación externa del alumnado, de *feedback* personalizado, y de otorgar un rol activo al profesorado para decidir qué cambios implementar en su docencia cotidiana.

- La investigación sugiere que no todo tipo de programa funciona de la misma manera. Es importante que las intervenciones tengan un componente **centrado en la modificación del comportamiento del profesorado**. En este sentido, los programas más efectivos son aquellos que evalúan de manera externa el aprendizaje del alumnado y comunican los resultados al profesorado para deshacer sesgos, que proveen *feedback* personalizado al profesorado a partir de observaciones previas y de esta evaluación externa del alumnado, y que dan al profesorado un rol activo en el diseño y la implementación de cambios en su docencia. Por otro lado, los programas centrados en contenidos teóricos y que tratan el efecto Pigmalión desde una perspectiva general no parecen obtener buenos resultados. Por tanto, recomendamos la implementación de programas que incluyan este componente de evaluación externa del alumnado, de *feedback* personalizado, y de otorgar un rol activo al profesorado para decidir qué cambios implementar en su docencia cotidiana.
- La investigación documenta resultados positivos tanto en primaria como en secundaria, y tanto en profesorado en fase de formación como en profesorado en activo. Por esa razón, **creemos viable estudiar la implementación de este tipo de programas tanto en la etapa de primaria como de secundaria**. Asimismo, las intervenciones se pueden adaptar para ser implementadas tanto en fase de

formación del profesorado (estudios de grado o máster, y programas de inmersión o residencia) como en formación continua del profesorado ya en activo y con una experiencia docente significativa.

Las intervenciones se pueden adaptar para ser implementadas tanto en fase de formación del profesorado como en formación continua del profesorado ya en activo y con una experiencia docente significativa.



- Buena parte de la literatura sobre el efecto Pigmalión sugiere que los sesgos de las expectativas del profesorado se producen, sobre todo, durante las primeras semanas y los primeros meses en los que el profesorado imparte docencia a un alumnado desconocido. Aunque no podemos confirmar esta conclusión a partir de la evidencia sobre los programas de intervención, parece más prudente **recomendar que este tipo de formación se promueva durante el primer trimestre en el que el profesorado imparte docencia a grupos aula de alumnos que desconoce.**

Recuadro 2.

Una intervención para corregir expectativas sesgadas con el uso de resultados de evaluación del alumnado (Ritzema y otros, 2016)

Ritzema y otros (2016) [23] desarrollaron un programa de intervención en Holanda para 35 docentes de 2.º y 3.º de primaria. El estudio se centra en los efectos de las expectativas docentes sobre 361 estudiantes, y cómo estas expectativas cambian a través de la retroalimentación que se ofrece a lo largo de la intervención.

Al inicio de la intervención, los docentes construyen una rúbrica con cinco niveles diferentes de consecución de los contenidos y las habilidades de su currículum de matemáticas para aquel curso: bajo mínimo, mínimo, básico, competente y avanzado. Se da a los docentes un conjunto de 30 preguntas de evaluación estandarizadas de matemáticas, y escogen, para los últimos cuatro niveles, qué preguntas se tendrían que saber resolver. A continuación, cada docente ha de especificar, según esta rúbrica, el nivel de consecución al que piensa que llegará cada alumno/a al final de curso (explicación de la expectativa inicial).

El alumno resuelve el conjunto de 30 cuestiones matemáticas y sus resultados se entregan al profesorado para que pueda contrastar e identificar diferencias entre los resultados reales de cada estudiante y las expectativas inicialmente atribuidas a cada uno. A continuación, el profesorado trabaja de manera colaborativa y se ponen en común las principales conclusiones a las que ha llegado cada docente. De igual forma, en el grupo, el profesorado propone estrategias docentes y socioemocionales concretas para apoyar a determinados/as estudiantes.

Después de obtener toda esta información, cada docente ha de asignar, de nuevo, un nivel de consecución a final de curso para cada estudiante, manteniendo o modificando la expectativa inicial. En este punto, la intervención se encuentra en el primer trimestre todavía, y se solicita el resultado final del alumnado en mayo o junio.

Recuadro 2. (cont.)

El profesorado modifica positivamente las expectativas sobre el 25,4 % del alumnado. Se consideran peores expectativas para el 2,9 % del alumnado. A final de curso se utilizan nuevamente las mismas 30 preguntas que al inicio para evaluar al alumnado en matemáticas y se comparan ambos grupos: el alumnado sobre el cual la expectativa ha mejorado y el alumnado sobre el cual la expectativa se ha mantenido igual.

El estudio concluye que aquel alumnado respecto al cual los docentes han mejorado las expectativas consigue a final de curso un resultado mejor que en la primera prueba de matemáticas: la magnitud del efecto se considera grande ($d=0,80$). El estudio diferencia entre aquellos estudiantes de los niveles más bajos de consecución, y los estudiantes de niveles altos. Por lo que respecta al alumnado con resultados bajos, aquellos sobre los cuales sus docentes mejoran las expectativas obtienen mejores resultados que aquellos sobre los cuales se mantienen las mismas expectativas. No obstante, el análisis del alumnado con buenos resultados muestra que aquel alumnado sobre quien se mantienen las mismas expectativas obtiene mejores resultados que aquellos sobre quienes las expectativas mejoran.

Resumen

Las intervenciones que tienen como objetivo la corrección de sesgos en las expectativas del profesorado y una mejora general de estas respecto a su alumnado tienen un impacto de magnitud leve sobre la mejora de sus expectativas, y un impacto igualmente leve en la consecución académica del alumnado. Algunos estudios reportan un impacto positivo, no solo en los resultados de aprendizaje, sino también en la dimensión personal y socioafectiva del alumnado como su autoconcepto, su autoeficacia o una disminución de la conflictividad en sus relaciones.

La investigación sobre este tipo de programas es muy escasa y recomendamos la realización de estudios que confirmen o rechacen en el futuro este impacto. Los estudios sobre esta clase de programas muestran que los resultados son mixtos, lo que hace pensar en una dependencia de su eficacia en función de sus ingredientes principales. Es importante que estos programas se dirijan al cambio comportamental del profesorado, ofreciendo información externa sobre el potencial de aprendizaje de su alumnado, y realizando observaciones de aula y dando *feedback* sobre posibles tratamientos diferenciales del profesorado para corregirlos.

Es igualmente importante ofrecer al profesorado la oportunidad de diseñar e implementar los cambios docentes que crean necesarios. Son programas que usualmente realizan un seguimiento del profesorado y se extienden a lo largo de dos o tres trimestres.

Algunos estudios documentan resultados positivos en diversas áreas, y tanto en primaria como en secundaria; de la misma manera, se documenta un impacto positivo tanto en fase de formación del profesorado como en profesorado en activo y con una larga experiencia docente. La revisión de los estudios sobre el efecto Pigmalión nos hace recomendar esta clase de intervenciones durante el primer trimestre en el que el profesorado imparte docencia a un nuevo alumnado.

Puntos fuertes	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> • En general, los programas que corrigen sesgos y mejoran las expectativas del profesorado son efectivos. • Los programas muestran beneficios tanto para el profesorado (mejora de las expectativas) como para el alumnado. • Los programas han mostrado efectividad tanto para el profesorado en fase de formación como el activo. • Las intervenciones muestran beneficios tanto en la consecución académica como en determinados factores vinculados a la dimensión personal y socioafectiva del alumnado. • Los estudios han documentado efectividad tanto en primaria como en secundaria. • Es una intervención que tiene como objetivo el alumnado con peores resultados previos y bajo estatus socioeconómico, ya que los programas concentran su efectividad en este tipo de alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> • El número de estudios sobre los programas que corrigen sesgos y mejoran las expectativas del profesorado es muy limitado. • Los programas tienen un efecto leve tanto en las expectativas del profesorado como en el aprendizaje del alumnado. • No parece un tipo de intervención que, por sí sola, garantice un gran impacto para fomentar la equidad de aprendizajes. • Los estudios muestran a menudo resultados mixtos y dependen del cumplimiento de determinados factores. • Las intervenciones requieren procesos personalizados (p.ej. observaciones previas, <i>feedback</i>, evaluación externa del alumnado) y seguimiento formativo. • Los programas requieren tiempo para su implementación y seguimiento: a menudo se extienden a lo largo de dos o tres trimestres. • Es probable que estas intervenciones sean efectivas especialmente cuando se focalizan en profesorado que inicia docencia con nuevo alumnado.

Notas

El autor querría agradecer la guía de Jordi Sanz durante el proceso de elaboración de este informe y la revisión realizada por Núria Comas.

Bibliografía

- [1] Coll, C., Albaigés, B. (2021). Anuari 2020. *L'estat de l'educació a Catalunya. Balanç i propostes per impulsar les oportunitats educatives*. Informes Breus, 70. Fundació Jaume Bofill.
- [2] Síndic de Greuges (2019). *Pacte contra la segregació a Catalunya. Un compromís per a l'èxit educatiu*.
- [3] Jussim, L., y Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131-155.
- [4] Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- [5] Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- [6] 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.
- [7] Wang, S., Rubie-Davies, C. M., Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179.
- [8] Weinstein, R. S. (2018). Pygmalion at 50: harnessing its power and application in schooling. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 346-365.
- [9] Johnston, O., Wildy, H., Shand, J. (2019). A decade of teacher expectations research 2008–2018: Historical foundations, new developments, and future pathways. *Australian Journal of Education*, 63(1), 44-73.
- [10] Good, T. L., Sterzinger, N., Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 99-123.
- [11] 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.
- [12] De Boer, H., Timmermans, A. C., y Van Der Werf, M. P. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 180-200.
- [13] Muenks, K., Wigfield, A., y Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review*, 48, 24-39.
- [14] Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Informes Breus, 65. Fundació Jaume Bofill.
- [15] Tarabini, A. (2014). Classe social, expectatives docents i èxit educatiu: una tríada. Indissociable. En Q. Capsada, A. Castejón, G. Montt, A. Tarabini, A. Zancajo (Eds.), *Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat* (pp. 61-74). Informes Breus d'Educació, 52. Fundació Jaume Bofill.
- [16] Ding, H., y Rubie-Davies, C. M. (2019). Teacher expectation intervention: Is it effective for all students? *Learning and Individual Differences*, 74, 101751.
- [17] Kerman, S. (1979). "Why did you call on me? I didn't have my hand up!": Teacher expectations and student achievement. *Phi Delta Kappan*, 60, 716-718.
- [18] Neuenschwander, M. P., Mayland, C., Niederbacher, E., y Garrote, A. (2021). Modifying biased teacher expectations in mathematics and German: A teacher intervention study. *Learning and Individual Differences*, 87, 101995.
- [19] McDonald, L., Flint, A., Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Watson, P., y Garrett, L. (2016). Teaching high-expectation strategies to teachers through an intervention process. *Professional Development in Education*, 42(2), 290-307.
- [20] Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G., y Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72-85.
- [21] Cheon, S. H., Reeve, J., y Song, Y. G. (2019). Recommending goals and supporting needs: An intervention to help physical education teachers communicate their expectations while supporting students' psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 41, 107-118.
- [22] Rubie-Davies, C. M., y Rosenthal, R. (2016). Intervening in teachers' expectations: A random effects meta-analytic approach to examining the effectiveness of an intervention. *Learning and Individual Differences*, 50, 83-92.
- [23] Ritzema, E. S., Deunk, M. I., Bosker, R. J., y van Kuijk, M. F. (2016). The relation between teacher-set performance goals and students' mathematical achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 17-28.



- [24] Jahan, F., y Mehrafzoon, D. (2019). Effectiveness of Pygmalion Effect-based Education of Teachers on the Students' Self-efficacy and Academic Engagement. *Iranian Journal of Learning and Memory*, 1(4), 17-22.
- [25] Timperley, H. S., y Phillips, G. (2003). Changing and sustaining teachers' expectations through professional development in literacy. *Teaching and Teacher Education*, 19, 627-641.
- [26] Warren, S. T. (1989). An investigation of self-esteem, self-concept, and scholastic achievement of at-risk ninth-graders involved in the teacher expectations and student achievement (TESA) program (Unpublished doctoral dissertation). United States International University, San Diego, CA.
- [27] Weinstein, R. S., Soulé, C. R., Collins, F., Cone, J., Mehlhorn, M., y Simontacchi, K. (1991). Expectations and high school change: Teacher-researcher collaboration to prevent school failure. *American Journal of Community Psychology*, 19, 333-363.
- [28] Fisher, T. A. (2013). The impact of multiple intelligence theory on teacher perception of giftedness and the referral of African American students to gifted and talented education programs (Tesis doctoral no publicada). Azusa Pacific University.
- [29] Perrella, C. J. (2017). *Exploring the influence of an early talent development program on teacher perceptions of giftedness in culturally and linguistically diverse students* (Tesis doctoral no publicada). Northeastern University, Boston, MA).
- [30] Barnes, E. M. S. (1973). *The effects of using a self-instructional module on teacher perceptions of attitudes and values of disadvantaged inner-city black youth* (Tesi doctoral no publicada). Ohio State University, Columbus, OH.
- [31] Dworkin, N. E. (1979). Changing teachers' negative expectations. *Academic Therapy*, 14, 517-531.
- [32] Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., y Wang, S. (2021). Adjusting expectations or maintaining first impressions? The stability of teachers' expectations of students' mathematics achievement. *Learning and Instruction*, 75, 101483.
- [33] Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational psychology*, 76(1), 85.

Colección «¿Qué funciona en educación?»

1. **¿Qué funciona en educación: la pregunta necesaria**
Miquel Àngel Alegre
¿Es recomendable implantar incentivos salariales para el profesorado vinculados al rendimiento académico de los estudiantes?
J. Oriol Escardíbul
2. **¿Son efectivos los programas de tutorización individual como herramienta de atención a la diversidad?**
Miquel Àngel Alegre
¿Qué estrategias de agrupamiento responden a criterios de efectividad y de equidad?
Gerard Ferrer-Esteban
3. **¿Sirven los programas de verano para mejorar los aprendizajes y los resultados educativos de los alumnos?**
Miquel Àngel Alegre
4. **¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y los jóvenes?**
Sheila González Motos
5. **¿Son efectivos los programas de educación socioemocional como herramienta para mejorar las competencias del alumnado?**
Queralt Capsada
Cómo trabajar la autorregulación y la metacognición en el aula: ¿qué funciona y en qué condiciones?
Gerard Ferrer-Esteban
6. **¿Son efectivas las becas y las ayudas de cara a la continuidad y mejora de los resultados educativos en primaria y secundaria?**
Mauro Mediavilla
7. **Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar?**
Miquel Àngel Alegre
8. **¿Afecta el liderazgo de centro al rendimiento académico del alumnado?**
Álvaro Choi, María Gil
9. **¿Es la evaluación del alumnado un mecanismo de mejora del rendimiento escolar?**
Sheila González Motos
10. **¿Mejoran los programas conductuales las actitudes y los resultados de los alumnos?**
Miquel Àngel Alegre
11. **¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar?**
Jaume Blasco
12. **¿Qué impacto tienen en los alumnos los programas de orientación y asesoramiento?**
Sandra Escapa, Albert Julià
13. **La inspección de la educación: ¿qué modelos funcionan mejor?**
Álvaro Choi
14. **¿Sirve la formación permanente del profesorado para mejorar los resultados educativos de los alumnos?**
Núria Comas López
15. **Medidas y recursos de atención a las necesidades educativas y diversificación curricular: ¿qué funciona para mejorar los aprendizajes y reducir el abandono?**
Gerard Ferrer-Esteban
16. **¿Mejora el aprendizaje del alumnado mediante el trabajo por proyectos?**
Marc Lafuente
17. **¿Son efectivos los programas de lucha contra el absentismo escolar?**
Sheila González Motos
18. **¿Qué sabemos sobre la efectividad de las tecnologías digitales en la educación?**
Míreia Usart Rodríguez
19. **Redes entre escuelas para la mejora educativa. ¿Qué prácticas son las más efectivas?**
Georgeta Ion y Chris Brown
20. **Programas de segunda oportunidad. ¿Qué funciona para mejorar el retorno educativo y las transiciones al trabajo de las y los jóvenes?**
Alejandro Paniagua Rodríguez

Primera edición: septiembre de 2022
© Fundació Bofill, Ivàlua, 2022
fbofill@bofill.cat, info@ivalua.cat
www.ivalua.cat
www.fundaciobofill.cat

Autor: Marc Lafuente Martínez
Traducción: Noelia Márquez
Edición: Bonalletra Alcompàs
Coordinación editorial: Anna Sadurní
Coordinación técnica (Fundació Bofill):
Núria Comas
Coordinación técnica (Ivàlua): Jordi Sanz
Diseño y maquetación: Enric Jardí
ISBN: 978-84-124829-3-5

Creemos que el conocimiento debe compartirse. Por eso usamos una licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Os animamos a copiar, redistribuir, remezclar o transformar y crear a partir del material, con cualquier finalidad, incluso comercial, los contenidos propios de esta publicación, y únicamente os pedimos que reconozcáis la autoría de la creación original.

