

Research Article

Expectativas del profesor y rendimiento académico: una revisión sistemática con síntesis narrativa

Teacher expectations and academic performance: a systematic review with narrative synthesis



Chong-Cruz, Manuel Liborio ¹

<https://orcid.org/0000-0001-7223-9887>



mchong@uteq.edu.ec



Ecuador, Quevedo, Universidad Técnica Estatal de Quevedo



Cobo-Litardo, Elsy Teresa ²

<https://orcid.org/0000-0003-3005-722X>



ecobo@uteq.edu.ec



Ecuador, Quevedo, Universidad Técnica Estatal de Quevedo

Autor de correspondencia ¹



DOI / URL: <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n3/217>

Resumen: La hipótesis del efecto Pigmalión sostiene que las expectativas del profesor sobre el desempeño de un estudiante inciden en su rendimiento posterior. Cinco décadas después de su formulación, la evidencia se acumuló en contextos y niveles educativos muy distintos entre sí, sin una síntesis reciente que la integre con atención a América Latina. Esta revisión examinó en qué medida las expectativas del profesor se asocian con el rendimiento académico de estudiantes de educación básica y superior. Se ejecutaron búsquedas en dos bases académicas hasta agosto de 2026, en español, inglés y portugués, para el periodo 2015 a 2025. Se incluyeron estudios cuantitativos y mixtos que midieran la expectativa del profesor con instrumentos validados y el rendimiento académico real del estudiante. La calidad metodológica se evaluó con herramientas específicas según el diseño, y la heterogeneidad de los instrumentos aconsejó una síntesis narrativa en lugar de una combinación estadística. De 144 registros identificados, 23 estudios cumplieron los criterios. Veintidós reportaron una asociación positiva en todos los niveles educativos examinados, mediada por el autoconcepto, la motivación de logro y la calidad de la relación docente-estudiante. Solo dos estudios procedían de América Latina, vacío que define una agenda de investigación para la región.

Palabras clave: expectativas del profesor; efecto Pigmalión; rendimiento académico; revisión sistemática; síntesis narrativa.

Recibido: 13/Jun/2026

Aceptado: 12/Jul/2026

Publicado: 30/Sep/2026

Cita: Chong-Cruz, M. L., & Cobo-Litardo, E. T. (2026). Expectativas del profesor y rendimiento académico: una revisión sistemática con síntesis narrativa. *Revista Científica Zambos*, 5(3), 141-154.
<https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n3/217>

Ecuador, Santo Domingo, La Concordia
Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas – Sede Santo Domingo
Revista Científica Zambos (RCZ)
<https://revistaczambos.utelvtssd.edu.ec>

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

The Pygmalion effect hypothesis holds that teacher expectations about a student's performance shape that student's later achievement. Five decades after its formulation, evidence has accumulated across widely different settings and educational levels, with no recent synthesis integrating it with a focus on Latin America. This review examined the extent to which teacher expectations are associated with the academic achievement of students in basic and higher education. Searches were run in two academic databases up to August 2026, in Spanish, English and Portuguese, covering the period 2015 to 2025. Quantitative and mixed studies were included when they measured teacher expectations with validated instruments and assessed actual student achievement. Methodological quality was appraised with design-specific tools, and the heterogeneity of the instruments called for a narrative synthesis rather than a statistical pooling of results. Of 144 records identified, 23 studies met the criteria. Twenty-two reported a positive association across every educational level examined, mediated by academic self-concept, achievement motivation and the quality of the teacher-student relationship. Only two studies came from Latin America, a gap that sets a research agenda for Ecuador and the region.

Keywords: teacher expectations; Pygmalion effect; academic achievement; systematic review; narrative synthesis.

1. Introducción

Rosenthal y Jacobson (1968) mostraron que las creencias del profesor sobre la capacidad de un estudiante pueden convertirse en una profecía autocumplida. Al fenómeno se lo conoce desde entonces como efecto Pigmalión. Cinco décadas de trabajo posterior confirman que el efecto existe, si bien su magnitud es moderada y varía según el contexto (Timmermans et al., 2018). La literatura reciente, en cambio, se ha fragmentado: la psicología educativa, la sociología de la educación y la economía de la educación estudian el mismo fenómeno con vocabularios distintos y rara vez se leen entre sí. A esa fragmentación se suma un sesgo geográfico. Los estudios disponibles provienen sobre todo de Asia, Norteamérica y Europa.

En Ecuador y en la región, la pregunta por el papel del profesorado en el rendimiento estudiantil se aborda casi siempre desde la calidad docente, la formación inicial o las condiciones institucionales. La producción regional reciente ilustra esa orientación: el rendimiento académico se explica desde el acompañamiento integral del aula (Gonzalez-Ordoñez et al., 2025), desde los sistemas de aprendizaje adaptativo (Mora-Álvarez et al., 2026) o desde las estrategias de aprendizaje autónomo mediadas por tecnología y su vínculo con la autoeficacia (Fuentes-Riquero, 2025). La dimensión psicosocial queda fuera: qué espera cada profesor de cada estudiante, y qué consecuencias tiene esa expectativa. La omisión importa por una razón práctica. A diferencia del nivel socioeconómico familiar o del financiamiento escolar, las

expectativas docentes se pueden modificar mediante formación profesional (de Boer et al., 2018), de modo que constituyen un objetivo viable de intervención.

Esta revisión responde una pregunta formulada en formato PECO (población, exposición, comparación, desenlace): ¿en qué medida las expectativas del profesor, altas frente a bajas, se asocian con el rendimiento académico de estudiantes de educación básica y superior, medido mediante calificaciones objetivas y percepción de logro, en el contexto internacional y con atención particular a América Latina y Ecuador? El objetivo principal del trabajo es, por tanto, determinar la dirección y la consistencia de esa asociación en la evidencia publicada entre 2015 y 2025, identificar los mecanismos mediadores reportados y establecer el grado de representación de la investigación latinoamericana en ese cuerpo de evidencia.

2. Metodología

Diseño, tipo y nivel de la investigación

El estudio correspondió a una revisión sistemática de literatura, de enfoque cuantitativo, nivel descriptivo-analítico y modalidad documental. El diseño fue no experimental y la unidad de análisis fue el estudio primario publicado, no el sujeto individual. El proceso se condujo conforme a los lineamientos PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que ordenan las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de los registros. La población de estudio quedó constituida por los artículos primarios publicados entre 2015 y 2025 que examinaron la relación entre las expectativas del profesor y el rendimiento académico del estudiante.

Criterios de elegibilidad

Se incluyeron estudios cuantitativos o mixtos con componente cuantitativo que cumplieran dos condiciones. La primera: medir la expectativa del profesor sobre el desempeño de un estudiante o de un grupo mediante un instrumento psicométrico validado, o mediante un procedimiento estandarizado equivalente, como la residualización sobre el logro previo. La segunda: reportar un desenlace de rendimiento académico real (calificaciones, puntajes de pruebas estandarizadas o percepción de logro), no una estimación hipotética sobre un caso ficticio. Se excluyeron tres tipos de trabajo: los de dirección inversa, en que el rendimiento previo predice la formación de la expectativa y no al revés; los puramente cualitativos; y las revisiones o piezas teóricas, que no son estudios primarios. El periodo se limitó a 2015-2025, en español, inglés y portugués.

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

Las búsquedas se ejecutaron el 8 de agosto de 2026 en dos fuentes: Scopus (84 registros) y la base académica Consensus (60 registros). Consensus sirvió para calibrar los términos y para complementar la cobertura de Scopus. La cadena combinó

los componentes de exposición (“teacher expectation*” OR “teacher expectanc*” OR “expectativas del profesor” OR “expectativas docentes” OR “efecto Pigmalión” OR “Pygmalion effect”) y de desenlace (“academic performance” OR “academic achievement” OR “rendimiento académico” OR “logro académico” OR “desempeño académico”). No se aplicó restricción geográfica en la ejecución final.

Proceso de selección de estudios

El cribado se realizó en dos fases con apoyo de un modelo de lenguaje (Claude, Anthropic) bajo supervisión humana. En la fase de título y resumen, el modelo propuso decisiones de inclusión y exclusión que el autor revisó y confirmó una por una. En la fase de resumen completo, la lectura más detallada obligó a revisar decisiones ya tomadas: varios estudios inicialmente admitidos medían solo la expectativa, implícita o ante un caso ficticio, sin ningún desenlace de rendimiento real. El criterio se aplicó entonces de forma retroactiva a todo el corpus. De 144 registros identificados y 130 únicos tras eliminar duplicados, 43 pasaron el cribado de título y resumen, y 23 constituyeron el corpus final. El autor confirmó de forma explícita cada caso límite, entre ellos la exclusión de los estudios de dirección inversa y la admisión del estudio ecuatoriano (Andrade-Ubidia et al., 2026), que cumple el criterio de instrumento validado. Como se muestra en la Figura 1, el proceso completo quedó documentado en el diagrama de flujo.

Extracción de datos y evaluación de la calidad metodológica

Se extrajeron para cada estudio: autor y año, país, diseño, tamaño muestral, instrumento de medición de la expectativa, medida del rendimiento académico, hallazgo principal y nivel educativo (Tabla 1; extracción completa en material suplementario). La calidad metodológica se evaluó con AXIS para diseños transversales, la escala Newcastle-Ottawa para cohortes longitudinales, y RoB 2 o ROBINS-I para diseños experimentales y cuasiexperimentales, atendiendo especialmente al control por rendimiento o habilidad previa y a la idoneidad del nivel de análisis frente a la estructura anidada de los datos, como se detalla en la Tabla 2.

Método de síntesis

Los estudios incluidos operacionalizaron el rendimiento académico con instrumentos que no son comparables entre sí: calificaciones, pruebas estandarizadas, promedios institucionales y percepción de logro, además de niveles de agregación distintos (individual y de aula). Un estimador combinado habría sido engañoso. Se optó, por tanto, por síntesis narrativa (SWiM, Synthesis Without Meta-analysis). Los estudios se agruparon por nivel educativo y se codificó la dirección del hallazgo (positivo, nulo o negativo) como métrica común, complementada con la magnitud del efecto cuando el estudio la reportaba.

Aspectos éticos

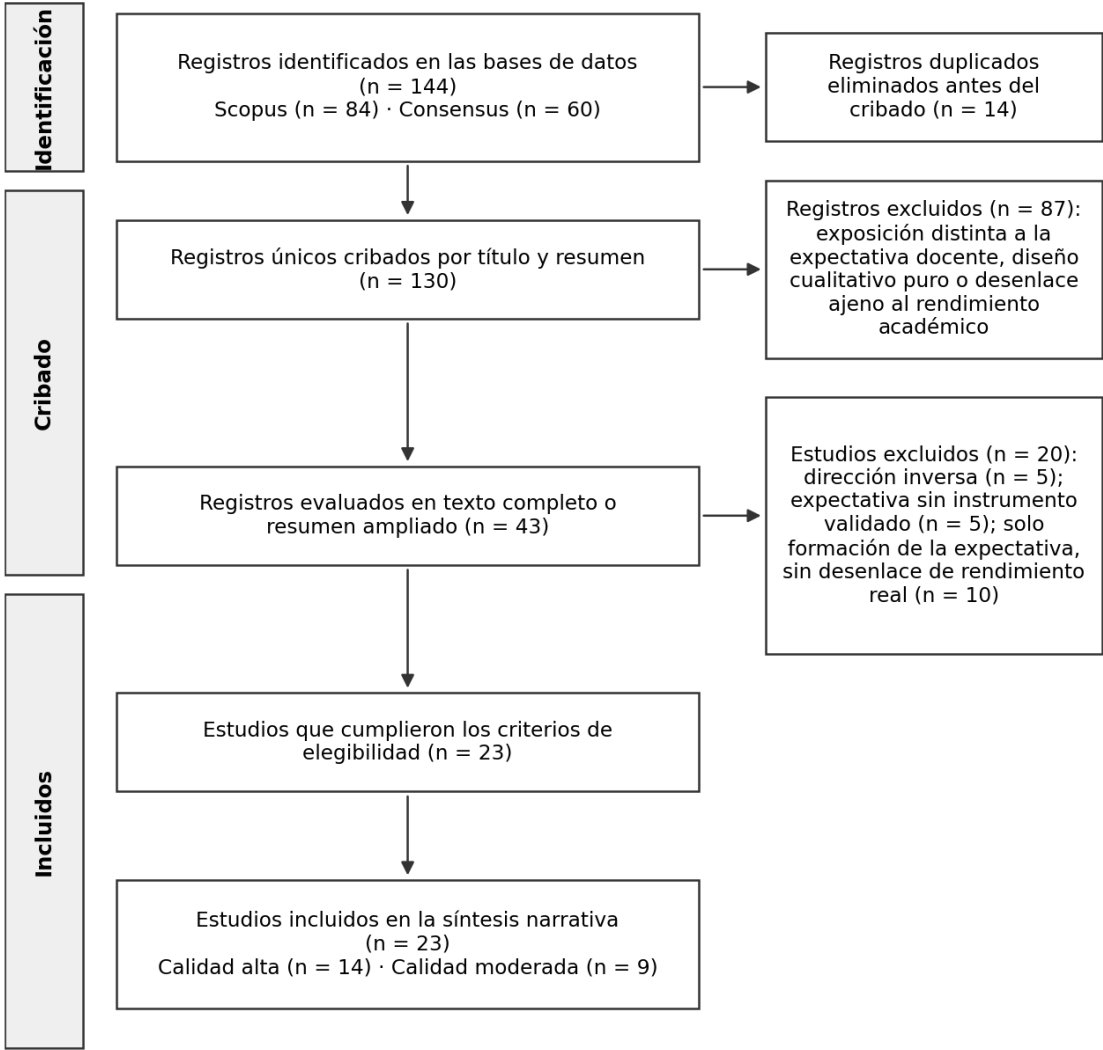
La revisión se realizó exclusivamente sobre información secundaria de acceso público, previamente publicada en revistas científicas, por lo que no involucró seres humanos, datos personales ni intervención alguna sobre participantes. Por esa razón no requirió aprobación de un comité de ética institucional ni consentimiento informado. Se respetó la autoría de todas las fuentes mediante citación conforme a las normas APA en su séptima edición, y el uso de herramientas de inteligencia artificial se declara de forma explícita en el apartado correspondiente.

3. Resultados

3.1. Resultados de la búsqueda y selección de estudios

La búsqueda identificó 144 registros, 60 en Consensus y 84 en Scopus. Tras eliminar 14 duplicados se cribaron 130 registros únicos por título y resumen. De ellos se excluyeron 87, sobre todo por medir una exposición distinta a la expectativa docente sobre el desempeño, por emplear diseño cualitativo puro o por reportar un desenlace ajeno al rendimiento académico. Pasaron a la fase de resumen completo 43 estudios. En esa fase se excluyeron 20 más: 5 por analizar la dirección inversa, esto es, el rendimiento previo prediciendo la expectativa; 5 por no medir la expectativa con un instrumento validado, o por medir en su lugar el comportamiento de apoyo del docente; y 10 por evaluar solo la formación de la expectativa, implícita o ante casos ficticios, sin desenlace de rendimiento real. El corpus final quedó en 23 estudios. En la Figura 1 se observa el detalle del flujo de selección.

Figura 1
Diagrama de flujo del proceso de identificación, cribado y selección de los estudios



Nota: Elaboración a partir de los lineamientos PRISMA 2020. Las búsquedas se ejecutaron en Scopus y Consensus el 8 de agosto de 2026 (Autores, 2026).

3.2. Características de los estudios incluidos

Los 23 estudios se realizaron en 12 países, con predominio de Europa (Suiza, Alemania, Polonia, Países Bajos) y China. Solo dos proceden de América Latina: Ayala (2022), en primaria chilena, y Andrade-Ubidia et al. (2026), en educación superior ecuatoriana. Predominaron los diseños longitudinales (n = 14), seguidos de los transversales (n = 6) y de los experimentales o cuasiexperimentales (n = 3). Como se muestra en la Tabla 1, las características principales de cada estudio se organizaron por autoría, país, diseño, muestra y dirección del hallazgo.

Tabla 1
Características de los 23 estudios incluidos en la revisión

Autor(es) y año	País	Diseño	Muestra	Dirección
Agirdag (2018)	Bélgica	Transversal multinivel	1761 estudiantes / 1255 docentes	Positivo

Autor(es) y año	País	Diseño	Muestra	Dirección
Andersen (2018)	Estados Unidos	Longitudinal	Muestra nacional	Positivo
Andrade-Ubidia et al. (2026)	Ecuador	Transversal multinivel	476 estudiantes / 30 docentes	Positivo
Ayala (2022)	Chile	Transversal multinivel	Censal, 4.º básico	Positivo
Benner et al. (2021)	Estados Unidos	Longitudinal	9654 estudiantes	Positivo
Friedrich et al. (2015)	Alemania	Longitudinal multinivel	1289 estudiantes / 73 docentes	Positivo
Garrote et al. (2021)	Suiza	Transversal (ecuaciones estructurales)	539 estudiantes / 83 docentes	Positivo
Hollenstein et al. (2024)	Suiza	Longitudinal	509 estudiantes / 28 docentes	Positivo
Hu y Qian (2025)	China	Experimental controlado	583 estudiantes	Positivo
Kim (2015)	Estados Unidos	Longitudinal	Muestra nacional	Positivo
Li (2017)	China	Longitudinal multinivel	4617 estudiantes / 50 docentes	Positivo
Li et al. (2024)	China	Longitudinal multinivel	6506 estudiantes / 176 docentes	Positivo
Li et al. (2024)	China	Longitudinal (ecuaciones estructurales)	1030 estudiantes / 28 docentes	Positivo
Neuenschwander et al. (2018)	Suiza	Longitudinal	290 estudiantes	Positivo
Niederbacher y Neuenschwander (2020)	Suiza	Transversal (ecuaciones estructurales)	No especificada	Positivo
Peterson et al. (2016)	Estados Unidos	Longitudinal multinivel	38 docentes	Positivo
Ritzema et al. (2016)	Países Bajos	Cuasiexperimental	361 estudiantes	Positivo
Szumski y Karwowski (2019)	Polonia	Longitudinal	1488 estudiantes	Positivo
Timmermans y Rubie-Davies (2023)	Nueva Zelanda	Longitudinal multinivel	1663 estudiantes / 42 clases	Positivo
Wang et al. (2021)	China	Longitudinal multinivel	1199 estudiantes / 50 docentes	Positivo
Yusupova et al. (2022)	Rusia	Ensayo aleatorizado por clúster	4460 estudiantes / 188 escuelas	Nulo
Zakharov y Carnoy (2015)	Rusia	Transversal correlacional	3 regiones	Positivo

Nota: La dirección indica el signo de la asociación reportada entre la expectativa del profesor y el rendimiento académico. La extracción completa se encuentra en el material suplementario (Autores, 2026).

3.3. Evaluación de la calidad metodológica

Catorce estudios (61 %) obtuvieron calidad metodológica alta y nueve (39 %) calidad moderada. Ninguno quedó en la categoría baja: los dos casos inicialmente situados ahí se excluyeron por incumplir el criterio de instrumento validado. Las calificaciones altas se concentraron en los diseños longitudinales que controlaron el rendimiento o la habilidad previa del estudiante. Las moderadas correspondieron sobre todo a diseños transversales, que no permiten establecer causalidad. En la Tabla 2 se observa la distribución de las calificaciones y las herramientas aplicadas en cada caso.

Tabla 2
Calidad metodológica de los estudios incluidos y herramientas de valoración aplicadas

Calificación global	Estudios (n)	Herramientas aplicadas
Alta	14	AXIS (transversales), Newcastle-Ottawa (cohortes longitudinales), RoB 2 (experimentales y ensayos aleatorizados)
Moderada	9	AXIS, Newcastle-Ottawa, ROBINS-I (cuasiexperimentales)
Baja	0	No se retuvo ningún estudio en esta categoría

Nota: AXIS corresponde al Appraisal tool for Cross-Sectional Studies; RoB 2 y ROBINS-I, a las herramientas de riesgo de sesgo de la Colaboración Cochrane (Autores, 2026).

3.4. Síntesis de los hallazgos

Veintidós de los 23 estudios (96 %) encontraron una asociación positiva entre las expectativas del profesor y el rendimiento académico, con independencia del nivel educativo, el país y el instrumento empleado. Hubo una excepción. Yusupova et al. (2022), en un ensayo controlado aleatorizado por clúster realizado en Rusia, comprobaron que entregar a los docentes información adicional sobre el ranking del estudiante no modificaba de forma significativa ni las expectativas ni el rendimiento posterior.

La asociación se mantuvo en los tres niveles educativos examinados. En educación inicial y primaria (n = 9), los efectos se documentaron a nivel individual incluso al controlar la habilidad cognitiva y el rendimiento previo (Agirdag, 2018; Friedrich et al., 2015). El resultado de Friedrich et al. (2015) merece una precisión: el efecto aparece a nivel individual, tanto en calificaciones como en prueba estandarizada, pero se vuelve no significativo a nivel de clase una vez controlado el rendimiento previo. En educación secundaria (n = 7), el efecto se observó a nivel individual y, en varios estudios, también a nivel de aula (Szumski y Karwowski, 2019; Wang et al., 2021). En educación superior (n = 4), Andrade-Ubidia et al. (2026) reportaron el coeficiente más alto de todo el corpus en una universidad ecuatoriana ($B = 1.18$; $p < .001$), en la misma línea que Li y colaboradores en universidades chinas (Li, 2017; Li et al., 2024).

Los mediadores reportados con mayor frecuencia fueron el autoconcepto y las creencias de competencia del estudiante (Friedrich et al., 2015; Hollenstein, Rubie-Davies et al., 2024; Szumski y Karwowski, 2019), la motivación de logro (Hu y Qian, 2025) y la calidad de la relación docente-estudiante y de pares (Li y Rubie-Davies, 2024). Estos últimos autores localizaron las vías mediadoras a nivel individual, no a

nivel de clase. Agirdag (2018) añadió un mediador de orden institucional: la cultura de enseñabilidad compartida por el cuerpo docente, que media la relación entre la composición socioeconómica de la escuela y el logro en ciencias.

4. Discusión

Las expectativas del profesor se asocian de forma positiva con el rendimiento académico del estudiante en 22 de los 23 estudios revisados y en los tres niveles educativos examinados. La convergencia es notable si se considera la diversidad de países, instrumentos y diseños del corpus. Con literatura actualizada a 2025, el efecto Pigmalión descrito por Rosenthal y Jacobson (1968) no aparece diluido por el paso del tiempo ni confinado a un contexto cultural particular.

El resultado discordante de Yusupova et al. (2022) no debería leerse sin más como una contradicción. Su ensayo se diferencia del resto del corpus en algo decisivo: manipuló experimentalmente el insumo informativo que forma la expectativa, en lugar de medir una expectativa ya formada. Cabe entonces una explicación alternativa al resultado nulo. Entregar información de ranking quizá no baste para desplazar creencias que el docente ya consolidó por otras vías, como la interacción cotidiana y el comportamiento observado en clase. Interpretado así, el estudio no refuta el efecto Pigmalión: señala un posible sesgo de ejecución, porque la intervención pudo carecer de la intensidad necesaria para modificar la expectativa.

Los mediadores identificados (autoconcepto, motivación de logro y calidad de la relación docente-estudiante) coinciden con el modelo teórico dominante, según el cual el efecto Pigmalión no actúa de forma directa. La expectativa modifica primero el comportamiento instruccional y relacional del profesor; ese comportamiento modifica después las creencias y la motivación del estudiante; y solo al final se traduce en rendimiento. La consecuencia práctica es concreta. Una formación docente que se limite a pedir expectativas más altas, sin intervenir sobre la relación pedagógica que las transmite, difícilmente producirá efectos apreciables. En esa relación, la retroalimentación constituye el canal más visible: Moya-Muñoz et al. (2025) documentan que una retroalimentación clara, específica y oportuna mejora el desempeño estudiantil, mientras que su aplicación deficiente lo deprime, lo que converge con el mecanismo conductual descrito en el corpus revisado.

El vacío que esta revisión hace explícito es geográfico. Solo dos de los 23 estudios (9 %) provienen de América Latina, y ninguno examina educación básica o secundaria ecuatoriana. El trabajo de Andrade-Ubidia et al. (2026) es sólido en cuanto a instrumentos, con cinco escalas validadas, pero su diseño transversal no permite establecer causalidad. Queda abierta, por tanto, una pregunta con implicaciones directas para la política educativa nacional: si el efecto documentado internacionalmente en primaria y secundaria se replica en las aulas ecuatorianas de esos niveles.

Limitaciones del estudio

Cuatro limitaciones condicionan la lectura de estas conclusiones. La certeza de la evidencia se calificó como moderada mediante GRADE cualitativo, por el predominio de diseños observacionales no aleatorizados (solo dos de 23 estudios son experimentales) y por la evidencia indirecta respecto al contexto latinoamericano. La búsqueda, además, se limitó a Scopus y Consensus: quedaron fuera SciELO, Redalyc y Dialnet, que indexan literatura iberoamericana ausente de Scopus, y esa omisión pesa justamente sobre la parte regional de la pregunta de investigación. La revisión también estuvo a cargo de un único revisor, sin un segundo revisor independiente, de modo que no puede reportarse un índice de concordancia en el cribado; la revisión humana explícita de cada decisión propuesta por el modelo de lenguaje mitiga en parte esta debilidad, aunque no la sustituye. Por último, la ausencia de metaanálisis impide ofrecer una estimación única de la magnitud del efecto, decisión que responde a la heterogeneidad real de los instrumentos y no a una limitación de los datos disponibles.

Implicaciones para la práctica educativa y la investigación

Para la práctica educativa, estos resultados invitan a tratar el manejo de expectativas como una competencia profesional que se enseña y se evalúa, no como una actitud espontánea del buen docente. La formación inicial y continua en Ecuador y en la región tiene aquí un margen de acción poco explorado, sobre todo porque las expectativas, a diferencia del nivel socioeconómico o del financiamiento escolar, sí responden a la intervención formativa (de Boer et al., 2018). Para la investigación, el corpus revisado señala dos direcciones inmediatas: replicar el estudio del fenómeno en aulas latinoamericanas de educación básica y examinar experimentalmente si las expectativas ya consolidadas admiten modificación.

5. Conclusiones

La pregunta planteada al inicio admite respuesta. Existe evidencia consistente, de certeza moderada, de que las expectativas del profesor se asocian de forma positiva con el rendimiento académico en educación inicial, primaria, secundaria y superior, por vía del autoconcepto, la motivación de logro y la calidad de la relación docente-estudiante. Que esa consistencia se sostenga pese a la heterogeneidad de contextos, instrumentos y niveles del corpus refuerza la confianza en el fenómeno más allá de su formulación de 1968.

La principal limitación de esta revisión es también su principal aporte. La escasa representación latinoamericana, particularmente en educación básica, queda ahora documentada de forma sistemática y no como impresión general, lo que la convierte en una agenda de trabajo antes que en una carencia. Dos líneas resultan prioritarias: estudios longitudinales que permitan establecer causalidad en aulas latinoamericanas

de educación básica, y estudios de intervención que examinen si las expectativas docentes ya consolidadas pueden modificarse y con qué efecto sobre el rendimiento.

El aporte del trabajo a la disciplina es doble. En el plano sustantivo, actualiza a 2025 el estado de la evidencia sobre un fenómeno formulado hace más de cinco décadas y confirma su vigencia. En el plano metodológico, documenta de forma trazable un procedimiento de revisión asistido por inteligencia artificial con supervisión humana explícita en cada decisión, incluidas las correcciones aplicadas de forma retroactiva al corpus.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

En la elaboración de esta revisión se utilizó un modelo de lenguaje (Claude, Anthropic) como herramienta de apoyo en las siguientes fases: calibración de términos de búsqueda, cribado de título y resumen y de texto completo, extracción de datos a tabla estructurada, propuesta de calificación de calidad metodológica, generación del diagrama de flujo y redacción de un primer borrador del manuscrito. En todas las fases, el modelo propuso clasificaciones y decisiones acompañadas de su justificación, y el autor revisó, confirmó o corrigió cada una antes de darla por definitiva. Tres decisiones fueron enteramente humanas: excluir los estudios de dirección inversa, fijar la calificación final de calidad de cada estudio e interpretar los resultados en la Discusión. El proceso dejó constancia de sus propias correcciones: varios estudios admitidos en el cribado de título y resumen se excluyeron después, en una lectura más detallada, por no cumplir el criterio de desenlace de rendimiento real; el criterio se aplicó entonces de forma retroactiva a todo el corpus, y dos estudios adicionales salieron por no medir la expectativa con instrumento validado. Esta declaración sigue el espíritu de la propuesta PRISMA-trAIce (Holst et al., 2025) para la comunicación transparente del uso de inteligencia artificial en síntesis de evidencia.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

“Los autores declaran que no utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa en la elaboración de este manuscrito.”

Referencias Bibliográficas

- Agirdag, O. (2018). The impact of school SES composition on science achievement and achievement growth: Mediating role of teachers' teachability culture. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 264–276. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550838>

- Andersen, I. G. (2018). Pygmalion in instruction? Tracking, teacher reward structures, and educational inequality. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1057–1080. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9452-z>
- Andrade-Ubidia, P., Gudiño-Mejía, C. B., Salazar, N., & Hernández-Martínez, E. (2026). Faculty expectations and academic achievement: A multilevel analysis of the Pygmalion effect in university students [Version 2]. *F1000Research*, 15, Article 413. <https://doi.org/10.12688/f1000research.177579.2>
- Ayala, M. C. (2022). Academic achievement in math and language of migrant and local students: The role of teachers' educational expectations and ethnic composition. *Education Policy Analysis Archives*, 30, Article 40. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6337>
- Benner, A. D., Fernandez, C. C., Hou, Y., & Gonzalez, C. S. (2021). Parent and teacher educational expectations and adolescents' academic performance: Mechanisms of influence. *Journal of Community Psychology*, 49(7), 2679–2703. <https://doi.org/10.1002/jcop.22644>
- de Boer, H., Timmermans, A. C., & van der Werf, M. P. C. (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. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>
- 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>
- Fuentes-Riquero, S. Y. (2025). Estrategias de aprendizaje autónomo a través de las TIC en estudios sociales: Un enfoque para mejorar la autoeficacia y el rendimiento académico. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 74–86. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/77>
- Garrote, A., Niederbacher, E., Hofmann, J., Rösti, I., & Neuenschwander, M. P. (2021). Teacher expectations and parental stress during emergency distance learning and their relationship to students' perception. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 712447. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712447>
- Gonzalez-Ordoñez, M. M., Gonzalez-Sare, G. Y., Minuche-Sánchez, J. E., Mendoza-Villacís, G. P., & Quisay-Vera, L. A. (2025). Impacto del acompañamiento integral del aula en el rendimiento académico de estudiantes de educación básica superior. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3(3), 295–308. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/77>
- Hollenstein, L., Brühwiler, C., & König, J. (2024). Who benefits the most? Teacher expectations and their relation with students' achievement in mathematics in primary school. *European Journal of Social Psychology*, 54(3), 658–669. <https://doi.org/10.1002/ejsp.3035>
- Hollenstein, L., Rubie-Davies, C. M., & Brühwiler, C. (2024). Teacher expectations and their relations with primary school students' achievement, self-concept, and anxiety in mathematics. *Social Psychology of Education*, 27, 567–586. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09856-1>

- Holst, D., Moenck, K., Koch, J., Schmedemann, O., & Schüppstuhl, T. (2025). Transparent reporting of AI in systematic literature reviews: Development of the PRISMA-trAlce checklist. *JMIR AI*, 4, e80247. <https://doi.org/10.2196/80247>
- Hu, J., & Qian, S. (2025). Correlations and comparisons of teacher expectations, achievement motivation, academic achievement and creativity. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1516405. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1516405>
- Kim, H. S. (2015). Foregone opportunities: Unveiling teacher expectancy effects in kindergarten using counterfactual predictions. *Social Psychology of Education*, 18(1), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9284-4>
- Li, Z., & Rubie-Davies, C. M. (2017). Teachers matter: Expectancy effects in Chinese university English-as-a-foreign-language classrooms. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2042–2060. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130692>
- Li, Z., & Rubie-Davies, C. M. (2024). Socioemotional classroom environments mediating teacher expectation effects: A multilevel structural equation modeling approach. *Contemporary Educational Psychology*, 79, Article 102313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102313>
- Li, Z., Rubie-Davies, C. M., & Wu, Z. (2024). Stronger teacher expectation effects on foreign language learning: Student perceptions of the classroom environment as moderators. *Social Psychology of Education*, 27, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09849-0>
- Mora-Álvarez, E. Z., Rea-López, S. M., Chico-Vera, M. T., Rea-López, Z. E., & Saa-Litardo, J. L. (2026). Efectos del aprendizaje adaptativo en el rendimiento académico escolar. *Revista Científica Ciencia y Método*, 4(2), 144–159. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n2/187>
- Moya-Muñoz, L. D., Lopez-Velez, C. R., Pérez-Marquin, J. M., & Cedeño-León, M. M. (2025). La retroalimentación formativa como estrategia para mejorar el desempeño en el aula. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 155–170. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/118>
- Neuenschwander, M. P., Fräulin, J. C., Schumann, S., & Jüttler, A. (2018). Gymnasium oder Berufsausbildung: Vorhersage der Bildungsentscheidung im Anschluss an die Sekundarstufe I durch Leistungen und Eltern- und Lehrpersonenerwartungen in Deutsch und Mathematik in der Schweizer Primarschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38(3).
- Niederbacher, E., & Neuenschwander, M. P. (2020). Herkunftsbedingte Leistungsdisparitäten: Die Rolle von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Unterstützungshandlungen von Eltern und Leistungserwartungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 1091–1114. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00955-9>
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C. M., Osborne, D., & Sibley, C. G. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>

- Ritzema, E. S., Deunk, M. I., Bosker, R. J., & van Kuijk, M. F. (2016). The relation between teacher-set performance goals and students' mathematical achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 41–51. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.003>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2019). Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 59, Article 101787. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787>
- Timmermans, A. C., & Rubie-Davies, C. M. (2023). Gender and minority background as moderators of teacher expectation effects on self-concept, subjective task values, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 38(4), 1677–1705. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00650-9>
- 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>
- Wang, S., Meissel, K., & Rubie-Davies, C. M. (2021). Teacher expectation effects in Chinese junior high schools: Exploring links between teacher expectations and student achievement using a hierarchical linear modelling approach. *Social Psychology of Education*, 24(5), 1305–1333. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09654-7>
- Yusupova, E. M., Kapuza, A. V., & Kardanova, E. Y. (2022). Is the academic performance of schoolchildren linked to the expectations of their teachers? Results of an experimental study. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, (1), 189–217. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-189-217>
- Zakharov, A., & Carnoy, M. (2015). Are teachers accurate in predicting their students' performance on high stakes' exams? The case of Russia. *International Journal of Educational Development*, 44, 68–76. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.04.007>