

**EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**

**EXPECTATIVAS DE LOS PADRES Y RENDIMIENTO EN  
LAS ENSEÑANZAS MUSICALES: UN ACERCAMIENTO  
DESDE EL EFECTO PIGMALIÓN**

PARENT'S EXPECTATIONS AND PERFORMANCE IN MUSICAL EDUCATION:  
AN APPROACH FROM THE PYGMALION EFFECT

**Emilia Campayo Muñoz**

## RESUMEN

Las expectativas de los padres hacia el desempeño musical de sus hijos pueden ejercer una influencia decisiva en el rendimiento de éstos. Dada la importancia de esta temática, este estudio explora la interconexión entre el rendimiento de una alumna en las enseñanzas elementales de piano en un conservatorio en España y las expectativas de sus padres respecto a dichos estudios. También se pretende dar respuesta a la carencia de literatura que aborda esta cuestión. Para ello, se indagó acerca de las expectativas de los padres y de la propia alumna a través de una entrevista semiestructurada. Además, la profesora-investigadora realizó un seguimiento de la alumna a lo largo de todo el curso escolar en el marco de la asignatura de piano con tal de recoger datos relacionados con el desempeño musical de la estudiante a través de la observación participante. Los resultados sugieren que las expectativas de los padres ejercen una influencia significativa en el rendimiento de los estudios musicales de la niña.

## PALABRAS CLAVE

Efecto Pigmalión, Educación musical, Conservatorios de música, Expectativas de los padres, Rendimiento musical

## ABSTRACT

Parents' expectations towards their children's musical performance can exert a decisive influence on their performance. Given the importance of this issue, this study explores the interconnection between the performance of a student attended elementary piano lessons at a conservatory in Spain and her parents' expectations regarding these studies. In addition, it is also intended to respond to the lack of literature that addresses this issue. To do this, the parents' and student's expectations were inquired through a semi-structured interview. Also, the teacher-researcher monitored the student throughout the entire school year within the framework of the piano subject in order to collect data related to the student's musical performance through participant observation. The results suggest that parent's expectations exert a significant influence on the child's musical performance.

## KEYWORDS

Pygmalion effect, Musical education, Music conservatories, Parent's expectations, Musical performance

## INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico de un estudiante puede verse condicionado por las expectativas que sus padres, profesores y compañeros tienen hacia él (Ma, 2001). Esta afirmación es la que sustenta la teoría del Efecto Pigmalión, la cual fue definida por primera vez por Rosenthal y Jacobson (1968) en el contexto educativo.

El Efecto Pigmalión recibe su nombre en alusión al mito de Pigmalión y Galatea descrito por Ovidio en su obra *Las Metamorfosis* (Vargas, 2016). Según este mito, un escultor llamado Pigmalión se enamoró de una de sus obras, Galatea. Tal era su deseo de que ésta fuera real, que se dirigía hacia ella como si estuviera viva. Un tiempo más tarde, su deseo se hizo realidad: Galatea se convirtió en una mujer de carne y hueso. El Efecto Pigmalión es un proceso subconsciente que tiene lugar como resultado de las expectativas interpersonales (White & Locke, 2000), de forma que lo que una persona espera de la otra tiende a cumplirse (Rosenthal, 2010). Es por este motivo que el Efecto Pigmalión se ha catalogado como un modelo de la *teoría de la profecía autocumplida* (Eden, 1990), la cual fue definida por primera vez por Merton (1948). Este término se utiliza para referirse a situaciones que parten de una expectativa errónea respecto a dicha situación, esperándose unos resultados acordes a la expectativa generada. En el ámbito interpersonal, las expectativas hacia una persona conducen a ésta a tener una serie de comportamientos que favorecerán que se cumpla la expectativa que se tiene hacia su persona en un área determinada (Stukas & Snyder, 2013). Siguiendo con los autores, dichas expectativas están basadas en previas experiencias y en creencias derivadas de estereotipos sociales como son la edad, el género o la procedencia. Para que la profecía autocumplida pueda darse, la expectativa ha de estar basada en una idea o creencia considerada fija, es decir, que no se puede cambiar (Dweck & Master, 2009).

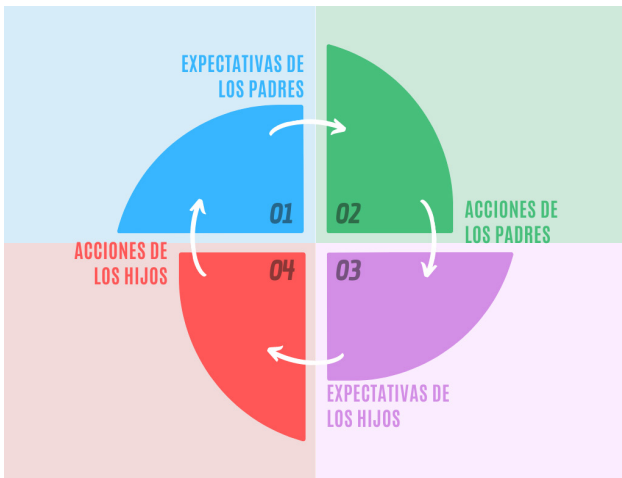
Dado su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes, el Efecto Pigmalión ha sido motivo de estudio en el ámbito educativo desde el primer trabajo de Rosenthal y Jacobson en 1968 (Friedrich et al., 2015). Los niños pasan la mayor parte de su tiempo con sus padres y profesores, por lo que las expectativas de éstos pueden ejercer una influencia significativa sobre sus logros académicos (Benner & Mistry, 2007). Gran parte de la literatura sobre

el Efecto Pigmalión en el contexto educativo está centrado en las expectativas de los profesores hacia sus alumnos (ej., Chang, 2011; Friedrich et al., 2015; Rosenthal & Jacobson, 1968; Tsiplakides & Keramida, 2010; Weinstein et al., 1987). Sin embargo, las creencias y expectativas de los padres sobre el desempeño académico de sus hijos ejercen mayor influencia que la de los profesores (Ma, 2001; Robledo & García, 2009; Wigfield et al., 1997). Este aspecto es especialmente significativo en las enseñanzas musicales, ya que las expectativas de los padres hacia sus hijos respecto a su desempeño musical influyen directamente en la percepción del niño sobre su autoeficacia en el ámbito de la interpretación musical, cuestión que, a su vez, determinará lo que el niño será capaz de hacer como intérprete (McPherson & McCormick, 2006; Pomerantz & Dong, 2006).

Las expectativas de los padres hacia el rendimiento académico de sus hijos pueden verse condicionadas por sus propias aspiraciones, conocimientos y el feedback de la escuela. Estas expectativas pueden ser realistas si se basan en logros reales, o idealistas, si se construyen a partir de sus deseos o sueños (Seginer, 1983). A menudo, las expectativas se transmiten a través de acciones (Tsiplakides & Keramida, 2010). Si la expectativa hacia la competencia de un niño en un área específica es baja, no se le motivará a participar en actividades relacionadas con esa competencia para evitar que el niño pueda sentirse avergonzado (Good & Thompson, 1998).

Los padres tienden a tener altas expectativas hacia el desempeño académico de sus hijos, y este aspecto se agudiza en las enseñanzas musicales dada las altas demandas de las mismas (McPherson & Zimmerman, 2002). Las expectativas de los padres hacia sus hijos tienden a moldear las expectativas que éstos tienen hacia sí mismos. Así pues, los niños cuyos padres tienen expectativas altas hacia su desempeño en el ámbito musical, forjarán altos estándares respecto a su rendimiento en este ámbito y tenderán a esforzarse para cumplir con ellos (Rosenthal, 1994).

La Figura 1 ilustra las cuatro fases que conforman el Efecto Pigmalión: (1) creencias de los padres, (2) acciones de los padres, (3) creencias de los hijos y (4) acciones de los hijos.

**Figura 1.** Fases del Efecto Pigmalión

Nota. Adaptación de (Snyder & Stukas, 1999)

Tal y como se puede observar, las distintas fases se retroalimentan entre sí (Iturrizaga & Chalco, 2012), de forma que la primera fase —creencias de los padres— queda reforzada por el resto.

La percepción y la expectativa son dos aspectos que se encuentran estrechamente interrelacionados y cuyo punto de intersección es la actitud (Cardona, 2004). Partiendo de esta premisa, se sabe que las percepciones negativas de los padres hacia sus hijos afectan de una forma nociva a la autopercepción del niño (Bigras, et al., 1996), y por ende, a las expectativas hacia sí mismo. Por otro lado, las expectativas positivas de los padres hacia sus hijos, si van acompañadas de apoyo, pueden contribuir a que estos últimos desarrollen un buen autoconcepto respecto a sus habilidades musicales y obtengan buenos resultados (Sichivitsa, 2007). Sin embargo, si las expectativas de los progenitores son demasiado altas podrían afectar negativamente a la salud mental del niño, el cual podría desarrollar miedo y ansiedad por no cumplir con lo que se espera de él (Sichivitsa, 2007), especialmente en el caso de que el niño recibiera críticas de sus padres respecto a su desempeño musical como consecuencia de sus altas expectativas (Papageorgi, 2022). Además, el autoconcepto musical del niño podría verse afectado negativamente en el caso de no cumplir con las altas expectativas de los padres (Hallam, 2002).

Es importante señalar que este escenario puede tener lugar en el contexto de las enseñanzas musicales, el cual se caracteriza por un alto grado de exigencia en el que se fomenta la perfección interpretativa (Kenny, 2011). Esta preocupación por la perfección puede verse agudizada si las expectativas de los padres hacia el rendimiento musical de sus hijos son demasiado altas. De hecho, algunas herramientas destinadas a medir el perfeccionismo están basadas en dimensiones relacionadas con la percepción de las altas expectativas de los padres y la crítica de éstos (Frost et al., 1990). Por lo tanto, el perfeccionismo está relacionado con la dimensión social y se desarrolla en torno al miedo de recibir una evaluación negativa y la desaprobación (Tangney, 2002). Según la autora, estos aspectos están vinculados con las emociones de inseguridad como son la culpa o la vergüenza. La primera activa comportamientos como la tendencia a disculparse, la confesión o intentar arreglar una situación; la segunda conduce a la persona a sentir que es defectuosa y potencia sentimientos como el de incapacitación, exposición o deseo de desaparecer. Todo esto es susceptible de influir negativamente en el rendimiento musical del niño, ya que favorece que su autoconcepto musical, junto con su autoestima —aspectos esenciales para un buen desempeño musical— queden mermados pudiendo, incluso, conducir al estudiante a abandonar los estudios musicales (Hallam, 2002; McPherson, 2009; Sichivitsa, 2007). Por lo tanto, y en base a los autores, los padres emergen como figura fundamental en la conformación del sentimiento de competencia y autonomía de sus hijos con respecto a la práctica musical. Es por este motivo que sería deseable que los progenitores fueran conscientes de sus expectativas y comportamientos asociados, así como moldearlos con la finalidad de ayudar a sus hijos a sentirse mejor consigo mismos y obtener un rendimiento adecuado en su desempeño musical (Autor, 2016). Uno de los aspectos a evitar sería generarse expectativas idealistas y ser demasiado críticos. En su lugar, sería conveniente adoptar estrategias que fomenten la autonomía de sus hijos, como por ejemplo invitarles a disfrutar de su interpretación, ayudarles en el estudio, mostrar interés por lo que estudian o apoyarles incluso cuando los resultados no sean los esperados, especialmente si el niño se ha estado esforzando (Hallam, 2002; McPherson, 2009).

El objetivo de este estudio es doble: (1) explorar la interconexión entre el rendimiento de

una alumna que cursa las enseñanzas elementales de piano en un conservatorio en España y las expectativas de sus padres respecto a dichos estudios, y (2) reforzar la literatura que aborda esta cuestión dada la importancia de esta temática en las enseñanzas musicales y la escasa presencia de estudios que tratan sobre ella.

## METODOLOGÍA

El presente trabajo es un estudio de caso desarrollado en un conservatorio de música en España, concretamente en el aula de piano del 3er curso de las enseñanzas elementales de esta especialidad instrumental.

## Participantes

La participante en el estudio fue una alumna de 11 años de edad que cursaba el 3er curso de las enseñanzas elementales de piano. Paralelamente, cursaba el 6º curso de educación primaria. La niña es la mayor de dos hermanas y sus padres pertenecen a una clase social media. Comenzó con los estudios musicales por iniciativa propia. Tal era su pasión por la música que abandonó otras actividades extraescolares que le gustaban para poder dedicar más tiempo al estudio de esta disciplina. Se trata de una niña responsable y educada que muestra una especial preocupación por las calificaciones obtenidas en sus estudios, tanto las del colegio como las del conservatorio.

## Procedimiento y recogida de datos

tal y como se ha mencionado anteriormente, la investigación se llevó a cabo en la asignatura de piano correspondiente al 3er curso de las enseñanzas elementales en un conservatorio español durante todo un curso escolar. Antes de comenzar con la investigación, se obtuvieron las autorizaciones de los padres, del centro y de la alumna participante en el estudio. Las clases tuvieron lugar una vez por semana con una duración de 60 minutos cada una. El seguimiento de la alumna lo realizó la profesora de piano través de la técnica de observación participante, por lo que la docente desempeñó paralelamente el rol de investigadora (Martínez, 2007). La observación participante permitió a la profesora-investigadora detectar información relevante para la comprensión del fenómeno estudiado (De Tenazos, 1998).

El hecho de que la profesora fuera una persona de confianza para la alumna, favoreció que ésta se sintiera más cómoda, lo que contribuyó a que pudiera expresarse y actuar de una forma natural y cercana a la realidad (Martínez, 2007). La información recogida respondía a 3 temáticas principales: (1) actitud de la alumna en relación al instrumento, (2) expectativas de ésta respecto a su desempeño musical y (3) su rendimiento en los estudios de piano. Esta información quedó reflejada en el diario del profesor (Pérez, 2007). La fecha de cada una de las sesiones se especificó al principio de cada entrada. Además, con tal de especificar con detalle la información más significativa y así mejorar la fiabilidad de la misma, las anotaciones se realizaron al acabar cada una de las sesiones (Elliott, 1990).

La última semana del curso escolar se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con la finalidad de 1) conocer las expectativas de la alumna y las de sus padres respecto a su desempeño en los estudios de piano y 2) explorar las percepciones de ambos en relación a los logros obtenidos por la estudiante en dichos estudios. La entrevista fue grabada y posteriormente transcrita para facilitar el análisis de la misma. La información derivada del diario de profesor fue contrastada con la obtenida a través de la entrevista, lo que permitió explorar, a través de evidencias, el posible efecto de las expectativas de los padres de la alumna sobre su rendimiento para este caso en concreto.

## Análisis de datos

La información procedente del diario del profesor y de las entrevistas transcritas fueron analizadas cualitativamente. El procedimiento utilizado para el análisis de los datos recogidos fue el análisis de contenido. La información fue codificada de acuerdo a 3 categorías predefinidas: 1) expectativas de los padres respecto al desempeño musical de la alumna; 2) expectativas de la alumna respecto a sus estudios de piano, y 3) rendimiento de la estudiante en la asignatura de piano. Por tanto, el procedimiento de categorización fue principalmente inductivo, ya que se partía de categorías predefinidas sobre las que se desarrolló el estudio. Sin embargo, una de las categorías principales —el rendimiento de la estudiante en la asignatura de piano— fue dividida en 3 subcategorías distintas tras el análisis. Esto fue debido a que se encontraron diferentes aspectos y bien definidos correspondientes a la categoría men-

cionada que facilitaron el análisis de la misma. Dichos aspectos fueron: 1) los relativos al estudio de un instrumento; 2) los interpretativos; y 3) la interpretación en público.

La investigación cumplió con los estándares de confidencialidad, así como con el almacenamiento seguro de la información relativa a la estudiante participante en el estudio.

## RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados para las diferentes categorías definidas en el apartado anterior.

### Expectativas de los padres respecto al desempeño musical de la alumna

El padre de la alumna emerge como una figura determinante en relación a la actitud de la niña hacia sus estudios. Fue la figura paterna quien le transmitió a la alumna desde niña que los estudios son lo más importante y es de lo que se debe hacer responsable:

*Padre:* Desde pequeña le hemos inculcado que los deberes son lo primero, y ella es bastante responsable en ese sentido. Se preocupa mucho.

*Madre:* Se preocupa mucho por sus estudios, por los exámenes. Yo creo que también es porque su padre le ha inculcado desde pequeña a ser responsable con los estudios.

Además, la tendencia del padre de la alumna ha sido la de fomentar, desde la exigencia, la importancia de esforzarse en los estudios con la finalidad de obtener los mejores resultados posibles:

*Padre:* Se exige a sí misma, y a lo mejor pues... no le salen las cosas como le hubiera gustado que le hubieran salido, pero intentamos, claro, si nosotros vemos que se esfuerza y luego no acompañan los resultados, pues ya es bastante que la chiquilla lo da todo. También es verdad que a veces se podía haber esforzado un poquito más, pero bueno...

De hecho, cuando las calificaciones que obtenía la alumna no cumplían con las expectativas de su padre, éste tendía a responsabilizar

a la niña de los resultados desde una actitud exigente. Sin embargo, él era consciente de su actitud y se planteaba que quizás no fuera la forma más adecuada para ayudar a su hija:

*Padre:* Yo le exigía a ella, y le decía, "bueno tú te habrás esforzado, bueno, no sé, tú misma. Igual influyes tú también en la calificación, no solo el profesor". Entonces claro, yo la encaucé así, que ella se tiene que esforzar, y hacerlo lo mejor posible, y luego el profesor ya verá si ha evolucionado o no ha evolucionado.

*Padre:* Quizás, a lo mejor, he pecado en ese sentido, y he sido demasiado exigente. Quizás por esa razón se preocupe tanto por los exámenes.

*Padre:* Nosotros estamos muy contentos con ella. Quizás yo sea, a lo mejor, un poco exigente, pero yo creo que para su edad... vamos por buen camino y ella también.

A pesar de reconocer que su hija era responsable de sus estudios y de que se exigía y esforzaba para lograr los mejores resultados, con frecuencia sus padres tendían a expresar que podría haberse esforzado un poco más:

*Profesora:* ¿ Creéis que ha estado más centrada al estudiar el instrumento que al principio de curso?

*Padre:* Yo creo que está más centrada. Aunque... creo que podía haber dado un poquito más de sí. Se podía haber esforzado un poco más. También es cierto que [pausa], se ha esforzado en cuestión de la educación del colegio bastante, entonces a lo mejor ha dejado, por decirlo de un modo, lo que es el conservatorio. Pero vamos, yo creo que ella puede esforzarse y puede sacar mejor los estudios del conservatorio.

*Profesora:* ¿Ha sido constante este año en el estudio del instrumento?

*Padre:* Yo creo que sí. Te vuelvo a repetir que se podía haber esforzado un poquito más. Ella controlaba su tiempo, y de ahí ya...yo le decía, "pues si estás media hora o una hora y no te sale, pues



date un poquitín más de tiempo”, pero en ese sentido le ha costado un poco. Pero bueno sí, ha sido constante.

### Expectativas de la alumna respecto a sus estudios de piano

Un aspecto a destacar es la frecuencia con la que la alumna tendía a expresar su preocupación hacia los exámenes o cualquier otra actividad en la que tuviera que demostrar lo que había estudiado. Durante la entrevista, se le realizaron algunas preguntas abiertas que no tenían relación con este asunto, sin embargo, ella siempre acababa hablando de su preocupación por los exámenes. Algunos de los ejemplos que ilustran este hecho son los siguientes:

*Profesora:* ¿Intentas pensar en las cosas positivas que te pasan, o sueles pensar más en las negativas?

*Alumna:* Un poco de las dos.

*Profesora:* A ver, explícame eso.

*Alumna:* Pues que a veces pienso en las positivas y a veces en las negativas.

*Profesora:* ¿Cómo por ejemplo?

*Alumna:* Pues, no sé. Si he hecho un examen, yo siempre pienso que me va a salir mal, pero después resulta que me sale bien. O hay otras veces que hago un examen y...pienso que me ha salido bien y me sale mal.

*Profesora:* ¿Te cuesta trabajo tener que pedir ayuda cuando tienes un problema?

*Alumna:* Hombre, hay veces que por ejemplo he sacado un 5 en el examen y se lo tengo que decir a mi padre. Y aunque él sabe que he estudiado mucho...

*Profesora:* ¿Para ti eso es una preocupación?

*Alumna:* Sí.

*Profesora:* ¿A qué cosas sueles tener miedo, si es que tienes miedo a algo?

*Alumna:* A los exámenes, porque pienso que me van a salir mal, pero después me salen muy bien.

Este aspecto parece tener influencia en la propia valoración respecto a su desempeño académico, de forma que, si no obtenía la calificación esperada, no se sentía bien consigo misma. Además, esta sensación podría haber sido reforzada por los comentarios de su padre respecto a esta situación:

*Profesora:* ¿Sabes valorar tus logros o siempre tienes la sensación de que podías haberlo hecho mejor, que nunca te quedas conforme?

*Alumna:* Depende...

*Profesora:* ¿De qué depende?

*Alumna:* Yo sé que en algunos exámenes he estudiado, y por lo que sea he sacado un 7. Yo sé que podría haber hecho más, y me lo dice hasta mi padre...que podría haber sacado un 9.

*Profesora:* ¿Y cómo te sientes tú entonces? ¿Te sientes bien contigo misma aunque hayas sacado un 7?

*Alumna:* Pues me siento un poco triste.

Esta tendencia se extrapola al ámbito de la interpretación musical, pues la alumna expresaba tener miedo a equivocarse por si los demás pensaban que no había estudiado lo suficiente. Imaginar este escenario le hacía sentirse avergonzada:

*Profesora:* Entonces... ¿tienes miedo a equivocarte cuando tocas delante de alguien?

*Alumna:* Sí.

*Profesora:* ¿Por qué?

*Alumna:* Porque yo pienso que a la persona no le va a gustar si me equivoco, y me va a decir que no he practicado nada.

*Profesora:* ¿Y cuando tocas delante del profesor?

*Alumna:* También, un poco.

*Profesora:* ¿Te gusta tocar delante del público?

*Alumna:* No. Me da mucha vergüenza.

*Profesora:* ¿Y eso por qué?

*Alumna:* Pues por lo mismo...por si me equivoco, si me paro...

Además, el hecho de querer responder a los resultados esperados por su padres y por ella, parecía influir negativamente en su autoconfianza:

*Profesora:* ¿Podrías decir si tiene confianza en sí misma?

*Padre:* Yo diría que sí. Quizás le falte a lo mejor un "pelín".

*Madre:* Sí...Un poquito. A veces, aunque estudie, tiene miedo de no hacerlo bien. Así que en ese aspecto parece que le falte un poquito. Parece siempre que no está del todo preparada.

*Profesora:* ¿Has pensado si te gustaría continuar con el conservatorio después de hacer el grado elemental o no te los has planteado?

*Alumna:* Pues aún no lo sé. Porque no sé si estaré preparada...

*Padre:* Ella ya está pensando incluso en el examen de la prueba de acceso a las enseñanzas profesionales. Lo plantea y dice: ¿y qué pasa si no apruebo?

## Rendimiento de la alumna en la asignatura de piano

Tal y como se apunta en el apartado de metodología, esta categoría se ha subdividido en 3 subcategorías que abarcan diferentes aspectos derivados de la categoría principal.

### Aspectos relativos al estudio del instrumento

La alumna respondía al perfil de una niña que se responsabiliza de sus estudios y que sabe gestionarse bien el tiempo dedicado al instrumento para cumplir con la tarea semanal:

*Padre:* Normalmente ella es autosuficiente en el sentido de exigirse y practicar ella misma.

*Profesora:* Y cuando está estudiando y algo no le sale, ¿cómo suele reaccionar?

*Padre:* Ella se autoexige, o sea, se exige mucho. Descansa, se tranquiliza un poco y vuelve a retomar lo que es otra vez el estudio del instrumento.

*Profesora:* Cuando estás estudiando y no te sale algo, ¿cómo te sientes?

*Alumna:* Mal.

*Profesora:* ¿Y cómo reaccionas?

*Alumna:* Yo sigo haciéndolo, y si se pasa la hora, pues que se pase.

*Profesora:* Y ese *sentirse mal*, ¿cómo lo definirías?

*Alumna:* Pues un poco enfadada, porque...no te sale y estás ahí y llevas 45 minutos y no te sale...y al final dices, "¿qué hago?".

*Profesora:* No saber *por dónde ir*, ¿no?

*Alumna:* No.

*Profesora:* Vale. ¿Te das cuenta si en esos 45 minutos estás descentrada?

*Alumna:* No. Estoy centrada.

Sin embargo, a pesar de dedicarle tiempo al estudio del instrumento, a lo largo del curso fue perdiendo su capacidad de concentración durante el estudio:

*Profesora:* ¿Crees que ahora estás más centrada al estudiar que a principio de curso?

*Alumna:* (Pausa) No mucho. Ahora llevo unos días que sí, pero antes no.

*Profesora:* Vale, y...cuando te das cuenta de que te has descentrado, ¿sabes que hacer para volverte a centrar?

*Alumna:* No.

*Profesora:* No sabes cómo hacerlo. Te descentras



y ya no sabes, ¿no?

Alumna: [Asiente con las cabeza]

La alumna sigue sin rendir como antes. Obviamente, está pasando por una fase en la que le cuesta concentrarse y sacar partido del estudio. (*Diario del profesor 29.04.15*)

Según se expresa la alumna, podría decir que estudia. Lo que no entiendo es por qué no estudia rindiendo, si antes lo hacía. (*Diario del profesor 27.05.15*)

### Aspectos interpretativos

El miedo a equivocarse y la consecuente necesidad de querer tenerlo todo controlado, impedían que la estudiante pudiera avanzar con mayor rapidez en la interpretación de las obras que estaba estudiando y pudiera interpretar de una forma fluida. Un ejemplo de ello es que la niña mostraba la tendencia de tocar lento aunque ya tuviera superada la fase de aprenderse las notas:

Veo a la alumna con demasiado pesar por si se equivoca al tocar. Tenemos que seguir trabajando esta cuestión. (*Diario del profesor 22.04.15*)

Su tendencia es no darle velocidad a las obras, no arriesgar, pero si la incito a hacerlo, sí puede tocarlo, y lo bueno es que avanza, pues las cosas que no están claras se manifiestan. (*Diario del profesor 03.12.14*)

He notado que le cuesta un poco salir del área de confort al estudiar una obra, es decir, que tengo que forzarla un poquito para que suelte y toque un poco más rápido. (*Diario del profesor 25.03.15*)

Otro ejemplo se encuentra en la dificultad que la alumna mostraba para poder conectar con la música y así poder sentirla y disfrutar de lo que hacía:

El hecho de que no fluyera en esta actividad de tocar de forma desenfadada es la falta de confianza en sí misma. He de insistirle en que la escuchen en casa, para perder la vergüenza a equivocarse y no el querer hacerlo todo perfecto. (*Diario del profesor 15.10.14*)

Cuando toca, lo hace sin implicarse, sólo como observadora, por lo que no pone el carácter y la implicación emocional necesaria

para que la obra cobre vida. Creo que esto es porque tiene miedo a equivocarse y no confía del todo en sus capacidades. (*Diario del profesor 26.11.14*)

### Interpretación en público

La autoexigencia de la alumna parecía tener un efecto negativo hacia su actitud respecto a interpretar en público. La alumna valoraba al posibilidad de equivocarse y eso suponía un estrés emocional para ella:

Como la he visto alterada por el hecho de tener que tocar delante de sus compañeros, le he hecho ver que no tiene que culparse por estar nerviosa, sino que es un estado en el que estamos a veces y no tenemos que querer estar de otra forma. Tenemos que tocar como nos sentimos en ese momento. (*Diario del profesor 07.10.15*)

Cuando le he comentado que si quería tocar en la audición, me ha dicho que no le gusta mucho tocar delante de gente porque se pone nerviosa y lo pasa mal. (*Diario del profesor 25.03.15*)

Alumna: Si tengo que tocar y estoy nerviosa me salen mal las cosas, suelo tocar una tecla que no tengo que tocar en el piano.

Profesora: ¿Y habéis observado si se pone nerviosa cuando tiene una audición?

Madre: Sí. Ella, cuando tiene que estar hacia el público, se pone roja...Yo se lo noto. Es muy vergonzosa.

Además, otro aspecto que parecía influir sobre la vergüenza que sentía la alumna al tocar en público era la comparación con otros compañeros:

Hoy ha expresado que le da vergüenza tocar delante de gente que tiene más nivel que ella. Eso es algo que tenemos que trabajar, para que se sienta a gusto con lo que hace, y no se compare. La clave es confiar en lo que ella hace. (*Diario del profesor 03.12.14*)

A pesar de la vergüenza que suponía para la alumna interpretar en público, ésta se enfrentaba a sus miedos con el apoyo de sus padres y, aparentemente, parecía integrar bien el

equivocarse:

*Profesora:* Cuando la veis nerviosa por las audiciones, ¿cuál es vuestra actitud?

*Madre:* Pues le decimos que tranquila, y que si se equivoca que no pasa nada, que continúe y que no pasa nada.

*Padre:* Le decimos que se tiene que relajar, salga como salga, tiene que intentar hacerlo lo mejor posible, por supuesto, pero que... yo lo comprendo y ahora le digo que se tranquilice, y que si las cosas las ha estudiado no tienen por qué salirle mal. Que aún estudiando las cosas te pueden salir mal, pero bueno, que son cosas que...

*Profesora:* Y cuando toca en público y no le sale como a ella le gusta, ¿cómo reacciona?

*Padre:* Ella reconoce que se ha equivocado, pero como nosotros la apoyamos...

*Profesora:* ¿Pero lo hace sin drama?

*Padre:* No. No se pone a llorar ni mucho menos.

*Madre:* A ella le sabe mal, pero no es algo dramático ni nada. También es verdad que nada más viene del escenario también intentamos apoyarla, y le decimos que no pasa nada y que lo ha hecho muy bien.

## DISCUSIÓN

Partiendo de la premisa que sustenta la teoría del Efecto Pigmalión (Rosenthal & Jacobson, 1968), el presente estudio se ha centrado en analizar las expectativas de los padres de una alumna que cursaba las enseñanzas elementales de piano respecto al rendimiento de ésta en dichas enseñanzas.

Los resultados sugieren que el Efecto Pigmalión se cumple para este caso en concreto, ya que la estudiante moldeó sus propias expectativas hacia su desempeño musical de acuerdo a los altos estándares que sus padres esperaban que ella cumpliera (Rosenthal, 1994). Cabe señalar que, aunque la literatura defiende que el feedback y las expectativas de la figura materna tienen un mayor impacto sobre desempeño académico del niño (West et al., 1998), en

este caso fue la figura paterna la que emergió con una mayor influencia sobre el desempeño musical de la niña. Los resultados ilustran las distintas fases del Efecto Pigmalión (Snyder & Stukas, 1999) para el caso estudiado:

1) Creencias de los padres: los padres, en especial el padre de la alumna participante en el estudio, se habían generado altas expectativas acerca del desempeño académico en general y musical en particular de su hija. Estas expectativas estaban construidas en base a creencias (Stukas & Snyder, 2013) transmitidas a la niña tales como que los estudios son lo más importante y por lo cual ella debía de ser responsable, la alta capacidad de la niña para poder obtener máximas calificaciones en todo lo que se propusiera y que para conseguir lo que se quiere hay que esforzarse. Resulta interesante observar que, en general, el padre de la estudiante tendía a pensar que la niña siempre podía haberse esforzado un poco más y podía haber obtenido mejores calificaciones.

2) Acciones de los padres: los resultados apuntan a que era el padre de la estudiante quien opinaba y facilitaba guías de actuación en relación al ámbito académico de la niña. Por una parte, apoyaba a la niña en todo aquello que quería llevar a cabo, pues la percepción hacia el desempeño académico y musical de su hija era positivo. Según la literatura, esta actitud del progenitor podría fomentar una autoconcepción positiva de la niña hacia sus estudios musicales (Sichivitsa, 2007). Sin embargo, el feedback del padre tendía a ser poco constructivo ya que, cuando los resultados no eran los esperados, su reacción era la de recordarle que podía haberlo hecho mejor si se hubiera esforzado más o que, sencillamente, ella era capaz de hacerlo mejor. El hecho de no reconocer el esfuerzo de la niña a pesar de los resultados obtenidos (Papageorgi, 2022) podría haber contribuido al fomento de un bajo autoconcepción musical en la estudiante (Hallam, 2002).

3) Expectativas de los hijos: tal y como se ha mencionado anteriormente, las expectativas de la estudiante estaban influenciadas por las altas expectativas de sus padres, las cuales pudieron condicionar el autoconcepción musical de la niña. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, aparte de la influencia de los padres, cada niño tiene su propio autoconcepción sobre su competencia en un área concreta. Dependiendo de este autoconcepción,

el impacto de las expectativas de los padres sobre el mismo puede ser diferente (Marsh & Craven, 2006; Marsh & Köller, 2004). En el caso de la alumna participante, ésta se generó unos altos estándares en el ámbito académico y musical. A pesar de ello, se sentía insegura acerca de su desempeño, pues mostraba una preocupación constante por si no era capaz de cumplir con los altos estándares esperados por su padre y por ella misma, especialmente en el ámbito musical. Esto podría haber sido ocasionado por el hecho de que la figura paterna mostraba la tendencia de pensar que su hija siempre podía haberlo hecho mejor y que podía haberse esforzado más.

4) Acciones de los hijos: en concordancia con la literatura (Rosenthal, 1994), la alumna mostraba una alta preocupación por cumplir con sus propios altos estándares de desempeño musical y se esforzaba para conseguirlos. La niña mostraba cierto miedo a la desaprobación de su padre. Este miedo a una evaluación negativa podría haber favorecido que la niña buscara la perfección en su interpretación pianística (Tangney, 2002). Es más, la inseguridad que mostraba por la posibilidad de no poder cumplir con lo que se esperaba de ella pudo promover sus sentimientos de vergüenza y culpa (Tangney, 2002). Es posible que este escenario de preocupación e inseguridad fomentara que la niña no avanzara todo lo que habría podido si su temor hubiera sido menor. Algunos ejemplos de cómo este miedo afectaba a su estudio era el demorar el aumentar la velocidad de las obras o el no involucrarse emocionalmente durante la interpretación. La alumna necesitaba sentir que tenía el control de lo que estaba haciendo y le costaba salir de su área de confort para avanzar en su estudio. Además, la estudiante sentía con frecuencia que nunca estaba totalmente preparada para tocar delante de otros.

Como conclusión del estudio, cabe destacar la importancia de que los padres sean conscientes de las expectativas generadas hacia el desempeño musical de sus hijos con tal de poder ayudar a estos a optimizar su rendimiento en el ámbito de las enseñanzas musicales a la vez que se fomenta el disfrute por lo que se hace. Para ello se debería de fomentar un buen autoconcepto musical del niño a través de la conformación de expectativas reales y el apoyo incondicional al niño en su proceso de aprendizaje. Se considera esencial que los padres antepongan la salud mental y desarrollo

equilibrado de sus hijos al logro de la excelencia musical.

Este estudio es un ejemplo de cómo las expectativas de los padres pueden influir en el rendimiento musical de sus hijos. Al tratarse de un estudio de caso, éste no es extrapolable a todos los niveles y especialidades musicales. Sin embargo, los resultados son lo suficientemente significativos como para marcar la tendencia de seguir investigando esta temática tan importante y con poca presencia en la literatura de educación musical con la finalidad de crear conciencia entre los agentes educativos de las enseñanzas musicales.

## REFERENCIAS

Autor (2016)

Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 140–153. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.140>

Bigras, M., LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Discriminant Validity of the Parent and Child Scales of the Parenting Stress Index. *Early Education & Development, 7*(2), 167–178. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed0702\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed0702_5)

Cardona, D. (2004). Percepción y expectativa de los ciudadanos peruanos frente al gobierno electrónico. *The Bi-Annual Academic Publication of Universidad ESAN, 9*(17).

Chang, J. (2011). A Case Study of the “Pygmalion Effect”: Teacher Expectations and Student Achievement. *International Education Studies, 4*(1). <https://doi.org/10.5539/ies.v4n1p198>

De Tenazos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Antropos.

Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-Theories and Motivation. Students' Beliefs about Intelligence. In A. Wentzel, K. R. and Wigfield (Ed.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 123–140). Routledge.

Eden, D. (1990). *Pygmalion in management: Productivity as a self-fulfilling prophecy*. Lexington Books/D. C. Heath and Com.

- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- 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>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Good, T. L., & Thompson, E. K. (1998). Research on the communication of performance expectations: A review of recent perspectives. *Advances in Research on Teaching*, 7, 273–308.
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225–244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>
- Iturrizaga, I. M., & Chalco, E. F. (2012). Expectativas hacia el rendimiento escolar en profesores de educación primaria de la provincia de Arequipa: Una aproximación al estudio del Efecto Pigmalión. *Revista de Investigación*, 1(1), 13–27.
- Kenny, D. T. (2011). Defining music performance anxiety. In *The Psychology of Music Performance Anxiety* (pp. 47–82). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199586141.003.0027>
- Ma, X. (2001). Participation in Advanced Mathematics: Do Expectation and Influence of Students, Peers, Teachers, and Parents Matter? *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 132–146. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1050>
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Marsh, H. W., & Köller, O. (2004). Unification of theoretical models of academic self-concept/achievement relations: Reunification of east and west German school systems after the fall of the Berlin Wall. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 264–282. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(03\)00034-1](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(03)00034-1)
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4(80), 73–80.
- McPherson, G. E., Zimmerman, B. J. (2002). Self-Regulation of Musical Learning. A Social Cognitive Perspective. In *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 327–347). Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Papageorgi, I. (2022). Prevalence and predictors of music performance anxiety in adolescent learners: Contributions of individual, task-related and environmental factors. *Musicae Scientiae*, 26(1), 101–122. <https://doi.org/10.1177/1029864920923128>
- Pérez, D. L. (2007). El diario del profesor: herramienta de investigación y transformación de la práctica docente. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 6(1), 111. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v6.n1.2007.95>
- Pomerantz, E. M., & Dong, W. (2006). Effects of mothers' perceptions on children's theories of competence. *Developmental Psychology*, 42(5), 950–961. <https://doi.org/http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.42.5.950>



- Robledo, P., & García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117–128.
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: a 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 176–179.
- Rosenthal, R. (2010). Pygmalion Effect. In *Corsini Encyclopedia of Psychology* (p. Vol. 3). Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, Inc.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(1), 1–23.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/1321103X07087568>
- Snyder, M., & Stukas, A. A. (1999). INTERPERSONAL PROCESSES: The Interplay of Cognitive, Motivational, and Behavioral Activities in Social Interaction. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 273–303. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.273>
- Stukas, A. A., & Snyder, M. (2013). Self-fulfilling prophecies. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health (2nd edition, Vol. 4)* (pp. 92–100). Academic Press.
- Tangney, J. P. (2002). Perfectionism and the self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride. In *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. (pp. 199–215). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-008>
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2010). The Relationship between Teacher Expectations and Student Achievement in the Teaching of English as A Foreign Language. *English Language Teaching*, 3(2). <https://doi.org/10.5539/elt.v3n2p22>
- Vargas, D. A. (2016). Profecía autocumplida o los dos tiempos de la verdad. *Desde El Jardín de Freud*, 16, 63. <https://doi.org/10.15446/djf.n16.58154>
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Sharp, L., & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the Student: Age and Classroom Differences in Children's Awareness of Teacher Expectations. *Child Development*, 58(4), 1079. <https://doi.org/10.2307/1130548>
- West, A., Noden, P., Edge, A., & David, M. (1998). Parental Involvement in Education in and out of School. *British Educational Research Journal*, 24(4), 461–484. <https://doi.org/10.1080/0141192980240407>
- White, S. S., & Locke, E. A. (2000). Problems with the pygmalion effect and some proposed solutions. *The Leadership Quarterly*, 11(3), 389–415. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00046-1)
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451–469. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.451>

