

Estudios sobre Arte Actual

Número 14
2026

139

Creer para crear: el Efecto Pigmalión en la enseñanza de las artes visuales universitarias

Believing to Create: The Pygmalion Effect in University-Level Visual Arts Education

MANUEL GEOVANNI GUZMÁN GALARZA

Universidad de Cuenca (Ecuador)

manuel.guzman@ucuenca.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5559-4522> 

Recibido: 15 de agosto de 2026

Aceptado: 9 de septiembre de 2026

Publicado: 12 de septiembre de 2026

Resumen:

El presente artículo analiza la relevancia del Efecto Pigmalión en la enseñanza de las artes visuales universitarias, considerando la influencia que las expectativas docentes pueden ejercer sobre el desarrollo académico y creativo de los estudiantes. A partir de los planteamientos de Rosenthal y Jacobson sobre las profecías autocumplidas y de posteriores investigaciones desarrolladas en el ámbito educativo, se propone una reflexión sobre la relación entre expectativas, exigencia académica, acompañamiento pedagógico y construcción progresiva de competencias artísticas. La formación en artes visuales presenta particularidades que hacen especialmente significativa esta problemática, debido a que el estudiante se enfrenta de manera permanente a procesos de experimentación, error, crítica y exposición de sus producciones. En este contexto, las expectativas del docente pueden manifestarse mediante la retroalimentación, el establecimiento de desafíos progresivos, la confianza en las capacidades del estudiante y el reconocimiento de sus posibilidades de desarrollo. El artículo aborda también la importancia de comprender la práctica artística como un proceso de aprendizaje y construcción de conocimientos, en el que el error y la perseverancia constituyen elementos fundamentales. Finalmente, se plantea una reflexión sobre el papel del docente en la generación de condiciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo del potencial creativo y académico de los estudiantes en la educación artística universitaria.

Palabras clave: Efecto Pigmalión, enseñanza artística, creatividad, enseñanza artística; desempeño académico.

Abstract:

This article analyzes the relevance of the Pygmalion Effect in university-level visual arts education, considering the influence that instructor expectations can have on students' academic and creative development. Drawing on Rosenthal and Jacobson's theories regarding self-fulfilling prophecies and subsequent educational research, the article reflects on the relationship between expectations, academic rigor, pedagogical support, and the progressive development of artistic competencies. Visual arts education presents unique characteristics that make this issue particularly significant, as students constantly engage in processes of experimentation, error, critique, and the public presentation of their work. In this context, instructor expectations may be expressed through feedback, the setting of progressive challenges, confidence in the student's abilities, and the recognition of their potential for growth. The article also

addresses the importance of viewing artistic practice as a process of learning and knowledge construction, in which error and perseverance play fundamental roles. Finally, it reflects on the instructor's role in creating pedagogical conditions that foster the development of students' creative and academic potential within university art education.

Keywords: Pygmalion effect, arts education, creativity, arts education; academic performance.

* * * * *

140

1. Introducción

La formación artística universitaria constituye un espacio educativo singular en el que convergen el desarrollo de habilidades técnicas, la construcción de criterios estéticos y la consolidación de procesos creativos personales. A diferencia de otras áreas del conocimiento, los estudiantes de artes visuales suelen enfrentarse de manera constante a situaciones de exposición pública de sus trabajos, valoración crítica de sus producciones y comparación con los logros de sus pares. En este contexto, las interacciones pedagógicas adquieren una relevancia especial, pues pueden influir no solo en el aprendizaje de contenidos y técnicas, sino también en la percepción que los estudiantes construyen sobre sus propias capacidades.

Diversas investigaciones en el ámbito educativo han señalado que las expectativas de los docentes pueden incidir significativamente en el rendimiento de los estudiantes. Este fenómeno fue estudiado por Rosenthal y Jacobson (1968), quienes identificaron que las creencias de los profesores respecto al potencial de sus alumnos podían generar cambios reales en su desempeño académico. A este fenómeno se lo denominó posteriormente *Efecto Pigmalión*, en referencia al mito clásico recogido por Ovidio, donde las expectativas y deseos del escultor terminan materializándose en la realidad.

Desde entonces, el Efecto Pigmalión ha sido objeto de análisis en distintos niveles educativos y disciplinas, destacándose su influencia en aspectos como la motivación, la autoconfianza, el compromiso con el aprendizaje y los logros académicos (Brophy, 1983; Jussim & Harber, 2005). Sin embargo, su estudio en el ámbito específico de la formación artística universitaria ha recibido una atención relativamente limitada, a pesar de que las características propias de la enseñanza de las artes parecen constituir un escenario especialmente propicio para la manifestación de este fenómeno.

La educación artística implica procesos complejos en los que la creatividad, la experimentación, la sensibilidad estética y la capacidad de resolución visual se desarrollan mediante la práctica sostenida. En este contexto, las expectativas docentes pueden expresarse a través de múltiples formas: la retroalimentación proporcionada durante el proceso creativo, el nivel de exigencia académica establecido, la asignación de responsabilidades, la confianza depositada en las capacidades del estudiante y la valoración de sus posibilidades de crecimiento. Estas acciones pueden influir en la manera en que los estudiantes enfrentan los desafíos propios de su formación y construyen su identidad como futuros profesionales de las artes visuales.

En las últimas décadas, además, las transformaciones tecnológicas, la aceleración de los procesos de producción visual y la creciente cultura de la inmediatez han generado nuevos desafíos para la educación superior. En este escenario, resulta pertinente reflexionar sobre el papel que desempeñan las expectativas docentes en la formación de estudiantes capaces

de sostener procesos de aprendizaje rigurosos, desarrollar pensamiento crítico y afrontar las dificultades inherentes a toda práctica creativa.

A partir de estas consideraciones, el presente artículo tiene como propósito analizar la relevancia del Efecto Pigmalión en la formación artística universitaria, examinando cómo las expectativas docentes pueden incidir en el desarrollo del potencial creativo, la motivación y el desempeño académico de los estudiantes de artes visuales. Asimismo, se propone reflexionar sobre la relación entre exigencia, acompañamiento pedagógico y construcción de confianza en el contexto de la enseñanza superior de las artes.

La reflexión se construye considerando la pertinencia de todo saber autoetnográfico que comprende la experiencia y el testimonio como capital de conocimiento (Murillo, 2015; Ronchera & Sales, 2020; Vázquez, 2020; Calderón, 2021; Moya, 2022, 2023). Además, da continuidad a una línea de interés con antecedentes (Guzmán, 2026).

2. El Efecto Pigmalión: fundamentos conceptuales y educativos

El denominado Efecto Pigmalión constituye uno de los fenómenos más estudiados dentro de la psicología educativa y hace referencia a la influencia que las expectativas de una persona pueden ejercer sobre el desempeño de otra. Su origen conceptual se relaciona con el mito narrado por Ovidio en *Las metamorfosis*, donde Pigmalión, escultor de extraordinaria habilidad, se enamora de una estatua creada por él mismo. Según la narración, la intensidad de su deseo y convicción fue tal que la escultura terminó cobrando vida. Esta metáfora ha sido utilizada para explicar cómo determinadas creencias o expectativas pueden contribuir a generar los resultados que anticipan.

En términos psicológicos y sociológicos, este fenómeno se fundamenta en el concepto de *profecía autocumplida* teorizado inicialmente por Robert K. Merton, entendido como el proceso mediante el cual una expectativa inicial, aun siendo falsa o infundada, modifica las conductas de quienes participan en una interacción, incrementando la probabilidad de que dicha expectativa termine confirmándose. La aplicación del concepto al ámbito educativo adquirió relevancia a partir de la investigación desarrollada por Rosenthal y Jacobson (1968), quienes estudiaron la relación entre las expectativas docentes y el rendimiento académico de los estudiantes. En su investigación observaron que cuando los profesores creían que determinados alumnos poseían un potencial elevado de desarrollo, tendían a interactuar con ellos de manera diferente, ofreciendo mayores oportunidades de participación, retroalimentación más frecuente y un nivel superior de atención pedagógica. Como consecuencia, las expectativas de los docentes no actuaban de manera directa sobre el rendimiento, sino que influían en la calidad de las interacciones pedagógicas, generando condiciones que favorecían o dificultaban el aprendizaje.

A partir de estos hallazgos, diversos autores profundizaron en el análisis de las profecías autocumplidas dentro del contexto escolar. Brophy (1983) señaló que las expectativas docentes pueden influir en el aprendizaje a través de mecanismos sutiles y, en ocasiones, inconscientes. Entre ellos se encuentran la calidad de las interacciones, el tiempo dedicado a los estudiantes, el tipo de retroalimentación proporcionada y el nivel de exigencia planteado en las actividades académicas. Posteriormente, Jussim y Harber (2005) matizaron algunas interpretaciones iniciales del fenómeno, señalando que las expectativas de los docentes no determinan completamente el rendimiento de los estudiantes, pero sí pueden ejercer una influencia significativa cuando se mantienen de

forma consistente a lo largo del tiempo, funcionando como un factor mediador que interactúa con múltiples variables personales, sociales y educativas.

Desde una perspectiva contemporánea, las investigaciones de Rubie-Davies (2014, 2015) han permitido categorizar este fenómeno al demostrar cómo los "docentes de altas expectativas" estructuran ambientes de aula radicalmente distintos a los de sus pares de bajas expectativas, promoviendo metas desafiantes para la totalidad del grupo en lugar de segmentar el taller según los "talentos" aparentes. Esta diferenciación se vincula estrechamente con el marco de la mentalidad de crecimiento propuesto por Carol Dweck (2006, 2016), el cual sostiene que las capacidades e inteligencias no son rasgos fijos e inmutables, sino competencias maleables que se expanden a través del esfuerzo, la práctica y el acompañamiento adecuado. En este sentido, la investigación de síntesis sobre el aprendizaje visible de John Hattie (2009, 2012) subraya que las expectativas docentes se encuentran entre los factores con mayor índice de impacto en el logro académico, no por constituir un acto de optimismo ingenuo o un ejercicio de elogios indiscriminados, sino porque dictan el nivel de exigencia, rigor y andamiaje pedagógico que el docente está dispuesto a desplegar. Cuando un docente transmite confianza en las posibilidades de crecimiento de sus alumnos, genera condiciones favorables para el fortalecimiento de la motivación, la perseverancia y la autorregulación.

Estas características convierten a la educación artística universitaria en un escenario particularmente sensible a las expectativas docentes. A diferencia de otras disciplinas, donde el aprendizaje puede medirse principalmente mediante respuestas cerradas o soluciones correctas e incorrectas, la formación en artes visuales implica procesos de creación, interpretación material y construcción de una identidad visual que hacen especialmente relevante la influencia del acompañamiento pedagógico. Dado que en el espacio del taller la subjetividad, la incertidumbre y la exposición pública de la práctica son constantes, la percepción que los estudiantes tienen de sus propias capacidades creativas suele estar mediada por los sutiles pronósticos que el profesor proyecta sobre sus lienzos o soportes. Por ello, resulta necesario analizar de manera rigurosa las particularidades propias de este contexto educativo.

3. Particularidades de la formación artística universitaria

La enseñanza de las artes visuales en el contexto universitario posee una naturaleza epistemológica y metodológica que la distingue sustancialmente de otras disciplinas académicas. Mientras que en las ciencias exactas o sociales los procesos de aprendizaje suelen evaluarse mediante la resolución de problemas con respuestas cerradas, el taller de arte opera en el terreno de la incertidumbre, la divergencia y la traducción material de conceptos abstractos. Esta singularidad convierte al aula de artes en un entorno pedagógico de alta sensibilidad, donde las expectativas del docente actúan como un catalizador o un freno del desarrollo creativo.

Para comprender la dinámica de este entorno, es necesario analizar las particularidades que configuran la experiencia del estudiante de artes visuales a través de tres dimensiones críticas:

3.1. La visibilidad del error y la vulnerabilidad de la identidad

En el taller de artes visuales, el proceso de aprendizaje es intrínsecamente público. Siguiendo la premisa epistemológica de Karl Popper, el progreso del conocimiento tanto

científico como de los lenguajes visuales no es lineal, sino que avanza mediante un ciclo constante de formulación de hipótesis, ensayo y detección de fallos (probar → equivocarse → aprender → mejorar). Sin embargo, en la producción plástica, el error no se oculta en una hoja de borrador; queda plasmado materialmente en el lienzo, la escultura o el soporte digital a la vista de toda la comunidad del taller.

Esta exposición pública genera una profunda carga emocional. Debido a la naturaleza del arte, el estudiante universitario tiende a fundir de manera problemática su producción objetiva con su identidad personal. Cuando un docente proyecta bajas expectativas sobre un alumno, suele interpretar estos errores materiales como una "ausencia de talento" en lugar de asumirlos como un eslabón necesario del proceso formativo. Ante el temor al rechazo o a la mirada condescendiente, el estudiante interrumpe el principio fundamental de la investigación y como asumir riesgos estéticos, refugiándose en soluciones camufladas, seguras o repetitivas para evitar la exposición de su vulnerabilidad.

3.2. La evaluación del proceso constructivo frente al refugio de la complacencia subjetiva

Uno de los mayores desafíos en la pedagogía del arte es la tensión entre la libertad creativa y el rigor técnico. El aprendizaje artístico, al ser progresivo y altamente individualizado, requiere de criterios de evaluación claros y estandarizados que eviten caer en el relativismo. El peligro del Efecto Pigmalión negativo en este escenario se manifiesta cuando el docente, condicionado por sus bajas expectativas hacia un estudiante, relaja involuntariamente el nivel de exigencia.

Esta actitud paternalista o de abandono académico suele validar una de las resistencias más comunes en las aulas de arte: la justificación subjetiva del estudiante. Ante una deficiencia en la composición, el uso del color o el manejo del oficio, es habitual que el alumno intente blindar su producción bajo argumentos como *"es que a mí me gusta así"*, *"es mi estilo"* o *"así es como yo dibujo"*.

Un enfoque de altas expectativas, por el contrario, desarraiga la creencia de que el arte depende de un don inalterable o de la pura arbitrariedad emocional. El docente que proyecta altas expectativas entiende, en sintonía con la mentalidad de crecimiento, que el lenguaje visual responde a parámetros de consistencia formal y conceptual que deben ser dominados. Por tanto, no acepta la autocomplacencia del *"así me gusta"* como sustituto del rigor, sino que confronta al estudiante con las demandas técnicas de la asignación, forzándolo a superar la incertidumbre a través del trabajo sostenido y el pensamiento crítico.

3.3. La crítica de taller como dispositivo de comunicación de expectativas

La revisión colectiva constituye el espacio institucional donde las expectativas docentes se verbalizan y materializan. En estas interacciones, los estudiantes no solo responden a las calificaciones cuantitativas, sino a un complejo sistema de estímulos sutiles, gestuales y verbales. El tiempo que el profesor dedica a observar una obra, la rigurosidad de sus preguntas o la insistencia en la corrección de un soporte comunican de manera implícita el potencial que le asigna al estudiante.

Cuando el docente opera con altas expectativas, la crítica de taller se transforma en un ejercicio popperiano de "mejora continua" e investigación. La retroalimentación no se

limita al elogio indiscriminado, sino que se plantea como un desafío intelectual que fortalece la perseverancia del alumnado. Al recibir una crítica que confía en sus capacidades de desarrollo, el estudiante aprende a separar la validez de su obra de su valor como persona, entendiendo que la modificación, el desbaste o la destrucción parcial de una pieza para volverla a fundamentar no es un fracaso, sino la metodología estándar de la evolución visual.

4. El Efecto Pigmalión en la formación artística

144

Una vez identificadas las singularidades del taller universitario, es preciso analizar cómo opera el Efecto Pigmalión en el tejido de la formación artística y de qué manera las expectativas docentes moldean la autorregulación, la resiliencia y el hecho de asumir riesgos estéticos en el estudiante. En este territorio, la profecía autocumplida no se limita a influir en un rendimiento académico estandarizado, sino que interviene directamente en la configuración del pensamiento visual y en la validación o cercenamiento de la identidad creadora del estudiante.

Para profundizar en este fenómeno, resulta fundamental contrastar las dinámicas del aula con las aportaciones de la teoría de la educación artística en el contexto latinoamericano:

5. La trampa del ideal romántico frente a las altas expectativas

Uno de los mayores obstáculos para el desarrollo de altas expectativas en la educación artística superior es la persistencia de lo que el teórico español Imanol Aguirre (2005) denomina el *modelo expresivista* o romántico de la enseñanza del arte. Este enfoque tiende a sacralizar la idea del "genio creador" y del "don innato", asumiendo que el talento es una condición mística con la que se nace o no se nace. Cuando un docente universitario opera bajo este paradigma, su práctica se alinea inconscientemente con la *mentalidad fija* descrita por Dweck. Si el profesor juzga que un estudiante carece de ese "talento" inicial al observar sus primeros ensayos, la baja expectativa se instala de inmediato.

Frente a esto, autores como Aguirre defienden la necesidad de entender la formación artística como un campo de conocimiento disciplinar, estructurado y transmisible. Al desmitificar la creación plástica y abordarla como un lenguaje riguroso, el Efecto Pigmalión positivo emerge de manera natural: las altas expectativas se fundamentan en la convicción de que el dominio de la composición, la técnica y la densidad conceptual no dependen de una iluminación divina, sino de un proceso sostenido de aprendizaje, andamiaje pedagógico y trabajo sistemático en el taller.

6. La deconstrucción de la mirada: Más allá de la complacencia estética

En su crítica a los formatos tradicionales de la formación del arte, la investigadora española María Acaso (2009, 2013) acuña conceptos clave para desmontar las dinámicas de poder y sumisión intelectual que a menudo se camuflan en los talleres de artes visuales. Cuando un docente proyecta bajas expectativas sobre un grupo o un alumno en particular, suele adoptar una postura condescendiente. Esta actitud se traduce en lo que Acaso identifica como una educación "anestesiante", donde se permite que el estudiante permanezca en la superficie de la producción, validando formas complacientes o meramente decorativas con tal de no afrontar el esfuerzo que requiere un verdadero conflicto cognitivo y técnico.

Por el contrario, un docente de altas expectativas ejerce lo que podríamos denominar una pedagogía disruptiva. En lugar de abandonar al estudiante en la autocomplacencia del "así me gusta" o el mero capricho formal, el profesor estimula el pensamiento crítico y la investigación visual. Confiar en el potencial del alumno implica exigirle que justifique sus decisiones formales desde un rigor constructivo e intelectual, guiándolo para que transite de la simple "ocurrencia" hacia el proyecto artístico fundamentado.

7. El entorno y la construcción de la subjetividad

145

El enfoque de la Educación para la Cultura Visual, liderado por Fernando Hernández (2000, 2007), aporta una perspectiva fundamental para comprender el impacto ambiental de las expectativas. Hernández sostiene que los estudiantes universitarios no llegan al aula como lienzos en blanco, sino condicionados por un denso entramado de representaciones visuales propias. En este escenario, el taller de arte no es solo un espacio físico de producción, sino una arena subjetiva donde las interacciones pedagógicas reconfiguran la percepción que el estudiante tiene de sí mismo.

Las expectativas que el docente proyecta a través del lenguaje verbal y no verbal actúan como un espejo en el que el alumno lee sus propias posibilidades de éxito o fracaso dentro del campo profesional. Si el docente comunica mediante la rigurosidad de su acompañamiento que considera al estudiante un interlocutor válido y un futuro colega en el ámbito de las artes visuales, cataliza un proceso de empoderamiento intelectual. El alumno deja de producir para "complacer el gusto" del profesor y comienza a asumir la responsabilidad de su propia búsqueda plástica, desarrollando la capacidad de adaptación necesaria para tolerar la frustración y la incertidumbre relacionada al proceso creativo contemporáneo.

Este enfoque teje puentes sólidos entre la psicología educativa anglosajona que revisamos al inicio y la tradición pedagógica del arte en nuestro propio idioma.

8. Riesgos de las bajas expectativas docentes y el rescate de la vocación

El título que da vida a esta reflexión, "Creer para crear", condensa una verdad humana fundamental en las artes visuales: el despliegue de la capacidad creadora del estudiante está directamente condicionado por la existencia de una creencia previa en sus posibilidades de desarrollo. En el reverso de esta moneda se sitúan los riesgos de las bajas expectativas docentes, un peligro que se intensifica al analizar las dinámicas de ingreso a la educación superior actual.

Un fenómeno recurrente en las aulas universitarias es la presencia de estudiantes que acceden a los títulos de Artes Visuales sin una vocación inicial clara, consolidada o consciente. En muchos casos, la elección de la carrera no responde a un proyecto de vida largamente planificado, sino a la necesidad imperativa de no quedar excluidos del sistema educativo público, evitar el tiempo de inactividad o cumplir con una expectativa familiar de profesionalización. Esta falta vocacional inicial suele manifestarse en los primeros ciclos a través de problemas de dedicación, desinterés, abandono o una notable resistencia a asumir la rigurosidad que la disciplina exige.

Ante este perfil de estudiante, el docente se enfrenta a un camino crítico dictado por sus propias expectativas:

8.1. El peligro del abandono pedagógico

Cuando un profesor opera desde bajas expectativas, tiende a etiquetar de inmediato al estudiante apático o desmotivado como "carente de talento" o "ajeno a la carrera". Este sesgo de confirmación reactiva la profecía autocumplida de carácter negativo: al asumir que el alumno no tiene interés ni condiciones, el docente reduce la calidad de su interacción, relaja la exigencia y adopta una postura de indiferencia paternalista.

El riesgo de esta conducta es la parálisis del estudiante. Al percibir que el profesor "no cree" en él, el alumno confirma su propia sensación de desubicación, refugiándose en el desgano o abandonando la carrera de forma definitiva. Las bajas expectativas docentes actúan aquí como una fuerza expulsiva que clausura cualquier posibilidad de desarrollo antes de que el estudiante descubra las potencias del lenguaje visual.

8.2. El Efecto Pigmalión como rescate metodológico y motivador

Por el contrario, el verdadero sentido de "Creer para crear" emerge cuando el docente asume una postura de altas expectativas frente a la ausencia de vocación inicial. El profesor Pigmalión no asume la apatía como un rasgo fijo o inmutable del alumno, sino como un síntoma de desconexión que puede revertirse mediante el andamiaje adecuado.

En este contexto, las altas expectativas obligan al docente a desplegar recursos metodológicos alternativos, dinámicos y profundamente motivadores. Esto implica:

- Diseñar asignaciones que conecten la técnica artística con los intereses contemporáneos del estudiante, rompiendo la barrera de la "materia tradicional".
- Plantear desafíos técnicos rigurosos pero accesibles, donde el estudiante experimente el éxito material rápido en el soporte, descubriendo que es capaz de producir objetos visuales con valor estético y conceptual.
- Utilizar la crítica de taller no como un tribunal punitivo, sino como un espacio de diálogo reflexivo donde se valida al estudiante como un creador en potencia.

9. Más allá de la motivación: La construcción del hábito y el interés tardío

El impacto de estos recursos metodológicos va mucho más allá de una simple animación ambiental en el taller. Al sostener altas expectativas de manera consistente, el docente logra que el estudiante modifique su autopercepción. El alumno que entró a la carrera por descarte o azar empieza a experimentar el placer del oficio, el rigor de la composición y la potencia comunicativa de la materia.

A la larga, la constancia en la exigencia y el acompañamiento provocan que el estudiante termine por interesarse genuinamente en la carrera. La vocación, por tanto, demuestra no ser un "don místico" previo al ingreso universitario, sino una construcción propia que se edifica en el hacer diario del taller, siempre y cuando exista un docente dispuesto a **creer** en ese potencial latente para que el alumno pueda, finalmente, **crear** con autonomía y rigor.

Este enfoque vincula de forma excelente la problemática social del estudiante con el marco de la mentalidad de crecimiento de Dweck y las metodologías disruptivas de las que hablábamos antes.

10. Reflexiones desde la práctica docente en artes visuales

La fundamentación teórica del Efecto Pigmalión y su intersección con las pedagogías críticas del arte adquieren su verdadero sentido cuando se analizan a la luz de la praxis en el taller universitario. Tras casi cuatro décadas de labor docente en la formación artística superior y en la gestión de procesos de evaluación académica, es posible afirmar que el lema "Creer para crear" no constituye una declaración lírica, sino un principio metodológico de resistencia pedagógica frente a la apatía y al conformismo intelectual.

En la cotidianidad del taller, el ejercicio de proyectar altas expectativas no se manifiesta a través de la complacencia o el elogio fácil, sino mediante la instauración de una cultura del rigor constructivo. A partir de la experiencia acumulada, se sistematizan a continuación tres reflexiones y estrategias fundamentales para operativizar el Efecto Pigmalión positivo en las aulas de artes visuales:

10.1. Desmontar la falacia del subjetivismo como trinchera del desinterés

Como se discutió previamente, el estudiante que ingresa a la carrera sin una vocación clara o aquel condicionado por bajas expectativas propias o ajenas suele construir un mecanismo de defensa retórico frente a la corrección técnica. Durante el proceso constructivo de una obra, ante la evidencia de fallas en la proporción, deficiencias en la aplicación del color, desarticulación compositiva o falta de oficio en soportes como el lienzo o la gráfica, surge de manera casi invariable la justificación subjetiva. Frases como *"es que a mí me gusta así"*, *"es que es bonito de esta manera"* o *"así es como yo pinto y dibujo"* son utilizadas como un escudo para evadir el esfuerzo.

Desde la práctica docente, la aplicación de altas expectativas exige neutralizar este relativismo de inmediato. En todo proceso constructivo y en la formulación de cada asignación académica, se debe establecer como cláusula pedagógica innegociable que el estudiante no puede justificar el incumplimiento de los parámetros técnicos apelando al gusto personal, la estética intuitiva o un supuesto "estilo propio" preexistente.

El docente que cree en el potencial de su alumno le niega el derecho a refugiarse en la mediocridad argumental. Al obligarlo a superar la justificación simplista del **"así me gusta"**, se le fuerza a ingresar en el pensamiento crítico y en la investigación visual real: si un elemento formal falla, debe corregirse mediante el oficio y la fundamentación conceptual, no mediante el capricho emocional.

10.2. El diseño de dispositivos metodológicos de rescate vocacional

La experiencia demuestra que el estudiante apático, que llegó a las aulas por descarte para "no quedarse sin hacer nada", puede experimentar una metamorfosis radical si se altera el sistema de expectativas que lo rodea. Para activar un Efecto Pigmalión transformador, el profesor debe abandonar los métodos de enseñanza generales o rígidamente tradicionales y desplegar recursos metodológicos alternativos que actúen como detonantes motivacionales.

Una estrategia eficaz es el planteamiento de proyectos basados en problemas o desafíos materiales de gran formato y experimentación contemporánea. Cuando a un alumno inicialmente desinteresado se le asigna una tarea compleja y rigurosa, y el docente le comunica explícita y gestualmente que posee la capacidad total para resolverla, se fractura

su apatía. Al proporcionarle un andamiaje técnico preciso y un acompañamiento constante durante la incertidumbre de la creación, el estudiante descubre por primera vez la potencia de su propia huella material. El éxito en la resolución de un problema visual complejo genera un quiebre y el estudiante descubre que el arte no es un misterio reservado para "dotados", sino una disciplina apasionante de la que él puede formar parte activa, construyendo así una vocación tardía pero sólida.

10.3. La rúbrica objetiva y la crítica de taller como andamiajes de la confianza

148

Para que las altas expectativas del profesorado sean percibidas como un apoyo y no como una exigencia injusta, la evaluación en clases de artes visuales debe basarse en criterios claros, coherentes y conocidos por todos los estudiantes. La crítica colectiva debe organizarse mediante rúbricas objetivas y transparentes, de modo que los estudiantes conozcan desde el principio los criterios formales, conceptuales y técnicos con los que se valorará su trabajo.

Cuando el docente evalúa con rigurosidad formal cada componente de la entrega, está demostrando el máximo respeto por el trabajo del alumno. Las bajas expectativas se evidencian en el silencio condescendiente o en el aprobado por lástima; las altas expectativas se demuestran en la disección minuciosa de la obra, guiando al estudiante a ver lo que Popper definía como la oportunidad implícita en el error: un mapa claro para la mejora continua. Al recibir una retroalimentación exigente pero fundamentada en la certeza de su crecimiento, el estudiante universitario aprende a separar la crítica de su obra de su valor como persona, consolidando la resiliencia técnica y la madurez intelectual necesarias para el ejercicio profesional de las artes visuales.

11. Conclusiones

El recorrido epistemológico y pedagógico propuesto en este artículo demuestra que el binomio expresado en el título "Creer para crear" no constituye una mera declaración de intenciones, sino una condición de posibilidad para la enseñanza de las artes visuales en el contexto de la educación superior contemporánea. A lo largo del documento se ha evidenciado que el taller de arte no es simplemente un espacio físico para la transferencia de destrezas manuales, sino un denso escenario de interacciones subjetivas donde los pronósticos del profesor terminan por modelar la realidad material y la identidad creativa del alumnado.

En primer lugar, la integración de la poética clásica sobre el Efecto Pigmalión desde las aproximaciones iniciales de Rosenthal y Jacobson hasta las precisiones sociológicas sobre la profecía autocumplida de Merton adquiere una vigencia crítica en el 2026 al ser triangulada con los enfoques de la mentalidad de crecimiento de Carol Dweck y las investigaciones de Rubie-Davies. La formación artística universitaria debe despojarse definitivamente de los resabios del modelo expresivista romántico que asume el talento como un "don innato" o un rasgo fijo e inmutable. Perpetuar la creencia mística en el genio creador solo sirve como caldo de cultivo para que el docente instale sesgos de bajas expectativas sobre aquellos estudiantes que muestran dificultades iniciales o debilidades en el oficio.

En segundo lugar, al contextualizar estas dinámicas en la realidad de las aulas, este artículo aporta una mirada original sobre el fenómeno de la "vocación". Ante un escenario donde muchos estudiantes ingresan a las carreras de Artes Visuales por excusa o azar

institucional con el único fin de no quedarse fuera de la universidad o permanecer inactivos, el Efecto Pigmalión positivo se revela como un dispositivo de rescate pedagógico de primer orden. Cuando el docente decide proyectar altas expectativas sobre la apatía inicial del alumno, desplegando recursos metodológicos alternativos, dinámicos y desafiantes, provocando un quiebre en el conocimiento. La vocación, por tanto, no se devela como un requisito previo al ingreso, sino como una construcción de la subjetividad que se edifica al experimentar el éxito material y el rigor técnico.

Finalmente, las reflexiones nacidas de la práctica docente tras casi cuatro décadas de trayectoria permiten concluir que el ejercicio de las altas expectativas es indisociable de una cultura de la exigencia y el rigor académico. El verdadero "profesor Pigmalión" en artes visuales no es aquel que practica un optimismo ingenuo o un elogio condescendiente, sino el que confronta al estudiante con la incertidumbre del proceso creativo. Esto exige una postura firme e innegociable: desarmar el subjetivismo y la autocomplacencia del "es que a mí me gusta así" como justificación válida para eludir los parámetros técnicos de la asignación. En sintonía con la lógica popperiana, el error expuesto en el soporte o el volumen debe ser asumido colectivamente no como un fracaso de la identidad personal, sino como el único mapa objetivo hacia la mejora continua.

En última instancia, transformar las aulas de artes visuales en espacios de altas expectativas pedagógicas es un imperativo ético y metodológico. Solo cuando el docente universitario se compromete firmemente a *crear* en la flexibilidad y el potencial de cada uno de sus estudiantes, genera las condiciones idóneas para que estos rompan sus propias barreras, asuman riesgos estéticos y adquieran la autonomía necesaria para *crear* con rigor, consistencia y libertad.

12. Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Acaso, M. (2013). *Reducción: Cambiar la educación desde el arte*. Paidós.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra / Octaedro.
- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631–661.
- Calderón, Y. (2021). La autoetnografía como inflexión y performance para la producción de saberes liminales, rebeldes y nómadas. *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 16 (29); <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/17399>
- Dweck, C. S. (2016). *Mindset: The new psychology of success*. Robinson.
- Guzmán, M. (2026). La creación artística en el aula como práctica transformadora, desde una experiencia de formación en artes visuales, *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 10 (20); <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/6533>
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Espacios de producción y subjetividad en la universidad*. Octaedro.
- Jussim, L., & 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.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210.
- Moya, M. (2022). El modelo pedagógico desarrollador cubano y la experiencia del ciclo conferencia-seminario-clase práctica en Historia del Arte. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 6 (11); <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/4040>
- Moya, M. (2023). Observación de contextos, gestión institucional y praxis de la investigación universitaria, para una cultura científica en Ecuador. *Islas*, 65 (205); <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/136>
- Murillo, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Popper, K. R. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Ronchera, M. & Sales, M. (2020). Conectando miradas. Una autoetnografía del encuentro intercultural artístico. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2); <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7556>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Rubie-Davies, C. M. (2014). *Becoming a High Expectation Teacher: Raising the bar*. Routledge.
- Vázquez, P. (2020). Visión autoetnográfica como base reflexiva en torno a la situación de la Educación Cultural y Artística y la necesidad de formación profesional de docentes para esta área en Ecuador. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte* (8); <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3290>