

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

## Efecto Pigmalión y motivación académica en estudiantes universitarios\*

Pygmalion Effect and academic motivation in university students

Julio Vizarreta Donayre<sup>1</sup> 

\* Este artículo se deriva de la tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología del autor.

<sup>1</sup> Universidad Científica del Sur, Perú.

**Forma de citar:** Vizarreta Donayre, J. (2024). Efecto Pigmalión y motivación académica en estudiantes universitarios. *Rev. CES Psico*, 17(3), 119-128. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.6993>

### Resumen

En el ámbito educativo, las expectativas de los docentes respecto a sus estudiantes juegan un rol importante, dada la tendencia de los individuos a llevar a cabo en mayor medida lo que se espera de ellos; este fenómeno se conoce como efecto Pigmalión. Asociado o no a variables como la motivación académica, este fenómeno podría influir en el rendimiento académico de los estudiantes. Dado lo anterior, la presente investigación busca determinar la relación existente entre el efecto Pigmalión y la motivación académica en estudiantes universitarios. Para tal efecto se realizó un estudio no experimental, correlacional, de nivel descriptivo y corte transversal, en el que participaron 216 alumnos de arquitectura de una universidad privada de Lima, Perú. Se elaboró y aplicó el Test del Efecto Pigmalión (TEPau), que establece una relación directa entre un mayor puntaje con efecto Pigmalión positivo y un menor puntaje con efecto Pigmalión negativo. Además, se aplicó la Escala de Motivación Académica (EMA). Los resultados evidencian una correlación directa y significativa entre las variables, lo que sugiere que un efecto Pigmalión positivo se relaciona con estudiantes más motivados.

**Palabras clave:** efecto Pigmalión; motivación académica; estudiantes universitarios; rendimiento académico.

### Abstract

In the educational field, teachers' expectations of their students play an important role, given the tendency of individuals to carry out to a greater extent what is expected of them; This phenomenon is known as the Pygmalion effect. Associated or not with variables such as academic motivation, this phenomenon could influence the academic performance of students. Given the above, this research seeks to determine the relationship between the Pygmalion effect and academic motivation in university students. For this purpose, a non-experimental, correlational, descriptive and cross-sectional study was carried out, in which 216 architecture students from a private university in Lima, Peru participated. The Pygmalion Effect Test (TEPau) was developed and applied, which establishes a direct relationship between a higher score with a positive Pygmalion effect and a lower score with a negative Pygmalion effect. In addition, the Academic Motivation Scale (EMA) was applied. The results show a direct and significant correlation between the variables, which suggests that a positive Pygmalion effect is related to more motivated students.

**Keywords:** Pygmalion effect; academic motivation; university students; academic performance.

## Introducción

La escuela forma parte de los principales agentes de socialización de los individuos (Martí et al., 2018), y como resultado de las interacciones surgidas en el ambiente educativo, el aprendizaje ejerce un efecto transformador en los alumnos (Bandera, 2017). Al respecto, Álvarez et al. (2016) señalan que, las emociones y la calidad de los intercambios que se dan en el ámbito escolar se encuentran estrechamente relacionadas con

el desarrollo de los aprendizajes y las habilidades de los estudiantes. En este sentido, la interacción docente-alumno contiene en sí un impacto más profundo que la mera transmisión de información y experiencias.

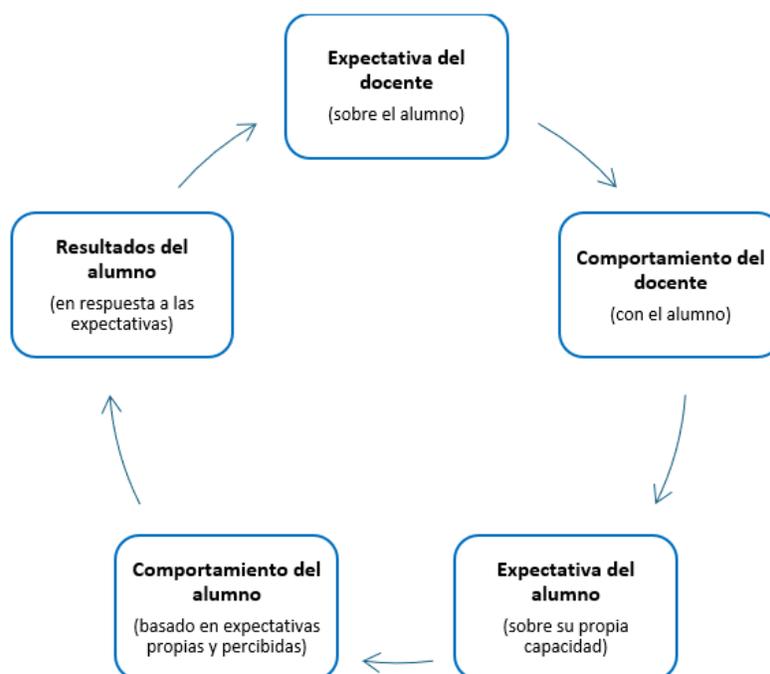
En la interacción docente-alumno, las expectativas que los educadores tienen respecto al desempeño de sus estudiantes cumplen un papel relevante. Según los postulados de Rosenthal y Jacobson (1968), las personas tienden a realizar en mayor medida lo que se espera de ellas. Para ilustrar esta tesis, estos autores realizaron un experimento titulado “Pigmalión en el aula”, que consistió en seleccionar aleatoriamente un grupo de alumnos de un aula de clase, luego informar a los profesores sus nombres e indicarles que poseían una inteligencia superior al resto del grupo, aunque no fuera necesariamente verdadero. Lo sorprendente del ensayo es que, al cabo de varios meses de curso académico, efectivamente, el grupo escogido presentó mejor rendimiento en comparación con el resto de sus compañeros (Castillo, 2014).

A este fenómeno descrito se le conoce como efecto Pigmalión, y se denomina efecto Golem o Pigmalión negativo al impacto negativo que se obtiene como consecuencia de las bajas expectativas depositadas en las personas (Moreno, 2017). El efecto Pigmalión se deriva de la teoría propuesta inicialmente por Robert Merton (1943) sobre la profecía autocumplida, la cual postula que, si una persona define las situaciones como verdaderas, estas terminarán por convertirse en realidad. Se trata de un procedimiento mediante el cual las creencias determinan las acciones, es decir, orientan una serie de comportamientos que harán posible el cumplimiento de dichas creencias. Dicho de otro modo, la teoría de la profecía autocumplida supone que las expectativas sobre el éxito o el fracaso de un suceso aumentan las posibilidades de que dicho suceso efectivamente ocurra (Castillo, 2014).

Diversas investigaciones han corroborado la veracidad del efecto Pigmalión y su impacto en el ámbito educativo (Niari et al., 2016; Szumski & Karwowski, 2019). Lo anterior puede explicarse, en parte, porque cuando el educador tiene expectativas más altas de un estudiante en particular, suele brindarle un trato más amable y generar con él un clima más cercano. Además, le propicia mayores oportunidades de responder o le ayuda a encontrar respuestas, lo elogia y le brinda una retroalimentación más minuciosa, positiva y constructiva cuando no responde de manera correcta, entre otras acciones que nutren al alumno en cuestión (Cabrera et al., 2019).

En términos generales, las conductas que los educadores dirigen a sus alumnos son inconscientes, tales como disposición o no para responder dudas, paciencia o desdén, críticas constructivas o énfasis en los errores, apreciación en mayor o menor medida de los logros obtenidos, entre otras (Gutiérrez & Rafael, 2010). Y las expectativas de los profesores respecto a sus estudiantes se manifiestan a través de expresiones verbales y no verbales que se retroalimentan mutuamente (Solís & Borja, 2017). En otras palabras, consciente o inconscientemente, el docente impulsa al alumnado a adoptar ciertos comportamientos. Como producto de sus experiencias personales o de sus interacciones con otros educadores en las que comparten información de sus estudiantes, los docentes se forman ideas y expectativas sobre el modo en que sus alumnos deberían o no responder al proceso de enseñanza (Álvarez et al., 2016). A su vez, estas ideas se pueden enquistar en el pensamiento de los estudiantes, y llevarlos a cumplir con dichas expectativas, sean positivas o negativas; lo que puede manifestarse en un aumento o disminución del rendimiento académico (Cabrera et al., 2019).

En resumen, este proceso se desarrolla de la siguiente manera: en primer lugar, el profesor tiene una serie de expectativas sobre el rendimiento de su alumnado; en segundo lugar, el maestro presenta una serie de comportamientos a los estudiantes que responden a sus expectativas; en tercer lugar, los educandos perciben ese trato diferencial y traen a su conciencia las expectativas que tienen sobre sí mismos; en cuarto lugar, los alumnos actúan basados en las expectativas percibidas (lo que se espera de ellos); y, finalmente, el rendimiento del alumnado responde efectivamente a las expectativas que los educadores tuvieron sobre ellos (Solís & Borja, 2017) (ver [Figura 1](#)).



**Figura 1.** Flujo de desarrollo del efecto Pigmalión.

Diversos estudios han evidenciado que las personas sobre las que se despliegan mejores expectativas respecto a sus capacidades experimentan un incremento de confianza y, en consecuencia, potencializan su motivación y eficacia respecto a las actividades que realizan (Edén, 1982; Livingston, 2003; Castillo, 2014). Y si las capacidades de un individuo se ven constantemente cuestionadas por parte de una figura superior, las actitudes de indiferencia y desmotivación por parte de la persona cuestionada aumentarán, y la calidad y cantidad de su trabajo disminuirán notablemente (Moreno, 2017).

En el ámbito educativo, se utiliza el término “motivación escolar” o “académica”, para referirse al conjunto de ideas que los estudiantes tienen respecto a sus metas y fines, lo que explica la relevancia que otorgan a cierto objetivo y a la continuidad de su conducta enfocada en alcanzarlo. De la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2002) se derivan tres tipos fundamentales de motivación: la intrínseca, que se refiere a la realización de actividades por la satisfacción que estas generan en sí mismas; incluye experiencias estimulantes sea para divertirse o tener sensaciones agradables, el deseo de aprender y adquirir nueva información, y las ganas de superarse o cumplir con objetivos personales propuestos: La motivación extrínseca, que abarca la realización de actividades dirigidas a recibir una recompensa o evitar castigos, sea porque el individuo percibe dichas actividades como importantes, que busca evitar sentir culpa o desea realzar su ego por la realización de la misma. Y la amotivación, que explica la falta de motivación en el desempeño de cualquier actividad y/o tarea debido a la poca valoración que se tiene de esta o por la sensación de incompetencia para realizarla efectivamente (Usán & Salavera, 2018).

Diversos autores coinciden en que la motivación influye en el rendimiento académico, estimulando que los alumnos se comprometan con diversas tareas, con el fin de llegar a sus objetivos (Boser et al., 2014; Castillo, 2014; Szumski & Karwowski, 2019). En esta línea, Castillo (2018) señaló que el rendimiento académico aumenta de acuerdo con la motivación, indistintamente de otros factores que influyen en el mismo. Asimismo, los bajos niveles de motivación se asocian con la falta de compromiso y el cumplimiento deficientes de actividades académicas en general, y pueden prever el éxito o fracaso de los alumnos (Becker, 2013; Moreno,

2017; Usán & Salavera, 2018).

Dada la importancia de considerar la relación y el poder transformador que tienen las expectativas del docente en la motivación académica de los estudiantes, y su incidencia en el rendimiento académico; el presente estudio tiene como objetivo determinar la relación entre el efecto Pigmalión y la motivación académica en un grupo de estudiantes de Arquitectura de una universidad privada de Lima (Perú).

## Método

Esta investigación adoptó un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental, correlacional, de nivel descriptivo y corte transversal que permite la recolección y análisis de datos estadísticos para responder las preguntas de investigación o revelar nuevas durante el proceso interpretativo en un periodo específico de tiempo (Hernández-Sampieri et al., 2014).

## Población y muestra

La población estuvo conformada por educandos de la carrera de Arquitectura y Urbanismo Ambiental de una universidad privada de Lima (Perú), ubicada en la costa central del país. Se seleccionó una muestra intencional de 216 alumnos, bajo la consideración de un margen de error del 5% de una población total de 490 alumnos de pregrado, activos y matriculados en el ciclo virtual 2021-II (como respuesta a la pandemia por COVID-19), entre los ciclos lectivos de 4.º a 10.º, respectivamente. Los criterios de inclusión fueron a) ser mayor de edad; b) ser estudiante regular de la Universidad; c) estar matriculado en el ciclo lectivo en curso; d) contar con mínimo dos años de antigüedad en la carrera y la Universidad —este criterio es importante, puesto que, no es hasta el segundo año que se adelantan cursos exclusivamente de la carrera—. Es preciso destacar que se excluyeron aquellos participantes que respondieron la batería de instrumentos de manera incompleta o que no reunieron los criterios de inclusión establecidos.

En la [Tabla 1](#) se presenta la distribución de los datos sociodemográficos de los participantes.

**Tabla 1.** Datos sociodemográficos de la muestra de estudio.

Variables	Categorías	Fa (n)	Fp (%)
Sexo	Femenino	170	78.7
	Masculino	44	20.4
	Prefiere no mencionar	2	0.9
Lugar de procedencia	Costa	132	61.1
	Sierra	62	28.7
	Selva	20	9.3
	Extranjero	2	0.9
Beneficio académico	Con beca de estudios	138	63.9
	Sin beca de estudios	78	36.1

## Instrumentos

Para la recolección de los datos, se empleó una batería de instrumentos compuesta por dos pruebas psicológicas adaptadas a un formato virtual, puesto que la aplicación presencial estaba descartada debido a la emergencia sanitaria producto de la pandemia por COVID-19. Además, se incluyó un apartado de datos sociodemográficos que incluyó las variables sexo, lugar de procedencia y estatus académico respecto a los beneficios recibidos.

*Test del Efecto Pigmalión en Adultos Universitarios (TEPau)*. Desarrollado específicamente para la presente investigación. El TEPau consta de una estructura multidimensional compuesta por 18 ítems y dos dimensiones: Clima educativo y Oportunidades de aprendizaje, con reactivos como “*el docente me permite expresar libremente mis ideas y hacer preguntas*” o “*el docente me proporciona información clara y detallada al asignarme un trabajo*”; las cuales se sustentan en los factores descritos por Rosenthal y Jacobson (1968), que indican que, en aquellos estudiantes que se presenta un efecto Pigmalión positivo, los docentes: 1) brindan un trato más amable y generan un clima cálido, 2) brindan más material educativo, 3) propician más oportunidades de resolver problemas y ayudan a los alumnos a dar respuestas y 4) elogian y dan una retroalimentación más positiva.

Su escala de respuesta es de tipo Likert y cuenta con seis opciones de respuesta: “Nunca” (1), “Casi nunca” (2), “Pocas veces” (3), “Muchas veces” (4), “Casi siempre” (5) y “Siempre” (6). La suma total, así como cada una de las dimensiones del instrumento, indica que un mayor puntaje se interpreta como un efecto Pigmalión positivo, mientras que, un menor puntaje se interpreta como un efecto Pigmalión negativo.

La evaluación del instrumento se llevó a cabo mediante juicio de expertos, a partir del cual se ajustaron los reactivos. Este, demostró, mediante coeficiente V de Aiken, una excelente validez de contenido con una puntuación total de 0.92, pertinencia (0.99), relevancia (0.99), claridad (0.79) y suficiencia (0.92).

Posterior a ello, se realizó una prueba piloto con 76 personas con el fin de identificar la correcta comprensión de cada uno de los ítems. Para determinar la calidad del instrumento se realizó un análisis de los ítems con el grado de asociación entre estos y el total de la escala, los cuales mostraron una correlación ítem-total de 0.642 (ítem 6) a 0.831 (ítem 9), por encima de 0.20. De este modo, se comprobó una homogeneidad adecuada, la cual se repitió en el análisis descriptivo con una asimetría y curtosis de  $\pm 1.5$ . En cuanto a la confiabilidad, se reportó un alfa de Cronbach total ( $\alpha=0.961$ ; IC 95 %= $0.949-0.971$ ) en la dimensión Clima educativo ( $\alpha=0.927$ ; IC 95 %= $0.904-0.946$ ) y las Oportunidades de aprendizaje ( $\alpha=0.946$ ; IC 95 %= $0.930-0.960$ ). Además, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (KMO= $0.936$ ; Prueba de esfericidad de Bartlett= $0.000$ ), que confirmó la existencia de dos dimensiones que explican el 68.11 % de la varianza total del efecto Pigmalión: Clima educativo y Oportunidades de aprendizaje, manteniendo todos los ítems.

*Escala de Motivación Académica (EMA)*. Construida originalmente por Vallerand et al. (1993) en Francia, siguiendo los principios de la teoría denominada *Échelle de Motivation en Éducation* – EME. Se utilizó la versión validada para Latinoamérica (Chambi, 2018), con el propósito de medir la motivación académica de los estudiantes.

La escala consta de 28 ítems distribuidos en siete dimensiones agrupadas según el tipo de motivación: 1. Amotivación, con la dimensión de su mismo nombre; 2. Motivación extrínseca, con las dimensiones Regulación externa, Regulación introyectada y Regulación identificada; 3. Motivación intrínseca, con las dimensiones Motivación al conocimiento, Motivación al logro y Motivación a las experiencias estimulantes. La escala de respuesta es de tipo Likert y cuenta con cinco opciones de respuesta: “Totalmente en desacuerdo” (1), “En desacuerdo” (2), “Ni acuerdo ni en desacuerdo” (3), “De acuerdo” (4) y “Totalmente de acuerdo” (5). La suma total, así como la de cada una de las dimensiones del instrumento, indica que un mayor puntaje se interpreta como una motivación académica más alta. Solo en el caso de la dimensión Amotivación, la puntuación se realiza de manera inversa. La EMA es ampliamente utilizada en Latinoamérica y un estudio realizado en Perú reportó propiedades psicométricas aceptables, niveles de consistencia interna alfa de Cronbach ( $\alpha=0.839$ ) y un análisis factorial exploratorio (KMO= $0.765$ ) (Chambi, 2018).

En la presente investigación, la EMA presentó una confiabilidad adecuada ( $\alpha=0.881$ ; IC 95 %= $0.846-0.911$ ). No obstante, el análisis factorial exploratorio realizado por rotación Varimax arrojó un total de cinco dimensiones: Amotivación ( $\alpha=0.829$ ; IC 95 %= $0.773-0.875$ ); Regulación externa ( $\alpha=0.849$ ; IC 95 %= $0.792-0.892$ ); Regulación introyectada ( $\alpha=0.828$ ; IC 95 %= $0.769-0.876$ ); Regulación identificada ( $\alpha=0.915$ ; IC 95 %= $0.888-0.938$ ),

Motivación al logro académico ( $\alpha=0.930$ ; IC 95 %= $0.909-0.948$ ). Y un análisis factorial exploratorio ( $KMO=0.875$ ; Prueba de esfericidad de Bartlett= $0.000$ ) constató la existencia de cinco dimensiones que explican el 71.08 % de la varianza total explicada en la motivación académica.

## Procedimiento

Se realizó una invitación abierta a los estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo Ambiental de una universidad privada de Lima (Perú). La batería de instrumentos se administró previa aceptación del consentimiento informado, documentos que se enviaron a través de un formulario en línea de Microsoft. En dicho consentimiento se describió el propósito del estudio, los procedimientos, los criterios para la selección de participantes y las consideraciones éticas seguidas en la investigación, tales como confidencialidad, autonomía y honestidad.

## Aspectos éticos

El presente estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Científica del Sur (Lima, Perú) (No. 265-CIEI-CIENTÍFICA-2021), y siguió los principios del Código de Ética Profesional del psicólogo peruano y la Asociación Americana de Psicología (APA).

## Análisis de datos

Se procesaron los datos en el programa estadístico SPSS Statistics v. 27 para su respectivo análisis, los cuales comprendieron los estadísticos descriptivos, la determinación de las frecuencias de distribución, las pruebas de normalidad y la correlación para muestras no paramétricas con el objetivo de responder a lo planteado en la investigación.

Se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, dado que la muestra estaba conformada por más de 50 personas, sugiriendo que la muestra no tiene una distribución normal. Posteriormente, se procedió con el análisis de correlación no paramétrica (Rho de Spearman) (ver [Tabla 3](#)).

## Resultados

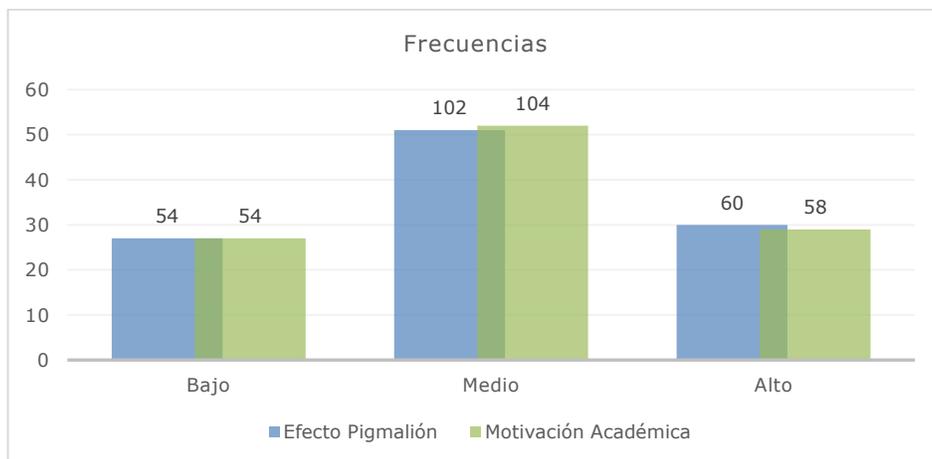
Se realizó el cálculo de los estadísticos descriptivos para determinar los niveles de cada variable. A partir de ello, se evidenció que los estudiantes incluidos en la muestra se caracterizan por presentar niveles altos en las variables Regulación externa, Regulación identificada, Motivación al logro y Amotivación. Además, se encontró un nivel moderado-alto en las variables Clima educativo, Oportunidades de aprendizaje, Regulación introyectada, efecto Pigmalión en general (positivo) y motivación académica en general (ver [Tabla 2](#)).

**Tabla 2.** Estadísticos descriptivos de las variables incluidas en el estudio (N=216).

Variables	ME	Mín./Máx.	DE	As	Ku
Efecto Pigmalión en general	79.46	32-108	15.96	-0.507	-0.001
Clima educativo	37.64	18-48	6.86	-0.706	0.060
Oportunidades de aprendizaje	41.82	12-60	9.95	-0.443	0.8
Motivación académica en general	111.16	61-137	13.89	-1.004	1.843
Amotivación	16.14	7-20	3.65	-0.788	-0.368
Regulación externa	12.35	6-15	2.10	-0.761	0.562
Regulación introyectada	14.87	6-20	3.14	-0.551	0.091
Regulación identificada	25.03	6-30	4.00	-1.602	4.826
Motivación al logro académico	39.61	14-50	6.63	-1.115	2.375

**Nota:** ME: media; Mín./Máx.: valores mínimos y máximos; DE: desviación estándar; As: asimetría; Ku: curtosis.

A partir del análisis de las frecuencias totales tanto del efecto Pigmalión como de la motivación académica, se observó que el grupo más grande se situó en un nivel medio de efecto Pigmalión (n=102), y de motivación académica (n=104), lo que indica una correspondencia entre los niveles y la distribución de muestra (ver [Figura 2](#)).



**Figura 2.** Frecuencias del efecto Pigmalión y la motivación académica.

Se encontró una significancia de .000, lo que indica el rechazo de la hipótesis nula (Ho) y aceptación de la hipótesis alterna (H1) la cual plantea una relación directa y significativa entre las variables (ver [Tabla 3](#)).

**Tabla 3.** Correlación no paramétrica (Rho de Spearman).

Variables	Efecto Pigmalión	Clima educativo	Oportunidades de aprendizaje
Motivación académica	0.313** 0.001	0.302** 0.002	0.315** 0.001
Amotivación	0.209* 0.030	0.225* 0.019	0.174 0.071
Regulación externa	-0.024 0.804	-0.034 0.731	0.006 0.951
Regulación introyectada	0.09 0.353	0.04 0.682	0.141 0.144
Regulación identificada	0.249** 0.009	0.251** 0.009	0.248** 0.01
Motivación al logro académico	0.339** 0.000	0.340** 0.000	0.328** 0.001
<b>Total</b>	<b>216</b>		

Se encontró una correlación significativa entre el puntaje total del efecto Pigmalión y la motivación académica, y estos resultados se replicaron con las variables de Clima educativo y Oportunidades de aprendizaje, que juntas conforman el efecto Pigmalión. Este mismo comportamiento se observó con las variables Regulación identificada y Motivación al logro académico. Y, el efecto Pigmalión en general y su dimensión Clima educativo en particular presentaron una relación significativa con Amotivación.

## Discusión

El objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre el efecto Pigmalión y la motivación académica, bajo la hipótesis de que ambas variables tienen una relación directa y significativa. Los hallazgos de esta investigación respaldan la hipótesis planteada y coinciden con lo reportado en otros estudios (Castillo, 2014; Solís & Borja 2017; Bostan et al., 2021), que señalan que el efecto Pigmalión implica mayor motivación académica. Dada la relación de la motivación con el aumento de la calidad y eficacia de las actividades que realizan los individuos (Edén, 1982; Livingston, 2003; Castillo, 2014), y en particular, del desempeño académico de los estudiantes (Castillo, 2018), se corrobora la necesidad de incorporar y fortalecer los programas de capacitación de los docentes y los planes educativos desde un marco que considere el efecto transformador que tienen las expectativas de los maestros respecto a sus estudiantes (Bandera, 2017).

De manera particular, se encontró una correlación significativa entre el puntaje total del efecto Pigmalión y de sus dimensiones Clima educativo y Oportunidades de aprendizaje con la variable motivación al logro académico, caracterizada por el afán de superación o culminación de objetivos personales propuestos relacionados con las actividades académicas. Este hallazgo indica que las expectativas positivas de los maestros respecto a sus estudiantes se asocian de manera determinante con su motivación a realizar actividades que propicien el cumplimiento de sus metas académicas, por la satisfacción que estas actividades les producen en sí mismas; y aporta a las evidencias existentes sobre el impacto positivo del efecto Pigmalión en el ámbito educativo (Niari et al., 2016; Szumski & Karwowski, 2019). Tal como señalan Cabrera et al. (2019), los educadores presentan conductas de apoyo, acompañamiento, amabilidad, cercanía y retroalimentación constructiva ante los estudiantes sobre los que tienen expectativas más altas, lo que puede fortalecer el deseo de estos alumnos de superarse y cumplir sus objetivos; además, las personas sobre las que se despliegan mejores expectativas respecto a sus capacidades, experimentan un incremento de confianza y, que fortalece su motivación y eficacia respecto a las actividades que realizan (Edén, 1982; Livingston, 2003; Castillo, 2014).

En el presente estudio las dimensiones del efecto Pigmalión, Clima educativo y Oportunidades de aprendizaje, no presentaron correlación con las dimensiones Regulación externa y Regulación introyectada de la EMA, que hacen referencia a las actividades que ejecutan los estudiantes para alcanzar logros y seguir conductas que suman valor laboral y profesional (Chambi, 2018). Estas dimensiones hacen parte de la motivación extrínseca, que abarca la realización de actividades dirigidas a recibir una recompensa o evitar un castigo, es decir, miden aspectos distintos a la realización de actividades por la satisfacción que estas generan en sí mismas, cómo, por ejemplo, la experiencia del aprendizaje (Deci & Ryan, 2002). Lo anterior sugiere que el efecto Pigmalión no opera sobre la motivación de los estudiantes asociada a la realización de actividades y conductas dirigidas hacia un fin; en las que probablemente convergen diversas influencias, actores y se proyectan sobre un tiempo más prolongado como, por ejemplo, el éxito laboral.

Por otra parte, los hallazgos encontrados en cuanto a la predominancia de participantes que presentan un nivel medio de las frecuencias totales del efecto Pigmalión y de la motivación académica puede explicarse por la coyuntura derivada de la pandemia por COVID-19, periodo durante el cual se recogieron los datos de la presente investigación. Como bien se sabe, durante la situación de pandemia las clases académicas se realizaron de modo virtual; lo que, según diversos autores tiene injerencia en el modo de aprender de los estudiantes (Niari et al., 2016, Aguilar, 2020), debido, en parte, a la disminución de interacciones sociales entre los alumnos y sus compañeros, así como con sus docentes.

En cuanto a las limitaciones de la presente investigación, es preciso mencionar que la coyuntura derivada del COVID-19 afectó el acceso y alcance de la muestra. Además, el tipo de muestreo empleado limita la generalización de los resultados. Asimismo, el instrumento desarrollado (TEPau) fue validado en un grupo específico, por lo que se sugiere realizar validaciones en otras poblaciones con el fin de obtener propiedades psicométricas más robustas.

Con lo expuesto, se abre la invitación a profundizar en la investigación de la relación que el efecto Pigmalión podría tener con diferentes variables, como el desempeño académico, el logro académico, entre otras. Este conocimiento permitirá comprender las posibles influencias de estas variables en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y fortalecer los planes de capacitación, las metodologías y acciones de los educadores con el fin de incrementar las probabilidades de éxito académico en los educandos.

### Financiación

El presente estudio fue financiado por la Universidad Científica del Sur (Lima, Perú), a través de su concurso de fondos para proyectos de tesis (Resolución Directoral No. 015-DGIDI-CIENTÍFICA-2021).

### Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflictos de intereses.

### Contribución de los autores

*Julio Vizarreta Donayre* realizó la conceptualización, idea y formulación de la investigación, llevó a cabo la curación de los datos, realizó el análisis formal de manuscrito, se encargó del proceso de investigación, diseñó la metodología, se responsabilizó de la gestión y coordinación de la planificación y ejecución de la actividad de investigación, supervisó los aspectos relacionados con los materiales de estudio, participantes, instrumentación, recursos informáticos, validación y visualización. Además, se encargó de la redacción del borrador inicial y participó en la revisión y edición del manuscrito.

### Referencias

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 3(156), 213-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Álvarez, T., Riquelme, C., & Carrasco, S. (2016). *¿Cómo influyen las emociones y el lenguaje en las expectativas de los docentes frente a los y las estudiantes?* [Tesis de grado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Repositorio UAHC. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/3862>
- Bandera, D. (2017). *Educación de calidad en un marco de justicia social: aportes de los agentes socializadores (maestros) en el contexto escolar*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9591>
- Barreto, M. (2020). Cambios en la enseñanza virtual a partir de la pandemia (COVID-19). *Quest Journals*, 12(8), 33-42. <https://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol8-issue12/2/E0812023342.pdf>
- Becker, D. (2013). The impact of teachers' expectations on students' educational opportunities in the life course: an empirical test of a subjective expected utility explanation. *Rationality and Society*, 25(4), 422-469. <https://doi.org/10.1177/10434631113504448>
- Boser, U., Wilhelm, M., & Hanna, R. (2014). *The power of the Pygmalion effect. Teachers' expectations strongly predict college completion*. Center for American Progress. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED564606.pdf>
- Bostan, C., Stanciu, T., & Andronic, R. (2021). The moderation role of being valued by teachers over the association between school children motivation and need for competition. *SAGE*, 11(3), 1-9. <https://doi.org/10.1177/21582440211044179>
- Cabrera, S., González, M., Sánchez, T., & Loaiza, K. (2019). Influencia de las expectativas del docente sobre el desempeño académico de sus estudiantes: caso de Carchi, Ecuador. *Revista Espacios*, 40(31), 13-20. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p13.pdf>
- Castillo, R. (2014). *El efecto Pigmalión. ¿Hasta qué punto determina nuestro futuro la visión que los demás tienen de nosotros?* [Tesis de grado, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/272>
- Chambi, M. (2018). *Motivación Académica y Rendimiento Académico en los estudiantes de la escuela profesional de ingeniería ambiental en la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio UPeU. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12>

- [840/914](#)
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). The paradox of achievement: the harder you push, the worse it gets. En J. Aronson (ed.), *Improving academic achievement: contributions of social psychology* (pp. 59-85). Academic Press.
- Gutiérrez, A., & Rafael, E. (2010). El efecto Pigmalión en la actividad docente y administrativa. *Revista de la Facultad de Ciencias Contables. Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 17(33), 173-181. <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/quipu/article/view/4688/3770>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación: 6ta ed. Mc Graw Hill Education. D. F., México. <http://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Laje, C., Gualpa, L., & Zapata, C. (2021). Analfabetismo digital docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Unidad Educativa San Carlos. *Maestro y Sociedad*, 19(1), 334-347. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MYS/article/view/5502>
- Martí, Y., Montero, B., & Sánchez, K. (2018). La función social de la educación: referentes teóricos actuales. *Revista Conrado*, 14(63), 259-267. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/761>
- Moreno, E. (2017). *El efecto Pigmalión y el rendimiento laboral en los docentes en la institución educativa Santa Mónica del Pro del distrito de los Olivos*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
- Niari, M., Manousou, E., & Lionarakis, A. (2016). The Pygmalion effect in distance learning: a case study at the Hellenic open university. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(1). <https://doi.org/10.1515/eurodl-2016-0003>
- Rosenthal, R., & Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart & Winston.
- Santana, E., Putwain, D., Núñez, J., Loro, J., & León, J. (2021). Do teachers' engaging messages predict motivation to learn and performance? *Revista de Psicodidáctica*, 27(2022), 86-95. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.11.001>
- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 14(47), 119-142. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17162013000200005](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162013000200005)
- Solís, P., & Borja, V. (2017). El efecto Pigmalión en la práctica docente. *Publicaciones Didácticas*, 83(2017), 193-195. <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/083029>
- 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(2019). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787>
- Usán, P., & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senecal, C., & Vallières, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159-172. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001018>