

Revista de Ciencias Sociales

50 *Años*
ANIVERSARIO

Perfiles de curiosidad y diferencias en experiencia estética en futuros maestros

Aparicio-Flores, María Pilar*
Vicent, María**
Fernández-Sogorb, Aitana***
González, Carolina****

Resumen

La curiosidad produce altos beneficios en la persona, tanto a nivel cognitivo, como social y emocional, de ahí la necesidad de trabajarla en la escuela. El objetivo del estudio fue hallar diversos perfiles de curiosidad en futuros maestros españoles y examinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre estos perfiles en función de la experiencia estética. Para ello, se realizó una investigación descriptiva, de campo, con una muestra de 477 personas ($M_{edad} = 21.17$, $DT=4.03$) que cursaban el Grado en Maestro de Educación Infantil o de Educación Primaria en la Universidad de Alicante, España, a los cuales se administraron los instrumentos: Curiosity and Exploration Inventory (CEI-II) y el Aesthetic Experience Questionnaire. Los resultados mostraron cuatro perfiles de curiosidad (elevada curiosidad, moderada curiosidad al alza, moderada curiosidad a la baja, y baja curiosidad). Los perfiles de elevada curiosidad y moderada curiosidad al alza, obtuvieron las puntuaciones más elevadas en las distintas dimensiones de la experiencia estética (perceptiva, emocional, cultural, de comprensión, condiciones proximales de flujo, experiencia subjetiva de estar en flujo); mientras que baja curiosidad y moderada curiosidad a la baja, obtuvieron las puntuaciones medias más bajas. En conclusión, instruir contenidos artísticos y estrategias didácticas sobre curiosidad a lo novedoso logra rendimientos provechosos.

Palabras clave: Curiosidad; experiencia estética; análisis de perfiles latentes; futuros maestros; estudiantes universitarios.

* Doctora en Investigación Educativa. Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Educación en la Universidad de Alicante, Alicante, España. E-mail: pilar.aparicio@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8043-4877>

** Doctora en Investigación Educativa. Profesora Titular de Universidad de la Facultad de Educación en la Universidad de Alicante, Alicante, España. E-mail: maria.vicent@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6254-4770>

*** Doctora en Investigación Educativa. Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Educación en la Universidad de Alicante, Alicante, España. E-mail: aitana.fernandez@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2709-1099>

**** Doctora en Investigación Educativa. Profesora Titular de Universidad de la Facultad de Educación en la Universidad de Alicante, Alicante, España. E-mail: carolina.gonzalez@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7810-9044>

Curiosity profiles and differences in aesthetic experience in future teachers

Abstract

Curiosity produces high benefits in the person, both cognitively, socially and emotionally, hence the need to work on it at school. The objective of the study was to find diverse curiosity profiles in future Spanish teachers and examine whether there are statistically significant differences between these profiles based on aesthetic experience. To this end, a descriptive, field research was carried out with a sample of 477 people (Age = 21.17, SD = 4.03) who were studying the Degree in Early Childhood Education or Primary Education Teacher at the University of Alicante, Spain, at which instruments were administered: Curiosity and Exploration Inventory (CEI-II) and the Aesthetic Experience Questionnaire. The results showed four curiosity profiles (high curiosity, moderate upward curiosity, moderate downward curiosity, and low curiosity). The profiles of high curiosity and moderate upward curiosity obtained the highest scores in the different dimensions of the aesthetic experience (perceptual, emotional, cultural, understanding, proximal conditions of flow, subjective experience of being in flow); while low curiosity and moderate downward curiosity obtained the lowest mean scores. In conclusion, instructing artistic content and didactic strategies on curiosity about novelty achieves beneficial results.

Keywords: Curiosity; aesthetic experience; analysis of latent profiles; future teachers; undergraduates.

Introducción

La Curiosidad hacia lo Novedoso (CN), entendida como un rasgo de la personalidad, es una de las más básicas y poderosas fortalezas del ser humano, y se conoce como una valiosa dimensión en la motivación del mismo (Ainley, 2019). El desarrollo de la CN produce altos beneficios en la evolución de la persona, tanto que su carencia podría poner en peligro el desarrollo del intelecto y la destrucción del tejido cerebral, además de ser un riesgo significativo para los trastornos de ansiedad debido a la intolerancia a la incertidumbre (Kashdan et al., 2009).

De hecho, conforme exponen Tunjo, López y Llamas (2017): “La curiosidad es el motor del avance” (p. 58). Por ese motivo, la función de la CN es estimular la atención (Ainley, 2019) para poseer una actitud receptiva hacia el objeto o situación en cuestión, así como un aumento del procesamiento y recuerdo de la información (Kashdan et al., 2018).

A pesar de ser una variable relevante para el desarrollo cognitivo y emocional

del ser humano, la investigación científica sobre los beneficios de la CN es escasa. No obstante, se ha observado un vínculo positivo y significativo entre la CN y variables psicológicas de carácter positivo tales como el afecto y bienestar positivo (Kashdan et al., 2018), apertura a la experiencia (Grossnickle, 2020), autonomía (Schutte y Malouff, 2019), autoeficacia creativa, identidad personal creativa (Karwowski, 2012), autoaceptación, relaciones positivas, contribución e integración social (Kashdan et al., 2009), simpatía, extraversión, honestidad, perseverancia, escrupulosidad (Balgiu, 2020), y atención plena (Vacca y Hoadley, 2016).

Sin embargo, pese a conocer la CN como un rasgo positivo de la personalidad, también se ha observado que este constructo correlaciona positiva y significativamente, aunque con baja magnitud, con trastornos como la ansiedad y la depresión. Y es que una receptiva actitud hacia lo novedoso implica una vida repleta de emociones, que, en ocasiones, también incluyen la tensión y la tristeza por la incertidumbre y la tolerancia a la angustia (Kashdan et al., 2009).

Es necesario incrementar el estudio de la CN por diversas razones. La primera de ellas, es que la CN es un constructo que, en la mayoría de los casos, mantiene una estrecha relación con variables adaptativas, lo que sugiere su indagación continua con el objetivo de mejorar las prácticas educativas y de carácter psicológico. La segunda, es que no existe una conceptualización generalizada de la CN en términos de las dimensiones que la caracterizan (Kashdan et al., 2009; Ye et al., 2015; Setyowati et al., 2020).

Teniendo en cuenta el estudio de Kashdan et al. (2009), el cual la configura bajo dos dimensiones: (a) Expansión y crecimiento ante la novedad (curiosidad diversiva ocasionada cuando la persona se siente dispuesta a expandirse y crecer en vez de perpetuarse en un estado familiar y seguro); y, b) Acogimiento de la novedad (la cual trata de abrazar aquellos estímulos, información y experiencias novedosas en lugar de temer y evitar la incertidumbre), sería conveniente analizar las dimensiones de CN y cómo interactúan entre sí, mostrando diversos perfiles de sujetos que determinen personalidades distintas en términos de CN.

Es importante destacar la carencia de estudios que hallen perfiles de CN en muestra española, así como trabajos que hallen perfiles de CN en futuros maestros o maestros en activo a nivel nacional o internacional, a pesar de contemplar el estudio de Kashdan et al. (2018), que da como resultado distintos colectivos de adultos curiosos estadounidenses. Por este motivo, este análisis supondría una mejora en el conocimiento de la CN y de los pensamientos subyacentes.

1. Curiosidad y Experiencia Estética

La Experiencia Estética (EE) es conocida como aquellas experiencias, percepciones y actitudes originadas bajo la contemplación o realización de obras de arte (Wanzer et al., 2020), y en ella intervienen desde procesos perceptivos y atencionales, hasta memorísticos, de toma de decisiones,

afectivos y emocionales (Brieber et al., 2014). Wanzer et al. (2020), entienden la EE como un constructo que se clasifica en seis dimensiones:

a. Dimensión perceptiva: Se trata de los primeros procesos visuales y se relaciona con la estética de la obra como, por ejemplo, la composición, la forma, el color, entre otros.

b. Dimensión emocional: Son las emociones tanto positivas como negativas que presenta el ser humano a consecuencia de la visualización de la obra.

c. Dimensión cultural: Se trata del conocimiento que presenta el sujeto con respecto al arte, al artista y a la obra en particular, afectando a funciones ejecutivas como la memoria y el conocimiento cultural.

d. Dimensión de comprensión: Se trata de la interpretación que el lector de la obra le da a las intenciones comunicativas del artista, es decir, a aquello que el artista quiere transmitir con la obra.

e. Condiciones proximales de flujo: Retroalimentación inequívoca, objetivos claros, entre otros.

f. Experiencia subjetiva de estar en flujo: Pérdida de autoconciencia, concentración en la tarea, transformación del tiempo, entre otros.

La EE se vincula con familiaridad con el arte, competencia artística percibida (Stamatopoulou, 2004), creatividad (Yeh, Hsu y Yastrubinskiy, 2021), y agudiza la sensibilidad, la percepción sensorial y la comunicación y expresividad (Andrade et al., 2020).

Con respecto al vínculo entre la EE y la CN, cabe destacar que lo más característico de la CN es la tendencia a identificarse como parte de la motivación intrínseca debido a la búsqueda incesante de novedades y desafíos, exploración y aprendizaje (Oudeyer, Gottlieb y Lopes, 2016; Jaramillo-Bernal, Robao-Pinzón y Rojas-Berrio, 2018), así como también el vínculo que tiene el constructo con el concepto de flujo debido a la inmersión activa, satisfactoria y retadora que despliega plenamente las competencias de la persona (Kashdan y Silvia, 2009).

A este respecto, también es la EE un constructo comparable a las experiencias de flujo, al someterse a un estado mental

inmerso en la actividad ejecutada que, en este caso concreto, se trata de la visualización de obras de arte. Este estado de flujo es descrito como momentos en el que el individuo pierde la noción del tiempo debido a que la EE se rige por criterios como la atención sobre la obra, la libertad sobre las preocupaciones del individuo, el afecto hacia la obra, el descubrimiento activo y el sentido de totalidad e integración de la persona (Wanzer et al., 2020).

En este sentido, es destacable que tanto la regulación atencional como la absorción mental por el estado de flujo, son características concretas tanto de la CN como de la EE, lo que sugiere que ambas variables están estrechamente relacionadas (Kashdan et al., 2009). No obstante, a pesar de ello, existe una limitación de estudios en este aspecto, como también lo hay con respecto a la EE con base en los distintos componentes comentados (perceptivos, emocionales, culturales, de comprensión y de flujo), puesto que gran parte de la investigación previa se ha limitado a analizar la EE sobre la base de los componentes externos (ej.: las obras de arte) y no a los internos (Brieber et al., 2014).

Además, hasta el momento, se carece de estudios previos que hayan manifestado distintos perfiles de CN en futuros maestros y su vínculo con la EE en relación con cada una de las características que atañen a cada perfil de sujetos curiosos. Con el fin de dar respuesta a esta limitación, el presente estudio tiene como objetivo observar la relación entre la CN y la EE, atendiendo a cada perfil hallado de CN. Concretamente, a fin de alcanzar este objetivo se identifican diversos perfiles de CN; y luego se examina si existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos perfiles de CN en función de las puntuaciones medias de las dimensiones de EE (perceptiva, emocional, cultural, de comprensión, condiciones proximales de flujo, y experiencia subjetiva de estar en flujo).

2. Metodología

Se llevó a cabo una investigación

descriptiva, de campo, transversal, en la cual se reclutó un total de 477 participantes ($M_{edad}=21.17$, $DT=4.03$), de los cuales 344 son mujeres (73,8%). Todos los participantes cursaban el Grado en Maestro de Educación Infantil o el Grado en Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Alicante (España), por lo que los criterios de inclusión eran estar matriculado en uno de estos grados con el objetivo de ser futuro maestro o maestra. Concretamente, 308 (66,1%) de los universitarios cursaban entre 1º y 2º curso, y los 158 (33,9%) participantes restantes estaban cursando entre 3º y 4º curso. Los criterios de exclusión fueron la omisión de las respuestas.

2.1. Instrumentos

A los participantes del estudio se administraron los instrumentos: Curiosity and Exploration Inventory (CEI-II) y el Aesthetic Experience Questionnaire (AEQ), los cuales se detallan a continuación:

a. Curiosity and Exploration Inventory (CEI-II) (Kashdan et al. (2009): El CEI-II, se trata de un cuestionario tipo Likert para evaluar la CN. Es una escala con 5 opciones de respuesta (1=Muy poco o nada; 5=Extremadamente), compuesta por 10 ítems y dos factores: F1) Expansión y crecimiento ante la novedad, con 5 ítems (ej.: Busco activamente tanta información como puedo en situaciones nuevas), y F2) Acogimiento de la novedad, con 5 ítems (ej.: Soy el tipo de persona que acepta a personas, acontecimientos y lugares desconocidos). Tanto las dos dimensiones como el total de la escala muestran una adecuada fiabilidad en el estudio original que validó el CEI-II (Kashdan et al., 2009; $\alpha=.83$, 0.79 y 0.76, respectivamente), como en este mismo.

b. Aesthetic Experience Questionnaire (AEQ) (Wanzer et al., 2020): El AEQ, se trata de una escala tipo Likert para evaluar la EE, compuesta por 21 ítems y con 7 opciones de respuesta (1=Totalmente en desacuerdo; 7=Totalmente de acuerdo). Se compone de 6 dimensiones: F1) Dimensión perceptiva, con

4 ítems (ej.: En general, cuando veo arte me centro en los aspectos sutiles de la obra de arte); F2) Dimensión emocional, con 4 ítems (ej.: En general, cuando veo arte experimento una amplia gama de emociones); F3) Dimensión cultural, con 3 ítems (ej.: En general, cuando veo arte intento ubicar la obra de arte en su contexto histórico); F4) Dimensión de comprensión, con 4 ítems (ej.: En general, cuando veo arte intento comprender lo que el artista intenta comunicar); F5) Condiciones proximales de flujo, con 3 ítems (ej.: En general, cuando veo arte normalmente siento que mis pensamientos sobre la obra de arte son correctos); y, F6) Experiencia subjetiva de estar en flujo, con 4 ítems (ej.: En general, cuando veo arte pierdo la noción del tiempo cuando veo la obra de arte).

El total de la escala y cada una de sus dimensiones muestran una adecuada fiabilidad tanto en el estudio original de su validación (Wanzer et al., 2020; α =entre 0.66 y 0.91), como en esta misma investigación.

2.2. Procedimiento

Se realizó una reunión con el equipo decanal de la facultad en la que se administraron los cuestionarios, así como con el profesorado de los grupos participantes. En esta reunión se trataron los objetivos de la investigación y se solicitó el permiso para colaborar en el mismo. Seguidamente, se informó a los participantes del estudio tanto del objetivo como de la voluntariedad y anonimato del mismo, y se utilizó una sesión de alrededor de 20 minutos para administrar los cuestionarios CEI-II y AEQ. Ambos cuestionarios se respondieron de forma telemática mediante la plataforma *Google Forms*.

2.3. Análisis de datos

Primeramente, se llevaron a cabo estadísticos descriptivos y coeficientes de

correlación de *Pearson* con el fin de analizar el vínculo entre las dimensiones de CN y de EE. La literatura previa interpreta las correlaciones con tamaño del efecto pequeño, valores entre 0.10 y 0.29; las de tamaño moderado, valores entre 0.30 y 0.49; y las de tamaño del efecto grandes, valores ≥ 0.50 (Cohen, 1988). Además, se calculó la fiabilidad de las escalas mediante coeficientes alfa de Cronbach con estimaciones aceptables cuando $\alpha \geq 0.70$ (Nunnally, 1978) y omega, por su mayor sensibilidad (Ventura-León, 2018).

En segundo lugar, se llevaron a cabo análisis de perfil latente para identificar los perfiles de CN. Este tipo de análisis se trata de un modelo que ajusta los datos al clasificar a cada sujeto al perfil que más encaja respecto a las respuestas ofrecidas. Es basado, por tanto, en afinidades y diferencias de cada caso, dando como resultado los perfiles mediante la estimación de la media, varianzas y covarianzas de cada perfil latente (Tein, Coxe y Cham, 2013).

Según Wang y Wang (2012), la solución de perfiles recomendados debe tener los siguientes criterios: 1) Criterio de Información de Akaike (AIC) y Criterio de Información Bayesiano (BIC) con valores más bajos; y, 2) probabilidad de Vuong-Lo-Mendell-Rubin (LRT) y prueba de relación de probabilidad de Bootstrap (BLRT) con valores de significación < 0.05 .

Tras la selección del modelo de perfiles de CN más ajustado, se llevaron a cabo análisis de varianza multivariante (MANOVA) para examinar si existen diferencias inter-clases en las puntuaciones medias en todas las dimensiones de EE, y se utilizó la prueba Bonferroni para comparaciones múltiples *post-hoc*. La magnitud de esas diferencias se comprobó a través del índice *d* de Cohen (1988), interpretado por: Magnitudes pequeñas, valores entre $d= 0.20$ y 0.49 ; magnitudes moderadas, valores entre $d= 0.50$ y 0.79 ; y magnitudes grandes, valores $\geq d= 0.80$. Los análisis estadísticos fueron realizados a través de los programas Mplus 8.4 y SPSS 21.0.

3. Perfiles de CN en futuros maestros españoles: Principales resultados y discusión

3.1. Resultados descriptivos

Como se observa en la Tabla 1, las medias en los factores de EE oscilan entre 9.57 y 15.71, y la desviación estándar entre 3.20 y 5.13. Para las dimensiones de CN la media

en el factor Expansión y crecimiento ante la novedad es de 11.13 y en Acogimiento de la novedad de 10.54, y la desviación estándar es de 3.57 y 3.91, respectivamente. Para los factores de EE oscila entre -0.31 y -0.59 y la curtosis entre -0.03 y -0.72. Para la CN, el factor Expansión y crecimiento ante la novedad presenta una asimetría de -0.26 y una curtosis de -0.04, y el factor Acogimiento de la novedad arroja datos de -0.04 y -0.57, respectivamente.

Tabla 1
Media, desviación standard, asimetría, curtosis, fiabilidad y correlaciones entre CN y EE

| Factor | M | DE | Asimetría | Curtosis | α 0.95 | ω | ECN | AN |
|-----------------|-------|------|-----------|----------|---------------|----------|--------|--------|
| AEQ_Emocional | 14.79 | 4.91 | -0.46 | 0.38 | 0.91 | 0.92 | 0.15* | 0.17** |
| AEQ_Cultural | 13.67 | 5.13 | -0.41 | -0.10 | 0.85 | 0.86 | 0.19** | 0.19** |
| AEQ_Perceptivo | 10.93 | 3.61 | -0.52 | 0.54 | 0.81 | 0.82 | 0.11* | 0.14** |
| AEQ_Comprensión | 15.71 | 4.58 | -0.59 | 0.72 | 0.87 | 0.87 | 0.14** | 0.19** |
| AEQ_Flujo C | 9.57 | 3.20 | -0.32 | 0.44 | 0.81 | 0.82 | 0.16** | 0.21** |
| AEEQ_Flujo E | 13.96 | 4.83 | -0.31 | -0.03 | 0.85 | 0.85 | 0.15** | 0.20** |
| ECN | 11.13 | 3.57 | -0.26 | -0.08 | 0.77 | 0.77 | | |
| AN | 10.54 | 3.91 | -0.04 | -0.57 | 0.74 | 0.75 | | |

Nota: ** $p < 0.001$; $p < 0.01$; α = fiabilidad alpha; ω = fiabilidad omega; AEQ = Aesthetic Experience Questionnaire; Flujo C= Condiciones proximales de flujo; Flujo E = Experiencia subjetiva de estar en flujo; ECN= Expansión y crecimiento ante la novedad; AN = Acogimiento de la novedad.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Con respecto a la fiabilidad, para la variable CN se observan resultados adecuados en todos los casos, oscilando entre $\alpha = 0.81$ y 0.91 , y $\omega = 0.82$ y 0.92 . Asimismo, la fiabilidad también es adecuada para la EE tanto para el factor Expansión y crecimiento ante la novedad como para el factor Acogimiento de la novedad, con $\alpha = 0.77$ y 0.74 , y $\omega = 0.77$ y 0.75 , respectivamente. En cuanto a las correlaciones entre los factores de CN y los de EE, estas resultaron positivas y significativas en todos los casos, siendo todas de pequeña magnitud y oscilando entre $r = 0.11$ y 0.21 .

3.2. Análisis de perfiles latentes de CN

La Tabla 2, muestra los índices de ajuste de los modelos con una solución de entre 2 y hasta 6 perfiles latentes. El perfil 5 y el 6, se descartan por un valor de LRT de $p > 0.05$ y por tener al menos un grupo con menos de 25 sujetos. Del resto de modelos se selecciona el 4 por tener el BIC y el AIC más bajos y el valor de entropía más alto, con una capacidad clasificatoria para toda la muestra con una precisión de casi un 76%.

Tabla 2
Ajuste de datos de todos los modelos analizados de curiosidadCN.

| Modelos | AIC | BIC | BIC-adjusted | LRT <i>p</i> | LRT- adjusted | BLRT | Entropia | Tamaño |
|---------|---------|---------|--------------|-----------------|------------------|--------|----------|--------|
| 2 | 2506.85 | 2536.04 | 2513.82 | <0.001 | <0.001 | <0.001 | 0.672 | 0 |
| 3 | 2395.08 | 2436.78 | 2405.04 | <0.001 | <0.001 | <0.001 | 0.753 | 0 |
| 4 | 2364.24 | 2418.44 | 2377.18 | <0.001 | <0.001 | <0.001 | 0.760 | 0 |
| 5 | 2363.15 | 2429.87 | 2379.09 | 0.100 | 0.116 | 0.500 | 0.772 | 1 |
| 6 | 2369.07 | 2448.29 | 2387.99 | 0.765 | 0.768 | 0.990 | 0.790 | 2 |

Nota: AIC= Akaike Information Criterion; BIC= Bayesian Information Criteria; LRT= Vuong-Lo- Mendell-Rubin Likelihood-Ratio Test; BLRT= Bootstrap Likelihood Ratio Test.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

En la Tabla 3, se muestra la frecuencia absoluta y relativa de cada grupo del modelo seleccionado de 4 perfiles. La mayoría de los futuros maestros se clasificaron en el grupo 2, el cual supone un 41,4% de la muestra.

Seguidamente, el perfil 3 clasifica al 34,5% de los participantes. Los dos perfiles restantes, el 1 y el 4, clasifican el 12,8% y el 10,3% de los participantes del estudio, respectivamente.

Tabla 3
Frecuencia de futuros maestros en perfiles de CN

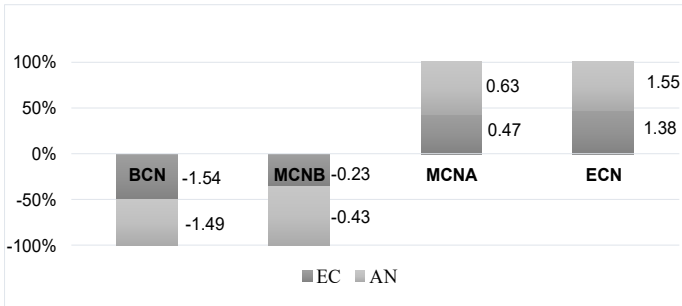
| Perfil | FA | % |
|--------------|------------|--------------|
| 1 | 66 | 13,8 |
| 2 | 198 | 41,4 |
| 3 | 165 | 34,5 |
| 4 | 49 | 10,3 |
| Total | 478 | 100,0 |

Nota: FA= frecuencia absoluta; %= porcentaje.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

El primer perfil, se interpreta como el perfil con CN más bajo en los dos factores, por lo que se nombró como Baja curiosidad hacia lo novedoso (BCN). En el segundo perfil, se observan puntuaciones moderadas en todas las dimensiones, aunque en negativo, por lo que se denominó Moderada curiosidad hacia lo novedoso a la baja (MCNB). El tercer

perfil, se caracterizó también por moderadas; sin embargo, en este caso en positivo, por lo que fue nombrado como Moderada curiosidad hacia lo novedoso al alza (MCNA). Por último, el cuarto perfil muestra altas puntuaciones en los dos factores, por lo que se identificó como Elevada curiosidad hacia lo novedoso (ECN) (véase Gráfico I).



Nota: BCN = Baja Curiosidad hacia lo novedoso; MCNB = Moderada curiosidad hacia lo novedoso a la baja; MCNA = Moderada curiosidad hacia lo novedoso al alza; ECN = Elevada curiosidad hacia lo novedoso; EC = Expansión y crecimiento hacia la novedad; AN = Acogimiento de la novedad.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Gráfico I: Perfiles de curiosidad

3.3. Diferencias entre perfiles

En cuanto a las diferencias en las puntuaciones medias en las dimensiones de EE entre los cuatro perfiles de CN, los hallazgos del MANOVA señalan la existencia de diferencias estadísticamente significativas

para todos los factores de la EE (Lambda de Wilks=.93, $F_{(18,474)}$, $p < .025$, $\eta_p^2 = .03$). El perfil de ECN obtuvo las puntuaciones medias más altas en todas las dimensiones de EE; mientras que el perfil que corresponde a la BCN obtuvo las puntuaciones medias más bajas (véase Tabla 4).

Tabla 4
Medias, desviaciones típicas y contrastes post hoc entre las puntuaciones obtenidas por los perfiles de CN en EE

| Dimensiones | BCN N=66 | | MCNB N=198 | | MCNA N=165 | | ECN N=49 | | Significación Estadística | | |
|-----------------|-------------|------|---------------|------|---------------|------|-------------|------|---------------------------|--------|------------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | $F_{(3,474)}$ | p | η_p^2 |
| AEQ_Emocional | 13.53 | 5.56 | 14.34 | 4.41 | 15.40 | 5.08 | 16.34 | 4.77 | 4.01 | 0.008 | 0.03 |
| AEQ_Cultural | 12.10 | 5.43 | 13.04 | 4.93 | 14.46 | 5.07 | 15.63 | 4.71 | 6.47 | <0.001 | 0.04 |
| AEQ_Perceptivo | 9.80 | 4.15 | 10.86 | 3.27 | 11.26 | 3.59 | 11.61 | 3.92 | 3.14 | 0.025 | 0.02 |
| AEQ_Comprensión | 14.30 | 5.16 | 15.38 | 4.27 | 16.42 | 4.62 | 16.61 | 4.34 | 3.71 | 0.012 | 0.03 |
| AEQ_FlujoC | 8.30 | 3.56 | 9.46 | 2.82 | 9.98 | 3.25 | 10.38 | 3.51 | 5.22 | 0.001 | 0.03 |
| AEQ_FlujoE | 12.48 | 5.03 | 13.84 | 4.37 | 14.30 | 5.18 | 15.36 | 4.70 | 3.34 | 0.019 | 0.02 |

Nota: M= Media; DT= Desviación Típica; AEQ= Aesthetic Experience Questionnaire; FlujoC= Condiciones proximales de flujo; FlujoE= Experiencia subjetiva de estar en flujo; BCN= Baja curiosidad hacia lo novedoso; MCNB= Moderada curiosidad hacia lo novedoso a la baja; MCNA= Moderada Curiosidad hacia lo novedoso al alza; ECN= Elevada curiosidad hacia lo novedoso.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

La Tabla 5, muestra las diferencias significativas en los factores de EE en los distintos perfiles de CN. Estas diferencias se dan entre los perfiles BCNN y MCNA, BCN y ECN, así como la dimensión cultural entre los perfiles MCNB y ECN. Concretamente, con respecto a la dimensión emocional, se observan diferencias de

magnitud moderada entre BCN-ECN ($p=0.016$, $d=0.54$). En cuanto a la dimensión cultural, se dan diferencias de pequeña magnitud entre los perfiles BCN y MCNA ($p=0.010$, $d=0.46$), y de moderada magnitud entre los perfiles BCN y ECN ($p=0.001$, $d=0.69$), y MCNB y ECN ($p=0.014$, $d=0.53$).

Tabla 5
Índices d de Cohen para los contrastes post hoc entre las puntuaciones medias de los cuatro perfiles de CN en la EE

| Dimensiones | | BCN-MCNB | BCN-MCNA | BCN-ECN | MCNB-MCNA | MCNB-ECN | MCNA-ECN |
|-----------------|-----|--------------|--------------|---------|--------------|--------------|--------------|
| AEQ_Emocional | p | <i>n. s.</i> | <i>n. s.</i> | 0.016 | <i>n. s.</i> | <i>n. s.</i> | <i>n. s.</i> |
| | d | - | - | 0.54 | - | - | - |
| AEQ_Cultural | p | <i>n. s.</i> | 0.010 | 0.001 | <i>n. s.</i> | 0.014 | <i>n. s.</i> |
| | d | - | 0.46 | 0.69 | - | 0.53 | - |
| AEQ_Perceptivo | p | <i>n. s.</i> | 0.037 | 0.040 | <i>n. s.</i> | <i>n. s.</i> | <i>n. s.</i> |
| | d | - | 0.39 | 0.45 | - | - | - |
| AEQ_Comprensión | p | <i>n. s.</i> | 0.021 | 0.035 | <i>n. s.</i> | <i>n. s.</i> | <i>n. s.</i> |
| | d | - | 0.45 | 0.48 | - | - | - |
| AEQ_FlujoC | p | <i>n. s.</i> | 0.003 | 0.004 | <i>n. s.</i> | <i>n. s.</i> | <i>n. s.</i> |
| | d | - | 0.50 | 0.59 | - | - | - |
| AEQ_FlujoE | p | <i>n. s.</i> | <i>n. s.</i> | 0.015 | <i>n. s.</i> | <i>n. s.</i> | <i>n. s.</i> |
| | d | - | - | 0.59 | - | - | - |

Nota: AEQ= Aesthetic Experience Questionnaire; Flujo C= Condiciones proximales de flujo; Flujo E= Experiencia subjetiva de estar en flujo; BCN= Baja curiosidad hacia lo novedoso; MCNB= Moderada curiosidad hacia lo novedoso a la baja; MCNA= Moderada curiosidad hacia lo novedoso al alza; ECN= Elevada curiosidad hacia lo novedoso.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Asimismo, en el factor perceptivo, los hallazgos demuestran diferencias estadísticamente significativas de pequeña magnitud entre los perfiles BCN y MCNA ($p=0.037$, $d=0.39$), y BCN y ECN ($p=0.040$, $d=0.45$). En la dimensión de comprensión, los resultados muestran diferencias

estadísticamente significativas de pequeña magnitud entre los perfiles BCN y MCNA ($p=0.021$, $d=0.45$) y BCN y ECN ($p=0.035$, $d=0.48$). Por último, la dimensión de Condiciones proximales de flujo, muestra diferencias estadísticamente significativas de moderada magnitud entre los perfiles

BC y MCNA ($p=0.003$, $d=0.50$) y BCN y ECN ($p=0.004$, $d=0.59$), y la dimensión de Experiencia subjetiva de estar en flujo muestra diferencias de magnitud moderada entre los perfiles BCN y ECN ($p=.015$, $d=.59$).

3.4. Discusión

El objetivo del estudio perseguía examinar la existencia de distintos perfiles de futuros maestros españoles con diversa intensidad de CN, y de indagar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de EE y los distintos perfiles de CN según la intensidad de esta en cada sujeto participante. Por lo cual, en primer lugar, con anterioridad al análisis de perfiles latentes, se examinó la fiabilidad de ambas escalas utilizadas, así como correlaciones entre ambas variables. Se destaca una consistencia interna adecuada tanto para la CEI-II (Kashdan et al., 2009) como para la AEQ (Wanzer et al., 2020), y se observan correlaciones positivas y significativas entre los distintos factores de la CN y la EE, como manifiestan estudios anteriores (Wanzer et al., 2020).

Cabe destacar que, a pesar de que la CN y el interés son variables con un fuerte vínculo, la CN es un rasgo de la personalidad estable; mientras que el interés varía en función de los intereses personales del individuo (Ainley, 2019). Es decir, no es que todos los curiosos presenten o no intereses artísticos, sino que las personas curiosas tienden a presentar una mayor EE, tengan o no esos intereses, debido al favorecimiento que la CN emerge sobre términos emocionales, culturales, perceptivos, comprensivos y de placer por la realización de la tarea sea o no artística. No obstante, en este caso concreto lo es, puesto que se observa que la EE funciona de forma similar.

Con respecto al análisis de perfiles latentes, los resultados del estudio permiten observar cuatro perfiles de futuros maestros que reflejan distintos niveles de CN: BCN, MCNB, MCNA, y ECN. El estudio de Kashdan et al. (2018), también reveló 4 perfiles de personas curiosas, aunque en este caso observaron fascinados, solucionadores

de problemas, empatizadores y evitadores, manifestando diferencias teóricas entre ambos estudios, puesto que en este último caso los perfiles fueron asociados a otros constructos como la personalidad, los valores, actitudes, pasiones y experiencia, entre otras variables.

Por otra parte, el presente trabajo es el único de los estudios comentados que se constituye mediante análisis de perfiles latentes. Este tipo de perfiles que se hallan desde el BIC presenta una mayor sensibilidad para precisar grupos con una pequeña muestra, lo que hace que sea más preciso en los resultados, superando otro tipo de análisis estadísticos (Nylund, Asparouhov y Muthén, 2007).

Es destacable que solo un 10,3% de los futuros maestros presenten una ECN; mientras que el perfil que más número de personas representa sea el de MCNB, seguido de MCNA. Es decir, más de la mitad de la muestra, concretamente un 55,2% presenta una BCN o MCNB. Esto es destacable, teniendo en cuenta los beneficios que presenta la CN tanto en el ámbito cognitivo como en el emocional, y los inconvenientes que puede llegar a originar el no presentarla (Kashdan et al., 2009; Tunjo et al., 2017). A ello, se suma el papel del maestro como guía en el proceso de enseñanza del alumnado, el cual se encarga, entre otras funciones, de inducir el pensamiento crítico de los niños y niñas (Esteve, Aparicio y Oller, 2021), así como la CN de los mismos como estrategia de aprendizaje (Ainley, 2019).

Como consecuencia, teniendo en cuenta que la muestra del presente estudio se compone de futuros maestros, de no intervenir en ello esto podría desencadenar resultados académicos poco favorables en niños carentes de CN, lo que podría provocar un peligro en el desarrollo del intelecto (Kashdan et al., 2009). De ahí que se contemple la relevancia desde las Facultades de Educación de instruir a los futuros maestros desde estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomenten la CN en los mismos, y a su vez estos lo releven en su futura labor instruccional.

Con respecto a las diferencias estadísticamente significativas entre los

perfiles de CN hallados en función de la EE, se destaca que en los grupos que se dan estas diferencias, son los perfiles con más CN los que demuestran puntuaciones medias más altas de EE. Es decir, los futuros maestros que pertenecen a colectivos con ECN o MCNA son personas con mayor EE.

Concretamente, con respecto a la dimensión emocional, los futuros maestros con ECN presentan más EE emocional que los futuros maestros con BCN. Teniendo en cuenta que la dimensión emocional recoge cualquier emoción, positiva o negativa, que presenta la persona a causa de la visualización de una obra de arte, es lógico pensar que un sujeto con mayor CN y aliciente a la indagación de obras artísticas estará más expuesto a cualquier estímulo emocional que pueda originar la visualización de arte. Esa búsqueda de nuevos estímulos que influyen sobre el estado emocional suele darse como búsqueda a la resolución de una respuesta placentera (Válery, 2007), y esa búsqueda del placer desde el arte se conoce como deseo estético (Aparicio-Flores et al., 2020).

Desde este punto de vista, un sujeto con ECN probablemente presente más ocasiones de disfrutar de ese placer estético, y un estado emocional positivo determinado por el placer estético, incitará a la reiteración en la búsqueda de situaciones similares que den como resultado nuevas emociones positivas y aumenten, a su vez, el nivel de EE, CN y sus colindantes beneficios.

En cuanto a la dimensión cultural, cabe destacar que los futuros maestros con mayor CN puntúan más elevado en EE cultural, la cual trata del conocimiento que presenta la persona con respecto al arte, al artista y a la obra que contempla. Una mente curiosa indagará más sobre cualquier aspecto lo que, en este caso, implica también inspeccionar sobre el arte. Una mente menos curiosa, en el caso de no instruirle en la materia, tendrá el efecto contrario.

Desde esta perspectiva, son destacables los estudios que muestran la escasa formación en arte que se les ofrece a los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria,

como también a la propia población infanto-juvenil (Esteve et al., 2021). Esto limita esa apreciación estética y cultural que, de no ser una persona curiosa, podría estar acotando, a su vez, otros aspectos como el pensamiento crítico y la creatividad (Karwowski, 2012).

Del mismo modo, con respecto al factor perceptivo de la EE, se observa que los futuros maestros con más CN obtienen una mayor percepción en cuanto a los procesos visuales y la estética de la obra. El desarrollo de las funciones ejecutivas mejora conforme se ejecutan las mismas (Bolton y Hattie, 2017), lo que una persona curiosa incitada por el arte tiende a realizar al contemplar, examinar y reflexionar sobre la obra de arte. A su vez, la CN potencia la memoria (Fandakova y Gruber, 2021), lo que beneficia el manejo de ciertas funciones ejecutivas.

Además, esta dimensión de la EE no solo engloba esa parte de percepción visual sin mero razonamiento, sino que el factor se vincula también con características concretas que miden la estética de la obra, como pueden ser la composición, la forma o el color, entre otras. Por ello, es destacable que un sujeto cuanto más curioso sea mayor capacidad tendrá para percibir cualquier aspecto de la obra (Andrade et al., 2020). Si se tiene en cuenta estos resultados y que la muestra con la que se ha trabajado son futuros maestros que deben instruir la materia artística en niveles de infantil y primaria, una vez más, será necesario reflexionar sobre la importancia de fomentar la CN entre este colectivo de futuros profesionales con el fin de aumentar, a su vez, su EE entre otras materias y competencias cognitivas y emocionales.

Asimismo, por lo que respecta a la dimensión de comprensión de la EE, se halla que los futuros maestros con mayor CN son más capaces de percibir qué es aquello que el artista quiere transmitir con la obra examinada. Cabe destacar, que para llegar a este análisis es necesario contar ya con un nivel de EE, que en este caso se ha podido dar bajo esa CN y bajo el tiempo de exposición, análisis y contemplación de las obras (Brieber et al., 2014), y además con una adecuada

competencia social y emocional que permita considerar no solo aquellas características de la obra sino indagar en la historia de la obra y empatizar con el artista (Andrade et al., 2020).

En este sentido, es importante tener en cuenta el desarrollo en el que interviene el arte con respecto a la organización de conceptos simbólicos, sociales, culturales, perceptivos, emocionales y de pensamiento crítico. Y, de ahí, la importancia de nutrir a los futuros maestros de experiencias artísticas que fomenten su competencia teórico-práctica sobre la materia y que permita instruir a su futuro alumnado, fomentando, a su vez, el desarrollo emocional, la CN y el pensamiento crítico (Esteve et al., 2021).

Por otra parte, con respecto a las condiciones proximales de flujo, cabe destacar que estas son más elevadas en los sujetos que presentan más CN, concretamente MCNA. Esto en términos prácticos significa que los futuros maestros curiosos tienden a presentar objetivos claros y una retroalimentación inequívoca cuando examinan una obra de arte. Es decir, parece ser que no solo son competentes en la reflexión y análisis de la obra, sino que cuando están inmersos en ese análisis, todo ese resultado que, en ocasiones puede ser subjetivo dependiendo de experiencias personales, gustos y motivaciones de quien lo contemple, suele ser inequívoco (Wanzer et al., 2020).

Esto recae, nuevamente, en la necesidad imperiosa de nutrir el sistema educativo, en cualquier nivel (desde infantil hasta universitario), de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la CN, así como en el aumento de contenidos artísticos que permitan establecer esas conexiones entre receptor y emisor, pues no solo ese canal de información se constituye en un flujo de comunicación verbal, sino que las imágenes permiten comunicar, en ocasiones, incluso más (Zinko et al., 2020). Y, teniendo en cuenta la actual sociedad basada en la era audiovisual, es de gran necesidad ser competentes tanto en la admisión como en la comprensión de estos mensajes simbólicos.

Por otra parte, en cuanto a la experiencia subjetiva de estar en flujo, los hallazgos

manifiestan que los futuros maestros más curiosos se concentran tanto en la obra de arte que pierden la noción del tiempo, tendiendo a una atención selectiva y plena (Vacca y Hoadley, 2016). Si se tiene en cuenta que esto puede ser debido a la activación neuronal que estimula la CN, al placer estético y a las emociones positivas que el sujeto alberga (Fandakova y Gruber, 2021), y además se contempla los beneficios que podría conllevar no presentar ese posible déficit de atención para los resultados académicos y cognitivos (Kashdan et al., 2009; Kashdan et al., 2018; Ainley, 2019), las consecuencias de instruir en contenidos artísticos y estrategias didácticas basadas en la CN podría reportar un rendimiento muy provechoso en el alumnado.

Conclusiones

Para dar respuesta al objetivo de la investigación, cabe destacar varias limitaciones en el estudio. En primer lugar, los hallazgos del trabajo no pueden generalizarse a toda la muestra de futuros maestros ni a toda la población española. Sería conveniente que futuros trabajos realizaran estudios similares en los que se observen si los hallazgos se replican y/o ampliar estudios tanto con futuros maestros en otras provincias u otros países, como en otras muestras españolas tales como población en general, distintos profesionales dedicados a la educación formal o no formal de distintos niveles educativos, y grupos de distinta edad. Además, sería conveniente realizar un estudio longitudinal que permita comprobar que una trayectoria basada en ciertas estrategias concretas de enseñanza-aprendizaje amplía la CN de los sujetos, y con ello la EE, o si bien los resultados no varían.

En conclusión, pese a las limitaciones observadas, se destaca la novedad del estudio y el incremento de conocimiento científico en el campo educativo y artístico, debido a que este es el primer trabajo que haya perfiles de CN y las diferencias de estos grupos en función de la EE en futuros maestros. Esto es relevante si se contemplan los beneficios que

origina la CN tanto cognitiva, como social y emocionalmente, así como la EE en términos similares. A este respecto, y con el objetivo de aumentar la CN y la EE tanto en los futuros maestros, como en la población en general, se considera necesario seguir investigando sobre estos constructos con el fin de ampliar conocimiento y poder diseñar estrategias que inviten a su mejora.

Referencias bibliográficas

- Ainley, M. (2019). Curiosity and interest: Emergence and divergence. *Educational Psychology Review*, 31, 789-806. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09495-z>
- Andrade, C., Figueroa, T., Bozelli, R. L., y Freire, L. M. (2020). Marcos de teorías poscríticas para repensar la investigación en educación ambiental: La experiencia estética y la subjetividad en la formación de profesores y educadores ambientales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.2.2020.1>
- Aparicio-Flores, M. P., Vicent, M., Sanmartín, R., Pérez-García, M. A., Álvarez-Teruel, J. D., y García-Fernández, J. M. (2020). Propiedades psicométricas de la *Desire for Aesthetics Scale* (VR) en población adulta española. *Revista Espacios*, 41(9), 23-32. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410923.html>
- Balgiu, B. A. (2020). Curiosity and subjective well-being: the mediation of the big five personality traits. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*, 10(1), 59-67. <https://doi.org/10.18844/gjpr.v10i1.4458>
- Bolton, S., y Hattie, J. (2017). Cognitive and brain development: executive function, Piaget, and the prefrontal cortex. *Archives of Psychology*, 1(3), 1-36. <https://www.archivesofpsychology.org/index.php/aop/article/view/30>
- Brieber, D., Nadal, M., Leder, H., y Rosenberg, R. (2014). Art in time and space: context modulates the relation between art experience and viewing time. *PLoS ONE*, 9(6), e99019. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099019>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Esteve, R. P., Aparicio, M. D. P., y Oller, A. (2021). Creencias y satisfacción del alumnado sobre la asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica. En R. Satorre (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 509-517). Ediciones Octaedro.
- Fandakova, Y., y Gruber, M. J. (2021). States of curiosity and interest enhance memory differently in adolescents and in children. *Developmental Science*, 24(1), e13005. <https://doi.org/10.1111/desc.13005>
- Grossnickle, E. (2020). Supporting curiosity in schools and classrooms. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 35, 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.05.006>
- Jaramillo-Bernal, C., Robao-Pinzón, Ó., y Rojas-Berrio, S. (2018). Asociación entre motivaciones extrínsecas e intrínsecas y decisión de compra en productos de lujo en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIV(3), 50-61. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/24921>
- Karwowski, M. (2012). Did curiosity kill the cat? Relationship between trait curiosity, creative self-efficacy and creative personal identity. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 547-558.

- <https://doi.org/10.5964/ejop.v8i4.513>
- Kashdan, T. B., Gallagher, M. W., Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Breen, W. E., Terhar, D., y Steger, M. F. (2009). The Curiosity and Exploration Inventory-II. Development, factor structure, and psychometrics. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 987-998. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.04.011>
- Kashdan, T. B., Stikma, M. C., Disabato, D. J., McKnight, P. E., Bekier, J., Kaji, J., y Lazarus, R. (2018). The five-dimensional curiosity scale: capturing the bandwidth of curiosity and identifying four unique subgroups of curious people. *Journal of Research in Personality*, 73, 130-149. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.11.011>
- Kashdan, T. B., y Silvia, P. J. (2009). Curiosity and interest: The benefits of thriving on novelty and challenge. In S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of positive psychology* (2nd edn., pp. 367-374). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxford/hb/9780195187243.013.0034>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill College.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., y Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A monte carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535-569. <https://dx.doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Oudeyer, P.-Y., Gottlieb, J., y Lopes, M. (2016). Intrinsic motivation, curiosity and learning: theory and applications in educational technologies. *Progress in Brain Research*, 229, 257-284. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2016.05.005>
- Schutte, N. S., y Malouff, J. M. (2019). Increasing curiosity through autonomy of choice. *Motivation and Emotion*, 43, 563-570. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09758-w>
- Setyowati, A., Chung, M.-H., Yusuf, A., y Haksama, S. (2020). Psychometric of the Curiosity and Exploration Inventory-II in Indonesia. *Journal of Public Health Research*, 9(3), 294-298. <https://doi.org/10.4081/jphr.2020.1745>
- Stamatopoulou, D. (2004). Integrating the philosophy and psychology of aesthetic experience: development of the Aesthetic Experience Scale. *Psychological Reports*, 95(2), 673-695. <https://doi.org/10.2466/pr0.95.2.673-695>
- Tein, J.-Y., Coxé, S., y Cham, H. (2013). Statistical power to detect the correct number of classes in latent profile analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 20(4), 640-657. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.824781>
- Tunjo, L. C., López, V., y Llamas, F. (2017). Estudio comparativo entre las metodologías creativas: “Lista de chequeo” y “enseñar por curiosidad” para la mejora de la creatividad desde las Ciencias Naturales. *Praxis Pedagógica*, 17(21), 37-63. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.21.2017.37-63>
- Vacca, R., y Hoadley, C. (2016). Self-reflecting and mindfulness: cultivating curiosity and decentering situated in everyday life. In A. Meschtscherjakov, B. De Ruyter, V. Fuchsberger, M. Murer y M. Tscheligi (Eds.), *Persuasive Technology PERSUASIVE 2016*. Lecture Notes in Computer Science (Vol. 9638; pp. 87-98). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31510-2_31
- Válery, P. (2007). *Cuadernos (1894-1945)*. Galaxia Gutenberg.

- Ventura-León, J. L. (2018). Confidence intervals for omega coefficient: Proposals for calculus. *Adicciones*, 30(1), 77-78. <https://doi.org/10.20882/adicciones.962>
- Wang, J., y Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118356258>
- Wanzer, D. L., Finley, K. P., Zarian, S., y Cortez, N. (2020). Experiencing flow while viewing art: development of the Aesthetic Experience Questionnaire. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 14(1), 113-124. <https://doi.org/10.1037/aca0000203>
- Ye, S., Kin, Ng, T. K., Yim, K. H., y Wang, J. (2015). Validation of the Curiosity and Exploration Inventory-II (CEI-II) among Chinese university students in Hong Kong. *Journal of Personality Assessment*, 97(4), 403-410. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1013546>
- Yeh, Y.-C., Hsu, W.-C., y Yastrubinskiy, E. (2021). Decomposing the influences of aesthetic experience processes on creativity learning through various consciousness interventions. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100756. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100756>
- Zinko, R., Stolk, P., Furner, Z., y Almond, B. (2020). A picture is worth a thousand words: how images influence information quality and information load in online reviews. *Electronic Markets*, 30, 775-789. <https://doi.org/10.1007/s12525-019-00345-y>