



Propiedades psicométricas de la *Desire For Aesthetics Scale (VR)* en población adulta española

Psychometric properties of the *Desire For Aesthetics Scale (RV)* in the Spanish adult population

APARICIO-FLORES, María P. 1; VICENT, María 2; SANMARTÍN, Ricardo 3; PÉREZ-GARCÍA, María A 4.; ÁLVAREZ-TERUEL, José D. 5 y GARCÍA-FERNÁNDEZ, José M. 6

Recibido: 27/11/2019 • Aprobado: 26/02/2020 • Publicado: 19/03/2020

Contenido

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados
4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN:

Es necesario indagar sobre el Deseo Estético teniendo en cuenta la importancia que este puede presentar sobre el ámbito académico en las áreas artísticas. El objetivo de nuestro estudio fue validar la *Desire For Aesthetics Scale - Versión Revisada (DFAS-VR)* con 532 futuros maestros españoles de entre 20 y 36 años. La DFAS-VR quedó compuesta por 11 ítems estructurados en tres factores correlacionados: Satisfacción por la Belleza Estética, Conciencia Estético-Musical y Estado Emocional por la Belleza Estética.

Palabras clave: Deseo Estético; propiedades psicométricas; educación; arte

ABSTRACT:

It is necessary to inquire about the Aesthetic Desire given the importance that this may have on the academic field in the artistic areas. The main of our study was to validate the *Desire For Aesthetics Scale-Revised Version (DFAS-RV)* with 532 future Spanish teachers between 20 and 36 years old. The DFAS-RV was composed of 11 items structured in three correlated factors: Satisfaction with Aesthetic Beauty, Aesthetic-Musical Awareness and Emotional State for Aesthetic Beauty.

Keywords: Aesthetic desire; psychometric properties; education; art.

1. Introducción

Es difícil tarea hablar del aprendizaje artístico entre el profesorado de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) dado que su formación dentro del grado es escasa (Cárdenas y Troncoso, 2014). Es la escuela un espacio de intercambio de experiencias sociales, académicas, culturales y educativas. En este sentido, diversidad de actividades tienden a regular y reforzar habilidades emocionales entrelazadas por representaciones simbólicas. A este respecto, el arte es una fuente creativa y de sensibilidad tanto para representar como para organizar diversidad de conceptos sociales y culturales (Cárdenas y Troncoso, 2014). De hecho, diversos estudios afirman que la creatividad correlaciona con el pensamiento divergente (Dieldrich, Jauk, Silvia, Gredlein, Neubauer y Benedek, 2017), contribuyendo además a un mejor uso cognitivo (Dawn, 2013), perceptivo y emocional (Kaufman et al., 2014). Asimismo la creatividad se vincula con la extraversión

(Dieltich et al., 2017), habiendo además una relación entre inteligencia y logro creativo para aquellas personas que tienen un alto nivel de apertura (Harris, Williamson y Carter, 2018). De ahí, la importancia de su potencialización (Cárdenas y Troncoso, 2014). No obstante, ese aumento de interés por integrar un mayor desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, y la estimulación emocional y cognitiva hacia la apreciación estética, necesita de una formación adecuada en el profesorado para poder trasladar ese aprendizaje simbólico, físico y mental.

Sin embargo, en la pedagogía del arte coexisten ciertas vertientes. Existen autores que afirman que una obra artística talentosa es producto de un don que no todo el mundo posee, y en este sentido la enseñanza artística se focalizaría mayormente en abrir la consciencia sobre la capacidad y talento que estos pequeños artistas poseen (Eisner, 2002). No obstante, es importante comprender no solo el arte como un aspecto innato, sino darle el sentido de finalidad que tiene cualquier materia (Eisner, 2002). Es decir, la forma estética se manifiesta espontáneamente desde un proceso lúdico, pero se compone de un grado semántico basado en la lógica, el razonamiento y la autorreflexión (Álvarez, 2010) donde, además de la intensidad y el placer entra en juego el sentimiento y la significación de la obra. Ya para la filosofía de Hegel (1970) el concepto de estética se entendía como la práctica, juicio y discusión, donde en un nivel superior de consolidación entraría en juego la experiencia estética (Stamatopoulou, 2004).

Por otro lado, otro de los aspectos pedagógicos para enseñar arte se encuentra en establecer el rol del profesorado como meros guías en el proceso, sin cerrar ni etiquetar el desarrollo y el procedimiento del niño para crear arte (Quiroga, 2007). De hecho, Barbot (2019) afirma que la creatividad no es estática y puede ser entrenada. Tanto es así que si nos remontamos a antiguas fuentes filosóficas, ya para Kant (1910) la estética se nutría de un matiz espiritual difícil de conceptualizar contemplando esta belleza como el juicio del gusto. Y en este sentido, para Kant (1910) el conocimiento consciente sobre el arte coarta el placer estético, el cual se entiende como un rasgo de la personalidad (Costa y McCrae, 1985) cuyo objetivo se centra en la búsqueda de bellos estímulos (Lundy, Schenkel, Akrie y Walker, 2010).

Sin embargo, si tenemos en cuenta las distintas vertientes filosóficas como la de Kant (1910) o Hegel (1970), y más allá de ello la de Valéry (1945), observamos que el placer estético abarca aspectos más concretos que comprenden el constructo. Es importante conocer cómo Ramírez (2015) hace alusión a las palabras de Valéry sobre el nacimiento del mundo estético y artístico. El autor, habla de la relación de nuestro inconsciente con la rutina, los esquemas mentales y la inteligencia. Para ello, como paso previo es importante conocer que nuestros sistemas perceptivos permiten analizar nuestro entorno y usarlo en beneficio para nuestra supervivencia (Bruce, 2006). A este respecto, es necesario contemplar la percepción espontánea y visual del color, forma, dimensión, simetría, armonía, proporción, simplicidad y textura del objeto o de la obra, como paso de esa organización (Blijlevens, Thurgood, Hekkert, Leder y Whitfield, 2017; Ramírez, 2015). Cabe destacar que es la sensación la encargada de convertir la información física captada por el órgano visual, en información nerviosa, contemplando así su proceso puramente fisiológico. Mientras que es la percepción la que interpreta y organiza la información sensorial, por lo que se vincula con ese carácter psicológico (Pavlov, 1928; Vera, 1997; Zumabale y González, 2005). Y es que la percepción de la realidad externa al individuo no se registra de manera interna de igual modo para todos los sujetos (Durand, 2008). Depende de esas ideas y vivencias personales (Alonso, 2010; Durand, 2008), que dan pie a la sensibilidad afectiva y emocional, y a la necesidad individual de respuestas y estímulos agradables relacionados con el placer estético (Armstrong y Detweiler, 2008; Ramírez, 2015; Valéry, 1945; 1974; 2007). No obstante, para llegar a este punto es necesario comprender el proceso que realiza la mente después de la captación, física y fisiológica, de un estímulo.

Según Valéry (1945) la sensibilidad que puede transmitir un objeto hace que en el sujeto se aviven momentos de expectativa y de desequilibrio o inestabilidad constante. Este resultado se explica de este modo debido a que la función de la sensibilidad es interrumpir la organización de esquemas mentales de la persona con el fin de que pueda adaptarse a diversidad de situaciones y demandas del mundo exterior. De la mano de esta idea, es importante diferenciar entre la sensibilidad especializada, la cual atiende los estímulos externos, y la sensibilidad general, la cual recoge la complejidad de sentimientos, afectos y emociones propias del individuo. Asimismo, cabe destacar que tanto la sensación de dolor como de placer son conformadas sobre la base de nuestros pensamientos e ideas preconcebidas (Valéry, 1945), permitiendo así una mejor adaptación al entorno y supervivencia (Bruce, 2006). Y en este sentido, Ramírez (2015) vuelve a aludir a Valéry (1974) para subrayar la necesidad de apreciar cómo funciona nuestro mundo afectivo, concretamente, en base a la sensibilidad estética. Pues, según el autor, la sensación desagradable sobre una respuesta emitida, busca ser resuelta; sin embargo, cuando la sensación

ya llega a un estado agradable es porque la sensibilidad ha hallado la respuesta y por tal suple el estado desarmonioso. Es decir, como expone Valéry (2007) y replica Ramírez (2015), "el dolor es siempre pregunta, y el placer respuesta" (Valéry, 2007, p.188). Es por ello que la captación de estímulos demanda un dictamen esclarecedor, que la percepción subjetiva lo establece a través de la representación de la imagen mental, la cual conlleva al grado de satisfacción demandado (Ramírez, 2015; Valéry, 2007), y, por tanto, al placer o deseo estético.

1.1. Propiedades psicométricas de la Desire For Aesthetics Scale

Hasta el momento es difícil extraer qué rasgos concretos de la personalidad son los que desencadenan un mayor o menor grado de sensibilidad por la belleza. En este sentido, Lundy et al. (2010) tuvieron como objetivo medir cuáles eran las diferencias sobre la motivación estética en los sujetos adultos. Según los autores, la mayoría de las investigaciones se centraban en el arte, no tanto en la belleza y en menor medida en la motivación y el deseo por ella; y pese a encontrar escalas que evalúan la personalidad las cuales conceptualizan el interés estético en una de sus dimensiones (Costa y McCrae, 1985; Krug, 1997), hasta el momento no existía ninguna escala que midiera concretamente este constructo. Por ello, Lundy et al. (2010) diseñaron la *Desire For Aesthetics Scale* (DFAS), una escala tipo Likert la cual se compone por 36 ítems con 7 opciones de respuesta, que mide aspectos conductuales, cognitivos y afectivos sobre la belleza estética, con un amplio abanico de dominios artísticos tales como el cine, la música, la plástica, la moda, la decoración y la arquitectura, y personas atractivas del entorno, entre otras. Los autores realizaron un primer estudio con 71 estudiantes de pregrado estadounidenses (*Medad*=19.9). Una vez revisada la escala, se eliminaron diversos ítems, por lo que en un segundo estudio con 99 universitarios se probó la fiabilidad de la escala compuesta por 43 ítems, reduciéndolo a 42 enunciados ($\alpha=.74$). En un tercer estudio con 110 adultos, no universitarios, los resultados arrojaron una consistencia interna adecuada para finalmente 36 de los ítems analizados ($\alpha=.82$).

1.2. En el presente estudio

Pese a observar el diseño y validación de la DFAS por Lundy et al. (2010) en población adulta estadounidense, desde nuestro conocimiento, no existen traducciones ni análisis que prueben las propiedades psicométricas de la escala en otras culturas distintas. Contemplando la carencia de escalas que midan el deseo estético en España, los objetivos del presente estudio son validar la versión española de la DFAS en muestra universitaria entre 20 y 36 años. De este modo, como objetivos específicos el estudio pretende: (a) analizar el modelo factorial original de la DFAS para observar si se ajusta a nuestra población, (b) elaborar un análisis clásico de ítems, (c) y comprobar la fiabilidad de la escala.

2. Metodología

2.1. Participantes

Los criterios de la muestra seleccionada se basaron en el colectivo de universitarios españoles cuyo futuro profesional contemplara el ámbito educativo. De ahí que se obtuviera una muestra inicial de 560 participantes matriculados en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante y Murcia. Posteriormente, fueron excluidos un total de 28 universitarios por omisiones y/o errores en sus respuestas, por lo que la muestra final quedó compuesta por 532 universitarios españoles matriculados en 3º y 4º del Grado de Maestro de EI o EP, con edades comprendidas entre 20 y 36 años (*Medad* = 21.3; *DT* = 5.17). De este total de participantes, 82.1% son chicas; 72.4% estudian y el porcentaje restante estudia y trabaja.

2.2. Instrumentos

Desire For Aesthetics Scale (DFAS; Lundy et al., 2010). La versión original de la DFAS, diseñada para medir el deseo estético, se trata de una escala unidimensional tipo Likert, compuesta por 36 ítems, y con 7 opciones de respuesta (1 = *Muy en desacuerdo*; 7 = *Muy de acuerdo*). Los niveles de fiabilidad de la versión original fueron aceptables para el total de la escala ($\alpha=.82$) (Lundy et al., 2010).

2.3. Procedimiento

Para adaptar la DFAS al español, fue utilizada una metodología de traducción directa e inversa. En primer lugar, la DFAS fue traducida por dos nativos españoles que dominaban la lengua inglesa y, en segundo lugar, dos nativos ingleses con dominio español realizaron una retrotraducción. Seguidamente, dos especialistas en la temática revisaron la comprensibilidad y la interpretación de los ítems.

Una vez realizado el proceso de traducción y comprensibilidad de la escala en lengua española, la DFAS fue administrada a diez expertos en la materia con el objetivo de verificar cuánto de apropiado era cada ítem para medir el deseo estético y/o factores comunes que midieran la variable. De ese modo, cada ítem llevaba cinco posibilidades de respuesta que iban entre 1 = *Nada apropiado*, 5 = *Muy apropiado*. A partir de sus respuestas, los ítems que se tuvieron en cuenta, para probar las propiedades psicométricas de la DFAS en versión española, fueron aquellos que los expertos puntuaron entre 4 = *Apropiado* y 5 = *Muy apropiado*. Estos sumaron un total de 11 ítems.

A este respecto, es posible argumentar que se llevó a cabo una versión revisada de la DFAS, de ahí que el nombre de la versión española se denomine DFAS-Versión Revisada (DFAS-VR).

Seguidamente, para poder probar las propiedades psicométricas de la DFAS-VR, fue administrada al total de universitarios descritos en el apartado de "Participantes". Para ello, se realizó una entrevista con los profesores responsables de impartir la docencia a los distintos grupos de estudiantes de 3º y 4º curso. Esta entrevista fue realizada con el objetivo de presentar la finalidad de la investigación y solicitar permiso y colaboración para la misma. Posteriormente, en una segunda sesión colectiva, se informó del objetivo a los participantes y se administró la escala en un tiempo empleado de alrededor de 20 minutos. Todos los participantes fueron conocedores de la voluntariedad y anonimato de la investigación, siguiendo los criterios éticos que establece la Declaración de Helsinki.

2.4. Análisis de datos

La estructura interna de la DFAS-VR se realizó mediante varios análisis factoriales confirmatorios (AFCs). Este análisis fue realizado para poner a prueba distintos modelos y obtener un buen ajuste de la escala. Contemplando que la kurtosis multivariante de Mardia fue de 13.7447, no existe normalidad multivariante en los datos ya que estos resultados superan el valor de 5 fijado para considerar la distribución normal multivariante (Bentler, 2005). Por ello, se halló el estadístico Chi-cuadrado Satorra-Bentler (S-Bx 2).

Además, se utilizaron índices de bondad de ajuste como: *Root Mean Square Error of Aproximation* (RMSEA = < .08 ajuste razonable y <.06 excelente), *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR = alrededor de .08 = aceptable y <.05 = buen ajuste), *Comparative Fit Index* (CFI = cercanos a .90 = aceptable ajuste; >.95 = mejores valores) y *Tucker Lewis Index* (TLI = >.90 buen ajuste) (Brown, 2006; Hu y Bentler, 1999).

Asimismo, se realizó un análisis clásico de ítems: media (*M*), desviación estándar (*DE*), cargas factoriales de cada ítem, correlación ítem-escala (*RIE*), correlación ítem-escala corregida (*RIEC*), correlación ítem-test (*RIT*), correlación ítem-test corregida (*RITC*), y coeficiente alfa de Cronbach si fuese eliminado cada ítem, mediante el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson.

Además, la fiabilidad para el total y las dimensiones de la DFAS-VR se evaluó a través de coeficientes alfa de Cronbach, desde los cuales Nunnally (1978) realiza estimaciones de fiabilidad aceptables cuando $\alpha = \geq .70$.

Los resultados del presente estudio fueron calculados mediante análisis estadísticos realizados con el programa informático SPSS 22.0.

3. Resultados

3.1. Análisis Factorial Confirmatorio Jerárquico

Después de seleccionar los 11 ítems más valorados por los expertos, se pusieron a prueba cuatro modelos. En la Tabla 1 es posible observar los índices de bondad de ajuste de los modelos evaluados sobre la estructura de la DFAS-VR. De este modo, el modelo 1, valoraba los 11 ítems sin un factor que los determinara, el cual no probó adecuados índices de bondad de ajuste. Seguidamente, se probó un segundo modelo con los 11 ítems regidos por un factor, el cual tampoco mostró índices de bondad de ajuste apropiados. De manera que se pasó a un modelo 3

compuesto por 3 factores no correlacionados (FI: 4, 11, 12, 16; FII: 21, 22, 27, 33; FIII: 23, 35, 36) el cual presentaba índices de bondad de ajuste mejorables ($S-B\chi^2 = 302.4224$, $R-CFI = .82$, $TLI = .78$, $R-RMSEA = .09$, y $SRMR = .14$). Por ello, se probó el mismo modelo de tres factores correlacionados. En este último factor se observó un mejor ajuste de los datos: $S-B\chi^2 = 124.9886$, $R-CFI = .94$, $TLI = .92$, $R-RMSEA = .05$, y $SRMR = .04$. De este modo, la versión española de la DFAS-VR queda compuesta por 11 ítems estructurados en tres factores. El primer factor, *Satisfacción por la Belleza Estética* (SBE), se compone de 4 ítems (4, 11, 12 y 16) y se encarga de medir el gusto y el placer por realizar o contemplar obras plásticas, literarias o arquitectónicas. La segunda dimensión, denominada *Conciencia Estético-Musical* (CEM) y compuesta por 4 ítems (21, 22, 27 y 33), evalúa la percepción consciente sobre la importancia de la música en la vida diaria del sujeto. Por último, el tercer y último factor de la escala, conocido como *Estado Emocional por la Belleza Estética* (EEBE), el cual lo componen 3 ítems (23, 35 y 36), trata de evaluar la alteración del estado de ánimo en un entorno poco atractivo.

Tabla 1
Índices de ajuste para los modelos
evaluados del DFAS-VR

	S-Bχ^2	df	R-RMSEA 90% CI	SRMR	R-CFI	TLI
Modelo 1	1517.7811	55	.183 [.175, .191]	.231	.000	.000
Modelo 2	494.6113	44	.113 [.104, .122]	.086	.692	.615
Modelo 3	302.4224	44	.086 [.077, .095]	.141	.823	.779
Modelo 4	124.9886	41	.051 [.041, .061]	.040	.943	.923

Nota: $p < .001$ para el $S-B\chi^2$ en todos los casos.

Modelo 1: 11 ítems sin factor; Modelo 2: modelo unidimensional de 11 ítems; Modelo 3: 3 factores no correlacionados; Modelo 4: 3 factores correlacionados.

S-B χ^2 : Satorra-Bentler scaled χ^2 ; df: degrees of freedom; RMSEA: root mean square error of approximation; CI: confidence interval; SRMR: standardized root mean square residual; CFI: comparative fit index; TLI: Tucker Lewis Index

3.2. Análisis clásico de ítems

La Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos de los ítems de la versión española de la DFAS-VR. La media de los ítems osciló entre el ítem 27 (2.61) y el 4 (4.24), y la desviación estándar entre el ítem 27 (1.26) y 35 (1.62).

Los coeficientes de correlación ítem-escala, fueron de magnitud elevada, los cuales oscilaron entre .66 y .80. Asimismo, las correlaciones ítem-test oscilaron entre el ítem 23 (.42) y el 12 (.62), y la consistencia interna de la DFAS-VR, en caso de eliminar un ítem, osciló entre .73 y .76.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos para cada ítem del modelo propio
de la DFAS-VR y cargas factoriales estandarizadas

Ítems	M	DE	RIE	RIEc	RIT	RITc	α	Skewness	Kurtosis	Cargas factoriales		
										SBE	CEM	EEBE
SBE: Alfa = .75; M = 15.30, DE = 4.59												
DE4	4.24	1.56	.72	.47	.55	.41	.74	-.09	-.67	.83		
DE11	4.06	1.57	.76	.54	.59	.46	.73	.12	-.55	.74		

DE12	3.10	1.33	.72	.53	.62	.52	.73	.55	.34	.74		
DE16	3.90	1.60	.80	.61	.59	.46	.73	.09	-.68	.71		
CEM: Alfa = .73; M = 11.50, DE = 4.07												
DE21	3.16	1.53	.68	.39	.47	.32	.75	.40	-.42		.88	
DE22	2.59	1.36	.71	.48	.54	.41	.74	.70	-.01		.76	
DE27	2.61	1.26	.73	.52	.59	.48	.73	.66	.37		.72	
DE33	3.14	1.48	.75	.50	.58	.45	.73	.39	-.33		.76	
EEBE: Alfa = .70; M = 14.58, DE = 4.01												
DE23	3.61	1.43	.66	.31	.42	.33	.76	.24	-.45			.90
DE35	3.57	1.62	.75	.38	.52	.36	.75	.39	-.57			.79
DE36	3.95	1.54	.77	.45	.47	.31	.75	.24	-.53			.77
<p><i>Nota:</i> M: Media; DE: Desviación Estándar; RIE: Correlación ítem-escala; RIEc: Correlación ítem-escala corregida; RIT: Correlación ítem-test; RITc: Correlación ítem-test corregida; α: Alfa si se elimina el ítem; SBE: Satisfacción por la Belleza Estética; CEM: Conciencia Estético-Musical; EEBE: Estado Emocional por la Belleza Estética</p>												

3.3. Fiabilidad

Como se puede observar en la Tabla 2, los niveles alfa de Cronbach fueron aceptables para el total de la escala ($\alpha = .76$), así como para sus tres dimensiones, $\alpha = .75$ para SBE, $\alpha = .73$ para CEM, y $\alpha = .70$ para EEBE.

3.4. Correlaciones entre los factores

Las correlaciones entre las dimensiones de la DFAS-VR resultaron positivas en todos los casos. Como se puede observar en la Tabla 3 los resultados arrojan correlaciones de pequeña magnitud entre el primer y tercer factor (.26), así como entre el segundo y tercer factor (.29). Por otra parte, se observan correlaciones de magnitud moderada entre el primer y segundo factor (.37), la correlación entre los factores y la puntuación total.

Tabla 3
Coeficientes de correlación para las dimensiones de la DFAS-VR

	SBE	CEM	EEBE
CEM	.37		
EEBE	.26	.29	
DETotal	.78	.76	.65
<p><i>Nota:</i> SBE: Satisfacción por la Belleza Estética; CEM: Conciencia Estético-Musical; EEBE: Estado Emocional por la Belleza Estética; DETotal: Deseo Estético Total</p>			

4. Conclusiones

El presente estudio partía de la finalidad de contribuir en la investigación educativa sobre el deseo estético. Es decir, trataba de comprobar las propiedades psicométricas de la versión española de la DFAS-VR en una muestra de universitarios entre 20 y 36 años.

Los hallazgos alcanzados en los análisis realizados avalan las propiedades psicométricas de los ítems, además de la validez y la fiabilidad de la DFAS-VR en universitarios españoles. Los análisis examinados sobre el modelo original de la DFAS (Lundy et al., 2010) arroja diferencias de ajuste con respecto a la evaluación de deseo estético en población española. De ahí que se opte por un nuevo modelo de 11 ítems que lo componen tres factores interrelacionados. De este modo, la organización de las dimensiones se origina con un primer factor, compuesto por 4 ítems, denominado SBE, el cual se entiende por el placer de llevar a cabo o apreciar una obra de arte plástica o arquitectónica. Es decir, en esta dimensión, la cual se rige por una sensibilidad especializada (Valéry, 1945), además del gusto y el placer por ejecutar o simplemente visualizar el arte, entra en juego el juicio y el razonamiento, fruto de la vertiente de Hegel (1970) y Santaya (1955). El segundo factor, CEM, el cual lo componen 4 ítems, trata de evaluar la conciencia de un individuo sobre la necesidad de la música en su vida diaria. Cabe destacar el estudio realizado por Ritter y Ferguson (2017) el cual arroja resultados sobre un mayor aumento sobre el desarrollo de la creatividad para aquellos sujetos que escucharon música feliz mientras ejecutaban una tarea de pensamiento divergente, frente a aquellos sujetos que la realizaron en silencio. Es, por tanto, la música una variable fácilmente integrable en la vida diaria, eficaz para aumentar el pensamiento creativo, teniendo en cuenta lo que ello conlleva (Cárdenas y Troncoso, 2014; Dawn, 2013; Dieldrich et al., 2017; Kaufman et al., 2014). Para ello, es importante tener en cuenta que el grado de conciencia lo da la propia experiencia, por lo que es importante medir el grado de experiencia estética, en este caso musical del sujeto, para contemplar también su deseo estético. Nuevamente, podemos hacer eco de las palabras de Santaya (1955) el cual afirmó que la percepción de la belleza necesita del juicio sobre el valor moral y ello lo aporta la experiencia. De hecho, juicio moral y estético comparten estructuras paralelas, debido a que no hay juicio moral de la estética sin la motivación por crear e indagar sobre ella (véase Archer, 2013).

Por otra parte, Santaya (1955) afirmó que otro de los requisitos para poder definir el placer sobre la belleza es aquel que cumpla con el vínculo entre el objeto y la emoción de nuestra susceptibilidad. De ahí que, el tercer y último factor, EEBE, con 3 ítems, mida el estado emocional de la persona sobre un contexto poco atractivo. Y en este sentido, aludimos nuevamente a la reflexión sobre si el deseo estético se podría definir como un rasgo de la personalidad centrado en la búsqueda de bellos estímulos (Costa y McCrae, 1985; Kant, 1910; Lundy et al., 2010), lo que, nos demuestra según la teoría de Valéry (1945; 2007) sobre la sensibilidad general, que es esta sensación de desagrado la que influye sobre el estado emocional como estímulo a la resolución de la respuesta placentera.

Es importante destacar el correcto ajuste del AFC (Bentler, 2005), además de su apropiada consistencia interna para el conjunto de sus tres dimensiones, por lo que la versión de la DFAS-VR española es una escala válida y fiable para evaluar el deseo estético.

Es necesario señalar algunas limitaciones del estudio. Por una parte, los hallazgos obtenidos no son posible generalizarlos a grupos de otras culturas o edades distintas, por lo que una nueva línea de investigación podría orientarse en validar el instrumento DFAS-VR en otros países, así como en analizar las diferencias de deseo estético según culturas. Por otra parte, cabe destacar que nuestra muestra únicamente fueron futuros docentes.

No obstante, con este estudio pretendíamos, por una parte, probar las propiedades psicométricas de la DFAS-VR en su versión española, así como observar en qué medida el deseo estético está presente en los futuros maestros, teniendo en cuenta la importancia como guía que tiene un maestro sobre el propio alumno. En este sentido, los hallazgos observados en el presente estudio sugieren como implicaciones prácticas que la DFAS-VR es un instrumento adecuado para evaluar el deseo estético.

Según Lowenfeld y Lambert-Britain, durante los primeros años de vida, el sujeto establece "pautas de aprendizaje, actitudes y cierto sentido de sí mismo como ser, todo lo cual da color a su vida entera" (1980, p.119); y el arte puede ser de gran ayuda en este sentido teniendo en cuenta que el aprendizaje se conforma de interacciones entre niño-atmósfera, y de sus primeras experiencias sensoriales, las cuales, a su vez, son la base para los inicios de sus producciones artísticas (Lowenfeld y Lambert-Britain, 1980). De ahí, la importancia de seguir investigando sobre la

temática y darle la importancia que el arte tiene en la educación, así como la necesidad de advertir al futuro profesorado sobre el beneficio del arte como herramienta metodológica.

Referencias bibliográficas

- Alonso-García, L. (2010). Lenguaje del cine, praxis del filme: una introducción al cinematográfico. *Revista Signa*, 20, 581-585.
- Álvarez-Falcón, L. (2010). La "autorreferencialidad" de la experiencia estética. *Revista de estética y teoría de las artes*, 9, 30-42.
- Archer, A. (2013). Aesthetic judgements and motivation. *Proceedings of the European Society for Aesthetics*, 5, 67-85.
- Armstrong, T. y Detweiler-Bedell, B. (2008). Beaty as an emotion: the exhilarating prospect of mastering a challenging world. *Review of general psychology*, 12(4), 305-329. doi: 10.1037/a0012558
- Barbot, B. (2019). Measuring creativity change and development. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 13(2), 203-210. doi: 10.1037/aca0000232
- Bentler, P.M. (2005). *EQS Structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Blijlevens, J., Thurgood, C., Hekkert, P., Leder, H., y Whitfield, T.W.A. (2017). The development of a reliable and valid scale to measure aesthetic pleasure in design. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 100-106.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York. NY: Guilford Press.
- Bruce-Goldstein, E. (2006). *Sensación y percepción*. Madrid: International Thomson Editores Spain Paraninfo, S.A.
- Cárdenas-Pérez, R.E. y Troncoso-Ávila, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: un desafío para la formación docente [Importance of visual arts in education: a challenge in teacher formation]. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 191-202. doi: 10.1539/ree.18-3.11
- Costa, P.T. y McCrae, R.R. (1985). *El manual de inventario de personalidad NEO*. Florida: Odessa.
- Dawn, B. (2013). Art integration and cognitive development. *Journal of learning through the arts*, 9(1), 1-15.
- Dieldrich, J., Jauk, E., Silvia, P.J., Gredlein, J.M., Neubauer, A.C., y Benedek, M. (2017). Assessment of real-life creativity: the Inventory of Creative Activities and Achievements (ICAA). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1-13. doi: 10.1037/aca0000137
- Durand, L. (2008). De las percepciones a las perspectivas ambientales. Una reflexión teórica sobre la antropología y temática ambiental [From environmental perceptions to environmental perspectives. A reflection on the role anthropology in environmental issues]. *Nueva antropología*, 21(68), 75-87.
- Eisner, E.W. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y sociedad*, 47-55.
- Harris, A.M., Williamson, R.L., y Carter, N.T. (2018). A conditional threshold hypothesis for creative achievement: on the interaction between intelligence and openness. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(3), 322-337. doi: 10.1037/aca0000182
- Hegel, G.W.F. (1970). *Vorlesungen über die Ästhetik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hu, L.T. y Bentler, P.M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Kant, I. (1910). *Kritik der Urtheilskraft (Hrgb, von der Kóniglich preussischen Akademie der Wissenschaften)*. Berlín: Walter de Gruyter.
- Kaufman, S.C., Quilty, L., Grazioplene, R.G., Hirsh, J.B., Gray, J.R., Peterson, J.B. y DeYoung, C.G. (2014). Openness to experience and intellect differentially predict creative achievement in the arts and sciences. *Journal of Personality*, 84(2), 248-258. doi: 10.1111/jopy.12156
- Krug, S. E. (1997). *Interpretive and technical guide for the adult personality inventory*. Champaign, IL: MetriTech.

- Lowenfeld, V. y Lambert-Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, S.A
- Lundy, D. E., Schenkel, M. B., Akrie, T. N. y Walker, A. M. (2010). How important is beauty to you? The Development of the Desire for Aesthetics Scale. *Empirical Studies of the Arts*, 28 (1), 73-92.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory: Second Edition*. New York: McGraw-Hill, 1978, pp. 701.
- Pavlov, I.P. (1928). *Lectures on Conditioned Reflexes, Twenty-five Years of Objective Study of the Higher Nervous Activity*. New York: International Publishers.
- Quiroga-Méndez, M.P. (2007). Etapas gráficas de desarrollo del dibujo infantil, entre el constructivismo y el ambientalismo [Children's drawings and graphical stages of development, between the constructivism and the environmentalism]. *Papeles Salmantinos de Educación*, 9, 255-281.ç
- Ramírez-Jaramillo, J.F. (2015). Paul Valéry: el nacimiento del mundo estético y artístico [Paul Valéry: the birth of the aesthetic and artistic world]. *Estudios de Filosofía* (51), 109-124. doi: 10.17533/udea.ef.n51a07
- Ritter, S.M., y Ferguson, S. (2017). Happy creativity: listening to happy music facilitates divergent thinking. *PlosONE*, 12(9), 1-14. doi: 10.1371/journal.pone.0182210
- Santaya, G. (1955). *The sense of beauty being the outlines of aesthetic theory*. New York: Dover Publications
- Stamatopoulou, D. (2004). Integrating the philosophy and psychology of aesthetic experience: Development of aesthetic experience scale. *Psychological Reports*, 95, 673-695. doi: 10.2466/PRO.95.6.673.695
- Valéry, P. (2007) *Cuadernos (1894-1945)*. Barcelona: Galaxia Gutenberg. Círculo de Lectores.
- Valéry, P. (1974) *Cahiers, tome II: Collection Bibliothèque de la Pléiade*. Paris: Gallimard.
- Valéry, P. (1945) *Política del espíritu*. Buenos Aires: Losada. S.A.
- Vera-Tejero, A. (1997). *La evaluación psicológica en el año 2000*. Madrid: TEA Ediciones.
- Zumalabe, J.M., y González, A. (2005). Aproximación histórico-conceptual a la neurociencia de I.P. Pavlov. *Boletín de Psicología*, 83, 45-67.

-
1. Investigadora predoctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. pilar.aparicio@ua.es
 2. Ayudante (LOU). Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. maria.vicent@ua.es
 3. Ayudante (LOU). Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. ricardo.sanmartin@ua.es
 4. Profesora. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. mariaaraceli.perez2@um.es
 5. Profesor contratado doctor. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. josedaniel.alvarez@ua.es
 6. Profesor titular universidad. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. josemagf@ua.es
-

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 41 (Nº 09) Año 2020

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2020 revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)