

Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil

Jose Miguel MESTRE NAVAS

Rocío GUIL BOZAL

Fátima MARTÍNEZ-CABAÑAS RODRÍGUEZ

Cristina LARRÁN ESCANDÓN

Gabriel GONZÁLEZ DE LA TORRE BENÍTEZ

Correspondencia:

José Miguel Mestre Navas
josemi.mestre@uca.es

Rocío Guil
rocio.guil@uca.es

Fátima Martínez-Cabañas Rodríguez
fatima.martinezrodriguez@alum.uca.es

Cristina Larrán Escandón
cristina.larranes@alum.uca.es

Gabriel González de la Torre
gabriel.delatorre@uca.es

Teléfono común:

956-016218

Dirección postal común:

Laboratorio de Inteligencia Emocional
Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz
Campus Univ. del Río San Pedro s/n
11.519 Puerto Rea (Cádiz)

Recibido: 1 de septiembre de 2011
Aceptado: 21 de septiembre de 2011

RESUMEN

La Educación Emocional, independientemente de la etapa educativa, tiene una importante misión en la meta de todo proyecto educativo: el proceso de socialización de las generaciones más jóvenes. Sin embargo, es importante que los programas aplicados también sean evaluados con una medida válida y fiable de la progresión del desarrollo cognitivo-emocional de los niños. En una muestra de 138 alumnos de la etapa infantil (3-6 años) este trabajo pone a prueba un instrumento para la evaluación de la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones (según es definida por el modelo de Mayer & Salovey, 1997; 2007).

Además de la prueba fueron desarrollados criterios externos evaluados por el profesorado sobre diversas cuestiones relacionadas con la adaptación personal y social de los niños. Los principales resultados parecen apuntar a que los niños de 3 a 6 años que mejor puntúan en la percepción y valoración de emociones básicas son percibidos por sus profesores como mejor adaptados a las normas escolares, con un mejor control de la impulsividad, un mejor rendimiento académico y una menor conflictividad.

También es importante hacer notar que el estudio de evaluación está en fases iniciales y que tiene ciertas limitaciones al no ser controladas algunas variables importantes como la personalidad y la capacidad verbal. No obstante, se quisiera hacer notar el entusiasmo generalizado de los niños al realizar la prueba.

PALABRAS CLAVE: *Percepción emocional, Valoración emocional, Educación emocional infantil, Evaluación de la percepción emocional; Inteligencia emocional.*

Validating a test to assess early childhood learners' ability to perceive, express and appreciate emotions

ABSTRACT

Emotional Education, regardless of the school level, has an important mission in the goal of any educational project: socialising younger generations. However, it is also important to assess implemented programs by means of a valid, reliable measure of the progression of children's cognitive and emotional development. Using a sample of 138 early childhood learners (aged from 3 to 6) this paper tested an instrument for assessing the ability to perceive, appreciate and express emotions (as defined by Mayer & Salovey's model, 1997; 2007).

Also, external criteria were developed by teachers on several issues related to children's social and personal adaptation (school rules, achievement, impulsiveness, social acceptance of peers and hostility). Findings suggest that children from 3 to 6 years who obtain best scores in the perception and assessment of basic emotions are considered by their teachers to better adjust to school rules, to better control impulses, to achieve better academic performance and to be less problematic.

It is also important to note that the study is at its initial stages and presents some limitations, as certain important variables such as personality and verbal ability are not controlled. Nevertheless, it should be pointed out that children showed great enthusiasm in taking the test.

KEY WORDS: *Perceiving emotions; Emotional appraisal; Childhood emotional education; Assessing emotional perception; Emotional intelligence.*

Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil

Actualmente, si existe una demanda creciente en la etapa escolar, es la implementación de programas de educación emocional e inteligencia emocional en la etapa de Educación Infantil (GUIL & GIL-OLARTE, 2007). Implementar programas en la etapa infantil es una buena idea; sin embargo, la idea es mucho mejor si además evaluamos dichos programas, aspecto esencial de toda intervención que en numerosas ocasiones cae en el descuido. Una manera válida de ayudar a la evaluación de dichos programas de educación emocional en la etapa infantil es desarrollando instrumentos de medida válidos y fiables, que reflejen lo más fielmente posible el tópico que deseamos evaluar. En nuestro caso la inteligencia emocional, más concretamente una parte de dicha estructura: la percepción y expresión de las emociones. Este trabajo es el resultado de la primera versión del desarrollo de un instrumento de evaluación de la percepción, valoración y expresión de las emociones para niños y niñas de la etapa infantil (entre 3 y 6 años). La particularidad de este instrumento es que trata de evaluar la capacidad del niño y no la percepción de su capacidad.

La percepción, expresión y valoración de las emociones en la etapa infantil

La situación de partida no es fácil y por razones bien conocidas. Generalmente, porque las habilidades de los niños aún son algo rudimentarias y necesitan de una mayor experiencia y estimulación para ir creciendo en competencia y capacidad (PALACIOS, 2001); las capacidades implícitas en la percepción, expresión y valoración de las emociones en esta etapa dependen del grado de maduración biológica del niño, del grado de estimulación y aprendizaje de dichas capacidades y del contexto inmediato donde el niño se está desarrollando (MESTRE, NÚÑEZ-VÁZQUEZ & GUIL, 2007).

Por tanto, el desarrollo de la inteligencia emocional, tópico implicado en la capacidad para percibir, expresar y valorar las emociones, depende de la interacción combinada tanto del desarrollo cognitivo como del socio-emocional. Sin embargo, si bien no es muy factible evaluar la inteligencia emocional en estas edades, consideramos viable evaluar la capacidad percepción, expresión y valoración de las emociones que se recoge en el conocido modelo de inteligencia emocional de Mayer & Salovey (2007, versión en castellano).

De acuerdo con Salovey (2008), la inteligencia emocional implica la capacidad para monitorizar los sentimientos y emociones de uno mismo y los demás, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y los pensamientos.

Las competencias específicas implicadas en la inteligencia emocional incluirían: “(a) *valorar y expresar emociones en uno mismo y en otros*; (b) *comprender las emociones y el conocimiento emocional*; (c) *regular las emociones en uno mismo y en otros*; y (d) *usar las emociones de manera adaptativa para facilitar las actividades cognitivas y el comportamiento motivado*” (SALOVEY, 2008: vii).

Como el lector avezado en inteligencia emocional ha podido notar, esta apreciación no sigue el orden establecido por los autores en otras ocasiones (MAYER & SALOVEY, 1993; 1995; 1997), donde el uso de las emociones estaría en segundo lugar. Sin embargo, creemos que esta secuencia es más lógica si nos atenemos al proceso de la emoción (PALMERO & MESTRE, 2004) implicado en la conducta emocionalmente inteligente, la cual conlleva en sí misma un proceso cognitivo asociado: percepción, atención, comprensión y conocimiento (valoración) y finalmente gestión (regulación), a las que se asociarían las activaciones fisiológicas asociadas al proceso emocional (MESTRE & GUIL, 2011).

Para lo que nos atiene, la base del comportamiento emocionalmente inteligente pasa por un certero aprendizaje en lo que denominaron la rama 1 del modelo: percepción, valoración y expresión de las emociones.

Siguiendo a Mayer & Salovey (2007: 34), la denominada primera rama de la inteligencia emocional concierne a la certeza con la que las personas pueden identificar las emociones y el contenido emocional. Es más, señalan que los niños entre los 3 y los 5 años aprenden a identificar los estados emocionales propios y ajenos y a diferenciar entre esos estados. Señalan que a estas edades los niños son capaces de distinguir y responder a diferentes expresiones faciales, especialmente la de sus padres. Esta afirmación implica que ya a esas edades el niño ha construido cierta taxonomía de los estados afectivos, sin duda ayudado por el lenguaje y el progresivo avance en su capacidad para entender lo que otros piensan (teoría de la mente; ASTINGTON, 1993).

Aspectos relacionados con la capacidad para percibir, expresar y valorar las emociones en la etapa infantil

Cabría preguntarse sobre algunos aspectos relacionados con la capacidad de los niños entre 3 y 6 años sobre la percepción, expresión y valoración de las emociones, además de las consideraciones previamente descritas y señaladas en el modelo de inteligencia emocional de Mayer & Salovey (2007) sobre esta primera rama en los niños de edad infantil.

Así, atendiendo a la posible capacidad para percibir, expresar y valorar emociones, en concreto la percepción emocional se hace evidente desde que nacen las personas (SCHARFE, 2000). Como en su momento ya señaló Paul Ekman (1965), la cara es la *carta de presentación* utilizada para expresar distintas emociones de un modo no verbal; por consiguiente, la habilidad para leer expresiones faciales es de particular importancia y, por tanto, se convierte en un componente esencial para la adaptación rápida del niño a su entorno inmediato (familiar). Como es de sospechar, entonces, la habilidad para percibir las expresiones del rostro con exactitud está al servicio de importantes funciones adaptativas (PALMERO & MESTRE, 2004). La información que una persona adquiere de las expresiones faciales de otros fomenta un comportamiento interpersonal eficiente que puede ayudar a maximizar los resultados sociales (MCARTHUR & BARON, 1983).

En la habilidad para percibir y expresar emoción a través de los diferentes canales de comunicación, y del rostro en particular, encontramos diferencias individuales, evolutivas, de género y culturales (BUCK, 1976; ROSENTHAL, HALL, DIMATTEO, ROGERS & ARCHER, 1979).

Así, desde el *punto de vista evolutivo*, el argumento dominante a señalar es que partimos de la idea de que el niño nace con unas herramientas cognitivas muy rudimentarias que, con la madurez

biológica y la estimulación de su contexto, se van perfeccionando y volviéndose expertas, dentro de un proceso que abarca todo su ciclo vital como señalamos al principio (PALACIOS, 2001).

Atendiendo a la capacidad para *percibir* emociones en estas edades, ya señalamos que la habilidad para reconocer la emoción de las expresiones faciales parece, al menos en parte, innata. Los recién nacidos prefieren mirar a la cara antes que a otros estímulos complejos y, de este modo, pueden ser estimulados para centrarse en la información que revelan las caras (FANTZ, 1961; KAGAN & LEWIS, 1965). A partir de los 3 años, los niños empiezan a ser capaces de discriminar entre diferentes expresiones faciales, imitarlas y vislumbrar su significado emocional (FRIDLUND, EKMAN & OSTER, 1984; MELTZOFF & MOORE, 1983; ZEBROWITZ, 1997). A los 3 años las habilidades de reconocimiento de emociones son aún rudimentarias o poco expertas, pero parecen mejorar mucho en poco tiempo (LENTI, LENTI-BOERO & GIACOBBE, 1999), lo que es atribuido al desarrollo de las capacidades cognitivas y perceptivas relevantes, así como a una práctica creciente (WALTER-ANDREWS, 1997). Sobre la base de ésta y de otras evidencias, los psicólogos evolutivos han argumentado que la selección natural puede haber favorecido la predisposición a atender a la información expresada en la cara (FRIDLUND, 1997).

En lo que se refiere a la *expresión* de las emociones, la expresividad del rostro es un pariente privilegiado de otros canales de comunicación no verbal, como las inflexiones de voz y los movimientos corporales. Las expresiones faciales están más sujetas al control consciente (ZUCKERMAN, DEPAULO & ROSENTHAL, 1986) que la percepción de las emociones, por lo que en teoría requieren de un mayor desarrollo. Las emociones tienen una importante función en contextos interpersonales (MESTRE & GUIL, 2011; PALMERO & MESTRE, 2004); así, algunas expresiones de emociones básicas (alegría, tristeza, asco, sorpresa, miedo y enfado) pueden haber desarrollado y mantenido su particular apariencia porque provocan reacciones y atribuciones beneficiosas para la persona que las expresa (MESTRE *ET AL.*, 2007). Por ejemplo, el miedo puede hacer que una persona parezca más sumisa, y la ira puede hacer que la persona parezca más dominante (ELFENBEIN & AMBADY, 2002).

Por lo que respecta a la expresión de emociones, las habilidades implícitas en el reconocimiento de éstas van parejas al de las expresiones faciales. Así, desde el nacimiento, los bebés tienen la capacidad para imitar las expresiones emocionales de los adultos que le rodean (KAGAN & LEWIS, 1965). Con la experiencia y el desarrollo, van ajustando y siendo más precisos en la expresión de sus emociones (WALTER-ANDREWS, 1997).

La expresión de emociones secundarias (ansiedad, orgullo) requiere que su experiencia se acompañe de la habilidad para explicarla y conceptualizarla (inteligencia verbal); así, a los 2 años ya experimentan sentimiento de vergüenza o de culpa en su vida cotidiana debido precisamente a su recién estrenada identidad y a su incipiente explosión de la capacidad verbal (VILLANUEVA, CLEMENTE & ADRIÁN, 2000). Todo ello precisa de un mayor desarrollo social y cognitivo. Es por eso que el reconocimiento consciente y explícito de las emociones secundarias se desarrollará más tardíamente, entre los 5 y los 8 años de edad (BENNET, YUILL, BANERJEE & THOMSON, 1998). Expresar emociones secundarias con precisión, por tanto, requiere de un mayor desarrollo sociocognitivo que varía desde la edad escolar hasta la adolescencia (LEVORATO & DONATI, 1999), pero que es poco frecuente a los inicios de la etapa infantil (3–4 años).

Otro aspecto importante es el contexto escolar y social donde se desenvuelve el niño y que puede influir en su capacidad para percibir, expresar (sobre todo) y valorar las emociones. Atendiendo al contexto escolar, y por tanto social del niño de 2 a 6 años, tienen importancia las normas culturales de expresión emocional. En esta etapa importa mucho de quién es la cara que está siendo valorada para su reconocimiento de la expresión emocional de otros (MESTRE *ET AL.*, 2007). Efectivamente, la relación entre el que expresa y el que percibe una expresión facial tiene importantes consecuencias en la exactitud de ambas debido a los factores culturales implícitos. Algunos estudios clásicos, como los de Ekman (1972) e Izard (1971), encontraron que existía más o menos exactitud en el reconocimiento de expresiones emocionales básicas presentadas en fotografías por diferentes grupos de personas de un mismo entorno cultural. Así, la comunicación emocional es generalmente más exacta entre la gente que comparte entornos culturales afines. Por tanto, una de las posibles ventajas de pertenecer a un grupo cultural es el dominio de los *dialectos emocionales*. Esto es algo difícil de calibrar a edades tan tempranas aunque, si bien la comunicación emocional puede tener un lenguaje universal, no es menos cierto que pueden existir diferencias sutiles entre diversos grupos culturales, de manera que podemos entender mejor a la gente que se expresa utilizando un *dialecto* similar al nuestro (ELFENBEIN & AMBADY, 2003). En la etapa escolar es donde empieza el niño a estar más en contacto con las idiosincrasias particulares de la cultura. Además, la exposición a otro tipo de culturas tiende a reducir las ventajas de pertenecer a un grupo en reconocimiento de emociones, ya que se domina peor los matices propios de un *dialecto emocional* de una conducta particular (ELFENBEIN & AMBADY, 2002).

Otra faceta sobre los aspectos psicoeducativos de la expresión de las emociones, en la edad escolar, es que el papel del grupo de iguales resulta fundamental en el proceso de socialización. La expresión de emociones básicas y secundarias es una de las vías utilizadas por los niños para su incorporación a los procesos grupales. Dicha socialización mejora con el dominio de su específico *dialecto emocional* o jerga. Astington (1996) considera que el desarrollo social no puede ser desvinculado del desarrollo cognitivo ni del emocional. Como señalan Gómez & Núñez (1998: 7), el desarrollo social es también, al menos en parte, “*desarrollo cognitivo y en el dominio de lo social pueden ponerse incluso de manifiesto algunas de las capacidades cognitivas más complejas y peculiares de la mente humana*”.

La cuestión socioeconómica parece influir en el desarrollo de la capacidad del niño para percibir, expresar y valorar las emociones. Así, los individuos con un nivel socioeconómico más elevado manifiestan una mejor ejecución en los tests de habilidades no verbales, y más específicamente en los tests de expresiones faciales (IZARD, 1971), que los individuos de nivel socioeconómico más bajo.

Finalmente, sobre las diferencias individuales respecto al género, a los 3 años de edad, y considerando diferentes y varias culturas, las mujeres muestran más habilidad para percibir las expresiones faciales de la emoción que los varones (BABCHUK, HAMES & THOMPSON, 1985; KIROUAC & DORÉ, 1985; ROTTER & ROTTER, 1988). La explicación del porqué de tales diferencias parece no estar exenta de cierta controversia.

Al señalarse que las mujeres tienen una mayor habilidad para percibir emociones puede, en cierta medida, darse a entender la existencia de otras diferencias de género, como una mayor empatía por parte de éstas, mayor expresividad, más práctica, mayor tendencia a adaptarse a otros o una mayor amplitud para usar la información emocional (HALL, 1979 & NOLLER, 1986).

Centrándonos en la expresión de las emociones, algunos estudios sugieren que la mayor sensibilidad no verbal de la mujer –y la relacionada con la expresión del rostro en particular– pueden proceder en gran parte de una mayor motivación. Hall (1984) argumentó que las mujeres observan a los otros más frecuentemente que los hombres, lo cual les permite recoger mayor cantidad de información no verbal y concluye con ventajas aparentes en la decodificación de la información de las expresiones faciales de los demás. De modo similar, la revisión de Ickes, Gesn & Grahams (2000) anotó que en los ejercicios de exactitud empática que probaban la sensibilidad no verbal, las mujeres superaron a los hombres sólo en los experimentos que las hacían conscientes y más motivadas para una buena ejecución.

Resumiendo, tener una prueba de capacidad para valorar la percepción y valoración de las emociones (porque la expresión no podría hacerse a papel y lápiz) nos permitirían ver si los hitos evolutivos para la percepción a estas edades se cumplen o no en menor o mayor medida a lo revisado, si a estas edades hay o no diferencias de género, si los centros estudiados que parten de diferentes niveles socioeconómicos y de diferentes enfoques educativos producen o no diferentes resultados. Pero sobre todo se desea conocer si la prueba es válida y fiable de manera que permita seguir desarrollándola y perfeccionándola.

Objetivos de la investigación

Los objetivos del presente trabajo, por tanto, son:

1. Evaluar la capacidad del niño en etapa infantil para percibir y valorar las emociones básicas y secundarias, así como la capacidad para valorar estados emocionales suscitados con piezas de música clásica.
2. Describir y, si es posible, explicar los resultados atendiendo a tramos de edad y diferencias por sexo y centro escolar (y nivel económico).
3. Determinar el grado de validez predictiva de la prueba desarrollada a través del establecimiento de jueces externos (profesoras y tutoras de las niñas).

Método

Participantes

Los participantes fueron 138 niños y niñas de la etapa infantil (3–6 años; $M=4,62$ y $DT=0,83$; 50,7% niñas). Los centros educativos tenían diferente idiosincrasia: dos concertados y dos públicos, siendo los concertados de un mayor nivel socioeconómico que los públicos. Participaron por centro un porcentaje que variaba desde el 10,1% del ‘Rebaño de María’ y el 18,8% del ‘Adolfo de Castro’ al 20,3% del ‘Al Andalus’ y el 50,7% del ‘San Ignacio’.

Instrumento

PERVALEX (v. 1.0; percepción, valoración y expresión de las emociones en la etapa de educación infantil). Es una prueba desarrollada en Powerpoint (v. 2007) para ser presentada por pantalla a los niños y niñas (entre 3 y 6 años) con un total de 16 ítems. En esta prueba se pide a los niños (dependiendo de si saben leer o no aún) que señalen en la pantalla en función de las instrucciones presentadas en cada diapositiva. Hay tres tipos de presentaciones: La primera de ellas presenta una cuestión sobre qué expresión debería poner el personaje Alex tal y como muestra la Figura 1. La fiabilidad interjueces (12 expertos en emociones), correlación intraclase, para los ítems de esta característica fue de ,93.

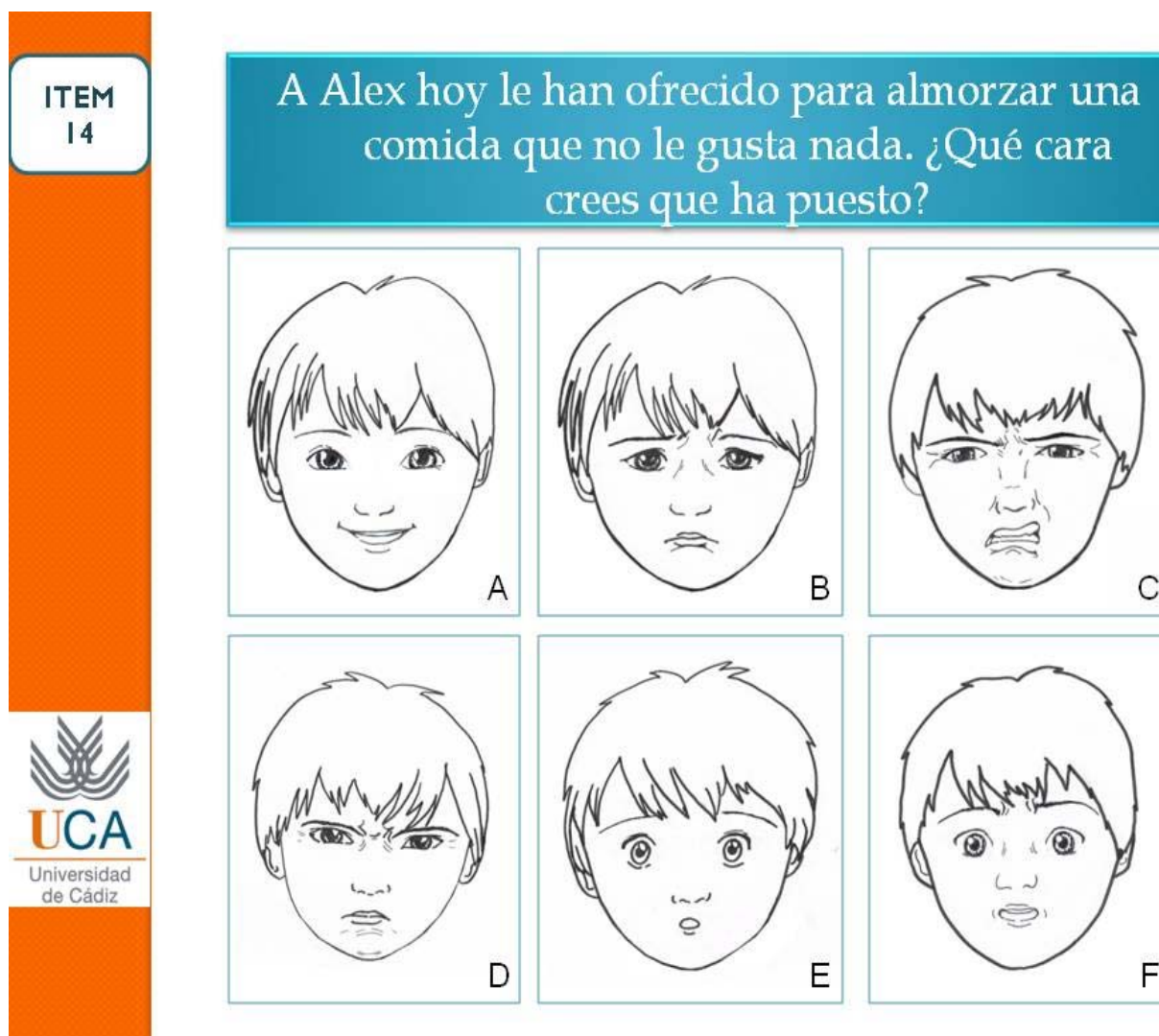


FIGURA 1: Diapositiva para la evaluación de la capacidad del niño para percibir, valorar y expresar las emociones básicas

El segundo tipo de diapositivas trata de evaluar situaciones algo más ambiguas para el niño, donde debe discriminar entre dos personajes (hermanas gemelas: Cris y Tina) cuál de los dos es más probable que sienta una emoción (o ninguna de las dos). Es por tanto una situación que requiere la percepción y después la valoración y esfuerzo del niño o niña para discernir quién de las dos se ajusta a la cuestión planteada (véase Figura 2). La fiabilidad interjueces (12 expertos en emociones), correlación intraclase, para los ítems de esta característica fue de ,90.

ITEM II

¿Quién de las dos crees que está más alegre? ¿Cris, Tina o ninguna de las dos?



UCA
Universidad de Cádiz

FIGURA 2: Diapositiva para la evaluación de la capacidad del niño para percibir y valorar qué personaje se ajusta mejor al elenco de tres respuestas: Cris, Tina o ninguna de las dos.

El tercer tipo de diapositivas tiene que ver más con la parte que Mayer & Salovey describen como una subcompetencia de la denominada primera rama (percepción, valoración y expresión de emociones): “La habilidad para identificar emociones en otros, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta” (2007: 31). En este caso, anexada a la diapositiva con un hipervínculo, se presenta un archivo de audio de música clásica que suscita una emoción consensuada como básica (véase Figura 3, con un prelude de 10” de la sonata para piano nº 14 en do sostenido menor *Quasi una fantasia*, Op. 27, nº 2, de Ludwig van Beethoven, popularmente conocida como *Claro de luna*). La música fue propuesta por dos expertas en música emocional del área de Música del Departamento de Educación Física, Plástica y Música de la Universidad de Cádiz. La correlación intraclase de 3 jueces (expertos en música clásica e historia de la música) fue de ,76.

Por tanto, los ítems diseñados generan tres tipos de variables independientes: percepción y valoración de expresiones emocionales básicas; valoración de emociones; y la habilidad para identificar emociones en música. Además, las respuestas estuvieron contrabalanceadas por lo que nunca aparecían en el mismo orden, y se incluyeron además de las etiquetas emocionales (alegría, asco, miedo, enfado,

tristeza y sorpresa) dos nuevos niveles de respuesta para la hoja de observación del evaluador (apéndice 1): *no sabe/no contesta* en la columna de respuestas y *ninguna* en la de observaciones.



FIGURA 3: Diapositiva para la evaluación de la capacidad del niño para percibir y valorar la emoción a través de la música.

Al profesorado que conocía a todos los niños y niñas de la etapa infantil, para cada uno de los centros y clases, se le pidió que rellenara un formulario con 5 cuestiones relacionadas con el grado de adaptación del niño. El profesorado implicado en la docencia del niño en la etapa infantil valoró de 1 a 6, siguiendo el siguiente grado: 1 *Nada o casi nada*, 2 *Algo*, 3 *Medio*, 4 *Bastante*, 5 *Mucho* y 6 *Completamente*. Las 5 cuestiones fueron:

- (1) *¿Cuál es el grado de adaptación del alumno/a al centro escolar?* Con esta cuestión se buscaba el grado de integración del alumnado al centro escolar, si le gustaba acudir, si cumple con las normas establecidas en el aula, si realizaba las tareas o actividades cuando se le pedía...
- (2) *¿Cuál es el grado de control de impulsos del alumnado?* Impulsividad entendida como un actuar sin pensar, una velocidad incrementada en la respuesta e impaciencia en el niño; un bajo control de los impulsos y poca tolerancia a la frustración.
- (3) *¿Cuál es el grado de rendimiento académico de este alumno?* Entendida como una medida del grado de capacidad desarrollado por el alumno en su respectiva etapa o nivel.
- (4) *¿Cuál es el grado de aceptación de este alumno por sus compañeros?* Si el niño o niña era bien aceptado por el resto del grupo o clase, si tiene cierta transcendencia en ellos, liderazgo, si es solicitado o seguido por el resto.
- (5) *¿Cuál es el grado de conflictividad del niño/a?* Si es agresivo (verbal o físicamente) con el resto, si tiene problemas para mantener la disciplina en el aula o fuera de ella, si respeta al compañero y profesorado.

Procedimiento

Tras acceder y ser admitido por el centro el estudio piloto para el PERVALEX, realizamos una serie de acciones, siendo la primera redactar un permiso para que los padres del alumnado diesen el visto bueno al estudio con sus respectivos hijos. Tras esto, algunos equipos de orientación educativa responsables de algunos centros rechazaron nuestra petición de acceso a algunas pruebas importantes relacionadas con la personalidad y la capacidad verbal del niño, lo que será una importante limitación para nuestro estudio y que será abordado por el equipo en nuevas investigaciones futuras relacionadas con el desarrollo de la prueba. Cada evaluador debía cerciorarse de que el niño había entendido la pregunta, y si no lo hacía se le decía que señalara la imagen de la emoción descrita.

La reacción observada por los distintos evaluadores de los niños ante la realización de la prueba fue considerada como muy positiva tanto por los niños como el profesorado. La duración de la prueba variaba entre los 5 y los 10 minutos. El ítem 16, relacionado con la emoción sorpresa, a veces no era bien entendido por los más pequeños, que la asociaban a algo positivo como la posible presencia de un regalo y no al hecho en sí.

Los criterios elaborados fueron rellenados en su mayoría por las tutoras del niño, por curso y centro, siendo complicado que pudiese participar más de un evaluador por la dinámica profesional en esta etapa (un profesor por curso).

Resultados

El primer objetivo estaba relacionado con ver una descripción general de la prueba en la muestra. Así, la Tabla 1 representa el porcentaje de aciertos, la media y desviación tipo para cada ítem en función de la validez de contenido asignado a cada ítem de la subescala de percepción de emociones básicas; en la Tabla 2 para valoración; y la Tabla 3 para la capacidad para percibir emociones en la música. Así, se presenta el porcentaje de cada respuesta por ítem, sin realizar diferencias por edad, sexo o centro que será el siguiente objetivo. Para cada ítem se asigna la respuesta correcta atendiendo a la validez de contenido de cada ítem.

TABLA 1. Porcentaje (%) de cada ítem (en negrita la respuesta correcta) por respuesta dada en una muestra de 138 niños de 3 a 6 años

	ALEGRÍA	ASCO	MIEDO	ENFADO	TRISTEZA	SORPRESA	NS/NC
ÍTEM 1	2,2	20,3	5,8	5,8	59,4	2,9	3,6
ÍTEM 5	,7	6,5	7,2	8	15,2	59,4	2,9
ÍTEM 7	0	10,9	8,7	5,1	70,3	2,9	2,2
ÍTEM 10	2,2	45,7	,7	20,3	26,1	2,9	2,2
ÍTEM 12	86,2	1,4	9,6	1,4	1,4	4,3	1,4
ÍTEM 14	2,2	18,8	58	13	2,9	3,6	1,4
ÍTEM 16	56,5	,7	8	0	1,4	31,2	2,2

- 1: Señala qué cara pondría Alex si está triste porque su profesor/a le ha reñido en clase
 5: Alex estaba durmiendo, y le despertó un fuerte ruido. Estaba a oscuras en la habitación y se sentía asustado, ¿qué cara crees que puso?
 7: Qué cara crees que Alex tendría si siente sólo y triste porque nadie quiere jugar con él en el recreo.
 10: Alex está enfadado porque su amigo tiene un juguete nuevo pero no se lo quiere dejar. ¿Cómo crees que se siente? Señálame la imagen
 12: Alex está en su cumpleaños, rodeado de sus amigos. Ríe y juega sin parar. ¿Qué cara crees que tendrá?
 14: A Alex hoy le han ofrecido para almorzar una comida que no le gusta nada. ¿Qué cara crees que ha puesto?
 16: ¿Alex ha encontrado algo que le ha sorprendido? ¿Qué cara crees que tendría?

TABLA 2. Porcentaje (%) de cada ítem (en negrita la respuesta correcta) por respuesta dada en una muestra de 138 niños de 3 a 6 años para la subescala de valoración

	CRIS	TINA	NS/NC	NINGUNA
ÍTEM 2	11,6	80,4	7,2	0,7
ÍTEM 4	78,3	13,8	8	0
ÍTEM 8	24,6	16,7	53,6	5,1
ÍTEM 11	2,9	94,2	2,9	0
ÍTEM 15	50,7	2,9	38,4	8,0

2: ¿Quién de las dos crees que le dio más asco la comida? ¿Cris, Tina o a ninguna de las dos?

4: ¿Quién de las dos crees que está más triste? ¿Cris, Tina o ninguna de las dos?

8: ¿Quién de las dos crees que está muy sorprendida? ¿Cris, Tina o ninguna de las dos?

11: ¿Quién de las dos crees que está más alegre? ¿Cris, Tina o ninguna de las dos?

15: ¿Quién de las dos crees que está pasando mucho miedo? ¿Cris, Tina o ninguna de las dos?

TABLA 3. Porcentaje (%) de cada ítem por respuesta dada en una muestra de 138 niños de 3 a 6 años para la subescala de evaluación de la habilidad para percibir emociones en la música. En negrita se marcó el valor teóricamente más correcto.

	ALEGRÍA	ASCO	MIEDO	ENFADO	TRISTEZA	SORPRESA	NS/NC
ITEM 3	56,5	11,6	10,1	1,4	6,5	9,4	4,3
ITEM 6	31,9	7,2	7,2	5,8	29,7	14,5	3,6
ITEM 9	31,2	21	4,3	10,9	11,6	17,4	3,6
ITEM 13	31,2	21,0	8,7	10,1	12,3	13,0	3,6

3: *Allegria*, Vivaldi. Alegría

6: *Sonata Claro de Luna*. Tristeza (Lamento, denominada así por Berlioz).

9: *Primer Movimiento 5ª* de Beethoven. Allegro con brío. Alegría

13: *Sinfonía fantástica* de Hector Belioz (9ª): Miedo

Lo primero que llama la atención a tenor de los datos mostrados en la Tabla 1 es que los niños de la etapa infantil tienen una mayor capacidad para percibir e identificar la emoción correcta (y quizás preferencia) por emociones positivas como la alegría que por otras como asco. Son más certeros con emociones como la alegría o la tristeza y menos certeros con emociones como asco, miedo, enfado o sorpresa, que suelen confundir entre ellas.

De la Tabla 2 se desprende que este tipo de tarea requiere un mayor esfuerzo cognitivo del niño, porque debe comparar dos imágenes con la posibilidad de que no sea ninguna de las dos mellizas del ítem (como ocurre en los ítems 8 y 11). Así, son poco certeros cuando la posibilidad de que no sea ninguna de las dos se ajusta a la cuestión requerida en el ítem. Sin embargo, cuando la respuesta correcta se ajusta a uno de los dos personajes (Cris o Tina) los niños la identificaban mucho mejor.

Particularmente interesante pueden ser los ítems relacionados con la música, entre otras razones porque muchas de las observaciones registradas por los evaluadores indicaban la posible proyección del niño de un estado de ánimo más que la identificación de una emoción en sí. Así, más del 30% de la muestra prefería señalar la expresión de alegría, independientemente de la sugestión emocional normativa aportada por las expertas en música. Una vez más, los niños mostraron más facilidad para identificar la alegría que otras emociones básicas, donde las expresiones les parecen menos diferenciadoras aun.

Nuestro siguiente objetivo estaba relacionado con ver cómo era la respuesta de los niños por tramo de edad, y ver cómo respondían por sexo y centro a las pruebas. La Tabla 4 recoge la media y desviación tipo de los porcentajes de aciertos por tramo de edad y por subescala.

TABLA 4. *Media (M) y desviación tipo del porcentaje (%) de aciertos por cada tramo de edad para cada subescala y la puntuación total de la misma.*

PERVALEX SUBESCALAS	3 AÑOS (n=17)		4 AÑOS (n=26)		5 AÑOS (n=95)	
	M	DT	M	DT	M	DT
Percepción y valoración de expresiones emocionales	39,49	12,9	40,66	18,81	50,82	15,13
Valoración de expresiones emocionales	44,71	20,65	53,85	16,75	54,52	14,12
Habilidad para percibir emociones en música	29,41	23,77	22,11	21,59	30,79	21,71
Puntuación total de la prueba PERCEXVAL	37,87	12,48	38,87	15,30	45,38	11,13

Por la edad se puede observar que los niños van incrementando en su precisión para percibir y expresar emociones, especialmente a los 5 años. Comportamiento parecido tiene la segunda subescala, aunque la mejora parece más paulatina que la anterior. La capacidad para percibir emociones en la música no parece seguir la misma lógica, pues a los 4 años tuvieron un valor por debajo del año anterior, aunque en la etapa infantil las diferencias deberían ser tenidas en cuenta en meses y no en años.

Las correlaciones entre la edad y los valores del PERVALEX fueron significativas y positivas para cada una de las subescalas [percepción y valoración de emociones básicas, $r=0,285$, $p=0,001$; valoración de emociones, $r=0,215$, $p=0,011$; capacidad para percibir emociones en la música, $r=0,286$, $p=0,001$], lo que parece asentar la idea de que con el desarrollo del niño también se va mejorando la capacidad de éstos para identificar mejor las emociones.

Para conocer en qué medida el centro y el sexo podría influir en el rendimiento de las tareas propuestas por el test, realizamos un MANOVA con las variables sexo y centro para las 3 subescalas del PERVALEX. La interacción de ambas variables no fue significativa con respecto a las variables dependientes. Para el caso de la percepción de emociones básicas $F(3, 130)=1,366$; $p=0,256$; en el caso de la valoración de las emociones el valor de $F(3, 130)=0,513$; $p=0,67$ y para la capacidad para identificar emociones $F(3, 130)=1,996$; $p=0,118$. Análisis de muestras independientes (sexo) para cada subescala confirmaron la no influencia de la variable sexo. Aunque las diferencias fueron siempre a favor de las niñas, en ningún caso hubo diferencias significativas a favor de las niñas incluso por tramo de edad. Lo mismo ocurrió para el caso del centro. Sin embargo, las Figuras 4, 5 y 6 aclaran que hubo un efecto particular entre las variables centros y sexo.

Figura 4: Media Estimada Marginales para La Percepcion y Valoracion de Emociones Básicas. Subescala 1

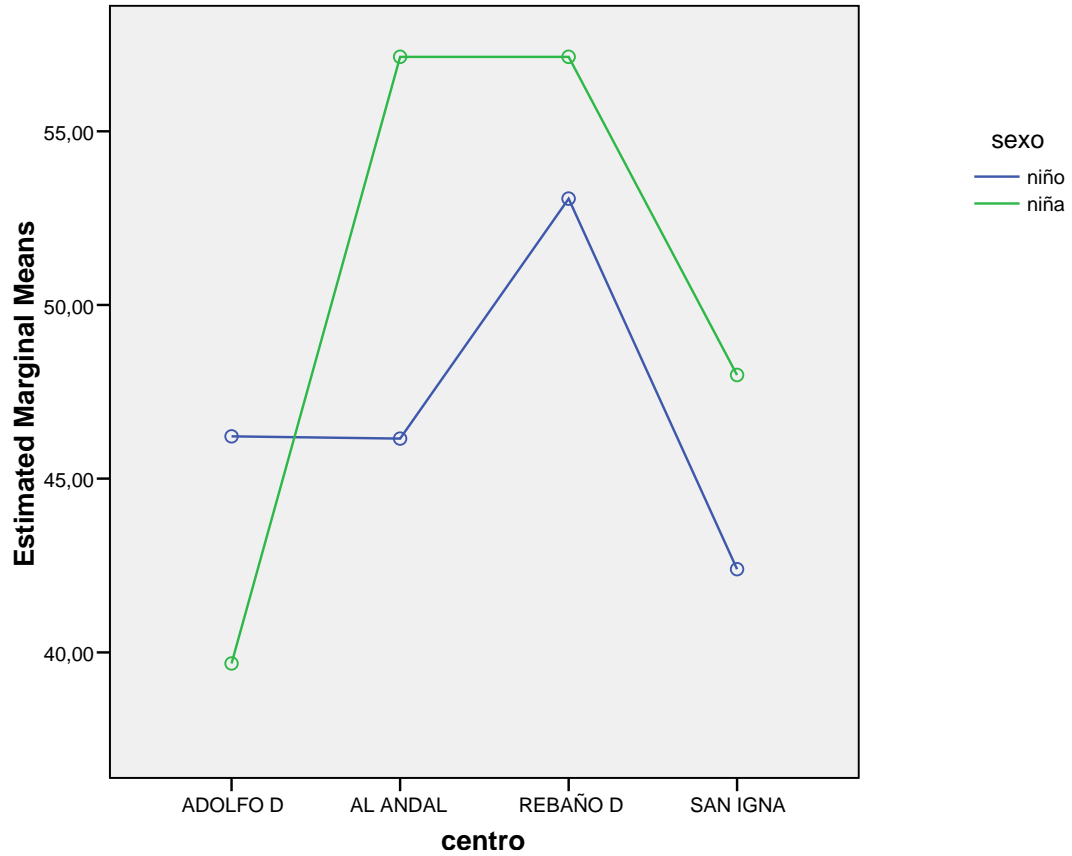


Figura 5: Media marginal estimada para discriminar adecuadamente emociones

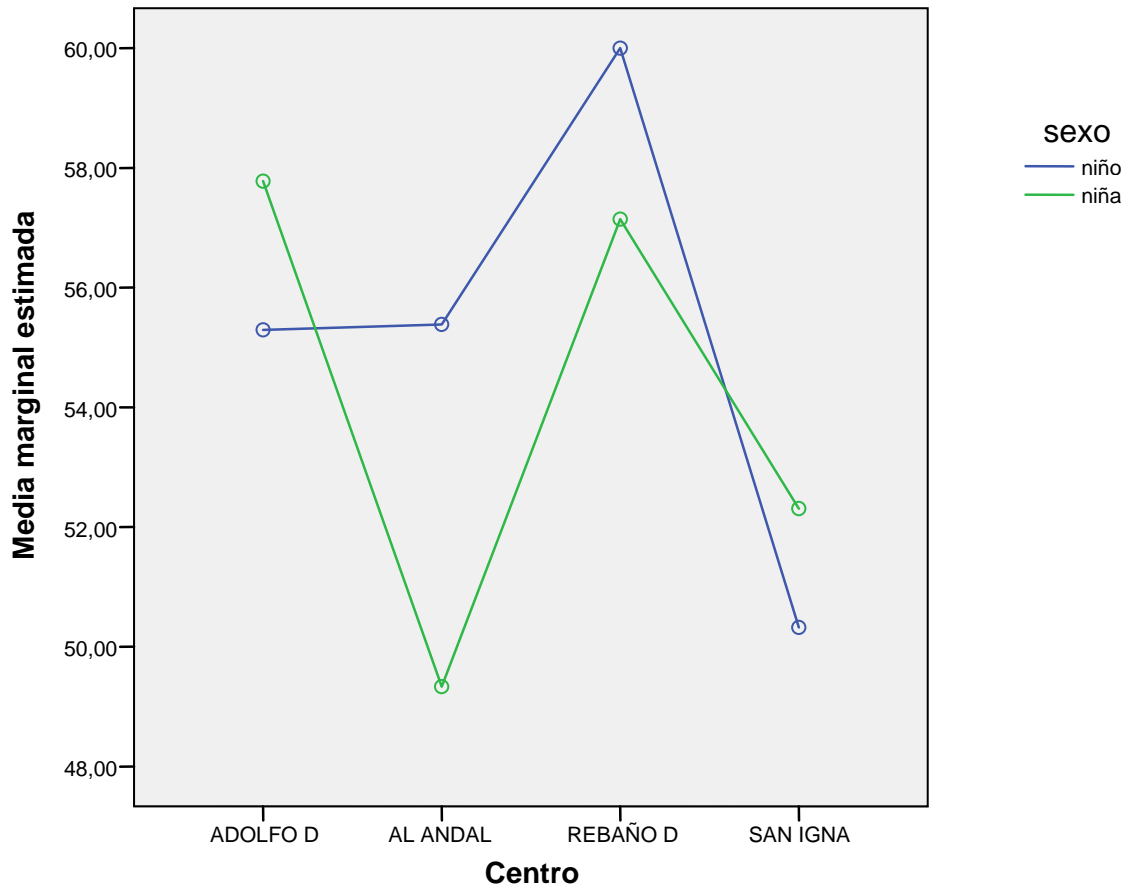
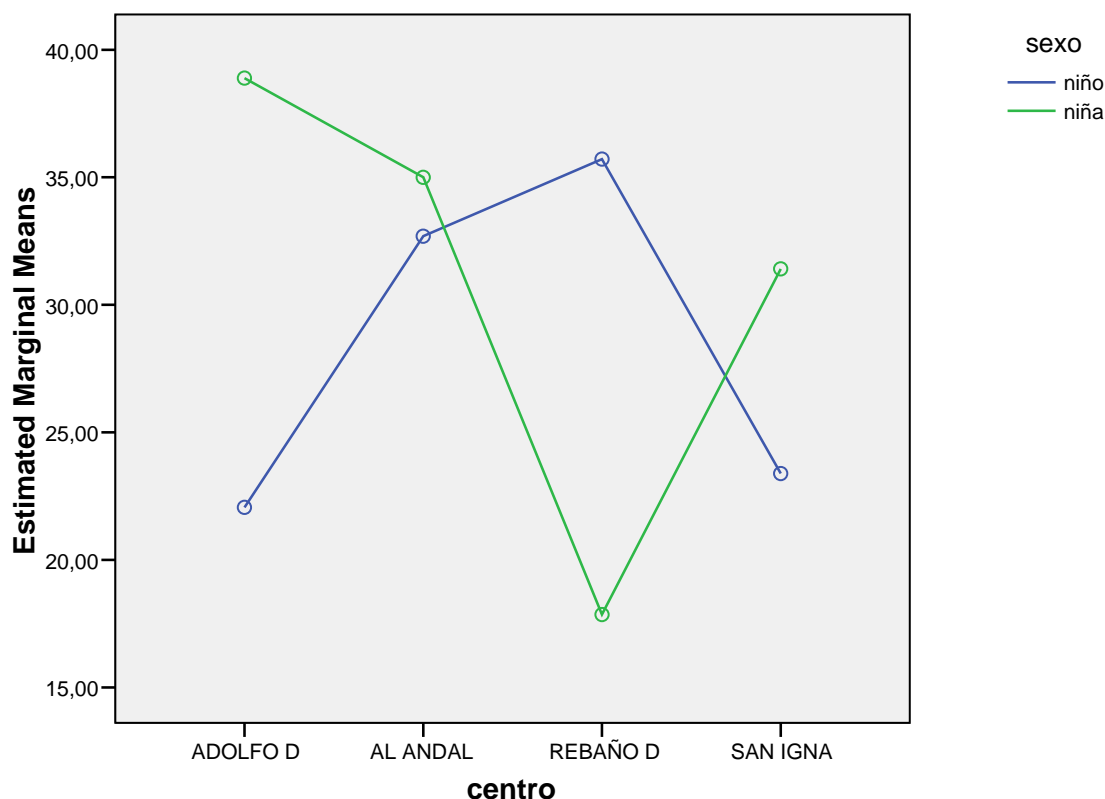


Figura 6: Media Marginal Estimada para la Percepción de emociones en música



En función del centro el rendimiento en cada una de las pruebas oscilará de un caso a otro. Debido al reducido número de centros que formaron parte del estudio, resulta difícil determinar si el factor centro es una variable de influencia importante en el desarrollo de las capacidades para la percepción, valoración y expresión de las emociones.

El último objetivo tiene que ver con la posible validez predictiva de la prueba en función de los criterios que establecimos. La Tabla 5 muestra la matriz de correlaciones entre las variables criterios (las valoraciones del profesorado sobre los participantes) y las subescalas y puntuación total del PERVALEX.

TABLA 5. *Matriz de correlaciones entre las subescalas y puntuación general del PERVALEX y los criterios establecidos.*

PERVALEX SUBESCALAS	1	2	3	4	5
Percepción y valoración de expresiones emocionales	,285**	,206*	,326**	,151	-,216*
Valoración de expresiones emocionales	,132	,058	,138	,008	-,122
Habilidad para percibir emociones en música	,134	,140	,224**	-,008	-,067
Puntuación total de la prueba PERVALEX	,258**	,194*	,331**	,064	-,184

*p<0,05; **p<0,01

- (1) ¿Cuál es el grado de adaptación del alumno/a al centro escolar?
- (2) ¿Cuál es el grado de control de impulsos del alumnado?
- (3) ¿Cuál es el grado de rendimiento académico de este alumno?
- (4) ¿Cuál es el grado de aceptación de este alumno por sus compañeros?
- (5) ¿Cuál es el grado de conflictividad del niño/a?

La percepción y valoración de expresiones emocionales se relacionó positiva y significativamente con la percepción de los profesores sobre el grado de adaptación del alumno al centro, del grado de control de los impulsos y con el rendimiento académico. Una posterior análisis de regresión confirmó dichas relaciones. Así, para la cuestión sobre el grado de adaptación del niño al centro escolar se mantuvo significativo $F(3,134)=4,31$, $p=0,06$ [$\beta=,256$; $p=0,005$]; sobre el grado de control sobre los impulsos de los niños también se mantuvo significativo $F(3,134)=6,04$, $p=0,015$ [$\beta=,206$; $p=0,015$] y lo mismo para el nivel de rendimiento académico del niño $F(3,134)=6,73$, $p<0,01$ [$\beta=,282$; $p=0,001$]. Las otras subescalas no se mantuvieron significativas tras el análisis de regresión. En cuanto a la cuestión del grado de aceptación, la percepción del profesorado no realizó distinciones entre el alumnado, por lo que no fue significativa. Finalmente, la percepción del profesorado se relacionó significativa y negativamente con la percepción y valoración de las emociones básicas, hecho que también fue confirmado en el análisis de regresión $F(3,134)=2,35$, $p=0,049$ [$\beta=-,193$; $p=0,035$]. El resto de las subescalas no se mantuvieron significativas con los criterios.

Discusión

Conscientes de las limitaciones del estudio, parece que la prueba aclara algunas cuestiones que planteamos en la introducción del trabajo. En principio, la prueba necesita seguir evolucionando en lo que respecta a valoración de emociones y la capacidad de los niños para percibir emociones. No obstante, la primera subescala, por su claridad y simplicidad en la cuestión, ha permitido un mejor resultado. La segunda subescala ha alternado un elevado porcentaje de aciertos y errores. Aún es pronto para determinar la utilidad de la tercera subescala sobre la música. Parece que la música es interpretada en función del carácter y temperamento natural del niño, más que por una tendencia aprendida (por lo corto de la edad y la deficiente formación en música clásica); pero se requiere de un mayor número de ítems y un mejor nivel de concreción en la validez de contenidos para ver la posible utilidad de este tipo de tareas.

Al menos en la muestra estudiada no ha habido diferencias significativas entre niños y niñas a la hora de percibir eficazmente la tarea de la emoción apropiada. Por tanto, los resultados no van en la línea de los trabajos de Babchuk, Hames & Thompson (1985); Kirouac & Doré (1985) o Rotter & Rotter (1988); más bien parecen ir en la línea de las conclusiones reflejadas por Mufson & Nowicki (1991), donde en poblaciones adultas descubrieron que los hombres reconocían las expresiones faciales con menor exactitud que las mujeres, pero que éstas disminuyen cuando se encuentran bajo evaluación de las competencias. Esto parece seguir la hipótesis de Mestre *et al.* (2007), donde los varones pueden puntuar como las mujeres en algunas pruebas de capacidad para la información emocional cuando se sienten motivados para realizar el esfuerzo necesario para una buena ejecución.

No obstante, es difícil de asegurar que en este caso no hayan aparecido las diferencias habituales, y podría estar relacionado con los centros escolares y sus programas educativos tal y como vimos en las figuras 4, 5 y 6, donde en algunos centros los niños puntuaron por encima de las niñas (pero sin diferencias significativas).

Más alentadores parecen los resultados de la validez predictiva, donde los niños con mejor puntuación en la prueba de identificación y valoración de emociones básicas tuvieron mejores evaluaciones por parte del profesorado sobre su nivel de adaptación al centro, sobre el grado de su control sobre los impulsos y en el rendimiento académico, siendo además con el grado de conflictividad la relación significativa y negativa. Sin embargo, el profesorado no percibe que los niños con esta habilidad parezcan ser mejor apreciados por el resto de los compañeros.

Lo más señalado de este trabajo, pese a sus lógicas limitaciones al no poseer un control sobre la personalidad y el nivel de inteligencia verbal del niño, es que podría ser un impulso para aquéllos programas de educación emocional focalizados para optimizar la habilidad de los niños para realizar tanto valoraciones como identificaciones de las emociones. El hecho de que el niño tenga ya habilidad para identificar emociones correctamente parece ser un índice de un adecuado nivel de adaptación del niño




Referencias bibliográficas

- ASTINGTON, J. (1993) *The child's Discovery of the Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ASTINGTON, J.W. (1996). "What is theoretical about the child's theory of mind?: A Vygotskian view of its development". En P. CARRUTHERS & P.K. SMITH (eds.), *Theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 184–199.
- BABCHUK, W.A., HAMES, R.B. & THOMPSON, R.A. (1985). "Sex differences in the recognition of infant facial expressions of emotion: The primary caretaker hypothesis". *Ethology and Sociobiology*, 6, 89–101.
- BENNET, M., YUILL, N., BANERJEE, R. & THOMSON, S. (1998). "Children's understanding of extended identity". *Developmental Psychology*, 34, 322–331.
- BUCK, R. (1976). "A test of nonverbal receiving ability: Preliminary studies". *Human Communication Research*, 6, 99–110.
- EKMAN, P. (1965). "Body position, facial expression and verbal behavior during interviews". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68 (3), 295–301.
- EKMAN, P. (1972). "Universals and cultural differences in facial expressions of emotion". En J. COLE (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, vol. 19, 207–282.
- ELFENBEIN H.A. & AMBADY, N.A. (2002). "On the universality and cultural specificity of emotion recognition: A meta-analysis". *Psychological Bulletin*, 128, 203–235.
- ELFENBEIN, H.A. & AMBADY, N. (2003). *Practice makes perfect: Evidence for cultural learning in emotion recognition*. Poster presentado en el Fourth Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology, Los Angeles, California.
- FANTZ, R.L. (1961). "The origins of form perception". *Scientific American*, 204, 66–72.
- FRIDLUND, A.J. (1997). "The new ethology of human facial expressions". En J.A. RUSSELL & J.M. FERNÁNDEZ-DOLS (eds.), *The psychology of facial expression*. Paris: Cambridge University Press, 103–129.
- FRIDLUND, A.J., EKMAN, P. & OSTER, H. (1984). "Facial expressions of emotion". En A.W. SIEGMAN & S. FELDSTEIN (eds.), *Nonverbal behavior and communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 143–223.
- GUIL, R. & GIL-OLARTE, P. (2007). "Inteligencia Emocional y Educación". En J.M. MESTRE & P. FERNÁNDEZ-BERROCAL (eds.), *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide, 189–215.
- GÓMEZ, J.C. & NÚÑEZ, M. (1998). "La mente social y la mente física: Desarrollo y dominios de conocimiento". *Infancia y Aprendizaje*, 84, 5–32.
- HALL, J.A. (1979). "Gender, gender roles, and nonverbal communication skills". En R. ROSENTHAL (ed.), *Skill in nonverbal communication*. Cambridge, MA: Oelgeschlager, Gunn & Hain, 31–67.
- HALL, J.A. (1984). *Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- ICKES, W., GESN, P.R. & GRAHAM, T. (2000). "Gender differences in emphatic accuracy: Differential ability or differential motivation?" *Personal Relationships*, 7, 95–109.
- IZARD, C.E. (1971). *The Face of Emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- KAGAN, J. & LEWIS, M. (1965). "Studies of attention in the human infant". *Merrill Palmer Quarterly*, 11, 95–127.
- KIROUAC, G. & DORÉ, F.Y. (1985). "Accuracy of the judgment of facial expression of emotions as a function of sex and level of education". *Journal of Nonverbal Behavior*, 9, 3–7.
- LENTI, C., LENTI-BOERO, D. & GIACOBBE, A. (1999). "Decoding of emotional expressions in children and adolescents". *Perceptual and Motor Skills*, 89, 808–814.
- LEVORATO, M.C. & DONATI, V. (1999). "Conceptual and lexical knowledge of shame in Italian children and adolescents". *International Journal of Behavioral Development*, 23, 873–897.

- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (1993). "The intelligence of emotional intelligence". *Intelligence*, 17, 433–442.
- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (1995). "Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings". *Applied and Preventive Psychology*, 4 (3), 197–208.
- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. SALOVEY & D. SLUYTER (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books, 3–34.
- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (2007). "¿Qué es Inteligencia Emocional?" En J.M. MESTRE & P. FERNÁNDEZ-BERROCAL (eds.), *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide, 25–45.
- MCCARTHY, L.Z. & BARON, R.M. (1983): "Toward an ecological theory of social perception". *Psychological Review*, 90, 215–238.
- MELTZOFF, A.N. & MOORE, M.K. (1983). "Newborn infants imitate adult facial gestures". *Child Development*, 54, 702–709.
- MESTRE, J.M. & R. GUIL (2011). *Regulación de Emociones: Una Vía a la Adaptación*. Madrid: Pirámide.
- MESTRE, J.M., NÚÑEZ-VÁZQUEZ, I. & GUIL, R. (2007). "Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional". En J.M. MESTRE & P. FERNÁNDEZ-BERROCAL (eds.), *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide, 153–171.
- MUFSON, L. & NOWICKI, S.J. (1991). "Factors affecting the accuracy of facial affect recognition". *Journal of Social Psychology*, 131, 815–822.
- NOLLER, P. (1986). "Sex differences in nonverbal communication: Advantage lost or supremacy regained?" *Australian Journal of Psychology*, 38, 23–32.
- PALACIOS, J. (2001). "Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos". En J. PALACIOS, A. MARCHESI & C. COLL (eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza, 23–102.
- PALMERO, F. & MESTRE, J.M. (2004). "Emoción". En J.M. MESTRE & F. PALMERO (eds.), *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid: McGraw-Hill, 215–247.
- ROSENTHAL, R., HALL, J.A., DIMATTEO, M.R., ROGERS, P. & ARCHER, D. (1979). *Sensitivity to Nonverbal Communications: The PONS Test*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- ROTTER, N.G. & ROTTER, G.S. (1988). "Sex differences in the encoding and decoding of negative facial emotion". *Journal of Nonverbal Behavior*, 12, 139–148.
- SALOVEY, P. (2008). "Foreword". En R. EMMERLING, V. SHANWAL & M. MANDAL (eds.), *Emotional intelligence: Theoretical and cultural perspectives*. San Francisco: Nova Science Publishers.
- SCHARFE, E. (2000). "Development of Emotional Expression, Understanding, and Regulation in Infants and Young Children". En R. BAR-ON & J.D.A. PARKER (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 244–263.
- VILLANUEVA, L., CLEMENTE, R.A. & ADRIÁN, J.E. (2000). "La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E.)*, 3, 4.
- WALTER-ANDREWS, A.S. (1997). "Infants' perception of expressive behaviors: Differentiation of multimodal information". *Psychological Bulletin*, 121, 437–456.
- ZEBROWITZ, L.A. (1997). *Reading Faces*. Boulder, CO: Westview Press.
- ZUCKERMAN, M., DEPAULO, B.M. & ROSENTHAL, R. (1986). "Humans as deceivers and lie detectors". En BLANCK, BUCK & ROSENTHAL (eds.) *Nonverbal communication in the clinical context*. University Park, PA: Pennsylvania State University, 13–35.

Apéndice I

Apellidos y Nombre:		Edad..... Sexo V M	
Centro:		Localidad:	
INSTRUCCIONES: SIÉNTESE CERCA DEL NIÑO Y VAYA LEYENDO UNA A UNA LAS DIAPOSITIVAS. ASEGÚRESE DE QUE EL NIÑO LA ENTIENDE. PROCURA NO INCENTIVAR AL NIÑO A UNA RESPUESTA EN CONCRETO. CUANDO EL NIÑO SEÑALE LA PANTALLA APUNTA LA RESPUESTA. SI CAMBIA DE OPINIÓN O SI REALIZA ALGÚN TIPO DE COMENTARIO ESCRÍBALO EN OBSERVACIONES.			
	Diapositiva	Respuesta	Observaciones
1		ABCDEF	
2		CRIS TINA NS/NC	
3		ABCDEF	
4		CRIS TINA NS/NC	
5		ABCDEF	
6		ABCDEF	
7		ABCDEF	
8		CRIS TINA NS/NC	
9		ABCDEF	
10		ABCDEF	
11		CRIS TINA NS/NC	
12		ABCDEF	
13		ABCDEF	

14	 <p>A. Alguien le ha estado diciendo cosas desagradables sobre su familia. ¿Qué cara le pones?</p>	A B C D E F	
15	 <p>¿Cómo se ha ido cuando que está pasando de ser la modelo? ¿Cómo se va a comportar de los días?</p>	CRIS TINA NS/NC	
16	 <p>¿Cómo se ha comportado en un momento importante? ¿Qué sensación? ¿Qué cara como que tendría?</p>	A B C D E F	