

## Habilidad narrativa e identificación de valores y contravalores en dibujos animados por alumnado de Educación Primaria

Eider Oregui<sup>1\*</sup>, Ana Aierbe<sup>1</sup> y Jesús Bermejo<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU (España)  
<sup>2</sup> Universidad de Valladolid (España)

**Resumen:** Esta investigación analiza si la estructura (no narrativa o narrativa) que caracteriza a dibujos animados incide en la habilidad narrativa e identificación de valores y contravalores frente a factores personales (edad, curso educativo, sexo y nivel atencional) o contextuales (red e índice socio-económico y cultural del centro educativo) del alumnado de Educación Primaria. Se ha contado con la participación de 186 estudiantes que han relatado el episodio visionado. El estudio tiene un diseño cuasiexperimental con metodología mixta (cuantitativa y cualitativa). Los resultados obtenidos mediante análisis de regresión confirman que la estructura incide en mayor grado que el resto de factores. Se concluye que conviene considerar el tipo de estructura de los contenidos audiovisuales, y no solo la potencialidad en valores o contravalores, tanto en investigaciones futuras como al diseñar e implementar intervenciones en el ámbito formal e informal.  
**Palabras clave:** habilidad narrativa; valores; contravalores; dibujos animados; educación primaria; regresión.

**Title:** Narrative skill and identification of values and countervalues in cartoons by Primary Education students.

**Abstract:** This research analyses whether the structure (non-narrative or narrative) that characterizes cartoons affects the narrative skill and identification of values and countervalues, as opposed to personal (age, school year, gender and attention level) or contextual (school network and socio-economic and cultural index of the school) factors of Primary Education students. 186 students participated in it, who have reported on the episode watched. The study has a quasi-experimental design with blended methodology (quantitative and qualitative). The results obtained through regression analysis confirm that the structure has a greater effect than the rest of the factors. We conclude that it is advisable to consider the structure of audio-visual content, not just the potential values or countervalues, both in future research and in designing and implementing interventions in formal and informal settings.

**Keywords:** narrative skill; values; countervalues; cartoons; primary education; regression.

### Introducción

Los programas de ficción infantil (dibujos animados, series, películas), poseen una gran potencialidad como herramientas de influencia en los modos de construcción de los sistemas de representación de niños/as, apelando a diferentes modalidades de atención, y pueden adquirir un valor formativo en la socialización de los/as menores ya que contribuyen, en mayor o menor medida, al desarrollo de habilidades narrativas y de valores/contravalores.

Un estudio de Bermejo (2005) sobre dos contenidos de dibujos animados estructuralmente diferentes, *Bola de Dragón* (estructura no narrativa) y *David el Gnomo* (estructura narrativa), y su relación con la atención y habilidad narrativa de alumnado de Educación Primaria, defiende que el de estructura no narrativa influye en el procesamiento y comprensión de las narraciones de los/as menores de manera que cuando se les preguntaba de qué trataba el capítulo, en lugar de organizar los relatos jerárquicamente (indicando inicio, nudo y desenlace), decían de forma genérica que trataba “sobre peleas”. Sin embargo, el contenido de estructura narrativa favorece la comprensión y ayuda a entrenar la atención voluntaria mediante el seguimiento de la propia narración, aumentando la intensidad atencional progresivamente en relación con el transcurso de la historia durante su visionado.

De acuerdo con Aierbe y Oregui (2016), las características estructurales (no narrativa o narrativa) y de contenido

(mayor o menor número y tipo de valores/contravalores y emociones representados) de programas de ficción infantil como los dibujos animados pueden facilitar o impedir a los y las menores profundizar en el mensaje y discernir las consecuencias y los motivos que hay detrás de los pensamientos, emociones y acciones de los personajes. Por ello, a la hora de analizar la competencia mediática de niños y niñas adquiere especial relevancia efectuar un análisis estructural y de contenido de los programas de ficción preferidos por el público infantil y complementarlos con estudios de recepción, es decir, no solo considerar los valores/contravalores potenciales que transmiten sino, también, aquellos que el alumnado percibe en dichos contenidos mediáticos al evocar el relato.

No cabe duda de que las narraciones tienen especial relevancia educativa para las generaciones más jóvenes puesto que, mediante ellas, niños y niñas tratan de dotar de sentido a sus experiencias (Hymes, 1982)

Una técnica frecuente para analizar la comprensión de los mensajes es el *retelling* que consiste en solicitar al participante que comparta un incidente o suceso real vivido o bien que repita la historia de la narración proporcionada mediante material impreso, imágenes, audios o contenido audiovisual como el capítulo de un dibujo animado o serie de televisión (Benaissa, 2014; Flake, Lorch y Milich, 2007).

Diversos estudios analizan si la modalidad de presentación de los relatos, oral o con apoyo visual, influye en la extensión y la calidad de las historias contadas por alumnado y concluyen que estas son más completas con apoyos visuales (Schneider, 1996; Schneider y Dubé, 2005), incluso en contextos socioeconómicos medios y bajos (McConnell, 2011). Klop et al. (2013), por ejemplo, determinaron que compartir el espacio de visualización con examinadores no afecta a la

\* Correspondence address [Dirección para correspondencia]:  
Eider Oregui. Faculty of Education, Philosophy and Anthropology. University of the Basque Country (UPV/EHU). Avenida Tolosa 70, 20018 Donostia-San Sebastián, Gipuzkoa (España). E-mail: [eider.oregui@ehu.eus](mailto:eider.oregui@ehu.eus)  
(Artículo recibido: 17-05-2018; revisado: 25-07-2018; aceptado: 30-09-2018)

calidad de los relatos producidos por alumnado con y sin trastornos del lenguaje en términos de variables micro y macroestructurales. Las variables microestructurales medidas fueron la productividad (número total de palabras y unidades), complejidad sintáctica (longitud media de la unidad) y diversidad léxica (número total de palabras diferentes). Las variables macroestructurales incluyeron medidas de cohesión (número de enlaces completos, incompletos y de error) y estructura de la historia.

Ukrainetz et al. (2005), desde una perspectiva evolutiva, compararon los relatos ficticios producidos por tres grupos de edad (5-6, 7-9 y 10-12 años) y hallaron que con la edad se incrementaba la competencia narrativa. Longobardi, Spataro, Renna y Rossi-Arnaud (2014) concluyen que la competencia narrativa está más desarrollada en 4º y 5º que en 3º de Educación Primaria y opinan que a estas edades es preferible utilizar narraciones ficticias puesto que el alumnado muestra menor capacidad para escribir narraciones personales en comparación con las ficticias e hipotéticas. Estas investigaciones más actuales confirman lo que defienden algunos estudios clásicos como el de Berman (1996), McCabe y Peterson (1991), Slobin (1996), Stein y Glenn (1979) o Trabasso, Secco y van den Broek (1984) entre otros.

Respecto a las investigaciones sobre los valores y contravalores que transmiten los programas mediáticos infantiles, existen numerosos estudios que analizan mediante análisis de contenido los valores/contravalores potenciales que están representados en los mismos. Así, Alonso (2016) en el contexto español ahonda en los valores que se transmiten en los dibujos animados, tanto por su contenido como por su estética, con objeto de conocer la calidad de la televisión infantil. En total examina más de 600 personajes y 163 series de diferentes nacionalidades y concluye que, actualmente, aparece muy representada la violencia y la falta de igualdad de género. Fabbro y Sánchez-Labela (2016), por su parte, analizan el contenido en valores y contravalores de programas infantiles emitidos en la televisión pública de Argentina y España y constatan que hay un predominio de valores en los mismos.

Algunos trabajos señalan el papel destacado de la televisión para formar actitudes positivas hacia los grupos culturales o étnicos y para inculcar una percepción adecuada de la realidad social así como una conciencia tolerante y multicultural como, por ejemplo, el de Gladkova (2013) que hace énfasis en el desarrollo de los valores del pluralismo y la diversidad cultural en menores. También, Özer y Avci (2015) profundizan en dos dibujos animados, uno turco llamado *Pepee* y otro canadiense *Caillou*, con el objetivo de investigar las formas en que presentan sus valores culturales. Otros estudios como el de Russo, Crescentini, Castelli, Missaglia y Jabes (2007) se centran en la formación de valores y representaciones sociales relacionadas con el abandono infantil. Tamborini, Hahn, Prabhu, Klebig y Grall (2017) determinan la frecuencia con la cual las conductas están impulsadas por motivaciones altruistas/egoístas, realizadas por personajes afebles/desagradables, recompensadas/castigadas o presentes en contenidos dirigidos a diferentes grupos de edad (2-5, 6-

11 y 12-17 años). Encontraron que las conductas representadas acentuaban la competencia, la autonomía y la relación en los grupos de mayor edad.

Menos frecuentes son los estudios de recepción de valores/contravalores por menores como el de Fogel (2006) que examinó los hábitos televisivos de preadolescentes (8 a 12 años) del sur de California para comprobar si la mediación parental fomenta la percepción de valores prosociales al ver un episodio de la serie *Hang Time*. El alumnado informó que prefieren dibujos animados (81%) frente a otros programas y encontró que la puntuación en la percepción de la tolerancia y la amistad se incrementaba en el grupo experimental. Šramová y Pavelka (2017) estudiaron la percepción de los mensajes mediáticos por menores checos en edad preescolar. Trataron de determinar el efecto de la publicidad sobre los procesos de compra mediante entrevistas semiestructuradas a padres e hijos/as. Este es uno de los pocos estudios de recepción en los que se alude a la percepción de contravalores. Hadley y Nenga (2004) en un estudio realizado en Taiwán señalan que los/las menores no son meros receptores pasivos de los mensajes de los medios sino que los interpretan activamente en términos de valores y contravalores y los incorporan en sus propios juegos con iguales. En la misma línea, Abuzahra, Farrah y Zalloum (2016) resaltan desde una perspectiva constructivista el valor pedagógico de la ficción infantil puesto que funciona como un incentivo que mejora la participación del alumnado y la discusión colaborativa. Labaš y Maleš (2017) estudian la percepción de valores éticos en mensajes emitidos por medios electrónicos por adolescentes croatas y su relación con factores sociodemográficos como el nivel educativo parental, la situación económica familiar y el género del alumnado. Constatan diferencias con respecto al género del alumnado y el nivel educativo parental puesto que las alumnas muestran mayor sensibilidad por las preguntas éticas y son los alumnos cuyos padres tienen menor nivel educativo quienes perciben menor número de valores éticos.

Una investigación de carácter cuasiexperimental, realizada en varias fases, en la que se considera el tipo de estructura de los dibujos animados en relación con las habilidades narrativas y la percepción de valores/contravalores por alumnado de Educación Primaria (Aierbe y Oregui, 2016; Bermejo, Aierbe, Oregui y Bartau, 2018; Oregui, 2017) reveló resultados interesantes. La fase inicial de análisis de contenido en valores/contravalores, desde el marco de Rokeach (1973), mostró que en los 86 capítulos de *Código Lyoko* (estructura no narrativa) y *Doraemon* (estructura narrativa) examinados se exhibe una amplia gama de valores éticos y competenciales, sobre todo valores vitales, mientras los valores estéticos y trascendentales apenas son representados (Aierbe y Oregui, 2016). En *Código Lyoko* aparecen más variedad de valores/contravalores. Sin embargo, *Doraemon* tiene un carácter más pedagógico puesto que muestra los valores con sus respectivos contravalores de manera reiterada lo que, junto a sus características formales, facilita la comprensión de los mensajes. En la fase consecutiva de análisis de recepción se

encontró que el índice de habilidad narrativa obtenido por el alumnado es mayor en la estructura narrativa frente a la no narrativa. Los relatos producidos por el alumnado referidos a *Doraemon* son más extensos y detallados mientras que los que se refieren a *Código Lyoko* se centran casi exclusivamente en explicar las secuencias de acción (que son también las más violentas) y no se especifica la finalidad, los motivos o las consecuencias de las acciones (Bermejo et al., 2018). En concordancia con el análisis de contenido realizado en la fase inicial, el alumnado identifica los diferentes valores/contravalores presentes en los episodios y, aunque tiende a percibir más valores que contravalores, es en la estructura narrativa donde perciben mayor número de valores/contravalores frente a la no narrativa (Oregui, 2017). Además, a mayor edad recuerdan mejor las secuencias, cometen menos errores y tienden a percibir mayor número de valores/contravalores. Si bien no se hallaron diferencias estadísticamente significativas a nivel atencional, sí se encontraron algunas con respecto al género puesto que las alumnas utilizan mayor número de conectores causales al relatar los episodios e identifican más valores/contravalores socioafectivos que los alumnos.

En conclusión, la mayoría de los estudios que ahondan en la habilidad narrativa o la percepción de valores/contravalores en la infancia se basan principalmente en análisis de contenido y, en menor medida, en análisis de recepción o en un análisis conjunto de contenido y recepción como el que se realiza en la última investigación mencionada. En estos trabajos se suelen utilizar contenidos audiovisuales pero no se suele considerar la estructura que puede ser determinante junto a otros factores como la edad, sexo y nivel atencional para dotar de sentido a los mensajes. Por ello, la cuestión que cabe plantearse es: ¿Cuáles de estos factores inciden y cómo repercuten al relatar el episodio visionado en términos de habilidad narrativa e identificación de valores/contravalores por parte del alumnado?

Se plantean las siguientes hipótesis: a) la estructura del episodio visionado es el factor que más incide y que más diferencias explica sobre la habilidad narrativa de tal forma que si se visiona un episodio con estructura narrativa repercutirá positivamente en su puntuación; b) la estructura del episodio visionado es el factor que más incide y que más diferencias explica sobre la identificación de valores de tal forma que si se visiona un episodio con estructura narrativa repercutirá positivamente en su puntuación; y c) la estructura del episodio visionado es el factor que más incide y que más diferencias explica sobre la identificación de contravalores de tal forma que si se visiona un episodio con estructura narrativa repercutirá positivamente en su puntuación.

La finalidad principal del estudio es analizar qué variables personales (curso, edad, sexo, atención sostenida y atención selectiva), contextuales (centro público o privado-concertado e índice socioeconómico y cultural) así como relativas al contenido mediático (estructura no narrativa y narrativa) inciden sobre el índice de habilidad narrativa e identificación de valores y contravalores por alumnado de Educación Primaria.

Los objetivos específicos son: 1) Determinar qué factores y cómo inciden en el índice de habilidad narrativa al relatar el episodio visionado por el alumnado; 2) Analizar qué factores y cómo inciden en la identificación de valores en el episodio visionado por el alumnado; y 3) Conocer qué factores y cómo inciden en la identificación de contravalores en el episodio visionado por el alumnado.

## Método

La investigación tiene un diseño cuasiexperimental con metodología mixta (cuantitativa y cualitativa).

### Participantes

En el estudio han colaborado 186 estudiantes de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 7 y 13 años ( $M = 10.04$ ;  $DT = 1.59$ ), pertenecientes a cuatro centros educativos de la provincia de Gipuzkoa (Comunidad Autónoma Vasca). El muestreo ha sido por conveniencia (no aleatorio o probabilístico) y se ha procurado que hubiera una proporción equitativa de centros educativos por red (dos de la red pública y otros dos de la red privada-concertada).

Del total de estudiantes: 104 (55.91%) pertenecen a la red privada-concertada y 82 (44.09%) a la pública; 113 (60.75%) cursan sexto de Educación Primaria y 73 (39.25%) tercero; 94 (50.54%) son alumnas y 92 (49.46%) alumnos.

### Instrumentos de medida

La recogida de datos se ha realizado mediante la aplicación de la Escala Magallanes de Atención Visual o EMVA (García y Magaz, 2011), la visualización de un episodio con estructura de tipo no narrativo (<http://goo.gl/8jyo49>) u otro de tipo narrativo (<http://goo.gl/7TSlhH>), y la realización de una entrevista semiestructurada individual al alumnado participante.

### Procedimiento

En primer lugar, se llevó a cabo la selección de los episodios (Aierbe y Oregui, 2016). Esta selección se realizó en base a dos criterios fundamentalmente: 1) tener altos índices de audiencia (o cuota de pantalla superior a 11 puntos) entre las edades objeto de estudio (8-12 años); y 2) pertenecer a diferentes tipos de estructura (uno a la no narrativa y otro a la narrativa). Los índices de audiencia se solicitaron a la agencia *Kantar Media* (<http://www.kantarmedia.com/es>) y para establecer el tipo de estructura al que pertenecía cada episodio se acudió a expertos en narratología. Los episodios seleccionados fueron: *Luchar hasta el final* (un episodio perteneciente a *Código Lyoko*) como estructura de tipo no narrativo por alterar el orden espaciotemporal y emplear captadores atencionales o *clinchers* (como sonidos o aparición/desaparición de personajes); y *La bombona de energía emocional* (un episodio perteneciente a *Doraemon*) como estructura de tipo narrativo por ser similar a la estructura de un cuento clásico con inicio, nudo y desenlace.

En segundo lugar, se obtuvo el consentimiento informado de las madres y los padres del alumnado de tercero y sexto de Educación Primaria de los cuatro centros que aceptaron participar.

La recogida de datos se llevó a cabo en tres fases consecutivas:

En la primera fase, se aplicó la escala atencional EMAV (García y Magaz, 2011) al alumnado para poder comprobar si incide la atención selectiva (calidad atencional) y sostenida sobre los resultados de la investigación.

En la segunda fase, se subdividió al alumnado en dos grupos procurando mantener un número equitativo de estudiantes por sexo (entre alumnas y alumnos) y por curso (entre tercero y sexto de Educación Primaria). En un grupo, visualizaron el episodio con estructura de tipo no narrativo (un total de 89 estudiantes, el 47.85% de la muestra); y en el otro grupo, el episodio con estructura de tipo narrativo (un total de 97 estudiantes, el 52.15% de la muestra).

En la tercera fase, se realizó una entrevista semiestructurada individual, con una duración aproximada de 20 minutos, cuya finalidad es recabar el índice de habilidad narrativa y la identificación de valores y contravalores por parte del alumnado. En esta investigación se presentan los análisis y resultados relativos a la primera pregunta: “*Cuenta todo lo que recuerdes del episodio que has visto*”, técnica conocida como *retelling*.

### Análisis de datos

Se han analizado las respuestas o *retelling* del alumnado para obtener su índice de habilidad narrativa y la cantidad total de valores y contravalores que han identificado durante el visionado de ambos episodios.

El índice de habilidad narrativa incluye la media de seis componentes (Bermejo et al., 2018): 1) mención de secuencias (11 secuencias en total en cada episodio valoradas cada una con 0 puntos, si no se mencionan, y con 1 punto, si se mencionan parcial o totalmente); 2) mención de la introducción (media de la secuencia 1 a 5 en el episodio de tipo no narrativo y la 1 en el de tipo narrativo), el nudo (secuencia 6 en el episodio de tipo no narrativo y media de la 2 a 4 en el de tipo narrativo), la resolución (media de la secuencia 7 a 9 en el episodio de tipo no narrativo y de la 5 a 9 en el de tipo narrativo) y el desenlace (media de la secuencia 10 y 11 en ambos tipos de episodios); 3) mención de núcleos semánticos o de los medios-fines (11 núcleos semánticos en total en cada episodio valorados cada uno con 0 puntos, si no se mencionan, y con 1 punto, si se mencionan parcial o totalmente); 4) utilización de segmentos o proposiciones (número total de segmentos contabilizados); 5) utilización de conectores causales (número total de conectores causales contabilizados); y 6) utilización de conectores temporales (número total de conectores temporales contabilizados). El Alfa de Cronbach resultante del análisis de fiabilidad es aceptable con un coeficiente de  $\alpha = .77$ .

El cálculo de la identificación de valores o contravalores se obtiene mediante la suma total de valores y contravalores percibidos durante la visualización de los episodios. Los va-

lores se han categorizado en: vitales (ej. jugar), de producción (ej. adquirir cosas), éticos (ej. justicia), socio-afectivos (ej. amistad), intelectuales (ej. deseo de saber o conocer), estéticos (ej. belleza) y personales (ej. autoestima). Lo opuesto a estos significados se han categorizado como contravalores (Aierbe y Oregui, 2016; Donoso, 1992; Oregui, 2017; Roakeach, 1973).

La categorización se ha llevado a cabo mediante el programa NVivo 10. Posteriormente, mediante una consulta denominada *matriz de codificación*, se han obtenido el número total de valores y contravalores categorizados para exportar los datos a un archivo Excel e importar este al programa SPSS 24 para su posterior análisis estadístico.

El NVivo, también permite, mediante una consulta denominada *comparativa de codificación*, comprobar el porcentaje de acuerdo y desacuerdo interjueces en relación con la categorización o modificación que realice uno u otro con su nombre de usuario. El análisis efectuado ha mostrado concordancia entre ambos jueces intervinientes con un índice Kappa de  $k = .83$ .

Una vez preparada la matriz de datos en SPSS y comprobado mediante el análisis de *modelos lineales mixtos* (regresión multinivel o jerárquica) que no hay varianza (intersección  $p > .05$ ) al segundo nivel (a nivel de centro y/o a nivel de aula), se ha procedido a realizar análisis de *regresión lineal múltiple*.

Se han realizado tres análisis de *regresión lineal múltiple*, uno por cada variable dependiente: índice de habilidad narrativa ( $M = 4.69$ ;  $DT = 3.87$ ); identificación de valores ( $M = 7.77$ ;  $DT = 6.76$ ); e identificación de contravalores ( $M = 5.05$ ;  $DT = 4.93$ ). En estos tres modelos se han introducido como variables predictoras o independientes las siguientes: el tipo de estructura de los episodios visualizados por el alumnado (0 = no narrativa; 1 = narrativa); la edad ( $M = 10.04$ ;  $DT = 1.59$ ); el curso educativo (0 = tercero de Educación Primaria; 1 = sexto de Educación Primaria); el sexo (0 = alumnos; 1 = alumnas); la puntuación centil relativa a la atención sostenida ( $M = 43.68$ ;  $DT = 27.16$ ); la puntuación centil relativa a la atención selectiva o calidad atencional ( $M = 34.68$ ;  $DT = 25.33$ ); la red (0 = pública; 1 = privada-concertada); y el ISEC o Índice Socio-Económico y Cultural ( $M = -.06$ ;  $DT = .74$ ) del centro educativo.

Para comprobar en los modelos resultantes posibles efectos de colinealidad entre las variables predictoras o independientes se ha solicitado en cada análisis de regresión los *estadísticos o diagnósticos de colinealidad* (Bowerman y O'Connell, 1990; Field, 2009; Menard, 1995; Myers, 1990) y, además, se ha repetido el procedimiento extrayendo cada vez un predictor del análisis (del predictor con mayor puntuación al predictor con menor puntuación en significatividad) para observar las posibles variaciones en el valor de la significatividad. Esto es, corroborar si el predictor continúa siendo estadísticamente significativo ( $p < .05$ ) o no ( $p > .05$ ).

En cualquier caso, también, se han realizado análisis de *regresión lineal simple* con cada una de las variables predictoras o independientes (un modelo por cada predictor) para confirmar, definitivamente, si dichos predictores son o no esta-

dísticamente significativos con respecto al índice de habilidad narrativa e identificación de valores y contravalores.

## Resultados

### Índice de habilidad narrativa

En la Tabla 1 se puede observar el primer análisis de *regresión lineal múltiple* (modelo 1), el cual predice de manera estadísticamente significativa ( $F(8, 177) = 13.91; p < .001$ ) el 39% de la varianza en el índice de habilidad narrativa del alumnado.

Según dicho modelo, la varianza se debe principalmente al tipo de estructura (no narrativa o narrativa) del episodio

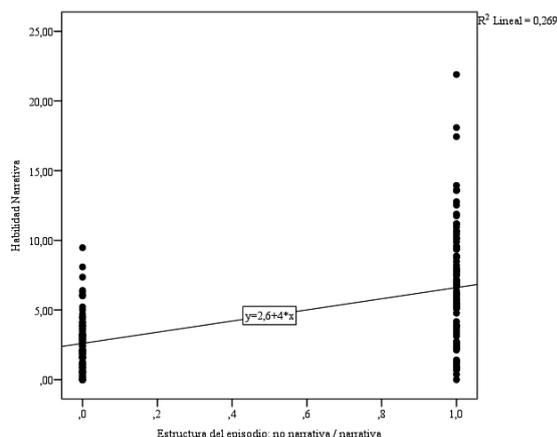
visionado ( $t(177) = 8.68; p < .001$ ) seguido de la red ( $t(177) = 4.90; p < .001$ ) e ISEC ( $t(177) = -4.89; p < .001$ ) del centro educativo.

Las correlaciones y los estadísticos o diagnósticos de colinealidad, por su parte, evidencian una fuerte relación ( $r > .90$ ;  $VIF > 10$  y tolerancia  $< .1$ ) entre los predictores edad y curso del alumnado, así como entre la red e ISEC del centro educativo que pueden estar afectando a los modelos de regresión. Al eliminar del modelo uno por uno los predictores no estadísticamente significativos (del predictor con mayor al menor valor en significatividad), aparecen como estadísticamente significativos los predictores (modelo 2): estructura, red, atención selectiva e ISEC.

**Tabla 1.** Regresión lineal múltiple y simple del índice de habilidad narrativa.

	R <sup>2</sup>	F	B	SE B	β	t	p
<b>Modelo 1: Habilidad Narrativa</b>	.386	13.914					.000***
Intercepto (Constante)			1.104	4.019		.275	.784
Predictor (Estructura)			3.963	.457	.514	8.675	.000***
Predictor (Edad)			-.422	.457	-.174	-.924	.357
Predictor (Curso)			1.951	1.465	.247	1.332	.185
Predictor (Sexo)			-.197	.477	-.026	-.412	.681
Predictor (Atención Sostenida)			.002	.009	.011	.168	.867
Predictor (Atención Selectiva)			-.018	.009	-.117	-1.880	.062
Predictor (Red)			8.713	1.780	1.122	4.895	.000***
Predictor (ISEC)			-5.813	1.189	-1.113	-4.887	.000***
<b>Modelo 2: Habilidad Narrativa</b>	.376	27.248					.000***
Intercepto (Constante)			-2.173	1.110		-1.957	.014
Predictor (Estructura)			3.949	.453	.512	8.711	.000***
Predictor (Atención Selectiva)			-.018	.009	-.121	-2.053	.041*
Predictor (Red)			9.086	1.731	1.170	5.248	.000***
Predictor (ISEC)			-6.008	1.166	-1.150	-5.153	.000***
<b>Modelo 3: Habilidad Narrativa</b>	.269	67.837					.000***
Intercepto (Constante)			2.605	.351		7.418	.000
Predictor (Estructura)			4.004	.486	.519	8.236	.000***
<b>Modelo 5: Habilidad Narrativa</b>	.004	.743					.390
Intercepto (Constante)			4.418	.427		10.344	.000
Predictor (Red)			.492	.571	.063	.862	.390
<b>Modelo 4: Habilidad Narrativa</b>	.009	1.759					.186
Intercepto (Constante)			5.208	.480		10.843	.000
Predictor (Atención Selectiva)			-.015	.011	-.097	-1.326	.186
<b>Modelo 6: Habilidad Narrativa</b>	.000	.082					.775
Intercepto (Constante)			4.686	.285		16.441	.000
Predictor (ISEC)			-.110	.385	-.021	-.286	.775

p < .05\*; p < .01\*\*; p < .001\*\*\*



**Figura 1.** Recta de regresión de la habilidad narrativa.

No obstante, al someter a estos últimos a un análisis de *regresión lineal simple* (modelo 3 a 6), se comprueba que únicamente el tipo de estructura (no narrativa o narrativa) del episodio visionado continúa siendo estadísticamente significativa ( $R^2 = .27; F(1, 184) = 67.84; p < .001$ ) y confirma que es el predictor que mayor varianza explica si se compara el valor de  $R^2$  en los modelos obtenidos.

Si se aplica con los valores beta (B) del tercer modelo la fórmula de regresión ( $Y_i = b_0 + b_1X_i$ ), ver Figura 1, los resultados muestran como esperable que los/as estudiantes que visualizan el episodio con estructura de tipo no narrativo ( $X_i = 0$ ) obtengan una puntuación inferior en el índice de habilidad narrativa ( $Y_i = 2.60$ ) que aquellos/as ( $Y_i = 6.61$ ) que visualizan el episodio de tipo narrativo ( $X_i = 1$ ).

Al calcular el residuo ( $e_i$ ) de cada estudiante (es decir, el diferencial entre la puntuación obtenida y la puntuación es-

perada) se comprueba (ver Figura 2) que del total de la muestra ( $N = 186$ ), un 47.31% ( $n = 88$ ) del alumnado logra un residuo positivo (obtiene una puntuación superior a la esperada) mientras un 52.69% ( $n = 98$ ) logra un residuo negativo (obtiene una puntuación inferior a la esperada). Entre los/as estudiantes que han visualizado el episodio con estructura no narrativa ( $N = 89$ ), un 47.19% ( $n = 42$ ) obtiene residuo positivo y un 52.81% ( $n = 47$ ) negativo; y entre los/as que han visualizado el episodio con estructura narrativa ( $N = 97$ ), un 47.42% ( $n = 46$ ) obtiene residuo positivo y un 52.58% ( $n = 51$ ) negativo.

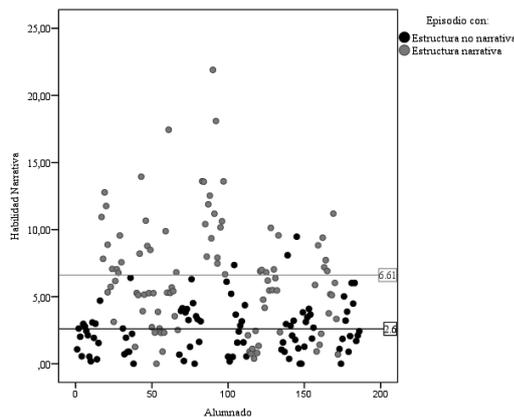


Figura 2. Diagrama de dispersión de la habilidad narrativa por estructura del episodio.

## Identificación de valores

En la Tabla 2 se puede observar el segundo análisis de *regresión lineal múltiple* (modelo 1), el cual predice de manera estadísticamente significativa ( $F(8, 177) = 23.54; p < .001$ ) el 52% de la varianza en la identificación de valores.

Según dicho modelo, la varianza se debe principalmente al tipo de estructura (no narrativa o narrativa) del episodio visionado ( $t(177) = 12.20; p < .001$ ) seguido de la red del centro educativo ( $t(177) = 4.55; p < .001$ ), el curso del alumnado ( $t(177) = 2.07; p < .05$ ) y el ISEC del centro educativo ( $t(177) = -4.39; p < .001$ ).

Las correlaciones y los estadísticos o diagnósticos de colinealidad, por su parte, evidencian una fuerte relación ( $r > .90$ ;  $VIF > 10$  y tolerancia  $< .1$ ) entre los predictores edad y curso del alumnado, así como entre la red e ISEC del centro educativo que pueden estar afectando a los modelos de regresión. Al eliminar del modelo uno por uno los predictores no estadísticamente significativos (del predictor con mayor al menor valor en significatividad), aparecen como estadísticamente significativos los predictores (modelo 2): estructura, red, curso, atención selectiva e ISEC.

No obstante, al someter a estos últimos a un análisis de *regresión lineal simple* (modelo 3 a 7), se comprueba que únicamente el tipo de estructura (no narrativa o narrativa) del episodio visionado continúa siendo estadísticamente significativa ( $R^2 = .42$ ;  $F(1, 184) = 130.49; p < .001$ ) y confirma que es el predictor que mayor varianza explica si se compara el valor de  $R^2$  en los modelos obtenidos.

Tabla 2. Regresión lineal múltiple y simple de la identificación de valores.

	$R^2$	$F$	$B$	$SE B$	$\beta$	$t$	$p$
<b>Modelo 1: Valores</b>	.515	23.536					.000***
Intercepto (Constante)			3.676	6.245		.589	.557
Predictor (Estructura)			8.661	.710	.642	12.202	.000***
Predictor (Edad)			-1.001	.710	-.236	-1.410	.160
Predictor (Curso)			4.703	2.276	.341	2.066	.040*
Predictor (Sexo)			.253	.741	.019	.341	.733
Predictor (Atención Sostenida)			.000	.015	.001	.025	.980
Predictor (Atención Selectiva)			-.026	.015	-.098	-1.770	.078
Predictor (Red)			12.595	2.765	.928	4.554	.000***
Predictor (ISEC)			-8.105	1.848	-.887	-4.385	.000***
<b>Modelo 2: Valores</b>	.509	37.393					.000***
Intercepto (Constante)			-4.770	1.778		-2.683	.008
Predictor (Estructura)			8.723	.706	.646	12.350	.000***
Predictor (Curso)			1.662	.722	.120	2.301	.023*
Predictor (Atención Selectiva)			-.030	.014	-.114	-2.172	.031*
Predictor (Red)			13.429	2.693	.989	4.987	.000***
Predictor (ISEC)			-8.596	1.813	-.941	-4.742	.000***
<b>Modelo 3: Valores</b>	.415	130.487					.000***
Intercepto (Constante)			3.236	.549		5.889	.000
Predictor (Estructura)			8.692	.761	.644	11.423	.000***
<b>Modelo 4: Valores</b>	.007	1.346					.248
Intercepto (Constante)			7.122	.746		9.551	.000
Predictor (Red)			1.157	.997	.085	1.160	.248
<b>Modelo 5: Valores</b>	.007	1.344					.248
Intercepto (Constante)			7.055	.790		8.926	.000
Predictor (Curso)			1.175	1.014	.085	1.159	.248
<b>Modelo 6: Valores</b>	.009	1.604					.207
Intercepto (Constante)			8.629	.840		10.269	.000
Predictor (Atención Selectiva)			-.025	.020	-.093	-1.266	.207

	R <sup>2</sup>	F	B	SE B	β	t	p
<b>Modelo 7: Valores</b>	.000	.030					.863
Intercepto (Constante)			7.776	.499		15.596	.000
Predictor (ISEC)			.117	.673	.013	.173	.863

p < .05\*; p < .01\*\*; p < .001\*\*\*

Si se aplica con los valores beta (B) del tercer modelo la fórmula de regresión ( $Y_i = b_0 + b_1X_i$ ), ver Figura 3, los resultados muestran como esperable que los/as estudiantes que visualizan el episodio con estructura de tipo no narrativo ( $X_i = 0$ ) perciban menos valores ( $Y_i = 3.24$ ) que aquellos/as ( $Y_i = 11.93$ ) que visualizan el episodio de tipo narrativo ( $X_i = 1$ ). Identificar en torno a 3 o 4 frente a 11 o 12 valores.

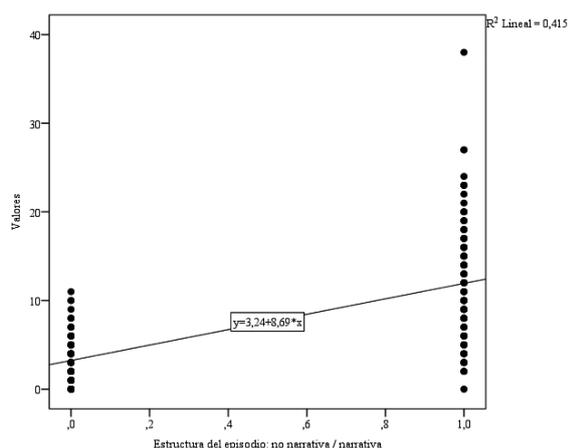


Figura 3. Recta de regresión de los valores.

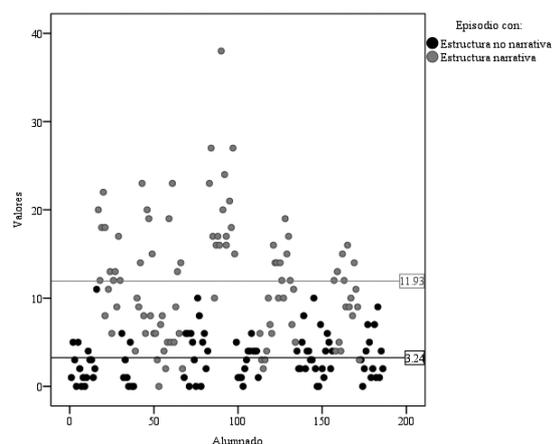


Figura 4. Diagrama de dispersión de los valores percibidos por estructura del episodio.

Al calcular el residuo ( $e_i$ ) de cada estudiante (es decir, el diferencial entre la puntuación obtenida y la puntuación esperada) se comprueba (ver Figura 4) que del total de la muestra ( $N = 186$ ), un 47.31% ( $n = 88$ ) del alumnado logra un residuo positivo (obtiene una puntuación superior a la esperada) mientras un 52.69% ( $n = 98$ ) logra un residuo negativo (obtiene una puntuación inferior a la esperada). Entre los/as estudiantes que han visualizado el episodio con estructura no narrativa ( $N = 89$ ), un 43.82% ( $n = 39$ ) obtiene residuo positivo y un 56.18% ( $n = 50$ ) negativo; y entre los/as que han visualizado el episodio con estructura narrativa ( $N = 97$ ), un 50.52% ( $n = 49$ ) obtiene residuo positivo y un 49.48% ( $n = 48$ ) negativo.

### Identificación de contravalores

En la Tabla 3 se puede observar el tercer análisis de *regresión lineal múltiple* (modelo 1), el cual predice de manera estadísticamente significativa ( $F(8, 177) = 23.92; p < .001$ ) el 52% de la varianza en la identificación de contravalores.

Según dicho modelo, la varianza se debe principalmente al tipo de estructura (no narrativa o narrativa) del episodio visionado ( $t(177) = 12.14; p < .001$ ) seguido de la red del centro educativo ( $t(177) = 4.73; p < .001$ ), el curso del alumnado ( $t(177) = 2.57; p < .05$ ) y el ISEC del centro educativo ( $t(177) = -4.52; p < .001$ ).

Las correlaciones y los estadísticos o diagnósticos de colinealidad, por su parte, evidencian una fuerte relación ( $r > .90$ ;  $VIF > 10$  y tolerancia  $< .1$ ) entre los predictores edad y curso del alumnado, así como entre la red e ISEC del centro educativo que pueden estar afectando a los modelos de regresión. Al eliminar del modelo uno por uno los predictores no estadísticamente significativos (del predictor con mayor al menor valor en significatividad), continúan como estadísticamente significativos los predictores (modelo 2): estructura, red, curso e ISEC.

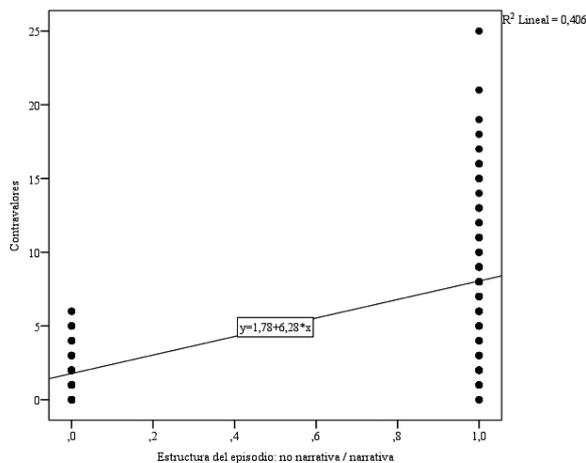
No obstante, al someter a estos últimos a un análisis de *regresión lineal simple* (modelo 3 a 6), se comprueba que únicamente el tipo de estructura (no narrativa o narrativa) del episodio visionado continúa siendo estadísticamente significativa ( $R^2 = .41; F(1, 184) = 125.80; p < .001$ ) y confirma que es el predictor que mayor varianza explica si se compara el valor de  $R^2$  en los modelos obtenidos.

**Tabla 3.** Regresión lineal múltiple y simple de la identificación de contravalores.

	R <sup>2</sup>	F	B	SE B	β	t	p
<b>Modelo 1: Contravalores</b>	.519	23.919					.000***
Intercepto (Constante)			2.745	4.539		.605	.546
Predictor (Estructura)			6.265	.516	.636	12.143	.000***
Predictor (Edad)			-.888	.516	-.287	-1.721	.087
Predictor (Curso)			4.250	1.655	.422	2.568	.011*
Predictor (Sexo)			-.252	.539	-.026	-.468	.641
Predictor (Atención Sostenida)			.006	.011	.034	.578	.564
Predictor (Atención Selectiva)			-.013	.011	-.067	-1.212	.227
Predictor (Red)			9.499	2.010	.959	4.726	.000***
Predictor (ISEC)			-6.072	1.343	-.911	-4.520	.000***
<b>Modelo 2: Contravalores</b>	.504	46.045					.000***
Intercepto (Constante)			-5.185	1.267		-4.092	.000
Predictor (Estructura)			6.303	.517	.640	12.197	.000***
Predictor (Curso)			1.538	.529	.153	2.909	.004**
Predictor (Red)			10.067	1.968	1.016	5.115	.000***
Predictor (ISEC)			-6.288	1.324	-.943	-4.749	.000***
<b>Modelo 3: Contravalores</b>	.406	125.796					.000***
Intercepto (Constante)			1.775	.404		4.393	.000
Predictor (Estructura)			6.276	.560	.637	11.216	.000***
<b>Modelo 4: Contravalores</b>	.011	2.074					.152
Intercepto (Constante)			4.463	.543		8.217	.000
Predictor (Red)			1.046	.726	.106	1.440	.152
<b>Modelo 5: Contravalores</b>	.014	2.578					.110
Intercepto (Constante)			4.329	.575		7.529	.000
Predictor (Curso)			1.185	.738	.118	1.606	.110
<b>Modelo 6: Contravalores</b>	.001	.170					.681
Intercepto (Constante)			5.061	.364		13.911	.000
Predictor (ISEC)			.202	.491	.030	.412	.681

p < .05\*; p < .01\*\*; p < .001\*\*\*

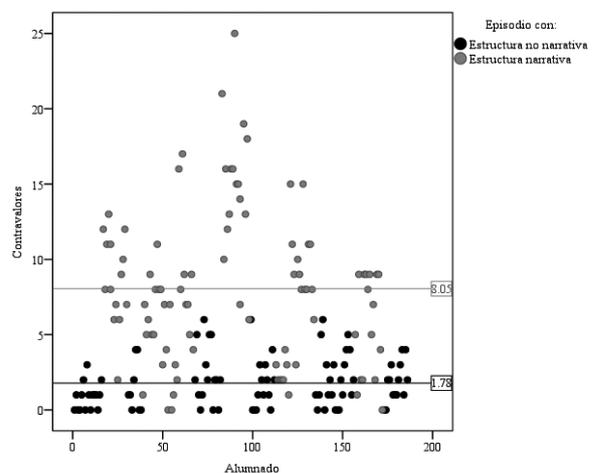
Si se aplica con los valores beta (B) del tercer modelo la fórmula de regresión ( $Y_i = b_0 + b_1X_i$ ), ver Figura 5, los resultados muestran como esperable que los/as estudiantes que visualizan el episodio con estructura de tipo no narrativo ( $X_i = 0$ ) perciban menos contravalores ( $Y_i = 1.78$ ) que aquellos/as ( $Y_i = 8.05$ ) que visualizan el episodio de tipo narrativo ( $X_i = 1$ ). Identificar en torno a 1 o 2 frente a 8 o 9 contravalores.



**Figura 5.** Recta de regresión de los contravalores.

Al calcular el residuo ( $e_i$ ) de cada estudiante (es decir, el diferencial entre la puntuación obtenida y la puntuación esperada) se comprueba (ver Figura 6) que del total de la

muestra ( $N = 186$ ), un 44.62% ( $n = 83$ ) del alumnado logra un residuo positivo (obtiene una puntuación superior a la esperada) mientras un 55.38% ( $n = 103$ ) logra un residuo negativo (obtiene una puntuación inferior a la esperada). Entre los/as estudiantes que han visualizado el episodio con estructura no narrativa ( $N = 89$ ), un 47.19% ( $n = 42$ ) obtiene residuo positivo y un 52.81% ( $n = 47$ ) negativo; y entre los/as que han visualizado el episodio con estructura narrativa ( $N = 97$ ), un 42.27% ( $n = 41$ ) obtiene residuo positivo y un 57.73% ( $n = 56$ ) negativo.



**Figura 6.** Diagrama de dispersión de los contravalores percibidos por estructura del episodio.

## Discusión y Conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian que la estructura (de tipo no narrativa o narrativa) del contenido de ficción que se visiona incide en mayor grado sobre la habilidad narrativa e identificación de valores y contravalores frente a factores personales (como la edad, el curso educativo, sexo y nivel atencional del alumnado) o contextuales (como la red e ISEC del centro educativo). A diferencia de otras investigaciones que han estudiado estas variables por separado o de manera parcial, en este trabajo se han considerado todas ellas de forma conjunta mediante análisis de regresión.

Según predicen los valores beta ( $B$ ) de los modelos de regresión realizados, existe un nivel de exigencia diferenciado para quienes visualizan una u otra estructura puesto que se espera que quienes visualizan la estructura narrativa obtengan cuatro puntos más en habilidad narrativa e identifiquen ocho valores y seis contravalores más que quienes visualizan la no narrativa. Esto podría explicar que, en general, la mayoría del alumnado obtenga puntuaciones inferiores a las que deberían (o más residuos negativos que positivos). Si bien habitualmente en las investigaciones (Berman, 1996; Donoso, 1992; Flake et al., 2007; Fogel, 2006; Klop et al., 2013; Labaš y Maleš, 2017; Longobardi et al., 2014; McCabe y Peterson, 1991; McConnell, 2011; Schneider, 1996; Schneider y Dubé, 2005; Slobin, 1996; Stein y Glenn, 1979; Tamborini et al., 2017; Trabasso et al., 1984; Ukrainetz et al., 2005) se alude al hecho de que en las edades objeto de estudio (8-12 años) la habilidad narrativa, capacidad atencional y sistema de valores o contravalores del alumnado se encuentra en pleno desarrollo, en este estudio al considerar la estructura, entre otros factores, se constata que esta es más determinante que la edad o el curso del alumnado puesto que es el predictor que mayor varianza explica.

Asimismo, al comparar ambas estructuras entre sí (no narrativa vs narrativa) con respecto al diferencial entre la puntuación obtenida y la esperada (porcentaje de estudiantes con residuo positivo o negativo), se observa que en el índice de habilidad narrativa e identificación de valores la mayoría del alumnado al visualizar la estructura no narrativa obtienen puntuaciones inferiores a las que deberían (el porcentaje de estudiantes con residuo negativo es mayor en la estructura no narrativa frente a la narrativa) y, viceversa, puntuaciones superiores a las que deberían al visualizar la estructura narrativa (el porcentaje de estudiantes con residuo positivo es mayor en la estructura narrativa frente a la no narrativa). Si se toman en consideración las características formales propias de ambas estructuras (Bermejo, 2005; del Río, Álvarez y del Río, 2004) estos resultados convergen y vienen a confirmar los hallazgos de otras investigaciones en las que se concluye que los episodios caracterizados por estructuras narrativas favorecen el desarrollo de habilidades narrativas del alumnado (Bermejo et al., 2018), así como la identificación de valores y contravalores (Oregui, 2017), en contraposición a otros caracterizados por estructuras no narrativas.

En lo que respecta a la identificación de contravalores,

ocurre en sentido contrario de lo que cabría esperar. La mayoría del alumnado al visualizar la estructura no narrativa perciben más contravalores de los que deberían (el porcentaje de estudiantes con residuo positivo es mayor en la estructura no narrativa frente a la narrativa) y, viceversa, menos contravalores de los que deberían al visualizar la estructura narrativa (el porcentaje de estudiantes con residuo negativo es mayor en la estructura narrativa frente a la no narrativa). Esto coincide con ciertas investigaciones que observan mediante análisis de contenido que hay mayor presencia de contravalores y valores en estructuras no narrativas (Aierbe y Oregui, 2016; Oregui, 2017). Sin embargo, los estudios de recepción desvelan que se identifican bastantes menos contravalores y valores en estructuras no narrativas frente a las narrativas y menos contravalores que valores en general (Oregui, 2017). Por lo tanto, como se ha mencionado anteriormente, este hallazgo puede deberse a que el nivel de exigencia es bastante más superior para quienes visualizan la estructura narrativa (percibir ocho frente a dos contravalores).

Una exposición continuada en el tiempo a este tipo de episodios puede incidir en la habilidad narrativa y en el sistema de valores que el alumnado va conformando, por lo que resulta necesario hacer hincapié en considerar los aspectos formales de los contenidos de ficción en futuras investigaciones así como en sus implicaciones educativas.

En estudios posteriores sería recomendable recabar información referida no solo a las preferencias sino, también, a la asiduidad y frecuencia con la que el alumnado ve este tipo de contenidos o, incluso, si previamente han visto el episodio expuesto. Asimismo, con el fin de que puedan transferir lo visualizado a su propia experiencia vital y esta tenga mayor impacto en el desarrollo de su sistema de valores, el profesorado o los/as progenitores/as pueden pedirles que recuerden alguna situación o experiencia similar que hayan vivido. Es aquí donde entra en juego la ineludible labor de estos agentes mediadores.

La limitación principal del estudio es el tamaño muestral. Si se ampliara se podría comprobar si en la habilidad narrativa e identificación de valores se siguen obteniendo los mismos resultados y si estos varían en lo que respecta a los contravalores. También posibilitaría contrastar, pese a que en esta investigación no se haya encontrado, si efectivamente hay varianza o no a otros niveles (a nivel de aula, centro...) por si hubiera que realizar análisis de regresión multinivel o jerárquicos. Además, se podrían incluir otros factores personales y contextuales diferentes a los anteriormente mencionados (como por ejemplo el rendimiento previo del alumnado en comprensión lectora, expresión escrita u oral, etc.) para tratar de aumentar el porcentaje de la varianza explicada por los modelos de regresión y corroborar si la estructura continúa siendo el predictor único y/o con mayor peso de incidencia sobre las habilidades narrativas e identificación de valores y contravalores.

El interés de esta investigación radica en que predice, mediante el control de factores personales y contextuales con análisis de regresión, que el *retelling* del alumnado (analizado

como habilidad narrativa e identificación de valores y contravalores) será de inferior calidad al visionar estructuras no narrativas que las narrativas.

Los resultados hallados contribuyen a difuminar la línea divisoria entre el ámbito formal e informal y, como diversos estudios destacan (Abuzahra et al., 2016; Alonso, 2016; Russo et al., 2007; Fabbro y Sánchez-Labela, 2016; Gladkova, 2013; Hadley y Nenga, 2004; Özer y Avci, 2015; Šramová y Pavelka, 2017), el creciente desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la sociedad actual y la contribución de la escuela a la alfabetización mediática en las generaciones más jóvenes, ha generado que se utilicen, en mayor medida, los medios audiovisuales como herramienta de enseñanza-aprendizaje. No obstante, y como la presente investigación evidencia, a la hora de seleccionar los recursos audiovisuales apropiados para desarrollar habilidades narrativas y educar en valores o contravalores en los ámbitos formal y no formal no solo debe considerarse el contenido po-

tencial en valores y contravalores sino, también, el tipo de estructura no narrativa o narrativa de las mismas en aras a contribuir al desarrollo de la competencia mediática como, por ejemplo, la propuesta de intervención que Oregui, Aierbe, Bermejo y Bartau (2017) realizan para Educación Primaria.

**Financiación:** Este estudio ha sido apoyado por el Proyecto de Investigación [EHU 13/65], la Unidad Formativa e Investigación [UFI 11/04] y el Grupo de Investigación [GIU 15/14] financiados por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), así como por el Contrato Predoctoral [BES-2015-071923], concedido en la Convocatoria de Ayudas para la Formación de Doctores 2015 que se contempla en el Marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i), financiado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y cofinanciado por el Fondo Social Europeo.

## References

- Abuzahra, N., Farrah, M. A. H., & Zalloum, S. (2016). Using Cartoon in Language Classroom from a Constructivist Point of View. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 3, 229-245. doi: 10.2139/ssrn.2822995
- Aierbe, A., & Oregui, E. (2016). Values and emotions in children's audiovisual fictional narratives/Valores y emociones en narraciones audiovisuales de ficción infantil. *Comunicar*, 47(24), 69-77. doi: 10.3916/C47-2016-07 Retrieved from <http://hdl.handle.net/10810/27403>
- Alonso, C. (2016). Educational values in cartoons. *EDULEARN16 Proceedings: 8th International Conference on Education and New Learning Technologies (6645-6653)*. Barcelona: IATED. doi: 10.21125/edulearn.2016.0443
- Benaïssa, S. (2014). Nuevos efectos de las estructuras narrativas en la comprensión y retención de información televisiva. *Revista Comunicación*, 12(1), 1-20. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11441/58567>
- Berman, R. A. (1996). Form and function in developing narrative skills. In D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context and language* (pp. 343-368). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bermejo, J. (2005). *Narrativa audiovisual: investigación y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Bermejo, J., Aierbe, A., Oregui, E., & Bartau, I. (2018). The influence of television stories on narrative abilities in children. *Psicológica*, 39(1), 118-141. doi: 10.2478/psicolj-2018-0006 Retrieved from <http://hdl.handle.net/10810/27409>
- Bowerman, B. L., & O'Connell, R. T. (1990). *Linear statistical models: An applied approach (Second edition)*. Belmont, CA: Duxbury.
- Del Río, P., Álvarez, A., & del Río, M. (2004). *Pígalión: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia* (pp. 55-104). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Donoso, T. (1992). *Análisis de valores en niños de 8 a 10 años*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Fabbro, G., & Sánchez-Labela, I. (2016). Infancia, dibujos animados y televisión pública. La difusión de valores y contravalores en la producción española y argentina. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 11-29. doi: 10.14198/MEDCOM2016.7.1.1
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (Third edition)*. London, UK: SAGE.
- Flake, R. A., Lorch, E. P., & Milich, R. (2007). The Effects of Thematic Incoherence on Story Recall among Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Comparison Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(1), 43-53. doi: 10.1007/s10802-006-9078-z
- Fogel, L. A. (2006). *The impact of pro-social educational television and adult mediation on pre-adolescents in the promotion of socially appropriate behavioral skills*. Pepperdine University.
- García, E. M., & Magaz, A. (2011). *Escalas Magallanes de Atención Visual*. Burceña-Barakaldo: Grupo Albor-Cosh.
- Gladkova, A. A. (2013). The role of television in cultivating the values of pluralism and cultural diversity in children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6(1), 138-143. doi: 10.11621/pir.2013.0113
- Hadley, K. G., & Nenga, S. K. (2004). From Snow White to Digimon: Using popular media to confront Confucian values in Taiwanese peer cultures. *Childhood*, 11(4), 515-536. doi: 10.1177/0907568204047109
- Hymes, D. (1982). Narrative form as "grammar" of experience: Native Americans and a glimpse of English. *Journal of Education*, 164(2), 121-143. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42772876>
- Klop, D., Visser, M., Booysen, L., Fourie, Y., Smit, D., & van der Merwe, H. (2013). The effect of a shared visual context during the presentation of elicitation stimuli on the narratives of young children with and without language impairment. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 42, 1-14. doi: 10.5774/42-0-144
- Labaš, D., & Maleš, D. (2017). Adolescent perception of electronic media ethical values in context of sociodemographic characteristics and media literacy. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 15(2), 211-229. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/184977>
- Longobardi, E., Spataro, P., Renna, M., & Rossi-Arnaud, C. (2014). Comparing fictional, personal, and hypothetical narratives in primary school: story grammar and mental state language. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 257-275. doi: 10.1007/s10212-013-0197-y
- Menard, S. (1995). *Applied logistic regression analysis. Sage university paper series on quantitative applications in the social sciences*, 106. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McConnell, G. E. (2011). *Story presentation effects on the narratives of preschool children from low and middle socioeconomic homes*. University of Kansas.
- Myers, R. H. (1990). *Classical and modern regression with applications (Second edition)*. Boston, MA: Duxbury.
- Oregui, E. (2017). Valores y contravalores en dibujos animados. *Actas ALDIPE 2017: I Encuentro de Doctorandos e Investigadores Noveles del XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y Transferecia* (pp. 291-300). Salamanca: Universidad de Salamanca. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10810/27405>
- Oregui, E., Aierbe, A., Bermejo, J., & Bartau, I. (2017). Habilidades narrativas, valores y relatos personales digitales: una propuesta metodológica para Educación Primaria. In G. Londoño-Monroy, & J. L. Rodríguez-Illera (Eds.), *Relatos Digitales en Educación Formal y Social* (pp. 130-146).

- Barcelona: Universitat de Barcelona. doi: 10.1344/105.000003160 Retrieved from <http://hdl.handle.net/10810/27404>
- Özer, D., & Avcı, İ. B. (2015). Cartoons as Educational Tools and the Presentation of Cultural Differences Via Cartoons. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 418-423. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.355
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.
- Russo, V., Crescentini, A., Castelli, L., Missaglia, A., & Jabes, D. (2007). Valori e mass media: un modello di analisi per lo studio dei processi di comunicazione. *Risorsa Uomo: Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione*, 13(2), 243-260.
- Schneider, P. (1996). Effects of pictures versus orally presented stories on story retellings by children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5, 86-96. doi:10.1044/1058-0360.0501.86
- Schneider, P., & Dubé, R. V. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 52-60. doi: 10.1044/1058-0360(2005/007)
- Slobin, D. I. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". In J. Gumperz, & S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity. Studies in the social and cultural foundations of language*, vol. 17 (pp. 70-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Šramová, B., & Pavelka, J. (2017). The perception of media messages by preschool children. *Young Consumers*, 18(2), 121-140. doi: 10.1108/YC-11-2016-00643
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes*, vol. 2: *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Tamborini, R., Hahn, L., Prabhu, S., Klebig, B., & Grall, C. (2017). The Representation of Altruistic and Egoistic Motivations in Children's TV Programming. *Communication Research Reports*, 34(1), 58-67. doi: 10.1080/08824096.2016.1227312
- Trabasso, T., Secco, T., & van den Broek, P. (1984). Causal Cohesion and Story Coherence. In H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and Comprehension of Text* (pp. 83-111). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B., & Harm, H. M. (2005). The Development of Expressive Elaboration in Fictional Narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1363-1377. doi: 10.1044/1092-4388(2005/095)