

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Programa de Doctorado

Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología

UPV/EHU

**CONSUMO MEDIÁTICO INFANTIL,
HABILIDADES NARRATIVAS Y PERCEPCIÓN
DE VALORES/CONTRAVALORES EN
DIBUJOS ANIMADOS**

Tesis Doctoral

Doctoranda

Eider Oregui González

Directora

Ana Aierbe Barandiaran

Donostia – San Sebastián, 2018

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría aprovechar estas líneas para agradecer a todos/as los/as que directa o indirectamente han colaborado en la realización de esta Tesis Doctoral, con una mención especial a mi directora Ana Aierbe Barandiaran y a mi familia, ya que sin vuestra ayuda y apoyo incondicional no habría sido posible.

Este estudio se inició gracias al Proyecto de Investigación EHU13/65 “Consumo mediático infantil, nivel atencional y valores percibidos” coordinado por Ana Aierbe Barandiaran (directora de la Tesis Doctoral) y financiado por la Convocatoria 2013 para la Concesión de Ayudas a la Investigación en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

Más adelante se continuó hasta su finalización gracias al Contrato Predoctoral BES-2015-071923 financiado por la Convocatoria de Ayudas para Contratos Predoctorales para la Formación de Doctores 2015 contemplada, en el Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 de 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.

Además, a través de la financiación de este, se realizó una estancia de Movilidad Predoctoral de tres meses, de septiembre a diciembre de 2017, en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad de Baja California (UABC) situado en Ensenada, México.

El Contrato Predoctoral BES-2015-071923, está asociado al Proyecto de Investigación EDU2014-53511-P “Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar” coordinado por Luis Lizasoain Hernández y financiado por la Convocatoria 2014 para la Concesión de Ayudas Correspondientes al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia del Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 entre las que se encuentran la Modalidad 1: Proyectos de I+D de la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

Asimismo, este estudio tiene vinculación con el Grupo de Investigación GIU15/14 “Gandere - Socialización de género y contextos educativos” coordinado por Isabel Bartau Rojas y financiado por la Convocatoria 2015 para la Concesión de Ayudas a los Grupos de Investigación en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

Eskerrik asko denoi!

ÍNDICE

Introducción	17
Marco Teórico	19
Capítulo I. Medios de comunicación: teorías/enfoques, alfabetización y competencia mediática/digital	21
Teorías y enfoques de investigación sobre los medios de comunicación	23
Alfabetización y competencia mediática/digital	27
Capítulo II. Características de la preadolescencia y su vinculación con los medios de comunicación	37
Socialización	39
Valores y razonamiento moral	40
Cognición, atención y habilidades narrativas	46
Estudio Empírico	55
Método	57
Finalidad principal y objetivos específicos	59
Diseño y método	59
Muestreo y participantes	59
Procedimiento de recogida y análisis de datos	61
Resultados	71
CMI: Consumo Mediático Infantil	75
Televisión	83
Internet	97
Ordenador	105
Móvil	113
Tableta	121
Videoconsola	127
Publicación I:	141
Mediación parental del uso de Internet de sus hijos e hijas desde la perspectiva de género	145
Publicación II:	169
Parental mediation of the Internet use of Primary students: beliefs, strategies and difficulties	171
Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades	181

Publicación III:	191
Estrategias de mediación parental sobre el uso de videojuegos en menores de 8-12 años	195
Publicación IV:	209
Video games, parental mediation and gender socialization	211
Publicación V:	239
Values and emotions in children's audiovisual fictional narratives	241
Valores y emociones en narraciones audiovisuales de ficción infantil	251
Publicación VI:	261
The influence of television stories on narrative abilities in children	263
CV: Contacto Visual	287
Publicación VII:	291
Estructura de los dibujos animados, habilidades narrativas y percepción de valores/contravalores en Educación Primaria	293
Publicación VIII:	319
Valores y contravalores en dibujos animados	325
EMAV: Escala Magallanes de Atención Visual	335
Publicación IX:	341
Narrative skill and identification of values and countervalues in cartoons by Primary Education students	345
Habilidad narrativa e identificación de valores y contravalores en dibujos animados por alumnado de Educación Primaria	375
Retelling: Ejemplos	405
Publicación X:	411
Habilidades narrativas, valores y relatos personales digitales: una propuesta metodológica para Educación Primaria	415
Discusión	433
1. Consumo mediático del alumnado desde la perspectiva de sus madres/padres	435
2. Creencias parentales, estilos y estrategias de mediación, y dificultades percibidas sobre el consumo mediático de sus hijos/as	435
3. Razonamiento moral del alumnado en relación a los contenidos de ficción desde la perspectiva de sus madres/padres	436
4. Selección de dos episodios de dibujos animados en base a altos índices de audiencia en las edades objeto de estudio y pertenecientes cada uno a un tipo de estructura, narrativa/no narrativa	437
5. Contenido de valores/contravalores en los episodios seleccionados	437
6. Capacidad atencional, atención selectiva y sostenida, del alumnado	438
7. Contacto visual del alumnado con la pantalla durante la visualización del episodio con estructura narrativa/no narrativa	439
8. Habilidad narrativa del alumnado tras visualizar y relatar el episodio con estructura narrativa/no narrativa (<i>retelling</i>)	439

9. Percepción de valores/contravalores del alumnado tras visualizar y relatar el episodio con estructura narrativa/no narrativa (<i>retelling</i>)	440
10. Comparación del contenido en valores/contravalores del episodio, con estructura narrativa/no narrativa, con los valores/contravalores percibidos por el alumnado	441
11. Variables del estudio que inciden en mayor o menor grado sobre la habilidad narrativa	441
12. Variables del estudio que inciden en mayor o menor grado sobre la percepción de valores/contravalores	442
Referencias	445
Anexos	473
Anexo I:	475
Cuestionario sobre Consumo Mediático Infantil	477
Ikus-Entzunezko Kontsumoa Haurtzaroan Galdetegia	487
Anexo II:	497
Protocolo y guion del grupo de discusión	499
Eztabaida taldearen protokoloa eta gidioa	501
Anexo III:	503
Entrevista sobre el episodio de Doraemon	505
Entrevista sobre el episodio de Código Lyoko	511
Anexo IV:	517
Difusión y divulgación de resultados	519

Figuras

Figura 1. Teorías y enfoques de investigación sobre los medios de comunicación	23
Figura 2. Proceso comunicativo de Shannon & Weaver (1949, p. 7)	23
Figura 3. Factores influyentes en el aprendizaje observacional de Bandura (2001, p. 273)	25
Figura 4. Dimensiones y ámbitos de la competencia mediática (García-Ruiz, Duarte & Guerra, 2014, p. 84)	27
Figura 5. Clasificación PEGI (https://pegi.info/es)	33
Figura 6. Entornos de interacción en el desarrollo del alumnado	39
Figura 7. Modelos de procesamiento atencional de la información	49
Figura 8. Implicación de la atención en el procesamiento de la información	52
Figura 9. Medición de la habilidad narrativa del alumnado	68
Figura 10. Uso simultáneo de pantallas	81
Figura 11. Horas de uso de la televisión entre semana	86
Figura 12. Horas de uso de la televisión el fin de semana	87

Figura 13. Uso de la televisión en la habitación	87
Figura 14. Horas de uso de Internet entre semana	99
Figura 15. Horas de uso de Internet el fin de semana	99
Figura 16. Uso de Internet en la habitación	100
Figura 17. Finalidad de uso de Internet	101
Figura 18. Registro en redes sociales	102
Figura 19. Uso del ordenador	107
Figura 20. Horas de uso del ordenador entre semana	108
Figura 21. Horas de uso del ordenador el fin de semana	108
Figura 22. Uso del ordenador en la habitación	109
Figura 23. Finalidad de uso del ordenador	110
Figura 24. Uso del móvil	115
Figura 25. Horas de uso del móvil entre semana	116
Figura 26. Horas de uso del móvil el fin de semana	116
Figura 27. Uso del móvil en la habitación	117
Figura 28. Finalidad de uso del móvil	118
Figura 29. Uso de la tableta	123
Figura 30. Horas de uso de la tableta entre semana	123
Figura 31. Horas de uso de la tableta el fin de semana	124
Figura 32. Uso de la tableta en la habitación	125
Figura 33. Finalidad de uso de la tableta	125
Figura 34. Uso de la videoconsola	129
Figura 35. Horas de uso de la videoconsola entre semana	130
Figura 36. Horas de uso de la videoconsola el fin de semana	130
Figura 37. Uso de la videoconsola en la habitación	131
Figura 38. Preferencias de videoconsola	132
Figura 39. Finalidad de uso de la videoconsola	137
Figura 40. Percepción parental de las horas de uso de Internet según el curso-edad de sus hijos/as	155
(corresponde a Figura I de Publicación I)	
Figura 41. Estilos y estrategias de mediación parental del uso de Internet de sus hijos/as	157
(corresponde a Figura II de Publicación I)	

Figura 42. Utilización de la consola de videojuegos entre semana y en fin de semana por curso	201
(corresponde a Figura 1 de Publicación III, p. 185)	
Figura 43. Utilización de la consola de videojuegos con y sin acceso a Internet / Wi-Fi por curso	202
(corresponde a Figura 2 de Publicación III, p. 186)	
Figura 44. Consolas de videojuegos por curso	202
(corresponde a Figura 3 de Publicación III, p. 186)	
Figura 45. Clasificación de tipos de videojuegos mencionados por los participantes	203
(corresponde a Figura 4 de Publicación III, p. 187)	
Figura 46. Estilos de mediación parental por curso	204
(corresponde a Figura 5 de Publicación III, p. 188)	
Figura 47.	
Media diet during the week and weekend	245
Consumo de medios entre semana y fines de semana	255
(corresponde a Figure/Figura 1 de Publicación V, p. 73)	
Figura 48. Degree to which the parts of the Configurational Order were retold in Doraemon and Code Lyoko, for 3rd graders and 6th graders	275
(corresponde a Figure 1 de Publicación VI, p. 130)	
Figura 49. Visual Contact with the screen during the episode viewing	280
(corresponde a Figure 2 de Publicación VI, p. 135)	
Figura 50. Contacto visual durante el visionado del episodio (CV)	289
Figura 51. Contacto visual en los momentos de transición del episodio (CVT)	290
Figura 52. Valores y contravalores presentes en el episodio de Doraemon y de Código Lyoko	329
(corresponde a Gráfico 1 de Publicación VIII, p. 295)	
Figura 53. Subcategorías de valor y contravalor identificadas por el alumnado en el episodio de Doraemon	330
(corresponde a Gráfico 2 de Publicación VIII, p. 296)	
Figura 54. Subcategorías de valor y contravalor identificadas por el alumnado en el episodio de Código Lyoko	331
(corresponde a Gráfico 3 de Publicación VIII, p. 297)	
Figura 55. Valores y contravalores percibidos por el alumnado en función de su curso, sexo, y del episodio visionado	332
(corresponde a Gráfico 4 de Publicación VIII, p. 298)	
Figura 56.	
Narrative skill regression line	366
Recta de regresión de la habilidad narrativa	397
(corresponde a Figure/Figura 1 de Publicación IX)	

Figura 57.	
Diagram of dispersion of narrative skill by episode structure	367
Diagrama de dispersión de la habilidad narrativa por estructura del episodio	398
(corresponde a Figure/Figura 2 de Publicación IX)	
Figura 58.	
Value regression line	369
Recta de regresión de los valores	400
(corresponde a Figure/Figura 3 de Publicación IX)	
Figura 59.	
Diagram of dispersion of values perceived by episode structure	370
Diagrama de dispersión de los valores percibidos por estructura del episodio	401
(corresponde a Figure/Figura 4 de Publicación IX)	
Figura 60.	
Countervalue regression line	372
Recta de regresión de los contravalores	403
(corresponde a Figure/Figura 5 de Publicación IX)	
Figura 61.	
Diagram of dispersion of countervalues perceived by episode structure	373
Diagrama de dispersión de los contravalores percibidos por estructura del episodio	404
(corresponde a Figure/Figura 6 de Publicación IX)	
Figura 62. Valores y contravalores identificados en cada episodio	423
(corresponde a Figura 1 de Publicación X, p. 138)	

Tablas

Tabla 1. Dimensiones, ámbitos e indicadores de la competencia mediática	27-30
Tabla 2. Niveles y estadios de Kohlberg	41
Tabla 3. Adquisición de perspectiva social según Selman (Puig & Martín, 1998, p. 41)	43
Tabla 4. Definición de los valores y las dimensiones propuestas por Schwartz	43
Tabla 5. Valores terminales e instrumentales propuestos por Rokeach	44
Tabla 6. Categorías y subcategorías de valores propuestas por Donoso	44-45
Tabla 7. Dimensiones que componen la personalidad moral de Puig & Martín	45
Tabla 8. Ejemplos de pruebas atencionales para aplicar a menores de entre 6 a 12 años	47
Tabla 9. Desarrollo de la atención y del recuerdo/comprensión (del Río et al., 2004, p. 29)	48
Tabla 10. Rasgos característicos de ambas tipologías o estructuras (del Río et al., 2004, p. 42)	53
Tabla 11. Participantes	60
Tabla 12. Ítems del Cuestionario sobre Consumo Mediático Infantil (CMI)	61

Tabla 13. Madres y padres que han participado en los grupos de discusión _____	62
Tabla 14. Ranking de cuota de pantalla de los canales de televisión infantiles _____	63
Tabla 15. Alumnado que ha visualizado el episodio con estructura narrativa o no narrativa _____	65
Tabla 16. Medición del contacto visual del alumnado con la pantalla/episodio _____	66
Tabla 17. Desglose del episodio con estructura narrativa _____	66
Tabla 18. Desglose del episodio con estructura no narrativa _____	67
Tabla 19. Definiciones de las subcategorías de valores _____	69
Tabla 20. Actividades en tiempo libre según el curso del alumnado _____	78
Tabla 21. Actividades en tiempo libre según el sexo del alumnado _____	79
Tabla 22. Consumo mediático entre semana y fin de semana _____	80
Tabla 23. Ejemplos de uso simultáneo de pantallas _____	81
Tabla 24. Actividades que el alumnado realiza mientras ve televisión _____	85
Tabla 25. Utilización de la televisión en la habitación _____	88
Tabla 26. Con quién ve televisión el alumnado _____	88
Tabla 27. Qué ve en televisión el alumnado _____	89
Tabla 28. Razonamiento moral del alumnado _____	90
Tabla 29. Estilos y estrategias de mediación parental del uso de la televisión _____	90
Tabla 30. Canales televisivos dirigidos al alumnado _____	91
Tabla 31. Contenidos de ficción que ve el alumnado _____	92
Tabla 32. Series, dibujos animados, películas y otros contenidos que ve el alumnado _____	93-95
Tabla 33. Motivos por los que el alumnado accede a la web de canales de ficción infantil _____	96
Tabla 34. Utilización de Internet entre semana y fin de semana _____	100
Tabla 35. Utilización de Internet en la habitación _____	101
Tabla 36. Estilos y estrategias de mediación parental del uso de Internet _____	103
Tabla 37. Utilización del ordenador entre semana y fin de semana _____	109
Tabla 38. Utilización del ordenador en la habitación _____	110
Tabla 39. Finalidades específicas de utilización del ordenador _____	111
Tabla 40. Utilización del móvil entre semana y fin de semana _____	117
Tabla 41. Utilización del móvil en la habitación _____	118
Tabla 42. Finalidades específicas de utilización del móvil _____	119

Tabla 43. Utilización de la tableta en la habitación _____	124
Tabla 44. Finalidades específicas de utilización de la tableta _____	126
Tabla 45. Utilización de la videoconsola entre semana y fin de semana _____	131
Tabla 46. Tipos de videojuegos _____	132
Tabla 47. Preferencias de videojuegos _____	133-135
Tabla 48. Con quién juega a videojuegos el alumnado _____	136
Tabla 49. Finalidades específicas de utilización de la videoconsola _____	137
Tabla 50. Estilos y estrategias de mediación parental del uso de la videoconsola _____	139
Tabla 51. Dimensiones de los estilos y las estrategias de mediación parental del uso de Internet _____	154
(corresponde a Tabla I de Publicación I)	
Tabla 52. Percepción parental del grado de conexión a Internet según el curso-edad de sus hijos/as _____	156
(corresponde a Tabla II de Publicación I)	
Tabla 53. Percepción parental de la finalidad de uso de Internet según el curso-edad de sus hijos/as _____	156
(corresponde a Tabla III de Publicación I)	
Tabla 54. Percepción parental del tipo de pantalla que utilizan según el curso-edad de sus hijos/as _____	156
(corresponde a Tabla IV de Publicación I)	
Tabla 55. Estilos y estrategias de mediación parental con hijos/as en función de su curso/edad _____	158
(corresponde a Tabla V de Publicación I)	
Tabla 56. Estilos de mediación parental con hijos-chicos en función de su curso/edad _____	159
(corresponde a Tabla VI de Publicación I)	
Tabla 57. Estilos y estrategias de mediación parental con hijas en función del sexo de su progenitor/a _____	160
(corresponde a Tabla VII de Publicación I)	
Tabla 58. Estilos y estrategias de mediación de padres-hombres en función del sexo de sus hijos/as _____	161
(corresponde a Tabla VIII de Publicación I)	
Tabla 59.	
Parental mediation strategies for controlling primary school pupils' use of Internet _____	175
Estrategias de mediación parental de control del uso de Internet en el alumnado de Primaria _____	185
(corresponde a Table/Tabla 1 de Publicación II, p. 75)	

Tabla 60.		
Support strategies in parental mediation of primary school pupils' use of Internet	176	
Estrategias de mediación parental de apoyo del uso de Internet de alumnado de Primaria	186	
		(corresponde a Table/Tabla 2 de Publicación II, p. 76)
Tabla 61. Con quién y dónde se juega a videojuegos por curso	204	
		(corresponde a Tabla 1 de Publicación III, p. 188)
Tabla 62. Parental mediation styles and strategies in relation to video gaming as reported in the Children's Media Diet Questionnaire or CMI (Aierbe & Oregui, 2016)	236	
		(corresponde a Table 1 de Publicación IV)
Tabla 63. Parents' negative and positive beliefs regarding their children's video gaming	237	
		(corresponde a Table 2 de Publicación IV)
Tabla 64. Control and support-guidance strategies for mediating children's video gaming	238	
		(corresponde a Table 3 de Publicación IV)
Tabla 65.		
Series and cartoons most frequently mentioned during the interviews, by school year and sex	245	
Series y dibujos animados más mencionados en la entrevista por curso y sexo	255	
		(corresponde a Table/Tabla 1 de Publicación V, p. 73)
Tabla 66.		
Categories of values represented	246	
Categorías de valores representados	256	
		(corresponde a Table/Tabla 2 de Publicación V, p. 74)
Tabla 67.		
Subcategories of values represented	246	
Subcategorías de valores representados	256	
		(corresponde a Table/Tabla 3 de Publicación V, p. 74)
Tabla 68.		
Categories of emotions represented	246	
Categorías de emociones representadas	256	
_https://figshare.com/articles/Table_4_Categories_of_emotions_represented/2008911/4		
		(corresponde a Table/Tabla 4 de Publicación V, p. 74)
Tabla 68.		
Subcategories of emotions represented	247	
Subcategorías de emociones representadas	257	
		(corresponde a Table/Tabla 5 de Publicación V, p. 75)
Tabla 69. Comparison between the study variables in accordance with the structure type of the episode viewed	276	
		(corresponde a Table 1 de Publicación VI, p. 131)

Tabla 70. Comparison between the study variables in accordance with primary school year	277
(corresponde a Table 2 de Publicación VI, p. 132)	
Tabla 71. Comparison between participants who viewed the Doraemon episode, in accordance with primary school year	278
(corresponde a Table 3 de Publicación VI, p. 133)	
Tabla 72. Relationship between the study variables	279
(corresponde a Table 4 de Publicación VI, p. 134)	
Tabla 73. Contacto visual del alumnado en función de la estructura del episodio visionado	289
Tabla 74. Ejemplos de categorización de la percepción de valores y contravalores del alumnado en función de la estructura del episodio	315
(corresponde a Tabla 1 de Publicación VII)	
Tabla 75. Habilidad narrativa del alumnado en función de la estructura del episodio, el curso-edad y el sexo	316
(corresponde a Tabla 2 de Publicación VII)	
Tabla 76. Percepción de valores y contravalores del alumnado en función de la estructura del episodio, el curso-edad y el sexo	317
(corresponde a Tabla 3 de Publicación VII)	
Tabla 77. Subcategorías de valor (Donoso, 1992; Rokeach, 1973)	328
(corresponde a Tabla 1 de Publicación VIII, p. 294)	
Tabla 78. Comparativa de valores y contravalores percibidos según el curso y sexo del alumnado que ha visto el episodio de Doraemon	330
(corresponde a Tabla 2 de Publicación VIII, p. 296)	
Tabla 79. Comparativa de valores y contravalores percibidos según el curso y sexo del alumnado que ha visto el episodio de Código Lyoko	331
(corresponde a Tabla 3 de Publicación VIII, p. 297)	
Tabla 80. Comparativa de las subcategorías de valor y contravalor identificadas por el alumnado según el tipo de estructura del episodio visionado	332
(corresponde a Tabla 4 de Publicación VIII, p. 298)	
Tabla 81. Ejecuciones correctas e incorrectas de la EMAV	337
Tabla 82. Capacidad de atención selectiva y sostenida del alumnado	338
Tabla 83. Capacidad atención selectiva y sostenida en función del curso y sexo del alumnado	339
Tabla 84. Capacidad de atención selectiva y sostenida del alumnado en función de la estructura del episodio visionado	339
Tabla 85. Habilidad narrativa e identificación de valores y contravalores en función de la capacidad de atención selectiva y sostenida del alumnado	339

Tabla 86.	
Multiple and simple linear regression of the narrative skill index	365
Regresión lineal múltiple y simple del índice de habilidad narrativa	396
(corresponde a Table/Tabla 1 de Publicación IX)	
Tabla 87.	
Multiple and simple linear regression of values identification	368
Regresión lineal múltiple y simple de la identificación de valores	399
(corresponde a Table/Tabla 2 de Publicación IX)	
Tabla 88.	
Multiple and simple linear regression of countervalues identification	371
Regresión lineal múltiple y simple de la identificación de contravalores	402
(corresponde a Table/Tabla 3 de Publicación IX)	
Tabla 89. Relato referido al episodio de estructura no narrativa con mayor residuo positivo	408
Tabla 90. Relato referido al episodio de estructura narrativa con mayor residuo positivo	409
Tabla 91. Relato referido al episodio de estructura no narrativa con mayor residuo negativo	410
Tabla 92. Relato referido al episodio de estructura narrativa con mayor residuo negativo	410
Tabla 93. Comparativa por tipo de estructura de los episodios	422
(corresponde a Tabla 1 de Publicación X, p. 137)	
Tabla 94. Marco interpretativo de valores	424-425
(corresponde a Tabla 2 de Publicación X, pp. 139-140)	
Tabla 95. Plantilla para el análisis de contenido de episodios	425
(corresponde a Tabla 3 de Publicación X, p. 140)	
Tabla 96. Secuenciación y temporalidad de los episodios seleccionados	426
(corresponde a Tabla 4 de Publicación X, p. 141)	
Tabla 97. Resumen de las fases de la propuesta de intervención	428
(corresponde a Tabla 5 de Publicación X, p. 143)	

INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación han transformado los modos de comunicación, relación, aprendizaje y empleo del tiempo libre, sobre todo en las generaciones más jóvenes. Por eso es importante estudiar los hábitos y las preferencias de consumo mediático, así como la idoneidad de los mismos más allá de sus efectos nocivos puesto que, también, tienen un gran valor educativo aún por explorar. A través de los contenidos de ficción más populares entre los/las menores se pueden desarrollar diversos aspectos como, por ejemplo: las competencias del currículum escolar; la comprensión y reflexión crítica de los mensajes; el razonamiento moral; la educación en valores y contravalores; etc. Esta irrupción de los medios de comunicación en el ámbito familiar y escolar genera nuevos retos y dificultades de mediación en las que resulta necesario indagar.

Por este motivo, la finalidad principal de esta investigación es conocer, por un lado, el consumo mediático infantil desde la perspectiva parental y, por otro, ahondar en la habilidad narrativa y la percepción de valores/contravalores del alumnado de tercero y sexto de Educación Primaria tras visionar y relatar un episodio de dibujos animados con diferente estructura narrativa/no narrativa.

La Tesis Doctoral se presenta en la nueva modalidad por compendio de artículos de acuerdo con el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se Regulan las Enseñanzas Oficiales de Doctorado (Referencia: BOE-A-2011-2541).

Inicialmente, se incluye un marco teórico que contextualiza la investigación realizada de un modo general. Este se desglosa en dos capítulos, en el primero, se realiza un repaso de las principales teorías y enfoques de investigación sobre los medios de comunicación; así como, de las perspectivas y aportaciones educativas dirigidas a alcanzar la competencia mediática y digital. Mientras que, en el segundo, se alude a las características principales de la etapa preadolescente en la que se inserta la investigación (8-12 años) en estrecha vinculación con las influencias que ejercen los medios de comunicación en el desarrollo sociopersonal.

Seguidamente, en el estudio empírico, se detalla el procedimiento de recogida y análisis de la información para alcanzar los objetivos de investigación. Además, se incorporan las publicaciones más relevantes que muestran los resultados obtenidos. Si bien los artículos y las comunicaciones se han ordenado en relación a las fases de investigación, entre ellas se intercalan resultados relativos a aspectos que no se han podido desarrollar debido a las limitaciones de espacio impuestas por la normativa de publicación establecida en cada caso particular.

Finalmente, para culminar el trabajo realizado, se aporta la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones más relevantes intercaladas con los avances y las limitaciones del estudio, así como con las posibles líneas futuras de investigación.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

MEDIOS DE COMUNICACIÓN: TEORÍAS/ENFOQUES, ALFABETIZACIÓN Y COMPETENCIA MEDIÁTICA/DIGITAL

Teorías y enfoques de investigación sobre los medios de comunicación

Desde el siglo XX (años 30) hasta la actualidad, han surgido diversas teorías y enfoques de investigación sobre los medios de comunicación cuya evolución va de la mano con corrientes del ámbito psicoeducativo, inicialmente de corte conductista hasta las más actuales de carácter constructivista (ver Figura 1). En las próximas líneas se van a repasar las más relevantes para, finalmente, enmarcar la Tesis Doctoral en la propuesta más integradora hasta la fecha, la teoría de la recepción.



Figura 1. Teorías y enfoques de investigación sobre los medios de comunicación

➤ Teoría de los efectos

Las teorías que se centran en este enfoque ven a las audiencias (receptores) como sujetos pasivos y manipulables que no reaccionan ante los estímulos (mensajes) que transmiten los medios de comunicación (emisores). Entre las teorías destacan:

- Aguja hipodérmica o *hypodermic needle*

Al inicio, los estudios de Lasswell (1927) se centran en analizar el efecto directo que ejerce la propaganda de la Guerra Mundial sobre la opinión o conducta de la sociedad. Sin embargo, con el transcurso de los años, posiciona el foco de investigación en la funcionalidad (en el cómo se producen los efectos).

Así (Lasswell, 1948), propone un paradigma de análisis de control (quién comunica o emite), de contenido (qué mensaje dice), del medio (por qué canal se transmite), de audiencia (a quién se dirige o quién lo recibe) y de efectos (con qué o qué efectos produce).

- La teoría matemática de la comunicación o *the mathematical theory of communication*

Shannon & Weaver (1949) complejizan este proceso comunicativo añadiendo más factores al modelo (ver Figura 2).

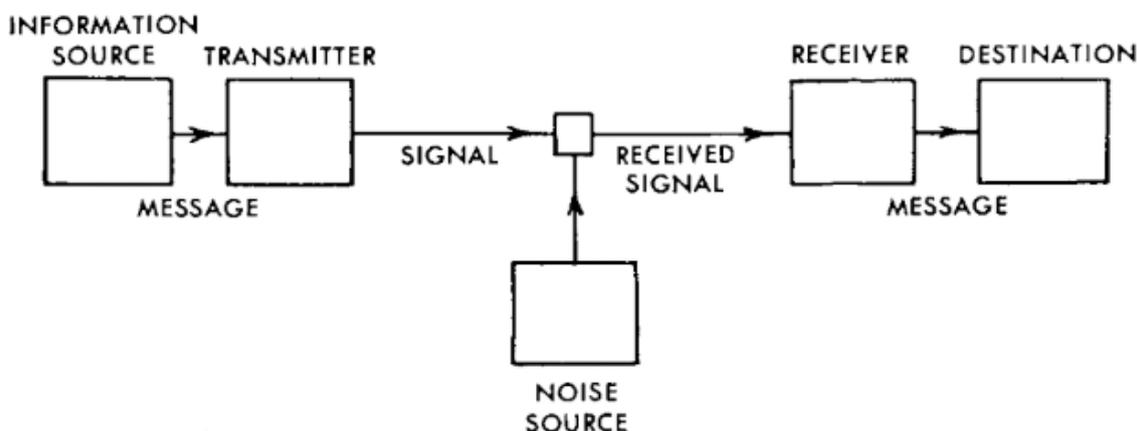


Figura 2. Proceso comunicativo de Shannon & Weaver (1949, p. 7)

Según estos autores, el emisor escoge de la fuente de información el mensaje que desea transmitir y lo convierte en una señal (lo codifica) para enviarlo por un canal de comunicación al receptor. Durante la transmisión, además, se pueden generar fuentes de ruido que se suman al mensaje (distorsiones o interferencias como, por ejemplo: la estática de la radio, etc.). El receptor reconvierte la señal recibida en el mensaje original (lo descodifica) para entregarlo, después, al destinatario final.

- Flujo de dos pasos de las comunicaciones o *two-step flow of communications*

Lazarsfeld, Berelson & Gaudet (1944) analizan la incidencia de la campaña presidencial sobre el voto electoral. Así, estipulan que la gran mayoría no recibe el impacto directo de las campañas electorales que se transmiten por los medios de comunicación puesto que son las personas líderes de opinión las que reciben e interpretan los mensajes y los difunden entre las personas menos líderes de opinión (transmisión por doble flujo). Este paradigma de influencias limitadas que se elabora con mayor detalle por Katz & Lazarsfeld (1955) es uno de los primeros indicios que alude, en cierta manera, a que las comunicaciones interpersonales con miembros del entorno social (familiares, amigos/as...) “median” o tienen mayor impacto que los efectos de los medios de comunicación.

- La función de establecimiento de agenda de los medios de comunicación o *the agenda-setting function of mass media*

McCombs & Shaw (1972) parten de la hipótesis de que los medios de comunicación establecen la agenda deseada para incidir en la conducta y el pensamiento de la audiencia. Para tal fin, sostienen que excluyen mensajes que pueden resultar perjudiciales para que no existan, alteran el orden de presentación y ubicación para que se perciban algunos como irrelevantes u otorgan mayor espacio de extensión y frecuencia de duración a ciertos mensajes sobre otros para que se perciban como relevantes. Es decir, generan una agenda que responde a los intereses informativos de los medios y no al de las audiencias.

- La dinámica del proceso de cultivo o *the dynamics of the cultivation process*

Gerbner, Gross, Morgan & Signorielli (1986) mediante el proyecto *cultural indicators* consideran diversos aspectos sociodemográficos (sexo, edad, raza, educación, ingresos económicos, etc.) para: investigar, en primer lugar, la formación de políticas que dirigen el flujo de mensajes de los medios de comunicación (al que denominan *institutional process analysis*); analizar, en segundo lugar, el contenido de los mensajes registrados (*message system analysis*); y describir, por último, las contribuciones o los efectos que los mensajes de los medios de comunicación ejercen a la concepción de la realidad social (*cultivation analysis*). De este modo, determinan que una exposición excesiva a los medios de comunicación cultiva una percepción similar a la retratada o exagerada de la realidad social (peligrosa, estereotipada, violenta, entre otros).

- Teoría sociocognitiva de la comunicación de masas o *social cognitive theory of mass communication*

Bandura, Ross & Ross (1963) encontraron que los/las menores mostraban conductas más agresivas que el grupo control tras observar películas con modelos de representación violentos. Según el enfoque triádico de causalidad recíproca de determinantes personales (cognitivos, biológicos y afectivos), conductuales y ambientales esto se produce por aprendizaje observacional o *vicarious capability* (Bandura, 2001). En la Figura 3 se enumeran los factores influyentes que determinan que el modelo observado se imite o no a través de un proceso de atención, retención, producción y motivación:

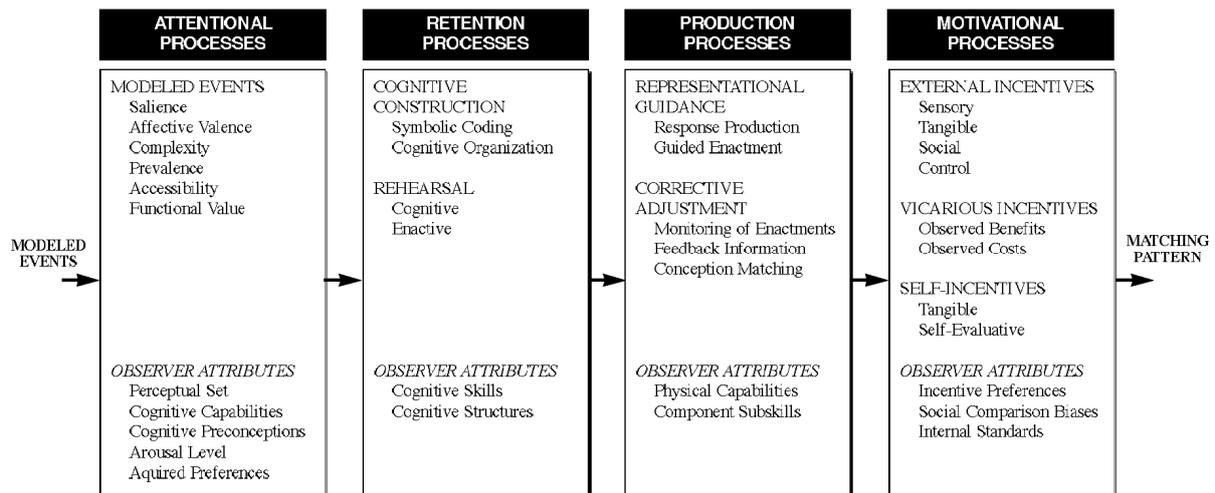


Figura 3. Factores influyentes en el aprendizaje observacional de Bandura (2001, p. 273)

➤ Teoría de los usos y gratificaciones

Los estudios que se basan en este enfoque confieren, por vez primera, un rol más activo a la audiencia capaz de usar o seleccionar los medios de comunicación a modo de gratificación o satisfacción de necesidades. Aunque la elección pueda no ser siempre consciente o deliberada.

- Investigación de los usos y gratificaciones o *uses and gratifications research*

Katz, Blumler & Gurevitch (1973) establecen una serie de usos y gratificaciones como, por ejemplo: información o educación sobre la realidad social y cultural, entretenimiento, compañía sustitutiva, identificación con personajes, refuerzo de actitudes y valores personales, medida de escape de la rutina diaria o de los problemas, regulación emocional o tensional, etc.

- Exposición selectiva a la comunicación o *selective exposure to communication*

Zillmann & Bryant (1985) determinan que la audiencia escoge para entretenerse contenidos excitantes cuando está aburrida y contenidos relajantes cuando está estresada. De este modo, consigue aumentar el ritmo cardíaco en el primer caso y disminuirlo en el segundo para regular su estado de ánimo.

➤ Teorías críticas

No obstante, estas teorías no están libres de crítica. Algunas de las más relevantes provienen de la Escuela de Fráncfort (con ideología marxista) y, sobre todo, del *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)* de la Universidad de Birmingham fundado en 1964 por Hoggart y al que, más tarde, le sustituyó en su dirección Hall.

Los estudios culturales rompen definitivamente con la idea de que la clase elitista manipula a la obrera o con la concepción conductista del estímulo-respuesta de que los medios de comunicación ejercen su efecto directo sobre la audiencia. Confieren, así, un rol activo a la audiencia capaz de descodificar e interpretar críticamente la cultura de masas por medio de la alfabetización (por conocimientos previos, costumbres o hábitos socioculturales compartidos grupal e individualmente, etc.). Entre las aportaciones principales se encuentran:

- *The uses of literacy* publicado por Hoggart en 1957.
- *Culture and society* publicado por Williams en 1958.
- *The making of the English working class* publicado por Thompson en 1963.
- *Encoding and decoding in the television discourse* publicado por Hall en 1973.

Estos estudios, sientan las bases de propuestas posteriores provenientes de Latinoamérica como, por ejemplo:

- *Televisión, padres e hijos* publicado por Fuenzalida en 1984.
- *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía* publicado por Martín-Barbero en 1987.
- *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad* publicado por García-Canclini en 1989.
- *Televisión y audiencias: Un enfoque cualitativo* publicado por Orozco en 1996.

De este último autor, se va a destacar a continuación, uno de los enfoques más integradores y aceptados en el contexto iberoamericano: la teoría de la recepción. Es en esta perspectiva donde la presente Tesis Doctoral sienta sus bases.

➤ Teoría de la recepción

Para Orozco (1996) la audiencia interacciona con los medios de comunicación para descodificar activamente los mensajes que recibe y puede aceptar, adaptar o rechazar (concepción adoptada de Hall, 1973) en un entorno de construcción de significados contextualizado (social, cultural, histórico, político y económico). Dicha recepción, como se verá más adelante en el Capítulo II, es un proceso complejo en el que está implicada la atención y en el que intervienen múltiples mediaciones (concepción adoptada de Martín-Barbero, 1987).

- La mediación individual se refiere a los esquemas mentales, aprendizajes, experiencias... del individuo. En definitiva, al desarrollo de la identidad, cognición, emoción, valores, moralidad, al sexo o género, a la edad, etc.
- La mediación situacional es el lugar en el que se produce la recepción: en casa, en la escuela, en la calle... así como, si en el espacio de recepción se está a solas o en compañía.
- La mediación institucional son las comunidades o instituciones del entorno a las que pertenece el individuo como la familia, el grupo de iguales o amigos/as, la escuela... con las que se comparte gustos, preferencias, hábitos, opiniones, etc. Es lo que Orozco denomina comunidades interpretativas de apropiación o referencia que, en ocasiones, se pueden contraponer a los mensajes transmitidos por los medios de comunicación.
- La mediación video-tecnológica alude a las características propias de los medios de comunicación, es decir: al formato, género, estructura... del contenido que se presenta o transmite.

Todas estas mediaciones son claves en el proceso de recepción para dotar de sentido crítico a los mensajes (Pérez-Tornero, 1994). Sin embargo, pueden resultar ineficaces si las generaciones de nativos e inmigrantes digitales, denominadas así por Prensky (2001), no han recibido la alfabetización necesaria para desarrollar la competencia mediática (Aguaded, 2012; Bravo, Sádaba & Serrano, 2018; Bringué & Sádaba, 2009; Buckingham, 2003; Area, Gutiérrez & Vidal, 2012; Ferrés, Aguaded & García-Matilla, 2012; Ferrés & Piscitelli, 2012; Gutiérrez & Tyner, 2012) que contribuye al proceso de recepción y a minimizar la brecha digital.

Por ello, uno de los retos de la alfabetización digital es formar, cualificar al individuo como usuario inteligente de la información para que sepa distinguir lo relevante de lo superfluo y extraer sus propias conclusiones mediante el desarrollo de esquemas interpretativos, de herramientas intelectuales que le permitan contrastar y analizar críticamente la información, reconocer los códigos y lenguajes de los distintos saberes y aprender a utilizarlos para expresar sus propias ideas y argumentaciones, para realizar juicios éticos y seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. (Area et al., 2012, p. 39)

Alfabetización y competencia mediática/digital

Ferrés & Piscitelli (2012, pp. 79-81), basándose en las aportaciones de 50 expertos españoles y extranjeros, definen la competencia mediática como el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con indicadores de dos ámbitos de participación complementarios, de análisis (interactuar con los mensajes recibidos de los medios) y de expresión (producir mensajes a través de los medios), que se agrupan en seis dimensiones básicas: lenguajes; tecnología; procesos de interacción; procesos de producción y difusión; ideología y valores; y, estética (ver Figura 4 y Tabla 1).

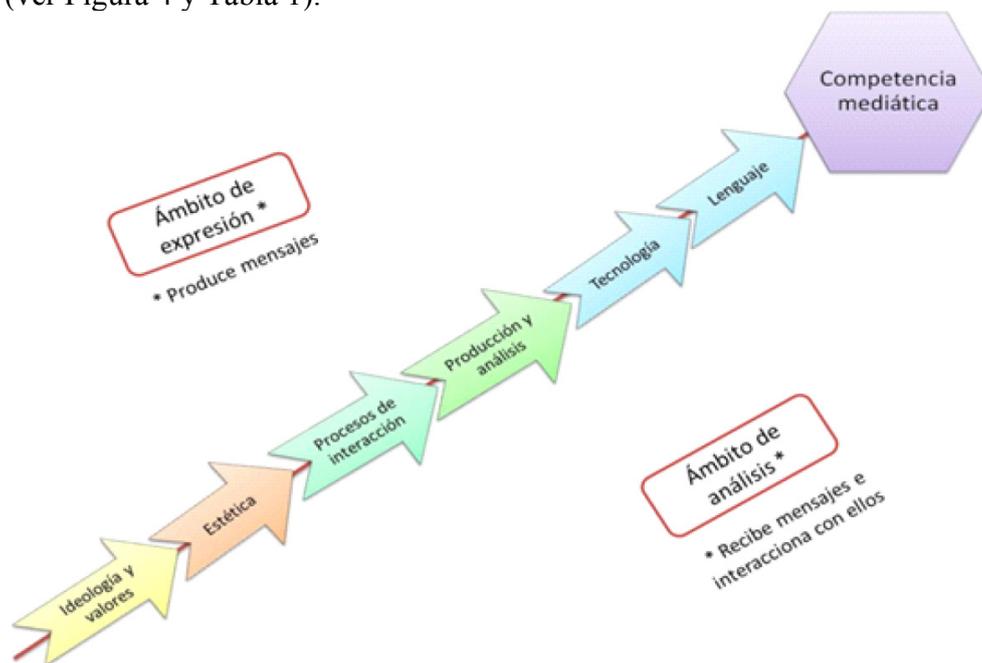


Figura 4. Dimensiones y ámbitos de la competencia mediática (García-Ruiz, Duarte & Guerra, 2014, p. 84)

Esta Tesis Doctoral pretende contribuir al estudio (principalmente, orientado a los indicadores del ámbito de análisis) de las dimensiones competenciales mencionadas para, posteriormente, aportar algunas consideraciones y recursos de alfabetización en el ámbito formal e informal.

Tabla 1. Dimensiones, ámbitos e indicadores de la competencia mediática

Dimensión	Indicador
Lenguajes	<p>Ámbito de análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje. • Capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato. • Capacidad de comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión. • Capacidad de establecer relaciones entre textos –intertextualidad–, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados. <p>Ámbito de expresión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación. • Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor. • Capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.

(continúa)

Tabla 1 (cont.). *Dimensiones, ámbitos e indicadores de la competencia mediática*

Dimensión	Indicador
Tecnología	<p>Ámbito de análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos. • Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales. • Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial. • Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales. <p>Ámbito de expresión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal. • Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen. • Capacidad de elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad.
Procesos de interacción	<p>Ámbito de análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de selección, de revisión y de autoevaluación de la propia dieta mediática, en función de unos criterios conscientes y razonables. • Capacidad de dilucidar por qué gustan unos medios, unos productos o unos contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc. • Capacidad de valorar los efectos cognitivos de las emociones: tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan, según los casos, emociones positivas y negativas. • Capacidad de discernir y de gestionar las disociaciones que se producen a veces entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad. • Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción. • Conocimientos básicos sobre el concepto de audiencia, sobre los estudios de audiencia, su utilidad y sus límites. • Capacidad de apreciar los mensajes provenientes de otras culturas para el diálogo intercultural en un período de medios transfronterizos. • Capacidad de gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje. <p>Ámbito de expresión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno. • Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales. • Capacidad de interactuar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales. • Conocimiento de las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual, y actitud responsable ante estas situaciones.

(continúa)

Tabla 1 (cont.). *Dimensiones, ámbitos e indicadores de la competencia mediática*

Dimensión	Indicador
Procesos de producción y difusión	<p>Ámbito de análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las diferencias básicas entre las producciones individuales y las colectivas, entre las populares y las corporativas, y, en el ámbito de estas últimas, si es el caso, entre las elaboradas por instancias de titularidad pública y privada. • Conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de toda industria. • Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión. • Conocimiento de los códigos de regulación y de autorregulación que amparan, protegen y exigen a los distintos actores sociales, y de los colectivos y asociaciones que velan por su cumplimiento, y actitud activa y responsable ante ellos. <p>Ámbito de expresión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo. • Capacidad de trabajar, de manera colaborativa, en la elaboración de productos multimedia o multimodales. • Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados. • Capacidad de compartir y diseminar información, a través de los medios tradicionales y de las redes sociales, incrementando la visibilidad de los mensajes, en interacción con comunidades cada vez más amplias. • Capacidad de manejar la propia identidad online/offline y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos. • Capacidad de gestionar el concepto de autoría, individual o colectiva, actitud responsable ante los derechos de propiedad intelectual y habilidad para aprovecharse de recursos como los «creative commons». • Capacidad de generar redes de colaboración y de retroalimentarlas, y actitud comprometida ante ellas.
	<p>Ideología y valores</p> <p>Ámbito de análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas. • Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite. • Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos. • Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos. • Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento. • Capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, y de detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias. • Capacidad de analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios. • Capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias. • Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas. <p>Ámbito de expresión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural. • Capacidad de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas. • Capacidad de aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad.

(continúa)

Tabla 1 (cont.). *Dimensiones, ámbitos e indicadores de la competencia mediática*

Dimensión	Indicador
Estética	<p>Ámbito de análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no solo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se comunica. • Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética. • Capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas. • Capacidad de identificar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias. <p>Ámbito de expresión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad. • Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.

Area et al. (2012, p. 37) enumeran los retos educativos para implementar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- Incorporar y entender la alfabetización no solo en lectoescritura, sino también en el desarrollo de competencias audiovisuales, digitales e informacionales. Esto significa formar al alumnado para que pueda reconstruir y dar significado a la multitud de información que obtiene extraescolarmente en las múltiples tecnologías digitales de la sociedad del siglo XXI y desarrollar las competencias para utilizarlas y expresarse de forma inteligente, crítica y ética.
- Cuestionar el monopolio del libro de texto como fuente única del conocimiento y estimular en el alumnado la búsqueda de nuevas informaciones a través de variadas fuentes tecnológicas, así como la reflexión y el contraste crítico permanente de los datos.
- Plantear una metodología de enseñanza que favorezca procesos de aprendizaje constructivistas a través de métodos de proyectos donde los propios alumnos articulen planes de trabajo y desarrollen las acciones necesarias con las tecnologías para construir y obtener respuestas satisfactorias a problemas relevantes y con significado.
- Favorecer y desarrollar actividades que requieran que el alumnado aprenda a expresarse y comunicarse a través de recursos tecnológicos y empleando diversos formatos hipertextuales, multimedia y audiovisuales.
- Emplear la tecnología para generar procesos de aprendizaje colaborativo entre el alumnado de la clase y entre clases geográficamente distantes, y no solo como un recurso de aprendizaje individual.
- Asumir que el rol del profesorado debe ser de organización y supervisión de actividades de aprendizaje que el alumnado realiza con tecnologías más que de transmisión de información elaborada.
- Considerar que la alfabetización es multimodal, es decir, el proceso alfabetizador debe desarrollar las competencias en múltiples lenguajes y medios y debe partir de las experiencias culturales que el alumnado adquiere extraescolarmente.
- Planificar el proceso y las actividades de alfabetización informacional, audiovisual y digital como una tarea integrada y transversal en el desarrollo del currículo de todas las materias. Es decir, el proceso de multialfabetización no debe ser planificado como una acción separada y al margen de los contenidos y objetivos curriculares que se desarrollan en el aula.

- Incorporar las TIC dentro de las aulas y no encerrarlas en otros espacios ajenos como son las salas de audiovisuales o las aulas informáticas. De este modo, la clase debería ser un centro de recursos con múltiples libros, materiales audiovisuales y recursos digitales variados que proporcionen al alumnado diferentes experiencias con la cultura y sus distintas formas de codificarla y difundirla.

A este respecto, se han realizado algunos avances en los últimos años. En el año 2006 entró en vigor la LOE o Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Referencia: BOE-A-2006-7899), que consideró por vez primera el “tratamiento de la información y competencia digital” como una competencia básica del currículum educativo. Tras la LOE entró en vigor en el año 2013 la LOMCE o Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (Referencia: BOE-A-2013-12886) que cambió la denominación a “competencia digital”. Sin embargo, la entrada en vigor de la LOMCE generó oposición en el ámbito educativo por lo que el Gobierno Vasco inició el desarrollo del plan “Heziberri 2020” en el que se introduce como competencia transversal la “competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital” (<http://www.euskadi.eus/competencias-basicas/web01-a3hbhezi/es/>).

A raíz de la LOE, se implantó en el año 2009 para el ejercicio 2010-2013 el proyecto “Eskola 2.0” en los cursos de quinto y sexto de Educación Primaria, así como de primero y segundo de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) con el propósito de:

Poner en marcha las aulas del siglo XXI, dotando a cada alumno y alumna de un ordenador mini portátil, y al aula del equipamiento necesario para incorporar el uso de Internet y las TIC como un recurso normal en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pizarras digitales interactivas, Wi-Fi, sistemas de monitorización, etc.) que requiere, además, una fuerte inversión en formación del profesorado y en materiales didácticos interactivos. (<http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-actuacion-significativa/14-eskola-2-0/>)

Por lo tanto, el proyecto pretendía (<http://www.eskola20.euskadi.eus/web/guest/introduccion>):

- Convertir las aulas tradicionales en aulas digitales.
- Capacitar al profesorado en competencias con TIC.
- Apoyar el cambio metodológico en las aulas.
- Reducir la brecha digital.
- Potenciar el trabajo dinámico, participativo y en red apoyando trabajos colaborativos con otros centros.
- Mejorar la calidad de la enseñanza.

En la actualidad, se pretende impulsar la competencia digital del alumnado de Educación Primaria mediante la convocatoria “Sare Hezkuntza: Integración de las tecnologías de la información” (<http://www.euskadi.eus/que-es-sare-hezkuntza/web01-a3hsare/es/>) en la cual, se alude que:

Para lograr esta competencia multimediática (en soportes analógicos y digitales) es preciso que los recursos digitales (metodológicos, instrumentales...) acompañen de forma normalizada los procesos y situaciones de enseñanza-aprendizaje en todas y cada una de las áreas disciplinares. El objetivo es que se integren, con sus innovadoras posibilidades, en el quehacer docente y discente cotidiano de las aulas, al igual que sucede en la sociedad actual donde su ubicuidad y omnipresencia crece día a día.

Esta integración pedagógica de las TIC y su inclusión curricular, se concreta en un desarrollo curricular de la competencia digital que debe abordarse desde tres perspectivas complementarias,

con una presencia e implantación progresiva: la competencia digital entendida como área propia de conocimiento (aprender sobre las TIC); la competencia digital para interactuar con contenidos didácticos multimedia de las áreas curriculares (aprender de las TIC); la competencia digital como instrumento de aprendizaje y construcción del conocimiento (aprender con las TIC).

Desde el enfoque de la educación por competencias, para ser competente, se precisa disponer de conocimientos sobre contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales:

- Las TIC pueden ser de gran ayuda como instrumentos mediadores para que el alumnado aprenda contenidos declarativos y el profesorado enseñe mejor. La utilización de las TIC potencia la calidad del *input* del proceso de enseñanza-aprendizaje al poder utilizar de forma integrada los recursos multimedia.
- Las TIC pueden ser de gran ayuda para mejorar los procesos de aprendizaje como instrumentos mediadores de los procedimientos transversales y disciplinares. Es incuestionable la contribución potencial de las TIC para el aprendizaje de muchos de los procedimientos transversales como para aprender a aprender, aprender a comunicar, aprender a vivir juntos y aprender a emprender. Igualmente está demostrada la contribución de las TIC en el aprendizaje de todos los procedimientos disciplinares, sobre todo si son algorítmicos. Las TIC son, asimismo, una herramienta especialmente valiosa para poder ofrecer una educación personalizada que atienda a la diversidad.
- Las TIC pueden ser de gran ayuda para almacenar y presentar de forma ordenada y recuperable tanto el contenido, como los procesos y productos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las TIC pueden contribuir igualmente en el desarrollo de algunos hábitos y actitudes relacionados tanto con los procesos cognitivos (atención, curiosidad, interés, motivación...) y sobre todo con los procesos metacognitivos de toma de conciencia y autorregulación; procesos comunicativos (escucha activa, respeto...); hábitos y actitudes de cooperación, colaboración mediante el trabajo colaborativo en red, etc. En este sentido, la formación en hábitos y actitudes coherentes con los principios éticos de respeto a la persona humana y con los derechos y obligaciones de los/las usuarios/as, se convierte en algo absolutamente necesario para convivir y comunicarse con los/las demás digitalmente.

En definitiva, el modelo que se formula implica tres innovaciones pedagógicas:

- a. El aprendizaje y la enseñanza en la era digital plantean problemas y proyectos reales para que el propio alumnado articule planes de trabajo y desarrolle las acciones necesarias para ofrecer respuestas satisfactorias a los mismos;
- b. Más allá del aprendizaje como una experiencia individual, el paradigma actual induce procesos de aprendizaje colaborativo del alumnado, tanto en su entorno físico de aula presencial como a través de Internet;
- c. Por último, el rol docente en esta aula abierta y expandida se proyecta más como organizador y supervisor de actividades de aprendizaje del alumnado, superando la misión de mero transmisor de la información.

En este sentido, se están empezando a implementar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de diferentes países técnicas como la gamificación (Alonso, 2016; Penalva, 2018; Penalva, 2016; Sáez & Domínguez, 2014) que consiste en adaptar al aula los videojuegos más populares entre el alumnado de Educación Primaria y Secundaria como, por ejemplo: *Minecraft* (<https://education.minecraft.net/>), *Fortnite* (<https://www.epicgames.com/fortnite/es-ES/home>) o *Clash Royale* (<http://quintohumanitas.wixsite.com/mathroyale>).

Por lo general, los videojuegos seleccionados suelen ser gratuitos (aunque algunos pueden integrar compras no estrictamente relacionadas con una mejora en la jugabilidad), multiplataforma (posibilidad de jugar mediante ordenador, móvil, tableta o videoconsola), *sandbox* (de mundo abierto o libertad para experimentar, interactuar... en el mapa) y, en ocasiones, también con diferentes modalidades de juego. Estas características, posiblemente, son las que permiten una mayor adaptabilidad de los videojuegos al aula aunque, también, se pueden encontrar los denominados juegos serios o *serious games* (del Moral, Fernández & Guzmán, 2015; Cejudo & Latorre, 2015; Lamb, Anetta & Vallet, 2015; Méndez, 2013; Méndez & del Moral, 2015; Méndez & Lacasa, 2015; Zhao & Linaza, 2015), que son videojuegos diseñados exclusivamente para desarrollar ciertas capacidades o habilidades e, incluso, para enseñar contenidos específicos como por ejemplo la historia egipcia a través del *Discovery Tour by Assassin's Creed: Ancient Egypt*. En el siguiente video publicado en 2017 por #WHYMAPS, a partir del minuto ocho y cincuenta segundos, se resume y analiza detalladamente los beneficios y motivos por los que integrar los videojuegos al sistema educativo: <https://youtu.be/MfmJnX5PDVU>

Ante estas nuevas posibilidades, la clasificación por edad o contenido de *Pan European Game Information (PEGI)* puede servir de guía a padres/madres y educadores/as en la selección y mediación de uso de los videojuegos (ver Figura 5).



Figura 5. Clasificación PEGI (<https://pegi.info/es>)

En el caso de la televisión existe el Código de Autorregulación sobre Contenidos Televisivos e Infancia (ver <http://tvinfancia.es/tvinfancia/sites/default/files/C%C3%B3digo-%20Texto%20consolidado-%202015%20Julio.pdf>). A través del mismo se pretende que las cadenas se comprometan a clasificar todos los contenidos televisivos emitidos como medida de protección para la infancia y, aunque en esta investigación no se especificará el grado de cumplimiento de las mismas, sí que se consideran relevantes los criterios que se evalúan para establecer dicha clasificación y que se pueden consultar en el siguiente enlace: <http://tvinfancia.es/tvinfancia/sites/default/files/Sistema%20de%20calificacion%20Codigo%20de%20Autorregulaci%C3%B3n%20junio%202015.pdf>

Los contenidos televisivos, al igual que los videojuegos, tienen un gran atractivo para los/las menores y, sobre todo, los contenidos de ficción como las series o los dibujos animados. Por lo que, de acuerdo con algunos estudios (del Moral, Villalustre & Neira, 2010; García-Ruiz et al., 2014; Pérez-Rodríguez, Ramírez & García-Ruiz, 2015), este tipo de contenidos mediáticos

se deberían incluir en el currículum como recurso para desarrollar la competencia mediática y digital del alumnado desde la etapa de Educación Infantil y Primaria. A través de los roles, las conductas, los rasgos de personalidad, los estereotipos, etc. representados por sus personajes favoritos se puede educar en valores/contravalores, reflexionar sobre estereotipos, desarrollar el razonamiento moral e, incluso, las habilidades narrativas. En este sentido, la educación mediática es una tarea por potenciar en el ámbito escolar, pues como algunos autores señalan (Bravo et al., 2018; Gutiérrez, 2007; Gutiérrez & Tyner, 2012; Pérez-Rodríguez et al., 2015; Pérez-Tornero & Tapio, 2010), ciertas prácticas pedagógicas se centran más en el uso de los dispositivos electrónicos que en el análisis crítico y reflexivo de los mensajes y la información que ofrecen o de los valores/contravalores que contienen.

A los cuatro pilares propuestos por Delors (1996) como base de la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser, se les puede añadir uno más, definido por Pérez-Tornero (2009) como "aprender a vivir en el entorno vital que generan los medios". Es decir, aprender con, sobre y ante los medios; y no sólo desde una perspectiva instrumental sobre cómo usar dichos medios, sino más bien desarrollar capacidades críticas y reflexivas sobre los medios que les rodean. (García-Ruiz et al., 2014, p. 82)

Llorent & Marín (2013), por ejemplo, realizan una propuesta didáctica dirigida a alumnado de Educación Infantil para desarrollar en el aula las competencias integradas en el currículum a través de actividades planteadas con episodios de dibujos animados como *Sandra, detective de cuentos*.

La investigación de Del Moral et al. (2010), realizada con alumnado de tercero a quinto de Educación Primaria, ahonda en los mensajes y valores que se transmiten a través de los dibujos animados. Defienden que estos contenidos audiovisuales ofrecen a menores esquemas narrativos que pueden contribuir al desarrollo de su competencia narrativa y servir para iniciarles en la alfabetización mediática si se aprovecha su gran valor educativo y motivador. Asimismo, proponen aplicaciones didácticas para desarrollar y consolidar competencias de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal relacionadas con los medios (p. 103):

- Competencias de carácter cognitivo
 - Capacidad para analizar los mensajes transmitidos por los personajes de las series animadas favoritas de los/las menores.
 - Capacidad para identificar los estereotipos, valores y contravalores vehiculados en las series de dibujos animados, así como los roles asumidos por los personajes animados.
 - Capacidad para reconocer los factores de manipulación de la percepción que pueden producirse a través de las historias narradas por los personajes de ficción.
- Competencias de carácter procedimental
 - Saber elaborar una narración audiovisual de forma creativa y original, para transmitir mensajes y valores democráticos y de defensa de los derechos humanos y los derechos del/la menor.
 - Saber interpretar y decodificar los esquemas que representan los personajes animados, evitando la asimilación acrítica de estereotipos de cualquier tipo (localistas, sexistas, de edad, de profesiones, de nacionalidad, de religión, etc.).
- Competencias de carácter actitudinal
 - Ser capaz de disfrutar de una producción audiovisual por su calidad artística y técnica.
 - Ser capaz de reflexionar críticamente sobre la calidad tanto técnica y estética como argumental de las series de dibujos animados que ven los/las menores.

Entre estos estudios se pueden encontrar, también, investigaciones que analizan la identificación con personajes o la relación parasocial que se establece para señalar tanto beneficios como algunos riesgos que, generalmente, se relacionan con la representación de la violencia en dibujos animados que puede aparecer justificada por medio del humor o por ser una acción del personaje protagonista contra el antagonista (Anderson et al., 2003; Aran & Rodrigo, 2013; Cohen, 2001; Fernández, Revilla, & Domínguez, 2011; Fernández, Revilla, Domínguez & Almagro, 2008; Fuenzalida, 2008; Hoffner & Buchanan, 2005; Igartua & Paez, 1998; Kirsh, 2006; Tur & Grande, 2009; Zillmann, 2000).

A este respecto, del Moral et al. (2010) opinan que no se deberían excluir este tipo de contenidos violentos, sino aprovecharlos para a través de la medición impulsar la alfabetización tanto en el ámbito formal (la escuela) como en el informal (la familia).

Raffa (1983), en cambio, se basa en el marco interpretativo de valores de Rokeach (1973) y determina que en los programas dirigidos a la infancia aparecen representados de forma equitativa tanto valores prosociales como antisociales, aunque estos últimos con mayor intensidad. Este tipo de trabajos que analizan la representación de valores o contravalores en contenidos de ficción son más frecuentes que aquellos que ahondan en la percepción de los mismos y, sobre todo, en la adolescencia en comparación con la infancia.

Díaz-Aguado & Medrano (1994) revisan las aportaciones de Piaget, Kohlberg, Turiel, Damon, Harris y Blasi para proponer aplicaciones educativas sobre dilemas morales reales e hipotéticos en Educación Primaria y Secundaria. Asimismo, Medrano (2005) propone utilizar el marco interpretativo de Hall & Tonna, (Elexpuru & Medrano, 2002) que habitualmente ha sido utilizado para analizar los valores institucionales (los pertenecientes al propio centro educativo, al profesorado y al alumnado), para educar en valores mediante los contenidos de ficción.

Como se ha mencionado más arriba, todos estos aspectos se pueden impulsar a través de la mediación por parte de los agentes educativos más relevantes, la familia y el profesorado. Así, Valkenburg, Krcmar, Peeters & Marseille (1999) definen tres estilos de mediación parental (el instructivo, restrictivo y covisionado) con relación al uso de la televisión de menores; mientras que, Padilla-Walker & Thompson (2005) identifican cinco estrategias parentales para mediar los mensajes o valores/contravalores que transmiten los medios de comunicación: “*controlled cocooning, reasoned cocooning, compromise, pre-arming, and deference*”.

Un estudio de mediación moral realizado con alumnado de 4 a 11 años y sus progenitores/as, basado en el marco conceptual de Piaget y Kohlberg, es el de Mong-Shan Yang (2006). En el estudio, se selecciona un fragmento de siete minutos de un contenido de ficción infantil (*los luchadores*) y se detiene la proyección en tres ocasiones para, en esos momentos, introducir mediación moral. Uno de los cuatro grupos en los que está distribuido el alumnado (el grupo control) no recibe ningún tipo de mediación, mientras que, los otros tres grupos reciben cada uno un tipo de mediación moral: uno, basado en el juicio; otro, en las consecuencias; y, un último, en los motivos. Al finalizar, se aplica un cuestionario basado en los trabajos de Valkenburg et al. (1999) y Krcmar & Valkenburg (1999) para categorizar el razonamiento moral en: castigo/autoridad, estereotipado, hedonista/reciprocidad, orientado a las necesidades, soluciones alternativas y derechos humanos. Se concluye que durante el visionado de contenidos de ficción puede ser más efectiva la mediación moral basada en las consecuencias de la conducta y los motivos de los personajes que la basada en los juicios de valor (como aludir, simplemente, a lo correcto e incorrecto).

Estos estilos y estrategias de mediación parental también son aplicables a otras pantallas o medios de comunicación como Internet, el ordenador, el móvil, la tableta y los videojuegos (Berríos, Buxarrais & Garcés, 2015; Bringué & Sádaba, 2009; Garitaonandia & Garmendia,

2009; Garmendia, Casado, Martínez & Garitaonandia, 2013; Livingstone & Helsper, 2008; Livingstone, Marsh, Plowman, Ottovordemgentschenfelde & Fletcher-Watson, 2014; Lloret, Cabrera & Sanz, 2013; Padilla et al., 2015; Sureda, Comas & Morey, 2010).

No obstante, estas solo son algunas evidencias del camino que aún queda por recorrer para alcanzar la integración de la alfabetización digital en el ámbito formal e informal, donde el profesorado y la familia continúan siendo agentes fundamentales para el desarrollo de la competencia mediática en menores.

CAPÍTULO II

CARACTERÍSTICAS DE LA PREADOLESCENCIA Y SU VINCULACIÓN CON LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Las perspectivas clásicas otorgan características propias a la franja de edad objeto de estudio, de 8 a 12 años, que corresponden al estadio de las operaciones concretas de Piaget (1936), al estadio de latencia de Freud (1949) o al estadio de laboriosidad de Erikson (1963). Estudios más actuales, incluso, denominan a esta edad como preadolescencia al considerar que:

La adolescencia se ha extendido. Comienza antes y termina más tarde. El tránsito de la infancia a la adolescencia tiene lugar a edades cada vez más tempranas, mientras que los adolescentes se instalan en su condición de tales durante más años, retrasando su paso a la edad juvenil y, por ende, a la edad adulta. (Elzo et al., 2009, p. 37)

A partir de los 8 años comienzan a producirse una serie de cambios en el desarrollo social y personal de los/las menores que terminan por consolidarse en la adolescencia (Palacios, Marchesi & Coll, 1999).

Socialización

La familia continúa siendo, al igual que en etapas anteriores, el ámbito de mediación principal. Aunque comienzan a cobrar mayor relevancia otros pertenecientes al contexto del micro, meso, exo y macrosistema (Bronfenbrenner, 1979) como, por ejemplo: las amistades, la escuela o los medios de comunicación (ver Figura 6).

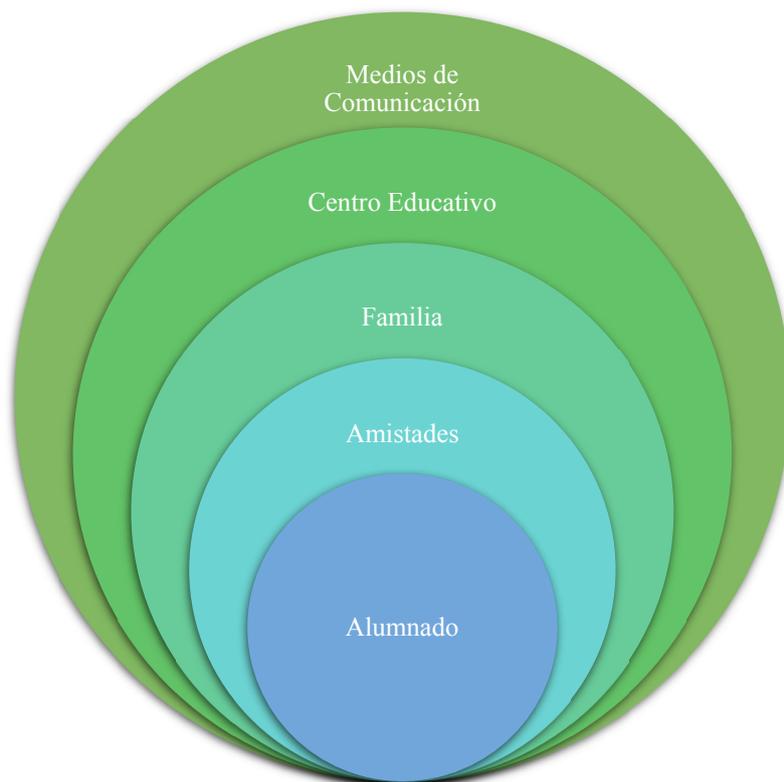


Figura 6. Entornos de interacción en el desarrollo del alumnado

Para Vygotski (1978), junto con los instintos o aprendizajes adquiridos por herencia genética, las mediaciones mencionadas, tanto instrumentales (medios de comunicación) como sociales (apoyo, guía, refuerzo de profesorado, familiares y amigos/as), son las que garantizan que el alumnado alcance un desarrollo eficaz, autónomo y voluntario.

En la sociedad actual, es innegable la influencia que tienen los medios en el desarrollo y aprendizaje de las generaciones más jóvenes. El auge de Internet, al igual que ocurrió en su día con la televisión, ha generado cambios en el modo en que se relacionan, comunican, aprenden y dedican su tiempo al ocio.

Las redes sociales, las aplicaciones como *WhatsApp*, los vídeos bajo demanda o *VOD* (*video on demand*) a través de plataformas online (como *Netflix*, *HBO* o *Amazon Prime Video*), el desarrollo de plataformas similares para jugar a videojuegos (como *Google Yeti*, *PlayStation Now* o *Xbox Game Pass*), la proliferación de *streamers* o personas que comparten y retransmiten sus partidas a través de *YouTube* o *Twitch* con un gran número de seguidores, los *eSports* o competiciones con videojuegos en las que se pueden ganar grandes sumas de dinero a edades cada vez más tempranas, entre otros, son solo algunos ejemplos de los nuevos hábitos de consumo mediático.

Esta revolución ocurrida en los últimos años, y en cambio constante, hace necesario conocer los nuevos hábitos de consumo que se van generando pese a que algunos prevalezcan sobre otros. Por ejemplo, el consumo de contenidos de ficción sigue siendo un hábito muy arraigado en la sociedad, aunque el modo en el que se consumen haya cambiado. Internet, con su presencia e interconexión entre todas las pantallas, da acceso a un amplio abanico de posibilidades que permite un uso más individualizado y personalizado a través de las plataformas *VOD* en pantallas cada vez más pequeñas y portátiles. Por ello, no es de extrañar que tanto progenitores/as como profesorado se enfrenten a nuevos retos e incertidumbres para mediar su uso.

Una faceta central de esta etapa es el desarrollo de la identidad incluyendo la de género que, al inicio, se definirá por los rasgos anatómicos para, hacia el final, caracterizarse más por aspectos psicológicos y valores como la tolerancia (Palacios et al., 1999). Sin embargo, pese a la creciente sensibilización y concienciación de la sociedad, continúan transmitiéndose múltiples estereotipos en el contexto familiar, escolar y mediático (Guarionos, 2009; Gunter, 1986; Heintz-Knowles, 2000; Lauzen, Dozier & Horan, 2008; Loscertales & Nuñez, 2009; Martínez i Surinyac, 1998; Pasquier, 1996). Un ejemplo son las series juveniles o *Teen Series*, más populares entre los/las menores, que pueden incidir en su identidad de género si adoptan, en pleno apogeo del desarrollo, roles de conducta o rasgos de personalidad estereotipados que han visualizado.

Las relaciones de amistad, basadas en la reciprocidad a estas edades, se vuelven más intensas con un mayor número de integrantes y menor supervisión de adultos (Palacios et al., 1999). El sentido de pertenencia a un grupo que comparte metas, intereses, sentimientos, secretos, maneras de pensar y comportarse, normas y valores... conducirá a fomentar capacidades fundamentales para el desarrollo sociopersonal: empatía, asertividad, adopción de perspectivas, conocimiento personal, resolución de conflictos, cooperación, respeto mutuo, etc.

Valores y razonamiento moral

En esta etapa, además, se adquieren un gran número de normas y valores relacionados con la justicia, la solidaridad y la prosocialidad que ayudarán a configurar un sistema de valores escogidos personalmente que guiarán la conducta para adaptarla a cada situación de manera más eficaz. Esto fomentará, también, la capacidad de adoptar diferentes roles de conducta dependiendo del contexto en el que se encuentren. Dichos valores continuarán en desarrollo, aunque todavía en la adolescencia no adquirirán estabilidad.

Según las perspectivas clásicas de Piaget (1965) y Kohlberg (1984), la moralidad se desarrolla en paralelo con la cognición.

Para Piaget (1965), se produce una progresión evolutiva de un razonamiento moral heterónomo (de los siete u ocho años) a autónomo (hasta el final de la etapa).

El heterónomo o *heteronomous*, se caracteriza por: el egocentrismo (las acciones se evalúan desde la perspectiva personal sin considerar la de otras personas); la rigidez de las reglas (las acciones se juzgan únicamente como bien o mal); y, la responsabilidad objetiva (las acciones se razonan según sus consecuencias y no por las intenciones).

El autónomo o *autonomous*, en cambio, se caracteriza por: la reciprocidad (la capacidad de considerar también la perspectiva de otras personas); la flexibilidad de las reglas (la capacidad de comprender que las reglas o leyes se pueden no cumplir, crear otras, modificar, acordar...); y, la responsabilidad subjetiva (la capacidad de entender tanto las consecuencias como los motivos de las acciones).

Kohlberg (1984), por su parte, basándose en la teoría de Piaget diferencia seis estadios que se agrupan en tres niveles de moralidad: preconventional, convencional y postconvencional (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Niveles y estadios de Kohlberg*

Niveles	Estadios
Preconvencional	Moralidad heterónoma Orientación de castigo y obediencia Individualismo, fines instrumentales e intercambio Orientación instrumental y relativista
Convencional	Relaciones, expectativas y conformidad interpersonal Orientación del "niño bueno" Sistema social y conciencia Orientación de ley y orden
Postconvencional	Contrato social o utilidad y derechos individuales Orientación legalista, jurídico-contractual Principios éticos universales Orientación de principios éticos universales

El nivel preconventional se compone de los dos primeros estadios. En la primera etapa, las reglas son rígidas y se definen en términos de autoridad y castigo. El/la menor puede decir que una acción está bien/mal porque lo dice una figura de autoridad (su padre, madre o docente); o bien, por la recompensa/premio o castigo resultante de la acción. Mientras que, en la segunda etapa, a través de la interacción con los/las iguales (grupo de amistades) se empieza a adquirir y comprender la equidad o reciprocidad. Sin embargo, los actos que se dan aún son desde el egoísmo, por propio interés. Por ello, se pueden dar actos como dejar un juguete a cambio de que le deje el suyo, etc.

No es hasta el tercer estadio cuando se pasa de la reciprocidad pragmática (del propio interés) a la confianza mutua en una relación. A los 7-8 años de edad se comprende por primera vez los motivos, sentimientos, expectativas, pensamientos, razonamientos e intenciones de otras personas y se toman como referencia contextos cercanos (el entorno familiar, escolar o de las amistades) para poder juzgar las acciones. Sin embargo, el juicio aún no es imparcial puesto que está sesgado por la imagen estereotipada del bien contra el mal. Así, ciertos actos violentos del personaje heroico pueden quedar justificados por realizarlos contra el villano.

En el cuarto estadio, en cambio, mantener el orden socio-moral ya no se refiere exclusivamente a la relación mutua (interpersonal), sino también, a la necesidad de mantener las reglas comúnmente aceptadas en la sociedad (ley y orden). Se consideran las acciones en relación con el papel o rol que se tiene en la sociedad. Se contraponen las normas establecidas en las

relaciones interpersonales con las socialmente aceptadas. Estos dos últimos estadios, tercero y cuarto, forman el nivel convencional.

A diferencia de los dos niveles anteriores, el nivel postconvencional requiere de un alto nivel de principios morales para poder ser aceptado. Por este motivo, Kohlberg defiende que solo unos pocos son capaces de alcanzar este nivel de desarrollo que se compone del quinto y sexto estadio. En la quinta etapa se comprende que las leyes y las normas son relativas con lo cual, se pueden buscar alternativas o modificar, pactar y crear nuevas normas. Mientras que, el sexto estadio, hace referencia a la adquisición de los principios éticos universales, es decir, lo que se percibe como correcto de acuerdo a los principios elegidos individualmente: el principio de justicia, el principio de asumir roles y el principio de respetar la personalidad.

En definitiva, lo que defienden estos dos autores es que hacia la edad de 7-8 años los/las menores juzgarán y razonarán las situaciones no solo por las consecuencias de los actos sino, también, comenzarán a considerar en sus razonamientos y juicios morales los motivos e intenciones de otros por lo que serán más objetivos.

No obstante, las teorías de Piaget y Kohlberg no están libres de crítica (Aierbe, Cortés & Medrano, 2001; Donoso, 1992; Gibbs, 2003; Hersh, Reimer & Paolitto, 1984). Cabe recordar que la mayoría de las teorías se centran en considerar algunos aspectos y no abarcan todas las dimensiones del desarrollo moral (cognitiva, afectiva, conductual...). Es por ello, que algunos autores como Díaz-Aguado & Medrano (1994), Quintana (1995) o Puig & Martín (1998) plantean la necesidad de estudiar la moralidad desde propuestas más integradoras y su consiguiente aplicación educativa como más adelante se detalla.

Por otra parte, conviene realizar la diferenciación entre convención personal, social y consideración moral que a estas edades son capaces de diferenciar. La convención personal es la autonomía, el derecho que posee cada persona para decidir o escoger por sí misma qué acepta y a qué se opone; por convención social se entiende los modos de conducta establecidos y aceptados por la sociedad (maneras de hablar, saludar...) que posibilitan la interacción con otras personas en el contexto social; mientras que, moralidad se refiere a las reglas no establecidas que guían la conducta justa (Turiel, 1983).

Hoffman (2000) destaca que la empatía es básica para comprender la perspectiva de los/las demás puesto que contribuye al altruismo, la compasión, al sentimiento de culpa, etc. que se encuentran en la base del razonamiento o juicio moral. Por ello, analiza la contribución de la empatía en cinco situaciones morales diferentes para poder detallar el desarrollo moral prosocial incluyendo la dimensión conductual, cognitiva y emocional que las teorías contemporáneas han estudiado por separado.

El desarrollo de todas estas capacidades contribuirá a que la autorregulación emocional sea más autónoma (Palacios et al., 1999). Los/las menores serán capaces de regular sus propias emociones sin ayuda externa, comprenderán que en una situación concreta pueden sentir al mismo tiempo más de un tipo de emoción y que estas emociones pueden ser contradictorias (tanto positivas como negativas) y, descubrirán que pueden modificar su conducta expresiva para ocultar sus verdaderos sentimientos a otras personas. Es decir, de sentir emociones básicas (como la alegría, el enfado o la tristeza) pasarán a entender sentimientos más complejos (como el orgullo, la vergüenza o la culpa). Además, aunque continuarán acudiendo a familiares, por primera vez se dirigirán a las amistades en busca de apoyo o afecto.

Esa interacción, identificación y comparación con otras personas hará que el autoconcepto y la autoestima sean más estables y coherentes. Por lo que, comenzarán a ser más conscientes de sus propias limitaciones y capacidades, y serán más capaces de realizar una autovaloración

personal considerando tanto aspectos personales (físicos, sociales y psicológicos) como la opinión de familiares o amigos/as. Dicha valoración, además, se verá influenciada positiva o negativamente por las expectativas y atribuciones (referidas a causas externas o internas) de éxito y fracaso que experimenten a lo largo de la vida.

Selman (1975), asimismo, describe un modelo de adopción de perspectivas o *role-taking* con diferentes niveles de desarrollo a alcanzar antes de la edad adulta (ver Tabla 3). Sin embargo, ya que excede el objetivo de esta Tesis Doctoral, a continuación, se van a explicitar únicamente los cuatro primeros niveles:

Tabla 3. *Adquisición de perspectiva social según Selman (Puig & Martín, 1998, p. 41)*

Edad	Niveles
3-6 años	Perspectiva egocéntrica
6-8 años	Adopción de perspectivas socio informativas
8-10 años	Adopción autorreflexiva de perspectivas
10-12 años	Adopción mutua de perspectivas
12-15 años	Sistema social y convencional de adopción de perspectivas
15 años en adelante	Adopción de una perspectiva de interacción simbólica

En el primer nivel, el egocéntrico, los/las menores suponen que otras personas sienten o actúan del mismo modo en situaciones similares; en el segundo nivel, el subjetivo, reconocen que los pensamientos, sentimientos e intenciones de otras personas son diferentes a las propias; en el tercer nivel, el autorreflexivo, comprenden que la propia perspectiva y la ajena conviven en un estado de influencia recíproca en el que los juicios subjetivos están abiertos al escrutinio y evaluación de otras personas; y, en el cuarto nivel, de adopción de perspectiva de la tercera persona, alcanzan la capacidad de juzgar la interacción diádica desde un tercer punto de vista que les permite ser conscientes de la subjetividad y mutualidad de otras personas.

Este desarrollo de la adopción de perspectivas, se relaciona estrechamente con la moralidad y el sistema de valores personales que se van construyendo a lo largo de la etapa. Un marco interpretativo de valores es el de Schwartz (Schwartz, 1992; Schwartz, 2003; Schwartz & Boehnke, 2004; Schwartz, Sagiv & Boehnke, 2000) que, basándose en el trabajo de Rokeach (1973), diferenció diez valores agrupados en cuatro dimensiones que se enumeran en la siguiente Tabla 4.

Tabla 4. *Definición de los valores y las dimensiones propuestas por Schwartz*

Dimensión	Valor	Definición
Apertura al cambio	Autodirección	Persona independiente y activa
	Estimulación	Persona con gusto por la excitación, la novedad y el reto
	Hedonismo	Persona que valora el placer y la gratificación sensual por sí misma
Autopromoción	Logro	Persona que valora el éxito personal
	Poder	Persona que valora el estatus social
Conservación	Seguridad	Persona que valora la armonía y la estabilidad de la sociedad
	Conformidad	Persona que se caracteriza por su moderación
	Tradicición	Persona que valora el respeto y el compromiso
Autotrascendencia	Benevolencia	Persona que valora la preservación y mejora del bienestar
	Universalismo	Persona que se caracteriza por ser comprensiva y tolerante

Este esquema teórico-empírico ha sido utilizado en numerosas investigaciones como, por ejemplo, las desarrolladas en la línea de investigación “Valores y contextos de desarrollo” del Programa de Doctorado en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU) en la que se inserta esta Tesis Doctoral. Entre la amplia trayectoria se pueden destacar los trabajos que desde una perspectiva transcultural investigan hábitos de

consumo mediático, percepción de valores por adolescentes e identificación con personajes televisivos favoritos, mediación parental y clima familiar (Aierbe, Orozco & Medrano, 2014; Medrano, Aierbe & Martínez de Morentin, 2011) a través de los cuestionarios VAL-TV 0.2 (Medrano & Aierbe, 2008), que es una adaptación de la Escala de Dominios de Valores Televisivos de Schwartz, y el CH-TV 0.2. En esta Tesis Doctoral se ha utilizado una adaptación de este último para ahondar en el consumo mediático infantil, razonamiento moral y mediación parental.

Rokeach (1973), por su parte, describe 18 valores terminales e instrumentales (ver Tabla 5). Los valores terminales se refieren a los estados finales de la existencia o a las metas a alcanzar por el individuo a lo largo de la vida; mientras que, los instrumentales son los medios para alcanzar las metas o los modos preferibles de conducta. A su vez, los primeros, pueden clasificarse en personales o sociales y, los segundos, en competenciales o morales dependiendo de si se centran en el individuo (intrapersonales) o en los/las demás (interpersonales).

Tabla 5. *Valores terminales e instrumentales propuestos por Rokeach*

Terminales	Instrumentales
verdadera amistad, amor maduro, autorespeto, felicidad, armonía interior, igualdad, libertad, placer, reconocimiento social, sabiduría, salvación, seguridad familiar, seguridad nacional, sentido de logro, mundo de belleza, mundo en paz, vida confortable, y vida emocionante.	alegría, ambición, amor, limpieza, autocontrol, capacidad, valor, cortesía, honestidad, imaginación, independencia, intelecto, amplitud mental, lógica, obediencia, amabilidad, responsabilidad, y perdón.

Para establecer un sistema de valores validado y aplicable a alumnado de 3º a 5º de Educación Primaria, Donoso (1992) escoge como referentes a Rokeach (1973) y Bartolomé (1981). Mediante dinámicas de juego realizadas con el alumnado, y a través de la aplicación de la técnica de clarificación de valores, determina 9 categorías de valor con sus correspondientes subcategorías, tal y como vienen definidas en la Tabla 6. Esta adaptación de valores es la que se ha decidido utilizar en la Tesis Doctoral.

Tabla 6. *Categorías y subcategorías de valores propuestas por Donoso*

Categorías	Subcategorías
1. Vitales: referencias a la vida física, a las vivencias cotidianas, al deseo de diversión, de ilusión y de fantasía.	1.1. Vida sana y deporte (cuidar el cuerpo, deportes) 1.2. Diversión (jugar, ir a sitios para divertirse) 1.3. Ilusión, fantasía (ser-ver, hacer cosas fantásticas) 1.4. Satisfacción de necesidades (comer, dormir, etc.)
2. De producción: actividades relacionadas con el trabajo, la posesión o adquisición de cosas y la importancia de alcanzar el éxito en la vida.	2.1. Trabajo (especificando un campo específico) 2.2. Posesión de cosas 2.3. Adquisición de cosas 2.4. Éxito en la vida
3. Éticos: referentes a lo correcto e incorrecto, ideales o valores abstractos que afectan a toda la humanidad y directamente al sujeto.	3.1. Justicia (lo correcto-incorrecto) 3.2. Paz 3.3. Libertad 3.4. Ecología, 3.5. Sinceridad 3.6. Bondad 3.7. Honradez 3.8. Generosidad
4. Sociales: sentido de pertenencia a un colectivo o grupo y a las relaciones sociales que se den en él.	4.1. Responsabilidad 4.2. Igualdad 4.3. Ayuda a los demás 4.4. Compañerismo 4.5. Mejora de condiciones sociales en general

(continúa)

Tabla 6 (cont.). *Categorías y subcategorías de valores propuestas por Donoso*

Categorías	Subcategorías
5. Afectivos: afectos vinculados con el contacto o la relación con otras personas.	5.1. Amistad 5.2. Cariño 5.3. Alegría (en relación con otros) 5.4. Simpatía 5.5. Contacto o relación afectiva en general con otras personas
6. Noéticos: relacionados con intereses intelectuales, de conocimiento o curiosidad.	6.1. Deseo de conocer o saber (interés intelectual) 6.2. Admiración por la lógica 6.3. Curiosidad hacia el mundo en general
7. Estéticos: aluden a la belleza, la admiración por lo hermoso, la búsqueda de la armonía o a cultivar cualidades artísticas.	7.1. Belleza (admiración por lo hermoso) 7.3. Búsqueda de armonía 7.4. Práctica de un ámbito artístico
8. Trascendentales: tienen que ver con cuestiones espirituales como la muerte o Dios.	8.1. Espiritualidad 8.2. Vida después de la muerte 8.3. Relación con Dios
9. Del ser: referidos a la propia persona, a sus capacidades, habilidades, etc.	9.1. Autoestima 9.2. Autoconfianza 9.3. Ser Competente

Como se ha señalado anteriormente, desde la perspectiva educativa y más allá de los enfoques de la transmisión de valores o del relativismo moral, Puig & Martín (1998) proponen una serie de dimensiones que aparecen enumeradas en la Tabla 7 y que componen o integran la personalidad moral:

Tabla 7. *Dimensiones que componen la personalidad moral de Puig & Martín*

Dimensión	Definición
Autoestima	Capacidad de valorar afectivamente el <i>yo</i> o la propia forma de ser, sentir y comportarse.
Autoconocimiento	Capacidad de tomar conciencia de uno mismo clarificando lo que uno siente, piensa y cómo actúa, y asumir y dar sentido a las experiencias del pasado para proyectarlas hacia el futuro.
Hábitos y virtudes	Predisposición personal para actuar prosocialmente y querer el bien como por ejemplo cooperar, ayudar, respetar, etc.
Valores	Capacidad de juzgar la realidad para orientar la conducta en base a una serie de normas aceptadas personalmente.
Autorregulación	Capacidad de modificar y regular o controlar la conducta en base a los criterios que uno ha escogido defender.
Juicio moral	Capacidad de reflexionar, razonar y emitir juicios sobre una situación correcta o incorrecta.
Apertura al sentido	Capacidad de preguntarse el por qué y para qué de las situaciones o cosas.
Conciencia moral	Capacidad de percatarse de las conductas y puntos de vista de uno mismo para poder regularlos y valorarlos.
Toma de perspectiva social	Capacidad de ponerse en el lugar del otro desde un punto de vista más racional que emotivo, considerar al mismo tiempo más de un punto de vista, comprender y anticipar el punto de vista de otros, y relativizar el propio punto de vista.
Empatía	Capacidad de sentir lo que otra persona siente en una situación concreta.
Sentimientos y emociones morales	Tales como la indignación, empatía, compasión, responsabilidad, compromiso, autoestima, orgullo, vergüenza o culpa son imprescindibles puesto que influyen y favorecen a las capacidades de comprensión, reflexión, juicio, razonamiento, toma de decisiones, etc.

Cognición, atención y habilidades narrativas

Los medios de comunicación modifican el modo de pensar, de percibir el mundo y de actuar de las personas. Además, si se compara con las narraciones escritas u orales, son distintos los procesos mentales que se activan para extraer la significación de los mensajes. Desde esta perspectiva, la televisión ejerce su influencia sobre las capacidades cognitivas, perceptivas y emotivas ya presentes en la persona y, a su vez, modifica el pensamiento o los esquemas mentales (Ferrés, 2002).

En esta misma línea, Bermejo (2005) opina que cada vez en mayor medida los contenidos mediáticos promueven más el pensamiento perceptivo-emotivo (asociativo, inmediato, rápido, sin relaciones espaciotemporales) en detrimento del pensamiento narrativo (organizado, jerarquizado, con conexiones causales y espaciotemporales entre acciones y conductas que motivan a personajes). La relevancia de esto radica en que es el pensamiento narrativo el que se relaciona estrechamente con el desarrollo social, personal y de la identidad.

En la preadolescencia los procesos cognitivos son más complejos y adaptados a las demandas del entorno (Palacios et al., 1999). Los/las menores son conscientes de sus propios procesos cognitivos lo cual les ayuda a evaluar las tareas cognitivas en base a su grado de dificultad, a adoptar las estrategias más eficaces, a evaluar y modificar su propio rendimiento o conducta, y a tener presentes sus nuevos conocimientos y aprendizajes anteriores. Estas capacidades son posibles gracias a que el pensamiento se vuelve más consciente, reflexivo, lógico y racional; a que en la memoria se procesa más información y a mayor velocidad mediante la utilización de estrategias de recuperación y almacenamiento como el repaso, la organización y la elaboración; y, a que la atención se vuelve más selectiva y sostenida.

Pero ¿qué es la atención? La atención es un proceso cognitivo fácil de caracterizar a nivel intuitivo por la cantidad de ejemplos que se pueden encontrar en la vida cotidiana. Ahora mismo, por ejemplo, para poder leer estas líneas se está prestando atención. Sin embargo, no existe consenso a la hora de definir la atención tanto por estar implicada en otros procesos cognitivos (percepción, memoria, aprendizaje, lenguaje...), como por la tendencia existente a clasificarla en función de: los mecanismos implicados (selectiva/focalizada, distribuida/dividida o sostenida), el estímulo al que se dirige (externa o interna), el control que ejerce (voluntaria o involuntaria), el grado de consciencia (consciente o inconsciente) o, la modalidad sensorial (visual, auditiva, gustativa, táctil u olfativa).

Una de las definiciones más aceptadas, en este sentido, es la propuesta por García-Sevilla (1997). Esta autora entiende la atención como el “mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos u operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica” (p. 14). Además, señala que para la consecución eficaz de una actividad es necesario que los procesos atencionales estén bajo control voluntario y consciente del sujeto. De este modo, los procesos selectivos permiten centrarse en un único aspecto al que dar respuesta en presencia de otros estímulos; mientras que, los procesos de distribución exigen atender a varios estímulos a la vez; y los procesos de mantenimiento o sostenimiento, en cambio, favorecen la concentración en una tarea durante periodos de tiempo amplios.

De acuerdo con Casajús (2005) la atención selectiva da respuesta a una demanda útil para el individuo, la dividida da respuesta a múltiples demandas y la sostenida mantiene la atención sobre determinados estímulos durante largos periodos de tiempo. Además, esta puede ser atraída por estímulos externos (atender a algún objeto que esté situado en el ambiente) o internos (atender a recuerdos, emociones o conocimientos propios). Estos procesos en los que está implicada pueden realizarse inconscientemente, si se trata de hábitos adquiridos

(respuestas automáticas a estímulos) o bien, de manera consciente. La atención voluntaria, asimismo, exige mayor esfuerzo y control al estar determinada por el propio sujeto (quien decide a qué prestar atención); mientras que, la involuntaria apenas exige esfuerzo al ser atraída y mantenida por estímulos provenientes del ambiente (luces, sonidos...).

Por su parte, Zubin (1975) defiende que la atención se compone de tres elementos o factores: *focus* o focalizar (habilidad de centrar la atención para seleccionar la información más relevante y facilitar el procesamiento), *sustain* o sostener (habilidad para mantener la concentración y el estado de vigilancia o alerta a través del tiempo) y, *shift* o alternar (habilidad para cambiar de foco de atención de manera flexible).

Investigaciones posteriores incluyeron dos factores más al modelo, *encode* o codificar (Mirsky, Anthony, Duncan, Ahearn & Kellam, 1991) y *stability* o estabilidad (Mirsky, Pascualvaca, Duncan & French, 1999). El cuarto factor, es la habilidad de memorizar o de mantener presente información durante un periodo de tiempo y, el quinto factor, es la habilidad de mantener con la misma intensidad el esfuerzo atencional para que el rendimiento no disminuya.

Podría decirse, en un intento por unificar las definiciones, que la atención es un mecanismo de control de la conducta voluntaria (determinada por el propio sujeto) o involuntaria (determinada por el medio) cuya función es distribuir los recursos disponibles para dirigir el procesamiento de la información. Principalmente se pueden diferenciar dos funciones atencionales: una, de selección y otra, de sostenimiento. La atención selectiva, sirve para dar respuesta de manera eficaz a una tarea atendiendo a un estímulo (atención selectiva focalizada) o a varios estímulos relevantes a la vez (atención selectiva dividida); mientras que, la atención sostenida, permite concentrarse durante periodos de tiempo prolongados para la consecución eficaz de la actividad.

Tabla 8. Ejemplos de pruebas atencionales para aplicar a menores de entre 6 a 12 años

Prueba Atencional	Autoría	Características
EMAV. Escala Magallanes de Atención Visual	García & Magaz (2011)	Edad: a partir de 6 años. Tiempo: 6 o 12 minutos. Aplicación: individual o colectiva. Evaluación: atención selectiva y sostenida.
DiViSa, Test de Discriminación Visual Simple de Árboles	Santacreu, Shih & Quiroga (2011)	Edad: de 6 a 12 años. Tiempo: 10-15 minutos. Aplicación: individual o colectiva informatizada. Evaluación: atención e hiperactividad.
CARAS-R. Test de Percepción de Diferencias - Revisado	Thurstone & Yela (2012)	Edad: de 6 a 18 años. Tiempo: 3 minutos. Aplicación: individual o colectiva. Evaluación: aptitudes perceptivas y atencionales.
Formas Idénticas-R	Thurstone (2013)	Edad: de 9 a 50 años. Tiempo: 4 minutos. Aplicación: individual o colectiva. Evaluación: aptitudes perceptivas y atencionales y control de impulsividad.
d2, Test de Atención	Brickenkamp (2012)	Edad: a partir de 8 años. Tiempo: 8-10 minutos. Aplicación: individual o colectiva. Evaluación: atención selectiva y concentración.
CSAT-R. Tarea de Atención Sostenida en la Infancia - Revisada	Servera & Llabrés (2015)	Edad: de 6 a 10 años. Tiempo: 7-8 minutos. Aplicación: individual informatizada. Evaluación: atención sostenida.
MFF-20, Test de Emparejamiento de Figuras Conocidas 20	Cairns & Cammoch (2005)	Edad: de 6 a 12 años. Tiempo: 15-20 minutos. Aplicación: individual. Evaluación: reflexividad-impulsividad.

Entre la gran variedad de pruebas atencionales validadas para el contexto español y de aplicación en edades comprendidas entre 6 a 12 años (ver Tabla 8), en el estudio se ha optado por utilizar la Escala Magallanes de Atención Visual EMVA (García & Magaz, 2011). Esta escala, basada en el modelo de cinco factores mencionado más arriba, permite la aplicación colectiva a partir de la edad de 6 años para evaluar la atención sostenida “capacidad de focalizar y codificar estímulos visuales, durante un tiempo determinado” (p. 16) y la atención selectiva “eficacia en la focalización y codificación de estímulos visuales” (p. 16).

Las funciones ejecutivas (de inhibición, control de conducta, flexibilidad/adaptabilidad, consecución y establecimiento de metas...), denominadas así por Lezak (1982), están muy ligadas al desarrollo atencional (Anderson, 2002; Barkley, 2012; Klenberg, Korkman & Lahti-Nuutila, 2001; Loher & Roebbers, 2013; Rueda et al., 2004). A la edad de 6 hasta los 9 años es un periodo crítico para el desarrollo, a los 10 años se estabiliza y a los 12, continúa hasta alcanzar el máximo desarrollo en la adolescencia (alrededor de los 14 años).

Del Río, Álvarez & del Río (2004), establecen un vínculo entre el desarrollo atencional (en concreto, de la atención involuntaria hacia la voluntaria) con la capacidad de comprensión y recuerdo de los mensajes transmitidos por la televisión que resumen en la siguiente Tabla 9:

Tabla 9. Desarrollo de la atención y del recuerdo/comprensión (del Río et al., 2004, p. 29)

Preescolar (1-5 años)	Primaria (6-11 años)	Adolescencia (desde 12 años)
Atención involuntaria	Inicio atención voluntaria	Atención voluntaria
Dominio del “gancho”	Dependencia del “gancho”	Desconexión del “gancho”
Baja comprensión	Comprensión parcial	Comprensión general
Recuerdo episódico	Recuerdo semántico semiestructurado	Recuerdo semántico estructurado
Dominio de esquemas <i>script</i>	Dominio de esquemas de nivel medio	Dominio de esquemas jerarquizados

Estos autores consideran que la televisión utiliza cada vez más ganchos o *clinchers*, según la denominación de Bermejo (2005), con la intención de captar constantemente la atención de la audiencia mediante sonidos, rapidez de imágenes, colorido, aparición y desaparición repentina de personajes, etc. Esta tendencia, refuerza a la atención involuntaria y puede incidir en el desarrollo, principalmente a la edad de 6 a 12 años, de la atención y de las funciones ejecutivas que resultan fundamentales para evitar el procesamiento irreflexivo y, con ello, promover la comprensión y el recuerdo de mensajes transmitidos por la televisión entre otros aspectos. Por este motivo, según sus propias palabras, opinan que: “Es como si estuviéramos entregando regalo tras regalo y haciendo al espectador abrir continuamente brillantes embalajes de libros que nunca vienen dentro” (del Río et al., 2004, p. 42).

Para poder establecer o entender cómo se realiza el procesamiento de la información y dado que la televisión, al igual que otros medios de comunicación (como Internet, el ordenador, el móvil, la tableta o los videojuegos), es un medio audiovisual. A continuación, se resumen las aportaciones más relevantes que a lo largo de los años han evolucionado en diferentes modelos de procesamiento según el canal de atención perceptiva (ver Figura 7).



Figura 7. Modelos de procesamiento atencional de la información

➤ Procesamiento atencional de la información auditiva

Entre los estudios que analizan el procesamiento atencional de la información auditiva se encuentran los modelos de filtro y los modelos de capacidad o recursos limitados.

• Modelos de filtro

Los modelos de filtro tienen como objeto analizar la atención selectiva focalizada mediante la escucha dicótica (ideada por Cherry, 1953), la cual, consiste en escuchar dos mensajes verbales simultáneamente uno en cada oído. Para ello, y dado que el sistema cognitivo posee capacidad limitada, se basan en la analogía del cuello de botella o en la existencia de un filtro que regula la entrada de información. Dentro de estos modelos se hallan dos teorías: precategoriales o de selección temprana; y, postcategoriales o de selección tardía.

○ Teorías precategoriales

Las teorías precategoriales defienden la existencia de un filtro atencional que selecciona la información relevante a procesar.

Para Broadbent (1958) existe un filtro rígido que solo puede atender a un estímulo o mensaje cada vez por lo que la información que no pasa por dicho filtro atencional es inexistente. A esta conclusión llegó tras descubrir que los/las participantes de su estudio solo recordaban un mensaje, el atendido, de los dos escuchados simultáneamente.

Sin embargo, su teoría no era del todo correcta. Cherry (1953) comprobó que, a pesar de que algunos/as no recordaban el contenido, los/las participantes eran capaces de advertir los cambios o las variaciones introducidas durante las escuchas como: interrumpir el mensaje con una señal auditiva; comenzar en un idioma o con una voz masculina y, terminar en otro idioma o con una voz femenina; entre otros ejemplos.

Treisman (1969), por el contrario, propone la existencia de un filtro atenuado. Este autor defiende que la información irrelevante (no se pierde) se atenúa para permitir un procesamiento exhaustivo de la información relevante y evitar, así, el colapso de la capacidad limitada del sistema cognitivo. Por lo tanto, la información no seleccionada por el filtro es procesada de forma muy básica por si se reconvierte en relevante y se debe, entonces, redirigir la atención hacia ella.

○ Teorías postcategoriales

A diferencia de las teorías anteriores, las postcategoriales defienden que se realiza previamente un procesamiento básico, de manera inconsciente y automática, de toda la

información antes de que el filtro atencional seleccione la más relevante y la procese, de forma consciente y detenida, con posterioridad.

Deutsch & Deutsch (1963) establecen, así, la memoria sensorial como paso previo al filtro atencional. La memoria sensorial almacena momentáneamente los estímulos para analizarlos y extraer la información principal. El filtro atencional recoge, después, dicha información y la evalúa para seleccionar la más relevante y enviarla a la memoria a corto plazo.

Norman (1968) añade que la información relevante se selecciona tanto por la memoria sensorial como por las expectativas o motivaciones personales.

- Modelos de capacidad o recursos limitados

Los modelos de capacidad o recursos limitados se centran en el análisis de la atención selectiva dividida, es decir, en las limitaciones de la atención. Estos modelos se basan en el supuesto de que el sistema cognitivo es capaz de atender a dos o más estímulos al mismo tiempo por lo que cuenta con recursos atencionales (limitados y no situados en ninguna estructura) que se distribuyen en función de las demandas del estímulo o tarea.

Kahneman (1973) denomina, por un lado, a esta función (de selección de la tarea y valoración del esfuerzo necesario para lograr la consecución eficaz de la misma) como política de reparto y distribución de recursos.

Por otro lado, este mismo autor basándose en la ley propuesta por Yerkes & Dodson (1908), establece una relación en forma de U invertida entre la atención y *arousal* (o activaciones psicofisiológicas del organismo tales como: cambios pupilares, ritmo cardiaco, tensión arterial...) según la cual, la atención aumenta con un nivel moderado de *arousal* y disminuye con un nivel alto o bajo de *arousal*.

Norman & Bobrow (1975) añaden que la atención se ve limitada tanto por los recursos que se destinan a la tarea como por la información de la que ya se dispone o se recibe del exterior y que se debe procesar, también, al mismo tiempo.

Navon & Gopher (1979) sostienen que, además, se puede producir una interferencia o un rendimiento ineficaz por destinar demasiados recursos hacia una tarea demandante cuando se pretenden realizar varias simultáneamente.

➤ Procesamiento atencional de la información visual

Entre los estudios que analizan el procesamiento atencional de la información visual se extraen tres modelos: foco de luz, lente de zum y divisibilidad del foco. Los dos primeros se centran en ahondar en la atención selectiva focalizada y el tercero en la atención selectiva dividida.

- Modelo de foco de luz

El primer modelo propone la analogía de una linterna cuyo foco de luz se desplaza por el campo visual para explicar que únicamente se procesa la información que está iluminada (Eriksen & Eriksen, 1974; Posner, 1980). Más tarde se descubrió que, aunque se atendieran con menor intensidad, también se procesaba información que no estaba presente en el foco iluminado.

- Modelo de lente de zum

Por este motivo, Eriksen & St James (1986) propusieron un segundo modelo más flexible. Según este, el foco no es fijo, sino que puede variar en función de las exigencias de la tarea.

Así, cuando se aumenta o acerca el zum, el campo visual se reduce a un estímulo concreto procesándolo con mayor intensidad. Mientras que, cuando se disminuye o aleja el zum, la información se procesa de manera más básica al tener que repartir los recursos disponibles entre todos los estímulos presentes en el campo visual aumentado.

- Modelo de divisibilidad del foco de atención

El tercer modelo plantea la posibilidad de dividir el foco para poder atender simultáneamente a dos zonas espacialmente separadas mientras se ignoran o inhiben los estímulos intermedios (Shaw & Shaw, 1977). Posteriormente, se concluyó que el foco no se divide (Eriksen & Yeh, 1985; Posner, Snyder & Davidson, 1980), sino que se desplaza de un lugar a otro en tres fases (Posner, 1980): desenganche del estímulo, desplazamiento hacia otra posición espacial y enganche del nuevo estímulo.

En el enganche, el movimiento ocular es mínimo y se puede desplazar o cambiar de foco de atención tanto sin movimiento ocular (si el nuevo estímulo se encuentra en el mismo campo visual) como con movimiento ocular (si la distancia de un estímulo a otro varía). Pero, siempre, sin detenerse y empleando el mismo tiempo.

➤ Procesamiento atencional de la información audiovisual

Entre los estudios que analizan el procesamiento atencional de la información audiovisual se encuentran modelos integradores que comprueban la interacción entre ambos canales de atención perceptiva, el auditivo y el visual.

- Modelos integradores

Lorch, Anderson & Levin (1979) comprobaron que menores de 5 años comprendían igual Barrio Sésamo o *Sesame Street*, si solo miraban la televisión (atención selectiva focalizada) o si estaban simultáneamente jugando (atención selectiva dividida). Concluyeron, que este hecho era posible gracias a que los/las menores mientras jugaban se mantenían en estado de alerta o vigilia para poder reconducir la mirada al televisor cuando oían algo relevante.

Bermejo (2005) sostiene que al apartar la mirada de la pantalla se atiende principalmente por el canal auditivo para permitir la relajación de la atención visual y, viceversa, permitir la relajación del canal auditivo cuando se redirige la atención visual hacia la pantalla por lo que en ningún momento se deja de atender al contenido televisivo.

En opinión del autor, durante la visualización se producen periodos de concentración (atención sostenida) intercalados con momentos de desconcentración. Los periodos de concentración o de intensidad atencional, por lo general, se producen en relación con la trama argumental (aumentan en los instantes de mayor interés y con la resolución o desenlace de la trama). Tras estos periodos, son necesarios momentos de desconcentración o de respiro atencional para poder descargar la tensión acumulada que se pueden manifestar, según propone teniendo en cuenta las aportaciones de Zazzo & Zazzo (1962) y Wallon (1925) sobre reacciones posturales y emotivas, como respuestas: motoras (gestos o movimientos corporales...), verbales (comentarios, por ejemplo, acerca del contenido visualizado...) o sonoras (risas, silbidos...).

Atkinson & Shiffrin (1968), por su parte, integran las aportaciones de diferentes modelos y proponen un sistema de almacenamiento en la memoria. Según este sistema (ver Figura 8), el procesamiento atencional de la información se produce de la siguiente manera:

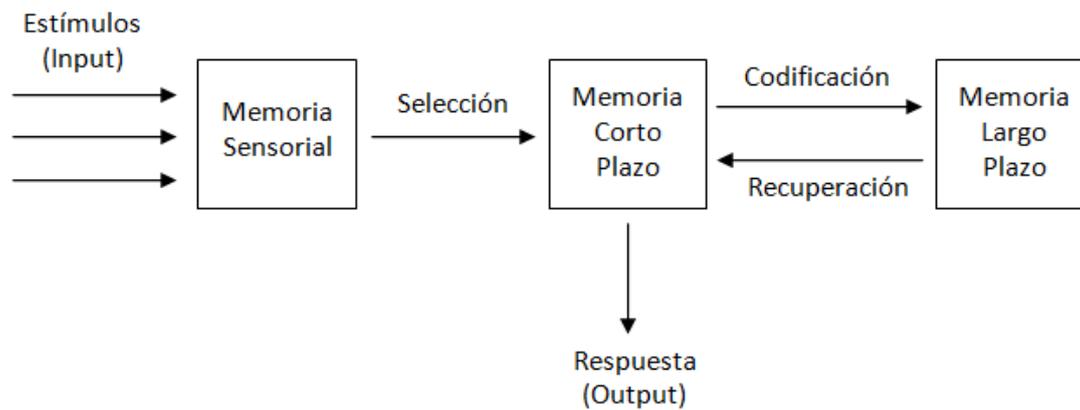


Figura 8. Implicación de la atención en el procesamiento de la información

Los estímulos percibidos a través de los sentidos se recogen momentáneamente en la memoria sensorial donde la información más relevante se selecciona (en base a las emociones, motivaciones, expectativas, etc. del sujeto) y pasa a la memoria a corto plazo.

La memoria a corto plazo es la memoria activa o de trabajo del sistema cognitivo, es decir, la encargada de dar respuesta a las demandas tras procesar la información de forma consciente. Sin embargo, tiene una capacidad de procesamiento limitada (de 7 ± 2 elementos). Por ello, en el caso de tener que mantener información durante más tiempo, se debe repasar (una y otra vez) para codificarla y almacenarla en la memoria a largo plazo.

La memoria a largo plazo tiene una capacidad ilimitada de almacenamiento, en ella se almacenan todos los aprendizajes y experiencias que pueden ser recuperadas por la memoria a corto plazo en caso de necesidad.

Orozco (1996), a este respecto, opina que en el proceso de recepción se atiende al mensaje. Este se comprende, se selecciona o valora, se almacena e integra con otros aprendizajes y, se apropia o dota de sentido.

Se podría decir, en síntesis, que el procesamiento atencional de la información se caracteriza por ser una actividad cognitivamente compleja formada por dos fases: en la primera fase o *input*, se atiende a la información entrante, se procesa el significado de dicha información, se extrae la información más relevante y se codifica la información extraída en la memoria; mientras que, en la segunda fase u *output*, se requiere la reorganización de la información codificada en la memoria de forma coherente y adaptada a las características del/la interlocutor/a para poder ser compartida (Ygual, 2003).

En esta línea, se pueden encontrar diversos trabajos: investigaciones clásicas (Berman, 1996; McCabe & Peterson, 1991; Slobin, 1996; Stein & Glenn, 1979; Trabasso, Secco & van den Broek, 1984); estudios que tratan de relacionar el procesamiento audiovisual con trastornos del lenguaje (Klop et al., 2013; Schneider, 1996) o con déficits atencionales (Flake, Lorch & Milich, 2007; Lorch et al., 1999a; Lorch et al., 2004; Lorch, Milich, Astrin & Berthiaume, 2006; Lorch et al., 1999b; Miranda, Ygual & Rosel, 2004; Purvis & Tannock, 1997; Tannock, Purvis & Schachar, 1993; Vaquerizo, Estévez & Pozo, 2005; Ygual, 2003; Ygual & Miranda, 2004; Zentall, 1988); e, incluso, investigaciones que se centran en analizar la capacidad de comprensión o *input* (Lorch et al., 1999b; Purvis & Tannock, 1997; Tannock et al., 1993; Ygual, 2003; Ygual & Miranda, 2004), de producción u *output* (Miranda et al., 2004; Vaquerizo et al., 2005; Zentall, 1988), o de establecimiento de redes causales como motivos de causa y consecuencias de efecto de acciones ejercidas por personajes (Lorch et al., 1999a; Lorch et al., 2004; Lorch et al., 2006).

Para lograr este fin, la técnica más común utilizada por estos estudios es el *retelling*. Esta técnica consiste en solicitar al participante que comparta un incidente o suceso real vivido por sí mismo/a (Miranda et al., 2004; Zentall, 1988), que repita la historia del cuento que acaba de leer mediante material impreso u oír mediante material auditivo de grabación de voz (Purvis & Tannock, 1997; Tannock et al., 1993; Ygual, 2003; Ygual & Miranda, 2004; Zentall, 1988) o, que cuente la historia que acaba de ver mediante contenido audiovisual como el capítulo de una serie o un episodio de dibujos animados (Flake et al., 2007; Lorch et al., 2006; Lorch et al., 1999b).

Un estudio ilustrativo es el realizado por Bermejo (2005) en el cual, se establece la existencia de dos tipologías o estructuras, *vertical-narrativizante* (como David el Gnomo) u *horizontal-impactante* (como Dragon Ball), que por sus rasgos o características formales (ver Tabla 10) pueden incidir en el *retelling* de la audiencia. En definitiva, en la habilidad narrativa o capacidad de procesamiento, comprensión, recuerdo y evocación de contenidos audiovisuales de ficción visualizados.

Tabla 10. *Rasgos característicos de ambas tipologías o estructuras (del Río et al., 2004, p. 42)*

Rasgos	Tipología A	Tipología B
Estructura	Bien jerarquizada y de alto nivel	Mal jerarquizada y de bajo nivel
Argumentos prosociales	Guían la acción	Están subordinados a la acción
Fragmentación	Baja	Alta
Ritmo expositivo	Lento	Muy rápido
Captadores atencionales	Poco frecuentes	Muy frecuentes
Procesamiento de información	Fácil	Difícil

Durante la visualización (Bermejo, 2005) encontró que, al interactuar el alumnado de Educación Primaria con los contenidos de ficción, las características formales del primer tipo de estructura fomentaban la atención voluntaria del alumnado y generaban reacciones motoras, verbales o sonoras (respiros atencionales) tras periodos de concentración ligados a la trama argumental; las del segundo tipo, en cambio, reforzaban la atención involuntaria y causaban reacciones inhibidas tras periodos de concentración no, necesariamente, relacionados con la trama argumental puesto que, la presencia de captadores atencionales y la ausencia de respiros atencionales entre otros factores, provocaban que el alumnado recurriera a aliviar la intensidad atencional acumulada en momentos clave o relevantes del argumento.

Al preguntar, a continuación, sobre qué trataba el contenido de ficción visualizado comprobó que el *retelling* del alumnado referido al segundo tipo de estructura, y a diferencia del primero, contenía mayor número de errores y se reducía a una mera explicación de hechos sin organización jerárquica (sin inicio, nudo o desenlace) en el que se daba mayor relevancia a las escenas de acción sobre otras secuencias que apenas se detallaban. Posiblemente por las características propias de la estructura (del Río et al., 2004; Bermejo, 2005) y porque, desde la edad de siete u ocho hasta los catorce años, están aún en desarrollo los recursos atencionales y las habilidades narrativas necesarias para retener o atender más detalles, discernir los aspectos centrales o relevantes, establecer relaciones entre escenas, etc. que conducen a procesar, comprender, recordar y evocar adecuadamente este segundo tipo de contenidos audiovisuales y, sobre todo, entre el alumnado más joven. En las próximas páginas se va a ahondar con mayor profundidad sobre estos y otros aspectos. Cabe recordar, siguiendo a Piaget (1975), que en la reconstrucción de los relatos se sigue una evolución de manera que lo primero que se evoca es el objetivo general (qué se hace), en segundo lugar, los subobjetivos (cómo hacerlo) y, finalmente, las relaciones espaciotemporales y causales.

ESTUDIO EMPÍRICO

MÉTODO

Finalidad principal y objetivos específicos

La finalidad principal de esta Tesis Doctoral es conocer, por un lado, el consumo mediático infantil desde la perspectiva parental y, por otro, comprobar la incidencia de la estructura narrativa/no narrativa de los dibujos animados sobre la habilidad narrativa y la percepción de valores/contravalores del alumnado de tercero y sexto de Educación Primaria. Los objetivos específicos son:

1. Explorar el consumo mediático del alumnado (televisión, Internet, ordenador, móvil, tableta y videoconsola) desde la perspectiva de sus madres/padres.
2. Profundizar en los estilos y las estrategias de mediación parental, así como en las creencias y dificultades percibidas sobre el consumo mediático de sus hijos/as.
3. Conocer el razonamiento moral del alumnado en relación a los contenidos de ficción desde la perspectiva de sus madres/padres.
4. Seleccionar dos episodios de dibujos animados en base a altos índices de audiencia en las edades objeto de estudio y pertenecientes cada uno a un tipo de estructura, narrativa/no narrativa.
5. Analizar el contenido en valores/contravalores de los episodios seleccionados.
6. Determinar la capacidad atencional, la capacidad de atención selectiva y sostenida, del alumnado.
7. Examinar el contacto visual del alumnado con la pantalla durante la visualización del episodio con estructura narrativa/no narrativa.
8. Indagar en la habilidad narrativa del alumnado tras visualizar y relatar el episodio con estructura narrativa/no narrativa (*retelling*).
9. Ahondar en la percepción de valores/contravalores del alumnado tras visualizar y relatar el episodio con estructura narrativa/no narrativa (*retelling*).
10. Comparar el contenido en valores/contravalores del episodio, con estructura narrativa/no narrativa, con los valores/contravalores percibidos por el alumnado.
11. Identificar qué variables del estudio (la edad, curso, sexo y atención selectiva/sostenida del alumnado; la estructura narrativa/no narrativa del episodio; así como, la red e ISEC del centro educativo) inciden en mayor o menor grado sobre la habilidad narrativa.
12. Determinar qué variables del estudio (la edad, curso, sexo y atención selectiva/sostenida del alumnado; la estructura narrativa/no narrativa del episodio; así como, la red e ISEC del centro educativo) inciden en mayor o menor grado sobre la percepción de valores/contravalores.

Diseño y método

Diseño cuasiexperimental con metodología mixta, cuantitativa y cualitativa (Montero & León, 2005). Esta investigación ha sido evaluada favorablemente por el Comité de Ética para las Investigaciones con Seres Humanos (CEISH) de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) que se rige (<https://www.ehu.es/es/web/ceid/ceish/comite>), entre otros aspectos, por la normativa aplicable y vigente de Protección de Datos de Carácter Personal: el Reglamento de la UPV/EHU, de 29 de septiembre de 2008; el Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre de 2007; y, la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre de 1999.

Muestreo y participantes

En el estudio se realizó un muestreo por conveniencia (no aleatorio o probabilístico) de cuatro centros escolares de la provincia de Gipuzkoa (Comunidad Autónoma del País Vasco, España). Se procuró que la proporción de centros por red educativa fuera equitativa: dos, pertenecientes a la red pública y, otros dos, a la red privada-concertada.

A través de la colaboración de estos cuatro centros educativos, se contactó con las madres y los padres del alumnado de tercero y sexto de Educación Primaria para solicitar su consentimiento informado. En total, 186 madres y padres con sus respectivas/os hijas e hijos, con edades comprendidas entre los 7 hasta los 13 años ($M = 10.04$; $D.T. = 1.59$), accedieron a participar en la investigación (ver Tabla 11).

Tabla 11. *Participantes*

				Red pública		Red privada-concertada		Total
				Centro 1	Centro 2	Centro 1	Centro 2	
Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC)				- .963	- .679	.209	.718	$M = -.06$ ($D.T. = .74$)
Madres / Padres	Madres	Alumnas	3° E.P.	3.2% ($N = 6$)	0% ($N = 0$)	1.6% ($N = 3$)	4.8% ($N = 9$)	9.7% ($N = 18$)
			6° E.P.	5.9% ($N = 11$)	3.2% ($N = 6$)	5.9% ($N = 11$)	10.8% ($N = 20$)	25.8% ($N = 48$)
			Total	9.1% ($N = 17$)	3.2% ($N = 6$)	7.5% ($N = 14$)	15.6% ($N = 29$)	35.5% ($N = 66$)
		Alumnos	3° E.P.	4.8% ($N = 9$)	0.5% ($N = 1$)	1.1% ($N = 2$)	7.5% ($N = 14$)	14% ($N = 26$)
			6° E.P.	3.2% ($N = 6$)	3.2% ($N = 6$)	3.2% ($N = 6$)	5.9% ($N = 11$)	15.6% ($N = 29$)
			Total	8.1% ($N = 15$)	3.8% ($N = 7$)	4.3% ($N = 8$)	13.4% ($N = 25$)	29.6% ($N = 55$)
	Total		17.2% ($N = 32$)	7% ($N = 13$)	11.8% ($N = 22$)	29% ($N = 54$)	65.1% ($N = 121$)	
	Padres	Alumnas	3° E.P.	1.1% ($N = 2$)	0% ($N = 0$)	0.5% ($N = 1$)	1.1% ($N = 2$)	2.7% ($N = 5$)
			6° E.P.	1.6% ($N = 3$)	1.1% ($N = 2$)	0.5% ($N = 1$)	1.1% ($N = 2$)	4.3% ($N = 8$)
			Total	2.7% ($N = 5$)	1.1% ($N = 2$)	1.1% ($N = 2$)	2.2% ($N = 4$)	7% ($N = 13$)
		Alumnos	3° E.P.	0.5% ($N = 1$)	0% ($N = 0$)	1.1% ($N = 2$)	1.1% ($N = 2$)	2.7% ($N = 5$)
			6° E.P.	2.7% ($N = 5$)	1.6% ($N = 3$)	0.5% ($N = 1$)	2.2% ($N = 4$)	7% ($N = 13$)
Total			3.2% ($N = 6$)	1.6% ($N = 3$)	1.6% ($N = 3$)	3.2% ($N = 6$)	9.7% ($N = 18$)	
Total		5.9% ($N = 11$)	2.7% ($N = 5$)	2.7% ($N = 5$)	5.4% ($N = 10$)	16.7% ($N = 31$)		
Total		23.1% ($N = 43$)	9.7% ($N = 18$)	14.5% ($N = 27$)	34.9% ($N = 65$)	82.3% ($N = 153$)		
Alumnado	Alumnas	3° E.P.	3° E.P.	5.4% ($N = 10$)	2.2% ($N = 4$)	2.2% ($N = 4$)	7% ($N = 13$)	16.7% ($N = 31$)
			6° E.P.	9.1% ($N = 17$)	5.4% ($N = 10$)	6.5% ($N = 12$)	12.9% ($N = 24$)	33.9% ($N = 63$)
			Total	14.5% ($N = 27$)	7.5% ($N = 14$)	8.6% ($N = 16$)	19.9% ($N = 37$)	50.5% ($N = 94$)
		Alumnos	3° E.P.	7% ($N = 13$)	3.2% ($N = 6$)	3.2% ($N = 6$)	9.1% ($N = 17$)	22.6% ($N = 42$)
			6° E.P.	7% ($N = 13$)	4.8% ($N = 9$)	4.3% ($N = 8$)	10.8% ($N = 20$)	26.9% ($N = 50$)
			Total	14% ($N = 26$)	8.1% ($N = 15$)	7.5% ($N = 14$)	19.9% ($N = 37$)	49.5% ($N = 92$)
	Total		28.5% ($N = 53$)	15.6% ($N = 29$)	16.1% ($N = 30$)	39.8% ($N = 74$)	100% ($N = 186$)	

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La recogida de datos se llevó a cabo entre marzo de 2014 y mayo de 2015. Esta se divide en dos partes o fases: una, descriptiva y, otra, experimental.

Para la primera parte o fase descriptiva del estudio se entregó al alumnado el Cuestionario sobre Consumo Mediático Infantil (CMI) en un sobre cerrado para que, una vez, cumplimentado por algún/a progenitor/a lo trajera nuevamente al centro.

Tabla 12. *Ítems del Cuestionario sobre Consumo Mediático Infantil (CMI)*

	Variable	Ítem
Consumo mediático	Otras actividades en tiempo libre	5
	Entre semana y fin de semana	1 y 2
	En la habitación	3
	Uso simultáneo de pantallas	4
Televisión	Otras actividades durante el visionado	6
	Entre semana y fin de semana	1 y 2
	En la habitación	3
	Contexto social de visionado	7
	Selección del visionado	8
	Razonamiento moral	14
	Mediación parental:	13
	Estilo instructivo	13.2, 13.4, 13.7, 13.9 y 13.12 media
	Estilo compartido	13.1, 13.6, 13.11 y 13.14 media
	Estilo restrictivo	13.3, 13.5, 13.8, 13.10 y 13.13 media
Internet	Canales televisivos	10
	Contenidos de ficción	9 y 11
	Webs de canales	12
	Entre semana y fin de semana	1 y 2
	En la habitación	3
	Finalidad de uso	25
	Redes sociales	16
	Mediación parental:	24
	Estilo instructivo	24.2, 24.3 y 24.9 media
	Estilo compartido	24.4, 24.6 y 24.8 media
Estilo restrictivo	24.1, 24.5 y 24.7 media	
Ordenador	Con y sin acceso a Internet o Wi-Fi	15
	Entre semana y fin de semana	1 y 2
	En la habitación	3
	Finalidad de uso	25 y 26
Móvil	Con y sin acceso a Internet o Wi-Fi	17
	Entre semana y fin de semana	1 y 2
	En la habitación	3
	Finalidad de uso	25 y 26
Tableta	Con y sin acceso a Internet o Wi-Fi	18
	Entre semana y fin de semana	1 y 2
	En la habitación	3
	Finalidad de uso	25 y 26
Videoconsola	Con y sin acceso a Internet o Wi-Fi	19
	Entre semana y fin de semana	1 y 2
	En la habitación	3
	Preferencias	20
	Videojuegos	21 y 22
	Contexto social de juego	23
	Finalidad de uso	25 y 26
	Mediación parental:	24
	Estilo instructivo	24.2, 24.3 y 24.9 media
	Estilo compartido	24.4, 24.6 y 24.8 media
Estilo restrictivo	24.1, 24.5 y 24.7 media	

El cuestionario, adaptado del Cuestionario de Hábitos Televisivos CH-TV 0.2 (Medrano & Aierbe, 2008), consta de 26 ítems (ver Tabla 12) que ahondan en el consumo mediático del alumnado desde la perspectiva de sus madres/padres. Concretamente, en el consumo de la televisión, Internet, el ordenador, el móvil, la tableta y la videoconsola de sus hijas e hijos; así como, en la mediación parental del uso de la televisión, Internet y la consola de videojuegos (ver Anexo I). El tiempo estimado para su cumplimentación es de 30-40 minutos y el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach es de $\alpha = .98$.

Una vez recibidos los cuestionarios cumplimentados (153 de 186 enviados, el 82.3% del total), se convocó a los/as progenitores/as del alumnado a una sesión en grupo de aproximadamente 90 minutos de duración en el centro educativo que se grabó en audio para su posterior análisis. Estos grupos de discusión tienen la finalidad de conocer las creencias parentales positivas y negativas, la mediación parental de apoyo y control, así como las dificultades percibidas por las madres y los padres del alumnado sobre el consumo mediático de sus hijas e hijos (ver Anexo II). En la Tabla 13 se puede observar el nivel de participación:

Tabla 13. *Madres y padres que han participado en los grupos de discusión*

				Red pública		Red privada-concertada		Total
				Centro 1	Centro 2	Centro 1	Centro 2	
Madres / Padres	Madres	Alumnas	3° E.P.	1.1%	0.5%	1.1%	0%	2.7%
				(N = 2)	(N = 1)	(N = 2)	(N = 0)	(N = 5)
			6° E.P.	1.1%	1.1%	3.8%	2.7%	8.6%
			(N = 2)	(N = 2)	(N = 7)	(N = 5)	(N = 16)	
		Total	2.2%	1.6%	4.8%	2.7%	11.3%	
			(N = 4)	(N = 3)	(N = 9)	(N = 5)	(N = 21)	
	Alumnos	3° E.P.	1.1%	1.1%	0.5%	0.5%	3.2%	
			(N = 2)	(N = 2)	(N = 1)	(N = 1)	(N = 6)	
		6° E.P.	1.6%	1.1%	1.6%	0.5%	4.8%	
			(N = 3)	(N = 2)	(N = 3)	(N = 1)	(N = 9)	
		Total	2.7%	2.2%	2.2%	1.1%	8.1%	
			(N = 5)	(N = 4)	(N = 4)	(N = 2)	(N = 15)	
Padres	Alumnas	3° E.P.	0%	0%	0.5%	0.5%	1.1%	
				(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)	(N = 2)
			6° E.P.	0.5%	0%	0%	1.1%	1.6%
			(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)	(N = 3)	
		Total	0.5%	0%	0.5%	1.6%	2.7%	
			(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 3)	(N = 5)	
	Alumnos	3° E.P.	0%	0.5%	0%	0%	0.5%	
			(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	
		6° E.P.	0%	0%	0%	0.5%	0.5%	
			(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)	
		Total	0%	0.5%	0%	0.5%	1.1%	
			(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 2)	
Total				0.5%	0.5%	0.5%	2.2%	3.8%
				(N = 1)	(N = 1)	(N = 1)	(N = 4)	(N = 7)
Total				5.4%	4.3%	8.1%	5.9%	23.7%
				(N = 10)	(N = 8)	(N = 15)	(N = 11)	(N = 44)

Los datos cuantitativos relativos al Cuestionario sobre Consumo Mediático Infantil (CMI) se analizaron con el programa SPSS 24. Se realizaron los siguientes análisis: estadísticos descriptivos (media, desviación típica y frecuencias); tablas cruzadas o de contingencia para comprobar si las frecuencias son o no estadísticamente significativas; análisis de fiabilidad para comprobar el Alfa de Cronbach del cuestionario; la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov para

comprobar y confirmar que los datos no siguen la distribución normal; y la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney de comparación de medias de dos grupos para comprobar las posibles diferencias estadísticamente significativas en función del curso y sexo del alumnado.

Los datos cualitativos relativos a los grupos de discusión se transcribieron, categorizaron y analizaron con el programa NVivo 10. La categorización se realizó a través de categorías o nodos emergentes de la información obtenida en los grupos de discusión y se analizó mediante consultas de matriz de codificación y consultas de comparación de codificación. El coeficiente de acuerdo interjueces Kappa de Cohen resultante es de $k = .98$.

Para la segunda parte o fase experimental del estudio de la Tesis Doctoral se solicitaron las mediciones de audiencias a Kantar Media (<https://www.kantarmedia.com/es>) con objeto de seleccionar dos contenidos de ficción infantil. Particularmente, se solicitó la cuota de pantalla del año 2013 de los canales de televisión que dedican su programación o parte de ella a las edades objeto de estudio (8-12 años). La Tabla 14 resume los datos recibidos:

Tabla 14. *Ranking de cuota de pantalla de los canales de televisión infantiles*

Clan	Boing	Disney Channel	neox	etb3
Código Lyoko Plus (23.7)	My Little Pony (20)	Jessie (21.5)	Lucky Fred (18.1)	Droopy (1.8)
Los Lunnis (15.8)	Lego Star Wars (19)	A.N.T. Farm (21.4)	Shin-Chan (17.3)	Tom eta Jerry (0.7)
Martin Matin (15.7)	Ben 10 (17.7)	¿Quién Ha Sido? (20.9)	Los Padrinos Mágicos (16.1)	Jimmy eta Tommyren Ordua (0.6)
Código Lyoko (15.4)	Historias Corrientes (17.3)	Shake It Up (20)	Angry Birds Toons (15.3)	Doraemon (0.5)
El Intrepido Batman (15)	Las Aventuras de Chuck y sus Amigos (15.6)	Austin & Ally (17.6)	Manual de Supervivencia Escolar de Ned (15.2)	Galaktik Futbol (0.4)
Arthur (15)	Pound Puppies (14.4)	Phineas y Ferb (17.5)	B-Daman Crossfire (14.1)	Keroppi eta Bere Lagunak (0.4)
Pokemon XY (14.5)	Bananas en Pijama (14.3)	Violetta (17.4)	Transformers: Rescue Bots (13.3)	Shin-Chan (0.4)
Sandra, Detective de Cuentos (14.4)	Los Pitufos (14.3)	Cosas de la Vida (17.3)	Zoey 101 (12.1)	Hirukiak (0.4)
Peppa Pig (12.9)	Lazy Town (14)	Jake y los Piratas de Nunca Jamás (16.5)	Las Aventuras de Jackie Chan (11.7)	One Piece (0.4)
Pokemon Negro y Blanco (12.5)	Scooby Doo (13.7)	Wasabi Warriors (16.3)	Robot and Monster (11.4)	Maite Kuttuna (0.3)
Kambu (12.4)	Gerónimo Stilton (12.5)	La Princesa Sofía (15.7)	H2o (10.2)	Berebiziko Espioiak (0.3)
Jorge el Curioso (12.3)	Billy y Mandy (12.4)	Buena Suerte Charlie (15.2)	Kochikame (9.8)	Vickie Bikingoa (0.3)
Big Time Rush (11.9)	Doraemon (11.9)	Mi Perro Tiene un Blog (15)	Banner y Flappy (9.7)	Kodea Lyoko (0.3)
iCarly (11.8)	Johnny Test (11.8)	Las Sirenas de Mako (14.8)	Rocket Monkeys (9.7)	Mofeta Kung Fu (0.3)
Ray Cósmico Quantum (11.5)	Código Lyoko (11.6)	Pecezuelos (14.8)	Los Simpsons (9)	Autobus Magikoa (0.3)

Se establecieron como criterios de selección: a) que el contenido de ficción fueran dibujos animados; b) que tuvieran altos índices de audiencia (una cuota de pantalla superior a 11 puntos y estar entre los 15 primeros del ranking); c) que se emitieran en diferentes cadenas e idiomas (preferiblemente, en la cadena autonómica *etb3* y en los dos idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca donde se realiza el estudio, en castellano/español y vasco/euskara); y, d) que pertenecieran a diferentes tipos de estructura (narrativa y no narrativa) para lo que se recurrió a expertos en la temática (Bermejo, 2005; del Río et al., 2004).

Teniendo en cuenta estos aspectos, se preseleccionaron Doraemon y Código Lyoko como dibujos animados con estructura narrativa y no narrativa respectivamente. El análisis de contenido con un coeficiente de acuerdo interjueces Kappa de Cohen de $k = .70$ en valores (Donoso, 1992; Rokeach, 1973) y emociones (Aritzeta, Pizarro & Soroa, 2008) realizado a varios episodios de ambos dibujos animados (Aierbe & Oregui, 2016) dio lugar a una selección definitiva de dos episodios para que fueran visualizados por el alumnado participante en esta investigación. Los episodios seleccionados fueron: *La bombona de energía emocional* perteneciente a Doraemon con una duración de 12 minutos y 10 segundos en total (<https://goo.gl/7TSJhH>); y, *Luchar hasta el final* perteneciente a Código Lyoko con una duración de 23 minutos y 38 segundos en total (<https://goo.gl/8Jyo49>).

El primer episodio trata sobre el coche de radiocontrol de Suneo. A diario Gigante le quita y le gasta la batería del coche de radiocontrol por lo que, después, Suneo no puede jugar. Suneo soborna a Nobita con una merienda para que le pida a Doraemon algún instrumento que le ayude. Nobita se da cuenta de sus intenciones por lo que le disgusta tener que ayudar a Suneo, pero al llegar a casa Doraemon le enseña la bombona de energía emocional, la cual recoge el enfado o mal humor de las personas y lo convierte en energía de carga. Doraemon y Nobita, a cambio de que les deje jugar, le llevan a Suneo la bombona de energía emocional para que cargue con ella la batería del coche de radiocontrol. Durante el episodio deben llenar varias veces la bombona de energía emocional para cargar la batería del coche de radiocontrol por lo que Suneo utiliza a Shizuka en una ocasión levantándole la falda y a Gigante en dos ocasiones, en una insultándole y en otra lanzándole pelotas y burlándose de él, para lograrlo. Al final del episodio, Suneo termina mal herido por enfadar demasiado a Gigante por lo que Doraemon y Nobita aprovechan para jugar con el coche de radiocontrol.

El segundo episodio trata sobre un grupo de amigos/as (Jeremie, Aelita, Yumi, Ulrich y Odd) que intenta destruir a XANA para que no acabe con el mundo en el que viven. Jeremie crea un virus informático, con la ayuda de Franz Hopper (padre de Aelita), con el que destruir a XANA y llama a Aelita, Yumi, Ulrich y Odd para que acudan a la fábrica. Por el camino se encuentran con William que quiere ayudarles, pero no se fían de él porque fue aliado de XANA, y con Sissi que siempre trata de averiguar a dónde se dirigen. Tras escapar de Sissi, con la ayuda de William, consiguen llegar a la fábrica y virtualizarse a Lyoko (al mundo virtual). Pero XANA, posee a William (que se había quedado en la fábrica con Jeremie) y envía a Koloso para que luche contra ellos/as en Lyoko para evitar que consigan su objetivo (activar el virus informático). Yumi regresa de Lyoko para luchar contra William y ayudar, así, a Jeremie. En Lyoko, Ulrich derrota a Koloso y regresa de Lyoko para ayudar a Yumi en la lucha contra William. De nuevo en Lyoko, Aelita intenta activar el virus informático mientras unas rayas voladoras les atacan a Odd y ella. Disparan a Odd por lo que este regresa de Lyoko y Franz Hopper se sacrifica para que Aelita termine de activar el virus informático siguiendo las indicaciones de Jeremie. Al final del episodio, Aelita consigue activar el virus informático, XANA muere, desposee a William y Aelita regresa de Lyoko muy triste por la muerte de su padre.

Ambos dibujos animados son muy populares entre el alumnado participante, 93 de 96 estudiantes consultados (el 96.9%) declaran haber visto alguna vez Doraemon y 81 de 89 (el 91%) Código Lyoko. Además, al preguntar si han visto anteriormente los dos episodios seleccionados, 19 de 96 estudiantes (el 19.8%) dicen haber visto con anterioridad el episodio con estructura narrativa y 23 de 89 (el 25.8%) el episodio con estructura no narrativa.

Tras la selección y análisis de ambos episodios, se realizaron tres pasos consecutivos con el alumnado participante:

En primer lugar, se aplicó la Escala Magallanes de Atención Visual (EMAV) al alumnado. Esta escala que se aplica en 12 minutos consiste en seleccionar aquellas figuras que sean idénticas al modelo (García & Magaz, 2011). Estos resultados han permitido, no solo determinar la capacidad de atención selectiva y sostenida del alumnado sino, también, controlar el posible efecto que dicha capacidad atencional puede ejercer sobre las variables del estudio.

En segundo lugar, se procedió a la visualización de los dos episodios de dibujos animados seleccionados y analizados previamente: en un grupo-aula, el alumnado visualizó el episodio *La bombona de energía emocional* de Doraemon con estructura narrativa; y, en el otro, el episodio *Luchar hasta el final* de Código Lyoko con estructura no narrativa. En la Tabla 15 se puede observar la distribución del alumnado en función del grupo-aula de visualización y el centro educativo:

Tabla 15. *Alumnado que ha visualizado el episodio con estructura narrativa o no narrativa*

				Red pública		Red privada-concertada		Total
				Centro 1	Centro 2	Centro 1	Centro 2	
Estructura	Narrativa	Alumnas	3° E.P.	3.8%	1.6%	1.1%	4.3%	10.8%
				(N = 7)	(N = 3)	(N = 2)	(N = 8)	(N = 20)
			6° E.P.	3.8%	3.2%	3.2%	4.8%	15.1%
			(N = 7)	(N = 6)	(N = 6)	(N = 9)	(N = 28)	
		Total	7.5%	4.8%	4.3%	9.1%	25.8%	
			(N = 14)	(N = 9)	(N = 8)	(N = 17)	(N = 48)	
	Alumnos	3° E.P.	4.3%	1.1%	1.6%	4.3%	11.3%	
			(N = 8)	(N = 2)	(N = 3)	(N = 8)	(N = 21)	
		6° E.P.	3.8%	1.6%	2.7%	7%	15.1%	
			(N = 7)	(N = 3)	(N = 5)	(N = 13)	(N = 28)	
		Total	8.1%	2.7%	4.3%	11.3%	26.3%	
			(N = 15)	(N = 5)	(N = 8)	(N = 21)	(N = 49)	
Total			15.6%	7.5%	8.6%	20.4%	52.2%	
			(N = 29)	(N = 14)	(N = 16)	(N = 38)	(N = 97)	
No Narrativa	Alumnas	3° E.P.	1.6%	0.5%	1.1%	2.7%	5.9%	
			(N = 3)	(N = 1)	(N = 2)	(N = 5)	(N = 11)	
		6° E.P.	5.4%	2.2%	3.2%	8.1%	18.8%	
			(N = 10)	(N = 4)	(N = 6)	(N = 15)	(N = 35)	
		Total	7%	2.7%	4.3%	10.8%	24.7%	
			(N = 13)	(N = 5)	(N = 8)	(N = 20)	(N = 46)	
	Alumnos	3° E.P.	2.7%	2.2%	1.6%	4.8%	11.3%	
			(N = 5)	(N = 4)	(N = 3)	(N = 9)	(N = 21)	
		6° E.P.	3.2%	3.2%	1.6%	3.8%	11.8%	
			(N = 6)	(N = 6)	(N = 3)	(N = 7)	(N = 22)	
		Total	5.9%	5.4%	3.2%	8.6%	23.1%	
			(N = 11)	(N = 10)	(N = 6)	(N = 16)	(N = 43)	
Total			12.9%	8.1%	7.5%	19.4%	47.8%	
			(N = 24)	(N = 15)	(N = 14)	(N = 36)	(N = 89)	
Total			28.5%	15.6%	16.1%	39.8%	100%	
			(N = 53)	(N = 29)	(N = 30)	(N = 74)	(N = 186)	

Durante la visualización de ambos episodios se grabó al alumnado en video para posteriormente medir el contacto visual (CV) de estos/as con la pantalla/episodio. Para tal fin, se detuvo la reproducción de las grabaciones de video y se contabilizó el número de alumnos/as que miran (asignando a cada uno/a un punto si miran y cero puntos si no miran) a la pantalla en momentos de la trama argumental del episodio (ver Tabla 16) que pueden resultar de mayor (media de las variables denominadas como Contacto Visual o CV) y menor interés al alumnado (media de las variables denominadas como Contacto Visual de Transición o CVT). El análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach resultante es de $\alpha = .78$.

Tabla 16. *Medición del contacto visual del alumnado con la pantalla/episodio*

		Estructura	
		Narrativa	No Narrativa
Contacto Visual (CV)	CV1	01:32	01:55
	CV2	02:38	04:14
	CV3	05:20	08:01
	CV4	05:48	09:48
	CV5	07:47	12:12
	CV6	09:36	16:36
	CV7	09:47	18:49
	CV8	11:10	20:20
	CV9	11:26	20:34
	CV10	12:03	22:37
	CV11	12:09	23:08
Contacto Visual de Transición (CVT)	CVT1	03:03	02:20
	CVT2	05:14	05:02
	CVT3	07:18	08:54
	CVT4	07:55	17:10
	CVT5	10:10	19:26
	CVT6	11:57	22:48

En tercer y último lugar, se realizó una entrevista semiestructurada e individual al alumnado con una duración de 15-20 minutos. El objetivo principal es recabar el *retelling* del alumnado (solicitar que relaten todo lo que recuerden del episodio visualizado). Estas fueron grabadas en audio para facilitar su posterior transcripción y análisis en términos de habilidad narrativa y percepción de valores/contravalores. Aunque también se recogen otros aspectos, en esta Tesis Doctoral solo se alude a los análisis y resultados relativos a la primera, antepenúltima y penúltima pregunta de las entrevistas (ver Anexo III).

Tabla 17. *Desglose del episodio con estructura narrativa*

Duración (min)	Orden Secuencial (OS)	Orden Configuracional (OC)	Núcleos Semánticos (NS)
00:00 – 00:48	OS1	OCINT	NC
00:48 – 01:39	OS2	OCINT	NC
01:39 – 01:57	OS3	OCNUD	NSA
01:57 – 02:02	OS2	OCNUD	NSA
02:02 – 02:19	OS3	OCNUD	NSA
02:19 – 02:47	OS2	OCNUD	NSA
02:47 – 03:00	OS4	OCNUD	NSA
03:00 – 05:27	OS5	OCRES	NSB
05:27 – 05:55	OS6	OCRES	NSC
05:55 – 07:40	OS7	OCRES	NSD
07:40 – 08:24	OS7	OCRES	NSD
08:24 – 09:27	OS8	OCRES	NSE
09:27 – 10:10	OS9	OCRES	NSF
10:10 – 10:47	OS10	OCDES	NSG
10:47 – 11:42	OS10	OCDES	NSH
11:42 – 12:04	OS11	OCDES	NSI
12:04 – 12:10	OS11	OCDES	NSJ

Para poder analizar y comparar el *retelling* del alumnado en términos de habilidad narrativa se desglosó cada episodio con estructura narrativa/no narrativa (ver Tabla 17 y 18 respectivamente) en once sucesos o secuencias (denominadas como OS u Orden Secuencial) que, a su vez, conforman la trama argumental del episodio (OC u Orden Configuracional): la introducción (OCINT), el nudo (OCNUD), la resolución (OCRES) y el desenlace (OCDES). Además, cada secuencia va ligada con once medios-fines de los personajes, con un objetivo

principal (NC o Núcleo Central) o con diez objetivos secundarios (NS o Núcleos Semánticos). Este procedimiento se ilustra con mayor detalle en la comunicación de Bermejo, Aierbe & Oregui (2017).

Tabla 18. *Desglose del episodio con estructura no narrativa*

Duración (min)	Orden Secuencial (OS)	Orden Configuracional (OC)	Núcleos Semánticos (NS)
00:52 – 02:20	OS1	OCINT	NC
02:20 – 02:56	OS2	OCINT	NSA
02:56 – 03:54	OS3	OCINT	NSA
03:54 – 04:56	OS4	OCINT	NSB
04:56 – 07:30	OS5	OCINT	NSB
07:30 – 08:48	OS6	OCNUD	NSC
08:48 – 11:16	OS6	OCNUD	NSD
11:16 – 11:41	OS7	OCRES	NSE
11:41 – 13:05	OS8	OCRES	NSE
13:05 – 13:13	OS7	OCRES	NSE
13:13 – 13:33	OS8	OCRES	NSE
13:33 – 13:55	OS7	OCRES	NSE
13:55 – 14:10	OS9	OCRES	NSF
14:10 – 14:16	OS7	OCRES	NSE
14:16 – 14:40	OS9	OCRES	NSF
14:40 – 14:50	OS7	OCRES	NSE
14:50 – 15:55	OS8	OCRES	NSE
15:55 – 17:08	OS9	OCRES	NSF
17:08 – 17:16	OS7	OCRES	NSE
17:16 – 17:20	OS9	OCRES	NSF
17:20 – 18:02	OS8	OCRES	NSE
18:02 – 18:29	OS7	OCRES	NSE
18:29 – 19:01	OS9	OCRES	NSF
19:01 – 19:20	OS7	OCRES	NSE
19:20 – 19:32	OS8	OCRES	NSE
19:32 – 19:56	OS7	OCRES	NSE
19:56 – 21:17	OS10	OCDES	NSG
21:17 – 21:36	OS7	OCDES	NSE
21:36 – 22:00	OS10	OCDES	NSH
22:00 – 22:12	OS7	OCDES	NSE
22:12 – 22:27	OS10	OCDES	NSI
22:27 – 23:09	OS11	OCDES	NSJ

Asimismo, en el *retelling* del alumnado se comprobó:

1. Si se mencionaban las once secuencias del episodio (OS). A cada secuencia mencionada en su totalidad o de forma parcial se le asignaba un punto y si no se mencionaba en absoluto se valoraba con cero puntos.
2. Si se configuraba la trama argumental del episodio (OC). En base a las secuencias mencionadas se calculaba la media correspondiente de:
 - 2.1. La introducción (OCINT): secuencia uno en el episodio con estructura narrativa y media de la secuencia uno a cinco en el episodio con estructura no narrativa.
 - 2.2. El nudo (OCNUD): media de la secuencia dos a cuatro en el episodio con estructura narrativa y secuencia seis en el episodio con estructura no narrativa.
 - 2.3. La resolución (OCRES): media de la secuencia cinco a nueve en el episodio con estructura narrativa y de la secuencia siete a nueve en el episodio con estructura no narrativa.
 - 2.4. El desenlace (OCDES): media de la secuencia diez y once en ambos episodios con estructura narrativa/no narrativa.

3. Si se mencionaban los once medios-fines de los personajes del episodio (NS). A cada núcleo semántico mencionado en su totalidad o de forma parcial se le asignaba un punto y si no se mencionaba en absoluto se valoraba con cero puntos.
4. Si se utilizaban proposiciones con sujeto y predicado en la evocación del relato (SEGMEN). Sumatorio del número total de segmentos contabilizados.
5. Si se utilizaban conectores temporales en la evocación del relato (CT). Sumatorio del número total de conectores temporales contabilizados.
6. Si se utilizaban conectores causales en la evocación del relato (CC). Sumatorio del número total de conectores causales contabilizados.
7. Si se cometían alteraciones en el orden de las secuencias al evocar el relato (AltOS). Sumatorio del número total de alteraciones en el orden secuencial contabilizadas.
8. Si se cometían errores al evocar el relato (ERROR). Sumatorio del número total de errores contabilizados.

La habilidad narrativa (HN) del alumnado se obtuvo a través del cálculo de la media de estas seis primeras variables. No obstante, en el análisis comparativo, también se consideró la representación cognitiva (RCOG) y comunicacional (RCOM) que el alumnado realiza para atender, procesar, comprender y evocar el relato (*retelling*) del episodio. La representación cognitiva (RCOG) se obtuvo calculando la media de las variables uno, dos y tres; mientras que, la representación comunicacional (RCOM), también denominada como densidad conectiva (DC), se obtuvo calculando la media de las variables cuatro, cinco y seis.

En la Figura 9, se resumen los aspectos considerados para medir la habilidad narrativa del alumnado con un coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach de $\alpha = .77$.

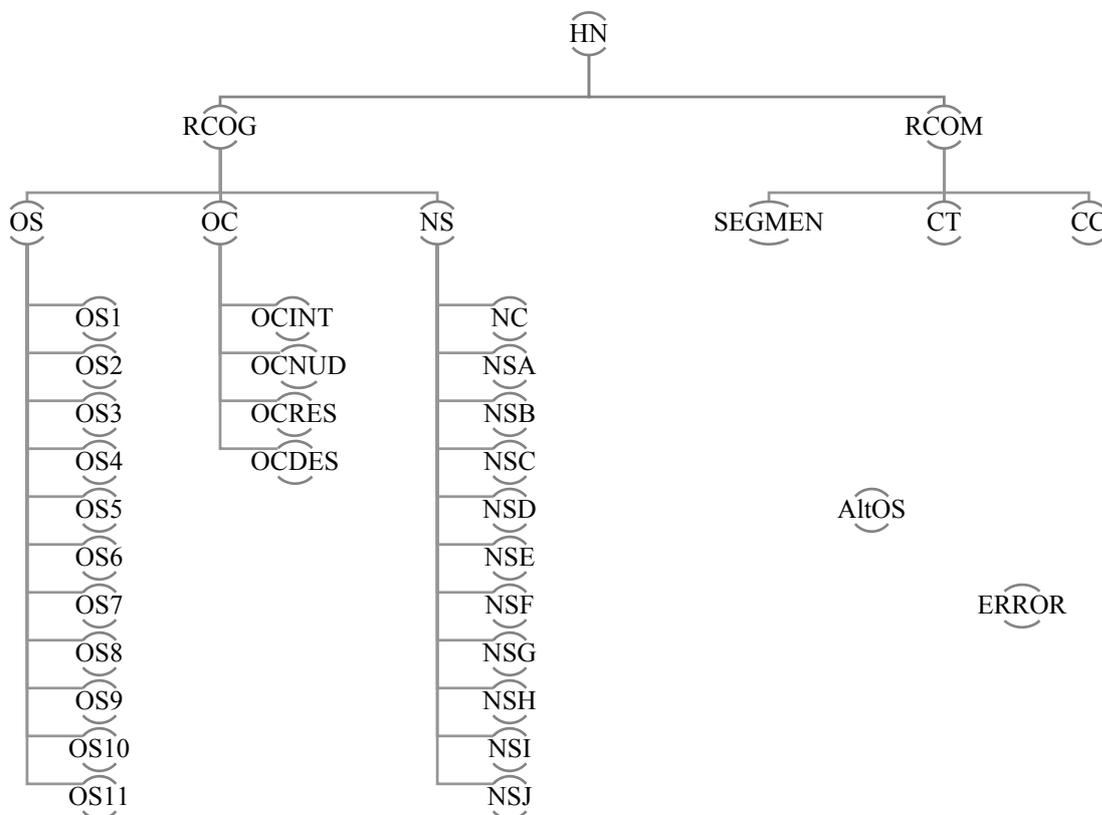


Figura 9. Medición de la habilidad narrativa del alumnado

Para el análisis de contenido y recepción en valores/contravalores se utilizaron categorías o nodos creados a priori de una adaptación a la infancia realizada por Donoso (1992) del marco interpretativo de Rokeach (1973). En la Tabla 19 se enumeran las definiciones de las subcategorías de valores utilizadas. Lo opuesto a estos significados se categorizaron como contravalores con un coeficiente de acuerdo interjueces Kappa de Cohen de $k = .83$. Este coeficiente se obtuvo mediante la consulta denominada comparación de codificación del programa NVivo 10.

Tabla 19. *Definiciones de las subcategorías de valores*

Valores	
Vitales	satisfacción de necesidades (comer, dormir...), vida sana (cuidar el cuerpo, practicar deporte...), diversión, ilusión, fantasía...
de Producción	trabajo, posesión/adquisición de cosas, éxito...
Éticos	justicia, paz, libertad, ecología, sinceridad, bondad, honradez, generosidad...
Socio-Afectivos	responsabilidad, igualdad, ayuda a los demás, compañerismo, amistad, cariño, simpatía...
Intelectuales (noéticos)	deseo de conocer, saber, interés intelectual, curiosidad, admiración por la lógica...
Estéticos	belleza, admiración por lo hermoso, búsqueda de armonía, práctica de algún ámbito artístico...
Transcendentales	espiritualidad, vida después de la muerte, Dios...
Personales (del Ser)	autoestima, autoconfianza, ser competente...

A través de otra consulta denominada matriz de codificación, se obtuvo el número total de valores y contravalores categorizados. Dicho resultado se exportó a un archivo Excel para importarlo, posteriormente, al programa SPSS 24.

Una vez preparado el archivo de datos en SPSS con todas las variables del estudio relativas al contenido en valores/contravalores de ambos episodios y, a la capacidad atencional, contacto visual, habilidad narrativa y percepción de valores/contravalores del alumnado, se procedió a realizar los siguientes análisis: estadísticos descriptivos (suma, media, desviación típica y frecuencias); análisis de fiabilidad para comprobar el Alfa de Cronbach resultante del contacto visual y la habilidad narrativa del alumnado; la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov para comprobar y confirmar que los datos no siguen la distribución normal; la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney de comparación de medias de dos grupos para comprobar las posibles diferencias estadísticamente significativas en función del curso y sexo del alumnado, así como en función de la estructura narrativa/no narrativa de los episodios; la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis de comparación de medias de más de dos grupos para comprobar las posibles diferencias estadísticamente significativas en función de la capacidad atencional, de capacidad de atención selectiva y sostenida, del alumnado; y, regresión lineal múltiple y simple para comprobar qué variables del estudio inciden y cómo repercuten sobre la habilidad narrativa y la percepción de valores/contravalores del alumnado.

Debido a que la modalidad de presentación de la Tesis Doctoral es por compendio de artículos, como parte del procedimiento seguido, los resultados se han difundido y divulgado a través de la publicación de artículos en revistas científicas, así como mediante la asistencia y participación en Congresos o Jornadas de ámbito nacional e internacional. En el Anexo IV se enumeran las referencias correspondientes junto con el índice de impacto e indexación de cada revista científica y otros indicios de calidad. En la siguiente sección se exponen los resultados más relevantes.

RESULTADOS

En esta sección se exponen los resultados de la Tesis Doctoral en formato de artículos y comunicaciones, así como se describen algunos resultados que no se han podido incluir debido a los límites de extensión de las publicaciones.

En primer lugar, se redactan los resultados relativos al Cuestionario sobre Consumo Mediático Infantil (CMI). Estos se desglosan por dispositivos: televisión, Internet, ordenador, móvil, tableta y videoconsola o consola de videojuegos.

En segundo lugar, se incluyen cuatro publicaciones que profundizan en el consumo y la mediación parental de Internet y los videojuegos.

PUBLICACIÓN I: Se describe desde la perspectiva de género el uso de Internet, así como los estilos y estrategias de mediación parental obtenidos mediante el cuestionario CMI. Este artículo está en prensa y su publicación se prevé para octubre de 2019 en la Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE).

PUBLICACIÓN II: Se enumeran las creencias acerca de Internet, las estrategias de mediación de apoyo y control, y las dificultades percibidas que las madres y los padres del alumnado mencionan en los grupos de discusión. Este artículo está publicado desde enero de 2018 en Comunicar.

PUBLICACIÓN III: Se divulgan las pautas de consumo de videojuegos, así como las estrategias y estilos de mediación parental obtenidas a través del cuestionario CMI con una muestra parcial de la investigación. Esta comunicación se presentó en las XXII Jornadas de Psicodidáctica organizadas por el Programa de Doctorado al que pertenece la Tesis Doctoral y celebradas en Donostia-San Sebastián en noviembre de 2015.

PUBLICACIÓN IV: Se amplía la información obtenida mediante el cuestionario CMI con grupos de discusión en relación al uso de los videojuegos, las creencias parentales, las estrategias de mediación, y las dificultades percibidas por las madres y los padres del alumnado desde la perspectiva de género. Este artículo se encuentra en proceso de revisión

Por último, se detallan los resultados referidos a la fase experimental del estudio de esta Tesis Doctoral. Es decir, al análisis de contenido y recepción de los dos episodios visionados por el alumnado de Educación Primaria: *Luchar hasta el final* de Código Lyoko con estructura no narrativa; y *La bombona de energía emocional* de Doraemon con estructura narrativa.

PUBLICACIÓN V: Se realiza un análisis de contenido en valores y emociones a varios episodios de Código Lyoko y Doraemon. Este artículo está publicado desde abril de 2016 en Comunicar.

PUBLICACIÓN VI: Se analiza la habilidad narrativa y el contacto visual del alumnado en función del curso y de la estructura del episodio visionado. Este artículo o estudio piloto está publicado desde enero de 2018 en Psicológica Journal.

CV: Se examina el contacto visual del alumnado. Estos análisis, al igual que los de las próximas publicaciones, están realizados con la muestra completa de la investigación por lo que complementan los resultados obtenidos previamente con datos parciales en el estudio piloto relativo a la Publicación VI.

PUBLICACIÓN VII: Se compara la habilidad narrativa del alumnado por curso, sexo, capacidad atencional y estructura del episodio visionado; así como, la percepción de valores y contravalores del alumnado por curso, sexo y estructura del episodio visionado. Este artículo se encuentra en proceso de revisión desde octubre de 2016 en Cultura y Educación / Culture and Education (C&E).

PUBLICACIÓN VIII: Se relaciona el contenido en valores y contravalores de los episodios (análisis de contenido relativo a la Publicación V) con la percepción del alumnado (análisis de recepción). Esta comunicación se presentó en el I Encuentro de Doctorandos e Investigadores Noveles de AIDIPE: XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa celebrado en Salamanca en junio de 2017.

EMAV: Se determina la capacidad atencional (atención selectiva y sostenida) del alumnado con la Escala Magallanes de Atención Visual. Estos análisis complementan los resultados de la Publicación VI, VII y VIII.

PUBLICACIÓN IX: Se comprueba mediante análisis de regresión los resultados obtenidos previamente en la Publicación VI, VII y VIII. Este artículo está en prensa y su publicación se prevé para mayo de 2019 en Anales de Psicología / Annals of Psychology (analeps).

RETELLING: Se ilustra el *retelling* del alumnado en base a los resultados obtenidos previamente en la Publicación IX.

PUBLICACIÓN X: Se plantea una propuesta de intervención dirigida al alumnado de Educación Primaria basada en la metodología de investigación de la Tesis Doctoral. Esta comunicación se presentó en las II Jornadas de Relatos Digitales en Educación Formal y Social celebradas en Barcelona en noviembre de 2016.

CMI

Consumo Mediático Infantil

En este apartado de la Tesis Doctoral se hace referencia a los resultados del análisis relativo al Cuestionario sobre Consumo Mediático Infantil (CMI). Todos los datos que se detallan a continuación se han recabado desde la perspectiva de las madres y los padres del alumnado de tercero y sexto de Educación Primaria.

Consumo mediático y otras actividades en tiempo libre (ítem 5)

Cuando el alumnado dispone de tiempo libre opta, en orden de preferencia, por estar con la familia ($M = 3.08$; $D.T. = 1.77$), estar con amigos/as ($M = 2.94$; $D.T. = 1.68$), ver televisión ($M = 2.54$; $D.T. = 1.55$), hacer deporte ($M = 2.49$; $D.T. = 1.67$), escuchar música ($M = 2.22$; $D.T. = 1.55$), leer ($M = 2.16$; $D.T. = 1.42$), utilizar la tableta ($M = 1.86$; $D.T. = 1.48$), jugar con la consola a videojuegos ($M = 1.81$; $D.T. = 1.41$) o conectarse a Internet ($M = 1.81$; $D.T. = 1.32$), utilizar el ordenador ($M = 1.78$; $D.T. = 1.30$), usar el móvil ($M = 1.72$; $D.T. = 1.41$), u otras actividades no consultadas ($M = 1.65$; $D.T. = 1.56$).

A este respecto se han encontrado algunas diferencias estadísticamente significativas en relación al curso del alumnado (ver Tabla 20):

El alumnado de sexto tiene mayor preferencia que el de tercero por escuchar música, leer, conectarse a Internet, usar el móvil o utilizar el ordenador en su tiempo libre.

Asimismo, las alumnas de sexto escuchan música, leen, usan el móvil y se conectan a Internet más a menudo que las de tercero en su tiempo libre; mientras que, los alumnos de sexto utilizan el ordenador, se conectan a Internet y usan el móvil con mayor frecuencia que los de tercero.

En relación al sexo del alumnado también, se han encontrado algunas diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 21):

Las alumnas, en comparación con los alumnos, tienen menor preferencia por hacer deporte o jugar con la consola a videojuegos en su tiempo libre y mayor preferencia por escuchar música o usar el móvil.

Si bien no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las alumnas y alumnos de tercero, sí que se observa que las alumnas de sexto escuchan música y leen en mayor proporción que los alumnos de sexto en su tiempo libre; y ellos, en cambio, hacen más deporte y juegan más con la consola a videojuegos que ellas.

Tabla 20. *Actividades en tiempo libre según el curso del alumnado*

		Alumnado		Alumnas		Alumnos	
		6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.
Estar con la familia	<i>M</i>	3.27	2.77	3.43	2.84	3.08	2.71
	(<i>D.T.</i>)	(1.67)	(1.90)	(1.56)	(1.92)	(1.78)	(1.92)
	<i>Z</i>	-1.685		-1.289		-.892	
	<i>p</i>	.092		.197		.372	
Estar con amigos/as	<i>M</i>	3.12	2.67	3.17	2.65	3.04	2.69
	(<i>D.T.</i>)	(1.50)	(1.91)	(1.37)	(1.87)	(1.67)	(1.96)
	<i>Z</i>	-1.090		-.995		-.581	
	<i>p</i>	.276		.320		.561	
Ver televisión	<i>M</i>	2.66	2.36	2.68	2.45	2.64	2.29
	(<i>D.T.</i>)	(1.50)	(1.61)	(1.40)	(1.57)	(1.64)	(1.66)
	<i>Z</i>	-1.011		-.262		-1.091	
	<i>p</i>	.312		.793		.275	
Hacer deporte	<i>M</i>	2.62	2.29	2.40	2.16	2.90	2.38
	(<i>D.T.</i>)	(1.58)	(1.79)	(1.44)	(1.51)	(1.71)	(1.99)
	<i>Z</i>	-.999		-.255		-1.084	
	<i>p</i>	.318		.799		.278	
Escuchar música	<i>M</i>	2.51	1.77	2.81	1.87	2.14	1.69
	(<i>D.T.</i>)	(1.51)	(1.51)	(1.48)	(1.50)	(1.47)	(1.52)
	<i>Z</i>	-3.284		-2.814		-1.518	
	<i>p</i>	.001***		.01**		.129	
Leer	<i>M</i>	2.37	1.82	2.63	1.71	2.04	1.90
	(<i>D.T.</i>)	(1.38)	(1.44)	(1.31)	(1.22)	(1.40)	(1.59)
	<i>Z</i>	-2.582		-3.364		-.320	
	<i>p</i>	.01**		.001***		.749	
Utilizar la tableta	<i>M</i>	1.85	1.88	1.84	1.81	1.86	1.93
	(<i>D.T.</i>)	(1.40)	(1.60)	(1.30)	(1.40)	(1.54)	(1.75)
	<i>Z</i>	-.014		-.079		-.161	
	<i>p</i>	.989		.937		.872	
Jugar con la consola a videojuegos	<i>M</i>	1.86	1.73	1.51	1.35	2.30	2.00
	(<i>D.T.</i>)	(1.39)	(1.46)	(1.01)	(1.11)	(1.66)	(1.62)
	<i>Z</i>	-.591		-.639		-.854	
	<i>p</i>	.554		.523		.393	
Conectarse a Internet	<i>M</i>	2.11	1.36	2.25	1.45	1.92	1.29
	(<i>D.T.</i>)	(1.33)	(1.17)	(1.34)	(1.21)	(1.31)	(1.15)
	<i>Z</i>	-3.673		-2.573		-2.342	
	<i>p</i>	.001***		.01**		.05*	
Utilizar el ordenador	<i>M</i>	2.00	1.45	2.02	1.52	1.98	1.40
	(<i>D.T.</i>)	(1.30)	(1.24)	(1.28)	(1.24)	(1.35)	(1.25)
	<i>Z</i>	-2.714		-1.673		-2.029	
	<i>p</i>	.01**		.094		.05*	
Usar el móvil	<i>M</i>	2.11	1.12	2.35	1.13	1.80	1.12
	(<i>D.T.</i>)	(1.45)	(1.12)	(1.49)	(1.02)	(1.34)	(1.19)
	<i>Z</i>	-4.646		-3.761		-2.536	
	<i>p</i>	.001***		.001***		.05*	
Otras actividades	<i>M</i>	1.77	1.45	1.94	1.65	1.56	1.31
	(<i>D.T.</i>)	(1.56)	(1.56)	(1.60)	(1.54)	(1.50)	(1.57)
	<i>Z</i>	-1.492		-.870		-.864	
	<i>p</i>	.136		.385		.388	

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Tabla 21. *Actividades en tiempo libre según el sexo del alumnado*

		Alumnado		3° E.P.		6° E.P.	
		Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos
Estar con la familia	<i>M</i>	3.23	2.91	2.84	2.71	3.43	3.08
	<i>(D.T.)</i>	(1.70)	(1.84)	(1.92)	(1.92)	(1.56)	(1.78)
	<i>Z</i>	-1.192			-.361		-.963
	<i>p</i>	.233			.718		.336
Estar con amigos/as	<i>M</i>	3.00	2.88	2.65	2.69	3.17	3.04
	<i>(D.T.)</i>	(1.57)	(1.80)	(1.87)	(1.96)	(1.37)	(1.67)
	<i>Z</i>	-.137			-.265		-.169
	<i>p</i>	.891			.791		.866
Ver televisión	<i>M</i>	2.61	2.48	2.45	2.29	2.68	2.64
	<i>(D.T.)</i>	(1.45)	(1.65)	(1.57)	(1.66)	(1.40)	(1.64)
	<i>Z</i>	-.046			-.301		-.476
	<i>p</i>	.963			.764		.634
Hacer deporte	<i>M</i>	2.32	2.66	2.16	2.38	2.40	2.90
	<i>(D.T.)</i>	(1.46)	(1.85)	(1.51)	(1.99)	(1.44)	(1.71)
	<i>Z</i>	-2.029			-.895		-2.185
	<i>p</i>	.05*			.371		.05*
Escuchar música	<i>M</i>	2.50	1.93	1.87	1.69	2.81	2.14
	<i>(D.T.)</i>	(1.54)	(1.50)	(1.50)	(1.52)	(1.48)	(1.47)
	<i>Z</i>	-2.792			-.750		-2.553
	<i>p</i>	.01**			.453		.05*
Leer	<i>M</i>	2.33	1.98	1.71	1.90	2.63	2.04
	<i>(D.T.)</i>	(1.35)	(1.48)	(1.22)	(1.59)	(1.31)	(1.40)
	<i>Z</i>	-1.911			-.545		-2.648
	<i>p</i>	.056			.586		.01**
Utilizar la tableta	<i>M</i>	1.83	1.89	1.81	1.93	1.84	1.86
	<i>(D.T.)</i>	(1.33)	(1.63)	(1.40)	(1.75)	(1.30)	(1.54)
	<i>Z</i>	-.057			-.400		-.086
	<i>p</i>	.954			.690		.932
Jugar con la consola a videojuegos	<i>M</i>	1.46	2.16	1.35	2.00	1.51	2.30
	<i>(D.T.)</i>	(1.04)	(1.64)	(1.11)	(1.62)	(1.01)	(1.66)
	<i>Z</i>	-3.120			-1.824		-2.693
	<i>p</i>	.01**			.068		.01**
Conectarse a Internet	<i>M</i>	1.99	1.63	1.45	1.29	2.25	1.92
	<i>(D.T.)</i>	(1.35)	(1.27)	(1.21)	(1.15)	(1.34)	(1.31)
	<i>Z</i>	-1.809			-.589		-1.243
	<i>p</i>	.070			.556		.214
Utilizar el ordenador	<i>M</i>	1.85	1.72	1.52	1.40	2.02	1.98
	<i>(D.T.)</i>	(1.28)	(1.33)	(1.24)	(1.25)	(1.28)	(1.35)
	<i>Z</i>	-.766			-.427		-.156
	<i>p</i>	.444			.670		.876
Usar el móvil	<i>M</i>	1.95	1.49	1.13	1.12	2.35	1.80
	<i>(D.T.)</i>	(1.47)	(1.31)	(1.02)	(1.19)	(1.49)	(1.34)
	<i>Z</i>	-2.124			-.290		-1.852
	<i>p</i>	.05*			.772		.064
Otras actividades	<i>M</i>	1.84	1.45	1.65	1.31	1.94	1.56
	<i>(D.T.)</i>	(1.58)	(1.53)	(1.54)	(1.57)	(1.60)	(1.50)
	<i>Z</i>	-1.698			-.974		-1.185
	<i>p</i>	.089			.330		.236

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Consumo mediático entre semana (ítem 1) y fin de semana (ítem 2)

Entre semana (de lunes a viernes) el uso medio en horas de los dispositivos es de $M = .51$ ($D.T. = .55$). Es decir, el 77.4% ($N = 144$) del alumnado los utiliza menos de una hora, el 18.3% ($N = 34$) en torno a una hora y el 4.3% ($N = 8$) algo más de una hora.

El fin de semana (sábados y domingos), en cambio, el uso medio en horas de los dispositivos aumenta ($M = .88$; $D.T. = .71$). El 45.7% ($N = 85$) del alumnado los utiliza en torno a una hora, el 44.1% ($N = 82$) menos de una hora y el 10.2% ($N = 19$) algo más de una hora.

Tabla 22. Consumo mediático entre semana y fin de semana

		Entre semana	Fin de semana
Televisor	M	1.16	2.09
	($D.T.$)	(1.12)	(1.57)
Internet	M	.46	.73
	($D.T.$)	(.83)	(1.13)
Ordenador	M	.41	.63
	($D.T.$)	(.84)	(.90)
Móvil	M	.41	.68
	($D.T.$)	(.96)	(1.34)
Tableta	M	.37	.57
	($D.T.$)	(.90)	(.93)
Consola de videojuegos	M	.27	.61
	($D.T.$)	(.73)	(1.14)

Si bien el televisor continúa siendo el dispositivo de consumo por excelencia entre semana y el fin de semana (ver Tabla 22), seguido de Internet, durante el fin de semana el móvil como medio de comunicación o la consola de videojuegos como medio de entretenimiento adquieren mayor relevancia relegando a un puesto secundario al ordenador y a la tableta respectivamente.

Consumo mediático en la habitación (ítem 3)

De estos medios, los más utilizados en la habitación son los dispositivos más pequeños y portátiles como el móvil ($M = 1.45$; $D.T. = 1.30$) o la tableta ($M = 1.33$; $D.T. = 1.14$) seguido del televisor ($M = 1.28$; $D.T. = 1.21$), Internet ($M = 1.20$; $D.T. = 1.08$) u ordenador ($M = 1.20$; $D.T. = 1.08$), y la consola de videojuegos ($M = 1.17$; $D.T. = 1.08$).

Consumo simultáneo de pantallas (ítem 4)

En lo que respecta al uso simultáneo de pantallas, el 51.6% ($N = 96$) del alumnado no las utiliza simultáneamente frente al 48.4% ($N = 90$). Del 48.4% ($N = 90$) que sí utiliza las pantallas simultáneamente, el 43% ($N = 80$) utiliza dos pantallas a la vez y el 5.4% ($N = 10$) tres o más pantallas al mismo tiempo.

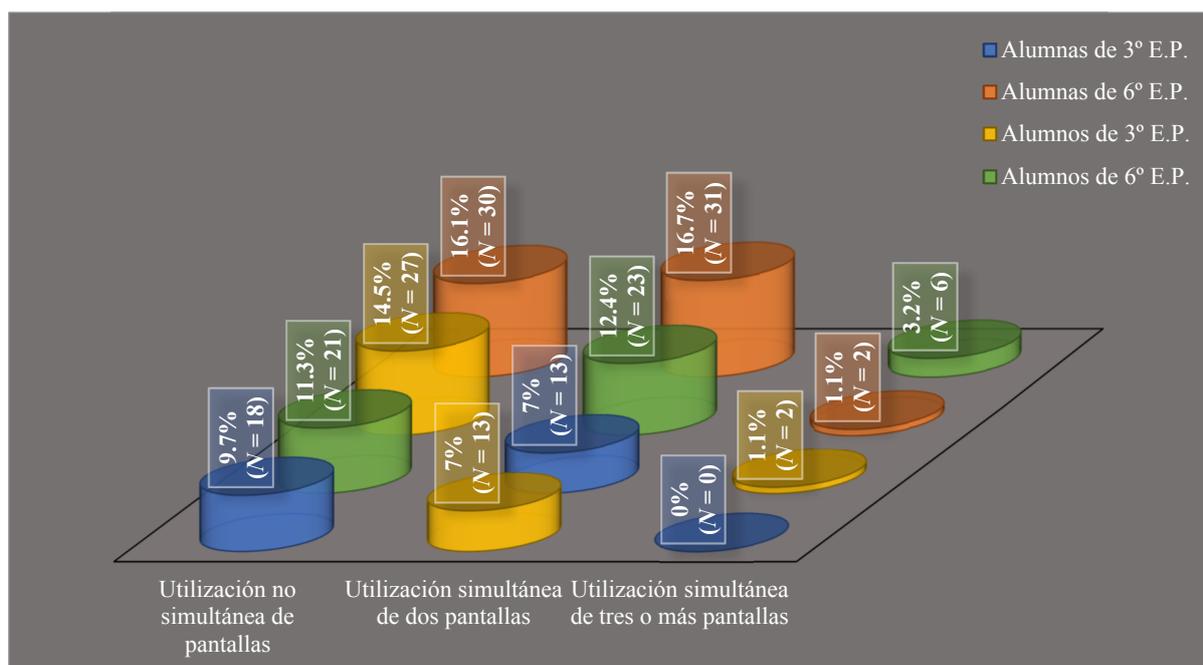


Figura 10. Uso simultáneo de pantallas

En la Figura 10 se puede comprobar que el uso simultáneo de pantallas es más frecuente ($X^2 = 4.841$; $p < .05$) en sexto (33.3%; $N = 62$) que en tercero (15.1%; $N = 28$). La Tabla 23 muestra, en orden de preferencia, algunos ejemplos de uso simultáneo de pantallas:

Tabla 23. Ejemplos de uso simultáneo de pantallas

	Alumnas		Alumnos		N
	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	
Televisor y tableta	4.8% (N=9)	4.3% (N=8)	5.4% (N=10)	2.7% (N=5)	17.2% (N=32)
Televisor y móvil	7.5% (N=14)	0% (N=0)	3.2% (N=6)	0.5% (N=1)	11.3% (N=21)
Televisor y ordenador	2.7% (N=5)	1.6% (N=3)	1.6% (N=3)	0.5% (N=1)	6.5% (N=12)
Televisor y consola de videojuegos	0% (N=0)	1.1% (N=2)	1.1% (N=2)	2.7% (N=5)	4.8% (N=9)
Televisor, móvil y tableta	1.1% (N=2)	0% (N=0)	0.5% (N=1)	0% (N=0)	1.6% (N=3)
Televisor, ordenador y consola de videojuegos	0% (N=0)	0% (N=0)	1.1% (N=2)	0% (N=0)	1.1% (N=2)
Televisor, ordenador y móvil	0% (N=0)	0% (N=0)	1.1% (N=2)	0% (N=0)	1.1% (N=2)
Ordenador y móvil	1.1% (N=2)	0% (N=0)	0% (N=0)	0% (N=0)	1.1% (N=2)
Consola de videojuegos y ordenador	0% (N=0)	0% (N=0)	1.1% (N=2)	0% (N=0)	1.1% (N=2)
Consola de videojuegos y tableta	0.5% (N=1)	0% (N=0)	0% (N=0)	0.5% (N=1)	1.1% (N=2)
Televisor, tableta y consola de videojuegos	0% (N=0)	0% (N=0)	0% (N=0)	0.5% (N=1)	0.5% (N=1)
Televisor, móvil y consola de videojuegos	0% (N=0)	0% (N=0)	0.5% (N=1)	0% (N=0)	0.5% (N=1)
Televisor, ordenador, móvil y consola de videojuegos	0% (N=0)	0% (N=0)	0% (N=0)	0.5% (N=1)	0.5% (N=1)

Una vez revisado el consumo mediático infantil de un modo más generalizado, a continuación, se va a proceder a analizar en profundidad cada uno de los dispositivos anteriormente mencionados. En primer lugar, la televisión seguido de Internet, el ordenador, el móvil, la tableta y, en último lugar, la consola de videojuegos o videoconsola.

Televisión



Televisión y otras actividades durante el visionado (ítem 6)

El alumnado mientras ve televisión realiza las siguientes actividades ordenadas de mayor a menor medida: habla con la familia ($M = 2.49$; $D.T. = 1.55$), come ($M = 2.10$; $D.T. = 1.39$), utiliza la tableta ($M = 1.48$; $D.T. = 1.17$), usa el móvil ($M = 1.45$; $D.T. = 1.21$), se conecta a Internet ($M = 1.24$; $D.T. = .97$), lee ($M = 1.17$; $D.T. = .96$) o juega con la consola a videojuegos ($M = 1.17$; $D.T. = .94$), utiliza el ordenador ($M = 1.15$; $D.T. = .90$), realiza otro tipo de actividades a las consultadas ($M = 1.08$; $D.T. = 1.14$), y realiza las tareas de la escuela ($M = 1.03$; $D.T. = .86$).

A este respecto se han encontrado algunas diferencias estadísticamente significativas en relación al curso (ver Tabla 24) y sexo del alumnado:

Tabla 24. *Actividades que el alumnado realiza mientras ve televisión*

		Alumnado		Alumnas		Alumnos	
		6º E.P.	3º E.P.	6º E.P.	3º E.P.	6º E.P.	3º E.P.
Hablar con la familia	<i>M</i>	2.73	2.12	2.79	2.00	2.64	2.21
	<i>(D.T.)</i>	(1.49)	(1.59)	(1.36)	(1.53)	(1.65)	(1.65)
	<i>Z</i>	-2.341		-2.274		-1.141	
	<i>p</i>	.05*		.05*		.254	
Comer	<i>M</i>	2.20	1.93	2.46	1.87	1.88	1.98
	<i>(D.T.)</i>	(1.35)	(1.44)	(1.27)	(1.31)	(1.39)	(1.54)
	<i>Z</i>	-1.112		-1.972		-.396	
	<i>p</i>	.266		.05*		.692	
Utilizar la tableta	<i>M</i>	1.50	1.45	1.57	1.52	1.40	1.40
	<i>(D.T.)</i>	(1.14)	(1.23)	(1.10)	(1.24)	(1.20)	(1.23)
	<i>Z</i>	-.338		-.214		-.012	
	<i>p</i>	.735		.831		.990	
Usar el móvil	<i>M</i>	1.84	.85	2.19	.81	1.40	.88
	<i>(D.T.)</i>	(1.29)	(.76)	(1.31)	(.65)	(1.14)	(.83)
	<i>Z</i>	-5.306		-4.905		-2.214	
	<i>p</i>	.001***		.001***		.05*	
Conectarse a Internet	<i>M</i>	1.43	.93	1.49	1.03	1.36	.86
	<i>(D.T.)</i>	(1.03)	(.81)	(.98)	(.91)	(1.08)	(.72)
	<i>Z</i>	-3.340		-2.180		-2.196	
	<i>p</i>	.001***		.05*		.05*	
Leer	<i>M</i>	1.31	.96	1.38	.97	1.22	.95
	<i>(D.T.)</i>	(.97)	(.90)	(1.01)	(.80)	(.93)	(.99)
	<i>Z</i>	-2.562		-1.814		-1.644	
	<i>p</i>	.01**		.070		.100	
Jugar con la consola a videojuegos	<i>M</i>	1.17	1.18	1.06	1.00	1.30	1.31
	<i>(D.T.)</i>	(.86)	(1.07)	(.64)	(.89)	(1.06)	(1.18)
	<i>Z</i>	-.543		-.852		-.157	
	<i>p</i>	.587		.394		.875	
Utilizar el ordenador	<i>M</i>	1.27	.95	1.24	1.00	1.32	.90
	<i>(D.T.)</i>	(.91)	(.85)	(.80)	(.89)	(1.04)	(.82)
	<i>Z</i>	-2.676		-1.564		-2.002	
	<i>p</i>	.01**		.118		.05*	
Realizar otras actividades	<i>M</i>	1.10	1.04	1.21	1.16	.96	.95
	<i>(D.T.)</i>	(1.12)	(1.17)	(1.15)	(1.16)	(1.07)	(1.19)
	<i>Z</i>	-.601		-.303		-.213	
	<i>p</i>	.548		.762		.831	
Realizar las tareas de la escuela	<i>M</i>	1.14	.86	1.24	.97	1.02	.79
	<i>(D.T.)</i>	(.91)	(.75)	(.93)	(.84)	(.87)	(.68)
	<i>Z</i>	-2.133		-1.348		-1.270	
	<i>p</i>	.05*		.178		.204	

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

El alumnado de sexto habla con la familia, usa el móvil, se conecta a Internet, lee, utiliza el ordenador y realiza las tareas de la escuela en mayor medida que el de tercero mientras ve televisión.

Asimismo, las alumnas de sexto hablan con la familia, comen, usan el móvil y se conectan a Internet más a menudo que las de tercero; mientras que, los alumnos de sexto usan el móvil, se conectan a Internet y utilizan el ordenador en mayor proporción que los de tercero.

En la comparativa por sexo mientras se ve televisión, son las alumnas ($M = 1.73$; $D.T. = 1.31$) quienes utilizan más el móvil ($Z = -3.025$; $p < .01$) que los alumnos ($M = 1.16$; $D.T. = 1.04$).

Si bien no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las alumnas y alumnos de tercero, son las alumnas de sexto las que comen ($M (D.T.) = 2.46 (1.27)$ vs $1.88 (1.39)$; $Z = -2.315$; $p < .05$) y usan el móvil ($M (D.T.) = 2.19 (1.31)$ vs $1.40 (1.14)$; $Z = -3.174$; $p < .01$) en mayor proporción que los alumnos de sexto.

Televisión entre semana (ítem 1) y fin de semana (ítem 2)

Entre semana, de lunes a viernes (ver Figura 11), el consumo medio de la televisión es de $M = 1.16$ ($D.T. = 1.12$) y su uso se sitúa en torno a una hora con un 45.7% ($N = 85$), a dos horas con un 15.6% ($N = 29$) o, a tres o más horas con un 10.8% ($N = 20$).

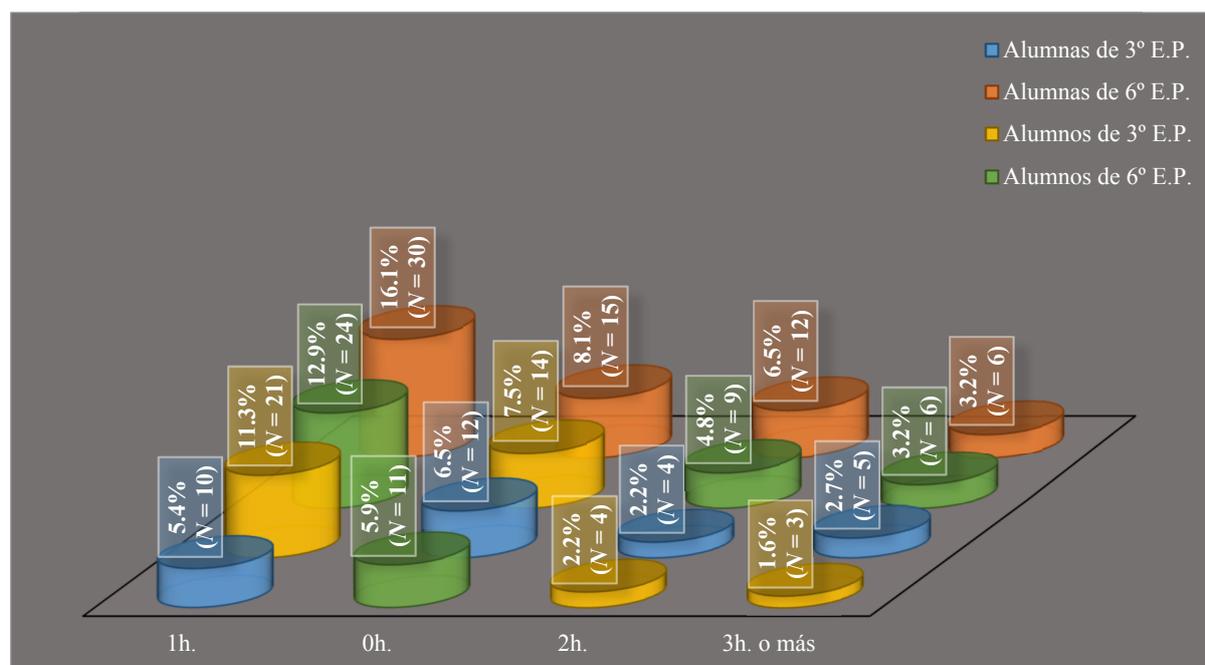


Figura 11. Horas de uso de la televisión entre semana

El fin de semana, sábados y domingos (ver Figura 12), el consumo medio de la televisión aumenta ($M = 2.09$; $D.T. = 1.57$). El uso se sitúa en torno a tres o más horas con un 38.7% ($N = 72$), a dos horas con un 27.4% ($N = 51$), o a una hora con un 10.8% ($N = 20$).

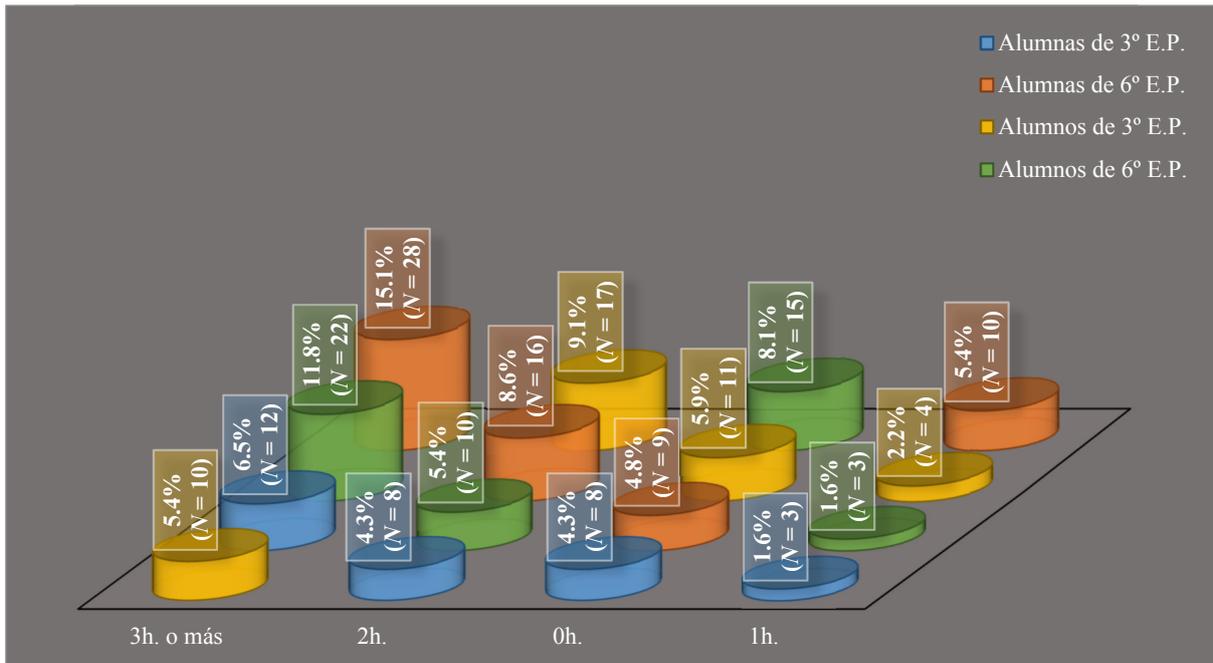


Figura 12. Horas de uso de la televisión el fin de semana

Sin embargo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las horas de uso de la televisión por parte del alumnado, tanto entre semana como el fin de semana.

Televisión en la habitación (ítem 3)

En la habitación el alumnado utiliza la televisión una media de $M = 1.28$ ($D.T. = 1.21$). Es decir, el 78.5% ($N = 146$) del alumnado nunca utiliza la televisión en la habitación frente al 11.8% ($N = 22$) que la utiliza algunas veces, al 4.3% ($N = 8$) que la utiliza casi siempre o, al 2.7% ($N = 5$) que la utiliza siempre o casi nunca (ver Figura 13).

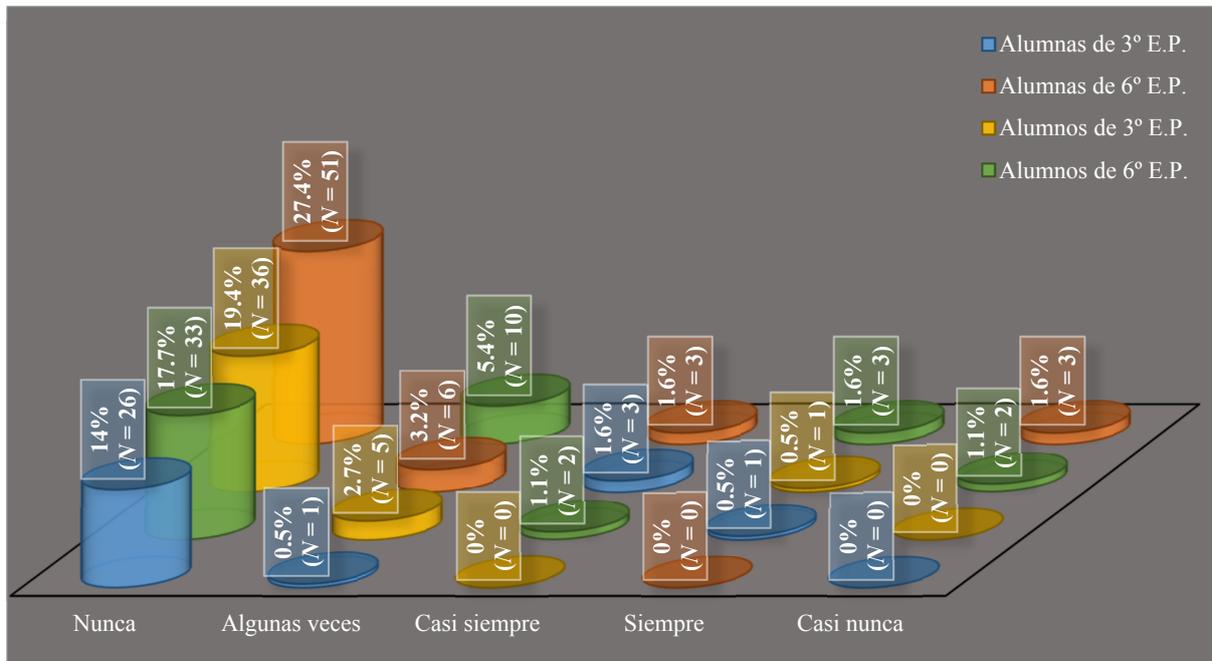


Figura 13. Uso de la televisión en la habitación

El alumnado de sexto utiliza con mayor frecuencia que el de tercero la televisión en la habitación (ver Tabla 25). No obstante, estas diferencias estadísticamente significativas no se encuentran entre las alumnas de sexto y tercero; así como, tampoco entre los alumnos de sexto y tercero.

Tabla 25. *Utilización de la televisión en la habitación*

		Alumnado		Alumnas		Alumnos	
		6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.
En la habitación	<i>M</i>	1.40	1.11	1.25	1.19	1.58	1.05
	<i>(D.T.)</i>	(1.21)	(1.20)	(.97)	(1.35)	(1.44)	(1.08)
	<i>Z</i>	-2.135		-1.263		-1.759	
	<i>p</i>	.05*		.207		.079	

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Televisión y contexto social de visionado (ítem 7)

El alumnado prefiere ver televisión acompañado de sus progenitores/as ($M = 2.85$; $D.T. = 1.51$) o hermanos/as ($M = 2.60$; $D.T. = 1.73$) antes que visionar la televisión sin compañía ($M = 1.93$; $D.T. = 1.33$) o acompañado de sus amigos/as ($M = 1.45$; $D.T. = 1.11$) u otros/as espectadores/as ($M = 1.15$; $D.T. = 1.09$).

Tabla 26. *Con quién ve televisión el alumnado*

		Alumnado		Alumnas		Alumnos	
		6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.
Padre/Madre	<i>M</i>	3.05	2.55	3.08	2.35	3.02	2.69
	<i>(D.T.)</i>	(1.38)	(1.66)	(1.31)	(1.60)	(1.48)	(1.70)
	<i>Z</i>	-2.151		-2.270		-.977	
	<i>p</i>	.05*		.05*		.329	
Hermano/a	<i>M</i>	2.73	2.40	2.83	2.52	2.62	2.31
	<i>(D.T.)</i>	(1.62)	(1.88)	(1.54)	(1.91)	(1.71)	(1.87)
	<i>Z</i>	-.772		-.243		-.676	
	<i>p</i>	.440		.808		.499	
Solo/a	<i>M</i>	2.08	1.70	2.13	1.71	2.02	1.69
	<i>(D.T.)</i>	(1.29)	(1.36)	(1.21)	(1.35)	(1.39)	(1.39)
	<i>Z</i>	-1.921		-1.415		-1.208	
	<i>p</i>	.055		.157		.227	
Amigos/as	<i>M</i>	1.48	1.41	1.51	1.55	1.44	1.31
	<i>(D.T.)</i>	(1.05)	(1.20)	(.97)	(1.29)	(1.16)	(1.14)
	<i>Z</i>	-.520		-.038		-.529	
	<i>p</i>	.603		.970		.597	
Otros/as espectadores/as	<i>M</i>	1.12	1.21	1.02	1.29	1.24	1.14
	<i>(D.T.)</i>	(1.03)	(1.17)	(.87)	(1.16)	(1.21)	(1.18)
	<i>Z</i>	-.299		-.969		-.358	
	<i>p</i>	.765		.332		.721	

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Entre las diferencias estadísticamente significativas encontradas (ver Tabla 26) destaca que el alumnado de sexto ve televisión acompañado de su madre o padre en mayor medida que el de tercero y, en particular, las alumnas de sexto en comparación con las de tercero.

Televisión y selección del visionado (ítem 8)

Por lo general, el alumnado ve lo que le apetece en televisión ($M = 2.70$; $D.T. = 1.49$), lo que se acuerda entre todos/as ($M = 2.54$; $D.T. = 1.57$) o, lo que quiere ver su padre/madre ($M = 2.30$; $D.T. = 1.37$), hermano/a mayor ($M = 1.44$; $D.T. = 1.31$), hermano/a menor ($M = 1.39$; $D.T. = 1.34$) u otros/as espectadores/as ($M = 1.39$; $D.T. = 1.17$).

La Tabla 27 muestra las diferencias estadísticamente significativas encontradas en relación al curso del alumnado:

Tabla 27. *Qué ve en televisión el alumnado*

		Alumnado		Alumnas		Alumnos	
		6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.
Lo que le apetece ver a él/ella	<i>M</i>	2.87	2.45	2.97	2.65	2.74	2.31
	<i>(D.T.)</i>	(1.34)	(1.67)	(1.28)	(1.64)	(1.41)	(1.69)
	<i>Z</i>	-1.033		-.222		-.964	
	<i>p</i>	.302		.824		.335	
Lo que se acuerda ver entre todos/as	<i>M</i>	2.81	2.12	2.75	2.10	2.90	2.14
	<i>(D.T.)</i>	(1.54)	(1.53)	(1.49)	(1.49)	(1.62)	(1.57)
	<i>Z</i>	-3.108		-1.956		-2.496	
	<i>p</i>	.01**		.051		.05*	
Lo que quiere ver su padre/madre	<i>M</i>	2.50	2.00	2.48	1.97	2.52	2.02
	<i>(D.T.)</i>	(1.34)	(1.37)	(1.29)	(1.28)	(1.42)	(1.46)
	<i>Z</i>	-2.685		-2.153		-1.718	
	<i>p</i>	.01**		.05*		.086	
Lo quiere ver su hermano/a mayor	<i>M</i>	1.46	1.41	1.46	1.48	1.46	1.36
	<i>(D.T.)</i>	(1.28)	(1.35)	(1.29)	(1.39)	(1.28)	(1.34)
	<i>Z</i>	-.366		-.034		-.418	
	<i>p</i>	.714		.973		.676	
Lo quiere ver su hermano/a menor	<i>M</i>	1.56	1.14	1.67	1.13	1.42	1.14
	<i>(D.T.)</i>	(1.38)	(1.24)	(1.45)	(1.28)	(1.28)	(1.22)
	<i>Z</i>	-2.017		-1.750		-.983	
	<i>p</i>	.05*		.080		.326	
Lo que quieren ver otros/as espectadores/as	<i>M</i>	1.48	1.26	1.48	1.61	1.48	1.00
	<i>(D.T.)</i>	(1.20)	(1.12)	(1.22)	(1.16)	(1.20)	(1.04)
	<i>Z</i>	-1.168		-.565		-1.907	
	<i>p</i>	.243		.572		.057	

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

El alumnado de sexto ve más a menudo que el de tercero lo que se acuerda entre todos/as y lo que le apetece a su padre/madre o hermano/a menor. En concreto, son las alumnas de sexto en comparación con las de tercero quienes ven más a menudo lo que quieren ver sus progenitores/as; mientras que, son los alumnos de sexto quienes ven en mayor proporción que los de tercero lo acordado entre todos/as en televisión.

Además, las alumnas de tercero ($M = 1.61$; $D.T. = 1.15$) suelen ver en televisión más que los alumnos del mismo curso ($M = 1.00$; $D.T. = 1.04$) lo que les apetece a otros/as espectadores/as ($Z = -2.259$; $p < .05$).

Televisión y razonamiento moral (ítem 14)

En lo que respecta al razonamiento moral, el alumnado es capaz de identificar: en primer lugar, qué personajes son buenos ($M = 3.62$; $D.T. = 1.81$) o malos ($M = 3.60$; $D.T. = 1.87$); en segundo lugar, qué conductas son correctas ($M = 3.34$; $D.T. = 1.78$) e incorrectas ($M = 3.32$; $D.T. = 1.77$); y en tercer lugar, cuáles son las consecuencias de las conductas ($M = 3.08$; $D.T. = 1.69$) seguido de los motivos de los personajes ($M = 2.96$; $D.T. = 1.64$).

El razonamiento moral del alumnado, como cabría esperar, está más desarrollado en sexto que en tercero (ver Tabla 28). Particularmente, son las alumnas de sexto quienes identifican con mayor precisión que las de tercero qué personajes son malos, qué conductas son inadecuadas y cuáles son las consecuencias o los motivos de las conductas de los personajes; mientras que, los alumnos de sexto identifican antes que los de tercero qué personajes son buenos o malos.

Tabla 28. *Razonamiento moral del alumnado*

		Alumnado		Alumnas		Alumnos	
		6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.
Identificar qué personajes son buenos	<i>M</i>	3.90	3.19	3.95	3.23	3.84	3.17
	(<i>D.T.</i>)	(1.65)	(1.98)	(1.54)	(2.00)	(1.79)	(1.99)
	<i>Z</i>	-2.949		-1.872		-2.227	
	<i>p</i>	.01**		.061		.05*	
Identificar qué personajes son malos	<i>M</i>	3.85	3.21	3.90	3.23	3.78	3.19
	(<i>D.T.</i>)	(1.76)	(1.98)	(1.69)	(2.00)	(1.87)	(1.99)
	<i>Z</i>	-3.077		-2.147		-2.116	
	<i>p</i>	.01**		.05*		.05*	
Identificar qué conductas son apropiadas	<i>M</i>	3.55	3.01	3.57	3.00	3.52	3.02
	(<i>D.T.</i>)	(1.69)	(1.88)	(1.65)	(1.86)	(1.75)	(1.92)
	<i>Z</i>	-2.252		-1.689		-1.483	
	<i>p</i>	.05*		.091		.138	
Identificar qué conductas son inapropiadas	<i>M</i>	3.54	2.97	3.63	2.94	3.42	3.00
	(<i>D.T.</i>)	(1.69)	(1.86)	(1.62)	(1.84)	(1.77)	(1.90)
	<i>Z</i>	-2.484		-2.137		-1.319	
	<i>p</i>	.05*		.05*		.187	
Identificar cuáles son las consecuencias de las conductas	<i>M</i>	3.32	2.70	3.38	2.55	3.24	2.81
	(<i>D.T.</i>)	(1.64)	(1.71)	(1.60)	(1.63)	(1.71)	(1.78)
	<i>Z</i>	-2.929		-2.988		-1.259	
	<i>p</i>	.01**		.01**		.208	
Identificar cuáles son los motivos de los personajes	<i>M</i>	3.16	2.66	3.27	2.52	3.02	2.76
	(<i>D.T.</i>)	(1.60)	(1.67)	(1.55)	(1.57)	(1.66)	(1.75)
	<i>Z</i>	-2.396		-2.752		-.688	
	<i>p</i>	.05*		.01**		.491	

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Televisión y mediación parental (ítem 13)

En la Tabla 29 se enumeran los estilos y las estrategias que las madres y los padres utilizan para mediar el uso de la televisión de sus hijos/as en orden de preferencia:

Tabla 29. *Estilos y estrategias de mediación parental del uso de la televisión*

	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Restringido	3.19	1.74
Exigir que apague la pantalla si está viendo algo inapropiado	3.37	2.05
Mandar que deje de ver si lleva mucho tiempo	3.28	1.89
Restringir lo que puede y no puede ver	3.12	1.84
Prohibir ver ciertos contenidos	3.11	1.84
Imponer un horario de visualización	3.06	1.88
Instructivo	2.87	1.56
Orientar sobre qué está bien y mal de lo que ven	3.09	1.75
Explicar el significado de lo que ven	2.94	1.67
Ayudar a entender lo que ven	2.81	1.66
Comentar lo que ven	2.76	1.59
Valorar las conductas de los personajes	2.73	1.60
Compartido	2.60	1.38
Visualizar conjuntamente los contenidos que les gustan	2.83	1.61
Reírse de lo que ven	2.64	1.53
Ver conjuntamente los contenidos favoritos de su hijo/a	2.54	1.49
Compartir el mismo interés por lo que ven	2.40	1.38

En lo que respecta a las diferencias estadísticamente significativas, estas sólo se han encontrado en las estrategias referidas a compartir el mismo interés por lo que ven en televisión y a explicar el significado de lo que ven en televisión. La primera de ellas se utiliza más a menudo con el alumnado de sexto que con el de tercero ($M (D.T.) = 2.56 (1.32)$ vs $2.15 (1.44)$; $Z = -2.105$; $p < .05$); y la segunda, en cambio, es más frecuente al mediar el uso de las alumnas de sexto que las de tercero ($M (D.T.) = 3.22 (1.59)$ vs $2.52 (1.71)$; $Z = -2.158$; $p < .05$).

Televisión y canales televisivos (ítem 10)

Entre los canales televisivos dirigidos a la infancia, o que dedican parte de su programación diaria a emitir contenidos para este colectivo, destacan de mayor a menor preferencia: Disney Channel ($M = 2.82$; $D.T. = 1.67$), Clan ($M = 2.18$; $D.T. = 1.56$), Boing ($M = 2.13$; $D.T. = 1.48$), otros canales no consultados ($M = 2.12$; $D.T. = 1.58$), neox ($M = 1.80$; $D.T. = 1.39$) y etb 3 ($M = 1.52$; $D.T. = 1.22$).

Tabla 30. *Canales televisivos dirigidos al alumnado*

		Alumnado		Alumnas		Alumnos	
		6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.
Disney Channel	<i>M</i>	2.97	2.59	3.49	3.03	2.32	2.26
	<i>(D.T.)</i>	(1.58)	(1.79)	(1.41)	(1.91)	(1.54)	(1.64)
	<i>Z</i>	-1.273		-.573		-.189	
	<i>p</i>	.203		.566		.850	
Clan	<i>M</i>	1.94	2.56	2.03	2.48	1.82	2.62
	<i>(D.T.)</i>	(1.34)	(1.79)	(1.30)	(1.71)	(1.40)	(1.86)
	<i>Z</i>	-2.760		-1.637		-2.269	
	<i>p</i>	.01**		.102		.05*	
Boing	<i>M</i>	2.05	2.25	2.08	2.16	2.02	2.31
	<i>(D.T.)</i>	(1.41)	(1.58)	(1.38)	(1.42)	(1.45)	(1.70)
	<i>Z</i>	-1.070		-.625		-.897	
	<i>p</i>	.285		.532		.369	
Otros canales	<i>M</i>	2.46	1.60	2.30	1.55	2.66	1.64
	<i>(D.T.)</i>	(1.59)	(1.43)	(1.49)	(1.41)	(1.71)	(1.46)
	<i>Z</i>	-3.834		-2.479		-3.101	
	<i>p</i>	.001***		.05*		.01**	
neox	<i>M</i>	2.08	1.37	2.05	1.23	2.12	1.48
	<i>(D.T.)</i>	(1.42)	(1.22)	(1.39)	(1.15)	(1.48)	(1.27)
	<i>Z</i>	-3.374		-2.720		-2.115	
	<i>p</i>	.001***		.01**		.05*	
etb 3	<i>M</i>	1.54	1.49	1.57	1.55	1.50	1.45
	<i>(D.T.)</i>	(1.20)	(1.25)	(1.21)	(1.21)	(1.20)	(1.29)
	<i>Z</i>	-.295		-.025		-.339	
	<i>p</i>	.768		.980		.734	

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

El canal Clan lo ve principalmente el alumnado de tercero; mientras que, otros canales no consultados y neox son visualizados en mayor medida por el alumnado de sexto (ver Tabla 30). Esto ocurre al comparar tanto a los alumnos de sexto con los de tercero como a las alumnas de sexto con las de tercero. Aunque conviene puntualizar que, en la comparativa por curso de las alumnas, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la visualización del canal Clan.

Disney Channel, por su parte, es un canal que lo visualizan más las alumnas que los alumnos ($M (D.T.) = 3.03 (1.91)$ vs $2.26 (1.64)$; $Z = -2.309$; $p < .05$), tanto si cursan sexto ($M (D.T.) = 3.49 (1.41)$ vs $2.32 (1.54)$; $Z = -4.183$; $p < .001$) como tercero ($M (D.T.) = 3.03 (1.91)$ vs $2.26 (1.64)$; $Z = -2.309$; $p < .05$).

Televisión y contenidos de ficción (ítems 9 y 11)

Las series ($M = 2.76$; $D.T. = 1.61$), los dibujos animados ($M = 2.68$; $D.T. = 1.66$), las películas ($M = 2.33$; $D.T. = 1.38$) u otros contenidos no consultados ($M = 2.03$; $D.T. = 1.46$) se encuentran entre las preferencias de ficción del alumnado.

Si bien las alumnas ven más series que los alumnos ($M (D.T.) = 2.98 (1.54)$ vs $2.54 (1.65)$; $Z = -2.034$; $p < .05$), la mayoría de las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en relación al curso del alumnado (ver Tabla 31):

Tabla 31. *Contenidos de ficción que ve el alumnado*

		Alumnado		Alumnas		Alumnos	
		6º E.P.	3º E.P.	6º E.P.	3º E.P.	6º E.P.	3º E.P.
Series	<i>M</i>	3.00	2.40	3.17	2.58	2.78	2.26
	<i>(D.T.)</i>	(1.55)	(1.63)	(1.47)	(1.63)	(1.65)	(1.64)
	<i>Z</i>	-2.691		-1.905		-1.595	
	<i>p</i>	.01**		.057		.111	
Dibujos animados	<i>M</i>	2.66	2.71	2.62	2.71	2.72	2.71
	<i>(D.T.)</i>	(1.52)	(1.86)	(1.50)	(1.77)	(1.57)	(1.94)
	<i>Z</i>	-.869		-.696		-.527	
	<i>p</i>	.385		.486		.598	
Películas	<i>M</i>	2.53	2.01	2.59	2.23	2.46	1.86
	<i>(D.T.)</i>	(1.31)	(1.44)	(1.24)	(1.43)	(1.40)	(1.44)
	<i>Z</i>	-2.484		-1.014		-2.165	
	<i>p</i>	.05*		.310		.05*	
Otros contenidos	<i>M</i>	2.27	1.67	2.25	1.55	2.28	1.76
	<i>(D.T.)</i>	(1.45)	(1.40)	(1.38)	(1.29)	(1.55)	(1.48)
	<i>Z</i>	-2.799		-2.378		-1.679	
	<i>p</i>	.01**		.05*		.093	

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

El alumnado de sexto es quien consume con mayor frecuencia que el de tercero series, películas u otros contenidos. Particularmente, son las alumnas de sexto las que ven más otro tipo de contenidos que las de tercero; mientras que, los alumnos de sexto son los que visualizan más películas que los de tercero.

La Tabla 32 ilustra los contenidos de ficción (series, dibujos animados y películas) que ve el alumnado, además de otro tipo de contenidos de ámbito nacional e internacional. Entre los ejemplos destacan, principalmente, las series (68.8%; $N = 128$) y los dibujos animados (30.6%; $N = 57$) más populares del momento. Pero, sobre todo, las series juveniles emitidas en el canal Disney Channel (44.1%; $N = 82$) que suelen contener estereotipos muy marcados; así como, otras series dirigidas generalmente al público adulto (17.2%; $N = 32$).

Tabla 32. Series, dibujos animados, películas y otros contenidos que ve el alumnado

Series	Alumnas		Alumnos		N
	6º E.P.	3º E.P.	6º E.P.	3º E.P.	
	33.9%	12.9%	13.4%	8.6%	68.8%
	(N = 63)	(N = 24)	(N = 25)	(N = 16)	(N = 128)
The Next Step	7%	2.7%	1.1%	2.2%	12.9%
	(N = 13)	(N = 5)	(N = 2)	(N = 4)	(N = 24)
Jessie	3.8%	4.8%	0.5%	1.6%	10.8%
	(N = 7)	(N = 9)	(N = 1)	(N = 3)	(N = 20)
Violetta	3.2%	2.2%	0%	0.5%	5.9%
	(N = 6)	(N = 4)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 11)
La que se avecina	1.1%	0%	3.8%	0.5%	5.4%
	(N = 2)	(N = 0)	(N = 7)	(N = 1)	(N = 10)
iCarly	1.6%	0.5%	1.1%	1.1%	4.3%
	(N = 3)	(N = 1)	(N = 2)	(N = 2)	(N = 8)
Castle	2.7%	0%	1.1%	0%	3.8%
	(N = 5)	(N = 0)	(N = 2)	(N = 0)	(N = 7)
Austin & Ally	1.1%	1.1%	0%	0.5%	2.7%
	(N = 2)	(N = 2)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 5)
Buena Suerte Charlie	1.6%	0.5%	0%	0%	2.2%
	(N = 3)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 4)
Modern Family	1.6%	0%	0%	0%	1.6%
	(N = 3)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 3)
Hawaii 5.0.	0%	0%	1.6%	0%	1.6%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 3)	(N = 0)	(N = 3)
Aida	1.1%	0%	0.5%	0%	1.6%
	(N = 2)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 3)
Shake it up	1.1%	0%	0%	0%	1.1%
	(N = 2)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)
Liv y Maddie	1.1%	0%	0%	0%	1.1%
	(N = 2)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)
A.N.T. Farm	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
El club de la herradura	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
¡Yo no he sido! o I Didn't Do It	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Mi perro tiene un Blog	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
La gira	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
The Big Bang Theory	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Como conocí a vuestra madre	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Entre Fantasmas	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Victorious	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
Big Time Rush	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
NCIS Los Ángeles	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
The IT Crowd	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
Gym Tony	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
Aquí no hay quien viva	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
H2O	0%	0.5%	0%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Pijama Party	0%	0%	0%	0.5%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)

(continúa)

Tabla 32 (cont.). Series, dibujos animados, películas y otros contenidos que ve el alumnado

	Alumnas		Alumnos		N
	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	
Dibujos animados	7%	3.2%	7%	13.4%	30.6%
	(N = 13)	(N = 6)	(N = 13)	(N = 25)	(N = 57)
Doraemon	1.6%	1.1%	1.1%	1.6%	5.4%
	(N = 3)	(N = 2)	(N = 2)	(N = 3)	(N = 10)
Los Simpson	2.7%	0.5%	1.6%	0%	4.8%
	(N = 5)	(N = 1)	(N = 3)	(N = 0)	(N = 9)
Bob Esponja	0.5%	0%	0.5%	3.2%	4.3%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 6)	(N = 8)
Pokémon	0%	0.5%	1.6%	1.1%	3.2%
	(N = 0)	(N = 1)	(N = 3)	(N = 2)	(N = 6)
Hora de Aventuras	1.1%	0.5%	0%	0.5%	2.2%
	(N = 2)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 4)
Desafío Champions Sendokai	0%	0%	0.5%	1.1%	1.6%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 2)	(N = 3)
Phineas y Ferb	0%	0.5%	0.5%	0%	1.1%
	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 2)
El asombroso mundo de Gumball	0%	0%	0%	1.1%	1.1%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)	(N = 2)
Shin-chan	1.1%	0%	0%	0%	1.1%
	(N = 2)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)
Inazuma Eleven	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
Invasión Plankton	0%	0%	0%	0.5%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)
Johnny Test	0%	0%	0%	0.5%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)
Max Steel	0%	0%	0%	0.5%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)
Peppa Pig	0%	0%	0%	0.5%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)
La panda de la selva	0%	0%	0%	0.5%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)
George de la jungla	0%	0%	0%	0.5%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)
Tortugas Ninja	0%	0%	0%	0.5%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)
Películas	2.7%	2.2%	2.7%	0%	7.5%
	(N = 5)	(N = 4)	(N = 5)	(N = 0)	(N = 14)
Películas de Disney tales como:	1.1%	1.1%	0.5%	0%	2.7%
	(N = 2)	(N = 2)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 5)
Los Buddies	0.5%	0.5%	0%	0%	1.1%
	(N = 1)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)
¡Applucinante!	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Teen Beach Movie	0%	0.5%	0%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Harry Potter	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Fantasma a mogollón, quién los ha soltado	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Avatar	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
James Bond	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
Barbie	0%	0.5%	0%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
La vuelta al mundo en 80 días	0%	0.5%	0%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)

(continúa)

Tabla 32 (cont.). Series, dibujos animados, películas y otros contenidos que ve el alumnado

	Alumnas		Alumnos		N
	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	
Otros contenidos	4.8%	0%	5.9%	3.2%	14%
	(N = 9)	(N = 0)	(N = 11)	(N = 6)	(N = 26)
Documentales	0.5%	0%	0.5%	0.5%	1.6%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)	(N = 3)
La Voz	1.1%	0%	0%	0%	1.1%
	(N = 2)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)
Cazasubastas	0%	0%	1.1%	0%	1.1%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)	(N = 0)	(N = 2)
Monstruos de río	0%	0%	1.1%	0%	1.1%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)	(N = 0)	(N = 2)
Pasapalabra	0.5%	0%	0.5%	0%	1.1%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 2)
Así se hace	0.5%	0%	0.5%	0%	1.1%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 2)
Joyas sobre ruedas	0.5%	0%	0%	0.5%	1.1%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 2)
Todo va bien	0.5%	0%	0%	0.5%	1.1%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 2)
Fútbol	0%	0%	0.5%	0.5%	1.1%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)	(N = 2)
MasterChef	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Gas Monkey Garage	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Pareja a la puja	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
Sabotaje en la cocina	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
WWE	0%	0%	0%	0.5%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)
YouTube	0%	0%	0%	0.5%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)

Televisión y webs de canales (ítem 12)

El alumnado accede vía Internet a las páginas web de sus canales favoritos para visualizar los capítulos emitidos que no ha podido ver ($M = 1.25$; $D.T. = 1.04$), para volver a ver sus capítulos preferidos ($M = 1.18$; $D.T. = 1.06$), para saber más sobre sus personajes favoritos ($M = 1.12$; $D.T. = .93$) o para comprar productos de *merchandising* de sus personajes favoritos ($M = .85$; $D.T. = .58$).

La Tabla 33 muestra las diferencias estadísticamente significativas encontradas según el curso y sexo del alumnado. En concreto, es el alumnado de sexto en contraste con el de tercero y las alumnas en comparación con los alumnos quienes acceden más a menudo a las webs para visualizar los capítulos que no han podido ver o para saber más sobre sus personajes favoritos.

Pero, sobre todo, son las alumnas de sexto quienes acceden para visualizar los capítulos que no han podido ver en mayor proporción que las alumnas de tercero ($M (D.T.) = 1.71 (1.24)$ vs $1.19 (1.11)$; $Z = -2.149$; $p < .05$) y que los alumnos de sexto ($M (D.T.) = 1.71 (1.24)$ vs $1.04 (.76)$; $Z = -2.952$; $p < .01$).

Tabla 33. *Motivos por los que el alumnado accede a la web de canales de ficción infantil*

		Curso		Sexo	
		6° E.P.	3° E.P.	Alumnas	Alumnos
Para visualizar los capítulos que no ha podido ver	<i>M</i>	1.42	.99	1.54	.95
	(<i>D.T.</i>)	(1.10)	(.89)	(1.22)	(.72)
	<i>Z</i>	-2.864		-3.322	
	<i>p</i>	.01**		.001***	
Para volver a ver sus capítulos preferidos	<i>M</i>	1.29	1.01	1.34	1.02
	(<i>D.T.</i>)	(1.12)	(.95)	(1.17)	(.91)
	<i>Z</i>	-1.690		-1.786	
	<i>p</i>	.091		.074	
Para saber más sobre sus personajes favoritos	<i>M</i>	1.24	.93	1.28	.96
	(<i>D.T.</i>)	(.98)	(.84)	(1.03)	(.80)
	<i>Z</i>	-2.148		-2.143	
	<i>p</i>	.05*		.05*	
Para comprar productos de <i>merchandising</i> de sus personajes favoritos	<i>M</i>	.91	.75	.87	.83
	(<i>D.T.</i>)	(.61)	(.52)	(.55)	(.60)
	<i>Z</i>	-1.761		-.791	
	<i>p</i>	.078		.429	

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Internet



Internet entre semana (ítem 1) y fin de semana (ítem 2)

Entre semana, de lunes a viernes (ver Figura 14), el consumo medio de Internet es de $M = .46$ ($D.T. = .83$) y su uso se sitúa en torno a una hora con un 26.9% ($N = 50$), a tres o más horas con un 3.8% ($N = 7$), o a dos horas con un 2.7% ($N = 5$).

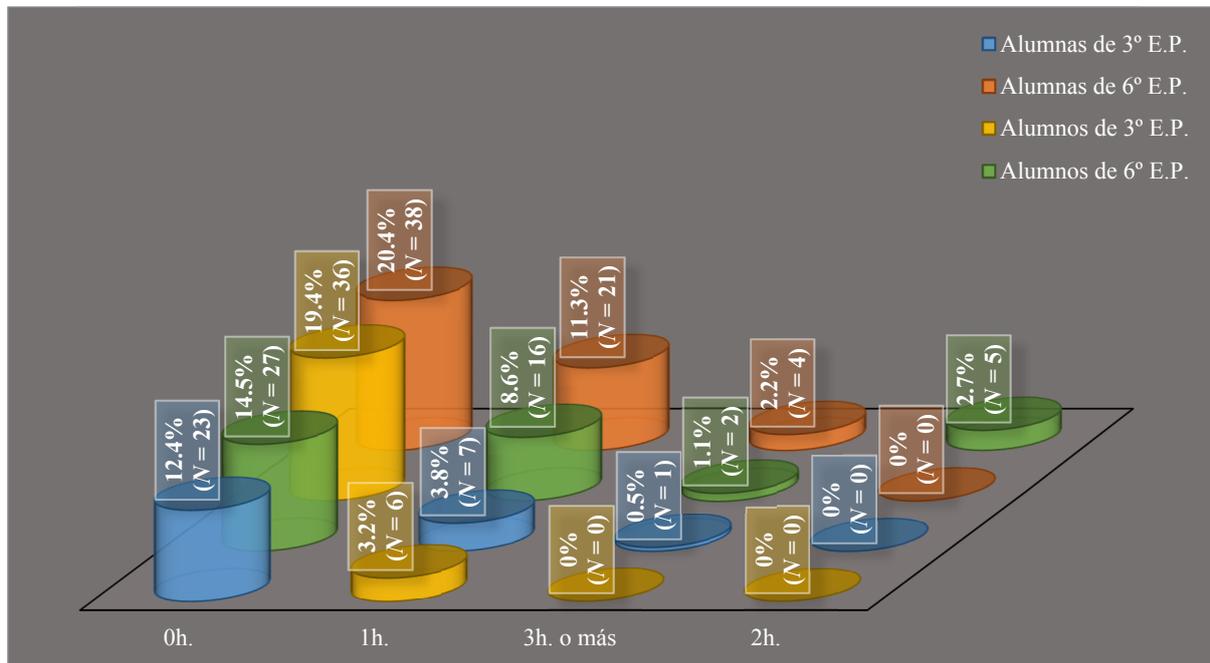


Figura 14. Horas de uso de Internet entre semana

El fin de semana, sábados y domingos (ver Figura 15), el consumo medio de Internet aumenta ($M = .73$; $D.T. = 1.13$). El uso se sitúa en torno a una hora con un 28.5% ($N = 53$), a dos horas con un 8.6% ($N = 16$) o, a tres o más horas con un 6.5% ($N = 12$).

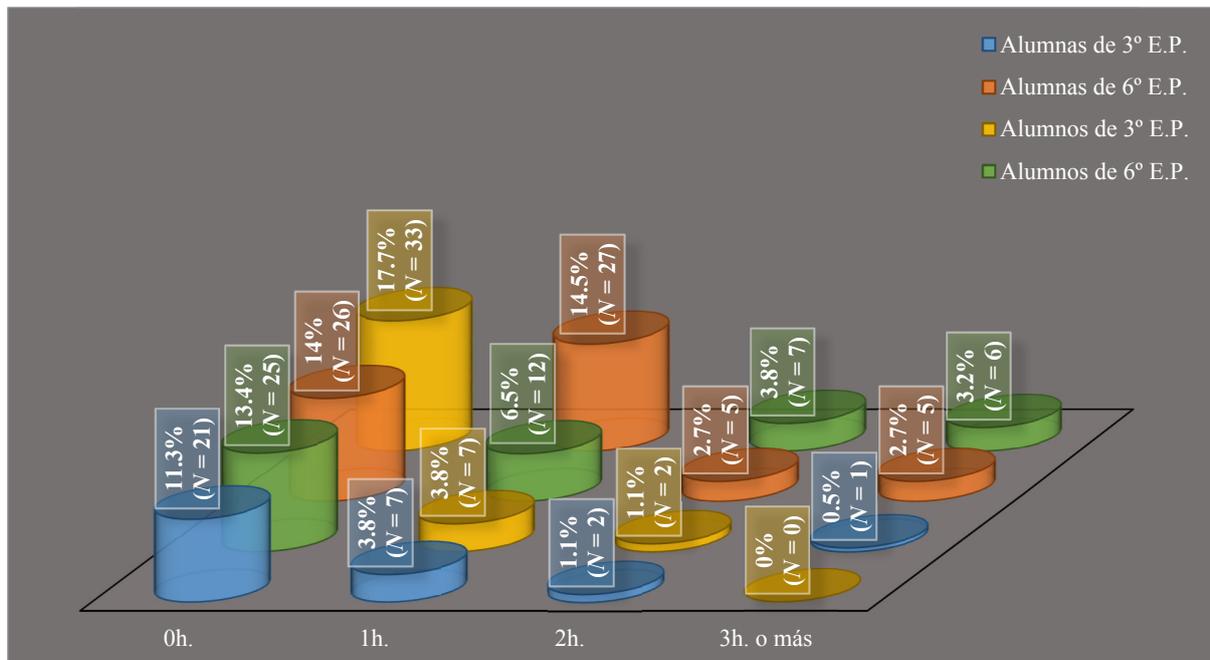


Figura 15. Horas de uso de Internet el fin de semana

El alumnado de sexto con respecto al de tercero utiliza durante más horas Internet, tanto entre semana como el fin de semana (ver Tabla 34). Sin embargo, al comparar las horas de uso de Internet entre semana de las alumnas de sexto con las de tercero no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas; ni, tampoco, al contrastar el uso entre semana y fin de semana de las alumnas con el de los alumnos.

Tabla 34. *Utilización de Internet entre semana y fin de semana*

		Alumnado		Alumnas		Alumnos	
		6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.
Entre semana	<i>M</i>	.61	.22	.57	.32	.66	.14
	<i>(D.T.)</i>	(.96)	(.51)	(1.01)	(.65)	(.90)	(.35)
	<i>Z</i>		-3.414		-1.341		-3.402
	<i>p</i>		.001***		.180		.001***
Fin de semana	<i>M</i>	.97	.34	.95	.45	1.00	.26
	<i>(D.T.)</i>	(1.30)	(.65)	(1.29)	(.77)	(1.33)	(.54)
	<i>Z</i>		-3.982		2.277		-3.095
	<i>p</i>		.001***		.05*		.01**

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Internet en la habitación (ítem 3)

En la habitación el alumnado utiliza Internet una media de $M = 1.20$ ($D.T. = 1.08$). Es decir, el 75.8% ($N = 141$) del alumnado nunca utiliza Internet en la habitación frente al 15.1% ($N = 28$) que lo utiliza algunas veces, al 6.5% ($N = 12$) que lo utiliza casi nunca, al 2.2% ($N = 4$) que lo utiliza casi siempre o al 0.5% ($N = 1$) que lo utiliza siempre (ver Figura 16).

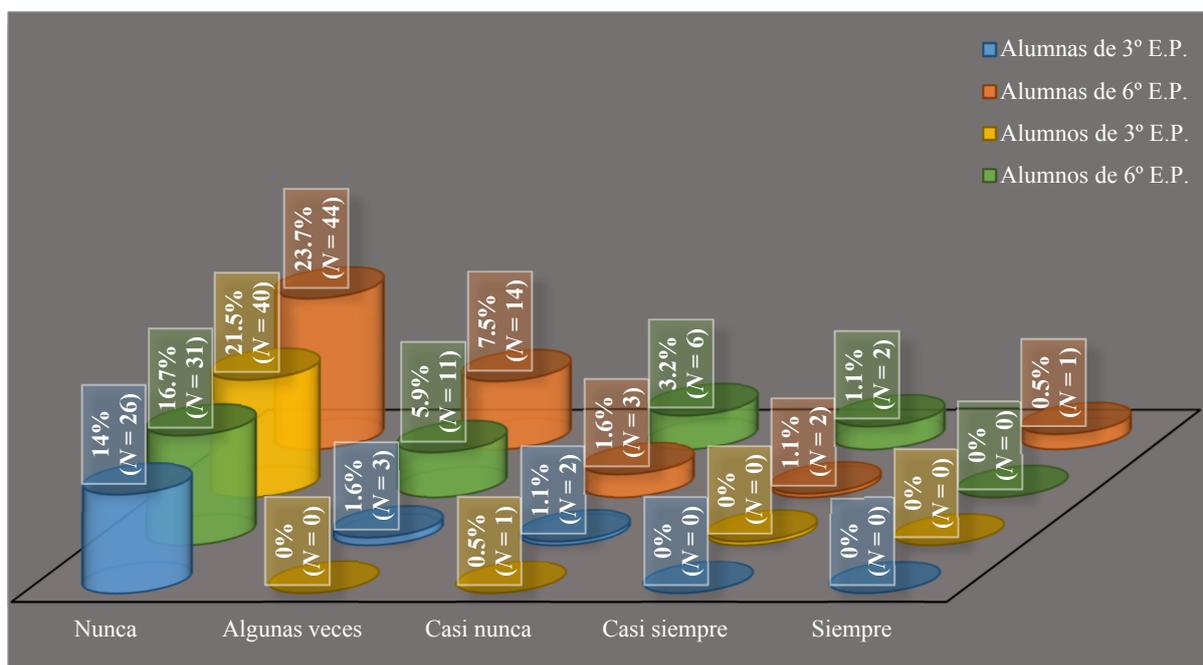


Figura 16. Uso de Internet en la habitación

En lo que respecta a las diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 35), es el alumnado de sexto quien utiliza más a menudo que el de tercero Internet en la habitación. Es decir, tanto las alumnas de sexto en comparación con las de tercero como los alumnos de sexto en contraste con los de tercero.

Tabla 35. Utilización de Internet en la habitación

		Alumnado		Alumnas		Alumnos	
		6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.
En la habitación	<i>M</i>	1.44	.84	1.42	.76	1.46	.94
	(<i>D.T.</i>)	(1.13)	(.87)	(1.21)	(.85)	(1.08)	(.89)
	<i>Z</i>		-3.795		-2.680		-2.379
	<i>p</i>		.001***		.01**		.05*

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Internet y finalidad de uso (ítem 25)

Entre las finalidades de uso destaca que el 53.2% ($N = 99$) del alumnado utiliza Internet como medio de información, formación, trabajo o estudio; el 19.4% ($N = 36$) como medio de entretenimiento u ocio; el 7.5% ($N = 14$) como medio de compra, descarga o alquiler; y el 6.5% ($N = 12$) como medio de comunicación o socialización.

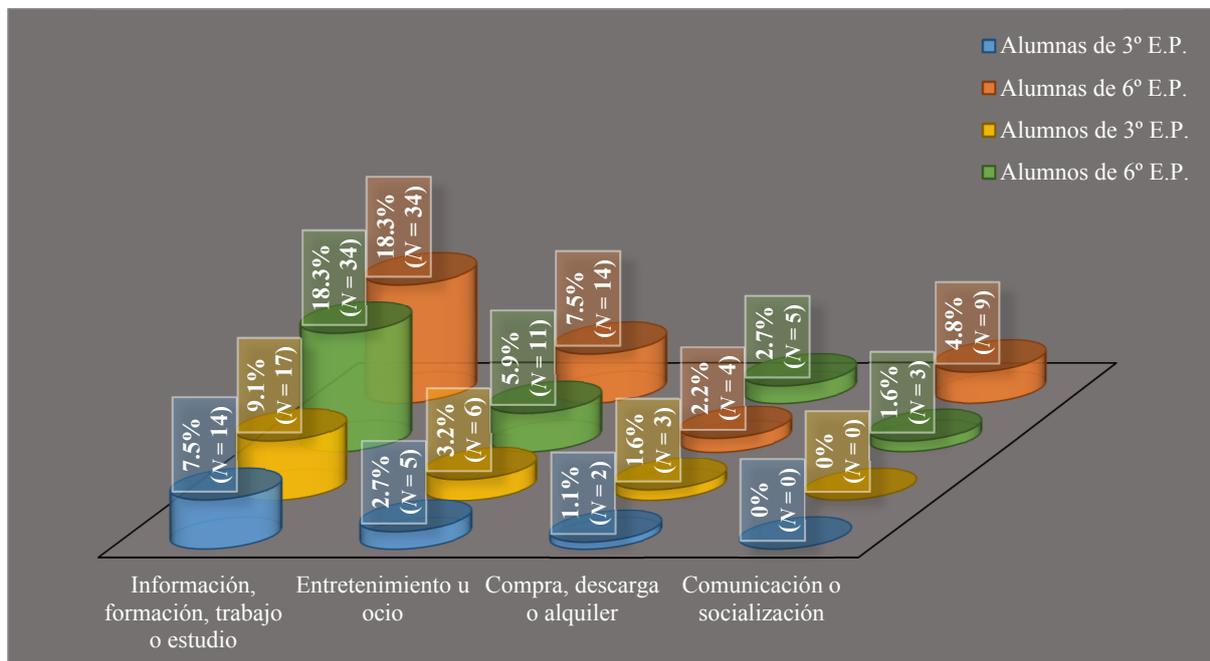


Figura 17. Finalidad de uso de Internet

En la Figura 17 se observa que la proporción de alumnado es mayor en sexto que en tercero con respecto a la finalidad de uso de Internet referida a informarse, formarse, trabajar o estudiar (36.6% ($N = 68$) vs 16.7% ($N = 31$); $X^2 = 5.588$; $p < .05$); así como a la relativa a comunicarse o socializarse (6.5% ($N = 12$) vs 0% ($N = 0$); $X^2 = 8.287$; $p < .01$). Esta última, concuerda con los resultados obtenidos al preguntar si el alumnado está registrado en alguna red social.

Internet y redes sociales (ítem 16)

Aunque la gran mayoría del alumnado no está registrado en ninguna red social, el 14.5% ($N = 27$) está registrado en Instagram, el 10.8% ($N = 20$) en Facebook, el 5.9% ($N = 11$) en Tuenti, y el 3.8% ($N = 7$) en Twitter.

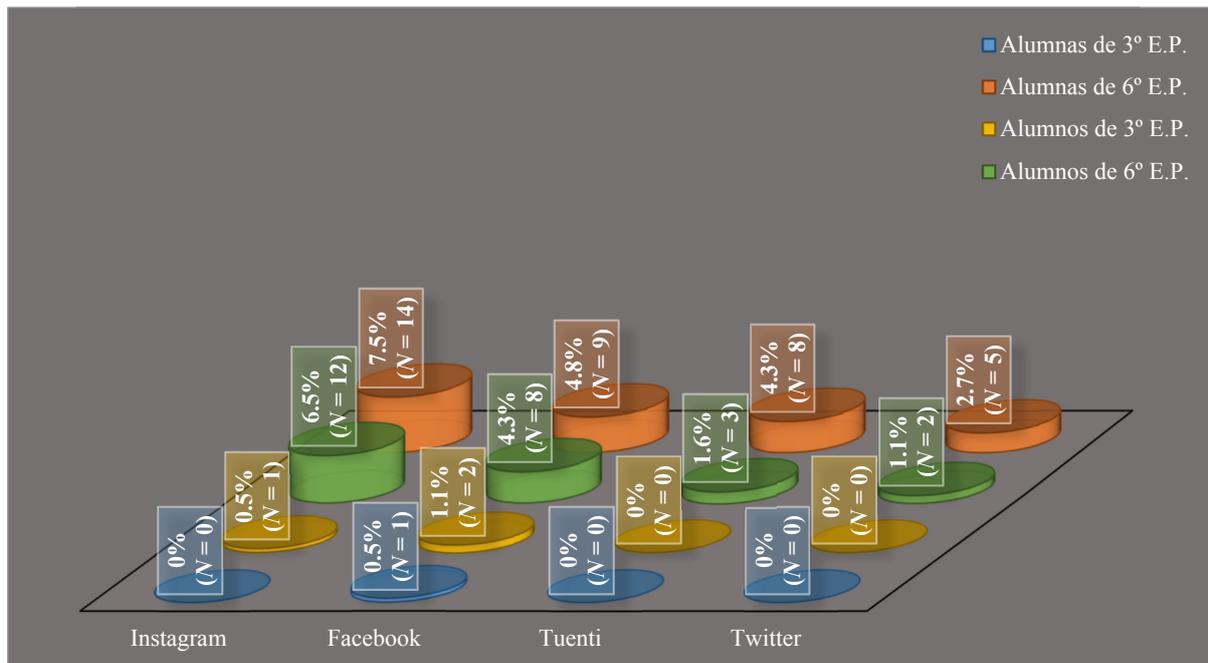


Figura 18. Registro en redes sociales

En la Figura 18 se puede observar que el alumnado de sexto está registrado en mayor proporción que el de tercero en alguna de las redes sociales mencionadas (14% ($N = 26$) vs 0.5% ($N = 1$); $X^2 = 16.735$; $p < .001$ en Instagram, 9.1% ($N = 17$) vs 1.6% ($N = 3$); $X^2 = 5.526$; $p < .05$ en Facebook, 5.9% ($N = 11$) vs 0% ($N = 0$); $X^2 = 7.553$; $p < .01$ en Tuenti y, 3.8% ($N = 7$) vs 0% ($N = 0$); $X^2 = 4.699$; $p < .05$ en Twitter respectivamente).

Internet y mediación parental (ítem 24)

Las madres y los padres del alumnado para mediar el uso de Internet de sus hijas e hijos optan, en orden de preferencia, por un estilo instructivo ($M = 2.50$; $D.T. = 2.00$), compartido ($M = 2.39$; $D.T. = 1.84$) y restrictivo ($M = 2.38$; $D.T. = 1.95$).

Entre las diferentes estrategias de mediación utilizan de mayor a menor medida: mostrar interés por saber para qué utiliza Internet ($M = 2.87$; $D.T. = 2.25$); orientar acerca de lo que sí y no tiene permitido hacer en Internet ($M = 2.72$; $D.T. = 2.18$); ordenar que deje de utilizar Internet si lleva mucho tiempo ($M = 2.70$; $D.T. = 2.23$); indicar cómo se debe utilizar Internet y aconsejar sobre sus riesgos ($M = 2.60$; $D.T. = 2.15$); imponer un horario para utilizar Internet ($M = 2.48$; $D.T. = 2.14$); estar presente en el mismo espacio cuando utiliza Internet ($M = 2.47$; $D.T. = 1.97$); explicar algo relacionado con la funcionalidad de Internet ($M = 2.19$; $D.T. = 1.90$); restringir el uso de Internet a sólo los fines de semana ($M = 1.94$; $D.T. = 1.87$); y, acompañar para utilizar Internet juntos/as ($M = 1.84$; $D.T. = 1.62$).

La mayoría de estos estilos y estrategias (ver Tabla 36) se utilizan más a menudo para mediar el uso de Internet del alumnado de sexto que el de tercero, salvo el estilo compartido y las estrategias referidas a: explicar algo relacionado con la funcionalidad de Internet, estar presente en el mismo espacio cuando el alumnado utiliza Internet u ordenar que deje de utilizar Internet si lleva mucho tiempo. En estas las diferencias no son estadísticamente significativas. Asimismo, se observa que se media más el uso de Internet de los alumnos de sexto que el de los de tercero exceptuando la utilización de la estrategia relativa a estar presente en el mismo espacio al utilizar Internet puesto que en este caso la diferencia no es estadísticamente significativa.

Tabla 36. *Estilos y estrategias de mediación parental del uso de Internet*

		Alumnado		Alumnas		Alumnos		
		6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	
Instructivo	<i>M</i>	2.82	2.02	2.71	2.51	2.95	1.66	
	<i>(D.T.)</i>	(1.90)	(2.07)	(1.94)	(1.99)	(1.85)	(2.08)	
	<i>Z</i>	-2.396		-.618		-2.649		
	<i>p</i>	.05*		.537		.01**		
	Orientar acerca de lo que sí y no tiene permitido hacer	<i>M</i>	3.07	2.18	3.02	2.68	3.14	1.81
		<i>(D.T.)</i>	(2.07)	(2.23)	(2.12)	(2.17)	(2.03)	(2.23)
		<i>Z</i>	-2.518		-.769		-2.630	
		<i>p</i>	.05*		.442		.01**	
	Indicar cómo se debe utilizar y aconsejar sobre sus riesgos	<i>M</i>	3.00	1.99	2.86	2.45	3.18	1.64
		<i>(D.T.)</i>	(2.08)	(2.13)	(2.14)	(2.08)	(2.01)	(2.12)
		<i>Z</i>	-3.116		-1.044		-3.193	
		<i>p</i>	.01**		.296		.001***	
Explicar algo relacionado con la funcionalidad	<i>M</i>	2.38	1.89	2.25	2.39	2.54	1.52	
	<i>(D.T.)</i>	(1.83)	(2.00)	(1.81)	(1.93)	(1.84)	(1.99)	
	<i>Z</i>	-1.762		-.182		-2.466		
	<i>p</i>	.078		.856		.05*		
Compartido	<i>M</i>	2.66	1.98	2.56	2.43	2.79	1.64	
	<i>(D.T.)</i>	(1.69)	(1.99)	(1.69)	(1.95)	(1.69)	(1.98)	
	<i>Z</i>	-1.824		-.135		-2.529		
	<i>p</i>	.068		.893		.05*		
	Mostrar interés por saber para qué lo utiliza	<i>M</i>	3.25	2.27	3.08	2.81	3.46	1.88
		<i>(D.T.)</i>	(2.12)	(2.32)	(2.16)	(2.27)	(2.08)	(2.31)
		<i>Z</i>	-2.626		-.442		-3.089	
		<i>p</i>	.01**		.659		.01**	
	Estar presente en el mismo espacio cuando lo utiliza	<i>M</i>	2.71	2.10	2.67	2.45	2.76	1.83
		<i>(D.T.)</i>	(1.82)	(2.15)	(1.85)	(2.05)	(1.80)	(2.21)
		<i>Z</i>	-1.616		-.273		-1.858	
		<i>p</i>	.106		.785		.063	
Acompañar para utilizarlo juntos/as	<i>M</i>	2.03	1.56	1.92	2.03	2.16	1.21	
	<i>(D.T.)</i>	(1.52)	(1.74)	(1.48)	(1.74)	(1.56)	(1.68)	
	<i>Z</i>	-2.031		-.319		-2.878		
	<i>p</i>	.05*		.750		.01**		
Restrictivo	<i>M</i>	2.70	1.87	2.53	2.22	2.91	1.62	
	<i>(D.T.)</i>	(1.88)	(1.96)	(1.89)	(1.89)	(1.87)	(1.99)	
	<i>Z</i>	-2.778		-.827		-2.985		
	<i>p</i>	.01**		.408		.01**		
	Ordenar que deje de utilizarlo si lleva mucho tiempo	<i>M</i>	3.01	2.23	2.90	2.55	3.14	2.00
		<i>(D.T.)</i>	(2.10)	(2.34)	(2.12)	(2.28)	(2.09)	(2.39)
		<i>Z</i>	-1.893		-.487		-2.100	
		<i>p</i>	.058		.626		.05*	
	Imponer un horario para utilizarlo	<i>M</i>	2.82	1.96	2.59	2.29	3.12	1.71
		<i>(D.T.)</i>	(2.07)	(2.15)	(2.06)	(2.12)	(2.06)	(2.17)
		<i>Z</i>	-2.578		-.531		-3.006	
		<i>p</i>	.01**		.595		.01**	
Restringir el uso a sólo los fines de semana	<i>M</i>	2.27	1.42	2.11	1.81	2.46	1.14	
	<i>(D.T.)</i>	(1.85)	(1.78)	(1.88)	(1.82)	(1.82)	(1.72)	
	<i>Z</i>	-3.107		-.736		-3.480		
	<i>p</i>	.01**		.462		.001***		

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Si bien tampoco se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las estrategias y estilos para mediar el uso de Internet de las alumnas de sexto en comparación con las de tercero, sí que se observa que se acompaña con mayor frecuencia a las alumnas de tercero que a los alumnos del mismo curso para utilizar Internet juntas/os ($M (D.T.) = 2.03 (1.74)$ vs $1.21 (1.68)$; $Z = -2.015$; $p < .05$).

En las cuatro publicaciones que preceden a la fase experimental del estudio de esta Tesis Doctoral se incluyen dos, acerca del consumo de Internet y la mediación parental: en la Publicación I se analizan estos resultados desde la perspectiva de género; y en la Publicación II se profundiza mediante grupos de discusión en las creencias parentales, la mediación de apoyo y control, así como en las dificultades percibidas por las madres y los padres del alumnado.

Ordenador



Ordenador con y sin acceso a Internet o Wi-Fi (ítem 15)

El 68.3% ($N = 127$) del alumnado utiliza el ordenador frente al 31.7% ($N = 59$) que no lo utiliza. Del 68.3% ($N = 127$) que sí utiliza el ordenador, el 61.8% ($N = 115$) lo usa con acceso a Internet o Wi-Fi y el 6.5% ($N = 12$) sin acceso a Internet o Wi-Fi.

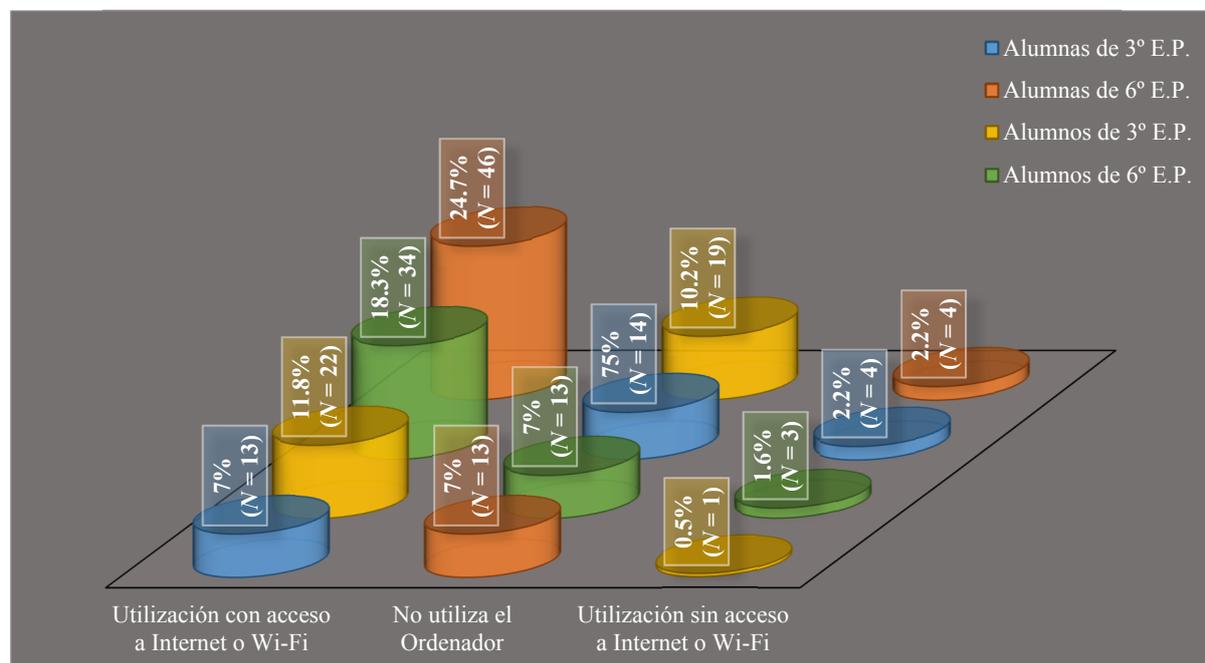


Figura 19. Uso del ordenador

En la Figura 19 se observa que proporcionalmente se utiliza más el ordenador ($X^2 = 10.664$; $p < .01$) con acceso a Internet o Wi-Fi en sexto (43%; $N = 80$) que en tercero (18.8%; $N = 35$) y sin acceso a Internet o Wi-Fi en tercero (2.7%; $N = 5$) que en sexto (3.8%; $N = 7$).

Ordenador entre semana (ítem 1) y fin de semana (ítem 2)

Entre semana, de lunes a viernes (ver Figura 20), el consumo medio del ordenador es de $M = .41$ ($D.T. = .84$) y su uso se sitúa en torno a una hora con un 25.8% ($N = 48$), a dos horas con un 2.7% ($N = 5$) o, a tres o más horas con un 2.2% ($N = 4$).

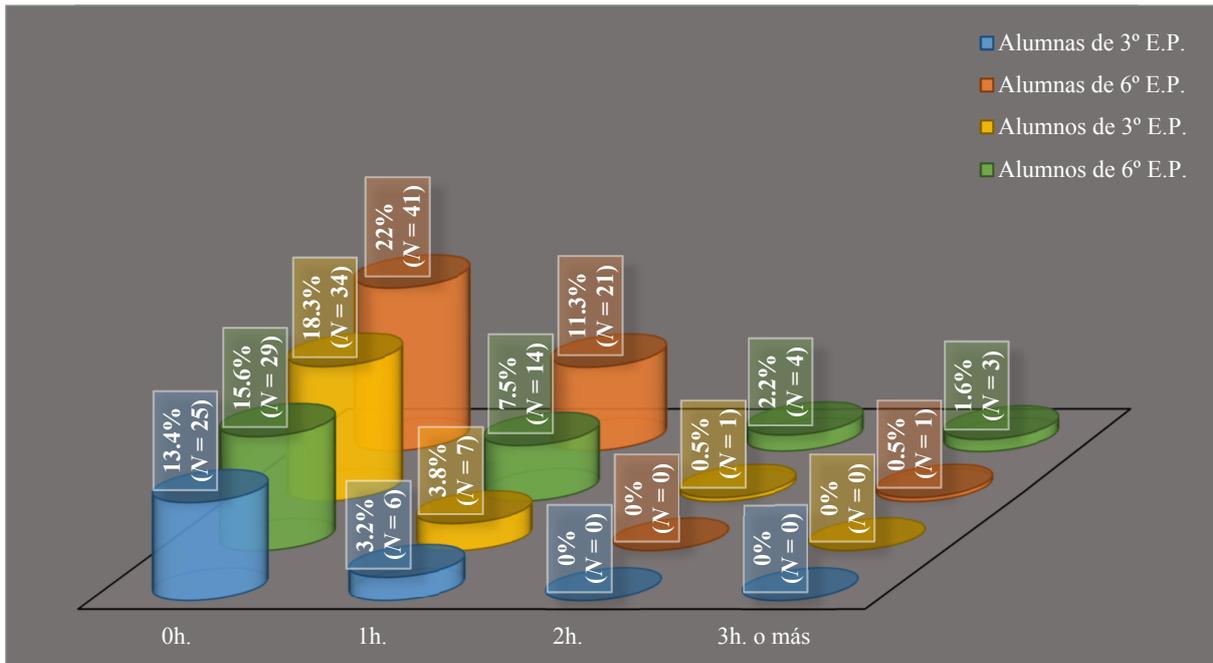


Figura 20. Horas de uso del ordenador entre semana

El fin de semana, sábados y domingos (ver Figura 21), el consumo medio del ordenador aumenta ($M = .63$; $D.T. = .90$). El uso se sitúa en torno a una hora con un 17.7% ($N = 33$), a dos horas con un 8.6% ($N = 16$) o, a tres o más horas con un 2.2% ($N = 4$).

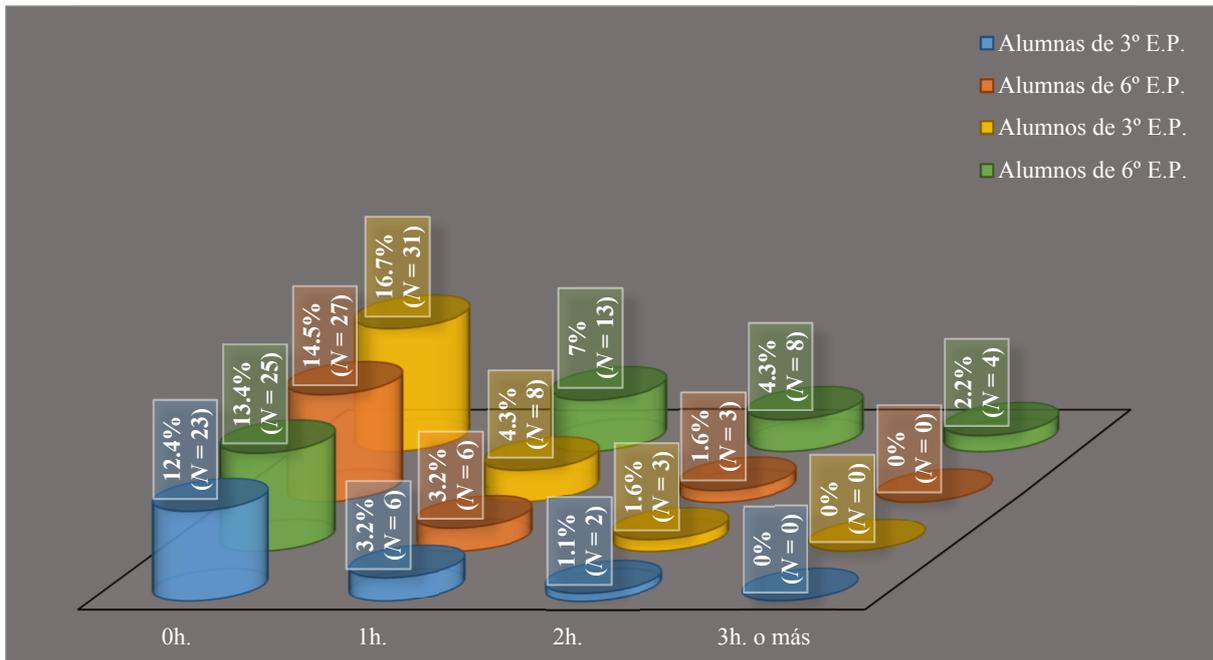


Figura 21. Horas de uso del ordenador el fin de semana

El alumnado de sexto con respecto al de tercero utiliza durante más horas el ordenador, tanto entre semana como el fin de semana (ver Tabla 37). Sin embargo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas al comparar las horas de uso del ordenador entre semana de las alumnas de sexto con las de tercero; ni, tampoco, al contrastar el uso entre semana y fin de semana de las alumnas con el de los alumnos.

Tabla 37. Utilización del ordenador entre semana y fin de semana

		Alumnado		Alumnas		Alumnos	
		6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.
Entre semana	<i>M</i>	.55	.21	.43	.19	.70	.21
	(<i>D.T.</i>)	(.99)	(.44)	(.86)	(.40)	(1.13)	(.47)
	<i>Z</i>		-2.821		-1.570		-2.496
	<i>p</i>		.01**		.116		.05*
Fin de semana	<i>M</i>	.82	.33	.76	.32	.90	.33
	(<i>D.T.</i>)	(1.00)	(.60)	(.82)	(.60)	(1.20)	(.61)
	<i>Z</i>		-3.822		-2.769		-2.556
	<i>p</i>		.001***		.01**		.05*

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Ordenador en la habitación (ítem 3)

En la habitación el alumnado utiliza el ordenador una media de $M = 1.20$ ($D.T. = 1.08$). Es decir, el 78.5% ($N = 146$) del alumnado nunca utiliza el ordenador en la habitación frente al 10.2% ($N = 19$) que lo utiliza algunas veces, al 6.5% ($N = 12$) que lo utiliza casi nunca, al 3.8% ($N = 7$) que lo utiliza casi siempre o al 1.1% ($N = 2$) que lo utiliza siempre (ver Figura 22).

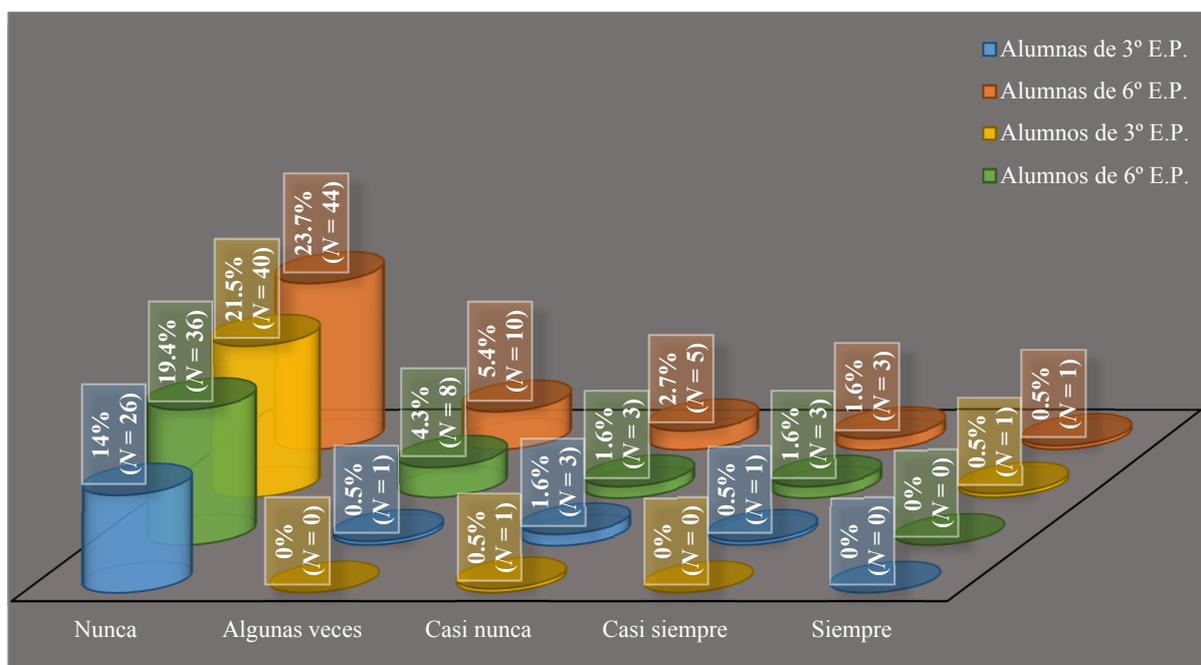


Figura 22. Uso del ordenador en la habitación

El alumnado de sexto con respecto al de tercero utiliza en mayor medida el ordenador en la habitación (ver Tabla 38). Estas diferencias estadísticamente significativas también se encuentran entre las alumnas de sexto y tercero, así como entre los alumnos de sexto y tercero.

Tabla 38. Utilización del ordenador en la habitación

		Alumnado		Alumnas		Alumnos	
		6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.
En la habitación	<i>M</i>	1.42	.86	1.36	.81	1.48	.94
	(<i>D.T.</i>)	(1.15)	(.87)	(1.16)	(.83)	(1.15)	(.93)
	<i>Z</i>		-3.587		-2.435		-2.365
	<i>p</i>		.001***		.05*		.05*

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Ordenador y finalidad de uso (ítems 25 y 26)

Entre las finalidades de uso destaca que el 38.7% ($N = 72$) del alumnado utiliza el ordenador como medio de información, formación, trabajo o estudio; el 17.2% ($N = 32$) como medio de entretenimiento u ocio; el 7% ($N = 13$) como medio de compra, descarga o alquiler; y el 3.2% ($N = 6$) como medio de comunicación o socialización.

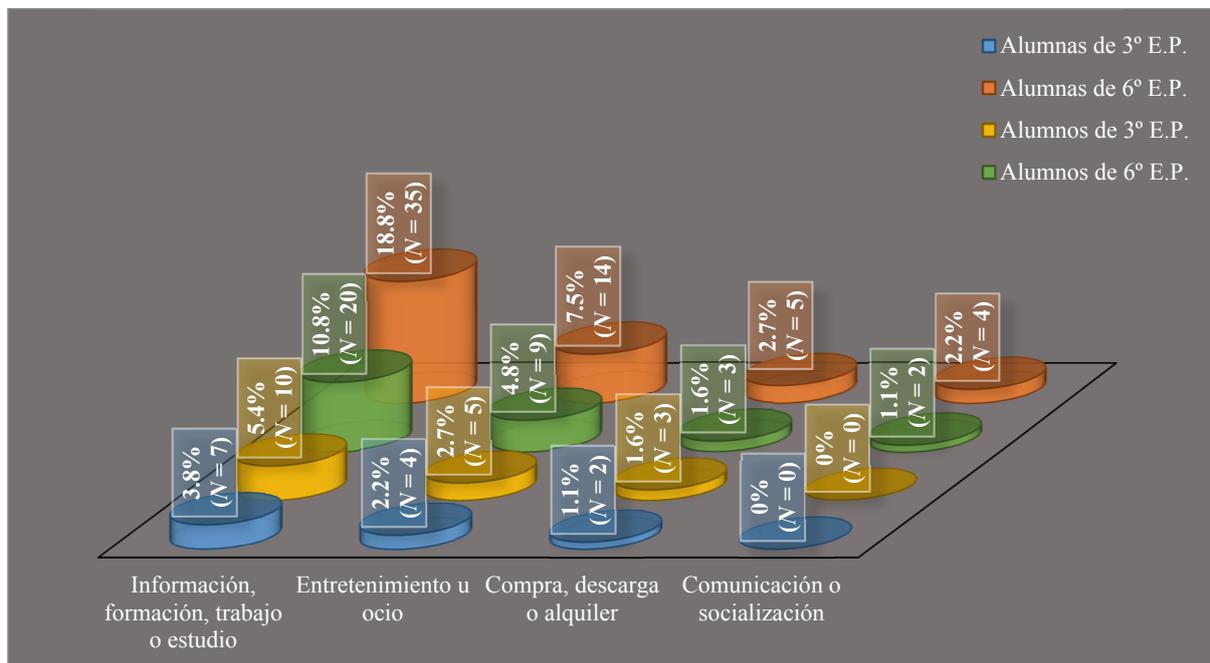


Figura 23. Finalidad de uso del ordenador

En la Figura 23 se observa que la proporción de alumnado con respecto a la finalidad de uso del ordenador como medio de información, formación, trabajo o estudio ($X^2 = 12.046$; $p = .001$) es mayor en sexto (49.5%; $N = 92$) que en tercero (16.7%; $N = 31$); y, también, en la finalidad relativa a la comunicación o socialización (3.2% ($N = 6$) vs 0% ($N = 0$); $X^2 = 4.005$; $p < .05$). La Tabla 39 muestra, en orden de preferencia, las finalidades específicas mencionadas:

Tabla 39. *Finalidades específicas de utilización del ordenador*

	Alumnas		Alumnos		N
	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	
Realizar algún trabajo del colegio	27.4% (N = 51)	8.6% (N = 16)	20.4% (N = 38)	13.4% (N = 25)	69.9% (N = 130)
Consultar o buscar información	26.3% (N = 49)	8.6% (N = 16)	18.8% (N = 35)	12.4% (N = 23)	66.1% (N = 123)
Conectarse a Internet	20.4% (N = 38)	8.1% (N = 15)	18.3% (N = 34)	8.1% (N = 15)	54.8% (N = 102)
Enviar y recibir correo electrónico	16.1% (N = 30)	1.1% (N = 2)	14% (N = 26)	3.2% (N = 6)	34.4% (N = 64)
Ver fotos y vídeos	14% (N = 26)	2.7% (N = 5)	10.8% (N = 20)	4.3% (N = 8)	31.7% (N = 59)
Ver series, películas, dibujos animados...	12.4% (N = 23)	3.2% (N = 6)	7% (N = 13)	3.2% (N = 6)	25.8% (N = 48)
Escuchar música	11.3% (N = 21)	4.3% (N = 8)	6.5% (N = 12)	3.8% (N = 7)	25.8% (N = 48)
Jugar a juegos/videojuegos	10.2% (N = 19)	2.7% (N = 5)	5.4% (N = 10)	4.3% (N = 8)	22.6% (N = 42)
Ver online series, películas, dibujos animados...	8.1% (N = 15)	1.6% (N = 3)	5.9% (N = 11)	2.7% (N = 5)	18.3% (N = 34)
Utilizar aplicaciones/programas	7.5% (N = 14)	0.5% (N = 1)	7% (N = 13)	1.1% (N = 2)	16.1% (N = 30)
Descargar online	6.5% (N = 12)	1.1% (N = 2)	3.8% (N = 7)	2.7% (N = 5)	14% (N = 26)
Jugar online a juegos/videojuegos	5.9% (N = 11)	0% (N = 0)	4.3% (N = 8)	1.6% (N = 3)	11.8% (N = 22)
Leer la prensa, libros...	5.9% (N = 11)	0% (N = 0)	4.8% (N = 9)	0.5% (N = 1)	11.3% (N = 21)
Entrar en redes sociales	5.9% (N = 11)	0% (N = 0)	2.7% (N = 5)	1.6% (N = 3)	10.2% (N = 19)
Enviar y recibir mensajes de texto	5.9% (N = 11)	0% (N = 0)	2.2% (N = 4)	0.5% (N = 1)	8.6% (N = 16)
Chatear	3.8% (N = 7)	0.5% (N = 1)	2.2% (N = 4)	1.6% (N = 3)	8.1% (N = 15)
Compartir fotos y vídeos	3.8% (N = 7)	0.5% (N = 1)	2.7% (N = 5)	0.5% (N = 1)	7.5% (N = 14)
Alquilar online	3.8% (N = 7)	0.5% (N = 1)	1.6% (N = 3)	1.1% (N = 2)	7% (N = 13)
Comprar online	2.7% (N = 5)	0.5% (N = 1)	2.2% (N = 4)	1.1% (N = 2)	6.5% (N = 12)
Sacar fotos	3.2% (N = 6)	0% (N = 0)	0% (N = 0)	0% (N = 0)	3.2% (N = 6)
Grabar videos	1.1% (N = 2)	0% (N = 0)	0% (N = 0)	0.5% (N = 1)	1.6% (N = 3)
Llamar a fijos o móviles	0.5% (N = 1)	0.5% (N = 1)	0% (N = 0)	0% (N = 0)	1.1% (N = 2)

Móvil



Móvil con y sin acceso a Internet o Wi-Fi (ítem 17)

El 52.7% ($N = 98$) del alumnado no utiliza el móvil frente al 47.3% ($N = 88$) que sí lo utiliza. De este, 47.3% ($N = 88$) que sí utiliza el móvil, el 37.1% ($N = 69$) lo usa con acceso a Internet o Wi-Fi y el 10.2% ($N = 19$) sin acceso a Internet o Wi-Fi.

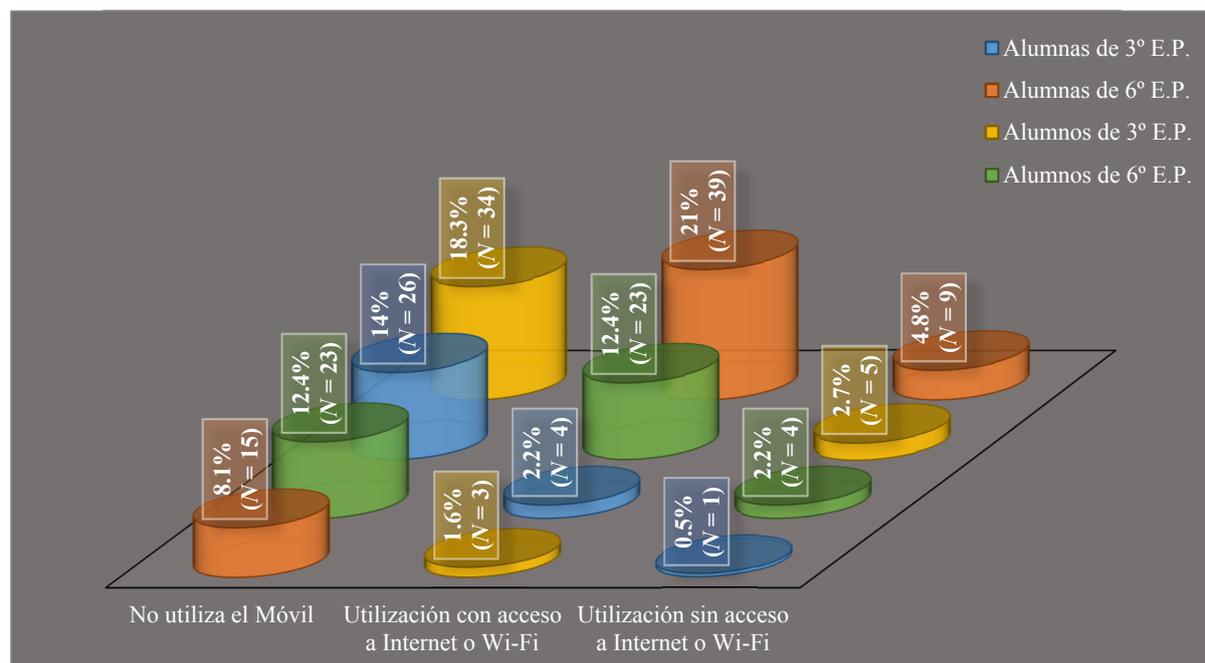


Figura 24. Uso del móvil

En la Figura 24 se observa un mayor uso del móvil, con y sin acceso a Internet o Wi-Fi, por parte del alumnado de sexto en comparación con el de tercero (33.3% ($N = 62$) vs 3.8% ($N = 7$) con acceso y, 7% ($N = 13$) vs 3.2% ($N = 6$) sin acceso; $X^2 = 44.829$; $p < .001$), así como por parte de las alumnas frente a los alumnos (23.1% ($N = 43$) vs 14% ($N = 26$) con acceso y, 5.4% ($N = 10$) vs 4.8% ($N = 9$) sin acceso; $X^2 = 6.833$; $p < .05$).

Móvil entre semana (ítem 1) y fin de semana (ítem 2)

Entre semana, de lunes a viernes (ver Figura 25), el consumo medio del móvil es de $M = .41$ ($D.T. = .96$) y su uso se sitúa en torno a una hora con un 17.2% ($N = 32$), a dos horas con un 4.8% ($N = 9$) o, a tres o más horas con un 3.2% ($N = 6$).

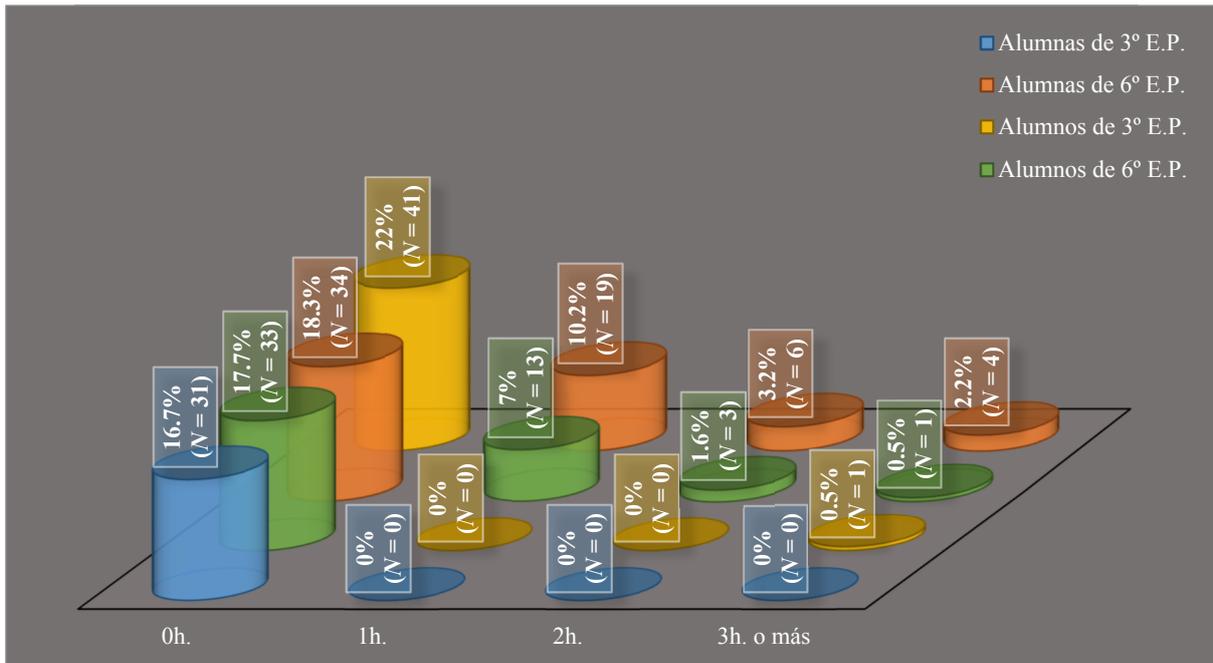


Figura 25. Horas de uso del móvil entre semana

El fin de semana, sábados y domingos (ver Figura 26), el consumo medio del móvil aumenta ($M = .68$; $D.T. = 1.34$). El uso se sitúa en torno a una hora con un 16.1% ($N = 30$), a tres o más horas con un 9.1% ($N = 17$), o a dos horas con un 5.9% ($N = 11$).

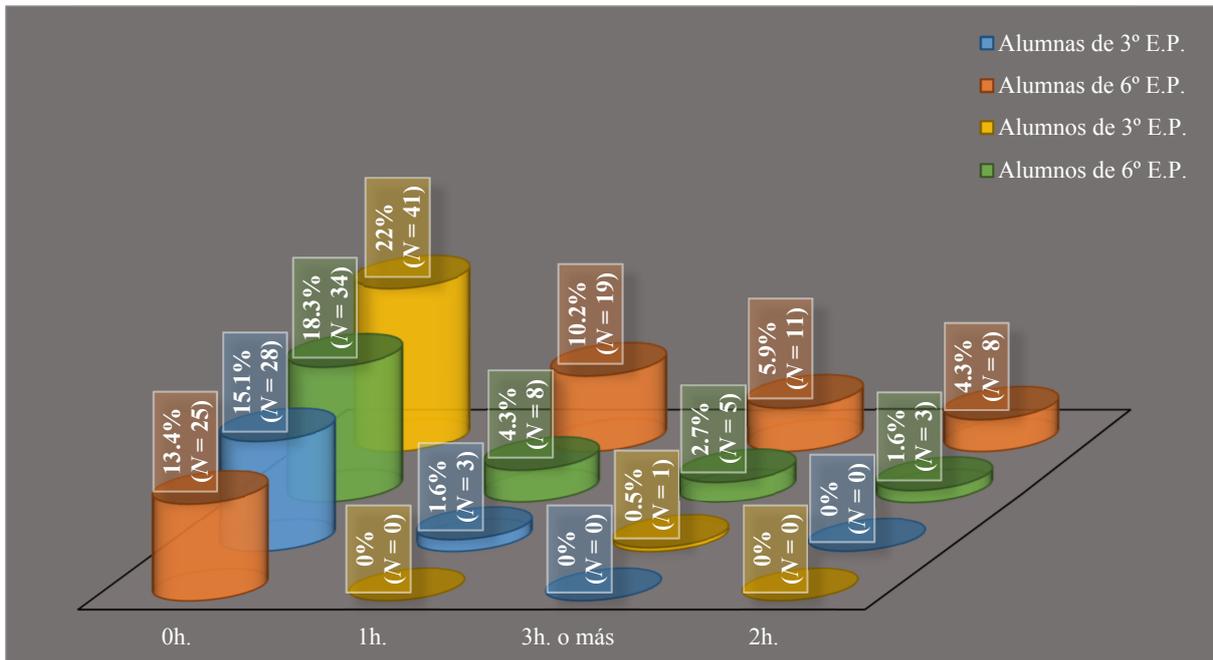


Figura 26. Horas de uso del móvil el fin de semana

El alumnado de sexto con respecto al de tercero utiliza durante más horas el móvil, tanto entre semana como el fin de semana (ver Tabla 40). Estas diferencias estadísticamente significativas también se encuentran entre las alumnas de sexto y tercero, así como entre los alumnos de sexto y tercero.

Tabla 40. Utilización del móvil entre semana y fin de semana

		Alumnado		Alumnas		Alumnos	
		6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.
Entre semana	<i>M</i>	.63	.08	.78	.00	.44	.14
	(<i>D.T.</i>)	(1.05)	(.70)	(1.24)	(.00)	(.71)	(.93)
	<i>Z</i>	-5.874		-4.447		-3.672	
	<i>p</i>	.001***		.001***		.001***	
Fin de semana	<i>M</i>	1.04	.12	1.32	.10	.68	.14
	(<i>D.T.</i>)	(1.52)	(.73)	(1.64)	(.30)	(1.29)	(.93)
	<i>Z</i>	-5.999		-4.681		-3.511	
	<i>p</i>	.001***		.001***		.001***	

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Además, al comparar las horas de uso del móvil en fin de semana de las alumnas con respecto al de los alumnos, se observa que son ellas las que utilizan el móvil durante más tiempo que ellos ($M (D.T.) = .91 (1.46)$ vs $.43 (1.16)$; $Z = -3.519$; $p < .001$) y, especialmente, las alumnas de sexto en comparación con los alumnos del mismo curso ($M (D.T.) = 1.32 (1.64)$ vs $.68 (1.29)$; $Z = -2.814$; $p < .01$).

Móvil en la habitación (ítem 3)

En la habitación el alumnado utiliza el móvil una media de $M = 1.45 (D.T. = 1.30)$. Es decir, el 67.7% ($N = 126$) del alumnado nunca utiliza el móvil en la habitación frente al 17.2% ($N = 32$) que lo utiliza algunas veces, al 8.6% ($N = 16$) que lo utiliza casi nunca, al 4.3% ($N = 8$) que lo utiliza siempre o al 2.2% ($N = 4$) que lo utiliza casi siempre (ver Figura 27).

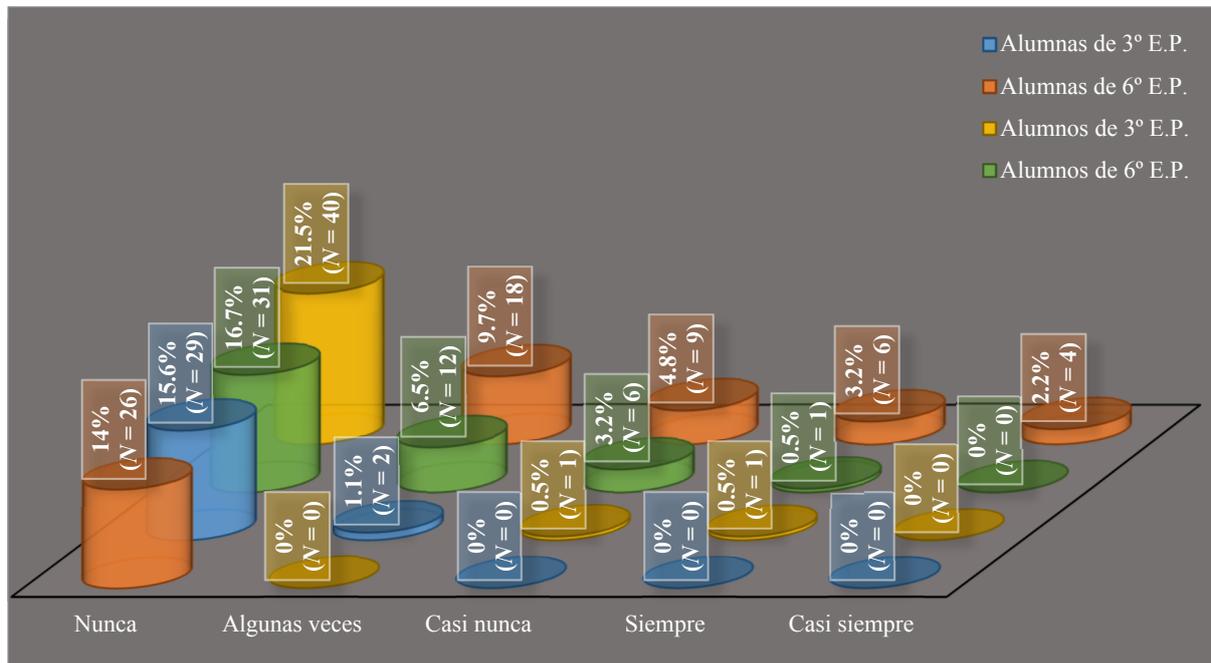


Figura 27. Uso del móvil en la habitación

El alumnado de sexto con respecto al de tercero utiliza en mayor medida el móvil en la habitación (ver Tabla 41). Estas diferencias estadísticamente significativas también se encuentran entre las alumnas de sexto y tercero, así como entre los alumnos de sexto y tercero.

Tabla 41. Utilización del móvil en la habitación

		Alumnado		Alumnas		Alumnos	
		6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.
En la habitación	<i>M</i>	1.86	.81	1.44	.81	2.19	.81
	(<i>D.T.</i>)	(1.39)	(.79)	(1.22)	(.83)	(1.45)	(.75)
	<i>Z</i>	-5.459		-2.615		-4.667	
	<i>p</i>	.001***		.01*		.001***	

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Además, al comparar la utilización del móvil en la habitación de las alumnas con respecto a los alumnos, se observa que son ellas las que utilizan el móvil en la habitación en mayor medida que ellos (M ($D.T.$) = 1.73 (1.42) vs 1.15 (1.10); $Z = -2.904$; $p < .01$) y, especialmente, las alumnas de sexto en comparación con los alumnos del mismo curso (M ($D.T.$) = 2.19 (1.45) vs 1.44 (1.22); $Z = -2.776$; $p < .01$).

Móvil y finalidad de uso (ítems 25 y 26)

Entre las finalidades de uso destaca que el 41.4% ($N = 77$) del alumnado utiliza el móvil como medio de comunicación o socialización; el 18.3% ($N = 34$) como medio de entretenimiento u ocio; el 6.5% ($N = 12$) como medio de compra, descarga o alquiler; y el 5.4% ($N = 10$) como medio de información, formación, trabajo o estudio.

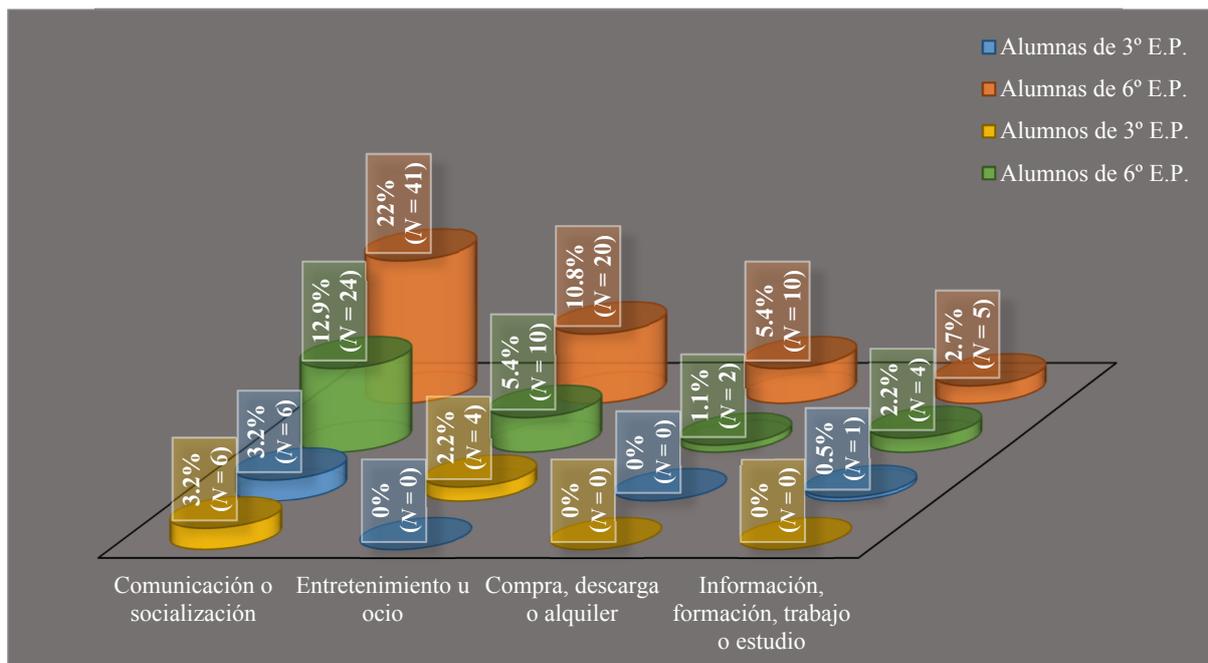


Figura 28. Finalidad de uso del móvil

En la Figura 28 se observa que el alumnado de sexto en comparación con el de tercero utiliza el móvil en mayor proporción como medio de comunicación o socialización (34.9% ($N = 65$) vs 6.5% ($N = 12$); $X^2 = 30.856$; $p < .001$), entrenamiento u ocio (16.1% ($N = 30$) vs 2.2% ($N = 4$); $X^2 = 13.179$; $p < .001$), o como medio de compra, descarga o alquiler (6.5% ($N = 12$) vs 0% ($N = 0$); $X^2 = 8.287$; $p < .01$). Asimismo, las alumnas utilizan el móvil más a menudo que los alumnos para comunicarse o socializarse (25.3% ($N = 47$) vs 16.1% ($N = 30$); $X^2 = 5.797$; $p < .05$), o para comprar, descargar o alquilar (5.4% ($N = 10$) vs 1.1% ($N = 2$); $X^2 = 5.519$; $p < .05$). La Tabla 42 muestra, en orden de preferencia, las finalidades específicas mencionadas:

Tabla 42. Finalidades específicas de utilización del móvil

	Alumnas		Alumnos		N
	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	
Sacar fotos	22% (N = 41)	5.9% (N = 11)	14.5% (N = 27)	8.6% (N = 16)	51.1% (N = 95)
Llamar a fijos o móviles	24.2% (N = 45)	4.8% (N = 9)	16.7% (N = 31)	4.8% (N = 9)	50.5% (N = 94)
Grabar videos	19.4% (N = 36)	4.3% (N = 8)	12.4% (N = 23)	7% (N = 13)	43% (N = 80)
Ver fotos y vídeos	18.8% (N = 35)	4.3% (N = 8)	10.8% (N = 20)	7% (N = 13)	40.9% (N = 76)
Enviar y recibir mensajes de texto	20.4% (N = 38)	2.7% (N = 5)	12.9% (N = 24)	4.3% (N = 8)	40.3% (N = 75)
Chatear	19.4% (N = 36)	1.1% (N = 2)	12.9% (N = 24)	2.7% (N = 5)	36% (N = 67)
Compartir fotos y vídeos	18.3% (N = 34)	2.7% (N = 5)	10.2% (N = 19)	2.2% (N = 4)	33.3% (N = 62)
Escuchar música	17.2% (N = 32)	2.2% (N = 4)	7% (N = 13)	3.2% (N = 6)	29.6% (N = 55)
Utilizar aplicaciones/programas	14.5% (N = 27)	1.6% (N = 3)	8.1% (N = 15)	2.7% (N = 5)	26.9% (N = 50)
Entrar en redes sociales	11.3% (N = 21)	1.1% (N = 2)	8.1% (N = 15)	0.5% (N = 1)	21% (N = 39)
Jugar a juegos/videojuegos	8.6% (N = 16)	1.6% (N = 3)	3.8% (N = 7)	1.1% (N = 2)	16.7% (N = 31)
Conectarse a Internet	8.1% (N = 15)	1.1% (N = 2)	6.5% (N = 12)	0.5% (N = 1)	16.1% (N = 30)
Descargar online	7.5% (N = 14)	0.5% (N = 1)	3.8% (N = 7)	1.1% (N = 2)	12.9% (N = 24)
Enviar y recibir correo electrónico	8.1% (N = 15)	0% (N = 0)	3.8% (N = 7)	0% (N = 0)	11.8% (N = 22)
Jugar online a juegos/videojuegos	4.3% (N = 8)	0% (N = 0)	1.6% (N = 3)	1.1% (N = 2)	7% (N = 13)
Consultar o buscar información	2.2% (N = 4)	0.5% (N = 1)	2.7% (N = 5)	0% (N = 0)	5.4% (N = 10)
Comprar online	2.7% (N = 5)	0% (N = 0)	1.6% (N = 3)	0.5% (N = 1)	4.8% (N = 9)
Realizar algún trabajo del colegio	2.2% (N = 4)	0.5% (N = 1)	1.6% (N = 3)	0% (N = 0)	4.3% (N = 8)
Leer la prensa, libros...	2.7% (N = 5)	0% (N = 0)	0.5% (N = 1)	0% (N = 0)	3.2% (N = 6)
Ver series, películas, dibujos animados...	1.1% (N = 2)	0% (N = 0)	0% (N = 0)	0% (N = 0)	1.1% (N = 2)
Ver online series, películas, dibujos animados...	0.5% (N = 1)	0% (N = 0)	0.5% (N = 1)	0% (N = 0)	1.1% (N = 2)

Tableta



Tableta con y sin acceso a Internet o Wi-Fi (ítem 18)

El 53.8% ($N = 100$) del alumnado utiliza la tableta frente al 46.2% ($N = 86$) que no la utiliza. Del 53.8% ($N = 100$) que sí utiliza la tableta (ver Figura 29), el 45.2% ($N = 84$) la usa con acceso a Internet o Wi-Fi y el 8.6% ($N = 16$) sin acceso a Internet o Wi-Fi.

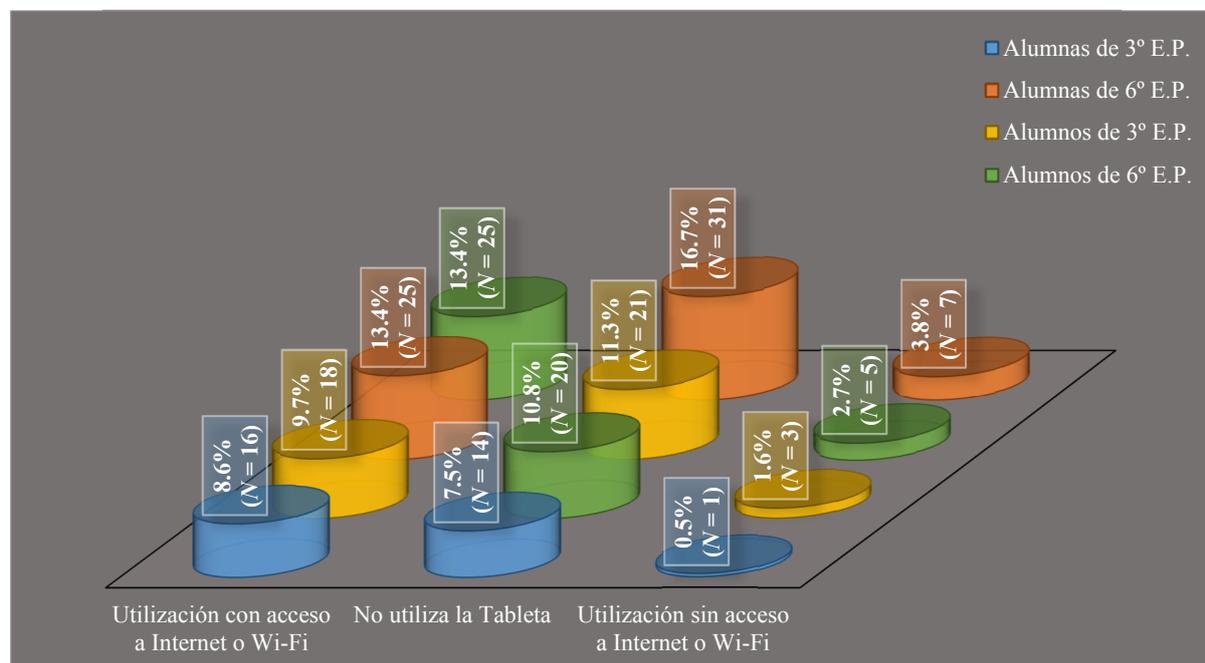


Figura 29. Uso de la tableta

Tableta entre semana (ítem 1) y fin de semana (ítem 2)

Entre semana, de lunes a viernes (ver Figura 30), el consumo medio de la tableta es de $M = .37$ ($D.T. = .90$) y su uso se sitúa en torno a una hora con un 18.3% ($N = 34$), a tres o más horas con un 3.2% ($N = 6$), o a dos horas con un 2.2% ($N = 4$).

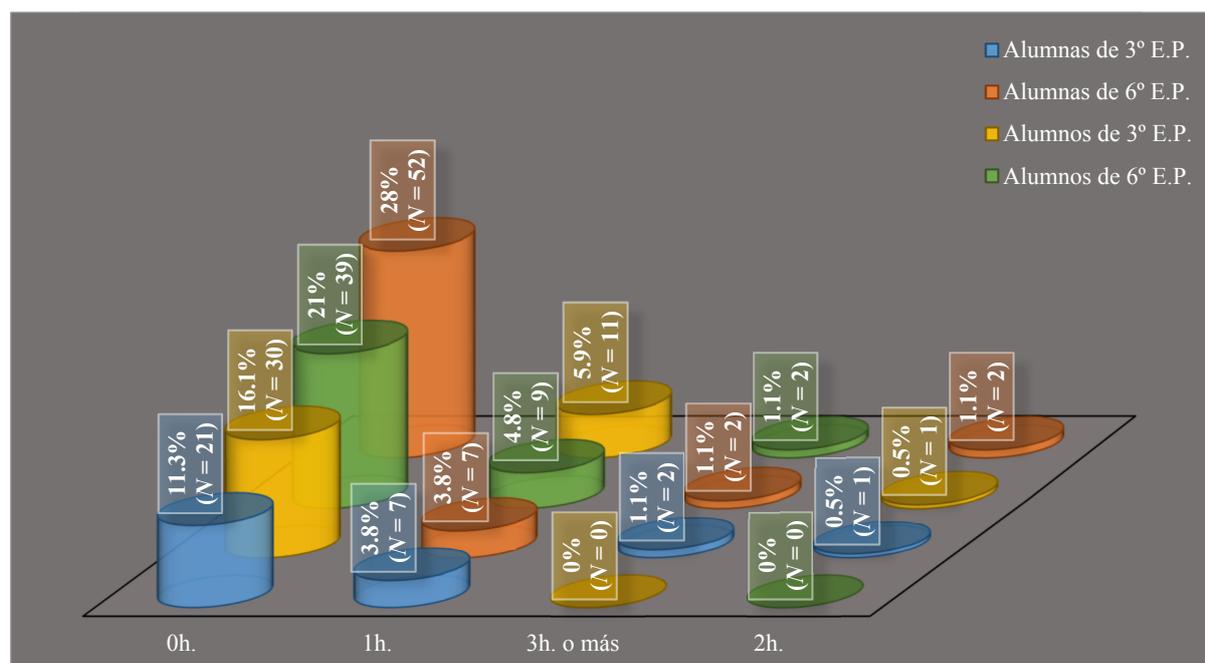


Figura 30. Horas de uso de la tableta entre semana

El fin de semana, sábados y domingos (ver Figura 31), el consumo medio de la tableta aumenta ($M = .57$; $D.T. = .93$). El uso se sitúa en torno a una hora con un 23.1% ($N = 43$), a dos horas con un 9.1% ($N = 17$) o, a tres o más horas con un 4.3% ($N = 8$).

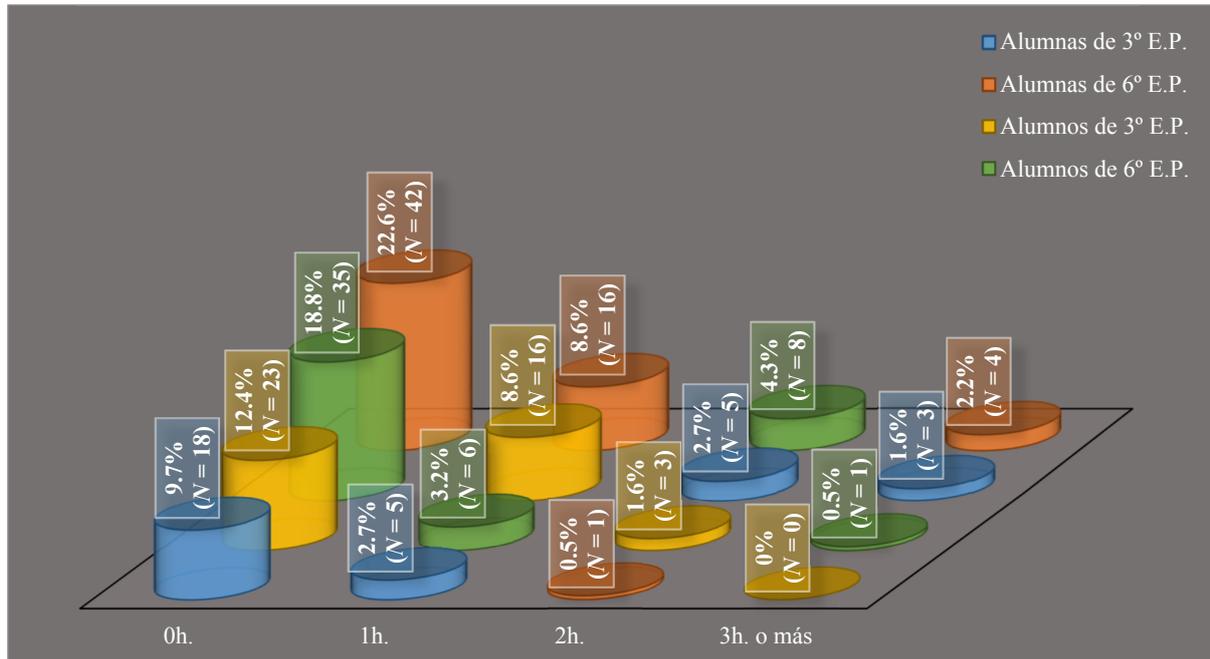


Figura 31. Horas de uso de la tableta el fin de semana

Con respecto al tiempo de uso en horas de la tableta del alumnado, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, tanto entre semana como el fin de semana.

Tableta en la habitación (ítem 3)

En la habitación el alumnado utiliza la tableta una media de $M = 1.33$ ($D.T. = 1.14$). Es decir, el 66.1% ($N = 123$) del alumnado nunca utiliza la tableta en la habitación frente al 16.1% ($N = 30$) que lo utiliza algunas veces, al 14.5% ($N = 27$) que lo utiliza casi nunca, al 2.2% ($N = 4$) que lo utiliza casi siempre o al 1.1% ($N = 2$) que lo utiliza siempre (ver Figura 32).

Con respecto a las diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 43), es el alumnado de sexto el que utiliza en mayor medida que el de tercero la tableta en la habitación.

Tabla 43. Utilización de la tableta en la habitación

		Alumnado	
		6° E.P.	3° E.P.
En la habitación	M	1.48	1.11
	$(D.T.)$	(1.17)	(1.06)
	Z		-2.184
	p		.05*

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

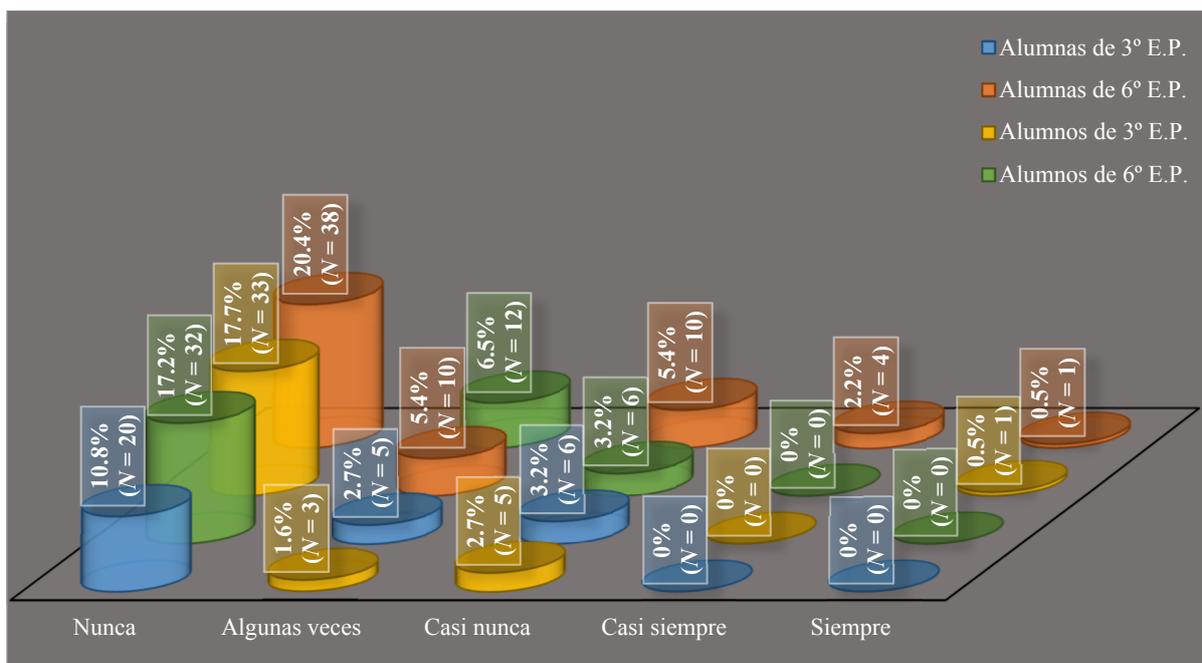


Figura 32. Uso de la tableta en la habitación

Tableta y finalidad de uso (ítems 25 y 26)

Entre las finalidades de uso (ver Figura 33) destaca que el 37.1% ($N = 69$) del alumnado utiliza la tableta como medio de entretenimiento u ocio; el 10.2% ($N = 19$) como medio de información, formación, trabajo o estudio; el 8.1% ($N = 15$) como medio de compra, descarga o alquiler; y el 4.3% ($N = 8$) como medio de comunicación o socialización. En la Tabla 44 se pueden observar, en orden de preferencia, las finalidades específicas mencionadas.

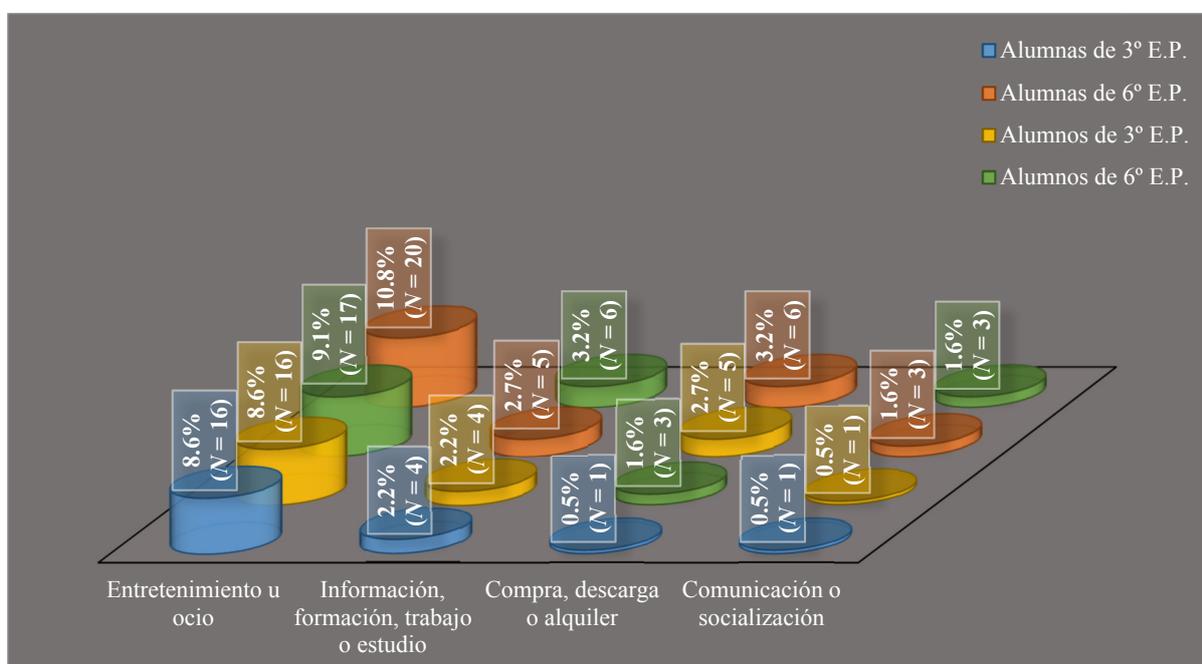


Figura 33. Finalidad de uso de la tableta

Tabla 44. *Finalidades específicas de utilización de la tableta*

	Alumnas		Alumnos		N
	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	
Jugar a juegos/videojuegos	8.1%	4.8%	8.6%	7%	28.5%
	(N = 15)	(N = 9)	(N = 16)	(N = 13)	(N = 53)
Conectarse a Internet	8.6%	5.4%	8.6%	3.8%	26.3%
	(N = 16)	(N = 10)	(N = 16)	(N = 7)	(N = 49)
Escuchar música	7.5%	7%	5.4%	3.8%	23.7%
	(N = 14)	(N = 13)	(N = 10)	(N = 7)	(N = 44)
Utilizar aplicaciones/programas	8.1%	3.2%	5.4%	5.4%	22%
	(N = 15)	(N = 6)	(N = 10)	(N = 10)	(N = 41)
Ver fotos y vídeos	5.9%	4.3%	5.9%	3.8%	19.9%
	(N = 11)	(N = 8)	(N = 11)	(N = 7)	(N = 37)
Descargar online	7.5%	2.7%	3.8%	3.2%	17.2%
	(N = 14)	(N = 5)	(N = 7)	(N = 6)	(N = 32)
Ver series, películas, dibujos animados...	6.5%	5.9%	2.7%	2.2%	17.2%
	(N = 12)	(N = 11)	(N = 5)	(N = 4)	(N = 32)
Consultar o buscar información	5.4%	4.8%	5.4%	1.1%	16.7%
	(N = 10)	(N = 9)	(N = 10)	(N = 2)	(N = 31)
Ver online series, películas, dibujos animados...	6.5%	3.2%	2.2%	2.2%	14%
	(N = 12)	(N = 6)	(N = 4)	(N = 4)	(N = 26)
Sacar fotos	4.3%	3.2%	2.7%	2.7%	12.9%
	(N = 8)	(N = 6)	(N = 5)	(N = 5)	(N = 24)
Realizar algún trabajo del colegio	4.3%	2.7%	3.8%	0.5%	11.3%
	(N = 8)	(N = 5)	(N = 7)	(N = 1)	(N = 21)
Grabar videos	4.3%	2.7%	2.2%	1.6%	10.8%
	(N = 8)	(N = 5)	(N = 4)	(N = 3)	(N = 20)
Leer la prensa, libros...	4.8%	2.2%	1.1%	2.2%	10.2%
	(N = 9)	(N = 4)	(N = 2)	(N = 4)	(N = 19)
Jugar online a juegos/videojuegos	2.2%	1.6%	3.2%	2.7%	9.7%
	(N = 4)	(N = 3)	(N = 6)	(N = 5)	(N = 18)
Enviar y recibir correo electrónico	3.2%	1.6%	2.2%	0.5%	7.5%
	(N = 6)	(N = 3)	(N = 4)	(N = 1)	(N = 14)
Compartir fotos y vídeos	2.2%	0%	2.7%	0.5%	5.4%
	(N = 4)	(N = 0)	(N = 5)	(N = 1)	(N = 10)
Comprar online	1.1%	1.1%	0.5%	2.2%	4.8%
	(N = 2)	(N = 2)	(N = 1)	(N = 4)	(N = 9)
Entrar en redes sociales	2.7%	0.5%	1.1%	0%	4.3%
	(N = 5)	(N = 1)	(N = 2)	(N = 0)	(N = 8)
Chatear	2.2%	0%	2.2%	0%	4.3%
	(N = 4)	(N = 0)	(N = 4)	(N = 0)	(N = 8)
Enviar y recibir mensajes de texto	1.6%	0%	1.1%	0.5%	3.2%
	(N = 3)	(N = 0)	(N = 2)	(N = 1)	(N = 6)
Alquilar online	0.5%	1.1%	0%	0.5%	2.2%
	(N = 1)	(N = 2)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 4)
Llamar a fijos o móviles	0%	0%	1.1%	0%	1.1%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)	(N = 0)	(N = 2)

Videoconsola



Videoconsola con y sin acceso a Internet o Wi-Fi (ítem 19)

El 66.7% ($N = 124$) del alumnado utiliza la videoconsola frente al 33.3% ($N = 62$) que no la utiliza. Del 66.7% ($N = 124$) que sí utiliza la videoconsola, el 50.6% ($N = 94$) la usa sin acceso a Internet o Wi-Fi y el 16.1% ($N = 30$) con acceso a Internet o Wi-Fi.

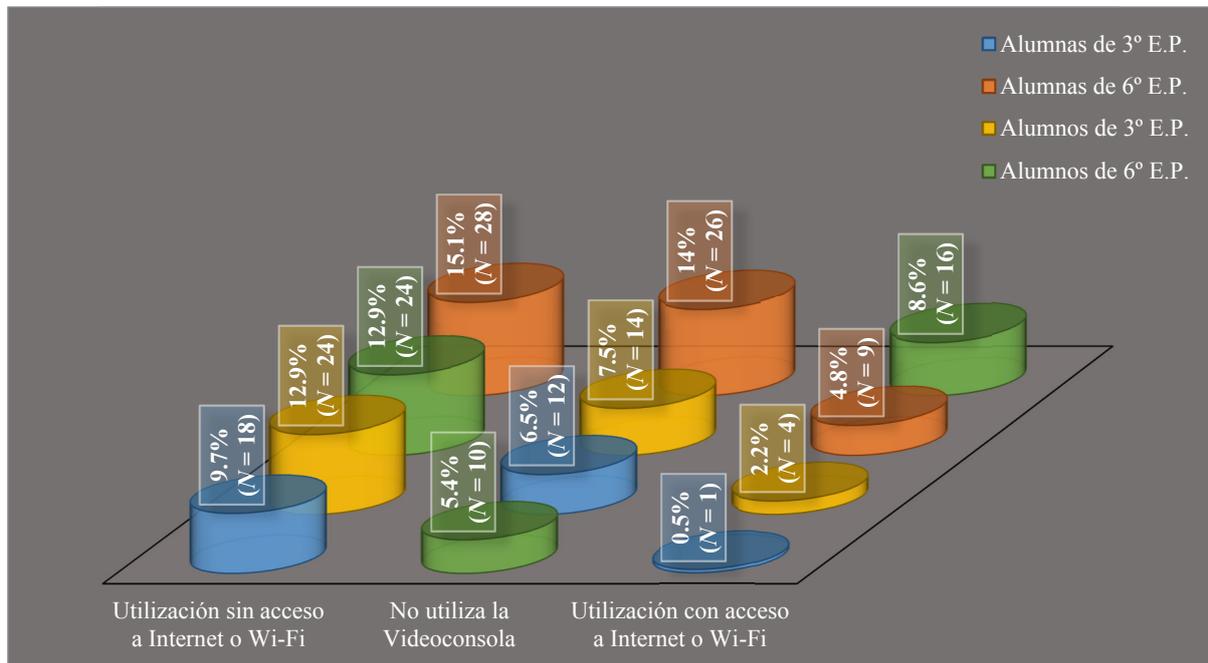


Figura 34. Uso de la videoconsola

En la Figura 34 se observa que proporcionalmente se utiliza más la videoconsola ($X^2 = 7.767$; $p < .05$) sin acceso a Internet o Wi-Fi en tercero (22.6%; $N = 42$) que en sexto (28%; $N = 52$) y con acceso a Internet o Wi-Fi en sexto (13.4%; $N = 25$) que en tercero (2.7%; $N = 5$). Además, son las alumnas las que utilizan menos a menudo que los alumnos la videoconsola ($X^2 = 6.516$; $p < .05$), tanto sin acceso (24.7% ($N = 46$) las alumnas y 25.8% ($N = 48$) los alumnos) como con acceso (5.4% ($N = 10$) las alumnas y 10.8% ($N = 20$) los alumnos).

Videoconsola entre semana (ítem 1) y fin de semana (ítem 2)

Entre semana, de lunes a viernes (ver Figura 35), el consumo medio de la videoconsola es de $M = .27$ ($D.T. = .73$) y su uso se sitúa en torno a una hora con un 11.3% ($N = 21$), a dos horas con un 3.2% ($N = 6$) o, a tres o más horas con un 2.7% ($N = 5$).

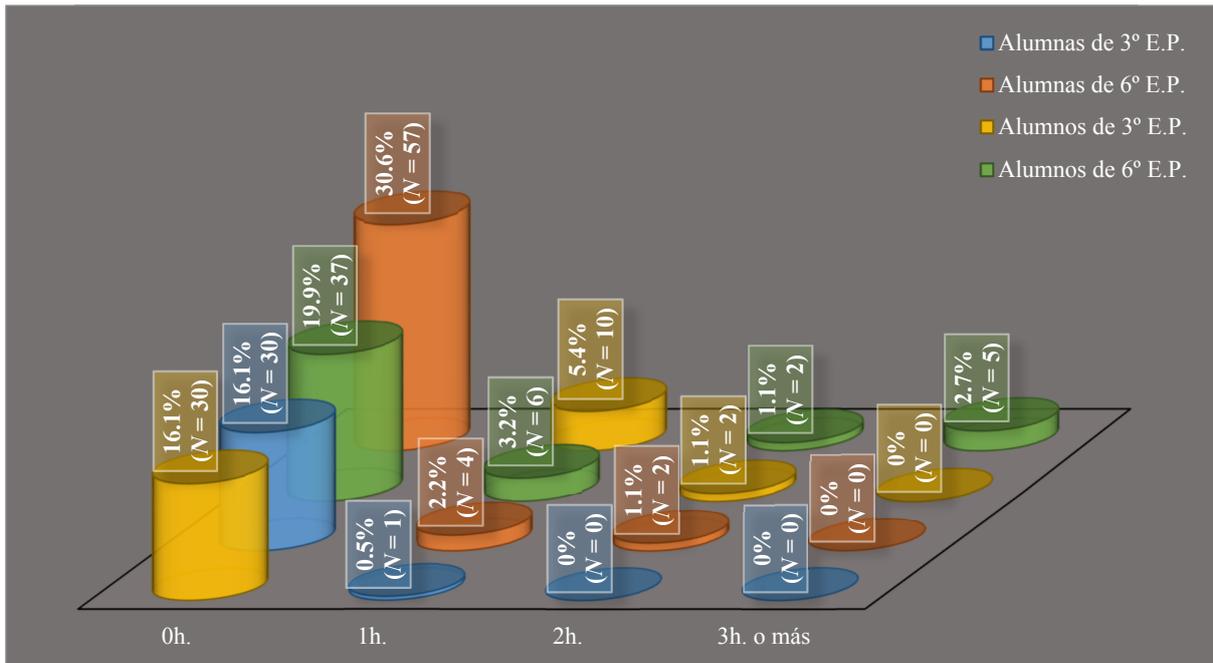


Figura 35. Horas de uso de la videoconsola entre semana

El fin de semana, sábados y domingos (ver Figura 36), el consumo medio de la videoconsola aumenta ($M = .61$; $D.T. = 1.14$). El uso se sitúa en torno a una hora con un 16.7% ($N = 31$), a dos horas con un 10.8% ($N = 20$) o, a tres o más horas con un 5.4% ($N = 10$).

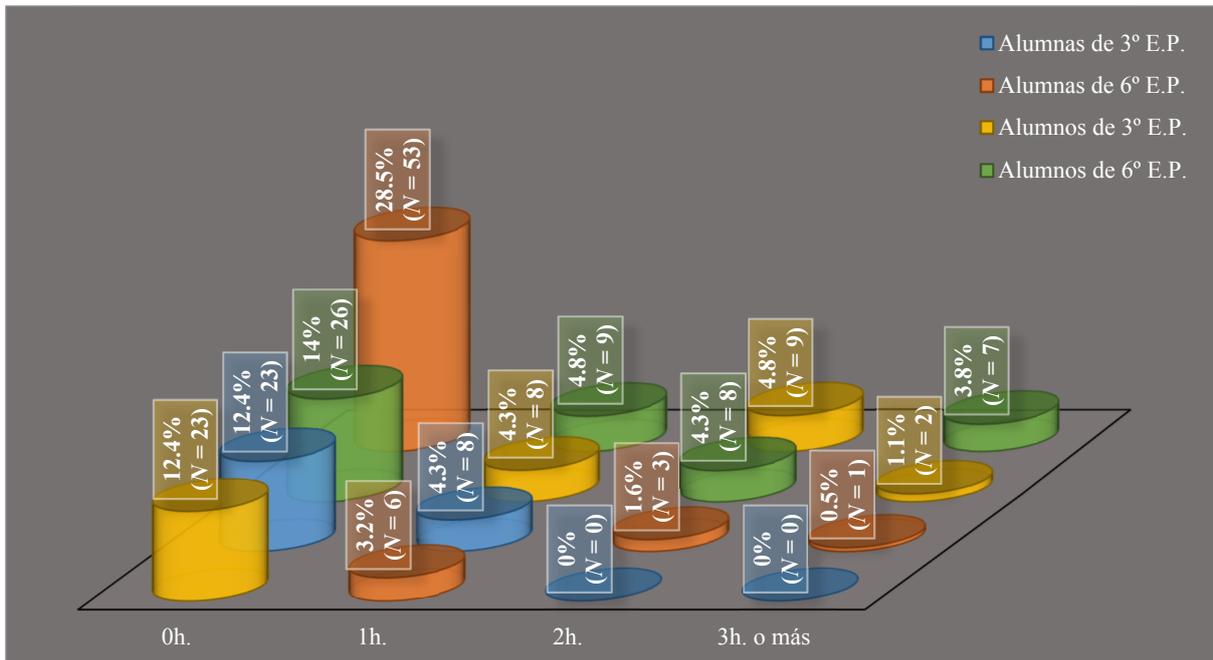


Figura 36. Horas de uso de la videoconsola el fin de semana

Las alumnas con respecto a los alumnos utilizan durante menos horas la videoconsola, tanto entre semana como el fin de semana (ver Tabla 45). Estas diferencias estadísticamente significativas también se encuentran entre las alumnas y los alumnos de tercero, así como entre las alumnas y los alumnos de sexto.

Tabla 45. Utilización de la videoconsola entre semana y fin de semana

		Alumnado		3° E.P.		6° E.P.	
		Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos
Entre semana	<i>M</i>	.10	.46	.03	.33	.13	.56
	(<i>D.T.</i>)	(.36)	(.94)	(.18)	(.57)	(.42)	(1.16)
	<i>Z</i>		-3.587		-2.788		-2.420
	<i>p</i>		.001***		.01**		.05*
Fin de semana	<i>M</i>	.24	.99	.26	.79	.24	1.16
	(<i>D.T.</i>)	(.56)	(1.43)	(.45)	(1.03)	(.62)	(1.68)
	<i>Z</i>		-4.424		-2.216		-3.875
	<i>p</i>		.001***		.05*		.001***

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Videoconsola en la habitación (ítem 3)

En la habitación el alumnado utiliza la videoconsola una media de $M = 1.17$ ($D.T. = 1.08$). Es decir, el 78% ($N = 145$) del alumnado nunca utiliza el móvil en la habitación frente al 11.8% ($N = 22$) que lo utiliza algunas veces, al 7% ($N = 13$) que lo utiliza casi nunca o, al 1.6% ($N = 3$) que lo utiliza casi siempre o siempre (ver Figura 37). No obstante, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

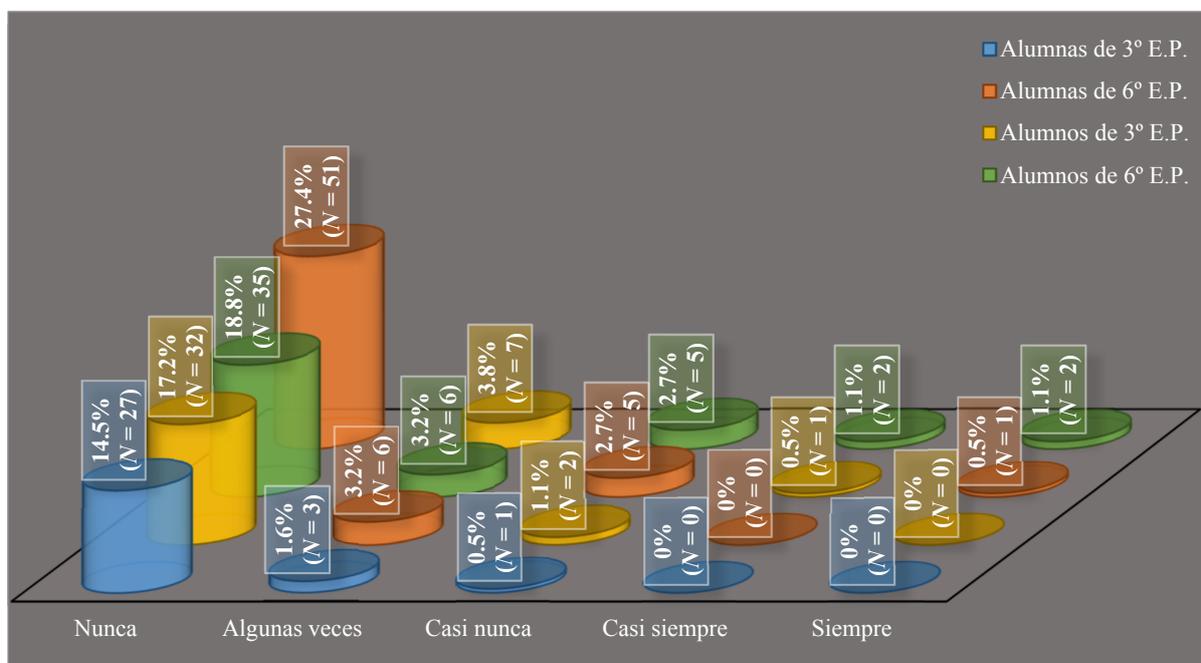


Figura 37. Uso de la videoconsola en la habitación

Videoconsola preferida (ítem 20)

El 44.1% ($N = 82$) del alumnado prefiere la videoconsola *Nintendo*, el 37.6% ($N = 70$) la *Wii* o *Wii U*, el 20.4% ($N = 38$) la *Play Station*, el 17.7% ($N = 33$) la *PSP* o *PS Vita*, y el 10.8% ($N = 20$) la *Xbox* (ver Figura 38).

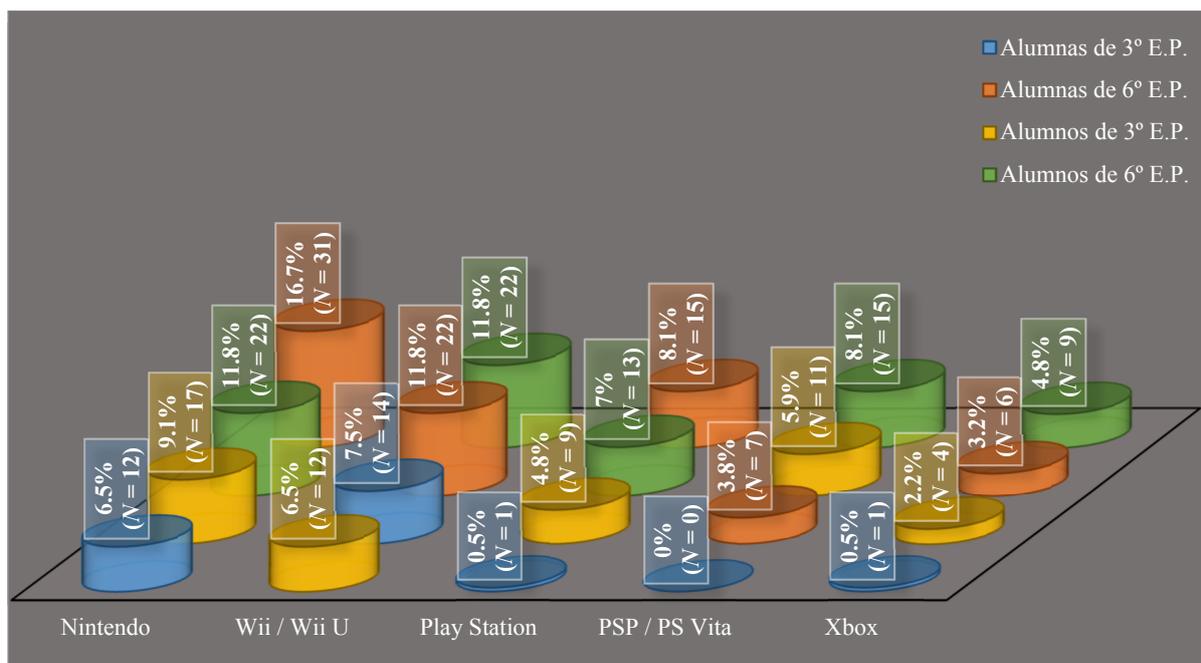


Figura 38. Preferencias de videoconsola

Videojuegos preferidos (ítems 21 y 22)

Entre los tipos de videojuegos a los que el alumnado suele jugar destacan en orden de preferencia los relativos a deportes ($M = 2.40$; $D.T. = 1.76$), aventura ($M = 2.18$; $D.T. = 1.63$), carreras de coches o motos ($M = 1.78$; $D.T. = 1.53$), otros ($M = 1.77$; $D.T. = 1.68$) y, acción o guerra ($M = 1.23$; $D.T. = 1.20$).

Tabla 46. Tipos de videojuegos

		Alumnado		3° E.P.		6° E.P.	
		Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos
Deportes	<i>M</i>	2.07	2.74	1.81	2.45	2.21	2.98
	<i>(D.T.)</i>	(1.51)	(1.93)	(1.62)	(1.99)	(1.45)	(1.87)
	<i>Z</i>		-2.767		-1.601		-2.610
	<i>p</i>		.01**		.109		.01**
Aventura	<i>M</i>	2.17	2.18	1.97	2.05	2.27	2.30
	<i>(D.T.)</i>	(1.58)	(1.68)	(1.80)	(1.74)	(1.47)	(1.64)
	<i>Z</i>		-.102		-.156		-.243
	<i>p</i>		.919		.876		.808
Carreras de coches o motos	<i>M</i>	1.38	2.18	1.29	2.17	1.43	2.20
	<i>(D.T.)</i>	(1.19)	(1.72)	(1.30)	(1.87)	(1.15)	(1.59)
	<i>Z</i>		-3.141		-1.946		-2.663
	<i>p</i>		.01**		.052		.01**
Otros videojuegos	<i>M</i>	2.19	1.35	1.87	1.14	2.35	1.52
	<i>(D.T.)</i>	(1.73)	(1.52)	(1.82)	(1.39)	(1.68)	(1.61)
	<i>Z</i>		-3.436		-1.665		-2.724
	<i>p</i>		.001***		.096		.01**
Acción o guerra	<i>M</i>	.93	1.54	.71	1.19	1.03	1.84
	<i>(D.T.)</i>	(.79)	(1.45)	(.64)	(1.22)	(.84)	(1.57)
	<i>Z</i>		-2.387		-1.364		-2.440
	<i>p</i>		.05*		.173		.05*

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Las alumnas en comparación con los alumnos (ver Tabla 46) tienen menor preferencia por los videojuegos de acción o guerra, de carreras de coches o motos, o de deportes, así como mayor preferencia por otro tipo de videojuegos a los consultados. Estas diferencias estadísticamente significativas no se encuentran entre las alumnas y alumnos de tercero, pero sí entre las alumnas y alumnos de sexto.

Además, el alumnado de sexto tiene mayor preferencia por otro tipo de videojuegos a los consultados ($M(D.T.) = 1.98(1.69)$ vs $1.45(1.62)$; $Z = -2.076$; $p < .05$) y por los de acción o guerra ($M(D.T.) = 1.39(1.28)$ vs $.99(1.03)$; $Z = -2.119$; $p < .05$) que el de tercero.

En la Tabla 47 se enumeran los videojuegos a los que juega el alumnado ordenados por géneros (deportes, aventura, acción, carreras u otros). Destacan principalmente videojuegos relativos al fútbol (18.8%; $N = 35$), al personaje Mario Bros (14%; $N = 26$), al ritmo o a la música (12.4%; $N = 23$), al cuidado de animales (6.5%; $N = 12$), o a videojuegos exclusivos para la videoconsola Wii (8%; $N = 8$), tipo Wii Sports o Wii Party, que han supuesto cambios en el modo de juego a más activo y con mayor movimiento en los últimos años.

También, se mencionan algunos videojuegos como Grand Theft Auto (GTA V) que está recomendado para jugadores/as de mayor edad (PEGI 18) por contenido violento y lenguaje soez; o en contrapartida videojuegos como Minecraft (PEGI 7), al que se ha hecho alusión en el marco teórico de esta Tesis Doctoral por su valor educativo.

Tabla 47. *Preferencias de videojuegos*

	Alumnas		Alumnos		N
	6º E.P.	3º E.P.	6º E.P.	3º E.P.	
Deportes	3.2%	0.5%	12.9%	8.1%	24.7%
	(N = 6)	(N = 1)	(N = 24)	(N = 15)	(N = 46)
Fútbol tales como:	1.6%	0%	10.8%	6.5%	18.8%
	(N = 3)	(N = 0)	(N = 20)	(N = 12)	(N = 35)
FIFA	1.1%	0%	10.8%	5.4%	17.2%
	(N = 2)	(N = 0)	(N = 20)	(N = 10)	(N = 32)
PES - Pro Evolution Soccer	0.5%	0%	0%	1.1%	1.6%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)	(N = 3)
Exclusivos para Wii tales como:	1.6%	0.5%	0.5%	0%	2.7%
	(N = 3)	(N = 1)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 5)
Wii Sports	1.1%	0.5%	0.5%	0%	2.2%
	(N = 2)	(N = 1)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 4)
Wii Fit Plus	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Mario Bros tales como:	0%	0%	0.5%	0.5%	1.1%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)	(N = 2)
Mario Sports Mix	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
Mario & Sonic en los Juegos Olímpicos	0%	0%	0%	0.5%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)
Go Vacation	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
NBA	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
WWE	0%	0%	0%	0.5%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)

(continúa)

Tabla 47 (cont.). *Preferencias de videojuegos*

	Alumnas		Alumnos		N
	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	
Aventura	7%	4.8%	3.8%	2.2%	17.7%
	(N = 13)	(N = 9)	(N = 7)	(N = 4)	(N = 33)
Mario Bros tales como:	2.7%	2.7%	2.2%	1.6%	9.1%
	(N = 5)	(N = 5)	(N = 4)	(N = 3)	(N = 17)
Mario Party	1.1%	0%	0.5%	0.5%	2.2%
	(N = 2)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)	(N = 4)
Super Mario	0%	0%	0.5%	0.5%	1.1%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)	(N = 2)
Super Mario Land	0.5%	0.5%	0%	0%	1.1%
	(N = 1)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)
Wii Party	0.5%	1.1%	0%	0%	1.6%
	(N = 1)	(N = 2)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 3)
Pokémon	0%	0%	0.5%	0.5%	1.1%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)	(N = 2)
Madagascar	1.1%	0%	0%	0%	1.1%
	(N = 2)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)
Tintin	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
Astérix y Obélix	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
Jak and Daxter	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Lego Indiana Jones	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Rayman	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
El libro de los hechizos	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Flow	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Dora la Exploradora	0%	0.5%	0%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
My Little Pony	0%	0.5%	0%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Acción o guerra	0.5%	0.5%	6.5%	2.2%	9.7%
	(N = 1)	(N = 1)	(N = 12)	(N = 4)	(N = 18)
Minecraft	0.5%	0%	2.2%	0.5%	3.2%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 4)	(N = 1)	(N = 6)
GTA - Grand Theft Auto	0%	0%	1.6%	0.5%	2.2%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 3)	(N = 1)	(N = 4)
Skylanders	0%	0.5%	0%	0.5%	1.1%
	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 2)
Call of Duty	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
Far Cry	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
The Elder Scrolls	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
Monster Hunter Tri o Monster Hunter World	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
El señor de los anillos	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
Dragon Ball	0%	0%	0%	0.5%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 1)

(continúa)

Tabla 47 (cont.). *Preferencias de videojuegos*

	Alumnas		Alumnos		N
	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	
Carreras de coches o motos	1.1%	2.2%	1.6%	1.1%	5.9%
	(N = 2)	(N = 4)	(N = 3)	(N = 2)	(N = 11)
Mario Kart	1.1%	1.6%	0%	1.1%	3.8%
	(N = 2)	(N = 3)	(N = 0)	(N = 2)	(N = 7)
Need for Speed	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
F1 - Fórmula 1	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
Test Drive Unlimited	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
Cars	0%	0.5%	0%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Otros videojuegos	15.6%	5.4%	1.6%	1.1%	23.7%
	(N = 29)	(N = 10)	(N = 3)	(N = 2)	(N = 44)
Ritmo o música tales como:	8.1%	3.8%	0.5%	0%	12.4%
	(N = 15)	(N = 7)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 23)
Just Dance	7%	2.7%	0%	0%	9.7%
	(N = 13)	(N = 5)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 18)
Central Dance	1.1%	0%	0%	0%	1.1%
	(N = 2)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)
Wii Dance	0%	0.5%	0%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Victorious: Eres una estrella	0%	0.5%	0%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Karaoke	0%	0%	0.5%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)
Cuidado de animales tales como:	4.8%	1.1%	0%	0.5%	6.5%
	(N = 9)	(N = 2)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 12)
Animal Crossing	1.1%	0.5%	0%	0.5%	2.2%
	(N = 2)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 1)	(N = 4)
Nintendogs	1.1%	0%	0%	0%	1.1%
	(N = 2)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)
Dogz	1.1%	0%	0%	0%	1.1%
	(N = 2)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)
Horsez	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Zoo	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Apps de juegos para iOS o Android tales como:	1.6%	0%	1.1%	0.5%	3.2%
	(N = 3)	(N = 0)	(N = 2)	(N = 1)	(N = 6)
Clash of Clans	0%	0%	1.1%	0.5%	1.6%
	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)	(N = 1)	(N = 3)
Candy Crush Saga	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Dragon City	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Subway Surfers	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Boutique (estilismo y maquillaje) o costura tales como:	0.5%	0.5%	0%	0%	1.1%
	(N = 1)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 2)
Style Boutique	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Barbie Costurera	0%	0.5%	0%	0%	0.5%
	(N = 0)	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)
Aprendizaje de idiomas	0.5%	0%	0%	0%	0.5%
	(N = 1)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 0)	(N = 1)

Videoconsola y contexto social de juego (ítem 23)

La mayor parte de las veces el alumnado juega a videojuegos en solitario ($M = 2.12$; $D.T. = 1.60$) o en un entorno físico de juego compartido con hermanos/as ($M = 2.07$; $D.T. = 1.66$), amigos/as ($M = 1.76$; $D.T. = 1.34$) y progenitores/as ($M = 1.75$; $D.T. = 1.38$). En otras ocasiones, van a casa de amigos/as a jugar ($M = 1.47$; $D.T. = 1.16$) o se conectan mediante Internet a un entorno virtual de juego en línea con amigos/as ($M = 1.02$; $D.T. = .96$) y desconocidos/as ($M = .89$; $D.T. = .74$).

Tabla 48. Con quién juega a videojuegos el alumnado

		Alumnado		Alumnas		Alumnos	
		6º E.P.	3º E.P.	6º E.P.	3º E.P.	6º E.P.	3º E.P.
Juega en casa solo/a	<i>M</i>	2.27	1.89	1.71	2.03	2.56	2.02
	<i>(D.T.)</i>	(1.54)	(1.67)	(1.37)	(1.44)	(1.63)	(1.87)
	<i>Z</i>	-1.492		-.930		-1.090	
	<i>p</i>	.136		.352		.276	
Juega en casa con sus hermanos/as	<i>M</i>	2.18	1.90	2.05	2.10	2.34	1.76
	<i>(D.T.)</i>	(1.59)	(1.76)	(1.56)	(1.81)	(1.64)	(1.72)
	<i>Z</i>	-1.120		-.086		-1.618	
	<i>p</i>	.263		.931		.106	
Juega en casa con sus amigos/as	<i>M</i>	1.81	1.70	1.65	1.77	2.00	1.64
	<i>(D.T.)</i>	(1.29)	(1.42)	(1.14)	(1.41)	(1.44)	(1.45)
	<i>Z</i>	-.437		-.430		-1.143	
	<i>p</i>	.662		.667		.253	
Juega en casa con su padre/madre	<i>M</i>	1.77	1.71	1.89	1.81	1.62	1.64
	<i>(D.T.)</i>	(1.31)	(1.50)	(1.31)	(1.42)	(1.31)	(1.56)
	<i>Z</i>	-.428		-.235		-.165	
	<i>p</i>	.669		.814		.869	
Juega en casa de sus amigos/as	<i>M</i>	1.53	1.37	1.43	1.42	1.66	1.33
	<i>(D.T.)</i>	(1.16)	(1.17)	(1.15)	(1.18)	(1.17)	(1.18)
	<i>Z</i>	-.838		-.054		-1.332	
	<i>p</i>	.402		.957		.183	
Juega a través de Internet con sus amigos/as	<i>M</i>	1.20	.73	1.06	.74	1.38	.71
	<i>(D.T.)</i>	(1.10)	(.58)	(.88)	(.51)	(1.31)	(.64)
	<i>Z</i>	-3.008		-1.673		-2.509	
	<i>p</i>	.01**		.094		.05*	
Juega a través de Internet con desconocidos/as	<i>M</i>	1.03	.68	.94	.71	1.14	.67
	<i>(D.T.)</i>	(.83)	(.50)	(.67)	(.46)	(.99)	(.53)
	<i>Z</i>	-2.757		-1.570		-2.267	
	<i>p</i>	.01**		.116		.05*	

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

El alumnado de sexto en comparación con el de tercero es quien más a menudo juega a través de Internet con sus amigos/as o desconocidos/as (ver Tabla 48); y, sobre todo, los alumnos de sexto en contraste con los de tercero. Si bien no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las alumnas de sexto y tercero, son las alumnas de sexto frente a los alumnos del mismo curso quienes menos juegan en solitario con la videoconsola ($M(D.T.) = 2.03(1.44)$ vs $2.56(1.63)$; $Z = -1.985$; $p < .05$).

Videoconsola y finalidad de uso (ítems 25 y 26)

Entre las finalidades de uso destaca que el 36% ($N = 67$) del alumnado utiliza la videoconsola como medio de entretenimiento u ocio; el 2.2% ($N = 4$) como medio de compra, descarga o alquiler; el 1.6% ($N = 3$) como medio de comunicación o socialización; y el 0.5% ($N = 1$) como medio de información, formación, trabajo o estudio.

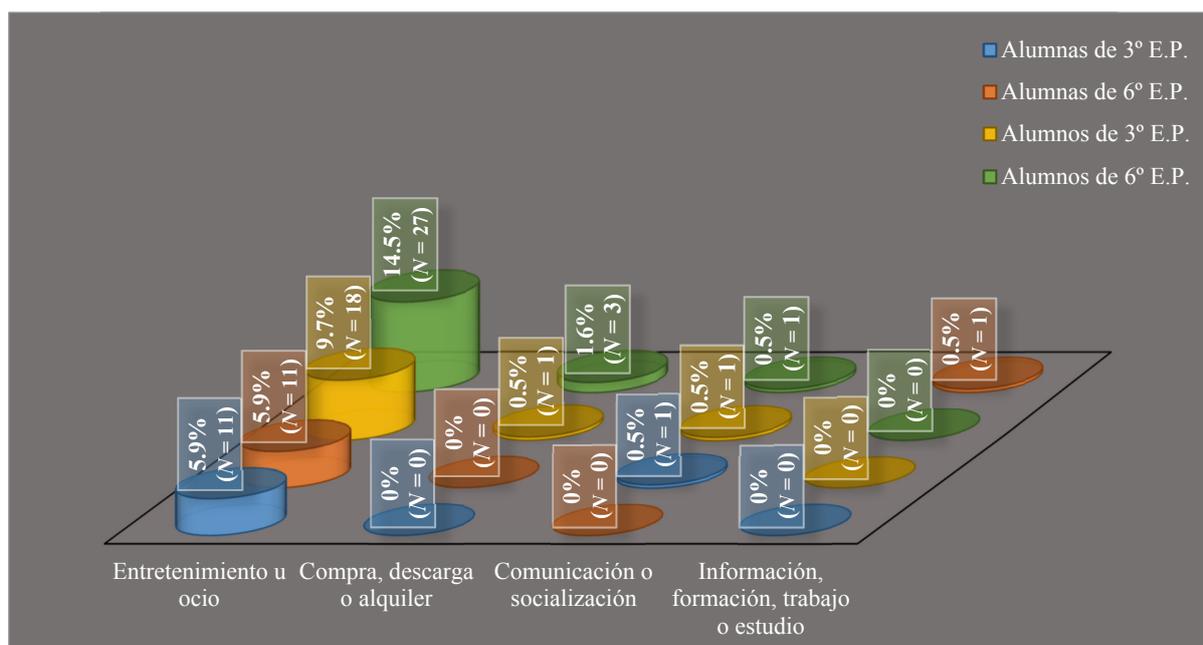


Figura 39. Finalidad de uso de la videoconsola

En la Figura 39 se observa que los alumnos utilizan en mayor proporción que las alumnas la videoconsola para entretenerse o como ocio (24.2% ($N = 45$) vs 11.8% ($N = 22$); $X^2 = 13.128$; $p < .001$); así como para comprar, descargar o alquilar (2.2% ($N = 4$) vs 0% ($N = 0$); $X^2 = 4.177$; $p < .05$). La Tabla 49 muestra, en orden de preferencia, las finalidades específicas mencionadas:

Tabla 49. Finalidades específicas de utilización de la videoconsola

	Alumnas		Alumnos		N
	6° E.P.	3° E.P.	6° E.P.	3° E.P.	
Jugar a juegos/videojuegos	12.4% (N = 23)	7.5% (N = 14)	18.8% (N = 35)	10.8% (N = 20)	49.5% (N = 92)
Jugar online a juegos/videojuegos	1.1% (N = 2)	0% (N = 0)	4.3% (N = 8)	1.1% (N = 2)	6.5% (N = 12)
Sacar fotos	1.1% (N = 2)	1.1% (N = 2)	2.2% (N = 4)	1.6% (N = 3)	5.9% (N = 11)
Grabar videos	0.5% (N = 1)	1.1% (N = 2)	1.6% (N = 3)	1.1% (N = 2)	4.3% (N = 8)
Ver fotos y vídeos	0.5% (N = 1)	0% (N = 0)	1.6% (N = 3)	0.5% (N = 1)	2.7% (N = 5)
Utilizar aplicaciones/programas	0% (N = 0)	0.5% (N = 1)	0.5% (N = 1)	0.5% (N = 1)	1.6% (N = 3)
Descargar online	0% (N = 0)	0% (N = 0)	1.6% (N = 3)	0% (N = 0)	1.6% (N = 3)
Conectarse a Internet	0.5% (N = 1)	0% (N = 0)	0% (N = 0)	0.5% (N = 1)	1.1% (N = 2)
Compartir fotos y vídeos	0.5% (N = 1)	0% (N = 0)	0.5% (N = 1)	0% (N = 0)	1.1% (N = 2)
Escuchar música	0% (N = 0)	0.5% (N = 1)	0.5% (N = 1)	0% (N = 0)	1.1% (N = 2)
Comprar online	0% (N = 0)	0% (N = 0)	0.5% (N = 1)	0.5% (N = 1)	1.1% (N = 2)
Ver series, películas, dibujos animados...	0% (N = 0)	0% (N = 0)	0.5% (N = 1)	0% (N = 0)	0.5% (N = 1)
Alquilar online	0% (N = 0)	0% (N = 0)	0.5% (N = 1)	0% (N = 0)	0.5% (N = 1)

Videoconsola y mediación parental (ítem 24)

Las madres y los padres del alumnado optan en orden de preferencia para mediar el uso de la videoconsola de sus hijas e hijos por un estilo restrictivo ($M = 2.53$; $D.T. = 2.01$), instructivo ($M = 2.35$; $D.T. = 1.88$) y compartido ($M = 2.25$; $D.T. = 1.73$).

Las diferentes estrategias de mediación, ordenadas de mayor a menor utilización, son: ordenar que deje de utilizar la videoconsola si lleva mucho tiempo ($M = 2.79$; $D.T. = 2.22$); mostrar interés por saber para qué utiliza la videoconsola ($M = 2.62$; $D.T. = 2.13$); orientar acerca de lo que sí y no tiene permitido hacer con la videoconsola ($M = 2.60$; $D.T. = 2.13$); imponer un horario para utilizar la videoconsola ($M = 2.57$; $D.T. = 2.15$); indicar cómo se debe utilizar la videoconsola y aconsejar sobre sus riesgos ($M = 2.45$; $D.T. = 2.07$); estar presente en el mismo espacio cuando utiliza la videoconsola ($M = 2.42$; $D.T. = 1.89$); restringir el uso de la videoconsola a sólo los fines de semana ($M = 2.23$; $D.T. = 2.03$); explicar algo relacionado con la funcionalidad de la videoconsola ($M = 2.01$; $D.T. = 1.78$); y, acompañar para utilizar la videoconsola juntos/as ($M = 1.70$; $D.T. = 1.50$).

La mayoría de estos estilos y estrategias (ver Tabla 50) se utilizan en menor medida para mediar el uso de la videoconsola de las alumnas de sexto que el uso de los alumnos del mismo curso. Sin embargo, las diferencias no son estadísticamente significativas, al utilizar el estilo instructivo y las estrategias referidas a orientar acerca de lo que el alumnado tiene y no tiene permitido hacer con la videoconsola, o a estar presente en el mismo espacio cuando el alumnado utiliza la videoconsola.

Si bien tampoco se encuentran diferencias estadísticamente significativas en los estilos y las estrategias para mediar el uso de la videoconsola de las alumnas y alumnos de tercero, sí que se observa que, en general e independientemente del curso del alumnado, se tiende a imponer menos a las alumnas que a los alumnos un horario para utilizar la videoconsola.

En las cuatro publicaciones que preceden a la fase experimental del estudio de esta Tesis Doctoral se incluyen dos, acerca del consumo de videojuegos y la mediación parental: en la Publicación III se ilustra la comunicación presentada sobre esta temática en las Jornadas de Psicodidáctica con una muestra parcial; y en la Publicación IV se profundiza mediante grupos de discusión en las creencias parentales, la mediación de apoyo y control, así como en las dificultades percibidas por las madres y los padres del alumnado.

Tabla 50. *Estilos y estrategias de mediación parental del uso de la videoconsola*

		Alumnado		3° E.P.		6° E.P.		
		Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	
Restringitivo	<i>M</i>	2.23	2.83	2.50	2.53	2.11	3.08	
	<i>(D.T.)</i>	(2.01)	(1.97)	(2.07)	(2.08)	(1.99)	(1.86)	
	<i>Z</i>	-1.848		-.091		-2.436		
	<i>p</i>	.065		.927		.05*		
	Ordenar que deje de utilizarla si lleva mucho tiempo	<i>M</i>	2.52	3.07	2.81	2.81	2.38	3.28
		<i>(D.T.)</i>	(2.24)	(2.19)	(2.21)	(2.31)	(2.25)	(2.08)
		<i>Z</i>	-1.626		-.189		-1.962	
	Imponer un horario para utilizarla	<i>M</i>	2.21	2.93	2.35	2.67	2.14	3.16
		<i>(D.T.)</i>	(2.12)	(2.12)	(2.17)	(2.19)	(2.11)	(2.05)
		<i>Z</i>	-2.111		-.261		-2.502	
	Restringir el uso a sólo los fines de semana	<i>M</i>	1.97	2.49	2.32	2.12	1.79	2.80
		<i>(D.T.)</i>	(2.05)	(1.98)	(2.18)	(2.02)	(1.98)	(1.92)
<i>Z</i>		-1.719		-.386		-2.595		
Instructivo	<i>p</i>	.086		.699		.01**		
	<i>M</i>	2.10	2.61	2.24	2.30	2.04	2.86	
	<i>(D.T.)</i>	(1.92)	(1.82)	(1.89)	(1.91)	(1.95)	(1.71)	
	<i>Z</i>	-1.375		-.131		-1.911		
	<i>p</i>	.169		.896		.056		
	Orientar acerca de lo que sí y no tiene permitido hacer	<i>M</i>	2.31	2.89	2.29	2.64	2.32	3.10
		<i>(D.T.)</i>	(2.16)	(2.06)	(2.13)	(2.17)	(2.19)	(1.96)
		<i>Z</i>	-1.620		-.657		-1.654	
	Indicar cómo se debe utilizar y aconsejar sobre sus riesgos	<i>M</i>	2.15	2.76	2.19	2.33	2.13	3.12
		<i>(D.T.)</i>	(2.08)	(2.03)	(1.96)	(2.06)	(2.15)	(1.96)
		<i>Z</i>	-1.873		-.328		-2.241	
	Explicar algo relacionado con la funcionalidad	<i>M</i>	1.85	2.16	2.23	1.93	1.67	2.36
<i>(D.T.)</i>		(1.84)	(1.70)	(1.82)	(1.77)	(1.84)	(1.63)	
<i>Z</i>		-1.075		-.767		-1.987		
Compartido	<i>p</i>	.282		.443		.05*		
	<i>M</i>	2.01	2.49	2.20	2.31	1.91	2.64	
	<i>(D.T.)</i>	(1.72)	(1.70)	(1.79)	(1.87)	(1.70)	(1.55)	
	<i>Z</i>	-1.689		-.103		-2.111		
	<i>p</i>	.091		.918		.05*		
	Mostrar interés por saber para qué la utiliza	<i>M</i>	2.27	2.98	2.42	2.64	2.19	3.26
		<i>(D.T.)</i>	(2.15)	(2.05)	(2.16)	(2.15)	(2.16)	(1.94)
		<i>Z</i>	-1.921		-.278		-2.343	
	Estar presente en el mismo espacio cuando la utiliza	<i>M</i>	2.20	2.64	2.29	2.50	2.16	2.76
		<i>(D.T.)</i>	(1.91)	(1.86)	(1.92)	(2.05)	(1.92)	(1.70)
		<i>Z</i>	-1.512		-.466		-1.608	
	Acompañar para utilizarla juntos/as	<i>M</i>	1.55	1.85	1.90	1.79	1.38	1.90
<i>(D.T.)</i>		(1.46)	(1.54)	(1.54)	(1.66)	(1.40)	(1.45)	
<i>Z</i>		-1.327		-.300		-1.963		
	<i>p</i>	.185		.764		.05*		

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

PUBLICACIÓN I

Bartau, I., Aierbe, A., & Oregui, E. (2019). Mediación parental del uso de Internet de sus hijos e hijas desde la perspectiva de género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 21(4). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie>

PUBLICACIÓN II

Bartau, I., Aierbe, A., & Oregui, E. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: beliefs, strategies and difficulties / Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades. *Comunicar*, 54(26), 71-79. doi: 10.3916/C54-2018-07 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/27407>

PUBLICACIÓN III

Aierbe, A., Oregui, E., & Cuero, E. (2015). Estrategias de mediación parental sobre el uso de videojuegos en menores de 8-12 años. En E. Bernaras-Iturrioz, & J. M. López-Gaseni (Eds.), *Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica / Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak* (pp. 179-191). Bilbao: UPV/EHU. ISBN: 978-84-9082-289-0 Recuperado de <https://goo.gl/xkWbTu>

PUBLICACIÓN IV

Aierbe, A., Oregui, E., & Bartau, I. (en revisión). Video games, parental mediation and gender socialization. [REDACTED].

PUBLICACIÓN V

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 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/27403>

PUBLICACIÓN VI

Bermejo, J., Aierbe, A., Oregui, E., & Bartau, I. (2018). The influence of television stories on narrative abilities in children. *Psicológica Journal*, 39(1), 118-141. doi: 10.2478/psicolj-2018-0006 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/27409>

CV

Contacto Visual

En la Publicación VI, relativa al estudio piloto, se ha analizado la habilidad narrativa y el contacto visual con una muestra parcial de la investigación. Debido a que en publicaciones posteriores se va a profundizar en la habilidad narrativa y en la percepción de valores/contravalores, en esta sección se exponen los resultados relativos al contacto visual de la muestra total de alumnado.

Tabla 73. *Contacto visual del alumnado en función de la estructura del episodio visionado*

		Estructura	
		Narrativa	No Narrativa
Contacto Visual	<i>M</i>	.92	.96
	(<i>D.T.</i>)	(.11)	(.09)
	<i>Z</i>		-2.779
	<i>p</i>		.01*
Contacto Visual de Transición	<i>M</i>	.83	.93
	(<i>D.T.</i>)	(.21)	(.19)
	<i>Z</i>		-4.413
	<i>p</i>		.001***

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Tal y como se puede comprobar en la Tabla 73, el contacto visual (CV) con la pantalla es mayor al visionar el episodio de estructura no narrativa que el de narrativa y, también, durante los momentos de transición (CVT) del episodio. Las Figuras 50 y 51 ilustran claramente este resultado (representación del CV y CVT respectivamente):

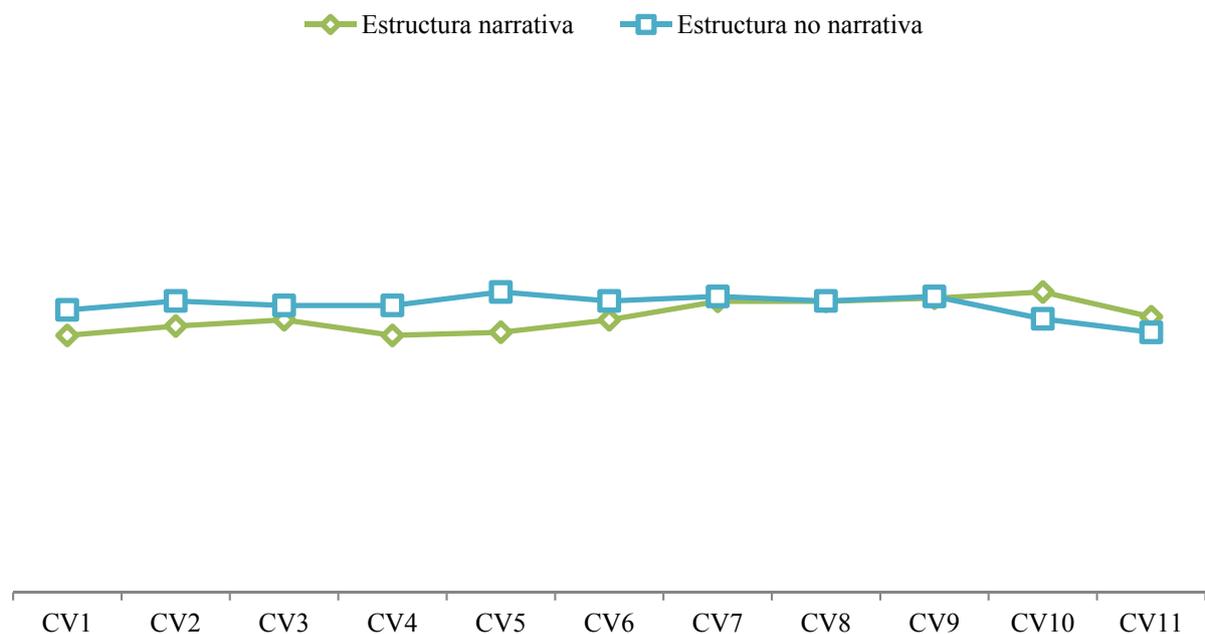


Figura 50. *Contacto visual durante el visionado del episodio (CV)*

La línea que representa el contacto visual con el episodio de estructura no narrativa apenas sufre cambios durante el visionado, ni tampoco en los momentos de transición de este. Es decir, es constante salvo ya casi al final donde se observa un descenso del contacto visual. Concretamente, este descenso se produce en CV10 que corresponde a la última escena del episodio en la que Aelita llora rodeada por el resto del grupo y CV11 a la aparición de los créditos finales del episodio.

La otra línea relativa al contacto visual con el episodio de estructura narrativa, en cambio, muestra algunas fluctuaciones que representan la presencia de respiros atencionales durante el visionado y, sobre todo, en los momentos de transición de este. Es decir, instantes o momentos en que el alumnado no mantiene el contacto visual con el episodio.

En las grabaciones de vídeo realizadas al alumnado durante el visionado se comprueba que esto se produce porque cambian de postura, se ríen, comentan algo con el/la de al lado, etc. Sin embargo, esto no tiene por qué significar que el alumnado deje de prestar interés por el episodio sino, más bien, que el contacto visual va en consonancia con los momentos álgidos del episodio.

Este resultado ejemplifica lo que algunas teorías a las que se ha hecho alusión en el marco teórico aseguran, que los aspectos formales de cada episodio fomentan un tipo de atención sobre otro: mientras los episodios con estructura narrativa fomentan la atención voluntaria o estratégica, los episodios con estructura no narrativa fomentan la atención involuntaria o automática con recurrentes captadores atencionales o *clinchers*.

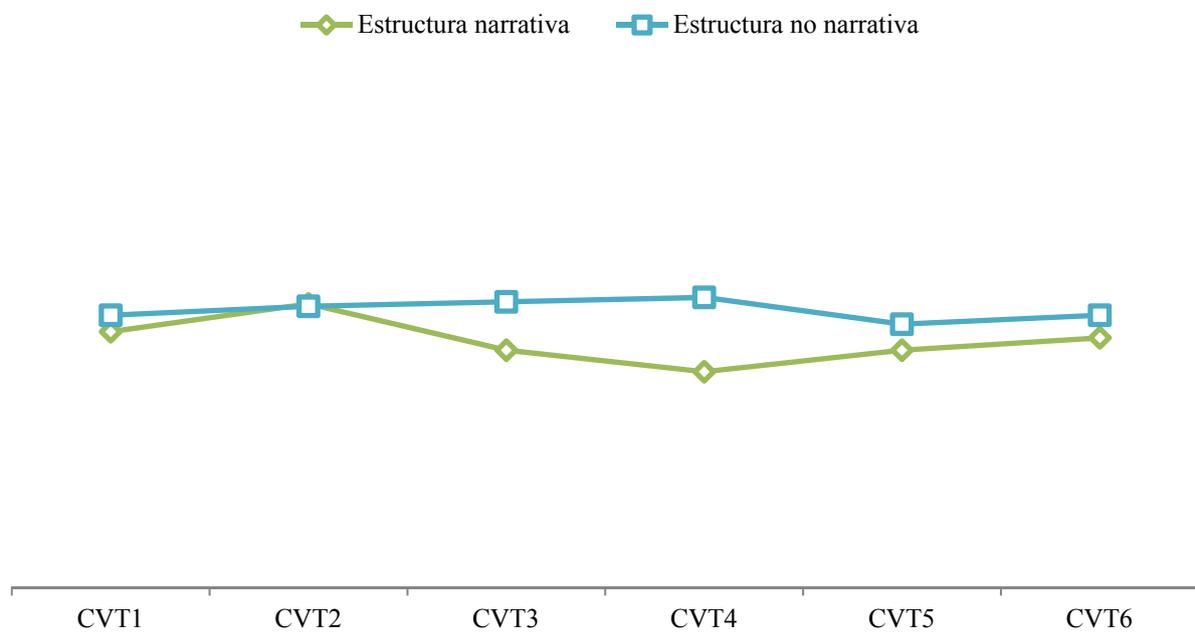


Figura 51. Contacto visual en los momentos de transición del episodio (CVT)

Si bien en la comparativa por curso, sexo o capacidad atencional del alumnado no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Estos resultados confirman la existencia o mayor frecuencia de respiros atencionales en episodios con estructura narrativa (como Doraemon) y la ausencia o presencia casi inexistente de ellos en episodios con estructura no narrativa (como Código Lyoko).

PUBLICACIÓN VII

Oregui, E., & Aierbe, A. (en revisión). Estructura de los dibujos animados, habilidades narrativas y percepción de valores/contravalores en Educación Primaria. *Cultura y Educación / Culture and Education (C&E)*.

PUBLICACIÓN VIII

Oregui, E. (2017). Valores y contravalores en dibujos animados. *Actas AIDIPE 2017: I Encuentro de Doctorandos e Investigadores Noveles del XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinaridad y Transferencia* (pp. 291-300). Salamanca: Universidad de Salamanca. ISBN: 978-84-697-4200-6 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/27405>

EMAV

Escala Magallanes de Atención Visual

En las publicaciones incluidas en esta Tesis Doctoral se alude a los resultados obtenidos del análisis de la Escala Magallanes de Atención Visual (EMAV). No obstante, no se pormenorizan debido a que hubo que ajustar los manuscritos a la normativa de extensión de las revistas. Por este motivo, se detallan a continuación los aspectos más relevantes.

El manual de la EMAV aconseja aplicar diferentes escalas dependiendo de la edad del alumnado, entre los 5 a 9 años la EMAV-1 y a partir de los 10 años la EMAV-2. Ambas escalas difieren en el número total de figuras a identificar idénticas al modelo (140 de 720 figuras en el caso de la EMAV-1 y 340 de 1820 figuras en el caso de la EMAV-2), así como en el tiempo de ejecución (6 minutos en el caso de la EMAV-1 y 12 minutos en el caso de la EMAV-2). Por todo ello, y sobre todo por evitar la ejecución de diferentes escalas en un mismo grupo-aula, se optó por aplicar la EMAV-2 a todo el alumnado participante.

La EMAV considera el número total de aciertos, errores y omisiones en la ejecución de la prueba para aportar dos índices atencionales: uno, de calidad atencional o atención selectiva y, otro, de atención sostenida.

$$\text{Atención Selectiva} = \frac{(\text{aciertos} - \text{omisiones} - \text{errores})}{(\text{aciertos} + \text{omisiones})}$$

$$\text{Atención Sostenida} = \frac{(\text{aciertos} + \text{omisiones})}{\text{aciertos posibles}}$$

La puntuación directa obtenida del cálculo de ambos índices se introduce en el software de baremación denominado *TipiSoft* para obtener los percentiles correspondientes. Al comparar las puntuaciones centiles resultantes de estos dos índices se puede conocer si la ejecución de la escala ha sido correcta (si la puntuación en atención selectiva y sostenida es superior a 20) o en su defecto incorrecta (si la puntuación es inferior a 20 en uno o en ambos índices). Además, se puede saber si las ejecuciones incorrectas son por cometer muchos (si la puntuación en atención selectiva es inferior a 20 y superior a 20 en atención sostenida) o pocos (si la puntuación en atención selectiva es superior a 20 e inferior a 20 en atención sostenida) errores u omisiones en la escala por parte del alumnado.

Del total de la muestra (ver Tabla 81), el 53% ($N = 106$) del alumnado ha realizado la escala incorrectamente y el 43% ($N = 80$) correctamente. La mayoría de las ejecuciones incorrectas son por cometer pocos (30.1%; $N = 56$) antes que muchos (17.7%; $N = 33$) errores u omisiones. Sin embargo, estos resultados no son estadísticamente significativos.

Tabla 81. *Ejecuciones correctas e incorrectas de la EMAV*

	Alumnas		Alumnos		N
	6º E.P.	3º E.P.	6º E.P.	3º E.P.	
Correcta ejecución	14% ($N = 26$)	5.4% ($N = 10$)	12.9% ($N = 24$)	10.8% ($N = 20$)	43% ($N = 80$)
Incorrecta ejecución y pocos errores u omisiones	10.8% ($N = 20$)	5.9% ($N = 11$)	7.5% ($N = 14$)	5.9% ($N = 11$)	30.1% ($N = 56$)
Incorrecta ejecución y muchos errores u omisiones	5.4% ($N = 10$)	2.2% ($N = 4$)	5.4% ($N = 10$)	4.8% ($N = 9$)	17.7% ($N = 33$)
Incorrecta ejecución	3.8% ($N = 7$)	3.2% ($N = 6$)	1.1% ($N = 2$)	1.1% ($N = 2$)	9.1% ($N = 17$)

La puntuación centil de ambos índices también permite determinar si la capacidad de atención selectiva y sostenida del alumnado es adecuada (si la puntuación es superior a 40) o inadecuada (si la puntuación es inferior a 40). El 62.9% ($N = 117$) del alumnado muestra una capacidad de atención selectiva inadecuada frente al 37.1% ($N = 69$); y, el 51.1% ($N = 95$) una capacidad de atención sostenida adecuada frente al 48.9% ($N = 91$).

Dicha capacidad de atención selectiva y sostenida se considera mayor o mejor a medida que la puntuación es superior a 50 y, viceversa, menor o peor a medida que la puntuación es inferior a 50. Teniendo en consideración este aspecto, se ha codificado la capacidad de atención selectiva y sostenida del alumnado en: muy alta (si la puntuación es superior a 80), alta (si oscila entre 79 y 60 puntos), media (si oscila entre 59 y 40 puntos), baja (si oscila entre 39 y 20 puntos), y muy baja (si la puntuación es inferior a 19). En la Tabla 82 se muestra, en orden de mayor a menor capacidad, la atención selectiva y sostenida del alumnado:

Tabla 82. *Capacidad de atención selectiva y sostenida del alumnado*

	Alumnas		Alumnos		N
	6º E.P.	3º E.P.	6º E.P.	3º E.P.	
Atención Selectiva					
Muy alta	1.6% ($N = 3$)	0.5% ($N = 1$)	2.7% ($N = 5$)	2.2% ($N = 4$)	7% ($N = 13$)
Alta	1.1% ($N = 2$)	4.3% ($N = 8$)	4.8% ($N = 9$)	4.3% ($N = 8$)	14.5% ($N = 27$)
Media	1.1% ($N = 2$)	4.8% ($N = 9$)	4.8% ($N = 9$)	4.8% ($N = 9$)	15.6% ($N = 29$)
Baja	4.8% ($N = 9$)	13.4% ($N = 25$)	8.1% ($N = 15$)	5.9% ($N = 11$)	32.3% ($N = 60$)
Muy baja	8.1% ($N = 15$)	10.8% ($N = 20$)	6.5% ($N = 12$)	5.4% ($N = 10$)	30.6% ($N = 57$)
Atención Sostenida					
Muy alta	0% ($N = 0$)	6.5% ($N = 12$)	4.8% ($N = 9$)	3.8% ($N = 7$)	15.1% ($N = 28$)
Alta	1.1% ($N = 2$)	5.9% ($N = 11$)	6.5% ($N = 12$)	3.8% ($N = 7$)	17.2% ($N = 32$)
Media	3.8% ($N = 7$)	6.5% ($N = 12$)	4.3% ($N = 8$)	4.3% ($N = 8$)	18.8% ($N = 35$)
Baja	8.6% ($N = 16$)	7.5% ($N = 14$)	4.8% ($N = 9$)	8.6% ($N = 16$)	29.6% ($N = 55$)
Muy baja	3.2% ($N = 6$)	7.5% ($N = 14$)	6.5% ($N = 12$)	2.2% ($N = 4$)	19.4% ($N = 36$)

Al comparar la capacidad de atención selectiva y sostenida en función del curso y sexo del alumnado (ver Tabla 83), se han encontrado algunas diferencias estadísticamente significativas: las alumnas muestran menor capacidad de atención selectiva que los alumnos, las alumnas de tercero muestran menor capacidad de atención selectiva y sostenida que los alumnos del mismo curso, y las alumnas de sexto muestran mayor capacidad de atención sostenida que las de tercero.

Tabla 83. *Capacidad atención selectiva y sostenida en función del curso y sexo del alumnado*

		Alumnado		3° E.P.		Alumnas	
		Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	6° E.P.	3° E.P.
Atención Selectiva	<i>M</i>	29.10	40.38	26.61	40.95	30.32	26.61
	(<i>D.T.</i>)	(22.84)	(26.57)	(26.38)	(27.33)	(21.00)	(26.38)
	<i>Z</i>	-2.907		-2.353		-1.701	
	<i>p</i>	.01**		.05*		.089	
Atención Sostenida	<i>M</i>	40.85	46.58	30.81	45.12	45.79	30.81
	(<i>D.T.</i>)	(26.24)	(27.92)	(15.97)	(26.38)	(28.88)	(15.97)
	<i>Z</i>	-1.354		-2.074		-2.138	
	<i>p</i>	.176		.05*		.05*	

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

En cualquier caso, uno de los objetivos principales de la Tesis Doctoral es controlar el posible efecto que la capacidad atencional del alumnado puede ejercer sobre el resto de las variables del estudio (ver Tabla 84 y 85).

Tabla 84. *Capacidad de atención selectiva y sostenida del alumnado en función de la estructura del episodio visionado*

		Estructura	
		Narrativa	No Narrativa
Atención Selectiva	<i>M</i>	35.05	34.27
	(<i>D.T.</i>)	(24.23)	(26.60)
	<i>Z</i>		-.527
	<i>p</i>		.598
Atención Sostenida	<i>M</i>	42.32	45.17
	(<i>D.T.</i>)	(26.27)	(28.18)
	<i>Z</i>		-.604
	<i>p</i>		.546

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

A este respecto se comprueba que no hay diferencias estadísticamente significativas al contrastar la capacidad de atención selectiva y sostenida del alumnado en función de la estructura narrativa o no narrativa del episodio visionado (ver Tabla 84); ni, tampoco, al comparar la habilidad narrativa e identificación de valores y contravalores en función de la capacidad de atención selectiva y sostenida del alumnado (ver Tabla 85).

Tabla 85. *Habilidad narrativa e identificación de valores y contravalores en función de la capacidad de atención selectiva y sostenida del alumnado*

		Atención Selectiva				Atención Sostenida					
		Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja	Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
Habilidad Narrativa	<i>M</i>	3.85	4.62	4.21	4.44	5.44	4.22	4.05	5.39	5.63	3.51
	(<i>D.T.</i>)	(2.71)	(3.31)	(3.42)	(3.71)	(4.62)	(3.96)	(3.03)	(4.02)	(4.49)	(2.83)
	X^2			1.770					7.986		
	<i>p</i>			.778					.092		
Valores	<i>M</i>	6.23	6.93	7.72	7.60	8.72	6.93	6.50	9.40	9.11	5.92
	(<i>D.T.</i>)	(4.83)	(4.90)	(6.70)	(6.23)	(8.34)	(5.68)	(5.74)	(6.76)	(8.04)	(5.66)
	X^2			.588					7.845		
	<i>p</i>			.964					.097		
Contravalores	<i>M</i>	4.08	4.85	4.90	4.88	5.61	4.82	4.50	5.83	6.04	3.44
	(<i>D.T.</i>)	(3.66)	(4.05)	(5.55)	(4.59)	(5.63)	(5.05)	(4.33)	(4.92)	(5.63)	(3.85)
	X^2			.936					8.181		
	<i>p</i>			.919					.085		

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Cabe señalar que tampoco se identifican diferencias estadísticamente significativas al repetir los últimos análisis (expuestos en la Tabla 84 y 85) subdividiendo la muestra por curso y sexo del alumnado o, incluso, por tipo de estructura del episodio visionado. Estos resultados confirman, en definitiva, que la capacidad de atención selectiva y sostenida del alumnado no incide en la habilidad narrativa y percepción de valores/contravalores. Sin embargo, aunque complementen los análisis realizados en publicaciones previas (Publicación VI, VII y VIII), es necesario utilizar estadísticos más exhaustivos que corroboren este hecho como, por ejemplo, realizar análisis de regresión (ver Publicación IX).

PUBLICACIÓN IX

Oregui, E., Aierbe, A., & Bermejo, J. (2019). Narrative skill and identification of values and countervalues in cartoons by Primary Education students / Habilidad narrativa e identificación de valores y contravalores en dibujos animados por alumnado de Educación Primaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology (analesps)*, 35(2). doi: 10.6018/analesps.35.2.331441

RETELLING

Ejemplos

En consonancia con la Publicación IX, se ha considerado el mayor residuo (e_i) positivo y negativo resultante del análisis de regresión relativo a la variable dependiente de habilidad narrativa para seleccionar cuatro ejemplos que: por un lado, confirman, sintetizan y destacan los resultados obtenidos mediante análisis cuantitativos y cualitativos; y, por otro, ilustran el *retelling* (en términos de habilidad narrativa e identificación de valores y contravalores) del alumnado en base al tipo de estructura no narrativa o narrativa del episodio de dibujos animados visionado (*Luchar hasta el final* de Código Lyoko y *La bombona de energía emocional* de Doraemon respectivamente).

Al comparar los relatos con mayor residuo positivo ilustrados en las Tablas 89 y 90 se comprueba que los referidos a la estructura no narrativa (ver Tabla 89), a diferencia de los narrativos (ver Tabla 90), son de menor calidad (menos extensos y detallados, así como con menor presencia de identificación de valores o contravalores) puesto que se comprenden, procesan y evocan peor al suponer un esfuerzo cognitivo mayor debido a características formales propias del contenido audiovisual e independientemente de la capacidad atencional, el curso, la edad y el sexo del alumnado o, incluso la red e ISEC de su centro educativo.

Tabla 89. *Relato referido al episodio de estructura no narrativa con mayor residuo positivo*

Episodio: Luchar hasta el final (Código Lyoko)		Estructura: No narrativa
Alumnado: Sexo = Alumno Edad = 10 años Curso = 6° de E.P.	Centro educativo: Red = Concertada ISEC = .718	Atención: Atención Selectiva = 20 Atención Sostenida = 95
Habilidad Narrativa: Puntuación obtenida = 9.47 Puntuación esperada = 2.60 Residuo = 6.87	Valores: Identificación obtenida = 10 Identificación esperada = 3 Residuo = 7	Contravalores: Identificación obtenida = 3 Identificación esperada = 2 Residuo = 1
<p>Relato: Bueno que al principio está... bueno... está durmiendo y había tenido una pesadilla la chica del pelo rosa y pues que se fue a la ducha, bueno, a preparase y eso, y luego fue al cuarto del niño con gafas y que está haciendo algo para destruir a XA..., no me acuerdo cómo se llama... (XANA), XANA, esa, y bueno luego creo que fueron otra vez a clase a comer y que el padre de la chica de pelo rosa le había enviado un Wha..., un mensaje al niño con gafas y querían que fueran rápido a la fábrica, y entonces todos salieron corriendo y, pero una chica oyó, estaba escuchando música creo en el bosque o por el parque y vio pasar al niño con gafas y entonces le siguió, pero desapareció y bueno se metió por un túnel, o lo que sea, y llegaron los otros cuatro y le dijo la chica, creo que era Susi o... (Sissi), por qué tenían tanta prisa, y decían que tenían clase de waterpolo y que llegaban tarde, y entonces pues salieron del parque e intentaron abrir una puerta pero estaba cerrada. Cuando salieron de ese cuarto, o lo que sea, estaba otra vez la chica preguntando por qué, haber si no tenían clase de waterpolo, y luego de repente entró otro chico que antes se convirtió en malo, y bueno ya era bueno, y entonces le entretendió a Susi (Sissi), y entonces los otros se escaparon a la fábrica, y cuando llegaron a la fábrica, pues el chico con gafas le explicó lo que pasaba y entraron en la aventura, y el chico que antes era malo quería entrar pero no le dejaban, entonces se quedó fuera y si pasaba algo pues ya entraría, entonces ya se metieron en la aventura, o lo que sea, y bueno el chico que estaba en el ordenador hablando con los otros mientras estaban dentro, XANA, o lo que sea, le hizo algo al otro chico para que se convirtiera otra vez en malo, y bueno pues se convirtió otra vez en malo y le empujó al chico con gafas, y en la aventura que estaban la chica de pelo negro se... bueno le aplastaron o pasó algo que salió de la aventura, y entonces el chico le empezó a empujar, y bueno así mucho rato, y luego en la aventura otra vez un monstruo grande, o lo que eso, empezó a no sé, a pegar no, pero entonces otro chico intentó pararle al monstruo y los otros dos pues intentan destruir los... unas cosas que volaban, entonces al final le aplastaba el monstruo gigante, le aplastó a un chico, y bueno... entonces el padre de la chica del pelo rosa le envió otro mensaje... ¡Ah bueno! Cuando ya se... cuando le empujó ya se... al final ya se... se despertó, y entonces fue otra vez, y bueno... le envió un mensaje el padre de la chica de pelo rosa, y bueno... pues... entonces ya sabían cómo destruir a XANA, entonces tuvieron que ir el chico de pelo amarillo y la chica de pelo rosa a un sitio, y tenían que hacer bueno... esa cosa para destruir a XANA, y entonces no tenía potencia, no tenía suficiente potencia y algo que volaba le dio al chico de pelo rubio y le tiró, entonces salió de la aventura y estaba sólo la rosa y apareció el padre... y que estaba a punto... le estaban tirando algo para que se... y ya tenía potencia, y bueno... y entonces el chico, y entonces la chica como ya tenía potencia hizo eso y destruyó a XANA. Y antes, estaban peleándose la chica y el chico, y eso, y el otro chico con pelo marrón le empezó a pegar, o lo que sea, y al final ya consiguió que no sea malo y ya está.</p>		

Tabla 90. *Relato referido al episodio de estructura narrativa con mayor residuo positivo*

Episodio: La bombona de energía emocional (Doraemon)		Estructura: Narrativa
Alumnado: Sexo = Alumno Edad = 10 años Curso = 6º de E.P.	Centro educativo: Red = Concertada ISEC = .209	Atención: Atención Selectiva = 10 Atención Sostenida = 25
Habilidad Narrativa: Puntuación obtenida = 21.90 Puntuación esperada = 6.61 Residuo = 15.29	Valores: Identificación obtenida = 38 Identificación esperada = 12 Residuo = 26	Contravalores: Identificación obtenida = 25 Identificación esperada = 8 Residuo = 17
<p>Relato:</p> <p>Nobita vuelve del cole y se ha liado, ha visto a Suneo, y Suneo le ha invitado a ir a su casa, y Nobita no quería porque le parecía algo raro o que le iba a pedir algo, pero al final Suneo le ha obligado, y Nobita ha ido a casa de Suneo. Luego en casa de Suneo, Suneo le ha traído un pastel y té, y el coche teledirigido. Nobita como ha visto que el pastel estaba muy bueno, ha empezado a comérselo. Entonces le había pedido que necesitaba algo para que su coche de radiocontrol funcionase porque Gigante todos los días venía a su casa, le cogía el coche, y como el coche tenía mucha potencia, entonces la pilas pues se gastaban rápido. Entonces cuando se aburría de jugar con el coche, Suneo se quedaba sin pilas, y como esas pilas eran muy caras para comprar pues sus padres no se las compraban. Entonces pidió a Nobita que le pidiese un aparato para Doraemon, que fuesen algunas pilas que no se acaben nunca. Entonces Nobita se ha negado y Suneo le ha dicho que le devuelva el pastel que se acaba de comer. Entonces, al final, Nobita le ha tenido que pedir a Doraemon un aparato suyo y, cuando ha llegado a casa, ha visto que Doraemon no estaba y de repente Doraemon ha venido del futuro y ha traído una bomba energética, entonces te recoge. Cuando la madre de Nobita le ha llamado, le iba a tirar bronca, se ha sentado Nobita y Doraemon quería probar su nueva bomba energética. Ha bajado con la flechita energética, le ha apuntado a la madre de Nobita, y la bomba lo que ha hecho ha sido absorber toda la energía que tenía de la bronca a Nobita. Y después de que se la ha absorbido, la madre de Nobita, no le apetecía nada tirarle la bronca a Nobita, entonces Doraemon le ha explicado qué era ese aparato y le ha explicado Nobita a Doraemon que lo necesitaba porque se lo ha pedido Suneo, que Gigante le está cogiendo todos los días el coche de radiocontrol y siempre le gastaba las pilas. Entonces se han ido a casa de Suneo, le han tocado la puerta, y le han dicho a Suneo que ese aparato serviría con la energía de un enfado, y que funcionase el coche. Lo que han hecho es: Suneo ha cogido su coche de radiocontrol, se han ido a un descampado y ahí le han metido energía al coche. Suneo cuando lo ha probado sí funcionaba pero, cuando se ha parado el coche, Suneo ha preguntado por qué se ha gastado tan rápido, y Doraemon le ha dicho porque necesitaba más energía, entonces han pensado en quién podría tener mucha energía, y habían pensado que Gigante, pero primero ha venido Shizuka al descampado, y cuando Suneo ha visto a Shizuka se le había ocurrido una idea, Suneo ha ido rápido corriendo, le ha levantado la falda a Shizuka y Shizuka se ha enfadado mucho. Entonces Suneo ha pedido rápidamente a Doraemon que le apuntase a Shizuka, pero al final Shizuka le ha pegado una torta a Suneo por hacer eso, y Suneo le ha preguntado a Doraemon por qué no le había apuntado a Shizuka, y Doraemon le ha dicho que estaba flipado por lo que había hecho, y entonces que no se había enterado. Entonces fueron, luego, a buscar a Gigante, y Suneo sabía que... como les había dicho a Doraemon y a Nobita que fuesen ellos, y le pusiesen furioso para guardar su energía. Entonces como Doraemon y Nobita no se atrevían, lo que ha hecho Suneo es llamarle idiota a Gigante, y Gigante se ha pensado que se lo había dicho Nobita y Doraemon, y ha ido detrás de él. Entonces Doraemon le ha apuntado a Gigante, y han conseguido mucha energía, entonces han ido otra vez al descampado, han cogido el coche radiocontrol, y le han puesto la energía. Después vieron que no tenían más energía, y han ido a por Gigante otra vez, pero les ha dicho Nobita y Doraemon a Suneo que no querían hacerlo porque no se atrevían, entonces Suneo lo tuvo que hacer él solito. Entonces, cuando Gigante estaba barriendo el suelo de su casa, de repente Suneo apareció y le tiró una bola a Gigante, entonces Gigante se puso muy enfadado y fue para pegarle a Suneo, pero Suneo puso la bomba energética sobre Gigante, y entonces Gigante se ha calmado, y Suneo ha recogido toda la energía que tenía sobre él por el enfado. Pero entonces lo que ha pasado es que se ha llenado el vasito. Ha vuelto a hacer Suneo, tirarle muchas pelotas. Al final ha recogido todo el cabreo que tenía Gigante, la bombona energética estaba llena, y entonces ha empezado otra vez a tirarle bolas y a enseñarle el culo, y así, y Gigante se ha puesto muy pero que muy enfadado, y entonces cuando le ha apuntado a Gigante la bomba energética no iba, y entonces le ha pegado mucho, y le ha dejado destrozado a Suneo. Entonces ha ido Suneo otra vez al descampado, les ha dicho a Nobita y Doraemon que la bomba energética no funcionaba, y cuando ha ido Doraemon, y que no funcionaba, ha visto cuanta energía tenía la bomba energética guardada, y ha visto que estaba llena, entonces le ha explicado a Suneo que la bomba energética estaba completa, y por eso no ha funcionado. Entonces Suneo se ha ido a casa, y Nobita y Doraemon se han quedado en el descampado, y con toda la energía que tenían se han quedado. Y cuando Suneo se había dejado ahí el coche con toda la energía que tenían, le ha preguntado Doraemon a Nobita ¿por qué no jugamos nosotros con el coche ahora? Y le ha dicho Nobita que vale. Entonces, han utilizado la energía que les quedaba para el coche, y estuvieron jugando.</p>		

Cabe señalar que tres estudiantes mencionan no recordar el episodio con estructura no narrativa. Estos son: una alumna de 8 años que cursa tercero en la red pública con ISEC de -.963 y percentil atencional de 25 en selectiva y sostenida; un alumno de 11 años que cursa sexto en la red pública con ISEC de -.679 y percentil atencional de 10 en selectiva y de 55 en sostenida; y otro alumno de 8 años que cursa tercero en la red concertada con ISEC de .718 y percentil atencional de 75 en selectiva y de 15 en sostenida. Por lo tanto, al obtener una puntuación de cero en habilidad narrativa ($e_i = -2.60$) e identificación de valores ($e_i = -3$) y contravalores ($e_i = -2$), dichos casos serían aquellos que realmente obtienen mayor residuo negativo en lugar del ejemplo ilustrado en la Tabla 91.

Tabla 91. *Relato referido al episodio de estructura no narrativa con mayor residuo negativo*

Episodio: Luchar hasta el final (Código Lyoko)		Estructura: No narrativa
Alumnado: Sexo = Alumno Edad = 8 años Curso = 3° de E.P.	Centro educativo: Red = Concertada ISEC = .209	Atención: Atención Selectiva = 95 Atención Sostenida = 50
Habilidad Narrativa: Puntuación obtenida = .18 Puntuación esperada = 2.60 Residuo = -2.43	Valores: Identificación obtenida = 1 Identificación esperada = 3 Residuo = -2	Contravalores: Identificación obtenida = 0 Identificación esperada = 2 Residuo = -2
Relato: Que iban a derrotar a XANA.		

En el *retelling* del episodio con estructura narrativa, en cambio, no se ha encontrado ninguna mención al respecto (a no recordar lo ocurrido) por lo que el relato ilustrado en la Tabla 92 es el de mayor residuo negativo. No obstante, pese a ello, es relativamente de mejor calidad (más extenso y detallado, así como con mayor presencia de identificación de valores o contravalores) que su relato homólogo referido al episodio con estructura no narrativa (ver Tabla 91). Esto se debe a que se comprende, procesa y evoca mejor al suponer un esfuerzo cognitivo menor debido a características formales propias del contenido audiovisual e independientemente de la capacidad atencional, el curso, la edad y el sexo del alumnado o, incluso la red e ISEC de su centro educativo.

Tabla 92. *Relato referido al episodio de estructura narrativa con mayor residuo negativo*

Episodio: La bombona de energía emocional (Doraemon)		Estructura: Narrativa
Alumnado: Sexo = Alumno Edad = 12 años Curso = 6° de E.P.	Centro educativo: Red = Concertada ISEC = .718	Atención: Atención Selectiva = 25 Atención Sostenida = 95
Habilidad Narrativa: Puntuación obtenida = .38 Puntuación esperada = 6.61 Residuo = -6.23	Valores: Identificación obtenida = 4 Identificación esperada = 12 Residuo = -8	Contravalores: Identificación obtenida = 2 Identificación esperada = 8 Residuo = -6
Relato: Que había un niño que le chantajeaba a su amigo dándole una cosa que su amigo no le podía pagar para que le diera una cosa y le ayudara a coger el coche que le había quitado el otro amigo.		

PUBLICACIÓN X

Oregui, E., Aierbe, A., Bermejo, J., & Bartau, I. (2017). Habilidades narrativas, valores y relatos personales digitales: una propuesta metodológica para Educación Primaria. En 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 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/27404>

DISCUSIÓN

De acuerdo con los objetivos inicialmente planteados, en este último apartado, se aporta la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones más relevantes que se intercalan con los avances y las limitaciones del estudio, así como se sugieren posibles líneas futuras de investigación.

1. Consumo mediático del alumnado desde la perspectiva de sus madres/padres.

El fin de semana se da un mayor uso en horas que entre semana de Internet y los diferentes dispositivos: televisión, ordenador, móvil, tableta y videoconsola. Si bien el alumnado utiliza todos estos dispositivos, generalmente como medio de entretenimiento, el ordenador e Internet lo utilizan, también, para trabajar o estudiar (sobre todo, el alumnado de sexto) y el móvil para comunicarse o relacionarse (principalmente, las alumnas de sexto). Además, los dispositivos de uso más habituales en la habitación son los más pequeños y portátiles como, por ejemplo, el móvil y la tableta (Bovill & Livingstone, 2001). Aunque, durante las actividades de ocio el alumnado prefiere pasar tiempo con la familia y las amistades, son las alumnas de sexto las que tienen mayor preferencia por escuchar música, leer o utilizar el móvil y los alumnos de sexto por practicar deporte o jugar con la videoconsola.

El auge de Internet (AIMC, 2012; Bertomeu, 2011; Bringué & Sádaba, 2009; Bringué, Sádaba & Sanjurjo, 2013; del Río, Sádaba & Bringué, 2010; Garmendia et al., 2011; Ihmeideh & Shawareb, 2014; Livingstone et al., 2014; Melgarejo & Rodríguez, 2010; Sádaba, 2010; Sádaba & Bringué, 2010; Ofcom, 2014), junto con su presencia en todos los dispositivos, se ve muy bien reflejado en los hábitos de consumo del alumnado de sexto que (a diferencia del de tercero) usan en mayor proporción los diversos medios con acceso a la red, se registran en redes sociales, acceden a webs de canales televisivos para ver capítulos o conocer más aspectos sobre sus personajes favoritos, así como juegan *online* con amistades o personas desconocidas. Actualmente, estos hábitos están sufriendo transformaciones con la aparición reciente de plataformas VOD (de vídeo bajo demanda) vía *streaming* por lo que sería necesario indagar más afondo en ello.

En lo que respecta a las preferencias de videojuegos, estas difieren en relación a la perspectiva de género. Ellos escogen videojuegos de deportes, carreras de coches/motos y de acción/guerra mientras ellas se sitúan en la categoría “otros”. Un análisis más pormenorizado a través del ítem 22 del cuestionario muestra que en dicha categoría se incluyen géneros tales como: ritmo/música, cuidado de animales o boutique/estilismo/maquillaje/costura. Por lo tanto, puede concluirse que, por un lado, se deberían revisar los géneros de videojuegos relativos al ítem 21 del cuestionario y, por otro, que según la percepción de las madres y los padres se siguen perpetuando estereotipos en la selección y uso de los videojuegos por parte de sus hijas e hijos (Zhao & Linaza, 2015). Esta preferencia estereotipada, también, se constata en la selección de contenidos de ficción puesto que ellas tienden a ver más series juveniles o *Teen Series* emitidas por el canal *Disney Channel* (Pasquier, 1996) y se observa, además, un cambio de tendencia en el alumnado de sexto que comienza a escoger series dirigidas a público adulto y videojuegos con clasificación PEGI 16 o 18.

2. Creencias parentales, estilos y estrategias de mediación, y dificultades percibidas sobre el consumo mediático de sus hijos/as.

El aumento de consumo mediático por parte del alumnado conforme avanza en edad está estrechamente relacionado con el grado de mediación parental. Los estilos de mediación preferentes son el restrictivo, instructivo y compartido tanto con la televisión como con los videojuegos, mientras que, con respecto a Internet el orden varía pasando el restrictivo al último lugar.

Si se desglosan los datos por género, las madres con hijos utilizan los tres estilos de mediación más a menudo que las madres con hijas en lo referente a videojuegos posiblemente porque ellos juegan con mayor frecuencia que ellas y los padres con hijas, en cambio, utilizan el estilo instructivo y compartido más a menudo que los padres con hijos en lo referente a videojuegos e Internet, lo cual puede indicar una tendencia de carácter proteccionista en la que convendría indagar con mayor detalle en el futuro (Casas et al., 2007; Duggan et al., 2015; Garaigordobil & Aliri, 2012; Punamäki et al., 2009; Talves & Kalmus, 2015) y, más aún, teniendo en cuenta que el nivel de participación de las madres ha sido mayor que el de los padres tanto en los grupos de discusión como en la cumplimentación de los cuestionarios.

Cabe señalar que los datos recabados mediante el cuestionario, se ajustan al esquema clásico de mediación parental propuesto por Valkenburg et al. (1999) que se ha empleado y se sigue empleando en numerosos estudios (Álvarez et al., 2013; Clark, 2011; Connell et al., 2015; Coyne et al., 2011; Garmendia et al., 2013; Ihmeideh & Shawareb, 2014; Kirwil, 2009; Livingstone & Helsper, 2008; Lloret et al., 2013; Martins et al., 2015; Nikken & Jansz, 2006; Özgür, 2016; Padilla et al., 2015; Shin & Huh, 2011; Sonck et al., 2013; Sureda et al., 2010; Torrecillas-Lacave, 2013) que aportan resultados a un nivel más general. Sin embargo, a través de los grupos de discusión realizados, se ha podido ahondar más en la mediación e identificar y describir en detalle las creencias positivas y negativas, las dificultades percibidas o las estrategias de control y apoyo de los/las progenitores/as que apenas son apreciables en estudios cuantitativos.

Así, se comprueba que la mediación es más reactiva que proactiva y, aunque al inicio de los grupos de discusión los/las progenitores/as aluden más a las concepciones negativas que a las positivas, conforme avanza la sesión comienzan a señalar, también, las potencialidades de los medios de comunicación (Chaudron, 2015; Cheung, 2010; Fletcher & Blair, 2014; Kutner et al., 2008; Livingstone et al., 2011a; Livingstone et al., 2011b; Livingstone et al., 2015; Ofcom, 2014; Oosting et al., 2008; Padilla-Walker, 2006; Sorbring, 2014; Zaman et al., 2016).

Estos resultados cualitativos complementan y amplían, por tanto, los datos del cuestionario mostrando un panorama más cercano a la realidad que con el acceso a Internet a edades cada vez más tempranas y desde cualquier dispositivo ponen en cuestión la existencia de unos estilos únicos y aplicables a todas las pantallas por lo que, tal vez, sea necesario revisar, modificar, identificar y definir nuevos modos de mediación. Asimismo, permite compartir y visibilizar el punto de vista de los/las progenitores/as para que las propuestas de asesoramiento y formación se ajusten mejor a los nuevos retos. En este sentido, al igual que en otros ámbitos, las madres y los padres destacan la relevancia de mantener cauces de comunicación y relaciones de confianza con sus hijas e hijos puesto que, a pesar de que la brecha digital entre generaciones se va reduciendo y cada vez son más las personas adultas con hijos/as que han crecido con las pantallas, siguen percibiendo dificultades para mediar su uso por el cambio y desarrollo constante de los medios de comunicación.

3. Razonamiento moral del alumnado en relación a los contenidos de ficción desde la perspectiva de sus madres/padres.

De acuerdo a la percepción de los/las progenitores/as, el alumnado de sexto habría alcanzado los tres niveles de razonamiento moral (juicio, consecuencias y motivos) y, aunque menos afianzado, también el de tercero tal y como señala Mong-Shan Yang (2006) y otras perspectivas clásicas (Díaz-Aguado & Medrano, 1994; Kohlberg, 1984; Piaget, 1965). Sin embargo, estos datos solo son una aproximación de carácter cuantitativo (medidos con una escala Likert de uno a cinco) por lo que convendría ahondar en ello en el futuro de forma

cualitativa a través de las preguntas de las entrevistas relativas a la conducta de personajes o a alguna escena/secuencia concreta del episodio y con respuestas argumentadas por el propio alumnado. Ello permitirá contrastar este resultado.

4. Selección de dos episodios de dibujos animados en base a altos índices de audiencia en las edades objeto de estudio y pertenecientes cada uno a un tipo de estructura, narrativa/no narrativa.

Para alcanzar este objetivo se establecieron cuatro criterios de selección: a) que el contenido de ficción a seleccionar fueran dibujos animados; b) que tuvieran altos índices de audiencia en las edades objeto de estudio (una cuota de pantalla superior a 11 puntos y estar entre los 15 primeros del ranking); c) que se emitieran en diferentes cadenas e idiomas (preferiblemente, en la cadena autonómica *etb3* y en los dos idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca donde se realiza el estudio, en castellano/español y vasco/euskara); y, d) que pertenecieran a diferentes tipos de estructura (narrativa y no narrativa).

Los datos de medición de audiencias proporcionados por la agencia *Kantar Media* (<https://www.kantarmedia.com/es>) se contrastaron, también, con las preferencias del propio alumnado a través de las tres últimas preguntas de las entrevistas y desde la percepción de los/las progenitores/as mediante el ítem once del cuestionario. De este modo, se confirma la popularidad de los dos contenidos de ficción seleccionados (*Doraemon* y *Código Lyoko*) entre el alumnado participante de Educación Primaria.

Uno de los propósitos de la Tesis Doctoral era seleccionar contenidos de ficción con diferente estructura, uno de tipo narrativo y otro no narrativo. Si bien se acudió a expertos en narratología (del Río et al. 2004; Bermejo, 2005) para establecer este cuarto criterio, a lo largo de la Tesis Doctoral se han ido aportando evidencias con las que se podrían clasificar los contenidos de ficción más allá de los aspectos nocivos a los que ya se alude en el Código de Autorregulación sobre Contenidos Televisivos e Infancia (<http://tvinfancia.es/tvinfancia/sites/default/files/Sistema%20de%20calificacion%20Codigo%20de%20Autorregulaci%C3%B3n%20junio%202015.pdf>) tales como: violencia; sexo; miedo o angustia; drogas y sustancias tóxicas; discriminación; conductas imitables; y lenguaje escrito, verbal o gestual.

Un aspecto a considerar en el futuro es que, en lugar de clasificar los contenidos de ficción por su estructura con criterios “todo o nada” (es decir, narrativa o no narrativa), debería buscarse un modo de estimar diferentes grados de estructuración de los mismos (de más a menos estructurado) puesto que el episodio de *Código Lyoko* seleccionado, también, tiene fragmentos narrativos (principalmente al inicio, por ejemplo, cuando el grupo de amigos/as está desayunando).

Los criterios establecidos sirven de guía para analizar, clasificar y seleccionar contenidos de ficción idóneos dirigidos a la infancia tanto por parte de los profesionales de la comunicación como desde el ámbito psicopedagógico para fomentar la educación mediática del alumnado a través de programas que les resulten familiares, atrayentes y motivadores.

5. Contenido de valores/contravalores en los episodios seleccionados.

Los contenidos de ficción transmiten, entre otros aspectos, valores y contravalores (Abuzahra et al., 2016; del Río & Román, 2005; Fogel, 2006; Gladkova, 2013; Hadley & Nenga, 2004; Hidalgo & Pertíñez, 2005; Labaš & Maleš, 2017; Moreno, 2008; Morillas & García, 2009; Özer & Avci, 2015; Porto, 2013; Rajadell et al., 2005; Reina, 2005; Russo et al., 2007; Šramová & Pavelka, 2017; Tamborini et al., 2017; Tur & Grande, 2009) por lo que su

potencial educativo tanto en el ámbito formal e informal debe ser aprovechado por progenitores/as y profesorado. En esta línea, desde el marco interpretativo de Donoso (1992) y Rokeach (1973), se ha configurado una plantilla de observación que sirve tanto para el análisis de contenido potencial de valores/contravalores en episodios como para recabar los identificados por el alumnado.

En total se han analizado 86 episodios, 43 de Doraemon y 43 de Código Lyoko, en los que se observa una mayor presencia de valores éticos y vitales, mientras los valores estéticos y trascendentales apenas aparecen representados.

De dicho análisis se seleccionaron dos episodios para que los visualizara el alumnado: *La bombona de energía emocional* perteneciente a Doraemon y *Luchar hasta el final* perteneciente a Código Lyoko. El análisis exhaustivo de estos dos episodios muestra que en ambos episodios aparecen representados más valores que contravalores. En el episodio de Doraemon aparecen de mayor a menor medida valores de producción, socio-afectivos, vitales, intelectuales, éticos, personales y estéticos; y contravalores éticos, socio-afectivos, de producción, personales, vitales e intelectuales. Mientras que, en el episodio de Código Lyoko se observan valores socio-afectivos, de producción, intelectuales, éticos, vitales, personales y estéticos; y contravalores éticos, socio-afectivos, de producción, vitales, personales, intelectuales y estéticos.

Si bien en el episodio de Código Lyoko aparecen más variedad de valores socio-afectivos y éticos, el episodio de Doraemon tiene un carácter más pedagógico puesto que muestra los valores con sus respectivos contravalores de manera reiterada y en diferentes situaciones lo que, junto a sus características formales (es decir, a su estructura narrativa), puede fomentar la comprensión e identificación de los mismos por parte del alumnado de Educación Primaria, tal y como se ha comprobado en el estudio y se concluye en la discusión de los objetivos nueve, diez y doce.

6. Capacidad atencional, atención selectiva y sostenida, del alumnado.

Mediante la aplicación de la EMAV-2 (García & Magaz, 2011), se han hallado algunas diferencias estadísticamente significativas por curso y sexo del alumnado en lo referente a su atención selectiva y sostenida, tal y como cabe esperar desde la perspectiva evolutiva y como, así lo refieren diferentes estudios en este campo (Anderson, 2002; Barkley, 2012; del Río et al., 2004; Klenberg et al., 2001; Lezak, 1982; Loher & Roebers, 2013; Quiroga, Santacreu, Montoro, Martínez-Molina & Shih, 2011; Rueda et al., 2004).

Esta escala y la mayoría de las pruebas estandarizadas disponibles en el mercado, tanto en formato lápiz y papel como *online*, miden la atención visual y algunas la auditiva. Por ello, tal vez convenga plantear la necesidad de estandarizar instrumentos que analicen al mismo tiempo la atención auditiva y visual en relación a los contenidos audiovisuales de ficción.

No obstante, uno de los propósitos principales de la Tesis Doctoral era controlar el posible efecto que la atención puede ejercer en el procesamiento, comprensión, recuerdo y evocación de mensajes (en términos de habilidad narrativa y percepción de valores/contravalores) relacionados con contenidos de ficción de diferente estructura (narrativa y no narrativa). Este propósito se ha logrado al comprobar que no se hallan diferencias estadísticamente significativas si se contrasta la capacidad de atención selectiva y sostenida del alumnado en función de la estructura del episodio visionado (narrativa vs no narrativa); así como, tampoco, al comparar la habilidad narrativa del alumnado o su percepción de valores/contravalores en función de la capacidad de atención selectiva y sostenida.

7. Contacto visual del alumnado con la pantalla durante la visualización del episodio con estructura narrativa/no narrativa.

De acuerdo con las aportaciones del estudio realizado por Bermejo (2005), se ha confirmado que el alumnado mantiene un alto contacto visual con la pantalla durante la visualización del episodio y realiza respiros atencionales (se ríe, comenta algo con los/las compañeros/as, cambia de postura en la silla, etc.) que no tienen por qué estar relacionados con una falta de interés o motivación, es decir, por dejar de prestar atención. Más bien, están relacionados con la trama argumental del episodio, de tal forma que en los momentos de menor intensidad o de transición es cuando se producen, sobre todo, en la visualización del episodio de Doraemon con estructura narrativa. En la visualización del episodio de Código Lyoko con estructura no narrativa, en cambio, estas reacciones están más inhibidas, como si el alumnado se quedaría absorto mirando la pantalla, posiblemente por el efecto de los frecuentes *clinchers* o captadores atencionales (sonidos, movimientos rápidos de personajes, etc.) utilizados en dicho episodio.

8. Habilidad narrativa del alumnado tras visualizar y relatar el episodio con estructura narrativa/no narrativa (*retelling*).

Como se ha mencionado anteriormente, se ha tratado de comprender cómo ocurre el proceso de recepción, procesamiento, comprensión, recuerdo y evocación de mensajes transmitidos por dibujos animados infantiles en términos de habilidad narrativa (objetivo ocho), así como, de percepción de valores/contravalores (objetivo nueve).

Con esta finalidad, se ha mostrado al alumnado un episodio con estructura narrativa o no narrativa y, tras el visionado, se les ha pedido que contaran de forma oral todo lo que recordaban sobre el episodio visto a través de la técnica conocida como *retelling*. De acuerdo a las dimensiones e indicadores de la competencia mediática propuestas por Ferrés & Piscitelli (2012), el procedimiento seguido en esta investigación se sitúa en (y contribuye a) las dimensiones e indicadores de análisis y de expresión, dado que el contenido de ficción visualizado y el posterior *retelling* del alumnado puede fundamentar la creación de sus propios relatos digitales en el ámbito formal o informal.

Los relatos recabados se han analizado en profundidad en términos de habilidad narrativa y percepción de valores/contravalores. Para el análisis de la habilidad narrativa, además de considerar el número de errores y de alteraciones, se han creado dos indicadores: la representación cognitiva (compuesta por el orden secuencial, el orden configuracional y los núcleos semánticos) y la representación comunicacional (compuesta por segmentos, conectores temporales y causales). Posiblemente, sería conveniente ajustar mejor este índice de habilidad narrativa para que la media resultante de la representación comunicacional en comparación con la cognitiva no sea tan elevada. Una solución podría ser ponderar las variables relativas a segmentos, conectores temporales y causales. En cualquier caso, todo ello ha supuesto un avance en este campo ya que los datos son comparables y se han obtenido resultados destacables con el índice de habilidad narrativa elaborado.

El alumnado de sexto relata con mayor detalle las diferentes secuencias que componen los episodios y cometen menor número de errores que el alumnado de tercero, además son las alumnas las que utilizan más conectores causales en sus relatos que los alumnos. Estas diferencias estadísticamente significativas son esperables a nivel evolutivo como así lo mencionan estudios realizados en esta línea (Berman, 1996; Bermejo, 2005; del Río et al., 2004; Flake et al., 2007; Galván et al., 2015; Longobardi et al., 2014; Lorch et al., 2006; Lorch et al., 1999; MacCabe & Peterson, 1991; McConnell, 2011; Miranda et al., 2004; Porto, 2013; Schneider, 1996; Schneider & Dubé, 2005; Segovia, 2012; Slobin, 1996; Stein

& Glenn, 1979; Trabasso et al., 1984; ; Ukrainetz et al., 2005; Ygual, 2003; Ygual & Miranda, 2004).

También se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la habilidad narrativa del alumnado en función de la estructura de los episodios visionados (Bermejo, 2005; del Río et al., 2004). Así, la habilidad narrativa es mayor en los relatos referidos al episodio de Doraemon (con estructura narrativa) y, en los relatos referidos al episodio de Código Lyoko (con estructura no narrativa) se contabilizan mayor número de errores y alteraciones. En los ejemplos de *retelling* aportados en la investigación realizada se pueden comprobar, precisamente, estas evidencias puesto que los referidos al episodio de Doraemon (con estructura narrativa) son más extensos y detallados, mientras que los referidos al episodio de Código Lyoko (con estructura no narrativa) se centran casi exclusivamente en las secuencias de acción/violencia y apenas se especifican otros aspectos de la trama argumental.

Si bien en la investigación se decidió que el alumnado visualizara y relatara un único episodio, entre otros aspectos por cuestiones de accesibilidad de los propios centros, en un futuro, se podría valorar que el alumnado visualice y relate ambos episodios puesto que puede ser interesante, dada la relevancia de los resultados obtenidos, comprobar las similitudes y diferencias en el *retelling* de un/a mismo/a alumno/a referido al episodio con estructura narrativa y no narrativa. Sobre este asunto, conviene resaltar que en la presente investigación el alumnado solo ha visualizado y relatado uno de los dos episodios por lo que mediante procedimientos estadísticos, análisis de regresión, se ha estimado la puntuación que el alumnado obtendría en habilidad narrativa y percepción de valores/contravalores si visualizara el otro episodio con diferente estructura. Así, se ha comprobado que la puntuación será inferior al visualizar el episodio con estructura no narrativa y mayor al visualizar el episodio con estructura narrativa. En la discusión de los objetivos once y doce se detallan más conclusiones acerca de este análisis.

9. Percepción de valores/contravalores del alumnado tras visualizar y relatar el episodio con estructura narrativa/no narrativa (*retelling*).

En el episodio de Doraemon se perciben de mayor a menor medida los valores de producción, socio-afectivos, vitales, intelectuales, éticos, personales y estéticos; así como los contravalores éticos, de producción, socio-afectivos y vitales (aunque, los intelectuales y personales no los han identificado). Asimismo, el alumnado de sexto es quien percibe mayor número de valores y contravalores en comparación con el de tercero y, sobre todo, contravalores éticos. Además, son las alumnas frente a los alumnos las que perciben más valores socio-afectivos.

En el episodio de Código Lyoko, en cambio, se perciben de mayor a menor medida los valores socio-afectivos, de producción, vitales, éticos, intelectuales y personales (aunque, los estéticos no los han identificado); así como los contravalores vitales, personales, socio-afectivos, éticos y de producción (aunque, los intelectuales y estéticos no los han identificado). Si bien no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en relación al curso o sexo del alumnado, sí que se observan en relación a la estructura de los episodios y es que, es en el episodio con estructura narrativa donde se perciben mayor número de valores y contravalores en comparación al episodio con estructura no narrativa.

Uno de los retos, en lo relativo al análisis de la percepción de valores/contravalores, ha sido discernir en ocasiones si el alumnado identificaba algún valor/contravalor o si, por el contrario, solo estaba describiendo alguna acción ocurrida en el episodio. En este caso, ha sido importante llevar a cabo el acuerdo interjueces, teniendo en cuenta que el alumnado de

Educación Primaria está configurando su sistema de valores e irá progresivamente adquiriendo mayor capacidad para denominarlos.

Asimismo, las diferencias estadísticamente significativas encontradas en relación al curso del alumnado se pueden explicar porque a mayor edad es esperable identificar más valores y contravalores (Tur & Grande, 2009). No obstante, convendría indagar más en las diferencias relativas al sexo, puesto que es posible que se deban a que ambos episodios contienen una secuencia relacionada con la falta de igualdad y que las alumnas estén algo más sensibilizadas o se sientan más identificadas que los alumnos y que por ello observen, también en general, más contravalores socio-afectivos. En las entrevistas se incluyen algunas preguntas específicas desde la perspectiva de género, algo que deberá ser estudiado a posteriori. Aunque este no deja de ser un ejemplo más de las posibilidades educativas de los contenidos de ficción mediante los que se puede educar en valores/contravalores e impulsar la socialización de género.

10. Comparación del contenido en valores/contravalores del episodio, con estructura narrativa/no narrativa, con los valores/contravalores percibidos por el alumnado.

La mayoría de los estudios realizados en esta línea se centran en analizar el contenido en valores/contravalores de los contenidos de ficción (del Río & Roman, 2005; Gladkova, 2013; Hidalgo & Pertíñez, 2005; Moreno, 2008; Morillas & García, 2009; Özer & Avci, 2015; Rajadell et al., 2005; Reina, 2005; Russo et al., 2007; Tamborini et al., 2017) o en analizar la percepción de los mismos (Abuzahra et al., 2016; Fogel, 2006; Hadley & Nenga, 2004; Labaš & Maleš, 2017; Porto, 2013; Šramová & Pavelka, 2017; Tur & Grande, 2009). Estos últimos, son menos numerosos y menos frecuentes en la infancia que en la adolescencia. Por lo que implementar en una misma investigación tanto un análisis de contenido como de recepción y, además, en la infancia es un avance importante.

En concordancia con las conclusiones y la discusión relativa a los objetivos cinco y nueve, el alumnado percibe los diversos valores y contravalores presentes en los episodios visualizados, pese a que se observe cierta tendencia a identificar con mayor dificultad los contravalores en comparación con los valores representados. No obstante, además de algunas diferencias estadísticamente significativas en relación al curso y sexo del alumnado, algo que se desprende muy claramente de los resultados obtenidos es que la estructura no narrativa incide negativamente en la percepción de valores y contravalores frente a la narrativa. Es por ello que a la hora de utilizar los contenidos de ficción como recurso o herramienta de aprendizaje para educar en valores/contravalores se deberían considerar estos aspectos en el ámbito formal e informal para fomentar la percepción efectiva de los mismos. Por ejemplo, en lugar de evitar utilizar episodios con estructura no narrativa o con contenidos nocivos se podrían trabajar estos a través de la mediación, reflexión o debate grupal, actividades didácticas, entre otras, para ayudar al alumnado a decodificar los mensajes bien sea en términos de valores/contravalores u otros objetivos que se hayan establecido previamente.

11. Variables del estudio que inciden en mayor o menor grado sobre la habilidad narrativa.

De acuerdo a la discusión y las conclusiones referentes al objetivo ocho, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la habilidad narrativa del alumnado en función de su curso y sexo, así como al tipo de estructura del episodio visionado. Por esta razón, para poder determinar de forma más exhaustiva qué variables son las que influyen y en qué grado inciden, se han sometido todas las variables del estudio a análisis de regresión. Así se ha logrado contrastar que la estructura narrativa o no narrativa de los episodios es la que determina la habilidad narrativa del alumnado frente a factores personales (como su edad,

curso, sexo o capacidad de atención selectiva y sostenida) y contextuales (como la red e ISEC de su centro educativo).

12. Variables del estudio que inciden en mayor o menor grado sobre la percepción de valores/contravalores.

En coherencia con el objetivo anterior, en lo relativo a la percepción de valores y contravalores, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en función del curso y sexo del alumnado, así como al tipo de estructura del episodio visionado. Por este motivo, para poder indagar de forma más exhaustiva qué variables son las que influyen y en qué grado inciden, se han sometido todas las variables del estudio a análisis de regresión. Ello ha permitido concluir que la estructura narrativa o no narrativa de los episodios es la que determina en mayor medida la percepción de valores/contravalores por parte del alumnado frente a factores personales (como su edad, curso, sexo o capacidad de atención selectiva y sostenida) y contextuales (como la red e ISEC de su centro educativo).

Con respecto a los dos últimos objetivos, once y doce, se podría plantear la posibilidad de ampliar el tamaño muestral y considerar incluir más variables (otras no consideradas en el estudio) en el análisis de regresión para tratar de aumentar la explicación de la varianza. Si bien el porcentaje explicado es bastante elevado, es esperable que el resultado no varíe y la estructura de los contenidos de ficción continúe como factor determinante principal de la habilidad narrativa y la percepción de valores/contravalores por parte del alumnado.

Por otra parte, también, se podría valorar la realización de un estudio longitudinal. Sin embargo, para que fuera viable deberían considerarse previamente algunos aspectos puesto que: a) para poder comparar los relatos producidos por los/las participantes se tendrían que visualizar los mismos episodios a lo largo del tiempo, lo que probablemente genere una habituación hacia ellos; b) para evitar dicha habituación se podrían visualizar diferentes episodios pero, entonces, los relatos evocados por los/las participantes no serían comparables entre sí; y, c) para ajustar los contenidos de ficción a las diferentes edades de los/las participantes y evitar que no les resulten estimulantes, se podrían crear contenidos *ad-hoc*, aunque podría ocurrir que durante el visionado no se produjera la interacción necesaria entre espectador/a y contenido de ficción para que este último se caracterice por una estructura de tipo narrativo o no narrativo.

En síntesis, esta Tesis Doctoral desarrollada desde un enfoque interdisciplinar por considerar el ámbito psicológico, pedagógico/educativo y de la comunicación, aúna técnicas cuantitativas y cualitativas para tratar de ahondar en la interpretación y decodificación que los/las menores realizan de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación, y más concretamente, de los contenidos de ficción como los dibujos animados infantiles. En este sentido, los resultados hallados aportan evidencias que ponen de manifiesto que el tipo de estructura narrativa o no narrativa que caracteriza a estos incide sobre la recepción, procesamiento, comprensión, recuerdo y evocación de dichos mensajes en términos de habilidad narrativa y percepción de valores /contravalores por los/las menores de 8 a 12 años, etapa en la que el alumnado se encuentra en pleno desarrollo de estas capacidades. Por otra parte, también, se ha indagado en los hábitos de consumo mediático del alumnado y se han identificado las estrategias de apoyo y control, las concepciones positivas y negativas, así como las dificultades y retos a los que se enfrentan las madres y los padres del alumnado al mediar el uso de los diferentes dispositivos, y principalmente de Internet, para poder adecuar mejor los programas de alfabetización a la realidad actual a la que se enfrentan las familias, las escuelas y la sociedad. En esta línea, sobre la base de la metodología de investigación utilizada, se aportan algunas propuestas didácticas dirigidas a alumnado, a familiares, y a

profesionales del ámbito psicoeducativo y de la comunicación que contribuyen al trabajo de la competencia mediática y digital, orientadas a fomentar el desarrollo de habilidades narrativas y la educación en valores y contravalores de los/las menores a través de sus contenidos de ficción favoritos.

REFERENCIAS

- 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
- Ackermann-Valladao, E. (1987). Que deviennent les idées à propos d'un phénomène une fois retraduites à travers différents médias? *Archives de Psychologie*, 55, 195-218.
- Adam, J. M., & Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris: Seuil.
- aDeSe (2009). *Usos y hábitos de los videojugadores españoles*. Retrieved from <http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2015/12/anuario-memoria-2006.pdf>
- AEVI (2015). *15 Anuario de la industria del videojuego*. Retrieved from http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2016/06/MEMORIA-ANUAL_2015_AEVI_-definitivo.pdf
- Aguaded, J. I. (2012). La educomunicación: una apuesta de mañana, necesaria para hoy. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 1(2), 259-261.
- Aierbe, A., Bartau, I., & Oregui, E. (2015). Mediación parental del consumo multipantalla infantil: nuevos retos y necesidades educativas. En T. Ramiro-Sánchez, & M. T. Ramiro-Sánchez (Eds.), *Libro de Actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 489). Donostia-San Sebastián: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-606-6429-1 Recuperado de <https://goo.gl/k1WFQQ>
- Aierbe, A., Cortés, A., & Medrano, C. (2001). Una visión integradora de la teoría kohlberiana a partir de las críticas contextuales: implicaciones para la educación y la investigación en el ámbito moral. *Cultura y Educación*, 13(2), 147-177. doi: 10.1174/113564001750425123
- Aierbe, A., Medrano, C. & Orejudo, S. (2008). Hábitos televisivos, valores y mediación parental en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 259-270. Recuperado de <http://goo.gl/ZmPNoS>
- Aierbe, A., & Oregui, E. (2015). Valores y emociones representadas en las narraciones audiovisuales de ficción infantil: implicaciones educativas. En T. Ramiro-Sánchez, & M. T. Ramiro-Sánchez (Eds.), *Libro de Actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 487). Donostia-San Sebastián: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-606-6429-1 Recuperado de <https://goo.gl/k1WFQQ>
- 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 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/27403>
- Aierbe, A., Oregui, E., & Bartau, A. (2014). ¿Es posible fomentar la atención y el desarrollo sociopersonal a través de las narraciones audiovisuales de ficción infantil? *Conference Proceedings CIMIE14: Third Multidisciplinary International Congress of Educational Research*. Segovia: Universidad de Valladolid. ISBN: 978-84-617-6403- 7 Recuperado de <https://goo.gl/0116VP>

- Aierbe, A., Oregui, E., & Bartau, I. (2016). Videojuegos en la infancia y mediación parental. En T. Ramiro-Sánchez, M. T. Ramiro-Sánchez, & M. P. Bermúdez-Sánchez (Eds.), *Libro de Actas del 4th International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 73-77). Santiago de Compostela: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-608-9269-4 Recuperado de <https://goo.gl/8J5ZWx>
- Aierbe, A., Oregui, E., & Cuero, E. (2015). Estrategias de mediación parental sobre el uso de videojuegos en menores de 8-12 años. En E. Bernaras-Iturrioz, & J. M. López-Gaseni (Eds.), *Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica / Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak* (pp. 179-191). Bilbao: UPV/EHU. ISBN: 978-84-9082-289-0 Recuperado de <https://goo.gl/xkWbTu>
- Aierbe, A., Orozco, G., & Medrano, C. (2014). Family context, television and perceived values. A cross-cultural study with adolescents. *Community & Society*, 27(2), 79-99. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10171/36273>
- AIMC (2012). *EGM: Niños en Internet*. Recuperado de <http://goo.gl/sGHBMb>
- 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
- Alonso, T. (2016). Gamificación: Minecraft conquista las aulas. *Padres*, 104, 12-13. Recuperado de http://issuu.com/gruposiena/docs/n__104_padres/13?e=8701546/32932857
- Altman, C., Armon, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37, 165–193.
- Álvarez, M., Torres, A., Rodríguez, E., Padilla, S., & Rodrigo, M. J. (2013). Attitudes and parenting dimensions in parents' regulation of internet use by primary and secondary school children. *Computers & Education*, 67, 69–78. doi: 10.1016/j.compedu.2013.03.005
- Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 8(2), 71-82. doi: 10.1076/chin.8.2.71.8724
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., Malamuth, N. M., & Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological science in the public interest*, 4(3), 81-110.
- Aran, S., & Rodrigo, M. (2013). La noción de violencia en la ficción televisiva: la interpretación infantil. *Comunicar*, 20(40), 155-164. doi: 10.3916/C40-2013-03-06
- Area, M., Gutiérrez, A., & Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica y Ariel.
- Aritzeta, A., Pizarro, M., & Soroa, G. (2008). *Emociones y educación*. Donostia: Erein.

- Aroldi, P. (2007). Comportamiento infantil. Consumo mediático y cultura del consumo. *Revista Telos*, 73, 85-92.
- Arrizabalaga, C., Aierbe, A., & Medrano, C. (2010). Usos de internet y mediación parental en adolescentes hiperactivos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65. doi: 10.4185/RLCS-65-2010-919-561-571
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence, & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation, Volume 2* (pp. 88-195). New York: Academic Press.
- Bamberg, M. (1997). *Narrative Development*. Mahwah, New Jersey: LEA.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299. doi: 10.1207/S1532785XMEP0303_03
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3-11. doi: 10.1037/h0048687
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. New York, NY: Guilford Press.
- Baroni, R. (2007). *La Tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris: Seuil
- Bartau, I., Aierbe, A., & Oregui, E. (2016). Estrategias de mediación parental del uso de internet en la infancia. En T. Ramiro-Sánchez, M. T. Ramiro-Sánchez, & M. P. Bermúdez-Sánchez (Eds.), *Libro de Actas del 4th International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 73-77). Santiago de Compostela: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-608-9269-4 Recuperado de <https://goo.gl/8J5ZWx>
- Bartau, I., Aierbe, A., & Oregui, E. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: beliefs, strategies and difficulties / Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades. *Comunicar*, 54(26), 71-79. doi: 10.3916/C54-2018-07 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/27407>
- Bartau, I., Aierbe, A., & Oregui, E. (2019). Mediación parental del uso de Internet de sus hijos e hijas desde la perspectiva de género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 21(4). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie>
- Bartolomé, M. (1981). *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid: Narcea.
- Bartsch, A., Vorderer, P., Mangold, R., & Viehoff, R. (2008). Appraisal of Emotions in Media Use: Toward a Process Model of Meta-Emotion and Emotion Regulation. *Media Psychology*, 11(1), 7-27. doi: 10.1080/15213260701813447
- Benaissa, S. (2014). Nuevos efectos de las estructuras narrativas en la comprensión y retención de información televisiva. *Revista Comunicación*, 12(1), 1-20. Recuperado de <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. (1994). Les degrés d'activation des schèmes d'action dans l'évocation verbale des actions au cours de l'enfance. *Archives de Psychologie*, 62, 143-169.
- Bermejo, J. (2005). *Narrativa audiovisual: investigación y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Bermejo, J. (2006). Pragmática Narrativa: El principio del Orden Secuencial y Configuracional de cooperación en el relato. En F. García-García et al. (Eds.), *Narrativa Audiovisual* (pp. 165-190). Madrid: Laberinto Comunicación.
- Bermejo, J. (2007). *Génération télévision. La relation controversée de l'enfant avec la télévision*. Brussels/Paris: DeBoeck Université, Collection: Culture & Communication.
- Bermejo, J. (2011). Consumo de los contenidos para la infancia en el nuevo escenario de la TDT. *Telos*, 87, 1-13. Recuperado de <https://goo.gl/8R-MWcv>
- Bermejo, J., Aierbe, A., & Oregui, E. (2017). La influencia de la educación mediática televisiva en la construcción de las habilidades narrativas en la infancia. En A. Gutiérrez-Martín, A. García-Matilla, & R. Collado-Alonso (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital* (pp. 2141-2155). Segovia: Universidad de Valladolid. ISBN: 978-84-697-2853-6 Recuperado de <https://goo.gl/zXUZ4B>
- Bermejo, J., Aierbe, A., Oregui, E., & Bartau, I. (2018). The influence of television stories on narrative abilities in children. *Psicológica Journal*, 39(1), 118-141. doi: 10.2478/psicolj-2018-0006 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/27409>
- Bernardes, F. (2011). *Niños online: riesgos, oportunidades y control parental*. Recuperado de <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/055.pdf>
- Berrios, L., Buxarrais, M. R., & Garcés, M. S. (2015). Uso de las TIC y mediación parental percibida por niños de Chile. *Comunicar*, 23(45), 161-168. doi: 10.3916/C44-2015-17
- Bertomeu, M. A. (2011). Nativos digitales: una nueva generación que persiste en los sesgos de género. *Revista de Estudios de Juventud*, 92, 187-202. Retrieved from <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-13.pdf>
- Betancourt, Y. (2012). *Recursos subjetivo-evaluativos en narrativas de experiencia personal en el discurso infantil: la construcción del punto cúlmine*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Black, J. B., & Bower, G. H. (1980). Story understanding as problem solving. *Poetics*, 2, 223-250.
- Bond, E. (2013). Mobile Phones, Risk and Responsibility. Understanding Children's Perceptions. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(1). doi: 10.5817/CP2013-1-3
- Bonus, J. A., & Mares, M. L. (2015). Learned and Remembered But Rejected: Preschoolers' Reality Judgments and Transfer From Sesame Street. *Communication Research*, 1-26.
- Boone, R.T., & Cunningham, J.G. (1998). Children's Decoding of Emotion in Expressive Body Movement: the Development of Cue Attunement. *Developmental Psychology*, 34(5), 1.007-1.016. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.1007

- Bordwell, D. (1985). *Narration in the fiction film*. Wisconsin: Wisconsin University Press.
- Boudreau, D. (2008). Narrative Abilities. *Top Lang Disorders*, 28(2), 99–114.
- Bourgonjon, J., Valcke, M., Soetaert, R., Wever, B., & Schellens, T. (2011). Parental acceptance of digital game-based learning. *Computer & Education*, 57(1), 1434-1444. doi: 10.1016/j.compedu.2010.12.012
- Bovill, M., & Livingstone, S. (2001). Bedroom culture and privatization of media use. In S. Livingstone & M. Bovill (Eds.), *Children and their changing media environment: a European comparative study* (179-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from <http://goo.gl/jiFFNu>
- Bowerman, B. L., & O'Connell, R. T. (1990). *Linear statistical models: An applied approach (Second edition)*. Belmont, CA: Duxbury.
- Bravo, M. C. M., Sádaba, C., & Serrano-Puche, J. (2018). Desarrollo de competencias digitales en comunidades virtuales: un análisis de “ScolarTIC”. *Prisma Social*, 20, 129-159.
- Bremond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris: Seuil.
- Brickenkamp, R. (2012). *d2, Test de Atención*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bringas, C., & Rodríguez, F. J. (2004). Violencia en televisión: análisis de una serie popular de dibujos animados. *Aula abierta*, 83, 127-140.
- Bringué, X. (2012). Publicidad infantil y estrategia persuasiva: un análisis de contenido. *Zer*, 6(10). Recuperado de <http://goo.gl/bkhKCt>
- Bringué, X., & Sádaba, C. (2009). *La generación interactiva en España: Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel y Fundación Telefónica. Recuperado de <http://goo.gl/GES298>
- Bringué, X., & Sádaba, C. (2009). *Nacidos Digitales: Una Generación Frente a las Pantallas*. Navarra: Ediciones Rialp.
- Bringué, X., Sádaba, C., & Sanjurjo, E. (2013). Menores y ocio digital en el siglo XXI: Análisis exploratorio de perfiles de usuarios de videojuegos en España. *Bordón*, 65(1), 147-164.
- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication* (pp. 340). Elmsford, NY, US: Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant, J., & Miron, D. (2003). Excitation-Transfer Theory and Three-Factor Theory of Emotion. In J. Bryant, D. Roskos-Ewoldsen & J. Cantor (Eds.), *Communication and Emotion*. Mahwah, NY: LEA.

- Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Butler, J. G. (1994). *Television. Critical Methods and Applications*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Cairns, E. D., & Cammock, J. (2005). *MFF-20, Test de Emparejamiento de Figuras Conocidas 20*. Madrid: TEA Ediciones.
- Callejo, J. (2007). En medio de fuertes contradicciones sociales. *Revista Telos*, 73, 96-99.
- Cánovas, G. (2005). *Videojuegos, menores y responsabilidad de los padres*. Madrid: Defensor del Menor, Protégeles y Civertice. Recuperado de http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T8%20VIDEOJUEGOS/estudio_videojuegos.pdf
- Cánovas, P., & Sahuquillo, P.M. (2010). Educación familiar y mediación televisiva. *Teoría de la Educación*, 22(1), 117-140. Recuperado de <http://goo.gl/YwFaiE>
- Casajús, A. M. (2005). *La resolución de problemas aritmético-verbales con alumnos con TDAH*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Casas, F., Figuer, C., González, M., & Malo, S. (2007). Los medios audiovisuales entre los progenitores y los hijos e hijas. *Cultura y Educación*, 19(3), 311-330. doi: 10.1174/113564007782194499
- Castilla-Earls, A., Petersen, D., Spencer, T., & Hammer, K. (2015). Narrative Development in Monolingual Spanish-Speaking Preschool Children. *Early Education and Development*, 26(8), 1166-1186.
- Cejudo, J., & Latorre, S. (2015). Efectos del videojuego Spock sobre la mejora de la inteligencia emocional en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 319-342. doi: 10.14204/ejrep.36.15060
- Chatman, S. (1980). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Cornell University Press.
- Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and Digital Technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2788/00749
- Cherry, E. C. (1953). Some experiments on the recognition of speech, with one and with two ears. *Journal of the Acoustical Society of America*, 25(5), 975-979.
- Cheung, Y. (2010). Cyber-Parenting: Internet benefits, risks and parenting issues. *Journal of Technology in Human Services*, 28(4), 252-273. doi: 10.1080/15228835.2011.562629
- Chicharro, M. (2014). Jóvenes, ficción televisiva y videojuegos: espectáculo, tensión y entretenimiento. Tendencias generales de consumo. *INJUVE, Revista de Estudios de Juventud*, 106, 77-91. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista106_5-jovenes-ficcion-televisiva-y-videojuegos.pdf

- Childwise (2015). *Annual Report 2014/15*. Melbourne, Vic: child wise. Retrieved from <http://goo.gl/BNLQxc>
- CIDE/Instituto de La Mujer (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: Paredós Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/libro-videojuegos.pdf>
- Clark, L. S. (2011). Parental Mediation Theory for the Digital Age. *Communication Theory* 21(4), 323–343. doi: 10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x
- Cohen, J. (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245-264.
- Coll, C., Miras, M., Onrubia, J., & Solé, I. (1999). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Edhasa.
- Conde, E. (1999). *La experiencia de ver televisión: respuesta emocional a secuencias audiovisuales de miedo*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Connell, S. L., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2015). Parental Co-Use of Media Technology with their Young Children in the USA. *Journal of Children and Media*, 9(1), 5-21. doi: 10.1080/17482798.2015.997440
- Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., Stockdale, L., & Day, R. D. (2011). Game on...girls: Associations between co-playing video games and adolescent behavioral and family outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 49(2), 160-165. doi: 10.1016/j.jadohealth.2010.11.249
- DeCamp, W., & Ferguson, C. J. (2017). The Impact of Degree of Exposure to Violent Video Games, Family Background, and Other Factors on Youth Violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 388-400. doi: 10.1007/s10964-016-0561-8
- Del Moral, M. E. (1999). La publicidad indirecta de los dibujos animados y el consumo infantil de juguetes. *Comunicar*, 13, 220-224.
- Del Moral, M. E., Fernández, L. C., & Gúzman, A. P. (2015). Videojuegos: Incentivos Multisensoriales Potenciadores de las Inteligencias Múltiples en Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 243-270. doi: 10.14204/ejrep.36.14091
- Del Moral, M. E., Villalustre, L., & Neira, M. R. (2010). La asimilación cognitiva infantil de los estereotipos representados a través de los dibujos animados. *Observatorio (OBS*) Journal*, 4(3), 89-105. doi: 1646-5954/ERC123483/2010
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Del Río, P., & del Río, M. (2008). La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva / Reality Construction by Spanish Infancy across TV Consumption. *Comunicar*, 31(16), 99-108. doi: 10.3916/c31-2008-01-012
- Del Río, P., Álvarez, A., & Del Río, M. (2004). *Pigmalión: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Recuperado de <http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/indice.htm>

- Del Río, M., & Román, M. (2005). *Programación infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- Del Río, J., Sádaba, C., & Bringué, X. (2010). Menores y redes sociales: ¿de la amistad al cyberbullying? *Revista de estudios de juventud*, 88, 115-129.
- Deutsch, J. A. y Deutsch, D. (1963). Attention: Some theoretical considerations. *Psychological Review*, 70(1), 80-90.
- Díaz-Aguado, M. J., & Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral: Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero.
- Donoso, T. (1992). *Análisis de valores en niños de 8 a 10 años*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://goo.gl/s07RzS>
- Dubé, J. E. (2008). Evaluación del acuerdo interjueces en investigación clínica. Breve introducción a la confiabilidad interjueces. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17, 75-80.
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N. B. (2015). *Parents and Social Media*. Washington, DC: Pew Research Centre Report: Internet & Technology. Retrieved from <https://goo.gl/AMXm7G>
- Elexpuru, I., & Medrano, C. (2002). *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Bilbao: Mensajero.
- Elzo, J. et al. (2009). *La transmisión de valores a menores*. Vitoria: Ararteko. Recuperado de <http://goo.gl/rkuGn2>
- Eriksen, B. A., & Eriksen, C. W. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a non-search task. *Perception & Psychophysics*, 16(1), 143-149.
- Eriksen, C. W., & St. James, J. D. (1986). Visual attention within and around the field of focal attention: A zoom lens model. *Perception & Psychophysics*, 40(4), 225-240.
- Eriksen, C. W., & Yeh, Y. Y. (1985). Allocation of attention in the visual field. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 11(5), 583-597.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erstad, O., & Silseth, K. (2008). Agency in digital Storytelling. Challenging the educational context. In K. Lundby (Ed.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media* (pp. 213-232). New York: Peter Lang.
- 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
- Fayol, M. (1994). *Le récit et sa construction*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

- Fernández, J. (1996). *Varones y mujeres: desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (1998). *Género y sociedad*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, C., Revilla, J. C., & Domínguez, R. (2011). Las emociones que suscita la violencia en televisión. *Comunicar*, 18(36), 95-103. doi: 10.3916/C36-2011-02-10
- Fernández, C., Revilla, J. C., Domínguez, R., & Almagro, A. (2008). Los espectadores ante la violencia televisiva: funciones, efectos e interpretaciones situadas. *Comunicación y Sociedad*, 21(2), 85-113.
- Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal: Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2002). *Televisión y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J., Aguaded, I., & García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *ICONO14 Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 10(3), 23-42. doi: 10.7195/ri14.v10i3.201
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08
- 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 Importance 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
- Fletcher, A. C., & Blair, B. L. (2014). Maternal authority regarding early adolescents' social technology use. *Journal of Family Issues*, 35(1) 54-74. doi: 10.1177/0192513X12467753
- 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.
- Frasca, G. (2009). Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción. *Comunicación*, 7(1), 37-44. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/58039>
- Freud, S. (1949). *Three Essays on the Theory of Sexuality*. Oxford: Imago Publishing.
- Fuenzalida, V. (1984). *Televisión, Padres e Hijos*. Chile: Paulinas.
- Fuenzalida, V. (2005). *Expectativas educativas de las audiencias televisivas*. Bogotá: Norma.
- Fuenzalida, V. (2008). Cambios en la relación de los niños con la televisión. *Comunicar*, 15(30), 49-54.
- Gabelas-Barroso J. A., & Marta-Lazo, C. (2008). Modos de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas. *Revista Latina de Comunicación Social*,

- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37, 11–17.
- Galván, Z., Mendivelso, M., & Betancourt, Y. (2015). La estructura narrativa en el discurso infantil: un enfoque Psicosociolingüístico. *Lingüística y Literatura*, 68, 37-56.
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents educational level, and sexist attitudes in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 592-603. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38870
- García-Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García-Sevilla, J. (1997). *Psicología de la atención*. Madrid: Síntesis.
- García, E. M., & Magaz, A. (2011). *Escalas Magallanes de Atención Visual*. Burceña-Barakaldo: Grupo Albor-Cosh.
- García-Ruiz, R., Duarte, A., & Guerra, S. (2014). Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de educación infantil. *Pixel-Bit*, 44, 81-96. doi: 10.12795/pixelbit.2014.i44.06
- Garitaonandia, C., & Garmendia, M. (2009). *Cómo usan Internet los jóvenes: hábitos, riesgos, y control parental*. Recuperado de <http://goo.gl/PNrTYk>
- Garmendia, M., Casado, M. A., Martínez, G., & Garitaonandia, C. (2013). Las madres y padres, los menores e Internet: Estrategias de mediación parental en España. *Doxa Comunicación*, 17, 99-117 Recuperado de <http://goo.gl/HbZyKZ>
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao: EU Kids Online. Recuperado de <http://goo.gl/7SytA8>
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1986). Living with Television: The Dynamics of the Cultivation Process. En J. Bryant & D. Zillmann, *Perspectives on Media Effects (Communication)* (pp. 17-40). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks: Sage.
- 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
- Gómez, S. (2007). El público infantil presta más atención a las ofertas temáticas en España. *Revista Telos*, 73, 99-101.

- Gómez, P., Harris, S. K., Barreiro, C., Isorna, M., & Rial, A. (2017). Profiles of Internet use and parental involvement, and rates of online risks and problematic Internet use among Spanish adolescents. *Computers in Human Behavior*, *75*, 826-833. doi: 10.1016/j.chb.2017.06.027
- Gordon, R., Gerrig, R. J., & Franklin, N. (2009). Qualitative characteristics of memories for real, imagined and media-based events. *Discourse Processes*, *46*(1), 70-91.
- Gramigna, A., & González-Faraco, J. C. (2009). Videojugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento y la educación. *Comunicar*, *17*(33), 157-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15812486019>
- Greimás, A. J. (1973). Les actants, les acteurs et les figures. In Cl. Chabrol (Ed.), *Sémiotique narrative et textuelle*. Paris: Larousse.
- Guarinos, V. (2009). Fenómenos televisivos «teenagers»: prototipias adolescentes en series vistas en España. *Comunicar*, *17*(33), 203-211. doi: 10.3916/c33-2009-03-012
- Gunter, B. (1986). *Television and sex role stereotyping*. London: Libbey.
- Gutiérrez, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, *45*, 141-156.
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence / Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, *19*(38), 31-39. doi: 10.3916/C38-2012-02-03
- 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
- Hall, S. (1973). *Encoding and Decoding in the Television Discourse*. Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.
- Heintz-Knowles, K. (2000). *Images of youth: A content analysis of adolescents in prime-time entertainment programming*. Washington, DC: Frameworks Institute.
- Hersh, R., Reimer, J., & Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hidalgo, M. C., & Pertiñez, J. (2005). La calidad en los dibujos animados en televisión. *Comunicar*, *25*.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffner, C. (1996). Children's wishful identification and parasocial interaction with favorite television characters. *Journal of broadcasting and electronic media*, *40*, 389-402.
- Hoffner, C., & Buchanan, M. (2005). Young adult's wishful identification with television characters: the role of perceived similarity and character attributes. *Media Psychology*, *7*, 325-351.

- Hoffner, C., Cantor, J., & Thorson, E. (1988). Children's Understanding of a Televised Narrative: Developmental Differences in Processing Video and Audio Content. *Communication Research*, 15(3), 227-245.
- Hoggart, R. (1957). *The Uses of Literacy*. London: Chatto and Windus.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89–136). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Hymes, D. (1982). Narrative form as a "grammar" of experience: Native Americans and a glimpse of English. *Journal of Education*, 164(2), 121-143. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42772876>
- Igartua, J. J., & Paez, D. (1998). Validez y fiabilidad de una escala de empatía e identificación con los personajes. *Psicothema*, 10(2), 423-436.
- Ihmeideh, F. M., & Shawareb, A. A. (2014). The association between Internet parenting styles and children's use of the Internet at home. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(4), 411-425. doi: 10.1080/02568543.2014.944723
- INTECO (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Observatorio de la seguridad de la información. Recuperado de <https://goo.gl/1T8YCb>
- Jacob, J. N. (1969). *L'enfant devant le film*. Paris: Didier.
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gosse, C. (2010). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 218-234.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort* (pp. 246). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Katz, E., & Lazarsfeld, P. F. (1955). *Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communications*. New York: The Free Press.
- Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973). Uses and Gratifications Research. *Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509-523. doi: 10.1086/268109
- Keats, P. A. (2009). Multiple text analysis in narrative research: visual, written, and spoken stories of experience. *Qualitative Research*, 9(2), 181-195.
- King, C. M. (2000). Effects of humorous heroes and villains in violent action films. *Journal of communication*, 50(1), 5-24.
- Kirsh, S. J. (2006). Cartoon violence and aggression in youth. *Aggression and violent behavior*, 11(6), 547-557.
- Kirwil, L. (2009). Parental mediation of children's Internet use in different European countries. *Journal of Children and Media*, 3(4), 394-409. doi: 10.1080/17482790903233440

- Klenberg, L., Korkman, M., & Lahti-Nuuttila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3- to 12-year-old Finnish children. *Developmental Neuropsychology*, 20(1), 407-428. doi: 10.1207/S15326942DN2001_6
- Klop, D., Visser, M., Booyesen, 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
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: Vol. 3. The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Krmar, M., & Cooke, M.C. (2001). Children's moral reasoning and their perceptions of television violence. *Journal of Communication*, 51, 300-316.
- Krcmar, M., & Curtis, S. (2003). Mental models: Understanding the impact of fantasy violence on children's moral reasoning. *Journal of Communication*, 3, 460-478.
- Krcmar, M., & Valkenburg, P. M. (1999). A scale to assess children's moral interpretations of justified and unjustified violence and its relationship to television viewing. *Communication Research*, 26(5), 608-634.
- Kutner, L. A., Olson, C. K., Warner, D. E., & Hertzog, S. M. (2008). Parents' and sons' perspectives on video game play. A qualitative study. *Journal of Adolescent Research*, 23(1), 76-96. doi: 10.1177/0743558407310721
- 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. Recuperado de <https://hrcak.srce.hr/184977>
- Lamb, R., Anetta, L., & Vallett, D. (2015). La interacción de la creatividad, fluidez, pensamiento lateral y tecnología a la hora de diseñar Juegos Educativos Serios en un aula de ciencias naturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 219-242. doi: 10.14204/ejrep.36.14110
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lasswell, H. D. (1927). *Propaganda technique in the World War*. Oxford: Knopf.
- Lasswell, H. D. (1948). *Power and Personality*. New York: W. W. Norton & Company.
- Lauzen, M. M., Dozier, D. M., & Horan, N. (2008). Constructing gender stereotypes through social roles in prime-time television. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(2), 200-214. doi: 10.1080/08838150801991971
- Lazarsfeld, P. F., Berelson, B., & Gaudet, H. (1944). *The People's Choice: How the Voter Makes Up His Mind in a Presidential Campaign*. New York: Duell, Sloan and Pearce.

- Lee, M., Roskos-Ewoldsen, B., & Roskos-Ewoldsen, D. R. (2008). Applying the Landscape Model to comprehending discourse from TV news stories. *Discourse Processes*, 45(6), 519-544.
- Leichter, H. J. (1978). Families and Communities as Educators: Some Concepts of Relationship. *Teachers College Record*, 79(4), 567-658.
- Lenhart, A., Kahne, J., Middaugh, E., Macgill, A. R., Evans, C., & Vitak, J. (2008). *Teens, video games, and civics: Teens' gaming experiences are diverse and include significant social interaction and civic engagement*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED525058>
- Levis, D. (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas: qué impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lezak, M. D. (1982). The Problem of Assessing Executive Functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297. doi: 10.1080/00207598208247445
- Lichtenstein, E. H., & Brewer, W. F. (1980). Memory for goal directed events. *Cognitive Psychology*, 12, 412-445.
- Livingstone, S. (2007). *Strategies of parental regulation in the media rich home* London: LSE Research Online. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/1019>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011a). *Risk and safety on the internet: the perspective of european children*. London: LSE. Retrieved from <http://goo.gl/QSFE4G>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011b). *EU Kids Online II: Final Report*. LSE, London: EU Kids Online. Retrieved from <http://goo.gl/hOKTxn>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's Internet use. *Journal of broadcasting y electronic media*, 52(4), 581-599. doi: 10.1080/08838150802437396
- Livingstone, S., Marsh, J., Plowman, L., Ottovordemgentschenfelde, S., & Fletcher-Watson, B. (2014). *Young children (0-8) and digital technology. A qualitative exploratory study - National report - UK*. Luxembourg: Joint Research Centre, European Commission. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/60799/>
- Lloret, D., Cabrera, V., & Sanz, Y. (2013). Relaciones entre hábitos de uso de videojuegos, control parental y rendimiento escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 237-248. doi: 10.1989/ejihpe.v3i3.46
- Llorent, V. J., & Marín, V. (2013). La integración de los dibujos animados en el currículo de Educación Infantil: Una propuesta teórica. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 73-82.
- Loher, S. & Roebers, C. M. (2013). Executive Functions and their Differential Contribution to Sustained Attention in 5- to 8-year-old Children. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 51-63. doi: 10.5539/jedp.v3n1p51

- Londoño-Monroy, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*, 22, 19-36.
- 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
- Lorch, E. P., Anderson, D. R., & Levin, S. R. (1979). The relationship of visual attention to children's comprehension of television. *Child Development*, 50(3), 722-727. doi: 10.2307/1128938
- Lorch, E. P., Diener, M. B., Sánchez, R. P., Milich, R., Welsh, R., & van der Broek, P. (1999a). The effects of story structure on the recall of children with Attention- Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Educational Psychology*, 91, 273-283.
- Lorch, E. P., Eastham, D., Milich, R., Lemberger, C. C., Sanchez, R. P., Welsh, R., & Van den Broek, P. (2004). Difficulties in comprehending causal relations among children with ADHD: The role of cognitive engagement. *Journal of Abnormal Psychology*, 113, 56-63.
- Lorch, E. P., Milich, R., Astrin, C. C., & Berthiaume, K. S. (2006). Cognitive engagement and story comprehension in typically developing children and children with ADHD from preschool through elementary school. *Developmental Psychology*, 42(6), 1206-1219.
- Lorch, E. P., Sánchez, R. P., van den Broek, P., Milich, R., Murphy, E. L., Lorch, R. F., & Welsh, R. (1999b). The relation of story structure properties to recall of television stories in young children with attention deficit hyperactivity disorder and nonreferred peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 293-309.
- Loscertales, F., & Nuñez, T. (2009). Familias y medios de comunicación. Sevilla: MAD.
- Louwerse, M. M., & Graesser, A. C. (2005). Coherence in discourse. In P. Strazny (Ed.), *Encyclopedia of Linguistics* (pp. 216–218). Chicago, IL: Fitzroy Dearborn.
- Mandler, J. M., & Jhonson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Marqués, P. (2012). *Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones*. Recuperado de <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- Martínez i Suriyanc, G. (1998). El guión del guionista. Barcelona: CIMS.
- Martins, N., Matthews, N. L., & Ratan, R. A. (2015). Playing by the Rules: Parental Mediation of Video Game Play. *Journal of Family Issues*, 38(9), 1215-1238. doi: 10.1177/0192513X15613822
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- McCombs, M. E., & Shaw, D. L. (1972). The Agenda-Setting Function of Mass Media. *The Public Opinion Quarterly*, 36(2), 176-187. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2747787>
- McConnell, G. E. (2011). *Story presentation effects on the narratives of preschool children from low and middle socioeconomic homes*. University of Kansas.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós
- Medrano, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? *Revista de educación*, 338, 245-270.
- Medrano, C., & Aierbe, A. (2008). Valores y contextos de desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 53-68.
- Medrano, C., Aierbe, A., & Martínez de Morentin, J. I. (2011). Valores percibidos en el medio televisivo por adolescentes en contextos transculturales. *Comunicar*, 19(37), 117-124. doi: 10.3916/C37-2011-03-03
- Medrano, C., Cortés, A., Aierbe, A., & Orejudo, S. (2010). Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de la televisión: diferencias evolutivas y de sexo. *Cultura y Educación*, 22(1), 3-20.
- Melgarejo, I., & Rodríguez, M. M. (2010). Las Nuevas Tecnologías y los menores: análisis de las páginas web de los canales temáticos infantiles de televisión digital. *Área Abierta*, 27, 1-14.
- Menard, S. (1995). *Applied logistic regression analysis. Sage university paper series on quantitative applications in the social sciences*, 106. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Méndez, D. (2013). El poder oculto (y positivo) de los videojuegos. *XL Semanal*, 1361, 64-66.
- Méndez, L., & del Moral (2015). Investigación e Innovación Educativa con Videojuegos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 211-218. doi: 10.14204/ejrep.36.15079
- Méndez, L., & Lacasa, P. (2015). Los videojuegos, herramientas para el cambio. Un estudio desde la teoría de la actividad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 271-300. doi: 10.14204/ejrep.36.14099
- Mialaret, G., & Malandain, C. (1962). Étude de la reconstruction d'un récit chez l'enfant à partir d'un film fixe. *Enfance*, 2, 169-190.
- Miranda, A., García, R., & Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 17(2), 227-232.
- Miranda, A., Ygual, A., & Rosel, J. (2004). Complejidad gramatical y mecanismos de cohesión en la pragmática comunicativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 38(1), 111-116.

- Mirsky, A. F., Anthony, B. J., Duncan, C. C., Ahearn, M. B., & Kellam, S. G. (1991). Analysis of the elements of attention: A neuropsychological approach. *Neuropsychology Review*, 2(2), 109-145. doi: 10.1007/BF01109051
- Mirsky, A. F., Pascualvaca, D. M., Duncan, C. C., & French, L. M. (1999). A Model of Attention and its Relation to ADHD. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(3), 169-176. doi: 10.1002/(SICI)1098-2779(1999)5:3<169::AID-MRDD2>3.0.CO;2-K
- Mong-Shan Yang, M. A. (2006). *Understanding the Effectiveness of Moral Mediation through Theories of Moral Reasoning*. Ohio: The Ohio State University. Retrieved from <https://goo.gl/WhZwaa>
- Moreno, L. (2008). La transmisión de valores en los programas infantiles. *Comunicar*, 31(16), 411-415.
- Morillas, L. R., & García, M. P. (2009). Valores transmitidos desde la infancia y resultados de aprendizaje del alumnado de primer curso de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 233-268.
- Myers, R. H. (1990). *Classical and modern regression with applications (Second edition)*. Boston, MA: Duxbury.
- Navon, D., & Gopher, D. (1979). On the economy of the human-processing system. *Psychological Review*, 86(3), 214-255.
- Nikken, P., & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A Ofcom (2014). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. London: Office of Communications. Retrieved from <http://goo.gl/7jx2BV>
- Norman, D. A., & Bobrow, D. G. (1975). On data-limited and resource-limited processes. *Cognitive Psychology*, 7(1), 44-64.
- Núñez, L., & Torrecillas, T. (2007). El contexto de recepción infantil. *Revista Telos*, 73, 46-51.
- Ofcom (2014). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. London: Office of Communications. Recuperado de <http://goo.gl/7jx2BV>
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Oregui, E. (2017). Valores y contravalores en dibujos animados. *Actas AIDIPE 2017: I Encuentro de Doctorandos e Investigadores Noveles del XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinaridad y Transferencia* (pp. 291-300). Salamanca: Universidad de Salamanca. ISBN: 978-84-697-4200-6 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/27405>
- Oregui, E., & Aierbe, A. (2017). Habilidades narrativas y percepción de valores en dos episodios de ficción infantil de diferente estructura. *Libro de comunicaciones de las I Jornadas Doctorales de la UPV/EHU: Investigando en comunidad / Komunikazioen*

Liburua UPV/EHUko I. Doktorego Jardunaldiak: Elkarrekin ikertuz (pp. 178). Bilbao: UPV/EHU. ISBN: 978-84-9082-619-5 Recuperado de <https://goo.gl/vfnNCJ>

- Oregui, E., Aierbe, A., & Azkarate, A. (2016). Valores y emociones percibidos en programas de ficción infantil. En T. Ramiro-Sánchez, M. T. Ramiro-Sánchez, & M. P. Bermúdez-Sánchez (Eds.), *Libro de Actas del 4th International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 73-77). Santiago de Compostela: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-608-9269-4 Recuperado de <https://goo.gl/8J5ZWx>
- Oregui, E., Aierbe, A., & Bermejo, J. (2019). Narrative skill and identification of values and countervalues in cartoons by Primary Education students / Habilidad narrativa e identificación de valores y contravalores en dibujos animados por alumnado de Educación Primaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology (analesps)*, 35(2). doi: 10.6018/analesps.35.2.331441
- Oregui, E., Aierbe, A., Bermejo, J., & Bartau, I. (2015). Relatos televisivos de ficción y habilidades narrativas en la infancia: aprendizaje e instrucción a través de la educación informal. En T. Ramiro-Sánchez, & M. T. Ramiro-Sánchez (Eds.), *Libro de Actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 488). Donostia-San Sebastián: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-606-6429-1 Recuperado de <https://goo.gl/k1WFQQ>
- Oregui, E., Aierbe, A., Bermejo, J., & Bartau, I. (2017). Habilidades narrativas, valores y relatos personales digitales: una propuesta metodológica para Educación Primaria. En 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 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/27404>
- Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias: Un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Ortiz, M. A. (2007). La infancia ante el nuevo entorno audiovisual. *Revista Telos*, 73, 94-95.
- Okagaki, L., & Johnson-Divecha, D. (1993). Development of parental beliefs. In T. Luster y L. Okagaki (Eds.), *Parenting an ecological perspective* (35-68). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from <http://goo.gl/C3nSG7>
- O'Neill, M. E., & Douglas, V. I. (1991). Study strategies and story recall in attention deficit disorder and reading disability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 671-692.
- Oosting, W., IJsselsteijn, W. A., & de Kort, Y. A. W. (2008). *Parental perceptions and mediation of children's digital game play at home: A qualitative study*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.483.1577&rep=rep1&type=pdf>
- Özer, D., & Avci, Í. 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
- Özgür, H. (2016). The relationship between Internet parenting styles and Internet usage of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, 60, 411-424. doi: 10.1016/j.chb.2016.02.081

- Padilla-Walker, L. M. (2006). "Peers I Can Monitor, It's Media That Really Worries Me!" Parental cognitions as Predictors of Proactive Parental Strategy Choice. *Journal of Adolescent Research*, 21(1), 56-82. doi: 10.1177/0743558405282723
- Padilla-Walker, L. M., & Thompson, R. A. (2005). Combating conflicting messages of values: a closer look at parental strategies. *Social development*, 14(2), 305-323.
- Padilla, S., Rodríguez, E., Álvarez, M., Torres, A., Suárez, A., & Rodrigo, M. J. (2015). La influencia del escenario educativo familiar en el uso de internet en los niños de primaria y secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 38(2), 402-434. doi: 10.1080/02103702.2015.1016749
- Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación: 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pasquier, D. (1996). Teen Series Reception: Television, Adolescence and Culture of Feelings. *Childhood*, 3, 351-373.
- Penalva, J. (2016). Jugar a Minecraft en el aula: así es como construir a base de píxeles puede ayudar en la educación del siglo XXI. *Xataka*. Recuperado de <https://www.xataka.com/especiales/jugar-a-minecraft-en-el-aula-asi-es-como-construir-a-base-de-pixeles-puede-ayudar-en-la-educacion-del-siglo-xxi>
- Penalva, J. (2018). "Fornite" y "Clash Royale" en clase: así se lleva el juego del que todos los alumnos hablan a educación. *Xataka*. Recuperado de <https://www.xataka.com/especiales/fornite-clash-royale-clase-asi-se-lleva-juego-que-todos-alumnos-hablan-a-educacion>
- Pérez-Tornero, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Pérez-Tornero, J. M. (2009). Discurso introductorio a la III Conferencia Internacional EAVI *La participación de los ciudadanos a la vida pública a través de los medios de comunicación ante el Senado de España (Madrid, España)*. Recuperado de <http://eaviconference.wordpress.com>
- Pérez-Tornero, J. M., & Tapio, V. (2010). *Media Literacy and the new humanism*. Moscow: UNESCO.
- Pérez-Rodríguez, M. A., Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil: Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei
- Pérez, F., & Urbina, S. (2005). Violencia en los dibujos animados de ayer y hoy. *Comunicar*, 25.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free press.
- Piaget, J. (1975). *L'Équilibration Des Structures Cognitives*. Paris: Presses Universitaires.

- Porto, L. (2013). El discurso infantil sobre valores y emociones a partir de tres muertes clave en relatos audiovisuales. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 55-81.
- Posner, M. I. (1980). Orienting of attention. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 32(1), 3-25.
- Posner, M. I., Snyder, C. R., & Davidson, B. J. (1980). Attention and the detection of signals. *Journal of Experimental Psychology: General*, 109(2), 160-174.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816
- Prensky, M. (2005). Listen to the Natives. *Educational Leadership*, 63(4), 8-13. Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200512_prensky.pdf
- Puig, J. M., & Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Edebé.
- Punamäki, R. J., Wallenius, M., Hölttö, H., Nygard, C. H., & Rimpelä, A. (2009). The associations between Information and Communication Technology (ICT) and peer and parent relations in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 33(6), 556-564. doi: 10.1177/0165025409343828
- Purvis, K. L., & Tannock, R. (1997). Language abilities in children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, Reading Disabilities and Normal Controls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 133-144.
- Quintana, J. M. (1995). *Pedagogía moral: el desarrollo moral integral*. España: Dykinson.
- Quiroga, M. A., Santacreu, J., Montoro, A., Martínez-Molina, A., & Shih, P. C. (2011). Evaluación informatizada de la atención en niños. *Clínica y Salud*, 22(1), 3-20. doi: 10.5093/c12011v22n1a1
- Raffa, J. B. (1983). Television: The newest moral educator? *Phi Delta Kappan*, 65(3), 214-215.
- Rajadell, N., Pujol, M. A., & Violant, V. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de valores educativos y culturales. *Comunicar*, 25. Recuperado de <http://goo.gl/tb3Uqa>
- Reig, D., & Vilchez, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.
- Reina, M. C. (2005). Series animadas y población infantil. *Comunicar*, 25.
- Ricoeur, P. (1983, 1984, 1985). *Temps et récit, Vol. I, II, III*. Paris: Ed. du Seuil.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Rodríguez-Illera, J. L., & Londoño-Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18.

- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding Human Values: Individual and Societal*. New York: Free Press.
- Ros, N. (2007). El film 'Shrek': una posibilidad desde la educación artística para trabajar en la formación docente la lectura de la identidad y los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(6), 1-12.
- Rueda, M. R., Fan, J., McCandliss, B. D., Halparin, J. D., Gruber, D. B., Lercari, L. P., & Posner, M. I. (2004). Development of attentional networks in childhood. *Neuropsychologia*, 42(8), 1029-1040. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.012
- 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.
- Sádaba, C. (2010). El perfil del usuario de Internet en España. *Intervención Psicosocial*, 19(1), 41-55.
- Sádaba, C., & Bringué, X. (2010). Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva. *Participación Educativa*, 15, 86-104.
- Sáez, J. M., & Domínguez, C. (2014). Integración pedagógica de la aplicación Minecraft EDU en Educación Primaria: un estudio de caso. *Pixel-Bit*, 45, 95-110. doi: 10.12795/pixelbit.2014.i45.07
- Salinas, J., Pérez, A., & de Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Barcelona: Síntesis.
- Santacreu, J., Shih, P. C., & Quiroga, M. A. (2011). *DiViSa, Test de Discriminación Visual Simple de Árboles*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sarabia, F. J., & Muñoz, J. (2009). Actitud y mediación de la familia hacia la exposición a Internet de los niños y adolescentes. Un enfoque de marketing. *Esic Market*, 133, 161-189. Recuperado de http://www.esic.edu/documentos/revistas/esicmk/090505_113838_E.pdf
- Schafer, R. B., & Tait, J. L. (1981). *A guide for understanding attitudes and attitude change*. Ames, Iowa: North Central Regional Extension Publication 138, Iowa State University.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans Goals and Understanding*. New Jersey: LEA.
- 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)

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60281-6
- Schwartz, S. H. (2003). *Chapter 7: A proposal for Measuring Value Orientations across Nations*. Retrieved from https://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ESS_core_questionnaire_human_values.pdf
- Schwartz, S. H., & Boehnke, K. (2004). Evaluating the Structure of Human Values with Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Research in Personality*, 38(3), 230-255. doi: 10.1016/S0092-6566(03)00069-2
- Schwartz, S. H., Sagiv, L., & Boehnke, K. (2000). Worries and values. *Journal of Personality*, 68(2), 309-346. doi: 10.1111/1467-6494.00099
- Sedeño, A. M. (2005). Emoción y hábitos de los niños frente a la televisión. *Comunicar*, 25(2).
- Segovia, B. (2012). La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 375-399.
- Selman, R. L. (1975). A structural-developmental model of social cognition: implications for intervention research. *The Counseling Psychologist*, 6(4).
- Servera, M., & Llabrés, J. (2015). *CSAT-R. Tarea de Atención Sostenida en la Infancia - Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Chicago: The University of Illinois Press.
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960-974.
- Shaw, M. L., & Shaw, P. (1977). Optimal allocation of cognitive resources to spatial locations. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 3(2), 201-211.
- Sheffield, A. (2014). Co-playing Video Games and Parent-Child Relationships. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2014* (pp. 693-698). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/276921978_Co-playing_video_games_and_parent-child_relationships
- Shin, W., & Huh, J. (2011). Parental mediation of teenagers' video game playing: Antecedents and consequences. *New Media & Society* 13(6), 945-962. doi: 10.1177/1461444810388025
- Simpson, B. (2004). *Children and television*. New York: Continuum.

- Slobin, D. I. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". En 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.
- Sonck, N., Nikken, P., & de Haan, J. (2013). Determinants of Internet Mediation. A comparison of the reports by Dutch parents and children. *Journal of Children and Media, 7*(1), 93-113. doi: 10.1080/17482798.2012.739806
- Sorbring, E. (2014). Parents' Concerns About Their Teenage Children's Internet Use. *Journal of Family Issues, 35*(1), 75-96. doi: 10.1177/0192513X12467754
- Soto, M. T., & Vorderer, P. (2011). About Entertainment= Emotion. *Journal of Media Psychology, 23*(1), 1-5. doi: 10.1027/1864-1105/a000035
- 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.
- Steinberg, S. (2012). *The modern parent's guide to kids and video games*. Lilburn, GA: P3 Power Play Publishing.
- Struthers, L., Lapadat, J. C., & MacMillan, P. D. (2013). Assessing cohesion in children's writing: Development of a checklist. *Assessing Writing, 18*, 187-201.
- Sureda, J., Comas, R., & Morey, M. (2010). Menores y acceso a Internet en el hogar: las normas familiares. *Comunicar, 34*(17), 135-143. doi: 10.3916/C34-2010-03-13
- Takeuchi, L. M. (2011). *Families matter: Designing media for a digital age*. New York, NY: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. Retrieved from <https://goo.gl/on63qU>
- Talves, K., & Kalmus, V. (2015). Gendered mediation of children's internet use: A keyhole for looking into changing socialization practices. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 9*(1), article 4. doi: 10.5817/CP2015-1-4
- 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
- Tannock, R., Purvis, K., & Schachar, R. (1993). Narrative Abilities in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Normal Peers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*, 103-117.
- Thompson, E. P. (1963). *The making of the English working class*. London: Victor Gollancz.
- Thurstone, L. L., & Yela, M. (2012). *CARAS-R. Test de Percepción de Diferencias - Revisado*. Madrid: TEA Ediciones.
- Thurstone, L. L. (2013). *Formas Idénticas-R*. Madrid: TEA Ediciones.

- Torrecillas-Lacave, T. (2013). Los padres, ante el consumo televisivo de los hijos: Estilos de mediación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 68, 27-54. doi: 10.4185/RLCS-2013968
Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/068/paper/968_CEU/02_Torrecillas.html
- Torres, E., & Rodrigo, M. J. (1998). Familia y nuevas pantallas. En M. J. Rodrigo, & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 317-331). Madrid: Alianza.
- 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.
- Trabasso, T., & Sperry, L. (1985a). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.
- Trabasso, T., & van den Broek, P. (1985b). Causal Thinking and the Representation of Narrative Events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- Trabasso, T., Secco, T., & van den Broek, P. W. (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: Erlbaum.
- Treisman, A. M. (1969). Strategies and models of selective attention. *Psychological Review*, 76(3), 282-299.
- Tur, V., & Grande, I. (2009). Violencia y prosocialidad en los contenidos televisivos infantiles visionados por menores en Alicante. *Zer*, 14(27), 33-59. Recuperado de <http://goo.gl/6qzA2B>
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. New York: Cambridge University Press.
- Turkle, S. (2011). *Alone together*. New York: Basic Books. Retrieved from <https://goo.gl/E6baX>
- 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)
- Valcke, M., Bonte, S., De-Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464. doi: 10.1016/j.compedu.2010.02.009
- Valcke, M., De-Weber, B., Van-Keer, H., & Schellens, T. (2011). Long-term study on safe Internet use of young children. *Computers & Education*, 57(1), 1292-1305. doi: 10.1016/j.compedu.2011.01.010
- Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: "Instructive mediation," "restrictive mediation," and "social coviewing". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(1), 52-66. doi: 10.1080/08838159909364474

- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vaquerizo, J., Estévez, F., & Pozo, A. (2005). El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Revista de Neurología*, *41*(1), 83-89.
- Vidal, M. A., Clemente, M., & Espinosa, P. (2003). Types of media violence and degree of acceptance in under-18s. *Aggressive Behavior*, *29*(5), 381-392.
- Vorderer, P., Wulff, H. J., & Friedrichsen, M. (1996). *Suspense. Conceptualizations, Theoretical Analyses, and Empirical Explorations*. Mahwah, NY: LEA.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wartella, E., & Jennings, N. (2001). New Members of the Family: The Digital Revolution in the Home. *Journal of Family Communication*, *1*(1), 59-69. doi: 10.1207/S15327698JFC0101_07
- Wallon, H. (1925). *L'Enfant turbulent*. Paris: Alcan.
- Williams, R. (1958). *Culture and Society*. London: Chatto and Windus.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, *18*(5), 459-482. doi: 10.1002/cne.920180503
- Ygual, A. (2003). *Problemas de lenguaje en estudiantes con déficit atencional*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ygual, A., & Miranda, A. (2004). Alteraciones del relato: los niños con TDAH. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, *697*, 189-203.
- Zaman, B., Nouwen, M., Vanattenhoven, J., de Ferrerre, E., & Van Looy, J. (2016). A Qualitative Inquiry into the Contextualized Parental Mediation Practices of Young Children's Digital Media Use at Home. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *60*(1), 1-22. doi: 10.1080/08838151.2015.1127240
- Zazzo, R., & Zazzo, B. (1962). Les films pour les enfants de 7 à 12 ans. En R. Zazzo (Ed.), *Conduites et conscience* (pp. 310-356). Neuchatel: Delachaux-Niestlé.
- Zentall, S. S. (1988). Production deficiencies in elicited language but not in the spontaneous verbalizations of hyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *16*, 657-673.
- Zhao, Z., & Linaza, J. L. (2015). La importancia de los videojuegos en el aprendizaje y el desarrollo de niños de temprana edad. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, *13*(2), 301-318. doi: 10.14204/ejrep.36.14018
- Zillmann, D. (2000). *Media entertainment: The psychology of its appeal*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Zillmann, D., & Bryant, J. (1985). *Selective Exposure to Communication*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zubin, J. (1975). Problems of attention in schizophrenia. En M. L. Kietzman, S. Sutton, & J. Zubin (Eds.), *Experimental approaches to psychopathology* (pp. 139-166). New York: Academic Press.

ANEXOS

ANEXO I

CONSUMO MEDIÁTICO INFANTIL



CONSUMO MEDIÁTICO INFANTIL

Por favor, responda al Cuestionario sobre Consumo Mediático Infantil. Lea atentamente las preguntas y seleccione la opción de respuesta que mejor se ajuste a los hábitos de consumo mediático de su hijo/a.

Los datos recogidos a través de este cuestionario están sujetos a la Ley de Protección de Datos de Carácter Personal, por lo que se garantiza el anonimato y confidencialidad de los mismos.

Muchas gracias por su colaboración.

Nº REFERENCIA ASIGNADO: _____

DATOS FAMILIARES

Antes de comenzar a contestar el cuestionario necesitamos algunos datos.

a) Responde al cuestionario:

Escoja sólo una opción.

- Padre
- Madre

b) Sexo del hijo/a:

Escoja sólo una opción.

- Chico
- Chica

c) Edad del hijo/a:

Escoja sólo una opción.

- 7 años
- 8 años
- 9 años
- 10 años
- 11 años
- 12 años

d) Curso del hijo/a:

Escoja sólo una opción.

- 3° de Educación Primaria
- 4° de Educación Primaria
- 5° de Educación Primaria
- 6° de Educación Primaria

e) Centro educativo del hijo/a:

Escoja sólo una opción.

- Público
- Privado-Concertado

f) Estudios del/la:

Señale sólo un cuadrado por fila.

	Sin estudios	Educación Obligatoria (ESO/EGB/1º y 2º de BUP)	Bachillerato/3º de BUP/COU/Formación Profesional de grado medio	Formación Profesional de grado superior	Estudios Universitarios
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

g) Profesión del/la:

Señale sólo un cuadrado por fila.

	Trabajo doméstico no remunerado	Empleo sin cualificar (cuidado de personas mayores, empleado/a de limpieza, transportista,...)	Empleo cualificado de grado medio (auxiliar administrativo/a, recepcionista, esteticista,...)	Empleo cualificado de grado superior (profesional de la medicina, docente,...)	Empresario/a
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

h) Situación laboral actual del/la:

Señale sólo un cuadrado por fila.

	Labores domésticas	Trabajo a tiempo parcial	Trabajo a tiempo completo	Pluriempleo	Desempleo	Jubilado/a Pensionista
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

i) ¿Cuántos hijos/as tiene (incluyendo a su hijo/a)?

Escoja sólo una opción.

0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Más.....
(indique cuántos/as)

l) ¿Cuántas hermanas tiene su hijo/a?

Escoja sólo una opción.

0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Más.....
(indique cuántas)

j) ¿Qué lugar ocupa su hijo/a entre sus hermanos/as?

Escoja sólo una opción.

0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Más.....
(indique el lugar)

m) Señale las personas que conviven en el domicilio familiar:

Escoja todos los que correspondan.

- Padre
- Madre
- Pareja del padre o madre
- Hermanos
- Hermanas
- Abuelo
- Abuela
- Otros parientes.....
(indique quién/es)

k) ¿Cuántos hermanos tiene su hijo/a?

Escoja sólo una opción.

0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Más.....
(indique cuántos)

CONSUMO MEDIÁTICO INFANTIL

A continuación, aparecen una serie de cuestiones a responder en base a los hábitos de consumo de su hijo/a sobre la televisión y otras pantallas (como el ordenador, internet, el móvil, la tablet y la consola de videojuegos), con especial interés en los programas de ficción (series, películas y dibujos animados).

1. Entre semana (de lunes a viernes) ¿cuántas horas al día utiliza su hijo/a alguna de las siguientes pantallas?

Señale sólo un cuadrado por fila.

	0h.	1h.	2h.	3h.	4h.	5h.	6h.	Más horas (indica cuántas)
Televisor	<input type="checkbox"/>h.						
Ordenador	<input type="checkbox"/>h.						
Internet	<input type="checkbox"/>h.						
Móvil	<input type="checkbox"/>h.						
Tablet	<input type="checkbox"/>h.						
Consola de videojuegos	<input type="checkbox"/>h.						

2. Fines de semana (sábados y domingos) ¿cuántas horas al día utiliza su hijo/a alguna de las siguientes pantallas?

Señale sólo un cuadrado por fila.

	0h.	1h.	2h.	3h.	4h.	5h.	6h.	Más horas (indica cuántas)
Televisor	<input type="checkbox"/>h.						
Ordenador	<input type="checkbox"/>h.						
Internet	<input type="checkbox"/>h.						
Móvil	<input type="checkbox"/>h.						
Tablet	<input type="checkbox"/>h.						
Consola de videojuegos	<input type="checkbox"/>h.						

3. Su hijo/a ¿qué pantallas usa habitualmente en su habitación?

Señale sólo un cuadrado por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Televisor	<input type="checkbox"/>				
Ordenador	<input type="checkbox"/>				
Internet	<input type="checkbox"/>				
Móvil	<input type="checkbox"/>				
Tablet	<input type="checkbox"/>				
Consola de videojuegos	<input type="checkbox"/>				

4. Su hijo/a ¿ha utilizado alguna vez varias pantallas a la vez? ¿Cuáles?

Señale las pantallas que le ha visto utilizar al mismo tiempo (de un ejemplo).

- Si, suele utilizar varias pantallas a la vez como, por ejemplo:
 - Televisor
 - Ordenador
 - Móvil
 - Tablet
 - Consola de videojuegos
- No, no suele utilizar varias pantallas a la vez

5. Cuando su hijo/a dispone de tiempo libre ¿qué actividades prefiere realizar?

Señale sólo un cuadrado por fila.

	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Estar con la familia	<input type="checkbox"/>				
Estar con amigos/as	<input type="checkbox"/>				
Ver televisión	<input type="checkbox"/>				
Conectarse a internet	<input type="checkbox"/>				
Utilizar el ordenador	<input type="checkbox"/>				
Usar el móvil	<input type="checkbox"/>				
Utilizar la tablet	<input type="checkbox"/>				
Jugar con la consola de videojuegos	<input type="checkbox"/>				
Hacer deporte	<input type="checkbox"/>				
Escuchar música	<input type="checkbox"/>				
Leer	<input type="checkbox"/>				
Otras actividades	<input type="checkbox"/>				

6. Mientras su hijo/a está viendo la televisión ¿realiza alguna de las siguientes actividades?

Señale sólo un cuadrado por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Hablar con la familia	<input type="checkbox"/>				
Leer	<input type="checkbox"/>				
Comer	<input type="checkbox"/>				
Realizar tareas de la escuela	<input type="checkbox"/>				
Conectarse a internet	<input type="checkbox"/>				
Utilizar el ordenador	<input type="checkbox"/>				
Usar el móvil	<input type="checkbox"/>				
Utilizar la tablet	<input type="checkbox"/>				
Jugar con la consola de videojuegos	<input type="checkbox"/>				
Otras actividades	<input type="checkbox"/>				

7. Su hijo/a ¿con quién suele ver televisión?

Señale sólo un cuadrado por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Solo/a	<input type="checkbox"/>				
Hermano/a	<input type="checkbox"/>				
Padre/Madre	<input type="checkbox"/>				
Amigos/as	<input type="checkbox"/>				
Otros espectadores	<input type="checkbox"/>				

8. Cuando su hijo/a está ante el televisor ¿suele ver...?

Señale sólo un cuadrado por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Lo que le apetece a él/ella	<input type="checkbox"/>				
Lo que quiere ver su hermano/a mayor	<input type="checkbox"/>				
Lo que quiere ver su hermano/a menor	<input type="checkbox"/>				
Lo que quiere ver su padre/madre	<input type="checkbox"/>				
Lo que quieren ver otros espectadores	<input type="checkbox"/>				
Lo que se acuerda entre todos/as	<input type="checkbox"/>				

9. Su hijo/a ¿qué tipo de programas ve?

Señale sólo un cuadrado por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Películas	<input type="checkbox"/>				
Series	<input type="checkbox"/>				
Dibujos Animados	<input type="checkbox"/>				
Otros programas	<input type="checkbox"/>				

10. Su hijo/a ¿qué canal de televisión prefiere ver a la hora de escoger contenidos dirigidos hacia él/ella?

Señale sólo un cuadrado por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Clan	<input type="checkbox"/>				
etb3	<input type="checkbox"/>				
Boing	<input type="checkbox"/>				
neox	<input type="checkbox"/>				
Disney Channel	<input type="checkbox"/>				
Otros canales	<input type="checkbox"/>				

11. Entre las diferentes series, películas y/o dibujos animados que suele ver su hijo/a ¿cuál cree que es la que más ve?

Indique el nombre de la serie, película y/o dibujo animado.

12. Su hijo/a ¿suele entrar a la web de los canales de televisión? ¿Para qué?

Señale sólo un cuadrado por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Ver los capítulos que se ha perdido	<input type="checkbox"/>				
Volver a ver sus capítulos preferidos	<input type="checkbox"/>				
Saber más sobre sus personajes preferidos	<input type="checkbox"/>				
Comprar productos de <i>merchandising</i> de sus personajes favoritos	<input type="checkbox"/>				

13. Cuando su hijo/a ve televisión...

Señale sólo un cuadrado por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Suelen reírse de las cosas que ven en TV	<input type="checkbox"/>				
Le orienta sobre lo que está bien y mal cuando ven la TV juntos	<input type="checkbox"/>				
Le dice lo que tiene que ver en la TV y lo que no	<input type="checkbox"/>				
Comentan los programas que ven juntos	<input type="checkbox"/>				
Le dice que deje de ver la TV si lleva mucho tiempo viéndola	<input type="checkbox"/>				
Comparten el mismo interés por un programa	<input type="checkbox"/>				
Intenta ayudarle a entender lo que ve en TV	<input type="checkbox"/>				
Le prohíbe ver ciertos programas	<input type="checkbox"/>				
Le hace valoraciones sobre las conductas de los personajes	<input type="checkbox"/>				
Le dice que apague la TV cuando está viendo algún programa inapropiado	<input type="checkbox"/>				
Ven juntos los programas que les gustan	<input type="checkbox"/>				
Le explica lo que realmente significa algo que aparece en TV	<input type="checkbox"/>				
Le impone un horario para ver la TV	<input type="checkbox"/>				
Ve el programa favorito de su hijo/a con él/ella	<input type="checkbox"/>				

14. Piense en los programas de ficción (series, películas y/o dibujos animados), ¿cree que su hijo/a es capaz de identificar por sí mismo/a...?

Señale sólo un cuadrado por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Qué personajes son buenos	<input type="checkbox"/>				
Qué personajes son malos	<input type="checkbox"/>				
Qué conductas de los personajes son correctas	<input type="checkbox"/>				
Qué conductas de los personajes son inadecuadas	<input type="checkbox"/>				
Los motivos, razones o intenciones del personaje	<input type="checkbox"/>				
Las consecuencias del comportamiento o conducta de los personajes	<input type="checkbox"/>				

15. Su hijo/a ¿utiliza el ordenador?

Escoja una opción.

- Sí, con acceso a internet o Wi-Fi
- Sí, sin acceso a internet o Wi-Fi
- No, no utiliza el ordenador

16. Su hijo/a ¿está registrado/a en una red social? ¿En cuál?

Escoja una opción.

- Sí, está registrado/a en... (señale la red social en la que está registrado/a)
 - Tuenti
 - Facebook
 - Twitter
 - Instagram
 - Otra red social:(especifique en cuál está registrado/a)
- No, no está registrado/a en ninguna red social

17. Su hijo/a ¿utiliza el móvil?

Escoja una opción.

- Sí, con acceso a internet o Wi-Fi
- Sí, sin acceso a internet o Wi-Fi
- No, no utiliza el móvil

18. Su hijo/a ¿utiliza la Tablet?

Escoja una opción.

- Sí, con acceso a internet o Wi-Fi
- Sí, sin acceso a internet o Wi-Fi
- No, no utiliza la Tablet

19. Su hijo/a ¿utiliza la consola de videojuegos?

Escoja una opción.

- Sí, con acceso a internet o Wi-Fi
- Sí, sin acceso a internet o Wi-Fi
- No, no utiliza la consola de videojuegos

20. Su hijo/a ¿qué consola de videojuegos tiene?

Escoja todas las consolas de videojuegos que tenga su hijo/a.

- PlayStation
- Xbox
- Wii / Wii U
- Nintendo
- PSP / PS Vita
- Otra consola:(especifique el nombre de la consola)

21. Su hijo/a ¿qué tipo de videojuegos prefiere?

Señale sólo un cuadrado por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Acción/Guerra	<input type="checkbox"/>				
Deportes	<input type="checkbox"/>				
Carreras de coches y/o motos	<input type="checkbox"/>				
Aventura	<input type="checkbox"/>				
Otros videojuegos	<input type="checkbox"/>				

22. ¿Cómo se llama el videojuego al que más juega su hijo/a?

Indique el nombre del videojuego.

23. Su hijo/a ¿con quién suele jugar a videojuegos?

Señale sólo un cuadrado por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
En casa sólo/a	<input type="checkbox"/>				
En casa con sus hermanos/as	<input type="checkbox"/>				
En casa con su padre/madre	<input type="checkbox"/>				
En casa con sus amigos/as	<input type="checkbox"/>				
Va a casa de sus amigos/as a jugar	<input type="checkbox"/>				
Juega con sus amigos/as a través de internet pero cada uno/a está en su casa	<input type="checkbox"/>				
Juega con otros usuarios de diferentes países a través de internet	<input type="checkbox"/>				

24. Cuando su hijo/a está navegando por Internet y/o jugando con videojuegos ¿en qué medida suele participar usted en alguna de las acciones que se especifican a continuación?

Valore del 1(nunca) al 5(siempre) cada acción.

	Internet	Videojuegos
Le dice que lo deje si lleva mucho tiempo usándolo	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Le indica cómo debe utilizarlo y le aconseja sobre sus riesgos	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Le orienta acerca de lo que le está permitido hacer y lo que no	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Se interesa por saber para qué lo utiliza	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Le impone un horario para usarlo	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Está presente en el mismo espacio cuando lo está usando	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Sólo le permite utilizarlo los fines de semana	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Le acompaña para utilizarlo juntos	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Le explica algo relacionado con la funcionalidad	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5

25. Su hijo/a ¿con qué finalidad utiliza principalmente internet o alguna de las siguientes pantallas?

Escoja sólo una finalidad principal para cada tipo de pantalla (señale una opción por columna).

	Internet	Ordenador	Móvil	Tablet	Videoconsola
Para informarse, formarse, trabajar o estudiar	<input type="checkbox"/>				
Para entretenerse o como ocio	<input type="checkbox"/>				
Para comunicarse o socializarse	<input type="checkbox"/>				
Para comprar, descargar y/o alquilar	<input type="checkbox"/>				

26. Su hijo/a ¿con qué fin utiliza cada una de las siguientes pantallas?

Escoja del siguiente listado todas las funciones que su hijo/a realice en cada tipo de pantalla (en cada columna seleccione todas las opciones que le parezca).

	Ordenador	Móvil	Tablet	Videoconsola
Realizar algún trabajo del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conectarse a internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consultar o buscar información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enviar y recibir correo electrónico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Llamar a fijos o móviles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enviar y recibir mensajes de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entrar en redes sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chatear	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leer la prensa, libros,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sacar fotos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grabar videos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver fotos y vídeos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compartir fotos y vídeos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar aplicaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugar a juegos/videojuegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugar online a juegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver series, películas, dibujos animados,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver online series, películas, dibujos animados,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descargar libros, música, aplicaciones, juegos/videojuegos, series, películas, dibujos animados,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alquilar online películas, series, dibujos animados,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprar música, series, películas, dibujos animados, aplicaciones, juegos/videojuegos, libros, ropa, zapatos, comida,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IKUS-ENTZUNEZKO KONTSUMOA HAURTZAROAN



IKUS-ENTZUNEZKO KONTSUMOA HAURTZAROAN

Mesedez, galdetegiko galdera bakoitza arretaz irakurri eta aukeratu erantzunen artean gehien egokitzen dena zuen seme/alaba erabiltzen dituen ikus-entzunezko euskarrien arabera.

Galdetegi honen bidez jasotako datuak *Datu Pertsonalen Babeserako Legea* legepean daude. Hortaz, datuen isilpekotasuna eta babesa bermatzen da.

Eskerrik asko parte hartzeagatik.

ERREGISTRO Zbk.: _____

FAMILIAKO DATUAK

Galdetegia erantzuten hasi aurretik zenbait datu behar ditugu.

a) Galdetegia erantzuten du:

Erantzun bat aukeratu.

- Aita
- Ama

b) Seme/Alaba-ren sexua:

Erantzun bat aukeratu.

- Mutila
- Neska

c) Seme/Alaba-ren adina:

Erantzun bat aukeratu.

- 7 urte
- 8 urte
- 9 urte
- 10 urte
- 11 urte
- 12 urte

d) Seme/Alaba-ren eskola maila:

Erantzun bat aukeratu.

- Lehen Hezkuntzako 3. maila
- Lehen Hezkuntzako 4. maila
- Lehen Hezkuntzako 5. maila
- Lehen Hezkuntzako 6. maila

e) Seme/Alaba-ren eskola:

Erantzun bat aukeratu.

- Publikoa
- Pribatua-Kontzertatua

f) Aita/Ama-ren ikasketak:

Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	Ikasketarik gabe	Derrigorrezko Hezkuntza (DBH/OHO/BBBko 1. eta 2. mailak)	Batxilergoa/BBBko 3. maila/UBI/Erdi Mailako Lanbide Heziketa	Goi Mailako Lanbide Heziketa	Unibertsitate Ikasketak
Aita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

g) Aita/Ama-ren lanbidea:

Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	Etxeko lanak ez ordainduak	Kualifikazio gabeko Enplegua (helduen zaintzailea, garbiketa lanak, garraiolaria,...)	Erdi Mailako Enplegu Kualifikatua (administrari laguntzailea, harreragilea, estetizista,...)	Goi Mailako Enplegu Kualifikatua (medikua, irakaslea,...)	Enpresaria
Aita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

h) Aita/Ama-ren lanaldi egoera:

Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	Etxeko lanak	Egun Erdiko Lana	Egun Osoko Lana	Enplegu - aniztasuna	Langabezia	Erretiratu / Pentsioduna
Aita	<input type="checkbox"/>					
Ama	<input type="checkbox"/>					

i) Zenbat haur dituzu (zure seme/alaba zenbatuta)?

Erantzun bat aukeratu.

0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Gehiago.....
(zenbat jarri)

j) Zure seme/alaba zein lekuan kokatzen da bere anai/arreba-en artean?

Erantzun bat aukeratu.

0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Gehiago.....
(kokapena ezarri)

k) Zure seme/alabak zenbat anai ditu?

Erantzun bat aukeratu.

0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Gehiago.....
(zenbat jarri)

l) Zure seme/alabak zenbat arreba ditu?

Erantzun bat aukeratu.

0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Gehiago.....
(zenbat jarri)

m) Zure etxean bizi zareten senideak aukeratu:

Behar adina erantzun aukeratu.

- Aita
- Ama
- Aitaren edo Amaren bikotea
- Anai/ak
- Arreba/k
- Aitona
- Amona
- Beste senide batzuk.....
(zeintzuk jarri)

IKUS-ENTZUNEZKO KONTSUMOA HAURTZAROAN

Ondoren, zenbait galdera agertzen dira zure seme/alaba erabiltzen dituen ikus-entzunezko euskarrien arabera erantzuteko. Hala nola, telebista eta beste euskarri batzuen (ordenagailua, internet, mugikorra, tableta eta bideojokoen kontsola) erabilerari buruz; eta bereziki, ikusten dituen fikziozko programei buruz (serieak, pelikulak eta marrazki bizidunak).

1. Zure seme/alaba egunero astean zehar (astelehenetik ostiralera) zenbat orduz erabiltzen ditu ondorengo euskarriak?

Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	0	1	2	3	4	5	6	Gehiago (zenbat jarri)
Telebista	<input type="checkbox"/> ordu.						
Ordenagailua	<input type="checkbox"/> ordu.						
Internet	<input type="checkbox"/> ordu.						
Mugikorra	<input type="checkbox"/> ordu.						
Tableta	<input type="checkbox"/> ordu.						
Bideojokoen Kontsola	<input type="checkbox"/> ordu.						

2. Zure seme/alaba egunero aste bukaeran (larunbatean eta igandean) zenbat orduz erabiltzen ditu ondorengo euskarriak?

Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	0	1	2	3	4	5	6	Gehiago (zenbat jarri)
Telebista	<input type="checkbox"/> ordu.						
Ordenagailua	<input type="checkbox"/> ordu.						
Internet	<input type="checkbox"/> ordu.						
Mugikorra	<input type="checkbox"/> ordu.						
Tableta	<input type="checkbox"/> ordu.						
Bideojokoen Kontsola	<input type="checkbox"/> ordu.						

3. Zure seme/alaba ze euskarri erabiltzen ditu bere logelan?

Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	Inoiz Ez	Ia Inoiz	Batzuetan	Ia Beti	Beti
Telebista	<input type="checkbox"/>				
Ordenagailua	<input type="checkbox"/>				
Internet	<input type="checkbox"/>				
Mugikorra	<input type="checkbox"/>				
Tableta	<input type="checkbox"/>				
Bideojokoen Kontsola	<input type="checkbox"/>				

4. Zure seme/alaba noizbait ikusi duzu euskarri ezberdinak aldi berean erabiltzen? Zeintzuk?

Aukeratu aldi berean erabili izan dituen euskarriak (adibide bat eman).

- Bai, aldi berean erabili izan du euskarri ezberdinak, adibidez:
 - Telebista
 - Ordenagailua
 - Mugikorra
 - Tableta
 - Bideojokoen Kontsola
- Ez, ez ditu euskarri ezberdinak aldi berean erabiltzen

5. Zure seme/alaba denbora librea daukanean ze aktibitate gustatzen zaio gehien egitea?
Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	Inoiz Ez	Ia Inoiz	Batzuetan	Ia Beti	Beti
Familiarekin egon	<input type="checkbox"/>				
Lagunekin egon	<input type="checkbox"/>				
Telebista ikusi	<input type="checkbox"/>				
Interneten nabigatu	<input type="checkbox"/>				
Ordenagailua erabili	<input type="checkbox"/>				
Mugikorra erabili	<input type="checkbox"/>				
Tableta erabili	<input type="checkbox"/>				
Bideojoko kontsolarekin jolastu	<input type="checkbox"/>				
Kirola egin	<input type="checkbox"/>				
Musika entzun	<input type="checkbox"/>				
Irakurri	<input type="checkbox"/>				
Beste aktibitate batzuk	<input type="checkbox"/>				

6. Zure seme/alaba telebista ikusten duen bitartean ondorengo aktibitateak egiten ditu?
Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	Inoiz Ez	Ia Inoiz	Batzuetan	Ia Beti	Beti
Familiarekin hitz egin	<input type="checkbox"/>				
Irakurri	<input type="checkbox"/>				
Jan	<input type="checkbox"/>				
Eskolako lanak egin	<input type="checkbox"/>				
Interneten nabigatu	<input type="checkbox"/>				
Ordenagailua erabili	<input type="checkbox"/>				
Mugikorra erabili	<input type="checkbox"/>				
Tableta erabili	<input type="checkbox"/>				
Bideojoko kontsolarekin jolastu	<input type="checkbox"/>				
Beste aktibitate batzuk	<input type="checkbox"/>				

7. Zure seme/alaba norekin ikusten du telebista?
Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	Inoiz Ez	Ia Inoiz	Batzuetan	Ia Beti	Beti
Bakarrik	<input type="checkbox"/>				
Anai/Arreba-rekin	<input type="checkbox"/>				
Aita/Ama-rekin	<input type="checkbox"/>				
Lagunekin	<input type="checkbox"/>				
Beste ikusleekin	<input type="checkbox"/>				

8. Zure seme/alaba telebista aurrean dagoenean ikusten du...?

Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	Inoiz Ez	Ia Inoiz	Batzuetan	Ia Beti	Beti
Berak nahi duena	<input type="checkbox"/>				
Bere anai/arreba helduak nahi duena	<input type="checkbox"/>				
Bere anai/arreba txikiak nahi duena	<input type="checkbox"/>				
Bere aita/amak nahi duena	<input type="checkbox"/>				
Beste ikusle batzuk nahi dutena	<input type="checkbox"/>				
Denon artean adostu dena	<input type="checkbox"/>				

9. Zure seme/alaba ze programak ikusten ditu?

Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	Inoiz Ez	Ia Inoiz	Batzuetan	Ia Beti	Beti
Pelikulak	<input type="checkbox"/>				
Serieak	<input type="checkbox"/>				
Marrazki Bizidunak	<input type="checkbox"/>				
Beste programa batzuk	<input type="checkbox"/>				

10. Zure seme/alaba ze kanal aukeratzen du berari egokitutako programak ikusteko?

Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	Inoiz Ez	Ia Inoiz	Batzuetan	Ia Beti	Beti
Clan	<input type="checkbox"/>				
etb3	<input type="checkbox"/>				
Boing	<input type="checkbox"/>				
Neox	<input type="checkbox"/>				
Disney Channel	<input type="checkbox"/>				
Beste kanal batzuk	<input type="checkbox"/>				

11. Zure seme/alaba ikusten dituen serie, pelikula edota marrazki bizidunen artean zein da gehien gustatzen zaiona?

Seriearen, pelikularen edota marrazki bizidunaren izena idatzi.

12. Zure seme/alaba telebistako kanalen web gunetan sartzen da? Zertarako?

Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	Inoiz Ez	Ia Inoiz	Batzuetan	Ia Beti	Beti
Galdu dituen episodioak ikusteko	<input type="checkbox"/>				
Gehien gustatu zaizkion episodioak berririko ikusteko	<input type="checkbox"/>				
Gustuko dituen pertsonaiei buruz gehiago jakiteko	<input type="checkbox"/>				
Merchandising produktuak erosteko	<input type="checkbox"/>				

13. Zure seme/alaba telebista ikusten duenean...

Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	Inoiz Ez	Ia Inoiz	Batzuetan	Ia Beti	Beti
Barre egiten duzue ikusten duzuenari buruz	<input type="checkbox"/>				
Elkar ikusten duzuenean orientatzen diozu ondo eta gaizki dagoenari buruz	<input type="checkbox"/>				
Esaten diozu ikusi dezakeena eta zer ez	<input type="checkbox"/>				
Elkar ikusten dituzuen programei buruz hitz egiten duzue	<input type="checkbox"/>				
Denbora asko ikusten badarama uzteko esaten diozu	<input type="checkbox"/>				
Interes bera daukazue programa bati buruz	<input type="checkbox"/>				
Ikusten duena ulertarazten saiatzen zara	<input type="checkbox"/>				
Zenbait programa ikustea debekutzen diozu	<input type="checkbox"/>				
Pertsonaien jokabideei buruzko balorazioak egiten dizkiozu	<input type="checkbox"/>				
Programa desegoki bat ikusten hari denean telebista itzaltzeko esaten diozu	<input type="checkbox"/>				
Elkarrekin ikusten duzue gogoko dituzuen programak	<input type="checkbox"/>				
Zerbait agertzen denean azaltzen diozu benetan esan nahi duena	<input type="checkbox"/>				
Ordutegi bat ezartzen diozu ikusteko	<input type="checkbox"/>				
Zure seme/alaba gustuko duen programa berarekin ikusten duzu	<input type="checkbox"/>				

14. Pentsatu fikziozko programetan (serieak, pelikulak eta marrazki bizidunak). Zure ustez, zure seme/alaba gai da bera bakarrik identifikatzeko...?

Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	Inoiz Ez	Ia Inoiz	Batzuetan	Ia Beti	Beti
Zeintzuk diren pertsonai onak	<input type="checkbox"/>				
Zeintzuk diren pertsonai gaiztoak	<input type="checkbox"/>				
Pertsonaien ze jokabideak egokiak diren	<input type="checkbox"/>				
Pertsonaien ze jokabideak desegokiak diren	<input type="checkbox"/>				
Pertsonaien jokabidearen arrazoiak	<input type="checkbox"/>				
Pertsonaien jokabidearen ondorioak	<input type="checkbox"/>				

15. Zure seme/alabak ordenagailua erabiltzen du?

Aukeratu erantzun bat.

- Bai, internet edo Wi-Fi sarbidearekin.
- Bai, internet edo Wi-Fi sarbiderik gabe.
- Ez, ez du ordenagailurik erabiltzen.

16. Zure seme/alaba sare sozialetan erregistratua dago? Zeinetan?

Aukeratu erantzun bat.

- Bai, erregistratuta dago ... (Aukeratu erregistratua dagoen sare sozialak)
 - Tuenti
 - Facebook
 - Twitter
 - Instagram
 - Beste sare soziala:

(zein sare sozialean erregistratua dagoen idatzi)
- Ez, ez dago erregistratuta sare sozialetan.

17. Zure seme/alabak mugikorra erabiltzen du?

Aukeratu erantzun bat.

- Bai, internet edo Wi-Fi sarbidearekin.
- Bai, internet edo Wi-Fi sarbiderik gabe.
- Ez, ez du mugikorrarik erabiltzen.

18. Zure seme/alabak tableta erabiltzen du?

Aukeratu erantzun bat.

- Bai, internet edo Wi-Fi sarbidearekin.
- Bai, internet edo Wi-Fi sarbiderik gabe.
- Ez, ez du tabletarik erabiltzen.

19. Zure seme/alabak bideojoko kontsola erabiltzen du?

Aukeratu erantzun bat.

- Bai, internet edo Wi-Fi sarbidearekin.
- Bai, internet edo Wi-Fi sarbiderik gabe.
- Ez, ez du bideojoko kontsolarik erabiltzen.

20. Zure seme/alabak ze bideojoko kontsola du?

Aukeratu zure seme/alaba dauzkan bideojoko kontsola guztiak.

- PlayStation
- Xbox
- Wii / Wii U
- Nintendo
- PSP / PS Vita
- Beste kontsola:(kontsolaren izena idatzi)

21. Zure seme/alabak ze bideojoko nahiago ditu?

Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	Inoiz Ez	Ia Inoiz	Batzuetan	Ia Beti	Beti
Akzioa/Gerra	<input type="checkbox"/>				
Kirola	<input type="checkbox"/>				
Kotxe edota motorra lasterketak	<input type="checkbox"/>				
Abentura	<input type="checkbox"/>				
Beste bideojokoak	<input type="checkbox"/>				

22. Zure seme/alaba gehien jolasten duen bideojokoa nola deitzen da?

Bideojokoaren izena idatzi.

23. Zure seme/alaba norekin jolasten da bideojokoetara?

Aukeratu erantzun bat ilara bakoitzeko.

	Inoiz Ez	Ia Inoiz	Batzuetan	Ia Beti	Beti
Etxean bakarrik	<input type="checkbox"/>				
Etxean bere anai/arreba-rekin	<input type="checkbox"/>				
Etxean aita/ama-rekin	<input type="checkbox"/>				
Etxean bere lagunekin	<input type="checkbox"/>				
Bere lagunen etxera doa jolastera	<input type="checkbox"/>				
Internet-en bidez jolasten du bere lagunekin baina bakoitza bere etxean dago	<input type="checkbox"/>				
Internet-en bidez jolasten du munduko beste jokalariekin	<input type="checkbox"/>				

24. Zure seme/alaba interneten nabigatzen dagoenean edo bideojokoekin jolasten dabilenean, ze neurrian parte hartzen duzu ondorengo jokabideetan?

Batetik (inoiz) bostera (beti) baloratu jokabide bakoitza.

	Internet	Bideojokoak
Uzteko esaten diozu denbora asko erabiltzen dabilenean	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Nola erabili eta arriskuei buruz aholkatzen diozu	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Orientatzen diozu egin ahal dezakeena eta ezin duenari buruz	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Interesa izaten duzu jakiteko zertarako erabiltzen duen	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Ordutegi bat ezartzen diozu erabiltzeko	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Erabiltzen duenean leku berean egoten zara	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Bakarrik erabiltzen uzten diozu asteburuan	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Elkarrekin erabiltzen duzue	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Erabilerari buruz zerbait azaltzen diozu	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5

25. Zure seme/alabak zertarako erabiltzen du internet edota ondorengo euskarri ezberdinak?

Euskarri bakoitzeko eginkizun nagusi bat aukeratu (aukeratu erantzun bat zutabe bakoitzeko).

	Internet	Ordenagailua	Mugikorra	Tableta	Kontsola
Informatzeko, ikasteko edota lan egiteko	<input type="checkbox"/>				
Entretentzeko edota aisialdirako	<input type="checkbox"/>				
Komunikatzeko edota sozializatzeko	<input type="checkbox"/>				
Erosteko, deskargatzeko edota alokatzeko	<input type="checkbox"/>				

26. Zure seme/alabak zertarako erabiltzen ditu ondorengo euskarriak?

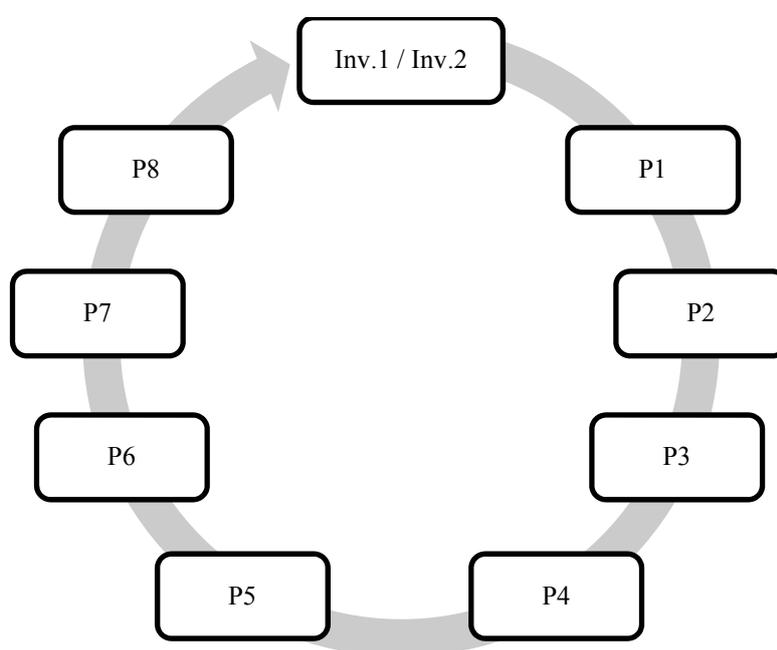
Aukeratu ondorengo zerrendatik zure seme/alabak egiten dituen eginkizunak euskarri bakoitzean (zutabe bakoitzean aukeratu behar adina eginkizun).

	Ordenagailua	Mugikorra	Tableta	Kontsola
Eskolako lan bat egiteko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interneten nabigatzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informazioa kontsultatzeko edota bilatzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Email-ak bidali eta jasotzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deitzeko mugikorrei edota telefonoetara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Testu mezuak jaso eta bidaltzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sare sozialetan sartzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hitz egiteko (txateatzeko)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musika entzuteko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egunkaria, liburuak,... irakurtzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Argazkiak ateratzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bideoak grabatzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Argazkiak eta bideoak ikusteko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Argazkiak eta bideoak konpartitzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplikazioak erabiltzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Joko/bideojokoetara jolasteko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Online jokoetara jolasteko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Serieak, pelikulak, marrazki bizidunak,... ikusteko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Serieak, pelikulak, marrazki bizidunak,... online ikusteko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liburuak, musika, aplikazioak, joko/bideojoko, serieak, pelikulak, marrazki bizidunak,... deskargatzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Serieak, pelikulak, marrazki bizidunak,... online alokatzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musika, serieak, pelikulak, marrazki bizidunak, aplikazioak, joko/bideojoko, liburu, arropa, zapatak, janaria,... erosteko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO II

PROTOCOLO Y GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

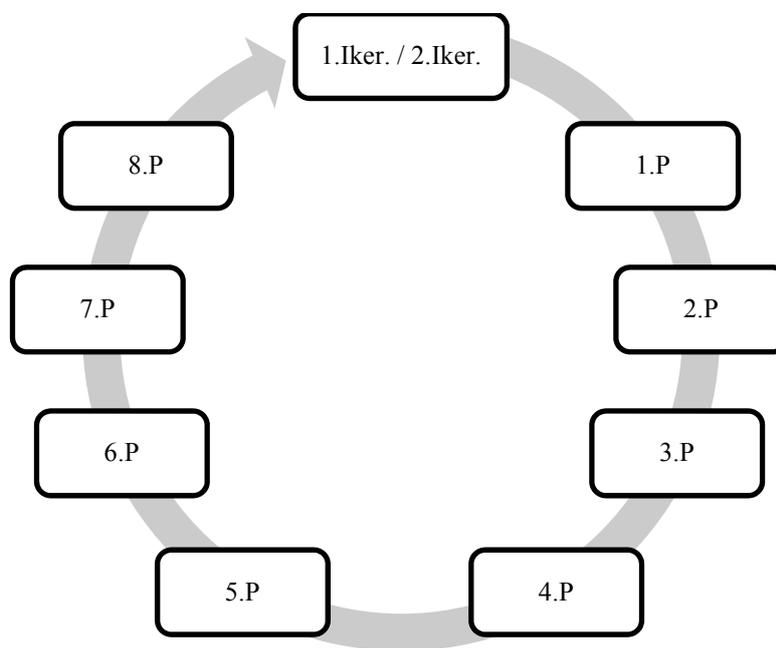
- Saludo inicial.
- Agradecimiento por disponibilidad y colaboración.
- Presentación de los/as investigadores/as de la UPV/EHU.
- Objetivo y utilidad de la investigación.
- Finalidad y duración del grupo de discusión.
- Confidencialidad y permiso para grabar en audio el grupo de discusión.
- Ronda de presentación de los/as participantes:



- Preguntas del grupo de discusión:
 - ¿Qué aspectos positivos y negativos creéis que tiene el consumo mediático (de la televisión, Internet, el ordenador, el móvil, la tableta y la consola de videojuegos) a la edad de vuestros/as hijos/as (6-12 años)?
 - ¿Cómo soléis actuar ante el consumo mediático de vuestros/as hijos/as?
 - ¿Qué dificultades destacaríais?
 - ¿Os gustaría añadir algo más?
- Agradecimiento, despedida y cierre.

EZTABAIDA TALDEAREN PROTOKOLOA ETA GIDOIA

- Hasierako agurra.
- Jarreraren eta parte hartzearen esker ona.
- UPV/EHUko ikertzaileen aurkezpena.
- Ikerketaren helburua eta onuragarriak.
- Eztabaida taldearen helburua eta iraupena.
- Isilpekotasuna eta eztabaida taldea audioz grabatzeko baimena.
- Partehartzaileen aurkezpen erronda:



- Eztabaida taldeko galderak:
 - Zuen ustez, zein alderdi positiboak eta negatiboak dauzka ikus-entzunezko kontsumoa (telebistaren, Interneten, mugikorraren, tabletaren eta bideo-jokoen kontsolaren erabilpena) zuen seme-alaben adinean (6-12 urte)?
 - Nola jarduten duzue zuen seme-alaben ikus-entzunezko kontsumoaren aurrean?
 - Zein zailtasun azpimarratuko zenituzkete?
 - Zerbait gehiago gehitu nahi duzue?
- Esker ona, agurra eta itxiera.

ANEXO III

DORAEMON

ENTREVISTA: “LA BOMBONA DE ENERGÍA EMOCIONAL” DE DORAEMON

Registro: _____

1. Cuéntame todo lo que recuerdes del episodio que has visto.
2. ¿Qué te ha gustado del episodio? ¿Por qué?
3. ¿Qué no te ha gustado del episodio? ¿Por qué?
4. ¿Cuál es el personaje que más te ha gustado? ¿Por qué?
5. ¿Cuál es el personaje que menos te ha gustado? ¿Por qué?
6. ¿Qué quiere conseguir Suneo?
7. ¿Nobita y Doraemon cómo le ayudan a Suneo?
8. ¿Por intentar cargar la bombona qué ha pasado al final?
9. ¿Cómo termina el episodio?
10. ¿Al final a Suneo qué le ocurre con Gigante?
11. ¿Has aprendido algo del episodio? ¿Qué has aprendido?
12. ¿Doraemon por qué dice: “al final los tontos acaban recibiendo”?

* *Mostrar imágenes de la secuencia seleccionada y continuar preguntando:*

13. ¿Qué ha pasado con Shizuka?

14. ¿Lo que ha pasado te parece que está bien o mal? ¿Por qué?

15. ¿Te parece que Suneo se ha portado bien o mal? ¿Por qué?

16. ¿Te parece que Shizuka se ha portado bien o mal? ¿Por qué?

17. ¿Qué ha pasado entre Suneo y Shizuka?

** Primero dejar que respondan libremente y después, que escojan una opción:*

- Suneo ha actuado con violencia
- Suneo le ha hecho una broma
- Suneo le ha faltado el respeto
- Suneo le ha hecho eso por ser chica

18. ¿Qué han hecho mientras Nobita y Doraemon?

** Primero dejar que respondan libremente y después, que escojan una opción:*

- Tratan de evitarlo
- Se ríen
- Nada, sólo observan
- No recogen la energía de Shizuka

19. ¿Cómo se siente Shizuka?

** Primero dejar que respondan libremente y después, que escojan una opción:*

- Está molesta, indignada
- Siente vergüenza
- Está sorprendida
- Tiene miedo

20. ¿Por qué ha actuado así Suneo?

** Primero dejar que respondan libremente y después, que escojan una opción:*

- Quiere llenar la bombona
- Quiere fastidiar a Shizuka
- Porque le cae mal
- Porque es una chica

21. ¿Recuerdas alguna situación similar? ¿Cuál? ¿Qué paso?

22. ¿Cuáles son las series y/o los dibujos animados que más ves, tus favoritos?
¿En qué cadena o canal de televisión se emiten?

23. ¿Has visto alguna vez Doraemon? ¿Y el episodio que acabas de ver lo habías visto antes?

24. ¿Te gusta ver Doraemon? ¿Y te ha gustado el episodio que acabas de ver?

CÓDIGO LYOKO

ENTREVISTA: “LUCHAR HASTA EL FINAL” DE CÓDIGO LYOKO

Registro: _____

1. Cuéntame todo lo que recuerdes del episodio que has visto.
2. ¿Qué te ha gustado del episodio? ¿Por qué?
3. ¿Qué no te ha gustado del episodio? ¿Por qué?
4. ¿Cuál es el personaje que más te ha gustado? ¿Por qué?
5. ¿Cuál es el personaje que menos te ha gustado? ¿Por qué?
6. ¿Qué quiere conseguir el grupo (Jeremie, Aelita, Yumi, Ulrich y Odd)?
7. ¿Qué solución plantean?
8. ¿Qué ha pasado al final?
9. ¿Cómo termina el episodio?
10. ¿Al final qué ocurre con Xana?
11. ¿Has aprendido algo del episodio? ¿Qué has aprendido?
12. ¿Vale cualquier cosa para acabar con el mal? ¿Por qué?

** Mostrar imágenes de la secuencia seleccionada y continuar preguntando:*

13. ¿Qué ha pasado con Sissi?

14. ¿Lo que ha pasado te parece que está bien o mal? ¿Por qué?

15. ¿Te parece que el grupo se ha portado bien o mal? ¿Por qué?

16. ¿Te parece que William se ha portado bien o mal? ¿Por qué?

17. ¿Te parece que Sissi se ha portado bien o mal? ¿Por qué?

18. ¿Qué ha pasado entre el grupo y Sissi?

** Primero dejar que respondan libremente; y después, que escojan una opción:*

- El grupo trata de escapar de Sissi
- Odd le toma el pelo para que les deje en paz
- Odd le piropea por ser chica
- El grupo ha sido violento con Sissi

19. ¿Qué ha pasado entre William y Sissi?

** Primero dejar que respondan libremente; y después, que escojan una opción:*

- William ha intentado ligar con ella
- William ha actuado con violencia
- William le ha hecho eso por ser chica
- William le ha hecho una broma

20. ¿Cómo se siente Sissi?

** Primero dejar que respondan libremente; y después, que escojan una opción:*

- Está molesta, indignada
- Tiene miedo
- Está enfadada
- Está orgullosa

21. ¿Por qué actúa así el grupo?

** Primero dejar que respondan libremente; y después, que escojan una opción:*

- Para divertirse
- Le mienten para despistarle
- Porque Sissi les cae mal
- Porque es una chica

22. ¿Por qué actúa así William?

** Primero dejar que respondan libremente; y después, que escojan una opción:*

- Porque quiere engañarle, despistarle
- Porque quiere ser su amigo
- Porque es una chica
- Porque quiere ayudar al grupo

23. ¿Recuerdas alguna situación similar? ¿Cuál? ¿Qué paso?

24. ¿Cuáles son las series y/o los dibujos animados que más ves, tus favoritos?
¿En qué cadena o canal de televisión se emiten?

25. ¿Has visto alguna vez Código Lyoko? ¿Y el episodio que acabas de ver lo habías visto antes?

26. ¿Te gusta ver Código Lyoko? ¿Y te ha gustado el episodio que acabas de ver?

ANEXO IV

DIFUSIÓN Y DIVULGACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se enumeran, en primer lugar, los artículos publicados en revistas científicas seguido de las comunicaciones presentadas en Congresos y Jornadas de ámbito nacional e internacional y, por último, se aporta el índice de impacto e indexación de cada revista científica y otros indicios de calidad.

Artículos publicados en revistas científicas

➤ Artículos publicados:

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 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/27403>

Bartau, I., Aierbe, A., & Oregui, E. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: beliefs, strategies and difficulties / Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades. *Comunicar*, 54(26), 71-79. doi: 10.3916/C54-2018-07 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/27407>

Bermejo, J., Aierbe, A., Oregui, E., & Bartau, I. (2018). The influence of television stories on narrative abilities in children. *Psicológica Journal*, 39(1), 118-141. doi: 10.2478/psicolj-2018-0006 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/27409>

➤ Artículos en prensa:

Bartau, I., Aierbe, A., & Oregui, E. (2019). Mediación parental del uso de Internet de sus hijos e hijas desde la perspectiva de género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 21(4). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie>

Oregui, E., Aierbe, A., & Bermejo, J. (2019). Narrative skill and identification of values and countervalues in cartoons by Primary Education students / Habilidad narrativa e identificación de valores y contravalores en dibujos animados por alumnado de Educación Primaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology (analesps)*, 35(2). doi: 10.6018/analesps.35.2.331441

➤ Artículos en revisión:

Aierbe, A., Oregui, E., & Bartau, I. (en revisión). Video games, parental mediation and gender socialization. [REDACTED].

Oregui, E., & Aierbe, A. (en revisión). Estructura de los dibujos animados, habilidades narrativas y percepción de valores/contravalores en Educación Primaria. *Cultura y Educación / Culture and Education (C&E)*.

Comunicaciones presentadas en Congresos y Jornadas de ámbito nacional e internacional

- AIDIPE2017: I Encuentro de Doctorandos e Investigadores Noveles del XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. *Interdisciplinaridad y Transferencia*. Se presentó, con mención de primer premio (ver página final de este Anexo IV), la comunicación oral:

Oregui, E. (2017). Valores y contravalores en dibujos animados. *Actas AIDIPE 2017: I Encuentro de Doctorandos e Investigadores Noveles del XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinaridad y Transferencia* (pp. 291-300). Salamanca: Universidad de Salamanca. ISBN: 978-84-697-4200-6 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/27405>

- EDUcaMED2017: III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital. Se presentó la comunicación oral:

Bermejo, J., Aierbe, A., & Oregui, E. (2017). La influencia de la educación mediática televisiva en la construcción de las habilidades narrativas en la infancia. En A. Gutiérrez-Martín, A. García-Matilla, & R. Collado-Alonso (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital* (pp. 2141-2155). Segovia: Universidad de Valladolid. ISBN: 978-84-697-2853-6 Recuperado de <https://goo.gl/zXUZ4B>

- II Jornadas de Relatos Digitales en Educación Formal y Social. Se presentó la comunicación oral:

Oregui, E., Aierbe, A., Bermejo, J., & Bartau, I. (2017). Habilidades narrativas, valores y relatos personales digitales: una propuesta metodológica para Educación Primaria. En 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 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/27404>

- I Jornadas Doctorales de la UPV/EHU / UPV/EHUko I. Doktorego Jardunaldiak. Se presentó la comunicación escrita o póster:

Oregui, E., & Aierbe, A. (2017). Habilidades narrativas y percepción de valores en dos episodios de ficción infantil de diferente estructura. *Libro de comunicaciones de las I Jornadas Doctorales de la UPV/EHU: Investigando en comunidad / Komunikazioen Liburua UPV/EHUko I. Doktorego Jardunaldiak: Elkarrekin ikertuz* (pp. 178). Bilbao: UPV/EHU. ISBN: 978-84-9082-619-5 Recuperado de <https://goo.gl/vfnNCJ>

- 4th International Congress of Educational Sciences and Development. Se presentó el simposio titulado “Mediación, valores y género” coordinado por Ana Aierbe Barandiaran (directora de la Tesis Doctoral) con las siguientes contribuciones:

Aierbe, A., Oregui, E., & Bartau, I. (2016). Videojuegos en la infancia y mediación parental. En T. Ramiro-Sánchez, M. T. Ramiro-Sánchez, & M. P. Bermúdez-Sánchez (Eds.), *Libro de Actas del 4th International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 73-77). Santiago de Compostela: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-608-9269-4 Recuperado de <https://goo.gl/8J5ZWx>

Bartau, I., Aierbe, A., & Oregui, E. (2016). Estrategias de mediación parental del uso de internet en la infancia. En T. Ramiro-Sánchez, M. T. Ramiro-Sánchez, & M. P. Bermúdez-Sánchez (Eds.), *Libro de Actas del 4th International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 73-77). Santiago de Compostela: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-608-9269-4 Recuperado de <https://goo.gl/8J5ZWx>

- Oregui, E., Aierbe, A., & Azkarate, A. (2016). Valores y emociones percibidos en programas de ficción infantil. En T. Ramiro-Sánchez, M. T. Ramiro-Sánchez, & M. P. Bermúdez-Sánchez (Eds.), *Libro de Actas del 4th International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 73-77). Santiago de Compostela: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-608-9269-4 Recuperado de <https://goo.gl/8J5ZWx>
- XXII Jornadas de Psicodidáctica 2015 / XXII. Psikodidaktika Jardunaldiak 2015. Se presentó la comunicación oral:
- Aierbe, A., Oregui, E., & Cuero, E. (2015). Estrategias de mediación parental sobre el uso de videojuegos en menores de 8-12 años. En E. Bernaras-Iturrioz, & J. M. López-Gaseni (Eds.), *Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica / Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak* (pp. 179-191). Bilbao: UPV/EHU. ISBN: 978-84-9082-289-0 Recuperado de <https://goo.gl/xkWbTu>
- 3rd International Congress of Educational Sciences and Development. Se presentaron las siguientes comunicaciones escritas o posters:
- Aierbe, A., & Oregui, E. (2015). Valores y emociones representadas en las narraciones audiovisuales de ficción infantil: implicaciones educativas. En T. Ramiro-Sánchez, & M. T. Ramiro-Sánchez (Eds.), *Libro de Actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 487). Donostia-San Sebastián: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-606-6429-1 Recuperado de <https://goo.gl/k1WFQQ>
- Aierbe, A., Bartau, I., & Oregui, E. (2015). Mediación parental del consumo multipantalla infantil: nuevos retos y necesidades educativas. En T. Ramiro-Sánchez, & M. T. Ramiro-Sánchez (Eds.), *Libro de Actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 489). Donostia-San Sebastián: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-606-6429-1 Recuperado de <https://goo.gl/k1WFQQ>
- Oregui, E., Aierbe, A., Bermejo, J., & Bartau, I. (2015). Relatos televisivos de ficción y habilidades narrativas en la infancia: aprendizaje e instrucción a través de la educación informal. En T. Ramiro-Sánchez, & M. T. Ramiro-Sánchez (Eds.), *Libro de Actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 488). Donostia-San Sebastián: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-606-6429-1 Recuperado de <https://goo.gl/k1WFQQ>
- CIMIE14: Third Multidisciplinary International Congress of Educational Research. Se presentó la comunicación oral:
- Aierbe, A., Oregui, E., & Bartau, A. (2014). ¿Es posible fomentar la atención y el desarrollo sociopersonal a través de las narraciones audiovisuales de ficción infantil? *Conference Proceedings CIMIE14: Third Multidisciplinary International Congress of Educational Research*. Segovia: Universidad de Valladolid. ISBN: 978-84-617-6403-7 Recuperado de <https://goo.gl/0116VP>

Índice de impacto e indexación de cada revista científica

➤ Comunicar

- Índice de impacto 2016
 - JCR: 2.212 (Q1)
 - SJR: 1.265 (Q1)
- Índice de impacto 2017
 - JCR: 2.838 (Q1)
 - SJR: 0.851 (Q1)
- Indexación
 - Journal Citation Reports
 - Scopus
 - EBSCO
 - ERIH+
 - ERIC
 - Redalyc
 - DOAJ
 - Dialnet
 - Google Scholar
 - ProQuest
 - Latindex
 - MIAR
 - RECYT
 - <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=indexaciones>

➤ Psicológica Journal

- Índice de impacto 2017
 - JCR: 0.556 (Q4)
 - SJR: 0.277 (Q2)
- Indexación
 - Baidu Scholar
 - CNKI Scholar (China National Knowledge Infrastructure)
 - CNPIEC
 - Dimensions
 - DOAJ (Directory of Open Access Journals)
 - EBSCO Discovery Service
 - Google Scholar
 - J-Gate
 - JournalTOCs
 - KESLI-NDSL (Korean National Discovery for Science Leaders)
 - Naviga (Softweco)
 - Primo Central (ExLibris)
 - PSICODOC
 - PsycINFO
 - ReadCube
 - Redalyc
 - Summon (Serials Solutions/ProQuest)
 - TDNet
 - Ulrich's Periodicals Directory/ulrichsweb
 - WanFang Data
 - Web of Science - Social Sciences Citation Index
 - WorldCat (OCLC)

- Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)
 - Índice de impacto 2017
 - SJR: 0.187 (Q4)
 - Indexación
 - Scopus
 - SJR
 - Latindex
 - CiteFactor Academic Scientific Journals
 - Scientific Electronic Library Online (SciELO)
 - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (iresie)
 - Publindex
 - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE)
 - Directory of Open Access Journals (DOAJ)
 - UAEM redalyc.org
 - HAPI
 - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)
 - EBSCO
 - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB)
 - MIAR
 - Dialnet
 - European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIHPLUS)
 - Latin American Network Information Center (LANIC)
 - Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura
 - Plataforma Sucupira
 - Ulrich's Web
 - C.I.R.C. EC3metrics
 - Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales (LatinREV)

- Anales de Psicología / Annals of Psychology (analesps)
 - Índice de impacto 2017
 - JCR: 0.756 (Q4)
 - SJR: 0.402 (Q3)
 - Indexación
 - WoS
 - Scopus
 - PsycInfo
 - PSICODOC
 - EBSCO
 - ProQuest
 - Scielo
 - FECYT
 - DOAJ
 - Dialnet
 - Latindex
 - Redalyc
 - Google Scholar
 - <http://revistas.um.es/analesps/article/view/87421/84151>



➤ Cultura y Educación / Culture and Education (C&E)

- Índice de impacto 2017
 - JCR: 0.719 (Q4)
 - SJR: 0.285 (Q1)
- Indexación
 - Social Sciences Citation Index (WoS)
 - Scopus
 - Academic Search Complete
 - Academic Search Premier
 - Education Research Complete
 - ERIH
 - IRESIE
 - Latindex
 - ISOC

