

Structure of cartoons, narrative skills and perception of values/countervalues in primary school / Estructura de los dibujos animados, habilidades narrativas y percepción de valores/contravalores en Educación Primaria

Eider Oregui and Ana Aierbe

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

(Received 28 October 2016; accepted 5 December 2018)

Abstract: This study analyses whether narrative skill and the perception of values/countervalues among students in primary school varies according to the structure (narrative vs non-narrative) of the episodes of fiction viewed, the grade-age (third and sixth, 8-12 years old), sex and attentional level. With this purpose in mind, quantitative and qualitative methodologies were implemented. The most noteworthy results include the higher narrative skill and perception of values/countervalues of students in sixth grade of primary school and those who viewed an episode with a narrative structure. The conclusion is that when addressing narrative skills and the education in values/countervalues from the formal and informal spheres, special importance should be attached to the structure of the fiction contents given that it can to some extent help students make the messages meaningful in terms of values and countervalues.

Keywords: cartoons; narrative skills; values; attention; children

Resumen: Esta investigación analiza si la habilidad narrativa y la percepción de valores/contravalores por alumnado de Educación Primaria varía en relación a la estructura (narrativa y no narrativa) de los episodios de ficción visionados, el curso-edad (tercero y sexto, 8-12 años), el sexo y el nivel atencional. Con esta finalidad se han implementado metodologías cuantitativas y cualitativas. Entre los resultados obtenidos destaca la mayor habilidad narrativa y percepción de valores/contravalores del alumnado de sexto de Educación Primaria y de quienes han visionado el episodio de estructura narrativa. Se concluye que al abordar las habilidades narrativas y la educación de valores/contravalores desde el ámbito formal e informal se concede especial relevancia a la estructura de los contenidos de ficción puesto que puede, en mayor o menor grado, facilitar al alumnado dotar de sentido a los mensajes en términos de valores y contravalores.

Palabras clave: dibujos animados; habilidades narrativas; valores; atención; infancia

Translation from Spanish/ *Traducción del español:* Mary Black

Author's Address / *Correspondencia con las autoras:* Eider Oregui. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Avenida Tolosa, 70.

20018 Donostia – San Sebastián, Guipúzcoa, España. E-mail: eider.oregui@ehu.eus

One of the most popular media among children is television, and more specifically fiction programmes. However, not all cartoons are targeted at children (even though they are presented in this format), so it is essential to ascertain both the media habits of children and how they interpret the information coming from that medium (del Río & Román, 2005; Hidalgo & Pertíñez, 2005; Reina, 2005).

It is worthwhile to stress what audiovisual information processing entails in order to better explain how children understand television messages. Information processing is characterised by complex cognitive activity made up of two phases: in the first or input phase, one attends to the incoming information, processes the meaning of this information, extracts the most relevant information and codes it in memory; while in the second or output phase, the coded information has to be coherently reorganised and adapted to the characteristics of the interlocutor in order to be shared (Ygual, 2003). Attention is involved in this process.

Attention allocates the available resources to guide the information processing. At first, in the preschool years, it is an involuntary mechanism to control conduct (determined by the environment), it begins to become voluntary (determined by the subject) after the ages of 6-8, and its development continues in adolescence (del Río, Álvarez & del Río, 2004). We can distinguish two main attentional functions (Casajús, 2005; García, 1997; García & Magaz, 2011): one is selection (to attend to one or several stimuli at the same time) and the other is sustainment (to concentrate over extended periods of time).

When analysing children's television programmes from the formal standpoint, according to Bermejo (2005), the programmes are characterised by a *vertical-storytelling* or *narrative structure* (like David the Gnome) and by a *horizontal-impactful* or *non-narrative structure* (like Dragon Ball). This author found that the plot of Dragon Ball fostered the

involuntary attention of primary school students through the frequent use of clinchers or devices to capture their attention (e.g., the sudden disappearance of characters or objects, the fast pace of images or scenes, etc.). This influenced the processing and understanding of the narratives such that when the students were asked what the programme was about, instead of organising hierarchical stories (with a beginning, middle and end), they generically said that it was “about fights” without providing further details, especially the younger students, perhaps because they had not yet developed the attentional resources and narrative skills needed.

In the stories about David the Gnome, however, they found that the structure of the episode fostered understanding and helped train voluntary attention by following the storyline, with the attentional intensity gradually increasing as the story progressed.

In this same vein, there are studies which analyse the narrative, productive or output skills (Betancourt, 2012; Miranda, Ygual, & Rosel, 2004; Vaquerizo, Estévez, & Pozo, 2005), the capacity for comprehension or input (Lorch et al., 1999; Purvis & Tannock, 1997; Ygual, 2003; Ygual & Miranda, 2004), and the skill at forming causal networks, that is, establishing links between the cause and effect of an action to understand the consequences that the actions performed by the characters in a story might have (Lorch et al., 2004; Lorch, Milich, Astrin, & Berthiaume, 2006). These studies, just like other classic studies (like Berman, 1996; MacCabe & Peterson, 1991; Slobin, 1996; Stein & Glenn, 1979; Trabasso, Secco, & van den Broek, 1984), also cite the possible educational implications, and from a developmental standpoint, they allude to the fact that older children have more highly developed narrative skills.

One of the techniques used the most for this purpose is retelling, which consists in asking the participant to share a real incident or event experienced (Galván, Mendivelso, & Betancourt, 2015; Miranda et al., 2004; Segovia, 2012), to repeat the storyline of a story they

had just read through printed material or heard via auditory voice-recording material (Purvis & Tannock, 1997; Ygual, 2003; Ygual & Miranda, 2004), or to recount the story they have just seen via audiovisual material, like the episode in a cartoon or TV series (Benaissa, 2014; Flake, Lorch & Milich, 2007; Lorch et al., 2006; Lorch et al., 1999).

With regard to values, there are studies that point out the formative nature of television fiction by performing content analyses of the values found in it (del Río & Román, 2005; Moreno, 2008; Morillas & García, 2009; Rajadell, Pujol, & Violant, 2005), or that inquire into the behavioural models and attitudes shown by symbolic television characters which may contribute to developing the identity and values of children and adolescents (Hoffner, 1996; Krcmar & Cooke, 2001; Krcmar & Valkenburg, 1999; Medrano, Cortés, Aierbe, & Orejudo, 2010; Torres & Rodrigo, 1998).

However, some studies also state that the violent content found in children's programmes (Krcmar & Curtis, 2003; Krcmar & Valkenburg, 1999; Pérez & Urbina, 2005; Simpson, 2004; Vidal, Clemente, & Espinosa, 2003) can influence minors' perception by seeing them as proper behaviours, given that the violence is usually either justified (as revenge or defence) or showed in a humorous light (Bringas & Rodríguez, 2004; King, 2000; Kirsh, 2006).

One study which uses Kohlberg's perspective (1984) to analyse the violence found in fiction programmes in relation to parental mediation and reasoning or moral justice in students aged 6 to 12 is by Mong-Shan Yang (2006). He categorised students' responses to an episode they had just watched into seven types of moral reasoning (punishment/authority, stereotypes, hedonism/reciprocity, needs-oriented, motive-based, alternative solutions and human rights). While watching the episode, the children had received moral mediation based on: moral judgement (they were only told what action performed by the characters was good and which was bad); the consequences of the acts (they were told the consequences of the

actions performed by the characters); or the character's motivations (they were told the characters' reasons for acting the way they did). This author concludes that reasoned moral mediation based on explaining the consequences of the acts and the characters' motives is the most effective.

Likewise, Tur and Grande (2009) point out that prosocial values (such as respect for others, cooperation, help, honesty or expressing feelings) may be found in cartoons (such as *Tom & Jerry*), generally represented by the protagonist, while antisocial values (such as selfishness, dishonesty, disrespectful behaviours, physical or verbal violence) are usually represented by the antagonist. Furthermore, they state that older children better identify and recall the values perceived in contents meant for children.

Porto (2013) held discussion group with minors to analyse the effect of values and emotions related to the suffering and pain conveyed via the death of a character in three very famous children's films (*Bambi*, *The Lion King* and *Up*). She found: that death is represented fairly often in children's contents and that they are neither surprised nor made uncomfortable by these events, perhaps because they are more used to seeing violent contents; that at age 9-10 they understand the story better than at age 5-6; and that empathetic reactions to the character were higher in girls than in boys.

Likewise, other studies related to consumer culture reveal the promotion of materialistic values (Aroldi, 2007; Callejo, 2007; del Moral, 1999; Gómez, 2007; Nuñez & Torrecillas, 2007; Ortiz, 2007). According to these studies, the advertising spots broadcast during the programmes tend to foster child consumerism given that they promote buying or acquiring merchandise (like games, figures of the characters or backpacks associated with the fiction programmes).

In a study performed with children aged 8-12 which used the values clarification technique, Donoso (1992), adopted Rokeach's (1973) conceptual framework of values as a

reference and outlined a series of value categories and subcategories defined as: vital (meeting needs, physical activity, etc.), productive (work, acquisition or the possession of things, etc.), ethical (right and wrong, goodness, honesty, etc.), social (responsibility, equality, helping others, etc.), affective (friendship, team spirit, etc.), intellectual or noetic (desire to know or learn, curiosity, etc.), aesthetic (beauty, the artistic, etc.), transcendental (spirituality, death, relationship with God, etc.) and being-related (being competent, self-esteem, etc.).

These nine categories/subcategories or values, and their opposite meanings coded as countervalues, were used in a previous study (Aierbe & Oregui, 2016) to conduct a content analysis of 86 episodes (43 episodes of *Doraemon* with a narrative structure and 43 episodes of *Code Lyoko* with a non-narrative structure). The results show that primarily ethical and competence-based values are shown in both fiction programmes, while aesthetic and transcendental values appear less frequently. Also noteworthy is the low representation of empathy in the analysis of both narrative structures.

Now that we have surveyed this topic, and given that some scholars assert that the narrative structure of cartoons is related to better narrative performance when primary school students retell the story, the question is: to what extent does the structure affect the perception of values and countervalues?

The main purpose of this study is to analyse the narrative skills and perception of values and countervalues of students in 3rd and 6th grades of primary school (aged 8-12) when they recount two cartoon episodes viewed depending on the narrative or non-narrative structure of the episode, their grade-age, their sex and their attentional level. The specific objectives are:

1. To determine the students' narrative skills according to the structure of the episode, their grade-age, their sex and their attentional level.

2. To identify the students' perception of values and countervalues according to the structure of the episode, their grade-age and their sex.

Design and Method

This study is part of broader research underway on children's media consumption, narrative skills and perceived values/countervalues in fiction characters. It is a quasi-experimental study using a mixed methodology, both quantitative and qualitative.

Sample

To carry out this study, we enlisted the participation of 186 students (92 male and 84 female) between the ages of 8 and 12 ($M = 10.4$; $SD = 1.59$). Of the entire sample, 73 (42 male and 31 female students) are in the third grade of primary school (with $M = 8.18$; $SD = .45$ on age) and 113 (50 male and 63 female students) are in the sixth grade of primary school (with $M = 11.25$; $SD = 0.58$ on age) at public and publicly-subsidised private schools in the Autonomous Community of the Basque Country (Spain).

Procedure

The research was conducted in several phases after obtaining consent from the students' parents and the schools. In the previous phase, a content analysis of several episodes of two children's fiction cartoon series had been carried out, and they were chosen based on their structure and other criteria (Aierbe & Oregui, 2016).

In the experimental phase of the study, each participant was administered the Magallanes Visual Attention Scale or EMAV (García & Magaz, 2011) in order to check that the results found are not due to their visual attention. This scale, which is filled out with paper and pencil, consists in choosing the figure that is identical to the model from several possible matches. An attentional quality (or selective attention) and sustained attention index is obtained bearing in mind the number of correct answers, omissions and errors committed when administering the scale.

After this, the students watched one episode with each kind of structure: 97 participants (21 male and 20 female students in 3rd grade, and 28 male and 28 female students in 6th grade) watched the 12-minute *Doraemon* episode *La bombona de energía emocional* with a narrative structure (<https://goo.gl/7TSJhH>), and 89 participants (21 male and 11 female students in 3rd grade, and 22 male and 35 female students in 6th grade) watched the 22-minute *Code Lyoko* episode *Luchar hasta el final* with a non-narrative structure (<https://goo.gl/8Jyo49>).

After watching the cartoons, individual semi-structured interviews were held in order to inquire, in the analysis of the reception phase of the study, into: narrative skill (recall, understanding and evocation of the episodes), moral reasoning, perception of values/countervalues and identification of emotions. The participating students attend bilingual schools (Spanish and Basque) and the interviews were held in Spanish.

This study presents the analyses related to the first question in the interview, which asked each participant to recount everything they recall from the episode they had just seen (retelling technique). A narrative skill index was obtained from the responses collected, and the perceived values/countervalues were categorised in order to later be analysed.

The narrative skill (NS) index is obtained by calculating the mean of the variables outlined below:

The sequential order (SO) is the mean resulting from organising the 11 sequences or plot events comprising the episodes (1 point is assigned to each sequence when it is mentioned totally or partially and 0 points when it is not mentioned).

The configurational order (CO) is equivalent to the mean comprised of: the COINT or introduction (SO1 in *Doraemon*, and mean of SO1 to SO5 in *Code Lyoko*); the COCLI or climax (mean of SO2 to SO4 in *Doraemon*, and SO6 in *Code Lyoko*); the CORES or

resolution (mean of SO5 to SO9 in *Doraemon*, and SO7 to SO9 in *Code Lyoko*); and CODEN or denouement (mean of SO10 and SO11 in *Doraemon* and *Code Lyoko*).

The semantic cores (SC) encompass 11 means-ends represented by the characters in the episodes that the students were able to identify (1 point is assigned to each means-ends totally or partially mentioned and 0 points if it is not mentioned).

The segments (SEGMEN) refer to the total number of propositions with a subject and predicate tallied and used by the student when evocating each episode.

The time connectors (TC) or causal connectors (CC) are the number of connectors tallied and used by the students when eliciting each episode.

In addition to all these variables, later cognitive representation index or COGR (mean of the variables SO, CO and SC) was calculated, along with a communicative representation index or COMR (mean of the variables SEGMEN, TC and CC), and it was also decided to consider the total number of alterations when organising the sequences (AltSO) and errors (ERROR) made when retelling the story. The studies by Bermejo, Aierbe and Oregui (2017) and Bermejo, Aierbe, Oregui and Bartau (2018) contain more detailed explanations of these variables and of the procedure used to analyse the students' accounts.

These quantitative data were processed using the SPSS Statistics 24 software. Once it was checked that the variables in the study did not meet the assumption of normality through the non-parametric Kolmogorov-Smirnov test, descriptive analyses (mean, standard deviation), frequencies and comparisons of means were conducted through non-parametric tests: Mann-Whitney to compare two groups and Kruskal-Wallis to compare more than two groups.

The perception of values and countervalues was categorised according to the definitions described by Donoso (1992) and previously outlined in the introduction to this study, into: vital, productive, ethical, social-affective, intellectual (or noetic), aesthetic,

transcendental and being-related. For each value/countervalue mentioned, a point was assigned to the corresponding category. Table 1 shows several examples of this coding.

[Insert Table 1]

The qualitative data in the study related to the perception of values and countervalues were categorised and analysed using the NVivo 10 software. Coding matrix consultations were performed to find the number of values/countervalues categorised, and coding comparisons (agreement 1 and disagreement 0) were made to find the Cohen's Kappa ($k = .83$) degree of agreement between the two judges, which was very high (Dubé, 2008; Landis & Koch, 1977).

Results

Narrative skills

With regard to narrative skills, a comparison of means analysis was performed by type of structure of the episodes seen, grade-age, sex and attentional level of the students.

[Insert Table 2]

As shown in Table 2, the results reveal that the narrative skill and its components are higher when students retold the episode with the narrative structure; that more alterations and mistakes are made when students retold the episode with the non-narrative structure; that third-grade students organise the different sequences in the episodes wrong and make more errors than sixth-grade students; and that female students use a higher number of causal connectors when retelling the episodes than male students. These statistically significant differences are easily identifiable in the different retellings collected. Below are two examples which illustrate these results and highlight the fact that those referring to the narrative structure are longer and more detailed than those referring to the non-narrative structure.

“So uh... on a spring morning Nobita was walking and Suneo insisted that he come to his house and offered him cake and Nobita ate the cake, after he ate it Suneo asked

him if he could help him ask Doraemon to give him endless batteries. And he told him no, but Suneo told him to give back the cake and he said ok that he was going to bring it to him. He asked Doraemon but Doraemon wasn't there, he left on the time machine and had the gas pump, the emotional energy pump. And then his mother called him really angry and scolded him, but in the middle of scolding him she began to calm down and told him that she didn't want to talk to him because Doraemon had absorbed all of the energy of her anger. And then he said that it could be used to move cars, things. And then they went to where Suneo was and Suneo had his car and told him that the batteries were very expensive and that Gian had used them all up. And then he put his mother's energy, his mother's anger there, but it began to work for a very short time. And then they went to where Gian was and they began... and began to make fun and hit him, they called him an idiot. Then Giant got really angry, super-angry, and before he hit him they absorbed all his energy. And then he wanted more energy and so Shizuka came and Suneo lifted her skirt and said 'absorb her anger!' But they didn't absorb it and then she smacked him. And Suneo said: Did you absorb her anger? And they said: we don't know. And then Suneo got angry and they absorbed Suneo's anger and it was charged, but they didn't have enough and wanted to fill it much more. But they wanted to fill it much more, so they got Gian angry again and again, again and again. Gian stayed angry and then they couldn't store any more and then he hit Suneo really hard. And at the end Suneo was shattered and since he couldn't play, Doraemon and Nobita played. The end." (Retelling by 3rd-grade student of the Doraemon episode with a narrative structure: NS = 10.40; COGR = .81; SO = .79; CO = .92; SC = .73; COMR = 20.00; SEGMEN = 45; TC = 13; CC = 2; AltSO = 2; ERROR = 0).

"So...one... went to the other... this... to the other... to the other dimension and there was a giant monster. And Aelita's father was like a ball and then her father went to the sea and then she began to cry and her friend put a knife into the giant monster. Well no, a sword was driven into his body and the monster fell on top of him. And then the boy... there is a cable and he gets in a bad mood and then begins to destroy. And Aelita's friend comes to the real world and then this boy begins to hit her. And so... ah right!... right! They were... they were going to... to that thing and her friend, the dumb one, well, takes her out of the way and, since the hiding place is secret, so they go another way and that's it." (Retelling by 3rd-grade student of the episode of Code Lyoko with a non-narrative structure: NS = 2.42; COGR = .18; SO = .19; CO = .15; SC = .20; COMR = 4.67; SEGMEN = 10; TC = 4; CC = 0; AltSO = 1; ERROR = 0).

However, in relation to attentional level (1-19 very low, 20-39 low, 40-59 medium, 60-79 high and 80-99 very high), no statistically significant differences were found in either the attention quality or selective attention index ($M (SD) = 5.44 (4.62), 4.44 (3.71), 4.21 (3.42), 4.62 (3.31), 3.85(2.71); X^2 = 1.770; p = .778$) or the sustained attention index ($M (SD) = 3.51 (2.83), 5.63 (4.49), 5.40 (4.02), 4.05 (3.03), 4.22 (3.96); X^2 = 7.986; p = .092$).

Perception of values and countervalues

We also found the frequencies of the students' perception of values and countervalues in relation to the type of structure of the episode viewed, grade-age and sex of the student.

[Insert Table 3]

Table 3 shows that generally speaking, students perceive a higher number of values than countervalues. Likewise, a trend to perceive a higher number of values and countervalues in the narrative structure compared to the non-narrative structure, and in sixth grade compared to third grade can be seen in the different categories and subcategories. Finally, the female students identify more or less the same type and number of values and countervalues as the male students.

Discussion and Conclusions

Generally speaking, studies on children's media consumption focus on analysing the potential values/countervalues content but they hardly ever analyse how this content is received. This study has tried to make headway in this vein by associating the type of structure of the cartoons with narrative skill and values/countervalues.

The fiction contents chosen are fairly popular among primary school students, since 96.9% who had already seen the episode with a narrative structure claimed to have seen *Doraemon* before, while 91% of those who saw the episode with the non-narrative structure stated that they had seen *Code Lyoko* before. This connects with the figures on audience rates collected in the preliminary phase of the study.

When examining the participants' elicitation of the stories by grade-age, we found that -the sequences of the episodes are mentioned more or better organised in sixth grade, and that more mistakes are made in the third grade. Interestingly, in the interviews, the sixth-grade students stated that they had stopped watching these cartoons around two years ago, despite the fact that now they are better able to retell the episode viewed than the third-grade students, especially the episode with a non-narrative structure, namely the one from *Code*

Lyoko. These differences can be explained by the characteristics inherent to the two ages (Berman, 1996; Bermejo, 2005; Flake et al., 2007; Galván et al., 2015; Lorch, et al., 2006; Lorch, et al., 1999; MacCabe & Peterson, 1991; Miranda et al., 2004; Porto, 2013; Segovia, 2012; Slobin, 1996; Stein & Glenn, 1979; Trabasso et al., 1984; Ygual, 2003; Ygual & Miranda, 2004); as students get older, the stories they produce not only follow the classical pattern of beginning, climax and denouement, but are also longer, more detailed and more complex (with contextualised, coherent, logical, emotional and causal interconnections in the plot).

However, this can also be attributed to the structure of the episodes watched (Bermejo, 2005; del Río et al., 2004) given that when both structures are compared, the students show better narrative skills when retelling the episode with a narrative structure, while they make more mistakes when retelling the episode with a non-narrative structure.

These differences can easily be seen in the examples of the retellings presented in the results section. Even though the episode of *Code Lyoko* (with a non-narrative structure) lasts a few minutes longer than the episode of *Doraemon* (with a narrative structure), the stories elicited on the latter are longer, better organised from beginning to end (with cause and effect relations) and practically retold in their entirety, with a few exceptions in which one of the sequences in the episode is not mentioned. However, students' difficulties (especially third-grade students) can be perceived in their retellings of the episode of *Code Lyoko*, when explaining what happens first or later and even why it happened. In fact, the majority of the elicitations focus almost exclusively on describing the action scenes in the episode (Bermejo, 2005), and there are cases in which it was impossible to elicit the story given that the students stated that they did not remember what happened in the episode.

With regard to the values and countervalues identified by the students, we observed that they tend to perceive much of the categorical scheme adopted (Donoso, 1992; Aierbe &

Oregui, 2016), as well as how more values are present in the episodes than countervalues. Regardless of the structure, sixth-grade students more easily perceived the values and countervalues than third-grade students, as expected (Tur & Grande, 2009).

When further examining the perception of values and countervalues in relation to both structures, we found that students identify more in the *Doraemon* episode (with a narrative structure) than in the *Code Lyoko* episode (with a non-narrative structure). One of the reasons that may explain this result is that in each of the *Doraemon* episodes a series of specific values appear repeatedly in different situations, and sometimes their countervalue is even shown to exemplify and foster the viewer's understanding. Its narrative structure is what allows this (Aierbe & Oregui, 2016). In contrast, the non-narrative structure of the episodes of *Code Lyoko* hinders students' perception (especially third-grade students), despite the fact that more varieties of values and countervalues are represented.

One difficulty worth highlighting when studying the perception of values and countervalues in primary school is that sometimes it is complex to discern whether students are merely describing the action in the episode or whether they are truly identifying a value/countervalue.

In summary, the results obtained point to the fact that the differences found in the stories (narrative skill and perception of values/countervalues) are due more to the grade-age and type of structure of the episodes viewed than to the students' sex and attentional level. However, regarding the limitations of this study, it would be worthwhile to better match the procedure to measure the narrative skills and more deeply relate the content analysis and the reception in values/countervalues. Furthermore, for future research, we propose using regression analysis to check the degree of interaction among the variables in the study given that, as the study performed by Benaissa (2014) with adults suggests, the grade-age may bear less influence than the structure.

Fiction contents are extremely appealing to primary school students, so using them is an ideal way to develop narrative skills and educate in values/countervalues. However, as demonstrated in the study, certain fiction structures, specifically non-narrative structures, can hinder these purposes, especially when viewed by children between the ages of 8 and 12.

This study does not seek to remove any of the types of children's fiction programmes from students' media diet; instead, it seeks to highlight the educational relevancy of stressing the structure of both written texts and audiovisual contents since the early grades in primary school when working on narrative skills (relating events and characters based on causal and spatial-temporal relations and life goals). This training will contribute to making the messages meaningful and will mean less effort for students to understand and retain them, which will in turn facilitate the perception of values and countervalues.

Table 1

Examples of the categorisation of students' perception of values and countervalues according to the structure of the episode

	Narrative	Non-narrative
Values		
Vital	<i>"Nobita and Doraemon began to play with the car"</i>	<i>"they were eating their breakfast in the dining room"</i>
Productive	<i>"Doraemon uses the invention and calms down, and he has energy"</i>	<i>"Jeremie is programming a virus to destroy XANA"</i>
Ethical	<i>"and Gian says: I'll forgive you this time"</i>	<i>"Aelita's father sacrifices himself to destroy XANA"</i>
Socio-Affective	<i>"Suneo asks Nobita for help"</i>	<i>"they go where Aelita is and hug her and encourage her"</i>
Intellectual	<i>"they had an idea"</i>	<i>"Sissi wants to know what they're doing and where they're going"</i>
Aesthetic	<i>"Nobita was going home and says: spring is so pretty"</i>	-
Transcendental	-	-
Being-related	<i>"Suneo said that Doraemon and Nobita had to go again, but Doraemon said: if you want it so much, you go"</i>	<i>"a girl has the talent of"</i>
Countervalues		
Vital	<i>"when Suneo wanted to play, he couldn't"</i>	<i>"a girl had a dream that manta rays were killing her father"</i>
Productive	<i>"but in the end it doesn't work because they energy had been used up"</i>	<i>"so then she activates it, but it turns out badly"</i>
Ethical	<i>"Giant hit Suneo"</i>	<i>"then William tricks Sissi so they can leave"</i>
Socio-Affective	<i>"he insulted Giant"</i>	<i>"Aelita wants to forgive him but the others don't and they don't let her"</i>
Intellectual	-	-
Aesthetic	-	-
Transcendental	-	-
Being-related	-	<i>"it possessed him and he became evil"</i>

Table 2

Students' narrative skill according to the structure of the episode, grade-age and sex

		Narrative	Non-narrative	6 th grade	3 rd grade	Female	Male
Narrative skill	<i>M</i>	6.61	2.60	4.86	4.43	4.73	4.66
	<i>(SD)</i>	(4.19)	(1.95)	(4.05)	(3.57)	(3.81)	(3.94)
	<i>Z</i>	-7.274		-0.695		-0.199	
	<i>p</i>	.001***		.487		.842	
Cognitive Representation	<i>M</i>	0.56	0.23	0.43	0.36	0.41	0.40
	<i>(SD)</i>	(0.23)	(0.15)	(0.25)	(0.26)	(0.26)	(0.26)
	<i>Z</i>	-8.751		-1.757		-0.297	
	<i>p</i>	.001***		.079		.767	
Sequential Order	<i>M</i>	0.55	0.25	0.44	0.36	0.41	0.40
	<i>(SD)</i>	(0.23)	(0.17)	(0.25)	(0.26)	(0.25)	(0.25)
	<i>Z</i>	-7.823		-2.105		-0.412	
	<i>p</i>	.001***		.05*		.680	
Configurational Order	<i>M</i>	0.65	0.21	0.46	0.41	0.45	0.43
	<i>(SD)</i>	(0.24)	(0.16)	(0.30)	(0.30)	(0.30)	(0.30)
	<i>Z</i>	-9.831		-1.392		-0.444	
	<i>p</i>	.001***		.164		.657	
Semantic Cores	<i>M</i>	0.49	0.22	0.38	0.32	0.36	0.36
	<i>(SD)</i>	(0.24)	(0.15)	(0.24)	(0.25)	(0.24)	(0.24)
	<i>Z</i>	-7.605		-1.752		-0.100	
	<i>p</i>	.001***		.080		.921	
Communicational Representation	<i>M</i>	12.66	4.98	9.30	8.50	9.05	8.92
	<i>(SD)</i>	(8.19)	(3.80)	(7.89)	(6.92)	(7.41)	(7.66)
	<i>Z</i>	-7.157		-0.610		-0.170	
	<i>p</i>	.001***		.542		.865	
Segments	<i>M</i>	23.59	9.90	17.91	15.68	17.09	16.99
	<i>(SD)</i>	(16.90)	(7.58)	(15.68)	(13.65)	(14.43)	(15.48)
	<i>Z</i>	-6.596		-1.001		-0.203	
	<i>p</i>	.001***		.317		.839	
Time Connectors	<i>M</i>	11.89	4.65	8.69	8.01	8.28	8.58
	<i>(SD)</i>	(8.33)	(4.29)	(7.83)	(7.29)	(7.69)	(7.57)
	<i>Z</i>	-6.668		-0.502		-0.392	
	<i>p</i>	.001***		.616		.695	
Causal Connectors	<i>M</i>	2.36	0.39	1.29	1.61	1.78	1.04
	<i>(SD)</i>	(2.70)	(0.69)	(1.75)	(2.82)	(2.68)	(1.56)
	<i>Z</i>	-7.780		-0.449		-2.397	
	<i>p</i>	.001***		.654		.05*	
Alterations	<i>M</i>	0.13	0.31	0.21	0.23	0.16	0.28
	<i>(SD)</i>	(0.37)	(0.54)	(0.47)	(0.46)	(0.37)	(0.54)
	<i>Z</i>	-2.809		-0.413		-1.582	
	<i>p</i>	.01**		.680		.114	
Errors	<i>M</i>	0.06	0.16	0.07	0.16	0.09	0.13
	<i>(SD)</i>	(0.24)	(0.37)	(0.26)	(0.37)	(0.28)	(0.34)
	<i>Z</i>	-2.093		-2.006		-0.995	
	<i>p</i>	.05*		.05*		.320	

Table 3

Students' perception of values and countervalues according to the structure of the episode, grade-age and sex

	Narrative	Non-narrative	6 th grade	3 rd grade	Female	Male	N
Values	N = 1157 (80.07%)	N = 288 (19.93%)	N = 930 (64.36%)	N = 515 (35.64%)	N = 762 (52.73%)	N = 683 (47.27%)	N = 1445 (100%)
Vital	N = 170 (75.89%)	N = 54 (24.11%)	N = 145 (64.73%)	N = 79 (35.27%)	N = 120 (53.57%)	N = 104 (46.43%)	N = 224 (15.50%)
Productive	N = 628 88.08%	N = 85 (11.92%)	N = 461 (64.66%)	N = 252 (35.34%)	N = 362 (50.77%)	N = 351 (49.23%)	N = 713 (49.34%)
Ethical	N = 28 (35.44%)	N = 51 (64.56%)	N = 51 (64.56%)	N = 28 (35.44%)	N = 42 (53.19%)	N = 37 (46.84%)	N = 79 (5.47%)
Socio-Affective	N = 248 (73.59%)	N = 89 (26.41%)	N = 212 (62.90%)	N = 125 (37.09%)	N = 193 (57.27%)	N = 144 (42.73%)	N = 337 (23.32%)
Intellectual	N = 54 (87.10%)	N = 8 (12.90%)	N = 41 (66.13%)	N = 21 (33.87%)	N = 32 (51.61%)	N = 30 (48.39%)	N = 62 (4.29%)
Aesthetic	N = 6 (100%)	N = 0 (0%)	N = 4 (66.67%)	N = 2 (33.33%)	N = 2 (33.33%)	N = 4 (66.67%)	N = 6 (0.42%)
Transcendental	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)
Being-related	N = 23 (95.84%)	N = 1 (4.17%)	N = 16 (66.67%)	N = 8 (33.33%)	N = 11 (45.83%)	N = 13 (54.17%)	N = 24 (1.66%)
Countervalues	N = 781 (83.17%)	N = 158 (16.83%)	N = 623 (66.35%)	N = 316 (33.65%)	N = 475 (50.59%)	N = 464 (49.41%)	N = 939 (100%)
Vital	N = 18 (21.69%)	N = 65 (78.31%)	N = 55 (66.27%)	N = 28 (33.73%)	N = 47 (56.63%)	N = 36 (43.37%)	N = 83 (8.84%)
Productive	N = 274 (98.92%)	N = 3 (1.08%)	N = 174 (62.82%)	N = 103 (37.18%)	N = 136 (49.10%)	N = 141 (50.90%)	N = 277 (29.50%)
Ethical	N = 412 (96.26%)	N = 16 (3.74%)	N = 296 (69.16%)	N = 132 (30.84%)	N = 206 (48.13%)	N = 222 (51.87%)	N = 428 (45.58%)
Socio-Affective	N = 77 (72.64%)	N = 29 (27.36%)	N = 72 (67.92%)	N = 34 (32.08%)	N = 63 (59.43%)	N = 43 (40.57%)	N = 106 (11.29%)
Intellectual	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)
Aesthetic	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)
Transcendental	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)
Being-related	N = 0 (0%)	N = 45 (100%)	N = 26 (57.78%)	N = 19 (42.22%)	N = 23 (51.11%)	N = 22 (48.89%)	N = 45 (4.79%)

Estructura de los dibujos animados, habilidades narrativas y percepción de valores/contravalores en Educación Primaria

En la infancia uno de los medios de entretenimiento más populares es la televisión, y más concretamente, los programas de ficción. Sin embargo, no todos los dibujos animados (aunque se presenten en este formato) están dirigidos a la infancia por lo que es preciso conocer los hábitos de consumo del público infantil y la interpretación que realizan de la información que proviene de dicho medio (del Río & Román, 2005; Hidalgo & Pertíñez, 2005; Reina, 2005).

Es conveniente destacar en qué consiste el procesamiento de la información audiovisual para poder explicitar mejor cómo comprende el público infantil los mensajes televisivos. El procesamiento 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 esta se codifica 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 interlocutor para poder ser compartida (Ygual, 2003). En este proceso está implicada la atención.

La atención distribuye los recursos disponibles para dirigir el procesamiento de la información. Al inicio, en la etapa preescolar, es un mecanismo de control de la conducta involuntario (determinado por el ambiente) y comienza a ser voluntario (determinado por el sujeto) a partir de los 6-8 años de edad para continuar su desarrollo en la adolescencia (del Río, Álvarez & del Río, 2004). Principalmente se pueden diferenciar dos funciones atencionales (Casajús, 2005; García, 1997; García & Magaz, 2011): una, de selección (para atender a un estímulo o varios a la vez) y otra, de sostenimiento (para concentrarse de manera prolongada).

Si se analizan desde un punto de vista formal los programas televisivos infantiles, de acuerdo con Bermejo (2005), los programas se caracterizan por una *estructura vertical-narrativizante* o *narrativa* (como David el Gnomo) y por una *estructura horizontal-impactante* o *no narrativa* (como Dragon Ball). Este autor comprobó que la trama de Dragon Ball favorecía la atención involuntaria del alumnado de Educación Primaria mediante el uso frecuente de *clinchers* o captadores atencionales (desaparición brusca de personajes u objetos, ritmo rápido de imágenes o escenas...). Esto influía en el procesamiento y comprensión de las narraciones de manera que cuando se preguntaba al alumnado de qué trataba el programa, en lugar de organizar los relatos jerárquicamente (indicando inicio, nudo y desenlace) decían de forma genérica que era “sobre peleas” sin detallar más, sobre todo el alumnado más joven, posiblemente por no tener aún desarrollados los recursos atencionales y las habilidades narrativas necesarias.

En los relatos sobre David el Gnomo, en cambio, observó que la estructura del episodio favorecía la comprensión y ayudaba a entrenar la atención voluntaria mediante el seguimiento de la propia narración, aumentando la intensidad atencional progresivamente en relación con el transcurso de la historia.

En esta misma línea hay estudios que analizan las habilidades de narración, producción u output (Betancourt, 2012; Miranda, Ygual & Rosel, 2004; Vaquerizo, Estévez & Pozo, 2005), la capacidad de comprensión o input (Lorch et al., 1999; Purvis & Tannock, 1997; Ygual, 2003; Ygual & Miranda, 2004), y las destrezas para establecer redes causales, es decir, establecer vínculos entre la causa y el efecto de una acción para comprender las consecuencias que pueden tener las acciones ejercidas por los personajes de una historia (Lorch et al., 2004; Lorch, Milich, Astrin & Berthiaume, 2006). Estas investigaciones, al igual que otros estudios clásicos (como Berman, 1996; MacCabe & Peterson, 1991; Slobin, 1996; Stein & Glenn, 1979; Trabasso, Secco & van den Broek, 1984), también señalan

posibles implicaciones educativas y desde un punto de vista evolutivo aluden que a más edad corresponden habilidades narrativas más desarrolladas.

Una de las técnicas más utilizadas para este fin es el *retelling*, que consiste en solicitar al participante que comparta un incidente o suceso real vivido (Galván, Mendivelso & Betancourt, 2015; Miranda et al., 2004; Segovia, 2012), 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; Ygual, 2003; Ygual & Miranda, 2004), o que relate la historia que acaba de ver mediante material audiovisual como el capítulo de un dibujo animado o serie de televisión (Benaissa, 2014; Flake, Lorch & Milich, 2007; Lorch et al., 2006; Lorch et al., 1999).

Con respecto a los valores, hay estudios que remarcan el carácter formativo de la ficción televisiva realizando análisis de contenido de los valores presentes en los mismos (del Río & Román, 2005; Moreno, 2008; Morillas & García, 2009; Rajadell, Pujol & Violant, 2005) o que indagan en los modelos de conducta y actitudes que representan los personajes simbólicos televisivos puesto que pueden contribuir a desarrollar la identidad y los valores en la infancia y adolescencia (Hoffner, 1996; Krcmar & Cooke, 2001; Krcmar & Valkenburg, 1999; Medrano, Cortés, Aierbe & Orejudo, 2010; Torres & Rodrigo, 1998).

Sin embargo, algunas investigaciones también señalan que los contenidos violentos presentes en la programación infantil (Krcmar & Curtis, 2003; Krcmar & Valkenburg, 1999; Pérez & Urbina, 2005; Simpson, 2004; Vidal, Clemente & Espinosa, 2003) pueden incidir en que se perciban por menores como conductas correctas puesto que la violencia suele aparecer justificada (bien como venganza o bien como defensa) o en clave de humor (Bringas & Rodríguez, 2004; King, 2000; Kirsh, 2006).

Un estudio, que analiza desde la perspectiva de Kohlberg (1984) la violencia presente en los programas de ficción en relación con la mediación parental y el razonamiento o juicio

moral de estudiantes de 6 a 12 años, es el de Mong-Shan Yang (2006). Para ello, categorizó en siete tipos de razonamiento moral (castigo/autoridad, estereotipos, hedonismo/reciprocidad, orientado hacia las necesidades, basado en motivos, soluciones alternativas y derechos humanos) las respuestas del alumnado sobre el episodio que acababan de visualizar y durante cuyo visionado habían recibido mediación moral basada en: el juicio moral (sólo se les indicó qué acción realizada por los personajes estaba bien y cuál mal); las consecuencias de los actos (se les indicó las consecuencias que tenían las acciones realizadas por los personajes); o los motivos del personaje (se les señaló los motivos que los personajes tenían para actuar como actuaban). Este autor concluye que la mediación moral razonada, la basada en indicar las consecuencias de los actos y los motivos del personaje, es la más eficaz.

Asimismo, Tur y Grande (2009) señalan que en los dibujos animados (como por ejemplo *Tom & Jerry*) se pueden encontrar presentes valores prosociales (como mostrar respeto hacia los demás, cooperación, ayuda, honestidad o expresión de sentimientos) representados generalmente por el personaje protagonista y valores antisociales (tales como egoísmo, deshonestidad, conductas irrespetuosas, violencia física o verbal) representados por el personaje antagonista. Además, señalan que a mayor edad se identifican y recuerdan mejor los valores percibidos en los contenidos infantiles.

Porto (2013) realizó grupos de discusión con menores para analizar el efecto de valores y emociones relacionadas con el sufrimiento y el dolor transmitidos a través de la muerte de algún personaje en tres películas infantiles muy conocidas (*Bambi*, *El Rey León* y *Up*). Encontró que la muerte aparece bastante representada en los contenidos infantiles y que no se sorprenden ni incomodan ante estos hechos posiblemente por estar más acostumbrados a ver contenidos violentos, que con 9-11 años comprendían mejor el relato que con 5-6 años, y que la reacción de empatía hacia el personaje fue mayor en las niñas que en los niños.

También, se pueden encontrar algunos estudios relacionados con la cultura del consumo que manifiestan la promoción de valores materialistas (Aroldi, 2007; Callejo, 2007; del Moral, 1999; Gómez, 2007; Nuñez & Torrecillas, 2007; Ortiz, 2007). Según estas investigaciones, los *spots* publicitarios que se emiten durante la programación suelen favorecer el consumismo infantil puesto que impulsan la compra o adquisición de productos de *merchandising* (como juguetes, figuras de personajes o mochilas asociados a los programas de ficción).

Donoso (1992), en un estudio realizado con menores de 8-12 años en el que utilizó la técnica de clarificación de valores, adoptó como referencia el marco conceptual de valores de Rokeach (1973) y determinó una serie de categorías y subcategorías de valor definidas como: vitales (satisfacción de necesidades, actividad física...), de producción (trabajo, adquisición o posesión de cosas...), éticos (lo correcto e incorrecto, bondad, sinceridad...), sociales (responsabilidad, igualdad, ayuda a los demás...), afectivos (amistad, compañerismo...), intelectuales o noéticos (deseo de saber o conocer, curiosidad...), estéticos (belleza, lo artístico...), trascendentales (espiritualidad, muerte, relación con Dios...), y del ser (ser competente, autoestima...).

Estas nueve categorías/subcategorías de valores, y sus significados opuestos codificados como contravalores, se utilizaron en un estudio previo (Aierbe & Oregui, 2016) para realizar un análisis de contenido de 86 episodios (43 episodios de Doraemon con estructura narrativa y 43 episodios de Código Lyoko con estructura no narrativa). Los resultados muestran que en ambos programas de ficción se representan principalmente valores éticos y competenciales mientras los valores estéticos y trascendentales aparecen con menor frecuencia. Destaca asimismo la baja representación de la empatía en el análisis de ambas estructuras narrativas.

Una vez revisado el estado de la cuestión, y dado que algunos estudios sostienen que la estructura narrativa de los dibujos animados tiene relación con un mejor desempeño narrativo al evocar el relato por alumnado de Educación Primaria, se plantea: ¿en qué medida la estructura incide en la percepción de valores y contravalores?

La finalidad principal de este estudio es analizar las habilidades narrativas y la percepción de valores y contravalores del alumnado de 3º y 6º de Educación Primaria (8-12 años) al relatar los dos episodios de dibujos animados visionados en función de la estructura narrativa o no narrativa del episodio, el curso-edad, el sexo y el nivel atencional. Los objetivos específicos son:

3. Determinar las habilidades narrativas del alumnado en función de la estructura del episodio, el curso-edad, el sexo y el nivel atencional.
4. Identificar la percepción de valores y contravalores del alumnado en función de la estructura del episodio, el curso-edad y el sexo.

Diseño y Método

Este trabajo pertenece a una investigación más amplia que se está realizando referente al consumo mediático infantil, habilidades narrativas y valores/contravalores percibidos en personajes de ficción. Se trata de un estudio cuasiexperimental de metodología mixta, cuantitativa y cualitativa.

Muestra

Para la realización de este estudio se ha contado con la colaboración de 186 participantes (92 alumnos y 94 alumnas) de entre 8 y 12 años de edad ($M = 10.4$; $D.T. = 1.59$). Del total de la muestra, 73 (42 alumnos y 31 alumnas) acuden a 3º de Educación Primaria (con $M = 8.18$; $D.T. = .45$ de edad) y 113 (50 alumnos y 63 alumnas) a 6º de Educación Primaria (con $M = 11.25$; $D.T. = 0.58$ de edad) en centros educativos públicos y concertados de la Comunidad Autónoma del País Vasco (España).

Procedimiento

La investigación se ha desarrollado en varias fases, una vez obtenidos los consentimientos parentales del alumnado y de los centros. En la fase previa, se ha realizado un análisis de contenido de varios episodios de dos series de dibujos animados de ficción infantil que se han seleccionado en base a su estructura y otros criterios (Aierbe & Oregui, 2016).

En la fase experimental del estudio, se ha aplicado a cada participante la Escala Magallanes de Atención Visual o EMAV (García & Magaz, 2011) con objeto de controlar que los resultados que se hallen no se deban a este factor. Esta escala, que se cumplimenta a lápiz y papel, consiste en seleccionar entre varias figuras aquellas que sean idénticas al modelo. Teniendo en cuenta los aciertos, las omisiones y los errores que se cometen en la aplicación de la misma se obtiene un índice de calidad atencional (o atención selectiva) y de atención sostenida.

Posteriormente, el alumnado ha acudido al visionado de un episodio de cada tipo de estructura: 97 participantes (21 alumnos y 20 alumnas de 3º, y 28 alumnos y 28 alumnas de 6º) han visto el episodio *La bombona de energía emocional* de Doraemon con estructura narrativa y 12 minutos de duración (<https://goo.gl/7TSJhH>); y 89 participantes (21 alumnos y 11 alumnas de 3º, y 22 alumnos y 35 alumnas de 6º) el episodio *Luchar hasta el final* de Código Lyoko con estructura no narrativa y 22 minutos de duración (<https://goo.gl/8Jyo49>).

Tras el visionado se han realizado entrevistas semiestructuradas individuales con el propósito de indagar, en la fase de análisis de recepción del estudio, en: la habilidad narrativa (recuerdo, comprensión y evocación de los episodios), el razonamiento moral, la percepción de valores/contravalores e identificación de emociones. El alumnado participante está escolarizado en centros educativos bilingües (español y vasco) y las entrevistas se han realizado en español.

En esta investigación se presentan los análisis relativos a la primera pregunta de la entrevista mediante la que se ha solicitado a cada participante que relate todo lo que recuerde del episodio que acaba de ver (técnica de *retelling*). De las respuestas recabadas se ha obtenido un índice de habilidad narrativa y se han categorizado los valores/contravalores percibidos para su posterior análisis.

El índice de habilidad narrativa (HN) se obtiene calculando la media de las variables explicitadas a continuación:

El orden secuencial (OS) es la media resultante de ordenar las 11 secuencias o sucesos argumentales que componen los episodios (se asigna 1 punto a cada secuencia cuando se menciona total o parcialmente y 0 puntos si no se menciona).

El orden configuracional (OC) equivale a la media conformada por: el OCINT o introducción (OS1 en Doraemon, y media de OS1 a OS5 en Código Lyoko); el OCNUD o nudo (media de OS2 a OS4 en Doraemon, y OS6 en Código Lyoko); el OCRES o resolución (media de OS5 a OS9 en Doraemon, y de OS7 a OS9 en Código Lyoko); y el OCDES o desenlace (media de OS10 y OS11 en Doraemon, y Código Lyoko).

Los núcleos semánticos (NS) engloban 11 medios-fines que aparecen representados por los personajes de los episodios y que el alumnado ha podido identificar (se asigna 1 punto a cada medio-fin mencionado total o parcialmente y 0 puntos si no se menciona).

Los segmentos (SEGMEN) se refieren al número total de proposiciones con sujeto y predicado contabilizadas y utilizadas por el alumnado al evocar el relato de cada episodio.

Los conectores, temporales (CT) o causales (CC), son el número total de conectores contabilizados y utilizados por el alumnado al evocar el relato de cada episodio.

Además de todas estas variables, con posterioridad, se ha calculado un índice de representación cognitiva o RCOG (media de las variables OS, OC y NS) y, otro, comunicacional o RCOM (media de las variables SEGMEN, CT y CC); y se ha decidido

considerar, también, el número total de alteraciones al ordenar las secuencias (AltOS) y de errores (ERROR) cometidos al evocar el relato. En los trabajos de Bermejo, Aierbe y Oregui (2017) y Bermejo, Aierbe, Oregui y Bartau (2018) se recaba una explicación más detallada de estas variables y del procedimiento para analizar los relatos del alumnado.

El tratamiento estadístico de estos datos cuantitativos se ha llevado a cabo mediante el programa SPSS Statistics 24. Una vez comprobado que las variables del estudio no cumplen con el supuesto de normalidad mediante la prueba no paramétrica de *Kolmogorov-Smirnov*, se han realizado análisis descriptivos (media, desviación típica), frecuencias y comparaciones de medias mediante pruebas no paramétricas: *Mann-Whitney* para comparar dos grupos y *Kruskal-Wallis* para comparar más de dos grupos.

La percepción de valores y contravalores se ha categorizado, de acuerdo a las definiciones descritas por Donoso (1992) y anteriormente enumeradas en la introducción de este trabajo, en: vitales, de producción, éticos, socio-afectivos, intelectuales (o noéticos), estéticos, trascendentales y del ser. Por cada valor/contravalor mencionado se ha asignado un punto a la categoría correspondiente. En la Tabla 1 se detallan algunos ejemplos de codificación.

[Insertar Tabla 1]

Los datos cualitativos del estudio, relativos a la percepción de valores y contravalores, se han categorizado y analizado mediante el programa NVivo 10. Se han realizado *consultas de matriz de codificación* para obtener el número de valores/contravalores categorizados y *comparaciones de codificación* (acuerdo 1 y desacuerdo 0) para hallar entre los dos jueces participantes el grado de acuerdo *Kappa de Cohen* ($k = .83$) que ha resultado muy elevado (Dubé, 2008; Landis & Koch, 1977).

Resultados

Habilidades narrativas

En lo que respecta a las habilidades narrativas, se ha realizado un análisis de comparación de medias por tipo de estructura de los episodios visionados, curso-edad, sexo y nivel atencional del alumnado.

[Insertar Tabla 2]

Los resultados indican, tal y como se comprueba en la Tabla 2, que la habilidad narrativa y sus componentes es mayor al relatar el episodio con estructura narrativa; que se cometen más alteraciones y errores al relatar el episodio con estructura no narrativa; que el alumnado de tercero frente al de sexto de Educación Primaria ordena inadecuadamente las diferentes secuencias de los episodios y cometen mayor número de errores; y que las alumnas frente a los alumnos utilizan mayor número de conectores causales al relatar los episodios. Estas diferencias estadísticamente significativas son fácilmente identificables en los diferentes relatos recabados. A continuación, se muestran dos ejemplos que ilustran estos resultados y, también, ponen de relieve que los referidos a la estructura narrativa son más extensos y detallados frente a los de estructura no narrativa.

“Pues eh...en una mañana de primavera Nobita estaba paseando y Suneo le insistió que viniera a su casa y le ofreció un pastel y Nobita se comió el pastel, después de que se lo comiera, Suneo le preguntó a ver si le podía ayudar a preguntarle a Doraemon para que le diera unas pilas inagotables. Y le dijo que no, pero Suneo le dijo pues que devolviera el pastel y le dijo, pues, que vale que se lo iba a traer, se lo preguntó a Doraemon pero Doraemon no estaba, salió de la máquina del tiempo y tenía la bombona de gas, la bombona de energía emocional. Y entonces su madre muy enfadada le llamó y le echó una bronca, pero en medio de la bronca se empezó a tranquilizar y le dijo que no quería hablar con él porque Doraemon le había absorbido toda la energía de su enfado. Y entonces le dijo que esto podría funcionar para mover coches, cosas. Y entonces fueron a donde Suneo y Suneo tenía su coche y le dijo que las baterías eran muy caras y que Gigante las gastaba todas. Y entonces le puso la energía de su madre, el enfado de su madre ahí, pero empezó a funcionar muy poco tiempo. Y entonces fueron a donde Gigante y le empezaron... y empezaron a burlarse y a pegarle, le llamaron imbécil. Entonces Gigante se enfadó muchísimo, muchísimo y antes de que le pegara absorbieron toda su energía. Y entonces quería más energía y entonces vino Shizuka y Suneo le levantó la falda y dijo, ¡absorberle el enfado!, pero no lo absorbieron y entonces le metió una colleja. Y dijo Suneo: ¿Les habéis absorbido el enfado? Y dijeron: no lo sabíamos. Y entonces Suneo se enfadó y le absorbieron a Suneo el enfado y estaba cargado, pero no tenían suficiente y querían llenarlo mucho más. Pero querían llenarlo mucho más, así que le volvieron a enfadar a Gigante una y otra vez, una y otra vez Gigante seguía enfadado y entonces

no pudieron almacenar más y entonces le pegó una gran colleja a Suneo. Y al final Suneo estaba hecho trizas y como no podría jugar, jugaron Doraemon y Nobita. Fin” (Relato de 3° de Educación Primaria sobre el episodio de Doraemon con estructura narrativa: HN = 10.40; RCOG = .81; OS = .79; OC = .92; NS = .73; RCOM = 20.00; SEGMEN = 45; CT = 13; CC = 2; AltOS = 2; ERROR = 0).

“Pues que...un...se fueron al otro...esto...al otro...a la otra dimensión y había un monstruo gigante. Y el padre de Aelita era como una bola y entonces su padre se fue al mar y entonces empezó a llorar y su amigo le puso al monstruo gigante un cuchillo. Bueno no, una espada le clavó en el cuerpo y se le cayó encima el monstruo. Y luego el chico...hay un cable y se pone de mal genio y entonces empieza a destruir. Y la amiga de Aelita pues viene al mundo real y luego este chico le empieza a pegar. Y pue... ¡ah bueno...sí! que estaban...que iban a...a esa cosa y su amiga, la tonta, pues le aparta del camino y, como es secreto su escondite, pues van por otro lado y ya” (Relato de 3° de Educación Primaria sobre el episodio de Código Lyoko con estructura no narrativa: HN = 2.42; RCOG = .18; OS = .19; OC = .15; NS = .20; RCOM = 4.67; SEGMEN = 10; CT = 4; CC = 0; AltOS = 1; ERROR = 0).

Sin embargo, en relación al nivel atencional (1-19 muy bajo, 20-39 bajo, 40-59 medio, 60-79 alto, y 80-99 muy alto), no se han hallado diferencias estadísticamente significativas ni en el índice de calidad atencional o atención selectiva ($M (D.T.) = 5.44 (4.62), 4.44 (3.71), 4.21 (3.42), 4.62 (3.31), 3.85(2.71)$; $X^2 = 1.770$; $p = .778$) ni en el de atención sostenida ($M (D.T.) = 3.51 (2.83), 5.63 (4.49), 5.40 (4.02), 4.05 (3.03), 4.22 (3.96)$; $X^2 = 7.986$; $p = .092$).

Percepción de valores y contravalores

Por otra parte, se han obtenido las frecuencias de la percepción de valores y contravalores del alumnado en relación al tipo de estructura del episodio visionado, curso-edad y sexo del alumnado.

[Insertar Tabla 3]

La Tabla 3 muestra que, en general, el alumnado percibe mayor número de valores que de contravalores. También, se observa en las diferentes categorías y subcategorías cierta tendencia a percibir mayor número de valores y contravalores en la estructura narrativa frente a la no narrativa y en sexto de Educación Primaria frente a tercero. Finalmente, parece que las alumnas en comparación con los alumnos identifican más o menos el mismo tipo y número de valores y contravalores.

Discusión y Conclusiones

En general, las investigaciones sobre consumo mediático infantil se centran en el análisis del contenido potencial en valores/contravalores pero apenas abordan el análisis de recepción de los mismos. Este trabajo ha tratado de avanzar en esta línea, relacionando el tipo de estructura de los dibujos animados con la habilidad narrativa y los valores/contravalores.

Los contenidos de ficción seleccionados son bastante populares entre el alumnado de Educación Primaria, ya que el 96.9% que ha visto el episodio de estructura narrativa declara haber visto Doraemon alguna vez mientras que el 91% que ha visto el episodio de estructura no narrativa afirma haber visto Código Lyoko en alguna ocasión. Esto concuerda con los datos de índices de audiencia recabados en la fase preliminar del estudio.

Al indagar en la evocación de los relatos por curso-edad, se ha encontrado que en sexto de Educación Primaria se mencionan u ordenan mejor las secuencias de los episodios y que en tercero se cometen mayor número de errores. Curiosamente alumnas y alumnos de sexto refieren en las entrevistas realizadas que dejaron de visualizar estos dibujos animados hace aproximadamente dos años a pesar de que ahora podrían relatar mejor que en tercero el episodio visionado y, sobre todo, si se tratase de uno con estructura no narrativa como el visualizado de Código Lyoko. Estas diferencias por curso pueden explicarse por características propias de la edad (Berman, 1996; Bermejo, 2005; Flake et al., 2007; Galván et al., 2015; Lorch, et al., 2006; Lorch, et al., 1999; MacCabe & Peterson, 1991; Miranda et al., 2004; Porto, 2013; Segovia, 2012; Slobin, 1996; Stein & Glenn, 1979; Trabasso et al., 1984; Ygual, 2003; Ygual & Miranda, 2004) ya que, conforme se avanza en edad los relatos producidos (además de utilizar el patrón clásico: inicio, nudo y desenlace) son más extensos, detallados y complejos (con interconexiones argumentales contextualizadas, coherentes, lógicas, emocionales, causales...).

Sin embargo, también se pueden atribuir al tipo de estructura de los episodios visionados (Bermejo, 2005; del Río et al., 2004) puesto que, al comparar ambas estructuras,

se observa que el alumnado muestra mejores habilidades narrativas al relatar el episodio con estructura narrativa mientras comete más errores al relatar el episodio con estructura no narrativa.

Estas diferencias pueden apreciarse fácilmente en los ejemplos de relato presentados en el apartado de resultados. Aunque el episodio de Código Lyoko (con estructura no narrativa) dura algunos minutos más que el episodio de Doraemon (con estructura narrativa), los relatos evocados referidos a este último son más extensos, están mejor organizados de principio a fin (con relaciones de causa y efecto) y prácticamente, salvo excepciones en las que no se menciona alguna de las secuencias del episodio, se evocan al completo. En los relatos del episodio de Código Lyoko, en cambio, se percibe la dificultad del alumnado (sobre todo de tercero) para señalar qué ocurre antes y qué después, o incluso el por qué ha pasado. De hecho, la mayoría de las evocaciones se centran casi exclusivamente en explicar las escenas de acción del episodio (Bermejo, 2005) y hay algunos casos en los que no se ha podido recabar el relato puesto que el alumnado mencionaba no recordar lo ocurrido en el episodio.

Con respecto a los valores y contravalores identificados por el alumnado se observa que tienden a percibir gran parte del esquema categorial adoptado (Donoso, 1992; Aierbe & Oregui, 2016), así como que en los episodios están presentes más valores que contravalores. Independientemente de la estructura, y como cabría esperar (Tur & Grande, 2009), se constata que el alumnado de sexto de Educación Primaria percibe con mayor facilidad los valores y contravalores que quienes cursan tercero.

Al ahondar en la percepción de valores y contravalores en relación a ambas estructuras, se observa que el alumnado identifica un mayor número en el episodio de Doraemon (con estructura narrativa) que en el de Código Lyoko (con estructura no narrativa). Una de las razones que podría explicar este resultado es que en cada uno de los episodios de

Doraemon aparecen de forma reiterada una serie de valores concretos en diferentes situaciones e incluso, en ocasiones, mostrando su contravalor para ejemplificar y fomentar la comprensión del espectador, y es su propia estructura narrativa la que permite esto (Aierbe & Oregui, 2016). En contraposición, la estructura no narrativa de los episodios de Código Lyoko dificulta la percepción del alumnado (sobre todo de tercero) a pesar de que aparecen representados más variedad de valores y contravalores.

Una dificultad a destacar en la investigación sobre la percepción de valores y contravalores en Educación Primaria es que, en ocasiones, resulta complejo discernir si el alumnado describe meramente la acción del episodio o si identifica realmente algún valor/contravalor.

En síntesis, los resultados obtenidos apuntan a que las diferencias halladas en los relatos (habilidad narrativa y percepción de valores/contravalores) se deben al curso-edad y al tipo de estructura de los episodios visionados más que al sexo y nivel atencional del alumnado. Sin embargo, como limitaciones del estudio, convendría ajustar mejor el procedimiento de medición del índice de habilidad narrativa y relacionar con mayor profundidad el análisis de contenido y recepción en valores/contravalores. Además, se propone para futuras investigaciones comprobar mediante análisis de regresión el grado de interacción entre las variables del estudio puesto que, como sugiere el estudio realizado con adultos por Benaissa (2014), es posible que el curso-edad incida en menor grado que la estructura.

Los contenidos de ficción poseen un gran atractivo para el alumnado de Educación Primaria por lo que su utilización es muy idónea para desarrollar habilidades narrativas y educar en valores/contravalores pero como se ha demostrado en el estudio ciertas estructuras de ficción como las no narrativas, sobre todo si son visionadas por menores de entre 8 y 12 años, pueden dificultar tal fin.

Esta investigación no pretende excluir de la dieta mediática del alumnado ninguno de los dos tipos de programas de ficción infantil; más bien, quiere resaltar la relevancia educativa de hacer hincapié en la estructura, tanto de textos escritos como de contenidos audiovisuales, desde los primeros cursos de Educación Primaria al trabajar las habilidades narrativas (relacionar eventos y personajes en base a relaciones causales, espacio-temporales y metas vitales). Dicho entrenamiento, contribuiría a dotar de sentido a los mensajes e implicaría un esfuerzo de comprensión y retención menor por parte del alumnado, lo que facilitaría la percepción de valores y contravalores.

Tabla 1

Ejemplos de categorización de la percepción de valores y contravalores del alumnado en función de la estructura del episodio

	Narrativa	No Narrativa
Valores		
Vitales	<i>“empezaron a jugar Nobita y Doraemon con el coche”</i>	<i>“estaban comiendo en el comedor su desayuno”</i>
de Producción	<i>“Doraemon usa el invento y se calma, y tiene energía”</i>	<i>“Jeremie está programando un virus para destruir a XANA”</i>
Éticos	<i>“y Gigante dice: por esta vez te perdono”</i>	<i>“el padre de Aelita se sacrifica para destruir a XANA”</i>
Socio-Afectivos	<i>“Suneo le pide a Nobita ayuda”</i>	<i>“van donde Aelita y le abrazan y la animan”</i>
Intelectuales	<i>“se les ocurrió una idea”</i>	<i>“Sissi quiere saber qué hacen y a dónde van”</i>
Estéticos	<i>“Nobita iba para casa y dice: qué bonita es la primavera”</i>	-
Trascendentales del Ser	-	-
	<i>“Suneo dijo que Doraemon y Nobita tenían que ir otra vez, pero Doraemon dijo: si tanto quieres eso, vete tú”</i>	<i>“una chica que tiene el don de”</i>
Contravalores		
Vitales	<i>“cuando quería jugar Suneo, no podía”</i>	<i>“una niña ha tenido un sueño de que unas mantarrayas le estaban matando a su padre”</i>
de Producción	<i>“pero al final no funciona porque la energía se había agotado”</i>	<i>“entonces lo activa, pero al final sale mal”</i>
Éticos	<i>“Gigante le pegó a Suneo”</i>	<i>“luego William le engaña a Sissi para que se vayan”</i>
Socio-Afectivos	<i>“le insultó a Gigante”</i>	<i>“Aelita le quiere perdonar, pero los demás no, y no le dejan”</i>
Intelectuales	-	-
Estéticos	-	-
Trascendentales del Ser	-	-
		<i>“le había poseído y se volvió malo”</i>

Tabla 2

Habilidad narrativa del alumnado en función de la estructura del episodio, el curso-edad y el sexo

		Narrativa	No Narrativa	6° E.P.	3° E.P.	Alumnas	Alumnos
Habilidad Narrativa	<i>M</i>	6.61	2.60	4.86	4.43	4.73	4.66
	<i>(D.T.)</i>	(4.19)	(1.95)	(4.05)	(3.57)	(3.81)	(3.94)
	<i>Z</i>	-7.274		-0.695		-0.199	
	<i>p</i>	.001***		.487		.842	
Representación Cognitiva	<i>M</i>	0.56	0.23	0.43	0.36	0.41	0.40
	<i>(D.T.)</i>	(0.23)	(0.15)	(0.25)	(0.26)	(0.26)	(0.26)
	<i>Z</i>	-8.751		-1.757		-0.297	
	<i>p</i>	.001***		.079		.767	
Orden Secuencial	<i>M</i>	0.55	0.25	0.44	0.36	0.41	0.40
	<i>(D.T.)</i>	(0.23)	(0.17)	(0.25)	(0.26)	(0.25)	(0.25)
	<i>Z</i>	-7.823		-2.105		-0.412	
	<i>p</i>	.001***		.05*		.680	
Orden Configuracional	<i>M</i>	0.65	0.21	0.46	0.41	0.45	0.43
	<i>(D.T.)</i>	(0.24)	(0.16)	(0.30)	(0.30)	(0.30)	(0.30)
	<i>Z</i>	-9.831		-1.392		-0.444	
	<i>p</i>	.001***		.164		.657	
Núcleos Semánticos	<i>M</i>	0.49	0.22	0.38	0.32	0.36	0.36
	<i>(D.T.)</i>	(0.24)	(0.15)	(0.24)	(0.25)	(0.24)	(0.24)
	<i>Z</i>	-7.605		-1.752		-0.100	
	<i>p</i>	.001***		.080		.921	
Representación Comunicacional	<i>M</i>	12.66	4.98	9.30	8.50	9.05	8.92
	<i>(D.T.)</i>	(8.19)	(3.80)	(7.89)	(6.92)	(7.41)	(7.66)
	<i>Z</i>	-7.157		-0.610		-0.170	
	<i>p</i>	.001***		.542		.865	
Segmentos	<i>M</i>	23.59	9.90	17.91	15.68	17.09	16.99
	<i>(D.T.)</i>	(16.90)	(7.58)	(15.68)	(13.65)	(14.43)	(15.48)
	<i>Z</i>	-6.596		-1.001		-0.203	
	<i>p</i>	.001***		.317		.839	
Conectores Temporales	<i>M</i>	11.89	4.65	8.69	8.01	8.28	8.58
	<i>(D.T.)</i>	(8.33)	(4.29)	(7.83)	(7.29)	(7.69)	(7.57)
	<i>Z</i>	-6.668		-0.502		-0.392	
	<i>p</i>	.001***		.616		.695	
Conectores Causales	<i>M</i>	2.36	0.39	1.29	1.61	1.78	1.04
	<i>(D.T.)</i>	(2.70)	(0.69)	(1.75)	(2.82)	(2.68)	(1.56)
	<i>Z</i>	-7.780		-0.449		-2.397	
	<i>p</i>	.001***		.654		.05*	
Alteraciones	<i>M</i>	0.13	0.31	0.21	0.23	0.16	0.28
	<i>(D.T.)</i>	(0.37)	(0.54)	(0.47)	(0.46)	(0.37)	(0.54)
	<i>Z</i>	-2.809		-0.413		-1.582	
	<i>p</i>	.01**		.680		.114	
Errores	<i>M</i>	0.06	0.16	0.07	0.16	0.09	0.13
	<i>(D.T.)</i>	(0.24)	(0.37)	(0.26)	(0.37)	(0.28)	(0.34)
	<i>Z</i>	-2.093		-2.006		-0.995	
	<i>p</i>	.05*		.05*		.320	

Tabla 3

Percepción de valores y contravalores del alumnado en función de la estructura del episodio, el curso-edad y el sexo

	Narrativa	No Narrativa	6° E.P.	3° E.P.	Alumnas	Alumnos	N
Valores	N = 1157 (80.07%)	N = 288 (19.93%)	N = 930 (64.36%)	N = 515 (35.64%)	N = 762 (52.73%)	N = 683 (47.27%)	N = 1445 (100%)
Vitales	N = 170 (75.89%)	N = 54 (24.11%)	N = 145 (64.73%)	N = 79 (35.27%)	N = 120 (53.57%)	N = 104 (46.43%)	N = 224 (15.50%)
de Producción	N = 628 88.08%	N = 85 (11.92%)	N = 461 (64.66%)	N = 252 (35.34%)	N = 362 (50.77%)	N = 351 (49.23%)	N = 713 (49.34%)
Éticos	N = 28 (35.44%)	N = 51 (64.56%)	N = 51 (64.56%)	N = 28 (35.44%)	N = 42 (53.19%)	N = 37 (46.84%)	N = 79 (5.47%)
Socio-Afectivos	N = 248 (73.59%)	N = 89 (26.41%)	N = 212 (62.90%)	N = 125 (37.09%)	N = 193 (57.27%)	N = 144 (42.73%)	N = 337 (23.32%)
Intelectuales	N = 54 (87.10%)	N = 8 (12.90%)	N = 41 (66.13%)	N = 21 (33.87%)	N = 32 (51.61%)	N = 30 (48.39%)	N = 62 (4.29%)
Estéticos	N = 6 (100%)	N = 0 (0%)	N = 4 (66.67%)	N = 2 (33.33%)	N = 2 (33.33%)	N = 4 (66.67%)	N = 6 (0.42%)
Trascendentales	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)
del Ser	N = 23 (95.84%)	N = 1 (4.17%)	N = 16 (66.67%)	N = 8 (33.33%)	N = 11 (45.83%)	N = 13 (54.17%)	N = 24 (1.66%)
Contravalores	N = 781 (83.17%)	N = 158 (16.83%)	N = 623 (66.35%)	N = 316 (33.65%)	N = 475 (50.59%)	N = 464 (49.41%)	N = 939 (100%)
Vitales	N = 18 (21.69%)	N = 65 (78.31%)	N = 55 (66.27%)	N = 28 (33.73%)	N = 47 (56.63%)	N = 36 (43.37%)	N = 83 (8.84%)
de Producción	N = 274 (98.92%)	N = 3 (1.08%)	N = 174 (62.82%)	N = 103 (37.18%)	N = 136 (49.10%)	N = 141 (50.90%)	N = 277 (29.50%)
Éticos	N = 412 (96.26%)	N = 16 (3.74%)	N = 296 (69.16%)	N = 132 (30.84%)	N = 206 (48.13%)	N = 222 (51.87%)	N = 428 (45.58%)
Socio-Afectivos	N = 77 (72.64%)	N = 29 (27.36%)	N = 72 (67.92%)	N = 34 (32.08%)	N = 63 (59.43%)	N = 43 (40.57%)	N = 106 (11.29%)
Intelectuales	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)
Estéticos	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)
Trascendentales	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)	N = 0 (0%)
del Ser	N = 0 (0%)	N = 45 (100%)	N = 26 (57.78%)	N = 19 (42.22%)	N = 23 (51.11%)	N = 22 (48.89%)	N = 45 (4.79%)

Acknowledgements / Agradecimientos

This study was performed within the projects [EHU 13/65], [UFI 11/04] and [GIU 15/14] subsidised by the University of the Basque Country (UPV/EHU). Furthermore, Eider Oregui has a Pre-Doctoral Contract [BES-2015-071923] awarded as part of the 2015 round of Assistance for Doctoral Training which is part of the State Training Sub-Programme of the State Programme to Promote Talent and Employability in RDI, as part of the State Scientific and Technical Research and Innovation Plan 2013-2016 financed by the Secretary of State for Research, Development and Innovation of the Ministry of Economy and Competitiveness of the Government of Spain and co-financed by the European Social Fund. / *Esta investigación se ha realizado dentro de los proyectos [EHU 13/65], [UFI 11/04] y [GIU 15/14] subvencionados por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU); y Eider Oregui dispone de un Contrato Predoctoral [BES-2015-071923] concedido en la convocatoria de Ayudas 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 financiado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y cofinanciado por el Fondo Social Europeo.*

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Las autoras no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo*

References / Referencias

- 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.
- Aroldi, P. (2007). Comportamiento infantil. Consumo mediático y cultura del consumo. *Revista Telos*, 73, 85-92.
- Benaissa, S. (2014). Nuevos efectos de las estructuras narrativas en la comprensión y retención de información televisiva. *Revista Comunicación*, 12(1), 1-20.
- Berman, R. A. (1996). Form and function in developing narrative skills. In D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context and language* (pp. 343-368). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bermejo, J. (2005). *Narrativa audiovisual: investigación y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.

- Bermejo, J., Aierbe, A., & Oregui, E. (2017). La influencia de la educación mediática televisiva en la construcción de las habilidades narrativas en la infancia. In 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.
- Bermejo, J., Aierbe, A., Oregui, E., & Bartau, I. (2018). The influence of television stories on narrative abilities in children. *Psicológica*, 39(1), 118-141.
- 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.
- Bringas, C., & Rodríguez, F. J. (2004). Violencia en televisión: análisis de una serie popular de dibujos animados. *Aula abierta*, 83, 127-140.
- Callejo, J. (2007). En medio de fuertes contradicciones sociales. *Revista Telos*, 73, 96-99.
- Casajús, A. M. (2005). *La resolución de problemas aritmético-verbales con alumnos con TDAH*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Del Moral, M. E. (1999). La publicidad indirecta de los dibujos animados y el consumo infantil de juguetes. *Comunicar*, 13, 220-224.
- Del Río, P., Álvarez, A., & del Río, M. (2004). *Pigmalión: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia* (pp. 55-104). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Del Río, M., & Román, M. (2005). *Programación infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- Donoso, T. (1992). *Análisis de valores en niños de 8 a 10 años*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- 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.
- 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.
- Galván, Z., Mendivelso, M., & Betancourt, Y. (2015). La estructura narrativa en el discurso infantil: un enfoque Psicosociolingüístico. *Lingüística y Literatura*, 68, 37-56.
- García, J. (1997). *Psicología de la atención*. Madrid: Síntesis.
- García, E. M., & Magaz, A. (2011). *Escalas Magallanes de Atención Visual*. Burceña-Barakaldo: Grupo Albor-Cosh.
- Gómez, S. (2007). El público infantil presta más atención a las ofertas temáticas en España. *Revista Telos*, 73, 99-101.
- Hidalgo, M. C., & Pertiñez, J. (2005). La calidad en los dibujos animados en televisión. *Comunicar*, 25.
- Hoffner, C. (1996). Children's wishful identification and parasocial interaction with favorite television characters. *Journal of broadcasting and electronic media*, 40, 389-402.
- 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.
- 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.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159-174.
- 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., Sánchez, R., Van den Broek, P., Milich, R., Murphy, E., Lorch J. R., & Welsh, R. (1999). 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.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.

- 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.
- 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.
- Mong-Shan Yang, M. A. (2006). *Understanding the effectiveness of moral mediation through theories of moral reasoning*. Ohio: The Ohio State University.
- Núñez, L., & Torrecillas, T. (2007). El contexto de recepción infantil. *Revista Telos*, 73, 46-51.
- Ortiz, M. A. (2007). La infancia ante el nuevo entorno audiovisual. *Revista Telos*, 73, 94-95.
- Pérez, F., & Urbina, S. (2005). Violencia en los dibujos animados de ayer y hoy. *Comunicar*, 25.
- 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.
- Purvis, K. L., & Tannock, R. (1997). Language abilities in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, reading disabilities and normal control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 133-144.
- Rajadell, N., Pujol, M. A., & Violant, V. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de los valores educativos y culturales. *Comunicar*, 25.
- Reina, M. C. (2005). Series animadas y población infantil. *Comunicar*, 25.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.

- 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.
- Simpson, B. (2004). *Children and television*. New York: Continuum.
- Slobin, D. I. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". In J. Gumperz, & S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity. Studies in the social and cultural foundations of language*, vol. 17 (pp. 70-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Torres, E., & Rodrigo, M. J. (1998). Familia y nuevas pantallas. In 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. En H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and Comprehension of Text* (pp. 83-111). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tur, V., & Grande, I. (2009). Violencia y prosocialidad en los contenidos televisivos infantiles visionados por menores en Alicante. *Zer*, 14(27), 33-59.
- 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.
- 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.