




# El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo

The critical dialogical method in Educommunication to develop narrative thinking

 Dr. Jesús Bermejo-Berros. Catedrático, Laboratorio LipsiMedia, Universidad de Valladolid (España)  
(jesus.bermejo@uva.es) (<https://orcid.org/0000-0002-2830-604X>)

## RESUMEN

En la conceptualización de la Educomunicación se ha de avanzar hacia la integración de sus dos grandes perspectivas. Fomentar el diálogo crítico es un objetivo compartido por ambas, por lo que es preciso profundizar en sus propiedades, métodos y funciones educativas. Se presenta un modelo formativo en educomunicación que ha sido testado mediante una investigación empírica. Durante dos semanas, 246 niños entre seis y once años asisten a sesiones formativas con dos tipos de productos audiovisuales. La mitad de los niños sigue un proceso formativo según la metodología dialógico-crítica y la otra mitad una metodología de diálogo-conversacional. Los resultados muestran que los niños que siguen la formación dialógico-crítica se benefician significativamente en la construcción de su competencia mediática y pensamiento narrativo, en comparación con los niños de los grupos dialógico-conversacional. Los resultados revelan también que no todos los tipos de contenidos audiovisuales son beneficiosos para la formación del pensamiento del niño. Esta investigación pone de manifiesto cuáles son las propiedades del método dialógico-crítico propuesto que permiten al niño mejorar su competencia mediática e ilustra la complementariedad entre el proceso de diagnóstico-estático de competencias y el proceso formativo-dinámico que conduce al pensamiento crítico. Desde un punto de vista aplicado, este método ha mostrado su utilidad para ser utilizado por el profesor para fomentar en su grupo de alumnos una educación mediática que contribuya al desarrollo del pensamiento narrativo.

## ABSTRACT

In the conceptualization of Educommunication, progress must be made towards the integration of its two great perspectives. Encouraging critical dialogue is a goal shared by both, so it is necessary to delve into its educational properties, methods and functions. A training model in Educommunication that has been tested through empirical research is presented. For two weeks, 246 children between six and eleven years old, attended training sessions with two types of audiovisual products. Half of the children were involved in a training process using critical dialogical methodology, whereas the training process for the other half of the children followed conversational dialogue methodology. The results show that children who follow the critical dialogical training benefit significantly in the construction of their media competence and narrative thinking, compared to the children of the conversational dialogical groups. The results also reveal that not all types of audiovisual content are beneficial to the construction of children's thinking. This research reveals the properties of the proposed critical dialogical method that allows children to improve their media competence and illustrates the complementarity between the diagnostic-static process of competences and the formative-dynamic process that leads to critical thinking. From an applied point of view, the critical dialogical method has been useful for use by teachers to foster a media education in their group of students that contributes to the development of narrative thinking.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Educomunicación, competencia mediática, pensamiento crítico, diálogo, narrativas audiovisuales, pensamiento narrativo.

Educommunication, media competence, critical thinking, dialogue, audiovisual narratives, narrative thinking.

## 1. Introducción

Desde un punto de vista conceptual, los estudios en educomunicación pueden situarse en algún punto de una dimensión bipolar que viene determinada por el grado de intersección entre Educación y Comunicación. En uno de los polos se encuentran los trabajos que se interesan por la alfabetización, la «media literacy», la competencia o el desenvolvimiento mediáticos. En el otro polo, encontramos estudios interesados en desentrañar la contribución del proceso educativo mediático al desarrollo de la persona (autonomía, creatividad, actitud crítica, empoderamiento, participación social, valores, ideología y pensamiento). Ambas perspectivas son necesarias y compatibles pues están imbricadas de manera dialéctica. La conceptualización epistemológica del campo se ha de alimentar de ambas pues comparten la relevancia de la comunicación en la educación (y viceversa). Aun cuando sean indisociables en el binomio educación/comunicación, en una el foco se sitúa en la noción de competencia mediática, en la otra predomina el foco en la educación/desarrollo de la persona. Si bien la una no puede ser reducida a la otra, pueden integrarse en un mismo estudio, como se argumenta más abajo.

Estas diferentes concepciones en Educomunicación comparten tanto la noción de comunicación (Gregorio, 2018) como la tradición dialógica y crítica (Barbas-Coslado, 2012). Las principales corrientes actuales, alejadas hace años de una visión meramente instrumentalista y tecnológica, conciben la Educomunicación como una actividad dialógica, participativa y crítica. Partiendo de este consenso sobre este desiderátum y finalidad de la Educomunicación, es necesario profundizar sobre lo que se entiende por diálogo y pensamiento crítico y, especialmente, cómo se fomenta en el contexto educativo. Como respuesta a esta carencia, se presenta en este trabajo una propuesta teórica y metodológica, testada mediante una investigación empírica, que muestra los beneficios para la Educomunicación del método dialógico-crítico. El planteamiento incluye una expansión de la noción de competencia mediática y su articulación en una metodología formativa que integra una específica concepción del diálogo y el contexto.

### 1.1. Competencia mediática, pensamiento, diálogo crítico y contexto formativo

Los estudios de competencia mediática han articulado un conjunto de ejes y dimensiones (Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012) que han conducido a diagnosticar unos niveles insuficientes de competencia mediática, tanto en adultos (Ferrés et al., 2011), jóvenes (Pérez-Rodríguez et al., 2019) y niños (García-Ruiz et al., 2014; Caldeiro-Pedreira et al., 2017). Este tipo de indagación es importante, pues contribuye a reivindicar ante las instituciones políticas la necesidad de la educomunicación en la educación. Se trata de estudios diagnósticos y, por tanto, de naturaleza estructural y estática que miden el nivel adquirido en un momento preciso. La cuestión que se plantea es cómo mejorar esos niveles de competencia y para qué. Si la Educomunicación busca integrar los dos polos señalados más arriba, debe conectar el diagnóstico estático de la competencia mediática con modelos dinámicos que conduzcan al aprendizaje y mejora de esas estructuras en contextos formativos. Si busca fomentar la autonomía, la creatividad, el diálogo y pensamiento críticos, debe revisar y expandir los conceptos que utiliza, las herramientas de análisis y los métodos utilizados. Para ello es necesario ampliar la concepción de lo que entendemos por competencia mediática, lo que implica una reflexión teórica, metodológica y aplicada. Desde nuestra concepción, la competencia mediática diagnóstico-estática ha de complementarse con una segunda aproximación formativo-dinámica y viceversa. Para ello es necesario ubicar e integrar los ejes y dimensiones de competencia mediática de conocimiento, comprensión y expresión (Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012), dentro del marco más amplio del pensamiento. Este incluye un conjunto de procesos mentales y un contexto de actuación. La comunicación mediática moviliza los primeros (atención/percepción, comprensión, memoria, conocimiento, imaginación, etc.), en un proceso de construcción de las estructuras de conocimiento, siguiendo una dialéctica de asimilación del contenido mediático (codificación/descodificación, comprensión, interpretación, valoración) y de acomodación al mismo (expresividad, creatividad, producción, participación y actitud crítica). La manera en que se activen los procesos mentales dependerá de las condiciones del contexto y del nivel de desarrollo cognitivo del sujeto. La adquisición de competencia mediática y actitud crítica que la Educomunicación busca fomentar, dependerá de la manera en que se articule la actividad educativa, las características del contexto de actividad y del modo en que se movilicen esos procesos mentales en función del contexto. El pensamiento

se activa cuando nos enfrentamos a una situación desequilibrante interna o externa percibida como un problema ante la que debemos producir una respuesta. El resultado del pensamiento conduce a esa respuesta y está vinculado a la acción, bien para guiarla/evaluarla o bien para desencadenarla. El pensamiento es por tanto un proceso homeostático de autorregulación y equilibración maximizadora de las estructuras cognitivas (Piaget, 1975), que nos lleva a intentar dar respuesta a las dificultades que nos presenta nuestro entorno. Ello hace que aprendamos y acumulemos experiencia.

En educocomunicación, el diálogo participa en activar el pensamiento y la competencia mediática. En el diálogo-conversacional el educador introduce interrogantes sobre el contenido mediático. Los participantes expresan-defienden sus opiniones y actitudes (individuales). De acuerdo con Bohm (1996), este tipo de diálogo difícilmente puede conducir a desarrollar actitudes críticas, tal y como las entenderemos aquí, porque no permite cuestionar la postura actual del sujeto, apoyada en asentadas creencias previas a la participación. Si el diálogo ha de contribuir al cambio, como resultado del desarrollo de actitudes críticas, debe haber un proceso que permita esa transformación que dé como resultado la mejora de las competencias y estructuras de pensamiento. Postulamos que ese mecanismo es el de una determinada manera de interrogación implementada en un contexto de búsqueda colectivo/grupal y que denominaremos diálogo-crítico. Se trata de un tipo de diálogo diferente al conversacional. Tiene elementos en común con la mayéutica socrática, y otras posturas contemporáneas como la problematización del conocimiento (Freire, 1973) o el método crítico en la construcción de estructuras cognitivas (Inhelder et al., 1974; Inhelder & Cellier, 1996). Como argumenta Bang (2016), una situación contribuye al desarrollo cuando uno de los participantes experimenta un estado de apertura, incertidumbre e indeterminación en relación a lo que está ocurriendo en ese momento. Ello le puede llevar, si las condiciones son apropiadas y lo favorecen, a realizar ajustes mentales y tomas de decisión que lleven a nuevas acciones que busquen reequilibrar los desequilibrios experimentados. En este proceso, como ya señalara Sartre (1943), hay un cuestionamiento (questioning), y una búsqueda de respuestas como argumentara Dewey (1938).

Finalmente, para poder implementar el diálogo-crítico es requisito indispensable un cierto tipo de contexto en el que tenga lugar una determinada actividad. Podemos distinguir diferentes tipos de contexto formativo en función de la manera en que el educador dinamiza el diálogo, define y desarrolla la actividad. Postulamos, para desarrollar el diálogo-crítico, un contexto de carácter sociocultural (Wertsch, 1993; Lave, 2001; Rogoff, 1990; 2003), en el que el educador promueva la competencia mediática y las actitudes críticas según la teoría de la actividad (Leontiev, 1981; Engeström, 2015) y de pasos sucesivos (Galperin, 1995; Talizina, 1988).

En resumen, el diálogo-crítico requiere, desde esta perspectiva teórica, una unidad de análisis que incluya la imbricación de cuatro dimensiones: a) Las competencias del sujeto activadas/fomentadas en la actividad; b) Un producto mediático concreto; c) Una actividad sociocultural dialógico-crítica promovida y canalizada por el educador en pasos sucesivos; d) La participación colectiva de los miembros del grupo. En la investigación que sigue, se ilustra este modelo que ha permitido, al mismo tiempo, poner en evidencia tanto un proceso de diagnóstico como de formación de competencia mediática y cambio de estructuras de pensamiento, a través del diálogo-crítico en un contexto sociocultural.

## 1.2. Relato televisivo y formación dialógico-crítica: Un estudio empírico

En un mundo multipantalla, el consumo de relatos audiovisuales a lo largo de la infancia sigue siendo muy importante (Gallardo-Camacho et al., 2020). Mediante esa asimilación recurrente e informal de relatos audiovisuales, el niño también adquiere competencia mediática. Ese proceso es susceptible de modelar progresivamente sus estructuras de pensamiento narrativo. Hoy sabemos que hay dos tipos de pensamiento, el paradigmático y el narrativo (Bruner, 1986). Mientras el primero se aplica sobre todo al mundo físico y a las abstracciones lógico-matemáticas, el segundo al mundo social y personal. El pensamiento narrativo se activa tanto para comprender como para responder y expresarse ante las vicisitudes que les acontecen a las personas en su entorno social y cultural. Esta actividad va dando forma progresivamente a la construcción de la persona, su identidad y ser sociocultural. El pensamiento narrativo produce y se alimenta de relatos (reales y ficticios). Es por ello muy importante su interacción

con los contenidos mediáticos pues estos participan en el modelado de su pensamiento (Lipman, 1998; Mateos & Núñez, 2011; Aguirre-de-Ramírez, 2012) y van configurando a lo largo de la infancia sus cinco estructuras cognitivo-emocionales de: acción, causa, intención-motivación, espacio-diegético, tiempo (Bermejo-Berros, 2007). Pensar, para resolver un desequilibrio narrativo, conduce a poner en funcionamiento esas estructuras. La educación ha de buscar que el modelado de estas sea el apropiado para el niño. Además, se ha subrayado la importancia de que las estructuras construidas en ese proceso permitan al niño transferir el principio de aprendizaje implicado, de forma adaptativa, a nuevas situaciones (Bruner, 2006). La cuestión que se plantea es mediante qué método formativo se puede fomentar la adquisición de estructuras de pensamiento que doten al niño de una mejor competencia mediática. A partir de ello, los objetivos e hipótesis de esta investigación son:

1) Indagar si el contexto de formación sobre un producto mediático, bien de tipo diálogo-crítico o dialógico-conversacional, es susceptible de mejorar las estructuras de pensamiento narrativo del niño y por ende su competencia mediática. Se formula una primera hipótesis en relación al tipo de formación:

- H1. Mientras que los niños que siguen un proceso formativo diálogo-crítico mejoran sus relatos y los estructuran de forma coherente y adecuada para el pensamiento narrativo, la simple exposición de los niños a relatos audiovisuales en un contexto de interacción social informal y de diálogo-conversacional, no es suficiente para mejorar la estructura de sus esquemas narrativos.

2) Indagar si unos productos audiovisuales favorecen el desarrollo de competencia mediática y estructuras de pensamiento y otros no. La investigación sobre relatos audiovisuales ha mostrado que hay productos «narrativizantes» que favorecen el desarrollo cognitivo y otros «desnarrativizantes» que lo desestructuran (Bermejo-Berros, 2007). Una segunda hipótesis plantea así la influencia sobre el niño del tipo de relato audiovisual:

- H2. Los relatos narrativizantes contribuyen a que los niños se beneficien de los procesos didácticos de educomunicación en su adquisición de competencia mediática mientras que los relatos desnarrativizantes no les permiten obtener tales beneficios.

3) Investigar si la edad del niño, como indicador del nivel de desarrollo, influye sobre los eventuales beneficios que puede obtener del proceso formativo en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y si estos beneficios son además mayores cuando el tipo de relato es narrativizante. Se plantea una tercera hipótesis:

- H3. Tanto el tipo de formación como el tipo de relato audiovisual influyen sobre los beneficios que el niño puede obtener y su intensidad dependerá de su nivel de desarrollo.

## 2. Material y métodos

### 2.1. Participantes y grupos experimentales

Durante dos semanas, 246 niños de dos colegios de Castilla y León, correspondientes a los cursos 1º, 3º y 5º de educación primaria (M: 6;8; 8;2; y 10;8), participan en cuatro sesiones de 50 minutos cada una, desarrolladas en la sala de audiovisuales del colegio. Los alumnos de cada grupo clase son divididos en grupos experimentales, en función de los tres factores experimentales indagados en la investigación (tipo de formación: dialógica-crítica vs dialógica-conversacional; tipo de relato: narrativizante vs desnarrativizante; nivel de edad: 1º-3º-5º). Como resultado del cruce de estos tres factores con sus variables respectivas (diseño de grupos: 2x2x3), se obtienen 12 grupos experimentales que participan en las sesiones formativas.

### 2.2. Método

En la primera sesión (pretest), el niño ve un episodio de una serie de animación y, a continuación, realiza una prueba diagnóstica de su nivel de comprensión y restitución verbal del episodio visionado. En la cuarta sesión (postest) se reproduce este procedimiento con otro episodio. Tomando en cuenta los indicadores que investigaciones anteriores han aportado (Bermejo-Berros, 2007), la mitad de los grupos experimentales ven en total cuatro episodios de la serie narrativizante «David el Gnomo» y la otra mitad, otros cuatro de la serie desnarrativizante «Bola de Dragón». En las sesiones segunda y tercera los niños, tras ver el episodio (duración media 20'), asisten (durante 30') a una sesión con el educador según el tipo formativo al que hayan sido adscritos (dialógico o conversacional). Por tanto, en el pretest se diagnóstica el nivel de competencia inicial, las dos sesiones formativas intermedias son actividades que buscan el

aprendizaje de competencia mediática y, finalmente, el postest diagnostica si la formación ha inducido una microgénesis de estructuras narrativas y competencia mediática.

Para la fase formativa, el método diseñado en esta investigación es el resultado de la toma en consideración de los aspectos teóricos presentados más arriba e incluye los siguientes componentes:

1) Tipo de actividad: Partiendo de la teoría de la actividad (Leontiev, 1981; Engeström, 2015), la tarea-actividad promovida por el educador durante las sesiones formativas, incluye varios componentes. En esta investigación, los dos tipos de formación articulan de forma diferente los cuatro componentes de la actividad:

El motivo, que puede ser externo o interno, es la interpretación que hace el niño del contexto en el que se encuentra (qué quiero hacer o/y se me pide que haga) y que le conduce a dar una dirección/objetivo a sus acciones y operaciones durante la sesión. En la situación dialógica, las interrogantes del educador problematizan la situación e impulsan al niño a orientar su motivo hacia la necesidad de realizar ajustes sucesivos. En cambio, en la situación conversacional, el educador/animador reproduce los patrones de un contexto natural donde simplemente se habla en torno a un relato visionado. No hay por tanto problematización ni reorientación del motivo inicial.

El objetivo es la concreción del motivo. En el contexto dialógico, es restituir bien el relato, mientras que, en el contexto conversacional, es hablar sobre el relato.

La acción es la respuesta material concreta. En nuestro caso, las verbalizaciones del niño durante la sesión. En la situación dialógica, las acciones del educador son preguntas específicas focalizadas en la necesidad de que los niños participen describiendo bien todos los elementos del relato. Estas preguntas incluyen los componentes de acción de las secuencias narrativas, los componentes de representación causal y espacio-temporal (quién hace qué, dónde, cuándo, por qué y para qué). Este proceso comunicativo incluye todos los elementos que conforman las cinco estructuras del pensamiento narrativo. En cambio, en la situación conversacional, no hay un plan de acción específico. Las acciones de los niños son el resultado de los deseos que quieren manifestar en relación al relato actual o de experiencias pasadas, de interrogantes espontáneas que les surgen durante la sesión. El educador/animador se limita a invitar a los niños a comentar las imágenes, a dar su opinión sobre los relatos visionados, a compararlos con otros, etc.

Finalmente, la operación es el conjunto de respuestas concretas a cada interpelación del educador o de otros niños durante la sesión. En la situación dialógica, los niños han de realizar operaciones en relación a las cinco estructuras de pensamiento para poder dar respuesta a las acciones que les solicitan. En cambio, en la situación conversacional, solo se activan aquellas operaciones que se requieren para la conversación espontánea que va teniendo lugar durante la sesión.

2) Etapas formativas: En la situación dialógica, la planificación del educador incluye cuatro etapas que buscan fomentar la equilibración maximizadora: acción (el niño inicialmente cuenta el relato); desequilibrio (el educador introduce interrogantes que provocan perturbación cognitiva pues apelan a las lagunas aparecidas en la acción acomodadora inicial); reequilibración inicial (los niños responden a los desequilibrios planteados en las interrogantes); equilibración final (las perturbaciones se han ido colmatando de tal modo que al final se ha completado el proceso de restitución verbal del relato visionado). Hay, por tanto, una alternancia interactiva cíclica entre el proceso expresivo de acomodación mediante el lenguaje y la asimilación de las respuestas adecuadas que han sido aportadas en las interacciones entre los participantes en la situación. Estas respuestas ayudan a los niños a entender los desajustes percibidos y les conducen a una mejor equilibración cognitiva. Este proceso va «de la periferia hacia el centro» según la concepción de la equilibración maximizadora de las estructuras cognitivas (Piaget, 1975). Se inicia con una interrogante genérica (contar el relato).

Tras la primera respuesta, se inicia un proceso en el que, las interrogantes a las que van respondiendo los niños permiten ir reconstruyendo las relaciones horizontales y verticales de los tres niveles y de las cinco estructuras narrativas descritas en el siguiente apartado. Se va pasando así, mediante pasos sucesivos, que van de la periferia (el qué) hacia el centro (cómo, por qué y para qué), suscitando una mejora progresiva de la comprensión y expresión de las cinco estructuras que conforman el pensamiento narrativo. Este método se ajusta asimismo a las propuestas de Galperin (1995), que conducen al niño a una progresiva

interiorización de las verbalizaciones externas hacia una interiorización mental de las mismas. Por otro lado, este proceso formativo de andamiaje (scaffolding), en el que se va suscitando la reconstrucción de la coherencia estructural del relato, tiene lugar en la ZDP pues arranca en el nivel inicial expresado por el niño y, durante la sesión, mediante este procedimiento mayéutico incitando al niño a producir mejores respuestas en su nivel de desarrollo potencial (Vygotsky, 2000). Por el contrario, en la situación conversacional, no hay etapas propiamente dichas pues el discurrir de la actividad sigue la espontaneidad de los participantes, reproduciendo así la situación mediática en un entorno natural.

### 3. Resultados

La noción de competencia-mediática se refiere aquí al grado de adecuación del proceso de asimilación/acomodación del relato audiovisual. Ser competente es ser capaz, tanto de comprender el relato visionado (asimilándolo correctamente a los esquemas de conocimiento) como de restituirlo después verbalmente y ser capaz de dar explicaciones que permitan verificar que se posee la habilidad mental para dar cuenta de las cinco estructuras narrativas que lo componen: (a) acción/acontecimientos (dar cuenta del qué aconteció); (b) coherencia de las relaciones causales (por qué/para qué ocurrió tal o tal cosa); (c) intención-motivación de actantes-personajes en su identidad personal, relacional y funcional (qué pretende tal o tal personaje y funciones actanciales) y (d/e) relaciones espacio-temporales (dónde y cuándo ocurre; relación entre las acciones situadas antes/durante/después). Para la restitución de los componentes de estas estructuras en el momento de contar el relato visionado, es preciso realizar operaciones microestructurales/macroestructurales (Marinkovich, 1999), mediante actividades de abstracción «reflexionante» (Piaget, 1975). Estas actividades de pensamiento permiten organizar el relato evocado por el niño y sus estructuras en tres niveles: nivel 1 de relaciones secuenciales proximales (OS: Orden Secuencial); nivel 2 de relaciones configuracionales distales (OC: Orden Configuracional) y nivel 3 de coherencia causal (NS: Núcleos Semánticos).

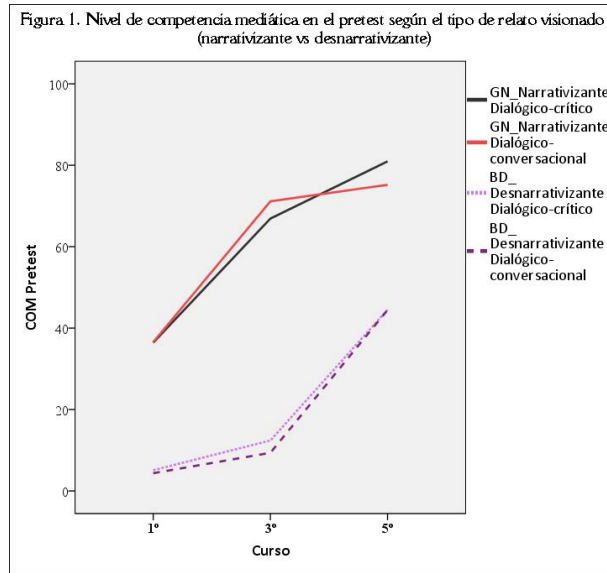
Para el análisis de resultados se ha procedido a evaluar el nivel de competencia mediática de pensamiento narrativo, tanto en el pretest como en el postest, mediante el cálculo del índice de Habilidad Narrativa o Competencia Mediática. Este índice mide, en relación a los relatos mediáticos con los que el niño ha interactuado, el grado en el que restituye verbalmente las cinco estructuras de pensamiento narrativo. Representa de este modo el nivel de competencia en el momento de acomodar los esquemas asimilados durante el visionado, diagnosticados en el pretest, y el grado de competencia adquirido durante la formación y testado en el postest. El índice de Habilidad Narrativa o Competencia Mediática (COM) incluye elementos tanto cualitativos como cuantitativos. Se calcula tanto el Nivel Estructural de sus tres estructuras (OS+OC+NS), como la Densidad Cognitiva que contiene el número de Conectores Temporales (CT), Conectores Causales (CC) y número de Segmentos evocados por el niño en su narración (SEGMENT). La fundamentación teórica, formulación metodológica y empírica de este índice COM y sus componentes, se ha articulado en investigaciones anteriores (Bermejo et al., 2018; Oregui et al., 2019).

El siguiente relato evocado por Ana (8;4 años) en el pretest del episodio «El Oso atrapado» de David el Gnomo ilustra el cálculo del índice COM:

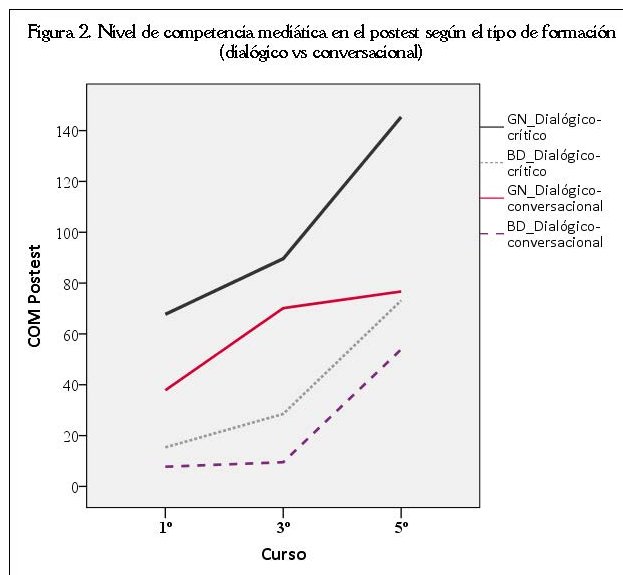
(A) <<David estaba en el bosque<sup>aOS1</sup> // y (B) [luego, entró en su casa ]<sup>aCT</sup> y [le dijo a su mujer que se tenía que marchar]<sup>b</sup> y [se fueron en el trineo]<sup>cOS5</sup> [con su zorro]<sup>c1</sup> // (C) [y nevaba]<sup>a</sup> [mucho mucho]<sup>a1</sup> y [luego, se fueron a una cueva]<sup>bCT</sup> y [era de noche]<sup>c</sup> y [se durmieron]<sup>dOS6</sup> [Luego, al día siguiente, se levantaron]<sup>e1CT/OST</sup> [y hacia sol]<sup>f</sup> y [vieron a un amigo del Rey]<sup>g</sup> [que había ido a buscarlos]<sup>g1</sup> [para llevarlos donde el rey]<sup>hCC</sup> [Luego, tenían los esquís]<sup>hCT</sup> [para ir por la nieve]<sup>h1CC</sup> y [fueron a un sitio]<sup>h</sup> [donde esquiaban]<sup>h1</sup> y [había un concurso] y [David saltó el trampolín]<sup>i</sup> [lo hizo muy bien]<sup>iOS8</sup> // (D) [Luego, se fueron y llegaron donde el rey]<sup>aCT</sup> y [le dijo el rey que fuera a un sitio, que había un oso en un árbol.]<sup>bOS9</sup> [que no podía bajar]<sup>cCC</sup> // (E) [David corrió mucho]<sup>h</sup> y [fueron donde el oso]<sup>h1OS10</sup> // (F) [cogieron una cuerda]<sup>a</sup> [ataron al oso.]<sup>bOS15</sup> [luego, cortaron la rama con un hacha]<sup>c1CT/OS16</sup> [pero el oso no se cayó al suelo porque estaba con la cuerda.. ]<sup>dCC</sup> // (G) [luego, el oso se soltó bien]<sup>e1CT/OS17</sup> [y ya se salvó]<sup>aOS18</sup>>>.

Orden Secuencial (OS): [OS1-OS5-OS6-OS7-OS8-OS9-OS10-OS15-OS16-OS17-OS19] = 11  
 Orden Configuracional (OC): [OCINT=3; OCNUD=2; OCRES=3; OCDES=2] = 10  
 Núcleos Semánticos: [A-B-C(Planteamiento), D-E(Nudo)-F(Resolución)-G(Desenlace)] = 7  
 Nivel estructural (NE): 11/20 (OS evocados/OS totales en el relato) +10/20 (OC) +7/7(NS) = 0.68x100= 68  
 Densidad cognitiva (DC) = 32(SEGMENT) + 7(CT) + 4(CC) / 3 = 14.33  
 Índice COM= NE+DC=68+14.33=82.33

La Figura 1 muestra la influencia del tipo de relato. En el pretest, el episodio narrativizante (GN) induce un nivel más alto de competencia mediática que el episodio desnarrativizante (BD).



Asimismo, el nivel de competencia mediática en el postest sigue siendo superior en aquellos niños que han visualizado episodios narrativizantes (Figura 2). En segundo lugar, el tipo de formación ha beneficiado sobre todo a los niños y las niñas que siguieron una formación dialógica. No obstante, aun cuando la situación conversacional apenas hace mejorar los niveles de competencia de los más pequeños, a medida que el nivel de desarrollo es más alto, los niños y niñas se benefician más de la formación dialógica, aun cuando hayan estado en un grupo desnarrativizante. Ello indica, por un lado, el beneficio positivo que procura el diálogo-crítico y, por otro, que esta interactúa con el nivel de desarrollo.



Como se recoge en la Tabla 1, al comparar la puntuación obtenida en competencia mediática entre el postest y el pretest, mediante la prueba t de muestras relacionadas, se constata que la puntuación del grupo dialógico-crítico mejora en el postest, mientras que la puntuación del grupo dialógico-conversacional no es estadísticamente significativa, salvo entre las alumnas y alumnos de 1º y las alumnas de 5º que, en ambos casos, han visualizado episodios de Bola de Dragón (con estructura desnarrativizante).

**Tabla 1. Comparativa de la puntuación en HN Postest y Pretest**

Episodios (estructura)	Alumnado de Educación Primaria		Grupo Dialógico		Grupo Conversacional		
			HN Postest	HN Pretest	HN Postest	HN Pretest	
BD (desnarrativizante)	1º E.P.	Alumnas	M	14.23	5.31	7.83	4.17
			(D.T.)	(5.18)	(2.98)	(3.79)	(3.22)
			t	-7.092		-4.005	
		p	.001***		.01**		
		Alumnos	M	17.25	4.75	7.63	4.63
			(D.T.)	(2.92)	(2.49)	(3.89)	(3.07)
	t		-12.076		-6.000		
	p	.001***		.001***			
	3º E.P.	Alumnas	M	28.30	11.80	8.67	8.67
			(D.T.)	(5.33)	(3.46)	(2.96)	(2.96)
			t	-11.224		-.000	
		p	.001***		1.000		
		Alumnos	M	28.80	13.00	10.67	10.33
			(D.T.)	(7.53)	(2.26)	(3.16)	(3.87)
	t		-6.788		-.535		
	p	.001***		.608			
	5º E.P.	Alumnas	M	72.80	41.20	50.27	41.45
			(D.T.)	(13.73)	(5.69)	(10.41)	(4.68)
t			-9.403		-2.831		
p		.001***		.05*			
Alumnos		M	73.45	47.55	58.44	48.11	
		(D.T.)	(9.62)	(9.06)	(10.37)	(4.43)	
	t	-9.970		-2.261			
p	.001***		.054				
GN (narrativizante)	1º E.P.	Alumnas	M	66.67	36.00	38.10	36.00
			(D.T.)	(10.58)	(6.38)	(6.97)	(9.32)
			t	-10.467		-1.481	
		p	.001***		.173		
		Alumnos	M	68.50	36.75	37.60	37.10
			(D.T.)	(4.83)	(5.69)	(6.35)	(7.34)
	t		-17.710		-.455		
	p	.001***		.660			
	3º E.P.	Alumnas	M	90.25	68.17	72.00	72.82
			(D.T.)	(7.51)	(9.26)	(5.35)	(7.07)
			t	-12.640		.541	
		p	.001***		.600		
		Alumnos	M	88.83	65.00	68.10	69.30
			(D.T.)	(9.94)	(6.12)	(9.10)	(4.06)
	t		-10.420		.486		
	p	.001***		.639			
	5º E.P.	Alumnas	M	147.62	81.54	76.46	73.23
			(D.T.)	(17.41)	(7.50)	(3.38)	(6.92)
t			-12.486		-1.987		
p		.001***		.070			
Alumnos		M	141.75	80.00	77.14	78.86	
		(D.T.)	(17.61)	(9.58)	(4.98)	(5.21)	
	Z	-2.521		1.072			
p	.05*		.325				

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

En segundo lugar, para determinar qué factores predicen la puntuación del postest en habilidad narrativa (edad, tipo de formación, tipo de relato), se ha realizado un análisis de regresión lineal múltiple (Tabla 2).

**Tabla 2. Factores que predicen la puntuación en HN Postest**

HN Postest	R <sup>2</sup>	F	B	SE B	β	t	p
<b>Modelo 1</b>	<b>.881</b>	<b>356.959</b>					<b>.000***</b>
Intercepto (Constante)			-6.564	2.181		-3.010	.003
Predictor (Estructura: Narrativizante)			50.138	1.741	.640	28.791	.000***
Predictor (Curso: 5º E.P.)			55.433	2.134	.667	25.978	.000***
Predictor (Formación: Dialógica)			27.305	1.743	.348	15.669	.000***
Predictor (Curso: 3º E.P.)			17.485	2.133	.210	8.196	.000***
Predictor (Sexo: Alumna)			-.164	1.753	-.002	-.093	.926
<b>Modelo 2</b>	<b>.881</b>	<b>448.040</b>					<b>.000***</b>
Intercepto (Constante)			-6.654	1.953		-3.408	.001
Predictor (Estructura: Narrativizante)			50.138	1.738	.640	28.850	.000***
Predictor (Curso: 5º E.P.)			55.427	2.128	.667	26.041	.000***
Predictor (Formación: Dialógica)			27.309	1.738	.348	15.709	.000***
Predictor (Curso: 3º E.P.)			17.483	2.129	.210	8.212	.000***

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

El modelo realizado explica el 88% de la varianza y predice que sobre la puntuación del postest en habilidad narrativa incide, en orden de mayor a menor medida: visualizar episodios de David el Gnomo con estructura narrativizante, cursar 5º de Educación Primaria, recibir formación dialógica y cursar 3º de Educación Primaria. El sexo del alumnado, en cambio, no ha resultado estadísticamente significativo.



#### 4. Discusión y conclusión

Respecto a la primera hipótesis (H1), tres aspectos permiten entender qué ocurre durante la formación para que el diálogo-crítico sea más eficaz que el diálogo-conversacional:

1) El contexto sociocultural dialógico-crítico conduce, al igual que afirmara Freire (1973), a un proceso de problematización del conocimiento. Como señalan Mercer et al. (2017), el diálogo no solo permite intercambiar conocimientos, sino que es una herramienta para estructurar el pensamiento. Este proceso no sería posible sin la manera precisa en la que el educador dinamiza y conduce la sesión. En la preparación de las sesiones, el educador ha diseñado los pasos sucesivos e identificado las competencias que buscará fomentar (las cinco estructuras narrativas). Al inicio de la sesión de formación, y tras el visionado del relato audiovisual, invita al grupo a contar lo que ha ocurrido. Durante la sesión sigue un procedimiento de interpelación al grupo mediante interrogantes acerca de las lagunas e insuficiencias detectadas en las descripciones verbales que los niños van haciendo acerca de qué ha ocurrido en la historia que han visto (dónde, cómo, por qué...). Tal y como sugiriera Bohm (1996), hay una búsqueda conjunta de respuestas. Las réplicas de los niños conducen al educador, en un proceso de retroalimentaciones sucesivas, a interpelarles nuevamente sobre los aspectos todavía por dilucidar, mediante una metodología que sigue una reconstrucción del conocimiento de las cuestiones más periféricas (qué, donde, cuándo) hacia las más centrales (por qué, para qué...), según la terminología de la epistemología genética de la equilibración maximizadora (Piaget, 1975). La dinámica promovida por el educador es percibida por los niños como una búsqueda colectiva de respuestas de un enigma. Esta búsqueda del significado/sentido del relato se convierte así en un factor motivacional para el grupo que tiene un carácter cognitivo-emocional.

Por último, se hace una recapitulación de todo lo encontrado por el grupo. Esta reconstrucción, que satisface al grupo, presenta una coherencia final (en la que podemos identificar las cinco estructuras narrativas). Por el contrario, en el grupo dialógico-conversacional la dinámica sigue otro itinerario. Aun cuando, también se plantean interrogantes acerca del relato televisivo visionado, la dinámica es radicalmente diferente. El papel del educador aquí, es bien distinto. No planificó las fases de interpelación porque la dinámica de su sesión se basa en la espontaneidad y el flujo improvisado de la actividad, tal y como ocurriría en un contexto informal-natural en la vida cotidiana en casa. Los niños expresan sus opiniones, exponen lo que creen que ha ocurrido y por qué. Discuten sobre las razones de unos y otros. Al igual que señalara Bohm (1996), en el caso de nuestros grupos dialógico-conversacionales, tampoco hay una dinámica real de grupo sino verbalizaciones individualizadas de opiniones/creencias/personales. Si en el grupo dialógico-crítico había un enigma colectivo que resolver, aquí hay, en cambio, una búsqueda de la razón (es decir, verbalizar quién de los alumnos conoce la «buena» respuesta a la pregunta del educador). El final de la sesión para este grupo conversacional se produce cuando se agotan las interrogantes y los niños sienten que han expresado sus opiniones y valoraciones. A partir de este estado de satisfacción/insatisfacción individual, no se hace necesario hacer una recapitulación completa de las relaciones estructurales del relato, que sirviera de ejemplo a imitar por el niño en una sesión ulterior, como sí ocurría en el grupo dialógico-crítico. En definitiva, en acuerdo con Camargo y Useche (2015), hacer preguntas es una herramienta para el desarrollo de actitudes críticas. Sin embargo, a la luz de los presentes resultados, no es suficiente, pues los interrogantes deben estar inscritos en un método específico y eficaz.

2) La actividad durante las sesiones formativas conduce a los participantes del grupo dialógico-crítico a un proceso dialéctico progresivo y cíclico de interiorización/exteriorización de la competencia mediática sobre el relato visionado. La eficaz dinámica implementada por el educador activa el mecanismo de la toma de conciencia en el niño porque introduce y activa tres factores. Uno es la aparición de la duda en el niño. Las nociones de apertura, incertidumbre e indeterminación (Bang, 2016) o interrogación (Sartre, 1943) reflejan el desequilibrio cognitivo que, como argumenta la epistemología genética, es motor de desarrollo psicológico (Piaget, 1975; Inhelder & Cellier, 1996). Un segundo factor, que también identificaran en la escuela Tran-Thong y Bridier (1977), es la inflexión que conduce la orientación de la atención desde fuera hacia la conciencia. Este estado de desajuste cognitivo, lleva al niño a buscar una respuesta (Dewey, 1938). La encuentra tanto en su propio sistema cognitivo (pues, en algunos casos, no había activado inicialmente todo lo que sabía), como en el contexto sociocultural favorable en el que

se encuentra, donde se le brinda, como propusiera Vygotsky (2000), y después la teoría de la actividad (Leontiev, 1981), una reconstrucción externa del relato que poder interiorizar.

En tercer lugar, la interiorización no es un mero traslado sino un proceso de reconstrucción mental que modifica sus estructuras. Este proceso de duda, desequilibrio, orientación y reconstrucción desemboca, como muestran los resultados, gracias a la actividad mediada del educador, en la posibilidad de dar una nueva respuesta que reajuste favorablemente el desajuste anterior. Estar dispuesto a ello implica «criticar» la posición anterior por cuanto se está procediendo, voluntariamente, a modificarla. Esto estaría en la base del proceso de pensamiento crítico. Por el contrario, nada de lo que acabamos de describir tiene lugar en el grupo-conversacional. Los niños no perciben la necesidad de cambio pues el contexto simplemente les ha invitado a participar, expresando sus conocimientos actuales, que no son puestos en entredicho durante el proceso.

3) Para que el diálogo-crítico adquiera su verdadera naturaleza de pensamiento crítico, es necesario que tenga lugar un proceso de transferencia espontánea de la actitud crítica en nuevas situaciones. El fenómeno espontáneo de microgénesis (Inhelder et al., 1974) y equilibración maximizadora (Piaget, 1975), que observamos en el postest, atestigua mediante esta exteriorización y acomodación al nuevo relato, que la actitud crítica de las sesiones formativas se ha desarrollado. El niño, sin haber recibido presión alguna, y habiendo percibido la necesidad de mejorar su propia prestación durante la formación, la adecua ahora más eficazmente en el postest. La ajusta a lo que ha aprendido durante las sesiones anteriores. Por tanto, la reconstrucción colectiva del relato había sido interiorizada y manifiesta actitudes de autonomía en el niño. Como señalara Bruner (2006), este proceso de transferencia es un factor educativo de primera magnitud. Los resultados con relación a las hipótesis H2 y H3, nos permiten entender que hemos de tener en cuenta dos factores suplementarios que influyen sobre la eficacia del método dialógico-crítico. Por un lado, es necesario conocer el tipo de material mediático que utilizamos con los niños para fomentar sus actitudes críticas. Las mayores dificultades de los niños para reconstruir las estructuras narrativas de Bola de Dragón, son debidas a las propiedades de este tipo de producto audiovisual.

Como ha sido analizado en estudios anteriores, este tipo de relato audiovisual introduce estructuras de acción, intencionales y espacio-temporales complejas que requieren competencias cognitivas no adaptadas a ciertos niveles de desarrollo (Bermejo-Berros, 2007). Ello puede constituir un freno para el despliegue de la actitud crítica pues este está condicionado por el grado de comprensión de las estructuras del relato. Por el contrario, relatos narrativos como David el Gnomo, dadas sus propiedades narrativas, pueden constituir un buen material en ciertos niveles de desarrollo. Un segundo factor, que ha de ser considerado por la Educomunicación en la enseñanza/aprendizaje de actitudes críticas, es el nivel de desarrollo potencial durante la formación. Vygotsky (2000) había postulado que el grado de beneficio que el niño puede obtener de la situación de aprendizaje está relacionado con su ZDP. Del mismo modo, en nuestro caso, siendo la edad un criterio general de desarrollo, observamos que el grado de mejora de las narraciones de los niños está influido por su edad. Cuanto más pequeño, menores beneficios obtiene de la formación para construir mejores narraciones en el postest. En conclusión, el método dialógico-crítico en contexto sociocultural de pasos sucesivos, propuesto en este trabajo, ha mostrado su eficacia y utilidad para fomentar en Educomunicación la adquisición de actitudes críticas y competencia mediática. El interés en futuras investigaciones estará en trasladarlo a otros grupos (adolescentes, adultos) y a otros productos, al objeto de testar su eficacia y propiedades en ellos.

### Apoyos

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Proyecto CSO2016-42506-R), dentro del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación; así como por el Laboratorio LipsiMedia, Universidad de Valladolid (España).

### Referencias

- Aguirre-de Ramírez, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere*, 53, 83-92. <https://bit.ly/2ySRYnX>
- Bang, J. (2016). *Nothingness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315125381>
- Barbas-Coslado, A. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo Interconectado. *Foro de Educación*, 10, 157-175. <https://bit.ly/2VFsZ9g>
- Bermejo-Berros, J. (2007). *Génération télévision. La relation controversée de l'enfant avec la télévision*. DeBoeck Université.

- <https://doi.org/10.3917/dbu.berme.2007.01>
- Bermejo-Berros, J., Aierbe, A., Oregi, E., & Bartau, I. (2018). The influence of television stories on narrative abilities in children. *Psicológica Journal*, 39(1), 118-141. <https://doi.org/10.2478/psicolj-2018-0006>
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. Routledge.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.1176/ps.38.6.676>
- Bruner, J.S. (2006). *In search of pedagogy*. Taylor & Francis: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203088609>
- Caldeiro-Pedreira, M., Maraver-López, P., & Marín-Gutiérrez, I. (2017). Competencia mediática en la etapa infantil en España. *Magis*, 10(20), 35-35. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m10-20.cmei>
- Camargo, L., & Useche, J. (2015). Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico. *REDHECS*, 10(20), 145-156. <https://bit.ly/3fYptGQ>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Company. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>
- Ferrés, J., García-Matilla, A., & Agudad, I. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. ITE-CAC. <https://bit.ly/3e9iPMt>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/c38-2012-02-08>
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI. <https://bit.ly/2JCT0ie>
- Gallardo-Camacho, J., Lavín, E., & Sánchez, J.S. (2020). Los programas infantiles de televisión y su consumo en diferido en España. *Icono14*, 18(1), 155-178. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i1.1387>
- Galperin, P.Y. (1995). *Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*. Editorial MGY.
- García-Ruiz, R., Duarte-Hueros, A., & Guerra-Liaño, 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. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.06>
- Gregorio, O. (2018). *Análisis de la Educomunicación como campo de investigación en desarrollo: Una aproximación bibliométrica*. Tercer Congreso Internacional de Competencias Mediáticas. <https://bit.ly/2UMSUmh>
- Inhelder, B., & Cellérier, G. (1996). *Los senderos de los descubrimientos del niño. Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas*. Paidós. <https://bit.ly/2JBQkww>
- Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Press Universitaires de France. <https://doi.org/10.4324/9781315770932>
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. In S. Chaiklin, & J. Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-45). Amorrotu. <https://bit.ly/33L5yGa>
- Leontiev, A.N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación. <https://bit.ly/31LKmGp>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones De la Torre.
- Marinkovich, J. (1999). Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Signos*, 32(45-46), 121-128. <https://doi.org/10.4067/s0718-09341999000100012>
- Mateos, T., & Núñez, L. (2012). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*, 23, 111-128. <https://doi.org/10.14201/8648>
- Mercer, N., Hennessy, S., & Warwick, P. (2017). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*, 97, 187-199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>
- Oregui, E., Aierbe, A., & Bermejo, J. (2019). Narrative skill and identification of values and countervalues in cartoons by Primary Education students. *Annals of Psychology*, 35(2), 269-279. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.331441>
- Pérez-Rodríguez, A., & Delgado-Ponce, A. (2012). From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators. [De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-02-02>
- Pérez-Rodríguez, A., Delgado-Ponce, A., Marín-Mateos, P., & Romero-Rodríguez, L. (2019). Media competence in spanish secondary school students. Assessing instrumental and critical thinking skills in digital contexts. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(3), 33-48. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.3.003>
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. PUB.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press. <https://bit.ly/2LbAzgi>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press. <https://bit.ly/3qoJAmA>
- Sartre, J.P. (1943). *L'être et le néant*. Gallimard. <https://bit.ly/2VDxYgS>
- Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Editorial Progreso.
- Tran-Thong, B., & Bridier, M. (1977). La fonction d'orientation. L'attitude interrogative chez l'enfant. *Psychologie Scolaire*, 20, 3-21.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press. <https://bit.ly/2L9vvJk>