

La música como experiencia audiovisual en la infancia: entre el contar, entender y sentir¹

Amparo Porta²

Recibido: 1 de marzo de 2021 / Aceptado: 26 de mayo de 2021

Resumen. Este trabajo se interesa por la comprensión de la música audiovisual en la infancia, abordando un espacio inexplorado e importante por su inmersión cultural e impacto, el de la experiencia de la música cotidiana en los grandes espacios multimodales. El objetivo es examinar cómo la música de audiovisuales favoritos de niños de once a catorce años produce significado y sentido a partir de sus percepciones. Se explora a partir de la escucha y/o visionado de 14 secuencias editadas en versiones, utiliza una metodología mixta que combina el análisis musical, cuantitativo y cualitativo mediante el análisis de contenido. Los resultados muestran a través de cuatro análisis, las respuestas a exposiciones separadas al sonido y la imagen por Versiones, realizando un estudio detallado de la escucha y, finalmente, por Audiovisuales que exploran los factores emocionales, cognitivos y narrativos. Del estudio realizado, marcadamente inductivo, se obtienen cuatro conclusiones significativas: 1) La construcción del pensamiento sonoro se produce por la articulación de lo emocional, lo cognitivo y lo narrativo con una presencia destacada de los dos primeros, 2) La Música tiene una importancia decisiva en todo ello, 3) La metodología utilizada ha permitido mostrar las percepciones infantiles sobre la experiencia audiovisual y 4) Los resultados obtenidos son coherentes con los principios de Vigotsky estudiados en la revisión bibliográfica.

Palabras clave: música audiovisual infantil; narrativa; escucha; análisis de contenido; significado y sentido.

[en] Music as an audiovisual experience in childhood: what it tells them, they understand and feel from the sound

Abstract. This study looks into the understanding of audiovisual music in childhood, addressing an unexplored space which is important due to its cultural immersion and impact, thus understanding children's experience with everyday music in large multimodal spaces. The objective is to examine how the music of the favorite audiovisual pieces of children aged 11 to 14 produces meaning and significance from their perceptions. These perceptions are explored after listening to and/or viewing 14 sequences edited in different versions, using a mixed methodology. The results show four content analyses comparing the responses to separate exposures to Sound and Image by Versions, Listening Only and By Audiovisual Pieces to ultimately obtain their composition by factors: Emotional, Cognitive and Narrative. Four significant conclusions are obtained from the highly inductive study carried out: 1) The construction of sonic thinking is produced by the articulation of emotional, cognitive and narrative aspects with a prominent presence of the first two, 2) Music has a decisive importance in the entire process, 3) The emerging methodology used has made it possible to show children's perceptions about the audiovisual experience and 4) The results obtained are consistent with the principles of Vigotsky reviewed in the bibliographic review.

Keywords: children's audiovisual music; narrative; listening; content analysis; meaning and meaning.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Pensamiento y Lenguaje. 1.2. Las emociones y el Arte Narrativo. Releyendo a Vigotsky. 1.3. Significado y sentido. 1.4. La música en el discurso audiovisual de la infancia. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Conclusiones y discusión. Referencias.

Cómo citar: Porta, A. (2022) La música como experiencia audiovisual en la infancia: entre el contar, entender y sentir, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 19, 93-105. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.74541>

¹ Este trabajo fue apoyado por : 1) [convocatoria I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad de España (MINECO)] en virtud de la Subvención [número EDU2012-36404]; 2) [Pla de promoció de la investigació de la Universitat Jaume I] en virtud de la Subvención [P1·1A2014-10]

² Universitat Jaume I. Castellón (España)

E-mail: porta@edu.uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5102-4529>

1. Introducción

Este estudio se interesa por la comprensión de la música del entorno, especialmente audiovisual, como espacio de experiencia y conocimiento. El objetivo del trabajo es examinar cómo la banda sonora de una selección de audiovisuales favoritos de niños de 11 a 14 años produce significado y sentido a partir de sus percepciones. De manera específica se investiga la escucha y su relación con la comprensión, las emociones y la narrativa percibidos en videos editados *ad hoc*, utilizando preguntas abiertas de un cuestionario. La cognición de la música ha sido estudiada por diferentes autores como Meyer, 2008; Révész, 1954; Sloboda, 2015). Todos ellos han aportado una gran cantidad de resultados empíricos y reflexivos. Sin embargo su integración, estructuración teórica y estudio de efectos son insuficientes (Gómez-Ariza et al., 2000a). Los trabajos revisados muestran una transición desde perspectivas psicoacústicas a otras más cognitivas, con mayor interés por aspectos como el aprendizaje, la memoria o la representación (Krumhansl & Kessler, 1982; Gómez-Ariza, 2000b; Porta, 2007). Es aquí donde encontramos un espacio inexplorado que queremos abordar en esta investigación, queremos estudiar las percepciones de la música cotidiana de los niños en los grandes espacios de comunicación de masas. La escucha audiovisual implica en su recepción la combinación con otros elementos simultáneos principalmente narrativos y visuales. Y es esta carencia de “componentes semánticos rígidos” la que confiere a la música una parte importante de su flexibilidad y riqueza que supera en ocasiones, como el caso que nos ocupa, al lenguaje de la palabra (Gómez-Ariza et al., 2000b). La aproximación que mostramos en las páginas siguientes se centra en el pensamiento y el lenguaje, el arte narrativo, las acciones y las emociones, todo ello analizado desde la música y el sonido.

1.1. Pensamiento y Lenguaje

En la lectura clásica destacan tres autores en el estudio del *pensamiento y el lenguaje* desde el ámbito educativo: Piaget, Bruner y Vigotsky. Desde un marco semiodiscursivo y sociocognitivo, Jean Piaget orienta la mirada hacia el lenguaje, en particular en lo concerniente a la función simbólica y al enfoque constructivista que preside su aproximación al conocimiento (Cárdenas, 2011). De igual modo, César Coll (2012) define al autor suizo como uno de los pensadores más importantes del siglo XX, investigando sus programas y vigencia, estudiando entre las particularidades de la comprensión verbal en el niño de 9 a 11 años estudiada por Piaget et al. (1930), y de plena vigencia en la actualidad. El segundo es Bruner, autor que ha contribuido de forma decisiva a renovar los estudios e investigaciones en el campo de la psicología al incluir procesos evolutivos y determinantes sociales en teorías, las cuales han permitido comprender cómo debería encauzarse la educación. (Bruner & Acción, 1984). El tercer autor de referencia es Vigotsky. Desde un punto de vista general su trabajo es un clásico, en nuestra temática destacamos su obra *Pensamiento y lenguaje* (Vigotsky, 1995) en la que describe cómo el lenguaje en las relaciones sociales se transforma en un instrumento de la organización psíquica interior del niño. Su análisis socio-histórico y genético-evolutivo es uno de los grandes referentes en la temática que nos ocupa, resultando central en este trabajo su estudio sobre el pensamiento y las emociones, que tienen los signos como mediadores (Vigotsky, 1979). El autor sitúa las emociones como uno de los temas de investigación más difíciles de abordar, su aproximación –dice- ha de realizarse a través de estudios empíricos sobre la experiencia, sus evidencias y relaciones con el pensamiento y el lenguaje interno. Y todo ello ha de combinarse con el análisis teórico y crítico para elaborar una teoría general sobre el mismo. En su obra el autor ruso destaca que uno de los problemas asociados a su revisión teórica es la conexión de las emociones con campos de conocimiento colindantes como la Psicología del Lenguaje, Lingüística y Psicología de la Educación. El estado del arte muestra diferentes autores y corrientes que se han pronunciado sobre su importancia como factor altamente relevante y significativo, acompañando escenas, produciendo énfasis dramático o ser conductor de emociones (Casetti, 1991, 2019; Porta, 2007). Nosotros nos hemos adentrado en ello analizando la música audiovisual infantil.

1.2. Las emociones y el Arte Narrativo. Releyendo a Vigotsky

1.2.1. Las emociones

En su obra *Psicología Pedagógica*, Vigotsky (1926) habla de las emociones como sentimientos primitivos que no pueden permanecer indiferentes o infructuosos en la conducta. El autor define las emociones como el organizador interno de nuestra conducta que la tensiona, excita y estimula provocando tres reacciones: a) Reflejas, motoras, somáticas, secretoras, b) Reacciones del organismo en forma de nuevos estímulos y c) Percepción de orden secundario del campo propioceptivo, constituyendo así la valoración por parte del propio organismo de su relación con el ambiente, dividiéndolas en sensaciones positivas y sensaciones negativas (Vigotsky et al., 1926). Las emociones se encuentran involucradas en los significados que construimos a partir de la experiencia de vida (Albornoz, 2009). El concepto de emoción ha ido tomando fuerza de manera progresiva, ocupando hoy uno de los puntos destacados en la investigación educativa. Su definición mantiene una gran variedad de acepciones, la información más completa procede del trabajo de Kleinginna y Kleinginna (1981) elaborada a partir de diccionarios de Psicología mediante las cuales han obtenido algunas categorías como afectiva, cognitiva, basada en la estimulación exterior, fisiológica, emocional/expresiva, disruptiva, adaptativa, multifactorial, restrictiva o motivacional. Comúnmente la Psicología

define la emoción como aquel sentimiento o percepción de los elementos y relaciones de la realidad o la imaginación que se expresa físicamente e incluye reacciones de la conducta. Ekman, Levenson and Friesen (1983) proponen seis emociones básicas: sorpresa, asco, tristeza, ira, miedo, alegría/felicidad (Prinz, 2004).

1.2.2. El Arte Narrativo

La narración artística se compone de forma y contenidos. Igartúa et al. (1994) habla de la forma en términos de distribución, ordenación y estructura. Vigotsky (1972) utiliza los conceptos de forma (trama o argumento), material (contenido o fabula) al analizar la estructura de la narración artística. Dentro de la narrativa queremos destacar en los audiovisuales infantiles tres de ellos por sus consecuencias en el desarrollo del pensamiento, se trata del conflicto, la catarsis y la figura del héroe.

Conflicto y desequilibrio. La idea de Vigotsky es que lo esencial en la narración dramática es el desequilibrio, el conflicto y los signos como mediadores de los procesos psicológicos superiores (Vigotsky, 1979). Este planteamiento es coincidente con la Semiótica, entrando en acción todos los elementos del relato, el texto, la imagen, la narrativa y la puesta en escena (Porta, 2014a). A ellos hay que añadir la contradicción entre forma y contenido para provocar una determinada reacción estética (Igartúa et al., 1994). De esta forma, las expectativas y los escenarios constituyen esquemas que se sostienen mediante contradicciones que interpelan al espectador partiendo de elementos subjetivos y muchas veces privados. Mandler (1987), entre otros autores, se pronuncia de forma coincidente hablando del estímulo artístico.

Catarsis. Desde la perspectiva Vigotskyana las emociones del espectador en el cine producen catarsis dramática entendida como el uso, modificaciones y alternancia de sentimientos opuestos, de esta forma, lo concibe como un interjuego de emociones complejas y ambivalentes que centran la estructura. Y en este sistema de balanceo produce catarsis cuando las emociones negativas son compensadas o neutralizadas por las positivas en el juego filmico.

El héroe. La percepción de la historia, el argumento y el carácter del héroe provocan igualmente emociones encontradas, siendo un proceso central en la tragedia, que requiere de rasgos específicos (Vigotsky, 2003).

Finalmente, en la educación destacamos a Hernández (2008) quien estudia la génesis, tendencias y consecuencias para la investigación de la perspectiva denominada ‘Investigación basada en las Artes’ en un intento de vincular lo que se dice con el cómo se dice, proponiendo el ensayo de formas narrativas desde este enfoque investigador. Así como el trabajo de Mateos et al., (2011) sobre la experiencia escolar a través de los relatos, o la obra de Goldstein (2009) sobre “el hacer” desde la psicología de la creatividad y el arte.

1.3. Significado y sentido

Semiótica

Hablar de significado es hablar de Semiótica, definida como la ciencia que se ocupa de los sistemas de comunicación de las sociedades humanas, y en ella, un signo es un objeto o evento que toma el lugar de otro ausente en virtud de un código determinado. Ferdinand Saussure, fue a principios del siglo XX el primero que habló de Semiología como el estudio de los signos en el seno de la vida social (Saussure, 1989). Fue entonces cuando el autor suizo estableció las bases de los estudios de la comunicación moderna dando lugar a la aparición de múltiples escenarios y sistemas del significado que abarcan desde la moda hasta los espectáculos, las costumbres y las manifestaciones culturales, así como el lenguaje verbal y no verbal y su articulación en discursos multimodales que refuerzan de esta forma su potencial comunicativo. Otro autor central es Peirce (1991), quien considera el signo, el objeto y la interpretación como los tres componentes fundamentales que se retroalimentan entre sí creando un proceso en espiral. Así como Roland Barthes, quien destaca en nuestra temática por sus estudios sobre la cultura popular, estudiando las relaciones significativas a través de narrativas que expresan valores culturales compartidos (Barthes, 1987). Este autor, influyó, además de en la Semiótica (Barthes & Akçakaya, 2009), en el Estructuralismo, la Teoría Social, la Antropología y el Postestructuralismo. En su obra amplía el universo de los signos lingüísticos desde una mirada crítica, en las que establece dicotomías analizando las convenciones sociales y el mito, revelando que los objetos se organizan en relaciones significativas a través de narrativas que expresan valores culturales colectivos, y como último autor elegido mencionamos a Umberto Eco quien en *La estructura ausente* (Eco & Cantarell, 1972) habla del significado como unidad cultural.

Del cambio en la conducta al cambio en el significado, una apuesta educativa

Además de Piaget, Vigotsky y Bruner, diferentes autores se han interesado por el significado en educación, este es el caso de Ausubel. El gran avance que transitó el autor fue pasar de considerar el aprendizaje como sinónimo de cambio de conducta, a afirmar que el aprendizaje humano conduce a un cambio en el significado de la experiencia que implica pensamiento y afectividad capacitando así al individuo para enriquecer el significado de su experiencia. (Ausubel, 1983; Ausubel, Novak & Hanesian, 1976). En España, encontramos algunos imprescindibles como los trabajos de Cesar Coll y sus estudios sobre la importancia y repercusiones del significado y sentido en la innovación y la calidad en la docencia universitaria, así como la posición docente como eje de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Coll & Solé, 1989; Coll, 1988; Mauri et al., 2007; Solé, & Coll, 1993).

1.4. La percepción de la música en el discurso audiovisual en niños de 11 y 14 años

Diferentes trabajos expresan la ambigüedad que presenta la música para identificar significados para su ordenación (Meyer, 1956; Maher et al., 2006; Sloboda, 2015). La música audiovisual como sistema semiótico no lingüístico, se estructura y configura para generar significados expresivos mediante la puesta en escena de una cadena comunicativa. Su significado se puede abordar desde dos posiciones, la del que habla y la del que escucha (Porta, 2007). Desde la posición del que habla, vinculada a la *poiesis* (Nattiez, 1990), ha sido estudiada desde el Lenguaje Musical, la Teoría de la Música y la Musicología. Y desde la posición del que escucha, aquella otra que, como los discípulos de Pitágoras, observan y estudian desde detrás de la cortina, se estudia por la etnomusicología, la sociología y los estudios culturales entre otros que se centran en los discursos sociales (Salgar, 2012). En el ámbito que nos ocupa, desde lo comunicativo se considera la música, especialmente audiovisual, como un discurso, un artefacto de signos (González-Requena, 1992), mientras la educación participa de todos ellos por su extensión y recorrido.

Diferentes autores como Chion (2019), Adorno y Eisler, (1981), Pereira et al. (2011), Beltrán Moner (1991) o Porta (2007) se han interesado por ella. Algunos como Porta y colaboradores han creado diferentes aproximaciones metodológicas y realizado estudios de caso en un espacio de investigación todavía emergente en educación. La posición de la escucha audiovisual mantiene hoy una parte velada, y es ésta a la que se dirige de forma específica este artículo: conocer cuál es el sentido y presencia de la música en el discurso audiovisual infantil. Conocerla implica reconocer su valor social (Hernández, 2008) y reinterpretarla de manera constante por su naturaleza dialógica (Peirce, 1991). Todo ello implica el contexto, los antecedentes y la capacidad de escucha como un proceso dinámico e inacabado.

El sentido constituye una práctica significante, un proceso de semiosis que se vehiculiza mediante signos (Porta, 2014b, 2019). Y en este proceso dialógico, Cruces (2002) se pregunta ¿De qué maneras contribuye la música a construir mundos de sentido? Existen algunas aportaciones importantes, como la de Pierre Schaeffer en su *Tratado de los Objetos Musicales* (1996) o Michel Chion, en *Audiovisión* (2019). Estos autores en sus obras hablan de las posibilidades narrativas de la música y también de sus relaciones con la imagen. Así, de forma destacada en nuestro tema, Chion indica que la cualidad evocativa del sonido es la cualidad causal, dado que es la que nos permite “narrar” con el sonido en ausencia de la imagen dando cuenta así al “fuera de campo”. Schaeffer (1996) en su tratado, nos dice que el sonido tiene una doble reducción: “funciona” como índice (evoca) y a la vez manifiesta sus cualidades acústicas. Desde el foco que nos ocupa, lo importante en el estudio social y comunicativo de la música en los MEDIA es su capacidad de resumir el contexto y poner en vibración el mundo vivido. Y todo ello en la educación, por su carácter permeable y dinámico, así como también por ser impulsora de la construcción social e individual del pensamiento mediante sus herramientas de aprehensión del mundo: la Percepción, las Formas de Representación, el Significado y el Sentido (Hargreaves, 1996; Eisner, 1995, 1998). La revisión bibliográfica de estos factores de aprendizaje y sus relaciones con la narrativa y la música muestra diferentes trabajos como el estudio realizado por Rincón (2006) sobre las narrativas en los medios de comunicación como una forma de contar el entretenimiento. Así como la obra de Cyrulnik (2013) sobre la resiliencia y su relación con la infancia, y también a Pelinski (2005) sobre la música como experiencia, recordándonos a Dewey (1986). Así como el trabajo de Anderson et al. (2012) sobre la violencia en el discurso audiovisual, Goldstein, (2009) sobre la psicología del hacer o Schellenberg y Mankarious (2012) sobre la comprensión de las emociones en la infancia. Sin embargo, la búsqueda de su influencia en la educación es más dispersa. Encontramos la *Escucha audiovisual* en Serrano (2009) sobre la explosión audiovisual en Internet y también a Gustems y Calderón (2014) sobre lo multimodal en la escucha audiovisual. En relación a su *Comprensión* encontramos diferentes trabajos de Porta (2018), así como uno más específico de Porta-Navarro y Herrera, (2017). Y vinculados a las emociones leemos el trabajo de Valdez (2017) estudiando las relaciones del arte con la producción audiovisual y su gestión. En relación a la práctica educativa, mencionamos el trabajo de González (2009) en educación y familia y el de Navarro (2007) sobre educación vivenciada así como la presencia del drama. Finalmente, *Sobre la narración*, Del Barrio et al. (2003) establece relaciones entre música, narración y medios audiovisuales.

2. Metodología

Los trabajos en torno al análisis de contenido se han ido desarrollando en las disciplinas sociales de manera creciente. Su finalidad es formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto (Krippendorff, 2009). Así, pues el contexto aparece según este autor como el marco de referencia donde se producen y desarrollan los mensajes y significados e indica que los mejores análisis de contenido actuales utilizan la técnica de la triangulación, combinando los métodos de estadística multivariante con las técnicas cualitativas más sutiles como redes semánticas y otras. Por ello el análisis de contenido ha de realizarse en relación estrecha con el contexto y justificarse dentro de él. La Teoría con la que de forma más determinante se ha identificado ha sido la *Grounded Theory* (Strauss, & Corbin, 1997) y los métodos de comparación constante de Glaser y Strauss. El trabajo de investigación que presentamos tiene carácter descriptivo e interpretativo y ha sido realizado mediante una metodología mixta en la que ocupa una posición destacada el análisis cualitativo de datos (Cook et al., 1986; Cohen et al., 2011; Pérez, 1994). Para su realización se ha utilizado el análisis de contenido, teniendo por consiguiente como características el análisis comunicativo, es decir, sistemático y objetivo.

2.1. Diseño de investigación, materiales y procedimiento

El trabajo que presentamos forma parte de un proyecto financiado cuya finalidad, ha sido conocer la escucha audiovisual en la infancia. En este artículo se aborda uno de sus objetivos, conocer las percepciones de niños de 11 a 14 años sobre el significado de la escucha de una selección de audiovisuales favoritos. La elección de la forma metodológica ha sido lo que nos ha permitido acercarnos a las percepciones de la escucha de la infancia, conocer cual es el estado del arte en esta cuestión y adoptar las herramientas necesarias para llevarlo a término. Con todo ello el diseño de la investigación se ha realizado en 4 fases, con 4 herramientas y 4 análisis de contenido (Tabla 1):

Tabla 1. Diseño de investigación, materiales y procedimiento.

FASE	FINALIDAD	HERRAMIENTAS	EVIDENCIAS
FASE 1	Revisión bibliográfica del campo	Selecciones bibliográficas: Bases de datos WOS, SCOPUS, Google Scholar. Gestores bibliográficos: Mendeley, Ednote	
FASE 2	Selección de conceptos y palabras clave	Análisis: MCQDA	Análisis de contenido y nube de palabras
FASE 3	Selección de audiovisuales favoritos, cuestionarios observacionales asociados y localización de las respuestas a preguntas abiertas	Pinacle como editor de imagen, el SPSS y Excel para las mediciones cuantitativas	Creación cuestionario, aplicación, resultados y análisis
FASE 4	Realización de 4 análisis de contenido	MxQda y las nubes de palabras para el análisis cualitativo	AC 1. Sonido VS Imagen AC 2. Análisis de la escucha AC 3. Análisis por audiovisuales AC 4. Los factores Emocionales, cognitivos y narrativos

2.2. Los audiovisuales, los participantes y la experiencia

Los audiovisuales favoritos

Se realizó una exploración inicial sobre sus preferencias (Porta, 2018). Se seleccionaron 14 audiovisuales pertenecientes a películas, dibujos animados, series y reportajes, eligiendo escenas completas con presencia destacada de la música, creando 20 grupos de 3 series compuestas cada uno de audiovisuales diferentes correspondientes a los géneros audiovisuales indicados y su posterior edición con el programa *Pinnacle* y su codificación (Porta-Navarro & Herrera, 2017).

Las series de audiovisuales se formaron con secuencias completas de los siguientes audiovisuales (Tabla 2):

Tabla 2. Los audiovisuales seleccionados y sus secuencias (Adaptado de Porta, 2018)

Tipología Audiovisual	Título y duración de las secuencias
Películas	«Los Croods» (1'52"), «El Rey León» (1'51"), «Oz, un mundo de fantasía» (2'10"), «Titanic» (1'31"), «Toy Story III» (1'57")
Dibujos animados	«Los Simpson» (2'35"), «Bob Esponja» (1'46"), «Doraimon» (1'54"), «Dragon Ball Z» (1'54")
Series	«Violetta» (2'28"), «La que se avecina» (1'24"), «Buena suerte Charley» (0'50"), «I-Carley» (1'02")
Reportaje	«Los leones de Buzanga» (1'57")

El cuestionario asociado y sus preguntas abiertas

Esta fase tuvo asociada la creación de un cuestionario, seguido de la exploración, validación interjueces y análisis de datos cuantitativos obtenidos a partir de las preguntas cerradas del cuestionario. Dicho estudio dio cuenta del estudio cuantitativo de las diferencias de significado de la banda sonora y el predominio del sonido en todo ello (Porta-Navarro et al., 2017). En este artículo se revisan, mediante el análisis de contenido y una metodología mixta, el estudio de las respuestas a preguntas abiertas.

Participantes

Fueron seleccionados 547 niños de 11 a 14 años por accesibilidad a centros educativos, españoles (68,6%) y argentinos (31,4%). En España: Castellón (31,8%), Valencia (24,1%) y Granada (12,6%). En Argentina: Chaco

(24,1%) y Corrientes (7,3%). Por género: niños (44,2%) y niñas (55,8%). Pertenecían a 22 centros educativos, el 72,8% públicos, el 11,9% concertados y el 15,4% privados de Educación Primaria (67,1%) y Secundaria (32,9%).

2.3. Instrumentos utilizados

Para llevar a cabo el estudio se utilizaron los programas SPSS y Excel para las mediciones cuantitativas, el cuestionario ya mencionado y el Programa Pinnacle como editor audiovisual para preparar las secuencias y sus respuestas, y los Programas MxQda y Atlas.ti para el análisis cualitativo.

Para el análisis de contenido se han considerado en su diseño (López Noguero, 2002):

- Categorías de análisis - frases y párrafos.
- Unidad de análisis: grupos de palabras
- Unidad de registro: palabras, frases y/o párrafos.
- Unidad de contexto: respuestas abiertas de cuestionario aplicado en una muestra de 547 niños de 11 a 14 años
- Unidad de enumeración: existencia o no de tema relativo a las categorías y códigos seleccionados.

A partir de todo ello se han tenido en consideración los códigos y nubes, comparación, mapas de documentos y códigos, estudios de co-ocurrencia y dispersión.

3. Resultados

Se estudiaron las respuestas abiertas del cuestionario correspondientes a las versiones *Solo sonido* y *Solo imagen* con el programa MxQda, para conocer el significado y sentido de lo sonoro en las producciones audiovisuales favoritas seleccionadas.

3.4. Percepciones generales

En esta exploración se han analizado las respuestas a las preguntas abiertas por frecuencia de palabras, tomando como base de la ordenación de mayor a menor de *Solo sonido*, después *Sólo imagen* y *Completo*.

Para estudiarlo se extrajeron los verbos en infinitivo y los sustantivos de todas las respuestas abiertas tomando el 5% de las frecuencias totales.

Los verbos más utilizados han sido:

Solo sonido: cantar, querer, comer, jugar, escuchar, imaginar, correr, asustar, peligrar, cazar.

Sólo imagen: cazar, comer, querer, cantar, asustar, imaginar, correr, intentar, sentir.

Un primer análisis de los resultados mostró relaciones y similitudes entre las percepciones los diferentes versiones de edición utilizadas. Los participantes indicaron aspectos comunes en todas las versiones, relativos a la narrativa, las emociones y lo sonoro. En relación a este último, los participantes, se interesaron además de por la música, por el lenguaje hablado, los ruidos y los sonidos. En sus observaciones hicieron referencia a múltiples aspectos, dando cuenta en este artículo de los más destacados. En relación a la *narrativa* escribieron sobre los personajes, la historia y el narrador, así como sobre los protagonistas y antagonistas; en las *localizaciones* tuvieron respuestas como “Era oscuro, con muchas nubes y peligroso” y también descripciones de lugares que hablaban de características, como colores, tamaños, seguridad, peligro, asombro o vacío. Los participantes consideraron de manera frecuente los factores *emocionales* con alusiones relativas a miedo, felicidad, tristeza, alegría o nerviosismo, y acciones como asustar o sentir, escribiendo comentarios como “Estaría asustada y pensando cómo podría salir del apuro”, “Muy asustada porque me persiguen” o bien, situándose desde fuera de la historia, con comentarios como “Si fuera la gacela me sentiría muy asustada”. Es de señalar que el verbo *imaginar* apareció en las versiones de *Sólo imagen* y *Solo sonido* (150) pero no en la versión completa, algunos de sus comentarios fueron “Yo me imagino un lugar oscuro pero siendo de día” o “Parecía un tornado y lo veía un poco peligroso”.

Las respuestas generales a la escucha corresponden a las versiones con banda sonora, es decir a *Completa* y *Solo sonido*. Se realizó una primera aproximación en la que se observan tres tipos de escucha: la que procede de la oralidad narrativa, la correspondiente a ruidos y sonidos y, finalmente, la que procede de la música. Así hemos leído comentarios que lo indican, de los que mostramos en este apartado inicial algunos que hacen referencia a la localización por el sonido, la presencia del narrador o el sentido de lo escuchado. En relación a la *Narrativa* escriben comentarios como: “pues en un lugar de la selva, porque se escuchan ruidos de selva”, alusiones a la voz en off “se escucha el narrador que cuenta lo que van haciendo”. También hacen alusión a los *Ruidos* y *Sonidos*, incluyendo los no reconocidos: “Sí, escuché, pero no lo pude identificar”. O, de manera específica, en relación a la música, hablan de instrumentos, siendo los más frecuentes: guitarra, tambor, violín, piano, flauta, trompeta, ukelele, diferentes instrumentos de percusión y clarinete. Y en relación a las acciones, aparece de manera destacada “Cantar” (226 veces) con comentarios como: “los personajes cantan”. Algunos indican el deseo de participar en la escena, escribiendo frases como “cantaría con

ellos”, y también lo hacen sobre las intenciones de la música: “sirve para causar un efecto al que escucha”. Este estudio general también nos ha aportado datos sorprendentes que hablan de percepciones como frío, oscuridad, noche o despejado. Igualmente muestran su capacidad de distanciarse de la trama para verlo y escucharlo de forma crítica. Nos ha resultado también llamativo y poco previsible la percepción del contexto, describiendo movimientos, el momento del día o la temperatura e igualmente fue una grata sorpresa para nosotros la valoración de la experiencia que calificaron de muy interesante y divertida.

Con esta exploración inicial confirmamos el interés potencial del trabajo por analizar las respuestas abiertas sobre preguntas a las diferentes versiones, y de forma específica sobre su banda sonora. A través de este trabajo por versiones *Solo sonido* y *Sólo imagen*, nos hemos acercado, mediante una experiencia vivida, creada “ad hoc”, a la percepción auditiva considerada como atención selectiva (Luria,1981; Pinillos,1975), y al sentido, entendido como la posición del sujeto en el discurso (Greimas et al., 1990; Porta, 2014a; Talens, 1996). Este trabajo da cuenta de las informaciones que obtuvieron, así como de las emociones que sintieron por la escucha o por el visionado mudo al separar los componentes básicos del audiovisual, la imagen y lo sonoro. Todo ello entendido como un proceso gradual que nos lleva a conocer, finalmente, la importancia, significatividad y sentido de la escucha en entornos audiovisuales que parten de una motivación alta hacia el contenido.

3.5. Lo que ven y lo que escuchan

Los participantes que sólo escucharon tuvieron interpretaciones muy diferentes a los que vieron sin escucha. Para estudiarlo hemos analizado las acciones, emociones y temáticas en las respuestas. Se tomó la frecuencia de palabras, seleccionando el 5% de mayor frecuencias totales y analizándolas por versiones *Sólo sonido* y *Sólo imagen*. Estos son los resultados obtenidos (Figura 1)

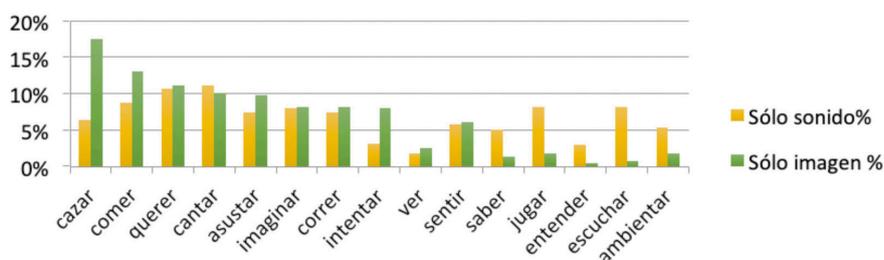


Figura 1. Acciones: *Solo sonido* VS *Solo imagen* (elaboración propia)

Las versiones *Solo sonido* y *Solo imagen* muestran las siguientes acciones destacadas:

Solo sonido: cantar, querer, comer, jugar, escuchar, imaginar, correr, asustar, cazar, sentir, saber.

Solo imagen: cazar, comer, querer, cantar, asustar, imaginar, correr, intentar y sentir.

Aparecen en las dos versiones: con mayor frecuencia -comer, querer y cantar- y por encima de la imagen, en *Solo sonido*: cantar, escuchar, jugar, ambientar, saber y, finalmente, con la misma puntuación que imagen: imaginar.

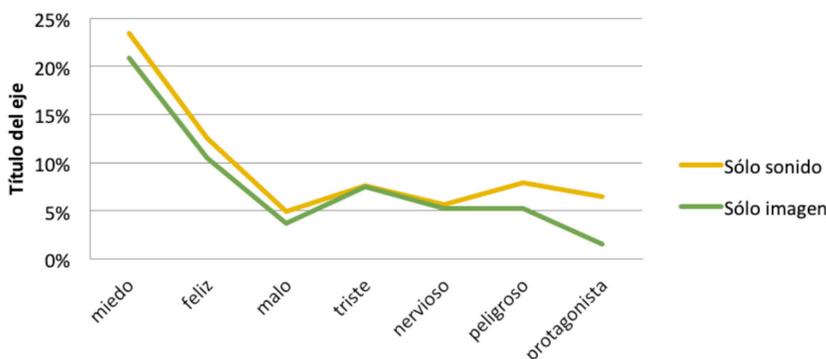


Figura 2. Aspectos emocionales. *Solo sonido* VS *Sólo imagen* (elaboración propia)

En sentimientos o emociones las respuestas más destacadas fueron: miedo, feliz, triste, nervioso, peligroso y salvaje. Apareciendo *Solo sonido* por encima de *Solo imagen* en: miedo, feliz, peligroso, nervioso y triste. Estos son los resultados (Figura 2)

En temáticas

Los sustantivos nombrados eran altamente dependientes de las tramas de cada audiovisual, por esta razón se agruparon por temáticas (Figura 3): información, espacio-tiempo, música, emocionales y narrativa, (Fig. 3)

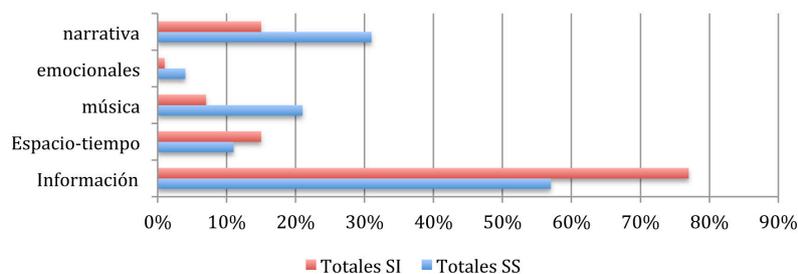


Figura 3. Temáticas: *Solo sonido* VS *Solo imagen* (elaboración propia)

Se observa a través de lo sonoro cómo los participantes perciben una parte importante del audiovisual, destacando por encima de la imagen, la narrativa (lo que cuenta la historia) (31%), seguida de la música (21%), los factores emocionales (4%) y por último, a muy corta distancia de la imagen la percepción espacio-temporal a través de lo sonoro. En los siguientes apartados se analizan de manera separada los resultados obtenidos con *Solo sonido*.

3.6. Rebasando lo sonoro. ¿Qué pasa en la historia? ¿Como imaginas el lugar?

Rebasando lo sonoro

Los que sólo escucharon, en sus percepciones rebasaron lo estrictamente sonoro, entre otros aspectos, hablaron de sentimientos, espacios o luminosidad. Para estudiarlo se han clasificado las respuestas en relación a la narrativa, valoración de la experiencia, voz, sonidos, ruidos y música, con comentarios como los siguientes:

1. *Narrativa*: “Escuché e imaginé a una princesa que conocía a variados tipos de gente con los que vivía una aventura” [que has escuchado? Los Simpson. (1 a 22)] o “Hay dos personajes peleándose y luego se escucha un lamento” [que has escuchado “Titanic” P4S (1-11)].
2. *Valoración de la experiencia sonora*. Lo reflejaron con frases como “Me ha gustado mucho poder escucharlo con claridad” o bien, aludiendo a la función sonora: “Para escuchar lo que hacía”, y también: “Una guerra porque se escuchaban señales de que les querían matar” [“Oz, un mundo de fantasía” P3S-Cómo imaginas-8]
3. *Relativas a la voz*: Dicen que se escuchaban voces de hombres o chicos, y también hacen referencias a la narrativa como la voz del protagonista o del narrador, escribiendo: “Se escucha la persona que decía dónde se situaban”.
4. *Sonidos y ruidos*:
 - a) *Descriptivos*: “Para escuchar los ruidos”, “Se escuchaban animales”, “He escuchado pájaros” y también posicionamientos orientadores de carácter espacial y temporal: “Era de noche”; localizaciones: “Se desarrolla en la selva lo escuchado” o “Pues en un lugar de la selva, porque se escuchan ruidos de selva”
 - b) *Percepción de movimientos*: “Para escuchar los movimientos”
 - c) *Indicación de cantidades*: “He escuchado una manada de animales salvajes”
5. *Referencias al clima o la temperatura*: “Me imagino el lugar en el que ocurre lo que escuché en una selva fría” [Leones Buzanga RS Cómo imaginas-22]
6. *Percepción sonora del hábitat*. Referencias a la capacidad de la música y el sonido de crear un ambiente en el que sumergirse, lo hicieron con frases como ésta: “Lo que escuché fue como si estuviera en el bosque”
7. Algunos hablan de *representaciones complejas del sonido* percibido como mundo (Luria, 1981) Gombrich (1979), Pinillos (1975). En sus comentarios indican: “Se escucha una escena en una selva de noche”, “Escuché una ambientación con los sonidos y al narrador”, “Lo que he escuchado es un lugar despejado” también aluden a la presencia y sentido de la música en la escena “Para que los que escucharan la historia se sintieran más dentro de ella”. Sin embargo, algunos de ellos manifiestan dificultad de comprensión, indicándolo en comentarios como: “Sólo escuchando sonidos no se puede saber mucho sobre lo que cuentan”
8. *Música*. Hablan de instrumentos: “Yo he escuchado un sonido parecido al de un xilófono”, “Se escuchaban: violines, pianos, flautas”, “Escuché tambores”. Referencias al peligro y su posición en el eje narrativo: “Se escuchaba como un sonido o música peligrosa así que servía para identificar”. También hablan de la capacidad de la música para señalar conflictos o crear incertidumbre y anticipación “Primero se escuchó una música de suspenso y luego habla una voz que cuenta el peor momento en África”. Uno de los participantes escribió referencias de mayor abstracción, concretamente percibió la relación entre la música interpretada por los personajes en la escena y fuera de ella, es decir la distinción entre la música diegética y extradiegética (Porta, 2007): “Era de cantar, cuando los personajes cantan, se escucha una música para acompañar la canción”.

¿Qué pasa en la historia? ¿Como imaginas el lugar? ¿Si estuvieras allí, qué sentirías?

¿Si estuvieras allí, qué sentirías? Esta nube es la que muestra mayor dispersión destacan por encima del resto las palabras emocionado, contento, asustada, nervioso y enfadado

Percepciones sonoras por tipologías audiovisuales

Para estudiar las percepciones sobre los audiovisuales se estudiaron por separado y de forma comparada las tipologías audiovisuales y las categorías con el programa MxQda (Fig.5), con los siguientes descriptivos:

4 Tipologías audiovisuales: Películas, Series, Dibujos animados y Reportajes con 96 documentos de texto

4 Categorías (Conjuntos de códigos): Música, Emociones, Pensamiento y Comunicación con 81 códigos y 1061 segmentos codificados.

Se han explorado por variables de documento las Preguntas: ¿Qué pasa en la historia que has escuchado? (57,89 %) y ¿Cómo te imaginas el lugar en el que ocurre lo que has escuchado (42,11%). Posteriormente se exploraron las categorías (códigos) y sus subcódigos utilizando el Max Mapas de MxQda, estudiando la co-ocurrencia (Figura 5). A partir de su distribución por tipologías audiovisuales (Películas, Series, Dibujos animados y Reportajes) se han distribuido en 2 niveles: N1 representa las categorías (Emociones, Relativo a música o sonido, Acción y supervivencia, Pensamiento y comunicación) y N2, las co-ocurrencias de los códigos tomando como referencia los códigos de lo musical y sonoro. El índice de significatividad se ha obtenido estudiando su posición en los niveles y frecuencias de resultados representados en la figura por el número y grosor de la línea. Así, en *películas*, las máximas puntuaciones dentro de apartado de sonido y música corresponden con Cantar/Canciones (30) y Gran sonido (2) Y en co-ocurrencia con el resto de categorías, destacan sobre el resto, las emociones y dentro de ellas la alegría en todo lo relacionado con la música; y parecer, hablar, correr y cazar en el resto.

En *Series*, destaca en música de forma absoluta cantar, que se relaciona en co-ocurrencia con alegría en emociones, vinculándose a Pensamiento y Comunicación.

En *Dibujos animados* destaca cantar, en co-ocurrencia con feliz en emociones, a través del cual se vincula con el resto de categorías.

En *Reportajes*, destaca sonar (es decir música no cantada, en co-ocurrencia con Acción y Supervivencia (cazar, correr y relativo a peligro), hablar y escuchar.

Para terminar, indicar la fuerte carga emocional que rodea a la música audiovisual analizada y los sonidos asociados a sus bandas sonoras, así como la relevancia de las observaciones percibidas en la que destaca cantar, considerado de forma activa y casi siempre diegética apareciendo asociado a felicidad y alegría, términos considerados como semejantes (Prinz, 2004) en películas, series y dibujos animados. No lo hacen así los reportajes que no la incorporen, asociando la música, especialmente sonar, a acciones como correr, cazar o peligro. Finalmente, indicar que en las películas se producen asociaciones perceptivas significativas entre las músicas y recursos sonoros, con aspectos emocionales (especialmente los sentimientos positivos) que se vinculan entre sí, fortaleciendo la acción narrativa.

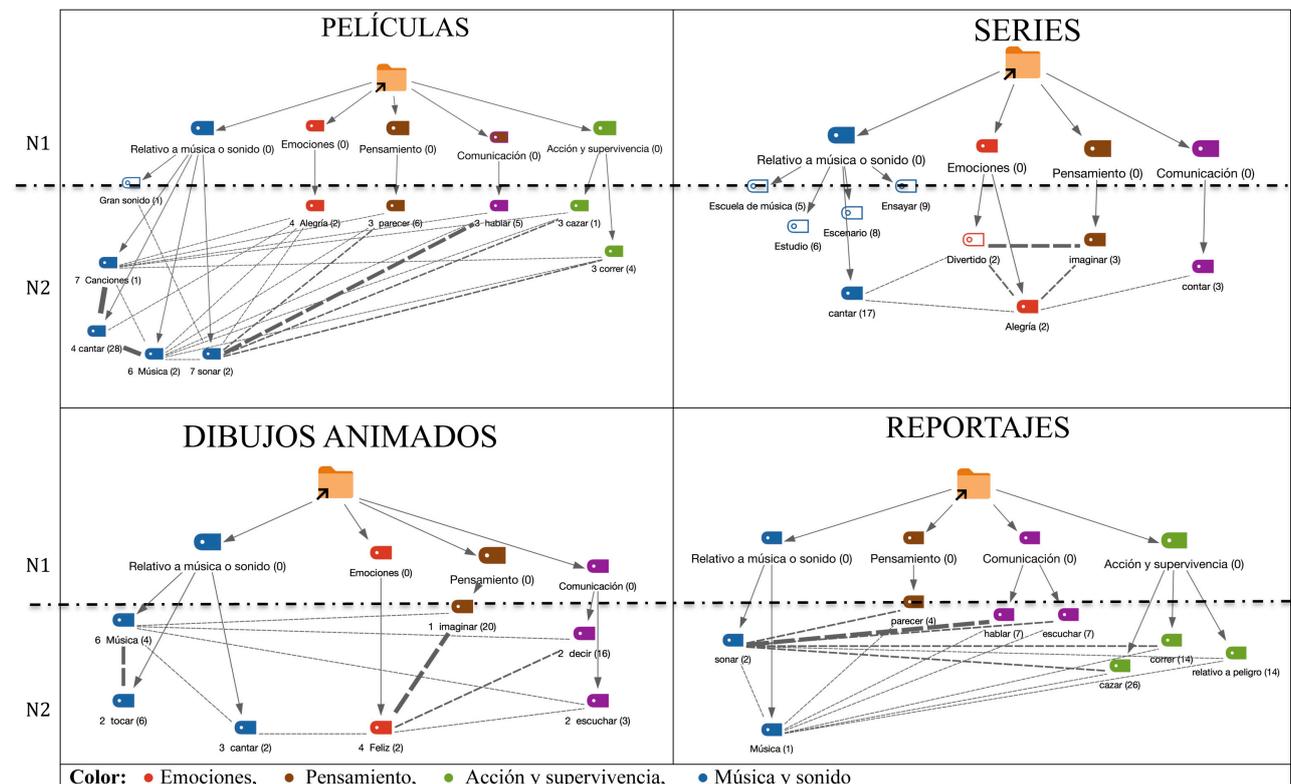


Figura 5. Percepciones de la escucha en audiovisuales (elaboración propia)

3.4. El sentido de la escucha audiovisual: lo que les cuentan, entienden y sienten desde lo sonoro:

Información: Lo que saben

Narrativa: Lo que les cuentan: acciones en la ficción, historia y personajes, narrador

Emocionales: Lo que sienten: Sentimientos positivos, sentimientos negativos y acciones del sentir

Lo que entienden: Acciones del pensar, actores y sujetos (personas, animales y objetos animados), escenarios y lugares, Percepción espacio-temporal

Pensamiento desde la escucha: Lo que les cuentan, saben, entienden y sienten (Fig. 6)

Entender
Sentir
Contar

} EL PENSAMIENTO DESDE LO SONORO

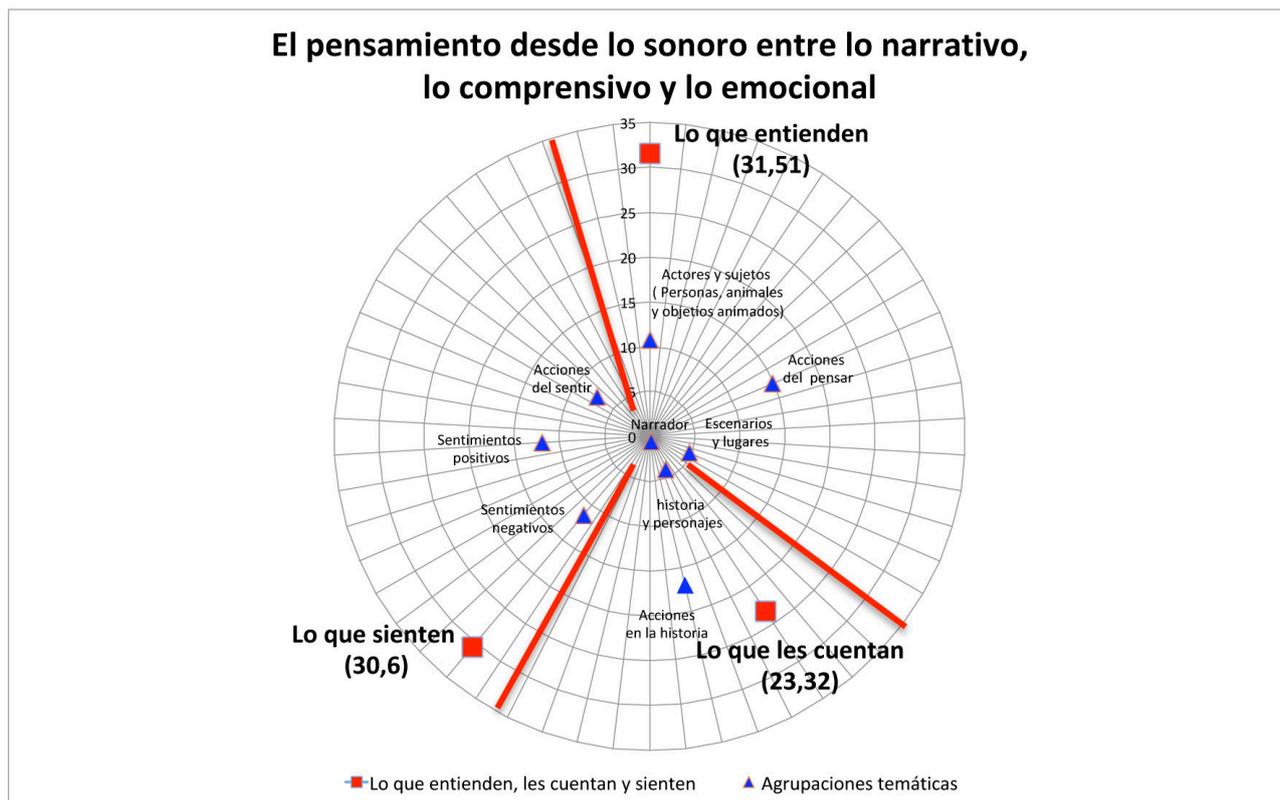


Figura 6. El pensamiento desde lo sonoro: entre lo narrativo, lo comprensivo y lo emocional (Elaboración propia)

Una primera aproximación indica en relación a los tres ejes: Predominio de entender (31,51) y sentir (30,6), con menor peso de lo narrativo (23,32). En relación a las agrupaciones temáticas, los resultados muestran mayor respuesta en acciones de la historia seguidas de las del pensar y en último lugar las del sentir. Mientras la narrativa, lo que les cuentan, obtiene los resultados más bajos. En cuanto a los sentimientos expresados mantienen en equilibrio los positivos y negativos.

4. Conclusiones y discusión

Este artículo ha tenido por objeto mostrar las percepciones infantiles de una selección de audiovisuales favoritos desde la imagen y la escucha. Sobre la metodología empleada, el análisis de contenido ha mostrado ser una buena herramienta para estudiar cómo estas percepciones contribuyen a la construcción del pensamiento en su estudio general, y de forma específica desde lo sonoro. En cuanto a los contenidos del estudio, las principales conclusiones del artículo, considerado como un inicio, son que la variedad de resultados obtenidos verifica la imposibilidad de dar una respuesta unificada a la comprensión del pensamiento sonoro. Se ha comprobado la tesis de Vigotsky et al., (1926), y dado respuesta desde la escucha analizando la narrativa, acciones, emociones y la posición de la música en todo ello. En el primer análisis de contenido destacamos que las percepciones de los audiovisionados en la versiones *Solo sonido* y *Solo imagen* muestran respuestas muy diferentes. Los diferentes agrupamientos han permitido estudiar aspectos no visibles utilizando sólo procedimientos estadísticos o categorías de carácter deductivo. Así, se han localizado percepciones por el sonido por encima de la imagen en 1) Acciones: saber, ambientar o jugar, 2)

Emociones: miedo, felicidad, nerviosismo o tristeza y 3) Temáticas y relacionados con la narrativa. De esta forma, el segundo análisis de contenido, centrado en *Solo sonido* es decir música, voz, sonidos y ruidos, muestra movimientos y cantidades, referencias al clima y la temperatura, características del hábitat y representaciones complejas de alto valor simbólico y representacional, así como aspectos pormenorizados de la música. El tercer análisis de contenido realiza su estudio por audiovisuales, en el que destaca la acción de cantar en todos los grupos, esta aparece vinculada a feliz/alegría, al igual que ocurre entre la música y las emociones, especialmente en películas. De esta forma llegamos al cuarto análisis de contenido, en el que se observa la escucha desde una posición ampliada que visibiliza elementos internos como factores constructores del pensamiento después de analizar las tres grandes categorías resultantes: lo emocional, lo cognitivo y lo narrativo prácticamente a partes iguales. En lo emocional se muestran las acciones del sentir, manteniéndose en un nivel similar, la percepción de sentimientos positivos y negativos coincidiendo con los presupuestos de Vigotsky et al., (1926). En cuanto a lo cognitivo, se visibilizan las acciones de la ficción, entre ellas las referencias al protagonista, personajes y narrador, así como las acciones del pensar relativas a la comprensión, imaginación, anticipación y deducción entre otras, y las del sentir, mostrando sus emociones y sentimientos. Desde una posición externa, como observadores de la acción dramática, en sus percepciones aluden a escenarios y a la trama, colocando así la experiencia audiovisual en la posición del “Como si...” (Piaget et al., 1930). En lo narrativo, lo que les cuentan tiene sus significados más destacados en los elementos de la acción, seguidos de los relativos a los personajes y la historia, y la percepción del narrador como la voz en off de aquel que describe, narra y crea el hilo conductor de la narrativa, si existe.

5. Referencias

- Adorno, T. & Eisler, H. (1981). *El cine y la música*. Fundamentos.
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44), 67-73.
- Anderson, C., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L., Johnson, J., Linz, D. & Schellenberg, E., & Mankarious, M. (2012). Music training and emotion comprehension in childhood. *Emotion*, 12(5), 887, doi: 10.1037/a0027971
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Barthes, R. & Akçakaya, R. (2009). *La cámara lúcida*. Paidós.
- Beltrán, R. (1991). *Ambientación musical: selección, montaje y sonorización*. Instituto Oficial de Radio Television Española.
- Bruner, J. y Acción, P. (1984). *Lenguaje*. Alianza.
- Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista Colombiana de Educación*, 60, 71-91, <https://doi.org/10.17227/01203916.842>.
- Casetti, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Grupo Planeta (GBS).
- Chion, M. (2019). *Audio-vision: sound on screen*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/chio18588>
- Cohen, L., Manion, L., & Morris, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.
- Coll, C. (2012). Grandes de la educación: Jean Piaget. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (344). Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/532>
- Coll, C., & Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 168(4), 16-20.
- Cook, T. & Reichardt, C. Guillermo (trad.) Solana. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Cruces, F. (2002 Niveles de coherencia musical: la aportación de la música a la construcción de mundos. *Trans: Transcultural Music Review= Revista Transcultural de Música*, (6), 3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200603>
- Cyrułnik, B. (2013). *Los patitos feos: la resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Debolsillo
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., & Barrios, Á. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 24.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. In *The educational forum* (3, 241-252). Taylor & Francis Group.
- Eco, U., & Cantarell, F. (1972). *La estructura ausente: introducción a la semiótica* (04), B820, E2.). Lumen.
- Eisner, EW. (1995). *Educación la visión artística*. Grupo Planeta (GBS).
- Eisner, EW. (1998). *Ojo Ilustrado*, 1-11. Paidós.
- Ekman, P., Levenson, R., & Friesen, W. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Science*, 221(4616), pp. 1208-1210.
- Goldstein, TR. (2009). Perspectivas psicológicas sobre la actuación. *Psicología de la estética, la creatividad y las artes*, 3 (1), 6.
- Gómez-Ariza, C., Bajo, T., Puerta-Melguizo, C. & Macizo, P. (2000a). Determinantes de la representación musical. *Cognitiva*, 12(1), 89-110
- Gómez-Ariza, C., Bajo, T., Puerta-Melguizo, C., & Macizo, P. (2000b). Cognición musical: relaciones entre música y lenguaje Musical cognition: Relations between music and language. *Cognitiva*, 12(1), 63-87.
- González, J. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Secretaría General Técnica, Ministerio de Sanidad y Política Social.
- González-Requena, J. (1992). *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Cátedra.
- Greimas, A., Courtés, J., Aguirre, E. & Carrión, H. (1990). *Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos.
- Gustems, J., & Calderón Garrido, C. (2014). El análisis multimodal en la escucha de los audiovisuales. *Música y audición en los géneros audiovisuales*, 15-28.

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hernández, FH. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118 <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae7-1.smch>
- Igartúa, J., Álvarez, J., Adrián, J., & Páez, D. (1994). Música, imagen y emoción: una perspectiva vigotskiana. *Psicothema*, 6(3), 347-356.
- Kleinginna, P., y Kleinginna, A. (1981). A categorised list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(4), 345-379.
- Krippendorff, K. (2009). *The content analysis reader*. Sage.
- Krumhansl, C. & Kessler, E. (1982). Tracing the dynamic changes in perceived tonal organisation in a spatial representation of musical keys. *Psychological review*, 89(4), 334-368
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179 <http://hdl.handle.net/10272/1912>
- Luria, AR. (1981). *Sensación y percepción*. Fontanella.
- Maher, J., Hu, and Kolbe, R. (2006). Children's Recall of Television Ad Elements. *Journal of Advertising*, 35(1), 23-33. doi:10.2753/JOA0091-3367350102
- Mandler, G., Nakamura, Y., & Van, B. (1987). Nonspecific effects of exposure on stimuli that cannot be recognized. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13(4), 646.
- Mateos, T., & Nuñez, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*, 23 (2), 111-128.
- Mauri, T., Coll, C., & Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de docencia universitaria*, 5(1), 1-11. Doi:10.4995/redu.2007.6290
- Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in music [La emoción y el significado en la música]* Traductor: José Luis Turina. Alianza.
- Meyer, L. (2008). *Emotion and meaning in music*. University of Chicago Press.
- Nattiez, J. (1990). *Music and discourse: Towards a semiology of music*. Princeton University Press.
- Navarro, R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 163-174.
- Peirce, CS. (1991). *Peirce on signs: Writings on semiotic*. UNC Press Books.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (9),0.[fecha de Consulta 20 de Mayo de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200913>
- Pereira, C., Teixeira, J., Figueiredo, P., Xavier, J., Castro, S., & Brattico, E. (2011). Music and emotions in the brain: familiarity matters. *PloS one*, 6(11), e27241. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0027241>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, 1*. La Muralla.
- Piaget, J., Deslex, A., Claparède, É., & Barnés, D. (1930). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. La Lectura.
- Pinillos, J. L. (1975). *Principios de psicología*. Alianza.
- Porta, A. (2007). Hablemos de educación, hablemos de música. *Eufonía*, vol (40), 87-98.
- Porta, A. (2014a). Explorando los efectos de la música del cine en la infancia. *Arte, Individuo y Sociedad*. doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n1.40384
- Porta, A. (2014b). Los modos de escucha televisiva. *Música y audición en los géneros audiovisuales*, 53-67.
- Porta, A. (2018). The Music that Children Listen to in Movies, Series and TV Documentaries. An Empirical Study on its Meaning. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 49(2), 311-332. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26844649>
- Porta, A. (2019). Explorando el hábitat sonoro y sus efectos en la infancia. El caso de 'Violetta'. *ARTSEDUCA*, (23), 10-35. doi.org/10.6035/Artseduca.2019.23.1
- Porta-Navarro, A., and Herrera, L. (2017). La música y sus significados en los audiovisuales preferidos por los niños. *Comunicar*, 25(52), 83-92. doi.org/10.3916/C52-2017-08
- Prinz, J. (2004). Which emotions are basic. *Emotion, evolution, and rationality*, 69, 88.
- Révész, G. (1954). *Introduction to the psychology of music (GIC De Courcy, Trans.)*. Norman, OK.
- Rincón, ÓA. (2006). *Narrativas mediáticas: O cómo se cuenta la sociedad de entretenimiento*. Gedisa.
- Salgar, ÓA. (2012). La semiótica musical como herramienta para el estudio social de la música. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 7(1), 39-77. <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co>
- Saussure, F. (1989). *Cours de linguistique générale: Édition critique* Vol. (1). Otto Harrassowitz Verlag.
- Schaeffer, P. (1996). *Tratado de los objetos musicales*. Alianza
- Serrano, DP. (2009). La filosofía 2.0 y la explosión audiovisual en Internet. *Razón y palabra*, 14(70), 1-17 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520478046>
- Schellenberg, E. & Mankarious, M. (2012). Music training and emotion comprehension in childhood. *Emotion*, 12(5), 887.
- Sloboda, JA. (2015). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Antonio Machado Libros.
- Solé, I., & Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula*, 7-23.
- Strauss, A, y Corbin, JM. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Talens, J. (1996). Escritura como simulacro: El lugar de la literatura en la era electrónica. *Revista de la Casa de las Américas*, 1-28.
- Valdez, S. (2017). *Arte y gestión de la producción audiovisual*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
- Vigotsky, LS. (1926). Principios de enseñanza basados en la psicología. *Vigotsky (1991), Obras Escogidas*. Visor.
- Vigotsky, LS. (1972). The psychology of art. *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 30 (4): 564-566.
- Vigotsky, LS. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Crítica.
- Vigotsky, LS., (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Traducción Abadía, P. T. 97-115. Paidós.
- Vigotsky, LS. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.