

Explorando la Escucha Audiovisual en los Niños

Exploring the Way Children Perceive the Audiovisual

Amparo Porta, Ph.D.

Universidad Jaume I, Castelló, Spain

Email: porta@edu.uji.es

Resumen

El contexto comunicativo ha sufrido un cambio sin precedentes en los últimos años con repercusiones en la comunicación, los estudios culturales y la educación. Nosotros contribuimos en este artículo a las investigaciones que exploran las repercusiones de la música audiovisual en la infancia. Nuestro objetivo es mostrar su peso y posibles efectos en una selección de audiovisuales infantiles. Para conocerlo se seleccionaron y editaron clips en tres versiones, que se aplicaron en entornos escolares. Se utilizó la evaluación experta para el estudio de los contenidos musicales y narrativos, y el análisis cuantitativo y de contenido en los cuestionarios y grabaciones. Los resultados muestran como la banda sonora proporciona elementos espaciales, temporales, emocionales y contextuales a la historia, contribuyendo a su significado y sentido. Igualmente se constata que los niños pierden interés cuando la música desaparece, y como la banda sonora es capaz de representar, sin apoyo de la imagen, valores, roles y grupos culturales. Este trabajo se interesa por la escucha, espacio de acceso privado y reservado, sensible a la oferta, que requiere de nuevos estudios que continúen la línea iniciada.

Palabras claves: Educación, latino, infancia, bandas sonoras, audiovisual, cine, televisión, efectos

Abstract

Whereas the context of communication has changed remarkably in recent years, we contribute to research that examines consequences for children. This study explores the significance and possible effects of music from a selection of audiovisuals for children. We selected three versions of three clips and presented them in school settings. Expert evaluation was used to study the musical and narrative content, and quantitative and content analyses were applied to questionnaires and recordings. Results show that soundtracks provide spatial, temporal, emotional, and contextual elements to the story, and significantly contribute to its meaning and sense. Findings also reveal that the children lost interest when the music was removed, and that music can represent values, roles, and cultural groups without the support of the image. This study centers on listening, a space where access is private and reserved, and sensitive to what is offered; further studies are needed to continue this research line.

Keywords: Education, Latinos, childhood, soundtrack, audio-visual, film, television, effects

Introducción y Revisión Bibliográfica

Cuando hablamos del entorno sonoro del niño, sin lugar a dudas podemos decir que la música que escucha en los medios de comunicación de masas es el resultado de los cambios producidos en la sociedad a lo largo de la historia y que han afectado a la cultura, la industria y las formas expresivas. Todos esos cambios se han precipitado a partir del último tercio del siglo 20 en materia audiovisual. El espacio de la escucha cotidiana vincula la música con el sonido, la imagen, la narración y el movimiento. La música utiliza un lenguaje en el que el sonido musical o tono está enmarcado dentro de escalas, contrapunto, armonía y ritmo (Reyes, 2006). Sin embargo, a lo largo del siglo 20, la música incorporó elementos hasta entonces ajenos a ella, como el sonido no musical, utilizado ampliamente por algunos de los principales compositores como Boulez (1995), Cage (1961) o Maurice Martenot. Los cuatro elementos sónicos—música, sonido, silencio y escucha—han sido explicados por la teoría del arte, teniendo un capítulo muy destacado en las vanguardias artísticas del siglo 20 (Hauser, 1963; Benjamin, 1936; Adorno, 1972; Reyes, 2006). Pero, éste no es un espacio reservado. Desde la cotidianidad hablamos frecuentemente del sonido difundido a través de los grandes medios de comunicación de masas como el cine y la televisión. Este nuevo espacio de la escucha cotidiana está vinculado a los medios, es de creación industrial, utiliza el lenguaje de la música adaptado al audiovisual, está relacionado con la imagen y la narración, e incluye artefactos sonoros, instalaciones, creación de ambientes, ruidos y aparatos. Su producción está sujeta a audiencias, publicidad y programaciones, así como asociada a productos y patrocinadores, y utiliza las estrategias de la comunicación y la publicidad (Porta, 2007).

El audiovisual se produce como una suma de lenguajes que se refuerzan, teniendo la banda sonora y la música una función importante. El sonido forma parte del binomio audiovisual aportando una parte del significado y también de la eficacia comunicativa. La música proporciona componentes emocionales y persuasivos, actuando de sutura en las escenas y facilitando la continuidad narrativa. A través de la música se anticipan escenas y desenlaces, se dibujan personajes y roles, y también se rubrican vencedores y vencidos (Porta, 2007). En la revisión de la literatura encontramos diferentes autores que se han pronunciado sobre sus funciones. Así, Cuéllar (1998) habla de la conexión con los sentimientos y la localización espacio-temporal audiovisual a través de la música, y Copland (1952) sobre la capacidad de la música de crear la atmósfera de época y lugar, así como reforzar reacciones emocionales e implicar elementos psicológicos. Muy interesante en el tema que nos ocupa es la mirada desde la permeabilidad social que propone Prendergast (1977) al establecer que la música subraya o crea apoyaturas psicológicas porque, dice, la música tiene la habilidad de cambiar la percepción de la audiencia sobre las imágenes y las palabras, además de ayudar a construir un sentido de continuidad en el film. De esta forma, añade, une un medio visual que está, por su propia naturaleza, continuamente en peligro de desmoronarse (Prendergast, 1977). En relación a la unidad del significado,

Chion (1994) considera la producción audiovisual y la banda sonora como una unidad. Los estudios comunicativos, discursivos y semióticos de la música han sido considerados desde diferentes corrientes, entre las que destaca la Escuela de Frankfurt con autores como Adorno (1972), Benjamin (1936) o Gombrich (1979). En España encontramos trabajos destacables sobre el significado de Lozano, Abril, y Peña (1982), González Requena, (2006) o Talens y Zunzunegui (2007).

Nuestro interés se centra en el significado, y para comprenderlo debemos acercarnos a través de su propio lenguaje (Porta, 2007). La música tiene su base en una organización coherente entre sonidos y silencios, creando un tejido lingüístico y expresivo por la combinación de sus parámetros: la melodía, la armonía y el ritmo. La definición de estos parámetros no siempre es coincidente pero, en líneas generales, basándonos en autores con amplio consenso como Zamacois (1987), podemos decir que la melodía es un conjunto de sonidos y silencios que suenan sucesivamente y se perciben con identidad y sentido de unidad; la armonía tiene como unidad básica el acorde, y regula la concordancia entre sonidos que suenan simultáneamente y su enlace con sonidos vecinos; la métrica se refiere a la pauta de repetición a intervalos temporales regulares o irregulares en una composición, y el ritmo es el resultado final de los elementos anteriores, que podríamos definir de forma general como la capacidad de generar contraste en la música, provocado por dinámicas, timbres, texturas y sonidos. Por último, el timbre es la cualidad del sonido producido por un determinado agente sonoro. A esto añadiríamos los matices, a través de los cuales varía la intensidad (matices dinámicos) o la velocidad (matices agógicos), y la estructura o forma musical.

Los Niños y la Escucha

La escucha de la banda sonora por parte del niño es un campo poco explorado en los estudios hispanos, especialmente en lo relativo a su significado y efectos; igual ocurre en la prensa internacional.

La escucha ocupa el centro de nuestra investigación porque, tal como indica Cruces (1998), la música opera no con “sonidos”, sino con la escucha. En particular nos interesa la escucha cotidiana que se produce a través del audiovisual en la infancia. El audiovisual es un espacio de alto impacto en cantidad e intensidad de exposición en la vida de los niños, muy superior al producido en el medio escolar y de forma mayoritaria en el familiar. Escuchar es un verbo de acción referido a la localización de algo que es captado por el sentido del oído. Etimológicamente proviene del latín *auscultar* e indica que la persona pone las facultades de su oído para oír. Según la Academia de la Lengua, oír es más general que escuchar. La psicología cognitiva vincula escucha con percepción auditiva, definida por Luria (1980) como atención selectiva, y la psicología evolutiva nos indica su desarrollo por estadios invariantes (Piaget & Inhelder, 1997). Nuestro objeto de estudio es la escucha musical,

considerada sonoridad organizada en base a una serie de leyes, parámetros y estructuras. Sin embargo, a pesar de la especificidad del concepto de escucha con respecto a oír, cuando hablamos de la escucha audiovisual necesitamos adentrarnos un paso más. Esto se hará mediante “los modos de escucha”. El concepto “modos”, cuando se aplica a los estudios de cine y televisión, surge de la aplicación de forma separada de sus componentes—lenguaje, imagen, música, sonido, gesto y movimiento—y su consecuencia de que ese sistema no era bueno. De esta forma aparece en la teoría de la comunicación este concepto que Kress y Van Leeuwen (2001) definen como la utilización de varios modos semióticos que participan en el diseño de un evento o producto, y cómo estos modos se combinan, refuerzan y cumplen roles complementarios, estando jerárquicamente ordenados. De esta manera, dicen los autores, la música proporciona refuerzo, narrativa y jerarquía. Nuestra finalidad es comprender la escucha significativa y con sentido, por ello hablamos de modos y no de medios. Así encontraremos los elementos que buscamos en el análisis: los comunes, que se superponen, o los que muestran las diferencias.

En el sistema multimodal audiovisual y sus modos de escucha, múltiples discursos se combinan por medio de diseños al servicio de una situación comunicativa particular. Indagamos en los modos de la escucha en los que predomina la adjudicación del sentido como principios básicos para la comprensión del entorno sonoro audiovisual. Nos interesa el significado y especialmente el sentido, es decir la presencia del sujeto en el discurso (Talens, 1995). Por ello queremos saber qué se escucha, cómo, dónde y cuándo se escucha, a quién o qué representa y qué efectos produce. El significado procede de un proceso constructivo, realizado desde el material inicial sonoro hasta su comprensión, que tiene la escucha como vía de acceso única para su desarrollo. Así, ese proceso indiscriminado de “oír” pasa al proceso perceptivo de la escucha, dónde la atención se dirige hacia el objeto sonoro o musical, dejando el resto de los aspectos contextuales en un segundo plano. Este terreno de la percepción actúa en un nivel no reflexivo, según una serie de leyes como son la unidad estructural, la constancia perceptiva y la percepción figura-fondo (Pinillos, 1986). De esta forma se crea la huella cognitiva sobre la que es posible construir el edificio de la comprensión musical y el sentido del mundo sonoro (Schaeffer, 1966). Así, y sólo así, se llega a la comprensión como un espacio que integra la experiencia con el conocimiento y el contexto, utilizando como elementos primarios en el proceso aquellos que nuestros receptores sensoriales nos permiten y nuestro medio ambiente, cultura y oportunidades nos ponen al alcance.

La Música Audiovisual

Mientras la construcción de la infancia se ve comúnmente como específica, los estudios culturales muestran como el capitalismo occidental y la modernidad han globalizado la noción de la infancia a través de los procesos económicos, la cultura mediática y las organizaciones internacionales como indica la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Kehily & Maybin,

2011). Así, observan que existen imágenes dentro de los circuitos de la cultura (Hall & Du Gay, 1996) que codifican los discursos e ideologías dominantes (Kehily & Maybin, 2011). Por ello se plantean revisar y aprender de investigaciones emergentes en diferentes países, lenguas y disciplinas que cuentan en internet con cerca de 400 proyectos de investigación de calidad contrastada, mostrando que los jóvenes están a menudo en la vanguardia de la nueva adopción y uso de los medios (Livingstone & Tsatsou, 2009). Este artículo habla de los más jóvenes y de la necesidad de desarrollar la comprensión de la infancia como una categoría socialmente construida (Kehily & Maybin, 2011). Estos procesos de representación ponen de relieve su fragilidad como una categoría conceptual en evolución, geográficamente diversa y contextualmente contingente (Burman, 1994). Con todo ello se observa la paradoja de un gran proceso que implica el artificio de la selección y edición construida dando lugar a procesos de representación de la vida de los niños que es inevitablemente parcial e incompleta (Kehily & Maybin, 2011). Todo ello interpela a la televisión y al cine infantil como un discurso audiovisual controvertido y difícil de evaluar de una manera controlada.

Con todo ello llegamos al núcleo de nuestro trabajo, la presencia y el sentido de la música audiovisual en la infancia. La música del cine y la televisión puede ser considerada como una manifestación de la música popular (Porta, 2007), siendo sus funciones sociales la creación de la identidad, el manejo de sentimientos y la organización en el tiempo (Frith, 2001). Sus repercusiones para la infancia y efectos en el pensamiento sonoro están fuera de toda duda (Schaefer, 1977; Schaeffer, 1966; Sloboda, O’Neill, & Ivaldi, 2001). Son múltiples los estudios realizados sobre la televisión y el cine en la infancia, destacando en Alemania, Inglaterra y Canadá, los de Beckers (1993), Bixler (2000) o Magdanz (2001), y los trabajos de Wolfe & Stambaugh (1993) sobre las canciones del programa Sesame Street, estudiándolas de manera pormenorizada, y tomando su observación, ordenación y clasificación como base para futuros proyectos investigadores en musicoterapia. Otros estudios incluyen los realizados sobre la música en la vida diaria de los niños por DeNora (2000) y sobre valores por Medrano y Aierbe (2008), y los de Herrera, Cremades, y Lorenzo, (2010) sobre gustos musicales en la adolescencia. Sobre su influencia destacan los trabajos de la pedagogía crítica que hablan de la necesidad de ofrecer elementos de alfabetización cultural que ayuden al niño a entender el mundo moderno (Giroux, 1991; McLaren & Kincheloe, 2007). Y finalmente, vemos desde la música autores como Hargreaves y North (1999) que proponen un cambio importante de peso, situando la dimensión social de la música como un factor central, con la consiguiente necesidad de abordarla de forma interdisciplinaria para conocer las repercusiones de este fenómeno masivo y no restringido que compromete la investigación.

La música es uno de los componentes indisociables del binomio audiovisual. Forma parte, junto a los elementos narrativos, gestuales y visuales, del sistema multimodal del medio, por lo que no debemos desligarla de ellos. Pero, a su vez, dispone de

elementos diferenciadores, y con ambos construye el significado y proporciona sentido a la escucha. La música habla a través de su propio lenguaje en un sistema multimodal que requiere comprensión desde la producción, y también desde el destinatario a quien finalmente todo va dirigido.

Explorar el Significado de la Banda Sonora que Escuchan los Niños

Con todo ello se hace necesario el uso de tareas que combinan la reconstrucción, producción y control de los estímulos audiovisuales con investigaciones que ayuden a considerar el grado y naturaleza de la comprensión de los niños de la televisión (Gibbons, Anderson, Smith, Field, & Fischer, 1986). Sobre las relaciones de la banda sonora con el audiovisual, éstas aparecen controvertidas. Hayes y Birnbaum (1980) argumentan que los niños pequeños tienen una fuerte tendencia a “mirar y no escuchar”, lo cual da lugar a la etiqueta poco consistente de “efecto de superioridad visual” de la televisión. La explicación de la presentación audiovisual no puede ser clasificada en términos sencillos de dominio visual, aunque, para los niños pequeños, podría ser importante el mantenimiento de la atención a la narrativa en su conjunto (Gibbons et al., 1986), y añadiendo el factor “a mayor edad menor efecto y significación” (Pezdek & Stevens, 1984). En cuanto a las comparaciones en la memoria para el audio con y sin el video, utilizando descripciones en narraciones breves y precisas de las acciones visuales, no se encontraron diferencias significativas (Gibbons et al., 1986). Finalmente, hay que decir que todos estos trabajos consideraban la parte hablada del audio, pero no hemos encontrado ningún trabajo que estudie de forma específica la significatividad de la música en los audiovisuales que escuchan los niños.

Nuestro objetivo es explorar la presencia y posibles efectos en la infancia de la música de una selección de audiovisuales. Para ello es necesario encontrar una metodología que nos permita mostrar los elementos de significación y peso de la música en ellos. Para lograrlo, este objetivo general está dividido en tres específicos:

- Objetivo 1. Conocer los audiovisuales favoritos de una muestra de niños.
- Objetivo 2. Conocer sus características y la presencia hispánica en sus procedencias y repercusiones.
- Objetivo 3. A partir de los resultados anteriores, conocer qué significado y sentido tiene la música en la serie *Violetta* y en un reportaje de National Geographic.

Se utilizó la evaluación experta para el estudio de los contenidos musicales y narrativos, y el análisis cuantitativo y de contenido en los cuestionarios y grabaciones. Para su realización se han utilizado dos muestras de niños de 11 a 12 años de educación primaria conocidos por los evaluadores.

Método

Nuestro objeto de estudio es la música cotidiana de difusión masiva en la infancia y la adolescencia, por ello el método ha de tener en cuenta todo aquello que se escucha, desde la producción del sonido en el audiovisual hasta la música y su relación con las audiencias. De ahí obtendremos los datos en forma de secuencias, textos o números. Cuando vemos un audiovisual y escuchamos su banda sonora, nada de lo que oímos es neutral, en primer lugar debido a la intencionalidad de la producción sonora, y después a las diferentes interpretaciones posibles del sujeto que lo recibe. La música no existe fuera del contexto social, cultural y personal, y con todo ello produce efectos variados y no siempre previstos en los estudios convencionales. La banda sonora por su componente mediático es multimodal, está creada para determinados contextos, utiliza varias tecnologías y cuenta con formas de composición adaptadas al medio. En cuanto a su construcción sonora, utiliza músicas preexistentes o creadas para la propia película o programa en posiciones dentro del campo o fuera del campo que pueden ser diegéticas y no diegéticas (Porta, 2007). Por todo ello el método de análisis ha de contemplar el fenómeno musical de los medios como un discurso complejo que el análisis quiere desentrañar. El material de que disponemos es la banda sonora de un audiovisual con imágenes que cuenta una historia, por lo tanto con múltiples significados.

El desarrollo de técnicas de análisis sistemático de mensajes mediáticos es uno de los desafíos metodológicos que la música y la comunicación deben abordar en las próximas décadas. El análisis de contenido permite investigar con detalle y en profundidad cualquier material de la comunicación humana. Por ello constituye una herramienta esencial en la descripción ordenada de repertorios comunicativos y culturales. Seguimos a Cohen, Manion, y Morrison (2011) quienes dicen que se trata de un conjunto regido por reglas rigurosas y sistemáticas para la verificación del contenido. Por ello se reduce e interroga el texto en forma de resumen mediante el uso de las categorías y temas emergentes con el fin de generar o probar una teoría. En este trabajo se aplica, con intención de conocer los contenidos de la banda sonora, uno de los componentes del binomio audiovisual que está formado por imagen y sonido que en el caso de la banda sonora consiste en música, voces y ruidos sincronizados con la imagen.

En nuestro caso, aplicado al estudio de la música en los sistemas masivos de la comunicación audiovisual, nos hemos basado en la clasificación que proporcionan Cohen et al. (2011) sobre el análisis de datos cualitativos: 1) Establecer las unidades de análisis de los datos, lo que indica la forma en que estas unidades son similares y diferentes, 2) Crear un análisis de dominio, 3) Establecer relaciones y vínculos entre dominios, 4) Hacer deducciones especulativas, 5) Hacer un resumen, 6) Buscar casos negativos y discrepantes y 7) Generar teoría.

Para estudiar los objetivos se aplicó una metodología mixta, diferenciada para cada uno de ellos:

Para responder al objetivo 1, Conocer los audiovisuales favoritos de niños de 11 y 12 años, se utilizó un pequeño cuestionario con preguntas sobre sus audiovisuales favoritos en películas, series de televisión, dibujos animados y reportajes. El estudio de sus datos fue cuantitativo, ordenando los resultados por frecuencias.

Para el objetivo 2, Conocer sus características y la presencia hispánica en sus procedencias y repercusiones, se utilizó el análisis musical cuantitativo y cualitativo mediante expertos aplicando la plantilla 3.0 (Porta, Morant, & Ferrández, 2015). Este instrumento de análisis cuantitativo tiene por finalidad conocer las características de la música de audiovisual, consta de 13 categorías musicales y 68 códigos mediante los cuales muestra las características de la música seleccionadas en unidades de análisis, así como el análisis narrativo y musical (Porta, 2007, 2014). Participaron 10 expertos realizando el análisis musical por medio de dos acciones: la aplicación de la plantilla 3.0 y el análisis musical y de contenido a los audiovisuales preferidos. Posteriormente se indagó en los datos publicados de estos audiovisuales.

Finalmente, para el objetivo 3, Conocer qué significado y sentido tiene la música en la serie *Violetta* y en un reportaje de National Geographic, los expertos seleccionaron 14 secuencias por criterios musicales y narrativos que se editaron en tres versiones (sólo sonido, sólo imagen y todo). Estas secuencias y sus cuestionarios se utilizaron en la sesión de observación. Se ha utilizado el análisis observacional por medio de técnicas cuantitativas en las preguntas cerradas y cualitativo por análisis de contenido en las preguntas abiertas.

Instrumentos

Se utilizaron:

- 1) La evaluación experta para el estudio de los contenidos musicales y narrativos (análisis musical y de contenido) (Porta, 2007; Porta & Ferrández, 2009; Porta, Peñalver & Navasquillo, 2013).
- 2) El cuestionario C1 para conocer los audiovisuales preferidos en una muestra de 112 niños.
- 3) Grabaciones editadas y el cuestionario C2 para el estudio observacional.

Se utilizaron 24 series de *clips* editados de audiovisuales favoritos y el cuestionario C2 con preguntas sobre las tres versiones audiovisuales. La evaluación experta del análisis musical y estudio del C1 fue realizada por 12 expertos en educación musical; un experto evaluador, conductor de la sesión, y dos maestros de música de los dos colegios elegidos colaboraron en el procedimiento y desarrollo de la sesión del estudio observacional con niños.

Diseño de la investigación

El primer cuestionario (C1): los audiovisuales favoritos

El primer cuestionario (C1) sirvió para explorar los intereses infantiles en materia audiovisual. Este trabajo partió de una discusión del grupo investigador hasta la toma de decisiones y elaboración del cuestionario que finalmente fue aplicado a una muestra de 112 niños.

Secuencias seleccionadas en versiones y su cuestionario (C2)

El punto de partida fue la selección de 14 *clips* de escenas correspondientes a los audiovisuales elegidos como preferidos en Películas, Series y Dibujos Animados que se seleccionaron y editaron creando una colección de *clips* de escenas significativas por la historia y por la música (Tabla 1). A partir de esta selección inicial se procedió a editarlos en tres versiones (sólo sonido, sólo imagen y todo). Estos nuevos *clips* obtenidos por edición fueron agrupados hasta formar 24 series cada una con un audiovisual en versión sólo sonido, un audiovisual en versión sólo imagen y un audiovisual completo (todo). De estas 24 series hemos seleccionado las 19 y 20 en este estudio (Tabla 2)

Tabla 1
Selección y edición de secuencias

Código	Secuencia de	Duración	Código	Secuencia de	Duración
P1	<i>Los Croods</i>	1'52"	D3	<i>Doraemon</i>	1'54"
P2	<i>El Rey León</i>	1'51"	D4	<i>Dragon Ball Z</i>	1'54"
P3	<i>Oz, un mundo de fantasía</i>	2'10"	Se1	<i>Violetta</i>	2'28"
P4	<i>Titánic</i>	1'31"	Se2	<i>La que se avecina</i>	1'24"
P5	<i>Toy Story III</i>	1'57"	Se3	<i>Buena suerte Charlie</i>	0'50"
D1	<i>Los Simpson</i>	2'35"	Se4	<i>I-Carly</i>	1'02"
D2	<i>Bob Esponja</i>	1'46"	R	<i>La Ciénaga de Buzanga</i>	1'57"

D Dibujos, R Reportaje, P Película, Se Serie de TV

Posteriormente se prepararon los *clips* con el programa Pinnacle seguido de su codificación, y finalmente se editaron en tres versiones—"Sólo sonido", "Sólo imagen" y "Completo". Se aplicaron en entornos escolares mediante cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas. De ellos hemos utilizado dos en este estudio de caso, realizados en dos colegios españoles, utilizando una serie latina de gran éxito, *Violetta*, y un reportaje de National Geographic. Las secuencias y versiones estudiadas fueron (Tabla 2):

Tabla 2

Las secuencias y versiones estudiadas

Serie	Película	Serie	Reportaje	Total
SEC19	P3S <i>Oz, un mundo de fantasía</i> 2'10"	Se1IVioletta 2'28"	RT <i>Ciénaga de Buzanga</i> 1'57"	6'35"
SEC20	P3I <i>Oz, un mundo de fantasía</i> 2'10"	Se1TVioletta 2'28"	RS <i>Ciénaga de Buzanga</i> 1'57"	6'35"

S Sólo Sonido, I Sólo Imagen, T Todo, D Dibujos, R Reportaje, P Película, Se Serie de TV

Los cuestionarios asociados

Se realizó un cuestionario “ad hoc” para esta parte de la investigación para conocer cuál era el significado de la música en la historia y la imagen de las secuencias elegidas como favoritas. Se creó un cuestionario (en edición) basado en seis categorías y 164 ítems: 1) Contextuales de tiempo y espacio, 2) De personajes e historia, 3) Música, 4) Sobre géneros audiovisuales, 5) Emocionales y 6) Valoración. Dicho cuestionario estaba dividido en cuatro apartados: datos sociodemográficos, versión sólo sonido, versión sólo imagen y todo. En este artículo nos centraremos en la serie *Violetta* y el reportaje de National Geographic, *La Ciénaga de Buzanga*, estudiando los aspectos, “valoración de la experiencia”, “sobre los personajes e historia”, así como en los resultados de la versión “sólo sonido” en sus aspectos generales, y específicos en musicales y emocionales

Desarrollo de la Sesión

Se realizó en dos centros públicos de educación primaria de Castellón (España) el 12 de junio de 2014 y duró 60 minutos aproximadamente. Fue aplicado a 48 niños pertenecientes a dos grupos de sexto de educación primaria en el aula de usos múltiples de los centros. El primer centro tenía un alto índice de inmigración con niños de diferentes procedencias—España, China, Marruecos, Senegal y Rumanía—mientras el segundo era de un barrio de clase media de la propia localidad, hijos de comerciantes y profesionales especializados. Se repartieron los cuadernillos y cumplimentaron los datos iniciales. En la grabación se usaron una grabadora y una cámara de vídeo digitales, a las que los niños no dieron importancia. Se explicó la actividad, y se leyeron las preguntas, se habló sobre dudas y comentarios y, finalmente, se procedió al visionado de los clips, cumplimentación del cuestionario y grupo de discusión con cada uno—película, serie y reportaje—utilizando las versiones sólo sonido, sólo imagen y completo (todo).

Resultados

Objetivo 1. Los Audiovisuales Favoritos

El primer cuestionario C1 dio los siguientes resultados:

1. Películas. El ranking de posiciones en películas fue el siguiente: *Los Croods* (6,1%), *Lo imposible* (5,2%), *El Rey León*, (4,3%), *Oz, un mundo de fantasía* (3,5%), *Titánic* (3,5%) *Harry Potter* (2,6%), *Toy Story 3* (2,6%)

2. Series de TV. Las 10 primeras posiciones fueron ocupadas por *Violetta* (12,2%), *Buena suerte Charlie* (4,3%), *Código Lyoko* (4,3%), *Austin y Alie* (3,5%), *Big Time Rush* (3,5%), *Carly* (3,5%), *Jessie* (3,5%), *Física y Química* (3,5%), *Dragon Ball* (2,6%), *Los Simpson* (2,6%), *Shake it up* (2,6%) y *La que se acerca* (0,4%)

3. Dibujos animados. Los preferidos en la muestra fueron *Los Simpson* (24,3%), *Phineas y Ferb* (20,9%), *Bob Esponja* (8,7%), *Hora de aventuras* (6,1%), *Doraemon* (5,2%), *El asombroso Gumbali* (4,3%), y *Dragon Ball Z* (3,5%)

Los niños encuestados no dieron títulos de reportajes; hablaron de que les gustaban los reportajes sobre la naturaleza, especialmente de animales. Por esta razón se seleccionó un reportaje de animales de National Geographic, *La Ciénaga de Buzanga*, por su contenido y calidad de la banda sonora.

Objetivo 2. Conocer su Procedencia y Características

Procedencia. Un estudio más detallado de los audiovisuales favoritos de los niños indica la importancia de la música. Para ello aportamos algunos datos sobre el éxito, recaudación y audiencias generales que tuvieran relación con la música. El estudio de las procedencias y músicas aportan datos relevantes. Las películas son cuatro americanas y una española (*Lo imposible*). Tres de ellas (*The Croods*, *El Rey León* y *Toy Story*) son de dibujos animados, destacando Disney como productora. Todas ellas son grandes producciones con recaudaciones que se sitúan alrededor de los \$500 millones, llegando en algunos casos a los \$900 millones, con premios importantes. En general disponen de buenas críticas y fueron estrenadas entre 1994 (la de mayor recaudación, *El Rey León*) y 2003 (*Los Croods*). En cuanto a las series, por procedencia se observa un predominio de las series de Estados Unidos (6), seguidas de mangas de Japón (2), y series de España (1), Argentina (1) y Francia (1). Sus temáticas oscilan entre historias cotidianas, fantásticas y de aventuras. Muchas son calificadas como líderes de audiencia, con una media de 6 millones de espectadores. En muchos casos tienen premios y cuentan con buenas críticas, son exportadas a diferentes países y cuentan con cuatro o cinco ediciones. Sus fechas de estreno oscilan entre 1984 (el manga *Dragon Ball*) y 2012 (la serie argentina *Violetta*). En dibujos animados las preferencias son por procedencia americana (4), japonesa (2), y británica (1) y con estreno entre 1974 (*Doraemon*) y 2010 (*Hora*

de aventuras). Finalmente en reportajes, los niños consultados citan dos, *Frank de la Jungla* y los reportajes de National Geographic, aunque no especifican títulos, y dicen que les gustan los reportajes de animales y naturaleza. Muchos de estos audiovisuales disponen de sus propias líneas de productos de papelería, bisutería, moda y complementos, así como suscripciones.

La Música de las Películas, las Series de TV y los Dibujos Animados

Las películas preferidas tienen la música como uno de sus elementos destacados, contando con directores, compositores e intérpretes de éxito. Destacamos los Oscars a sus músicas y bandas sonoras obtenidos por tres de ellas, *El Rey León* (tres Oscars a banda sonora y canción), *Titánic* (dos Oscars a banda sonora y canción) y *Toy Story* (tres Oscars, dos para Randy Newman por “mejor canción original” y “mejor banda sonora”), al igual que sus presupuestos y recaudaciones millonarias (\$951 millones, \$2.185 millones y \$362 millones respectivamente), y su procedencia mayoritariamente de Estados Unidos. En cuanto a las series y dibujos animados, la música forma parte importante del éxito, recibiendo premios por sus canciones y bandas sonoras en *Violetta*, *Jessie*, *Hora de Aventuras* y *Dragon Ball Z*.

Objetivo 3. Conocer Qué Significado y Sentido Tiene la Música para Ellos

El tercer objetivo se formulaba a partir de los resultados obtenidos en los objetivos 1 y 2: Conocer qué significado y sentido tiene la música para ellos, lo que aplicaremos como estudio de caso a la serie *Violetta* y a un reportaje de National Geographic, *La Ciénaga de Buzanga* en dos grupos de escolares.

La Serie ‘Violetta’ y el Reportaje ‘La Ciénaga de Buzanga’

De todas las series, *Violetta* es la que quedó en primer lugar, suponiendo un hito importante ya que constituye la producción latina de mayor éxito, con visualizaciones en YouTube de algunas canciones y escenas que superan los 50 millones. Actualmente se ve en múltiples países de cinco continentes. Esta coproducción argentina cuenta la vida entre Madrid (de donde parte) y Buenos Aires (a donde llega) de Violetta, una adolescente de clase media alta que siente pasión por la música y quiere ser cantante.

El clip utilizado en este estudio de caso representa el ensayo de una canción, en un plató de televisión, interpretada por la protagonista y un chico, en una escena en la que han de darse un beso. La música tiene dos partes, la primera es la interpretación de la canción durante el ensayo, con acompañamiento instrumental en *playback*. La segunda, es una música de fondo que actúa de cómplice de la trama en la escena del beso. Esta segunda música produce el clima emocional así como el efecto de tensión y expectativa. La primera música aparece como figura, utiliza instrumentos de la familia del rock y melodía cantada con voces de chico y

chica alternadas. La segunda, en la escena del beso, es música de fondo, con un cambio súbito de los elementos musicales que pasa a ser instrumental con guitarra y piano acústico (Porta & Ferrández, 2009).

La secuencia utilizada de *La Ciénaga de Buzanga*, producida por National Geographic, describe una escena de una manada de leonas que intentan cazar unas gacelas en la sabana africana. La música tiene tres partes, como la escena, en la que los planos sonoros del narrador y la música aparecen separados; cada uno tiene su lugar en la secuencia. La primera (la sabana) utiliza instrumentos de cuerda con sonidos graves sostenidos y pinceladas breves en diseños agudos. La segunda (la caza) utiliza todos los sonidos de la orquesta, teniendo un lugar destacado la percusión. La tercera (la huida) incluye sólo la voz del narrador (Porta & Ferrández, 2009).

Resultados por Colegios, Versiones y Categorías

La aplicación del visionado de secuencias y sus respuestas a través del cuestionario muestran resultados por colegios bastante semejantes, observando diferencias en las variables temporales y más evocativas en las categorías 1 y 5. En la categoría 1, “Contextuales de espacio y tiempo”, se les preguntaba sobre orientación y situación y las mayores diferencias aparecieron en la percepción de las variables temporales a través de la banda sonora. La variable 5, “Emocionales”, tenía preguntas relativas a la implicación en la historia.

En este trabajo nos centramos en tres ítems: I. Valoración de la experiencia, II. Resultados generales de la versión sólo sonido y III. Resultados específicos en musicales y emocionales.

I. Valoración de la experiencia

Aquí se les preguntaba si se habían mantenido interesados, si les había gustado realizar la actividad, si había sido muy difícil, y si habían sido capaces de ordenar la historia que contaba la secuencia sin verla u oírla. Las respuestas:

En la versión sólo sonido. Mucho-bastante interés 83,3%, Me ha gustado la actividad mucho 64,6%, Nada-poco indiferente 54,2%, Nada-poco difícil 64,6%.

En la versión sólo imagen. Mucho-bastante interés 70,8%, Me ha gustado la actividad mucho 6,3%, Nada-poco indiferente 8,3%, Nada-poco difícil 83,3%.

En la versión completa. Mucho-bastante interés 100,0%, Me ha gustado la actividad mucho 62,5%, Nada-poco indiferente 2,1%, Nada-poco difícil 2,1%.

En los resultados se constata el interés por la actividad como indicador de la atención mantenida y el interés por comprender su significado y sentido. La versión “sólo sonido” mantiene puntuaciones

positivas estables en todos los ítems, y por encima de la imagen en cuatro de ellos, constatando el gusto en la realización de la actividad cuando sólo escuchan, en las entrevistas realizadas y grupos de discusión. De igual modo el colegio que manifestó mayor dificultad en la experiencia con “sólo sonido” obtuvo puntuaciones y valoraciones parecidas en el disfrute de la experiencia, manifestado tanto en el cuestionario como en las respuestas abiertas, las entrevistas y los grupos de discusión.

II. Resultados Generales de la Versión “Sólo Sonido” por Categorías

Contextuales de espacio/tiempo, con preguntas sobre si pensaban que en la historia era de día o de noche, y también sobre la percepción del paso del tiempo en la historia de manera continua o discontinua. En este apartado dicen que en la historia es de día el 79,2% y que se desarrolla en varios momentos el 62,5%.

De personajes e historia. En el cuestionario se les preguntaba sobre si pensaban que los personajes vivían una situación de peligro, y si se habían logrado introducir en la historia, o bien les había resultado indiferente. Los resultados indican que han percibido un lugar peligroso el 81,3%, han conseguido meterse dentro de la historia un 47,9% y no les ha sido indiferente al 70,8 %.

Musicales. En este apartado se les preguntaba sobre la presencia de música y los instrumentos escuchados. Contestan que sí a la pregunta *La historia tenía música* el 91,7% aunque sólo el 54,2% recuerda si se escuchaban instrumentos, y muchos menos cuáles eran.

Emocionales. Se les preguntó sobre su relación empática con la historia que se percibía por el sonido, preguntándoles si les gustaría estar allí y sobre su sentimiento en esa situación. A la pregunta *Me gustaría estar en esa historia* dicen sí el 39,6%, estando la respuesta asociada al peligro (en el reportaje) y al género (en la serie, con rechazo en los niños). A la pregunta *Me he imaginado como me sentiría yo*, dicen sí el 47,9.

Valoración de la experiencia. En la versión sólo sonido, al 64,6% les ha gustado realizar esta actividad, el 54,2% dicen que no les ha resultado indiferente lo escuchado, ni difícil de realizar al 64,6%. Finalmente a la pregunta de *Si estaba desordenado* dicen que nada/poco, por audiovisuales: Película 52,1% Serie 66,5% y Reportaje 89,4%.

III. Resultados específicos en musicales y emocionales

Los niños y las niñas muestran diferencias en algunos de los resultados:

Categoría: Música

Por versiones, audiovisuales y género (Figura 1, Figura 2 y Figura 3) ítems seleccionados: Respuestas a las preguntas sobre si la historia era con música y si se escuchaban instrumentos.

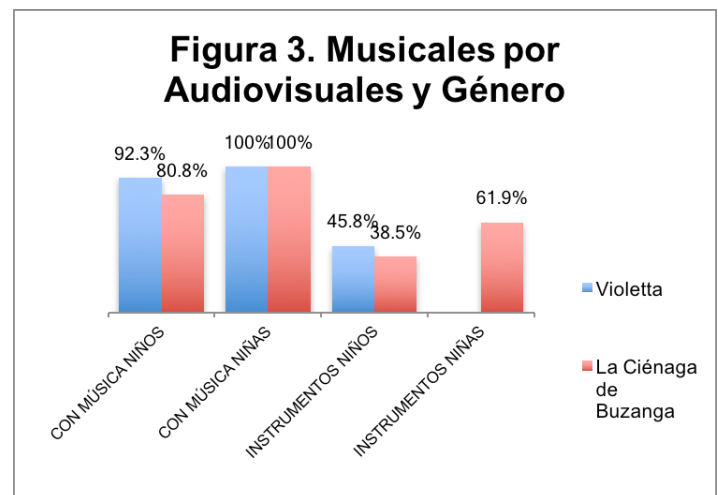
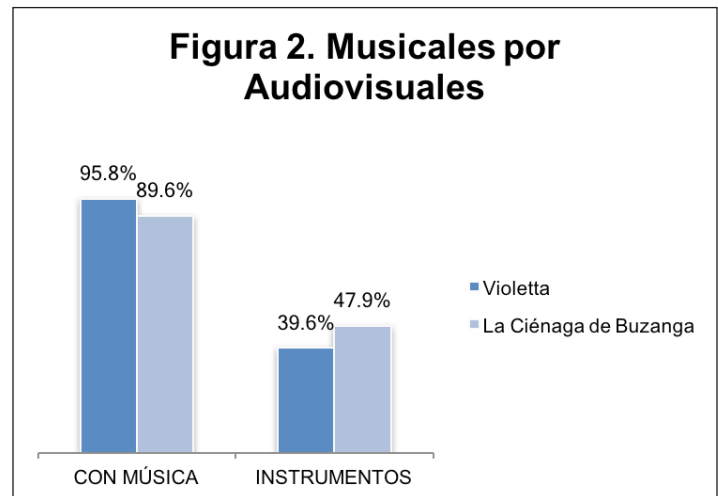
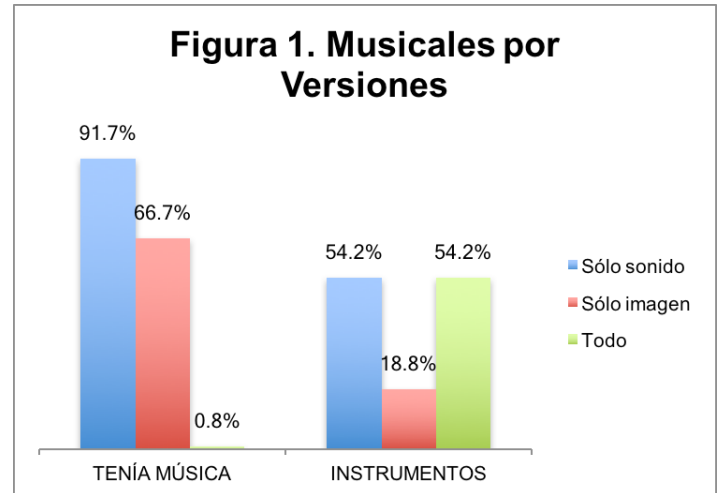


Figura 4. Emocionales por Versiones

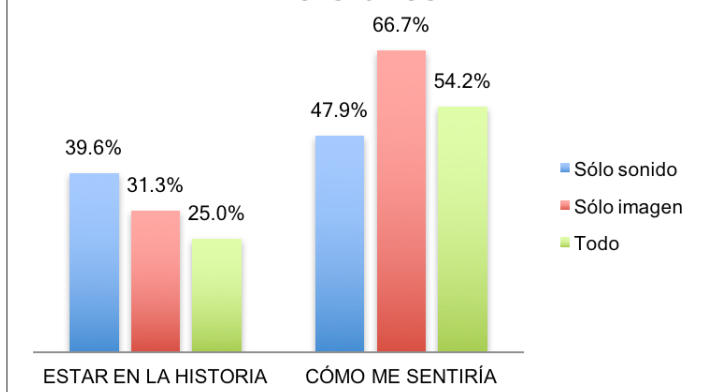


Figura 5. Emocionales por audiovisuales

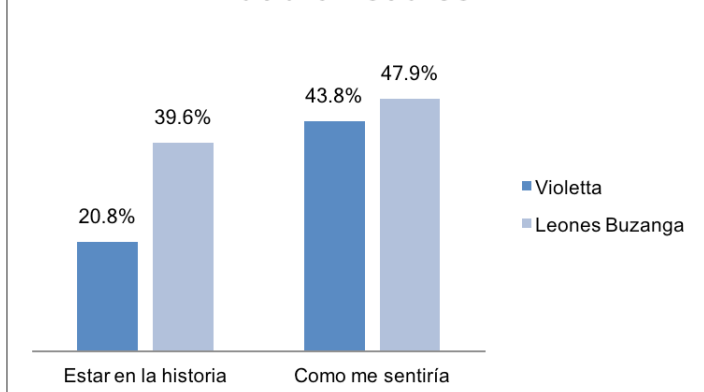
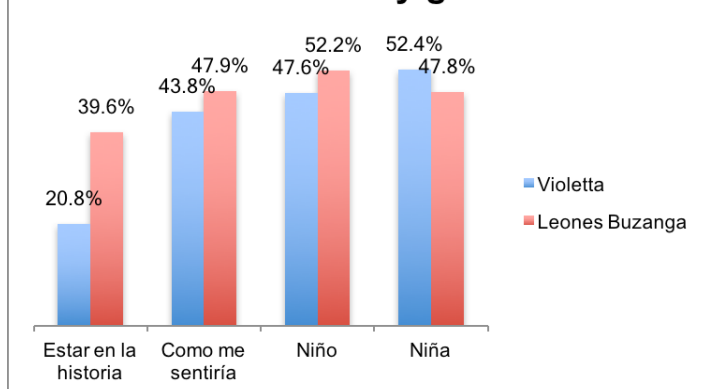


Figura 6. Emocionales por audiovisuales y géneros



Este artículo ha tenido como finalidad explorar la presencia y los posibles efectos de la música en la infancia a partir de una selección de audiovisuales con tres objetivos específicos: 1) Conocer los audiovisuales favoritos, 2) Conocer sus características y la presencia de lo hispánico en sus procedencias y repercusiones, y 3) A partir de los resultados anteriores, conocer qué significado y sentido tiene la música para los niños en la serie *Violetta* y en un reportaje de National Geographic. Para ello se ha revisado el estado de la cuestión y realizado el diseño metodológico.

Como respuesta al primer objetivo podemos decir que las preferencias de películas, series y dibujos animados de la muestra utilizada destacan en películas *Los Croods*, *Lo imposible* y *El Rey León*. En series *Violetta*, *Buena Suerte Charlie*, y *Código Lyoko*. En dibujos animados destacan *Los Simpson*, *Phineas y Ferb*, y *Bob Esponja*, y en reportajes, los de naturaleza.

La presencia destacada de la música es directamente proporcional al éxito de una gran mayoría de audiovisuales, medido por sus presupuestos, audiencias y recaudaciones en el cine y en las series televisivas, y este último en menor grado en los dibujos animados. La música de cine utiliza recursos orquestales, del rock y electrónicos, mezcla de sonido y ruidos, uso envolvente de la fuente sonora, hibridaciones, mezclas, superposiciones y bucles, empleando tanto música diegética como extradiegética y también música como figura y fondo. Su elemento central son las canciones que muchas veces comercializan y se convierten en grandes éxito y premios internacionales.

En relación al segundo objetivo, como resumen podemos decir que estos audiovisuales preferidos son de dominio norteamericano, recrean aspectos de la vida diaria, relaciones entre niños y fantasía. La crítica suele serles favorable, suponen un magnífico negocio para las productoras, con un público potencial económicamente interesante por ser exclusivamente consumidor. La presencia no estadounidense es baja, con dos manga japoneses de 1974 y 1984, tres series y dos dibujos animados europeos. En cuanto a la presencia latina, en la muestra se encuentran dos series, un programa de dibujos animados y una película. Sus procedencias son mayoritariamente norteamericanas, con presencia hispánica sólo en dos series y una película. Las temáticas de las películas y dibujos animados son de aventuras y fantásticas, y las series reflejan la vida cotidiana, en ocasiones con toques excéntricos, musicales o fantásticos.

Destacamos también que las películas favoritas son grandes éxitos y las series tienen cobertura mundial en varias temporadas. Hemos tomado en el estudio de caso un reportaje de National Geographic *La Ciénaga de Buzanga* por la calidad descriptiva de su banda sonora, y la serie *Violetta* por ser una serie latina con enorme éxito con repercusiones internacionales en múltiples países de todos los continentes y cuyo hilo temático principal es la música, motivación principal de la protagonista, una adolescente argentina. Todo ello

con la finalidad de ver entre ambos productos audiovisuales las diferencias y similitudes musicales.

El estudio observacional realizado con niños de 11 años muestra el peso de la banda sonora, destacando la valoración en los resultados de la experiencia al escucharla sin imagen porque les permite—dicen—imaginar mundos, escenarios y ambientes, valorando la experiencia como muy interesante. Las respuestas sobre versiones muestran una mejor percepción de la música y los instrumentos que creen haber escuchado en la versión con sólo el sonido. La serie *Violetta* obtiene resultados ligeramente más altos, muy previsible en el apartado musical porque el *clip* trata del ensayo de una actuación musical en un plató de televisión. *La Ciénaga de Buzanga* obtiene también una puntuación muy alta en percepción de la música en el reportaje, que supone una atención sostenida, selectiva y significativa. Finalmente los resultados muestran una mayor puntuación en ambos audiovisuales por parte de las niñas en la percepción de la música y en los instrumentos que escuchan. En la categoría emocional de las tres versiones, de nuevo, “sólo sonido” obtiene las puntuaciones más altas contestando a la pregunta *He logrado meterme dentro de la historia* y mostrando en la versión “sólo imagen” un porcentaje mayor en la pregunta *Cómo me sentiría yo*. Por audiovisuales muestran en ambos ítems su implicación en la historia. En las respuestas abiertas los sentimientos que suscitan son, en *Violetta*, nerviosismo, y en el reportaje, miedo. Analizados por género, las niñas muestran una implicación emocional más alta en *Violetta* que los niños, que indican en las entrevistas, preguntas abiertas y grupos de discusión un claro rechazo.

Finalmente queremos destacar el fenómeno *Violetta* y sus canciones, que tienen entre sus seguidoras niñas de todo el mundo entre 6 y 11 años que quieren ser como ella. A partir de la serie se han producido conciertos multitudinarios en giras por todos los países, con traducciones de sus letras y líneas de productos a la venta.

En el reportaje, destaca su magnífica banda sonora, capaz de describir por sí misma la escena tal como nos han explicado los niños de la experiencia: “Creo que están al aire libre, son animales, es de día, empiezan a correr, están persiguiendo a otro que finalmente escapa”.

El estudio de los efectos de la música en entornos cotidianos de la infancia supone un gran reto en los estudios culturales, de los medios de comunicación, educativos y patrimoniales. La hibridación de los contextos, sus espacios y cambios constantes requieren ser considerados. La música es uno de los elementos mediadores y se instala en el discurso audiovisual consiguiendo efectos narrativos y comunicativos. Estos son espaciales, temporales y emocionales, como hemos visto. Su presencia muchas veces pasa inadvertida pero existe unida a valores, dominios y referencias constantes del “yo” y del “otro”. Este artículo supone una pequeña pincelada que esperamos completar en futuras investigaciones.

Nota. Los datos sobre los audiovisuales han sido tomados de sus productoras y páginas públicas de cine y televisión.

Glosario

1. Sonido no musical: Sonido no mensurable con parámetros musicales por pertenecer al medio natural o social.
2. Sonido musical: Aquel que permite discriminar y distinguir los componentes musicales.
3. Género musical: Composiciones musicales que comparten distintos criterios de afinidad.
4. Organización sonora: Referido a la organización tonal (mayor o menor) o modal de la música occidental.
5. Cadencia: Proceso de caída hacia un centro tonal. Se clasifican en conclusivas, si generan cierto grado de estabilidad o reposo, y suspensivas, si generan inestabilidad o tensión.
6. Modulación: Proceso de pasar en la música tonal de una a otra tonalidad o el resultado de este cambio.
7. Textura sonora: Tipos de textura: I) Monodía; II) Polifonía: a) Polifonía horizontal; b) Polifonía vertical; III) Melodía acompañada
8. Plano sonoro: Posición de la música como figura o como fondo en la banda sonora.

Referencias

- Adorno, T.W. (1972). *Réflexions en vue d'une sociologie de la musique*. *Musique en Jeu*, 7. Paris: Seuil.
- Beckers, R. (1993). Walkman, Fernsehen, Lieblingsmusik: Merkmale musikalischer Frühsozialisation, *Musikpädagogische Forschung*, 14, 11-23.
- Benjamin, W. (1936). Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, en *Zeitschrift für Sozialforschung*. [La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica, *Discursos Interrumpidos*. Buenos Aires: Taurus, 1989].
- Bixler, B. (2000). Let's make music. *School Library Journal*, 46(11), 72.
- Boulez, P, Nattiez, J. J., Galaise, S., & Piencikowski, R. (1995). *Points de repère* (Vol. 3). Christian Bourgois Editeur.
- Burman, E. (1994). Poor children, charity appeals and ideologies of childhood. *Changes*, 12(1), 29-36.
- Cage, J. (1961). *Silence*. Middletown: Wesleyan University.
- Chion, M. (1994). *Audio-vision: Sound on screen*. New York: Columbia University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.

- Copland, A. (1952). *Music and imagination*. Cambridge, Mass.: Harvard University.
- Cruces, F. (1998). Niveles de coherencia musical. La aportación de la música a la construcción de mundos. *Antropología*, 15-16, 33-57.
- Cuellar, C. (1998). *Cine y música: El arte al servicio del arte*. Valencia: UPV.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*.
- Drotner, K., & Livingstone, S. (Eds.). (2008). *International handbook of children, media and culture*. London: Sage.
- Frith, S. (2001). Hacia una estética de la música popular. Las culturas musicales. *Lecturas en etnomusicología*. Madrid: Trotta.
- Gibbons, J., Anderson, D. R., Smith, R., Field, D. E., & Fischer, C. (1986). Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives. *Child Development*, 57(4) 1014-1023.
- Giroux, H. (1991). Cultural politics, reading formations, and the role of teachers as public intellectuals. En S. Aronowitz & H. Giroux, *Postmodern education: Politics culture, & social criticism*, pp. 87-113. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gombrich, E.H. (1979). *Art and illusion*. Barcelona: Gustavo Gili.
- González Requena, J. (2006). Clásico, manierista, postclásico. Los modos del relato en el cine de Hollywood. *Comunicación y Hombre*, 2, 151-153.
- Hall, S., & Du Gay, P. (Eds.). (1996). *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27(1), 71-83.
- Hauser, A. (1963): *Historia social de la literatura y el arte*. (A. Tovar & F. Varas, Trans.). Madrid: Guadarrama
- Hayes, D. S., & Birnbaum, D. W. (1980). Preschoolers' retention of televised events: Is a picture worth a thousand words? *Developmental Psychology*, 16(5), 410.
- Herrera, L., Cremades, R., & Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: Influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), 37-51.
- Kehily, M. J., & Maybin, J. (2011). A window on children's lives? The process and problematics of representing children in audio visual case study. *Journal of Children and Media*, 5(3), 267-283.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2001). Discurso multimodal. *Los modos y los medios de la comunicación contemporánea*. Consultado el 7 de febrero de 2014 en http://material.producciondetextos.com.ar/2012_bib_06_kress_y_van_leeuwen_discurso_multimodal.pdf.
- Livingstone, S., & Tsatsou, P. (2009). Guest editors' introduction: Children and the Internet: A multinational research agenda. *Children and Media*, 3(2), 309-315.
- Lozano, J., Abril, G., & Peña, C. (1982). *Análisis del discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Luria, A.R. (1980). *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Roca. Madrid: Guadarrama.
- Magdanz, T. (2001). Classical music: Is anyone listening? A listener-based approach to the soundtrack of Bertrand Blier's *Too Beautiful for You*. *Discourses in music*, 3(1).
- McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (Eds.). (2007). *Critical pedagogy: Where are they now?* New York: Peter Lang.
- Medrano, C., & Aierbe, A. (2008). Valores y contextos de desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 53-68.
- Pezdek, K., & Stevens, E. (1984). Children's memory for auditory and visual information on television. *Developmental Psychology*, 20(2), 212-218.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pinillos, J. L. (1986). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Porta, A. (2007). *Músicas públicas, escuchas privadas. Hacia una lectura de la música popular contemporánea*. Aldea Global. Barcelona: UAB, UV, UJI.
- Porta, A. (2014): Explorando los efectos de la música del cine en la infancia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(1), 82-98.
- Porta, A., & Ferrández, R. (2009). Elaboración de un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión. *Relieve*, 15(2). Consultado el 25 de julio de 2013 en http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_6.htm.
- Porta, A. Morant, R. & Ferrández, R. (2015). *La plantilla 3.0, un instrumento para conocer la música de la infancia. Revisión y validación*. *RECIEM*, 12, 11-28.
- Porta, A., Peñalver, J. M., & Navasquillo, R. M. (2013). Music of the inaugural ceremony of London 2012: A performance among bells. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 44(2), 253-276.
- Prendergast, R. (1977). *Film Music: A neglected art*. New York: Norton and Company.
- Reyes, J. (2006). Perpendicularidad entre arte sonoro y música. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]*, 20, 9-21.
- Schaeffer, P. (1966). *Traté des objets musicaux*. Seuil: Paris.
- Schafer, R. M. (1977). *The tuning of the world: Toward a theory of soundscape design*. New York: Knopf.
- Sloboda, J. A.; O'Neill, S. A.; Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: An exploratory study using the experience sampling method. *Musicae Scientiae*, 5(1), 9-32.
- Talens, J. (1995). *Escritura contra simulacro. El lugar de la literatura en la era de la electrónica*. Valencia: Eutopías.
- Talens, J., & Zunzunegui, S. (2007). *Contracampo: Ensayos sobre teoría e historia del cine*. Madrid: Cátedra.
- Wolfe, D. E. & Stambaugh, S. (1993). Musical analysis of 'Sesame Street': Implications for music therapy practice and research. *Journal of Music Therapy*, 30(4), 224-235.
- Zamacois, J. (1987). *Teoría de la música 1 y 2*. Barcelona: Labor.