

# LA ESCUCHA AUDIOVISUAL Y SUS EFECTOS, ESE ACTO PRIVADO CON REPERCUSIONES SOCIALES<sup>1</sup>

Amparo Porta Navarro<sup>2</sup>

**Abstract:** Educational activities aimed at children in this age are oriented towards understanding the context, looking for a school alive with meaning and sense remains just a wish in many countries and sectors. Our study is concerned with the closest and everyday sonic and musical environment, film and television as large areas of social communication and globalization. The present paper shows the observational development made from a selection of favourite audiovisuals, questionnaires, application and quantitative and qualitative results obtained on audiovisual experience applied in two public schools. The results obtained with SPSS and Atlas.ti show the significance and meaning of music in the selected audiovisuals and its relation to history and image, setting the stage for future educational interventions that can promote music education since understanding the sound habitat, contexts and values.

**Keywords:** music; listening; education; effects; children; film and television

**Resumen:** Las acciones educativas dirigidas a la infancia se orientan en este siglo hacia la comprensión del contexto, buscando una escuela viva, con significado y sentido que sigue siendo solo un deseo en muchos países y sectores. Nuestro estudio se interesa por el entorno sonoro y musical más próximo y cotidiano, el del cine y la televisión como grandes espacios de la comunicación social y la globalización. El trabajo que presentamos muestra el desarrollo observacional realizado a partir de una selección de audiovisuales preferidos, cuestionarios, aplicación y resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos sobre la experiencia audiovisual aplicada en dos colegios públicos. Los resultados obtenidos con SPSS y Atlas.ti muestran la significatividad y sentido de la música en los audiovisuales seleccionados y su relación con la historia y la imagen, preparando las bases para futuras intervenciones educativas que puedan favorecer desde la educación musical la comprensión del hábitat sonoro, sus contextos y valores.

**Palabras Clave:** música; escucha; educación; efectos; infancia; cine y televisión

## Introducción

Hablando del espacio social de la Música, Small, uno de los grandes referentes de la educación musical, dijo que cada individuo está solo con los sonidos en medio de esta gran muchedumbre (Small, 1999). El trabajo que presentamos forma parte de una investigación más amplia que estudia los elementos clave de la

escucha actual de la infancia con objeto de conocer sus efectos y repercusiones en la educación tanto general como musical. En este caso mostraremos un acercamiento a uno de los actos más privados y sin embargo de mayor trascendencia personal y social, la escucha, utilizando como espacio comunicativo de referencia el audiovisual. Para ello hemos realizado un estudio observacional con una metodología mixta de carácter cuantitativo y cualitativo a partir del visionado de una selección de audiovisuales favoritos de niños de 12 años y cuestionarios asociados a ellos. En este texto mostramos el acercamiento a algunos de los conceptos generadores del estudio así como algunos resultados obtenidos en cuestionarios aplicados a grupos de sexto de primaria. Todo ello con intención de conocer la música que escuchan, como es, dónde está situada y así poder acercarnos a su sentido, dominios y tendencias. Este estudio que se encuentra en su fase inicial de exploración es importante para nosotros, porque pretende justificar las bases de su diseño y dar pautas de acción para otros con muestras mayores y cobertura internacional. De igual modo esperamos que ayude a abrir la posibilidad en un futuro de ser trasladados a contextos naturales y sociales.

### **¿Por qué es importante conocer la escucha audiovisual y sus efectos?**

La música es uno de los componentes obligados de cualquier audiovisual que recrea junto a la historia y la imagen un mundo para la infancia que va más allá de la pequeña historia que se ve y se escucha. Nuestro punto de partida es que a través de la música los niños perciben una representación del mundo en un sistema multimodal en el que se construye una historia con imágenes en movimiento. La banda sonora tiene una posición activa, contribuyendo de manera efectiva y determinante a su significado y sentido. La música da credibilidad al relato introduciendo emociones, ejes temporales, definición de personajes y otros. Por ello queremos dar visibilidad a los elementos vitales que la música moviliza en los niños y sus factores desencadenantes. El sujeto, especialmente en sus primeras etapas, constituye el paradigma de la educación formal que gira en torno a sus relaciones con la autonomía, la sociedad y la cultura en un continuo que se desliza progresivamente desde el yo hacia sus relaciones con la sociedad y la ciencia. Desde el ámbito musical, las relaciones con el sonido, la cultura, la ciencia y el patrimonio son

elementos que crean las bases en la construcción del pensamiento sonoro. Todo ello unido de forma transversal e interdisciplinar a su capacidad para expresar y crear así como representar el mundo por medio de símbolos y metáforas interpretadas o expresadas a través de lo sonoro. Situados desde este último ángulo, el fenómeno toma algunos puntos de referencia poco considerados en la organización formal del currículo en España. Se han escrito ríos de tinta sobre las relaciones del niño con la música, pero hemos encontrado muy pocos trabajos que busquen ese eslabón perdido, el que media entre la acción de escuchar y sus efectos en los niños. Este gran camino inexplorado se produce en un espacio de privacidad, por las características propias del oído y la escucha, y altamente sensible al entorno que actúa como umbral y conformador. Así las cosas, el terreno audiovisual aparece como un espacio imposible de obviar porque es una forma de expresión de nuestro tiempo y llega a la totalidad de la población de todas las edades como medio de comunicación, expresión y creación. Por ello proporciona experiencia, influye en la forma de percibir el mundo, simboliza, crea metáforas y es un gestor de identidad. El uso de los productos audiovisuales y su relación con la mente, la comunicación y el desarrollo emocional han sido estudiados por diferentes corrientes de pensamiento destacando la Psicología Cognitiva y de la Educación así como los estudios sobre inteligencia emocional. Estudiando las aportaciones de autores podemos agrupar estas en efectos cognitivos, emocionales, instrumentales y tratamiento de la información.

### *1. Efectos cognitivos*

Para Gavriel Salomon el uso de elementos tecnológicos produce efectos en el desarrollo de la mente. El autor dice que existen cinco clases de efectos: a) la creación de metáforas, b) la estimulación de nuevas diferenciaciones, c) los derivados de su asociación con la tecnología, d) el cultivo de habilidades y e) la internalización de instrumentos tecnológicos y representaciones (Salomon, 1992). Todas ellas actúan -según el autor- según tres dimensiones correlacionadas: el origen del efecto, el rol del individuo y la dependencia del contenido. Estas tres perspectivas proporcionan información sobre los grandes actores presentes en la escucha con implicaciones sociales e individuales. Así, en sus relaciones con el contexto, la fuente de la escucha va desde la representación cultural hasta los contactos directos con la

tecnología. En cuanto a los efectos desde el lugar del individuo, abarca desde los incidentales hasta aquellos más deliberados y comprometidos de la mente. La tercera dimensión referida a la independencia o dependencia del contenido va desde aquellos relacionados con el contenido específico hasta los que tienen que ver con las habilidades mentales más generales. La conclusión es importante porque muestra un retrato del escenario de la escucha en su posición relativa en las representaciones culturales. La consecuencia más importante de todo ello en el caso que nos ocupa es doble. La primera habla de la calidad, muestra que la tecnología dominante no implica experiencia directa con los artefactos para actuar como metáforas cargadas de contenido. La segunda es complementaria de esta y habla de la ampliación del campo de la escucha a espacios inexistentes anteriormente. La tecnología juega un papel único en tanto que ofrece una fuente de metáforas que las experiencias diarias no-tecnológicas no ofrecen. Por otro lado, la internalización de los sistemas de símbolos o de herramientas -según el autor- requiere encuentros directos y mentalmente comprometidos con los artefactos. Así, pues, los efectos que potencialmente pueda tener la tecnología, según Small, dependen de las circunstancias sociales y psicológicas en las cuales esa tecnología se encuentra del marco cognitivo individual (Small, 1999). Los niños realizan —a diferencia de otras épocas— gran parte de sus experiencias de forma medial e ilustrada, lo que falta es conocer qué efectos les producen esas experiencias vicariales (de la Serna, 1993: 78). En esta línea de pensamiento Small habla de un nuevo concepto, *Musicar*, la música como verbo de acción que enfatiza la experiencia como un principio democratizador e igualitario en el que no podemos aceptar cualquier teoría del *musicar* que supone que alguna tradición es intrínsecamente mejor que otra. Todo el *musicar* es en serio y tenemos que juzgar cada acontecimiento musical por su eficacia ritual, en la sutileza y la exhaustividad con las que otorga los poderes de explorar, afirmar y celebrar sus conceptos de relaciones (Small, 1999: 15). Los productos audiovisuales proporcionan un espacio privilegiado para poder conocerlo por tratarse de productos acabados con posibilidades de edición, repetición, observación y posterior análisis. Sin embargo, para Small (Small, 1999) hay una pregunta previa: ¿cuán profundos y cognitivamente significativos son los efectos de la tecnología? Aquí uno podría hablar de dos niveles de efectos denominados por Perkins «efectos de yema de los dedos» (Perkins, 1986). Los

primeros incluyen las capacidades más directas producidas por el contacto con la tecnología como son la comunicación más rápida, un acceso más amplio y sencillo a un cuerpo de información mejor organizado. Los efectos de segundo orden, en cambio, incluyen aquellos efectos «más profundos y con repercusiones en una mayor gama de actividades de la sociedad, de la personalidad y del pensamiento (Small, 1999, p. 11). Esta segunda clase de efectos son de una gran importancia en el ámbito educativo y suponen un hallazgo hacia la búsqueda del eslabón perdido porque dan visibilidad al sendero desde el cual observar, comprender, crear, intervenir y analizar la música. Siendo responsables de los efectos más duraderos en lo que se ha llamado «marcos de pensamiento» con los que construir el andamiaje cognitivo implicado en nuestras elecciones y motivaciones. En resumen, la tecnología a menudo estimula, y en otros casos requiere la creación de nuevas diferenciaciones que en cualquiera de los casos influyen en la manera de percibir el mundo.

## *II. Música como acción*

La incorporación de la música en la vida y experiencia de las personas se produce desde dos posiciones: la posición del que habla y la posición del que escucha (Porta, 2007). Small incidiendo en este aspecto dice que para entender la naturaleza del musicar, hay dos preguntas básicas, la primera es: ¿de quiénes son las relaciones ideales, de quiénes es el concepto de la pauta que relaciona, que se explora, se afirma y se celebra aquí? Y la segunda es: ¿cuál es la naturaleza de esas relaciones y cómo se representan en la actuación? (Small, 1999: 15). Todas ellas son preguntas sin respuesta que hablan de espacios de dominio e intencionalidad e interpelan la escucha consciente e inteligente de la infancia.

## **Buscando el eslabón perdido. Entre la escucha sus efectos y repercusiones sociales**

La música es uno de los elementos constructivos de cualquier audiovisual recreando un mundo para la infancia que va más allá de la pequeña historia que se ve y se escucha. La finalidad de este trabajo es conocer cuales son los elementos vitales que sus músicas movilizan en los niños. En este caso, para conocer ese mundo representado nos hemos acercado a aspectos cognitivos, emocionales, comunicativos, tanto personales como sociales y

también a espacios de ficción y realidad. En este texto pondremos nuestro punto de mira en la relación de la música con sus elementos emocionales, los personajes, la historia y el sentido crítico. Para ello comenzaremos por el elemento generador de la comprensión del hecho sonoro, la inteligencia, tomando como autor de referencia a Gardner. Este autor en su teoría de las inteligencias múltiples defiende el hecho de que existen diferentes inteligencias que corresponden, al menos en forma aproximada, a ciertas formas de la cognición e implican una organización neural que está acorde con la noción de distintos modos del procesamiento de información (Gardner, 1994: 24). Las "estructuras de la mente" para el autor son formas de inteligencias humanas con competencias intelectuales relativamente autónomas. De esta forma amplía el radio de acción de la psicología cognoscitiva y desarrollo estableciendo un punto de encuentro entre las raíces biológicas y evolucionistas de la cognición y las variables culturales que determinan. Para llevar a término su teoría utiliza como fuentes: estudios de prodigios, talentos, deficientes, pacientes con lesiones cerebrales, niños y adultos normales, expertos en diferentes líneas de trabajo, e individuos de diversas culturas". Considerando la inteligencia asumida por una gran mayoría de corrientes como la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales Gardner destaca dos tipos de inteligencia personal: la interpersonal, que permite comprender a los demás, y la intrapersonal, que permite configurar una imagen fiel y verdadera de uno mismo (Gardner, 1994).

### *Simbolización, lenguaje*

La característica distintiva humana es la función simbólica (Piaget; Inhelder, 1997). Su creación, expresión, uso y comunicación dan lugar a las manifestaciones del lenguaje. El nuestro es el de la música que utiliza símbolos asumidos y comprendidos por la comunidad, crea con ellos formas de expresión que utiliza con múltiples fines desde estéticos hasta publicitarios e ideológicos y, finalmente, es capaz de comunicarse a través de ellos siendo comprendidos por la comunidad proporcionando significados. A todo ello añade Gardner, su gran flexibilidad con la que ha desarrollado su herencia lingüística con propósitos comunicativos y expresivos (Gardner, 1994). Y así, con todo ello puede crear, y cruzar dominios y territorios estableciendo conexiones (Porta, 2007). La obra total de Wagner supone un intento de romper las fronteras de la música y el

arte para integrarlos como una obra total utilizando el leitmotiv y la melodía infinita en un espacio tiempo de ficción donde los personajes expresan sus pasiones y mundo interior en el que el público recrea desde lo privado ese espacio de comunicación compartida en un antecedente claro del cine (Porta, 2007). Volvemos de nuevo a Gardner cerrando esta apartado sobre la rotura de fronteras y ampliación de territorios con su afirmación de que la competencia musical no solo depende de los mecanismos analíticos corticales solos sino también de las estructuras subcorticales que se consideran centrales para los sentimientos y la motivación (Gardner, 1994).

### *Identidad, memoria y recuerdo*

Sin embargo, desde el lado del que escucha surgen preguntas diferentes como son, entre otras muchas, la relación entre la música y los recuerdos con respuesta afirmativa. Desde una perspectiva moderna de la psicología social de la música, dice Hargreaves que una función importante de la música en la vida cotidiana es la gestión de la propia identidad (North, 1999). En un estudio muy actual, Platz ha analizado las canciones originales y sus versiones afirmando su consistencia en el recuerdo de los acontecimientos autobiográficos (Platz; Kopiez; Hasselhorn; Wolf, 2015). También Schäfer y Sedlmeier (2010) estudiando las razones por preferencias musicales encontraron cómo estas músicas tenían una función cognitiva por su potencial para la auto-reflexión, por ejemplo recordando el pasado o estar asociados con la memoria autobiográfica de más de cinco décadas de la vida (Platz; Kopiez; Hasselhorn; Wolf, 2015). Finalmente, Holland y Kensinger dicen que en el efecto golpe de memoria sobre música se pudo confirmar como recuperación “combinada” dependiente. En relación a la investigación sobre memoria autobiográfica (Holland; Kensinger, 2010: 98) dicen que los recuerdos musicales se mantienen aunque nunca son representaciones perfectas del pasado. Sobre la selección de canciones en el estudio utilizado, aunque sus autores, han sido realizados en base a las listas de éxitos arbitrarias guiadas por el supuesto que nuestros sujetos, lo más probable es estar familiarizado con las canciones.

### *Apuntes educativos. Tendencia hacia, la construcción del camino*

Se ha escrito mucho en Musicología y Estética sobre el impulso creador y la capacidad de los individuos de crear obras

musicales. Pero para nosotros lo importante no es el punto de llegada sino el proceso ¿Cuál es la importancia que crea el medio ambiente no para que sea sino para que sea posible? En relación a estos aspectos seguimos a Gardner que nos muestra algunas afirmaciones reveladoras: Inicialmente la memoria musical trabaja de manera indiscriminada y así una gran proporción de lo que se escucha queda sumergido en el inconsciente y está sujeto al recordar literal. En relación al pensamiento musical lógico dice que este es la consecuencia de trabajar partiendo de un impulso musical sostenido, persiguiendo un resultado que está implícito en forma constante. (Gardner, 1994: 89). Y unas páginas después, insiste en la misma afirmación: Para que exista una escucha inteligente se debe estar preparado para 1) Aumentar su percepción del material musical, 2) Escuchar la música de una forma cada vez más consciente, 3) Saber algo acerca de los principios de la forma música (entender la obra de otros, compositor) (Gardner, 1994: 90). Sobre la competencia musical revela en un estudio que los sujetos no expertos aprecian escalas, tonos, transiciones, cadencias y otros que implican de manera general la existencia de “esquemas” o “estructuras” para oír música (Gardner, 1994: 93).

### **De la acción de escuchar a la creación de categorías**

Para lograr nuestro objetivo nos hemos planteado cuales son los espacios de la interiorización de la música implicados sobre los que nos gustaría tener información y sus efectos. El concepto de internalización parecería implicar el establecimiento de algún proceso de representación mental como respuesta de los sistemas de símbolos, procesos y herramientas comunicativas externas (Vigotsky, 1979: 19). En nuestro caso serán las referidas a aspectos cognitivos, emocionales, comunicativos, personales, sociales y espacios de ficción y realidad.

Sobre la música y las emociones, nuestro trabajo no busca aquellos sujetos “cuyas mentes destilan música” como decía Lévi-Strauss (1969), más bien coincidimos con Schönberg en que las impresiones de la música en la inteligencia tienen el poder de influir en las partes ocultas de nuestra alma y de nuestras esferas sentimentales y... esta influencia nos hace vivir en el país del ensueño de deseos cumplidos o en un infierno soñado. Y ese sí es nuestro espacio de búsqueda. Porque tal como dice Gardner, la música no puede expresar temor ni desesperación, que en verdad constituye una emoción auténtica, pero su movimiento, en los tonos,

acentos y esquemas rítmicos o texturas puede ser inquieto, agitado en forma aguda, violento, e incluso puede tener suspenso (Gardner, 1994: 92). Para terminar, de la Serna plantea como influencias y efectos con determinados rasgos auditivos, especialmente los no verbales (música, efectos de sonidos, voces digitalizadas, etc.), demostrando igualmente cómo los aspectos técnicos de sonidos altos, bruscos, etc., correlacionaban positivamente con el género de los presentadores y otras representaciones estereotipadas (de la Serna, 1993).

En relación a los personajes, en la actualidad existe un amplio consenso al afirmar que la identificación con los personajes (o con los protagonistas, en plural) constituye un concepto central para comprender y explicar los procesos y efectos de las obras de ficción asociadas al entretenimiento mediático.

En cuanto al factor emocional, es uno de los determinantes de la construcción afectiva y también cognitiva del individuo. Nuestro cerebro pensante creció y se desarrolló a partir de la región emocional y estos dos siguen estando estrechamente vinculados. El pensamiento, la reflexión sobre los sentimientos, la comprensión de símbolos, el arte, la cultura y la civilización encuentran su origen en este esponjoso reducto de tejidos neuronales (Goleman, 2012: 2). En esencia, para el autor toda emoción constituye un impulso que nos moviliza a la acción. Por ello dice que si bien es cierto que en toda persona coexisten los dos tipos de inteligencia (cognitiva y emocional), es evidente que la inteligencia emocional aporta, con mucha diferencia, la clase de cualidades que más nos ayudan a convertirnos en auténticos seres humanos. (Goleman, 2012: 4). Finalmente el concepto de sentido del yo, acuñado por Gardner, definido como el equilibrio que logra cada individuo —y cada cultura— entre los impulsos de los “sentimientos internos” y las presiones de “las otras personas”. “Este sentido del yo, dice, es explicable en términos de las inteligencias múltiples existentes. El resultado de la evolución natural de la inteligencia intrapersonal dentro de un contexto cultural interpretante, ayudado por las capacidades de representación que surgen en las otras formas de inteligencia, tiene carácter complejo es el encargado de presidir las distintas inteligencias” (Gardner, 1994: 227). En relación a la empatía consideramos la empatía emocional y cognitiva, la experiencia de volverse el personaje y la atracción personal hacia los personajes. En el ámbito audiovisual Cohen ha sugerido que una

mayor identificación con los protagonistas quizá conduzca a un mayor disfrute de los mensajes (Cohen, 2001).

Por último, desde la actitud crítica de la experiencia de la música se considera que al aumentar su edad y experiencia, cada individuo llega a aprender no solo las consecuencias particulares asociadas con actos y símbolos específicos, sino los planes interpretativos más generales de la cultura: la forma en que son interpretados los mundos de las personas y objetos, fuerzas físicas y artefactos hechos por el hombre en la cultura específica en la cual vive. La consecuencia de todo ello es que dada la existencia inexorable de esta inmersión debemos comenzar a pensar en términos de categorías más comprensivas: las experiencias del individuo, sus marcos de referencia, sus formas de comprender el sentido de las cosas, su vista global del mundo. Y cerramos el apartado con el autor con el que lo comenzamos: "... todo esto no sería posible sin las capacidades de cómputo intelectual específicas, pero jamás llegaría a suceder sin la actividad simbólica humana" (Gardner, 1994).

### **Estudios de observación**

En el contexto de la investigación que aquí se presenta se pretendía analizar a partir de la escucha atenta de algunos audiovisuales, elegidos como favoritos por niños de 12 años, las relaciones que establecen con la música partiendo de los tres componentes del audiovisual: la historia, la música y la imagen. La manera de acceder a espacios privados es a través de indicadores y también de observaciones. En nuestro caso hemos querido adentrarnos en la escucha de la música en el ámbito audiovisual observando el fenómeno desde distintos lugares. Para conocer ese mundo representado hemos establecido una serie de indicadores. Básicamente son las referidas a aspectos cognitivos, emocionales, comunicativos, personales, sociales y espacios de ficción y realidad. Todo ello finalmente ha sido agrupado dando lugar a 6 categorías: Contextuales de espacio y tiempo (1-7), con preguntas sobre orientación y situación. De personajes e historia (8-22), con preguntas sobre la narración. Musicales (23-32), sobre referencias musicales y sonoras. Género (33-36), se les pregunta por la clase de audiovisual. Emocionales (37-42), se interesa por su implicación en la historia, y finalmente Valoración (43-60), se les pide un posicionamiento crítico sobre la experiencia realizada.

## La muestra

Para la realización de las observaciones de nuestro estudio hemos utilizado diferentes grupos de 11 a 12 años, entre 6º de primaria y 1º de la ESO. La franja de edades ha sido seleccionada por sus habilidades cognitivas y comunicativas. Para ello hemos tenido en cuenta las aportaciones del autor de referencia. Siguiendo con los planteamientos de reflexión teórica aportados por Gardner sobre las inteligencias múltiples indicando algunos aspectos tenidos en cuenta en el estudio: 1) durante la infancia media y el principio de la adolescencia existen continuas tendencias a adquirir mayor sensibilidad social, un sentido más agudo de las motivaciones de los demás, y un sentido más completo de las competencias y faltas propias. 2) En el inicio de la adolescencia las formas personales de conocimiento dan una serie de giros importantes. 3) Alejándose un tanto de la orientación social frenética (y a veces no del todo examinada) de los años anteriores, los individuos (al menos en nuestra sociedad) armonizan psicológicamente mucho más. 4) Demuestran mayor sensibilidad a motivaciones subyacentes de otros individuos, a sus deseos y temores escondidos. 5) Las relaciones con otros ya no se basan primordialmente en las recompensas físicas que otros pueden proporcionar, sino en el apoyo psicológico y en el entendimiento que puede dar un individuo sensible (Gardner 1994, p. 197). Finalmente con todo ello hemos decidido que la mejor edad para que puedan considerar los factores simbólicos más abstractos así como las metáforas que propone la música y sus *leitmotivs* en los documentos audiovisuales seleccionados es en torno a los 12 años de edad.

## Diseño del estudio y procedimiento

Los instrumentos utilizados fueron tres, tal como hemos indicado anteriormente: 1) El cuestionario sobre audiovisuales favoritos. 2) La plantilla 3.0 y 3) El cuestionario observacional.

Este instrumento tuvo como elemento desencadenante asegurar la atención de los niños mientras veían las escenas, y como factores orientadores de su diseño los elementos destacados de la fundamentación del estudio. Como síntesis del diseño y procedimiento podemos decir que hemos utilizado tres instrumentos: La plantilla 3.0 (Porta; Morant; Ferrández, 2015), el cuestionario sobre audiovisuales favoritos y el cuestionario de observación, además de entrevistas y grupos de discusión grabados. La plantilla 3.0 nos sirvió para conocer desde el lado

experto las características de la música en los audiovisuales preferidos de la muestra de niños utilizada. La segunda herramienta, el cuestionario sobre audiovisuales favoritos nos sirvió para conocer sus preferencias y, finalmente, el cuestionario de observación asociado a clips editados sobre las partes consideradas como significativas de las películas y programas de televisión, series y dibujos animados planteó las cuestiones de significado de los audiovisuales relativas a la totalidad del audiovisual, considerando solo la imagen y, finalmente, considerando únicamente la banda sonora. Este cuestionario considera las seis categorías mencionadas anteriormente con 164 ítems. *Contextuales de espacio y tiempo (1-7)*, *De personajes e historia (8-22)*, *Musicales (23-32)*, *Género (33-36)*, *Emocionales (37-42)* y *Valoración (43-60)*. El cuestionario se divide en un apartado (a) de datos generales y tres sobre la experiencia audiovisual para cada una de las versiones presentadas. En este artículo presentamos una síntesis de los resultados de 48 cuestionarios.

## Resultados

### *La versión «Solo sonido» por categorías*

En la categoría contextual de espacio/tiempo. Dicen que en la historia es de día y que se desarrolla en varios momentos de manera mayoritaria, indican que han percibido por la escucha el peligro, la mitad de ellos han logrado seguir la historia y sumergirse en ella y no les ha resultado indiferente de manera mayoritaria. En relación a la música prácticamente la totalidad dicen que tiene música aunque solo la mitad recuerdan que escucharan instrumentos y muchos menos cuales eran estos. A menos del 50% les gustaría estar en esa historia e imaginan lo que sentirían. La valoración de la experiencia ha sido positiva, la consideran interesante de manera mayoritaria, la escucha no les ha resultado indiferente, han percibido el orden de los acontecimientos y de la escena. En todos los audiovisuales y de manera muy destacada en el reportaje. La valoración más alta ha sido de las tres versiones a la que tenía solo sonido porque, dicen, les ha permitido imaginar qué es lo que estaba pasando. Nosotros por los resultados de las preguntas abiertas podemos decir que en casi la totalidad de los casos se han acercado mucho a la historia que se proponía en los audiovisuales y el clima que se creaba en ellos.

## Conclusión

Este artículo se ha interesado por los efectos de la música audiovisual en la infancia. Para ello se han seleccionado sus audiovisuales favoritos, que fueron editados creando series de clips tratadas en versiones y asociadas a cuestionarios. Los resultados muestran cómo la música tiene un peso indiscutible en la historia, es capaz de crear metáforas que hablan del mundo y sus valores y sustituyen a estos en diferentes ocasiones. Finalmente y de manera destacada cómo los niños saben leer en el entorno sonoro cuando se les proporciona herramientas que les permitan dar visibilidad al mundo interior que recrean en ellos. Este trabajo puede ser de utilidad tanto en los sectores educativos, como familiares y también para la producción televisiva y cinematográfica.

## Bibliografía/ Referencias

Cohen, J. (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245-264.

Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente. *La Teoría de las Inteligencias Múltiples*, 2.

Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Holland, A. C.; Kensinger, E. A. (2010). Emotion and autobiographical memory. *Physics of Life Reviews*, 7(1), 88-131.

De la Serna, M. C. (1993). La interpretación de los mensajes televisivos por la infancia. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, (18), 67-80.

Lévi-Strauss, C. (1969). *The elementary structures of kinship* (No. 340). Beacon Press.

North, A. C.; Hargreaves, D. J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1(1), 75-92.

Perkins, D. N. (1986). Thinking frames. *Educational Leadership*, 43(8), 4-10. Consultado en 08/07/2015. Recuperado de: [http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198605\\_perkins.pdf](http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198605_perkins.pdf)

Piaget, J.; Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño* (Vol. 369). Madrid: Morata.

Platz, F.; Kopiez, R.; Hasselhorn, J.; Wolf, A. (2015). The impact of song-specific age and affective qualities of popular songs on music-evoked autobiographical memories (meams). *Musicae Scientiae* (Published online before print August 5, 2015) doi: 10.1177/1029864915597567

Porta, A. (2007). *Músicas públicas, escuchas privadas: Hacia una lectura de la música popular contemporánea*. Aldea Global. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Porta, A.; Morant, R.; Ferrández, R. (2015). La plantilla 3.0, un instrumento para conocer la música de la infancia. *RECIEM*, en prensa.

Salomon, G. (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 143-159.

Small, C. (1999). El musicar: Un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, 4.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 159-178. M. Cole (Ed.). Barcelona: Crítica.

---

<sup>1</sup> ***The audiovisual listening and its effects, that private act with social repercussions***

Recibido:02/10/2015

Aceptado: 18/12/2015

<sup>2</sup> Doctora

Universitat Jaume I de Castellón (España)

E-mail: porta@edu.uji.es