

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Máster en Didáctica del Chino para Hispanohablantes

**El uso de las canciones en el aula de chino como
lengua extranjera en primaria en Barcelona: un
estudio de caso**

**巴塞罗那小学汉语外语课堂中的歌曲使用：
一项个案研究**

Autora: Zhang Yiming

Tutora: Claudia Vallejo Rubinstein

Coordinadora: Helena Casas Tost

24 de julio, 2026

Agradecimientos

En primer lugar, quiero dar las gracias a mi tutora de TFM, Claudia. A lo largo de todo el proceso de escritura, me ha guiado con paciencia, me ha animado y me ha apoyado, y me ha ofrecido sugerencias muy valiosas. Siento que he tenido mucha suerte de haber podido contar con una tutora así.

En segundo lugar, quiero agradecer a Helena, coordinadora del máster, quien siempre ha hecho todo lo posible por ayudar a cada estudiante y ofrecernos su apoyo. Le agradezco mucho la ayuda que me ha prestado a lo largo de este año, y admiro profundamente su disposición constante a dar a los demás.

Quiero agradecer también a todos los profesores del máster. Sus clases han sido muy interesantes, las he disfrutado mucho y he aprendido mucho.

También quiero dar las gracias a mi tutor de prácticas, Lucas. Es un profesor muy generoso y siempre dispuesto a ayudar. Durante el período de prácticas me brindó mucho apoyo y aprendí muchísimo de él.

Gracias también a mis compañeras y compañeros de máster, quienes me han ayudado en muchos momentos y de quienes también he aprendido mucho. Haber compartido esta etapa del máster con todos ellos ha sido una experiencia muy especial para mí.

Asimismo, quiero agradecer al propio programa de máster. Me ayudó a salir de una etapa difícil de mi vida y ha abierto un nuevo capítulo en mi camino. Esta experiencia será siempre un recuerdo muy valioso para mí.

Por último, quiero dar las gracias a mi madre y a mi padre. Gracias por su amor, que me da el valor para seguir adelante.

Resumen

En los últimos años, el chino como lengua extranjera ha ido incorporándose progresivamente al currículo de educación primaria en España y en Cataluña. Las canciones se consideran un recurso frecuente en la enseñanza inicial del chino como lengua extranjera, pero los estudios sobre las prácticas docentes en el aula de chino en la educación primaria catalana son todavía muy escasos. Este estudio toma como caso el aula de chino como lengua extranjera de una escuela de primaria concertada de Barcelona, con el objetivo de describir y analizar el uso de las canciones como recurso didáctico y los fenómenos observables que se derivan de dicho uso.

El estudio adopta un diseño de investigación cualitativa de caso único. Las fuentes de datos incluyen diarios de observación de aula de 7 semanas (aproximadamente 37 sesiones en los cursos de primero a sexto), 3 sesiones grabadas en vídeo (aproximadamente 135 minutos) y 13 materiales de canciones. El análisis se llevó a cabo mediante análisis de contenido, con una doble dimensión deductiva e inductiva; los datos videográficos se utilizaron como evidencia complementaria a los diarios de observación.

En respuesta a las cinco preguntas de investigación, los principales hallazgos son los siguientes. Se identificaron cinco categorías funcionales del uso de canciones (gestión de transiciones y procedimientos de aula, enseñanza de vocabulario y estructuras gramaticales, actividades de ambiente, entre otras), con una frecuencia de uso notablemente más alta en los cursos inferiores que en los superiores. Las canciones utilizadas para la enseñanza de lengua presentan en general un vocabulario reducido y una alta tasa de repetición; en cambio, las canciones con un contenido cultural rico tienden a presentar una baja accesibilidad lingüística, lo que genera una tensión estructural entre ambas dimensiones. Las seis estrategias docentes identificadas (TPR, ajuste de velocidad, progresión de tareas, entre otras) suelen operar de forma simultánea y combinada en el aula. El alumnado presenta participación en tres dimensiones —

comportamental, emocional y cognitiva—, entre las cuales existe una relación de interdependencia. Las principales limitaciones observadas se refieren a la adecuación de la dificultad de las canciones, la desigualdad en la participación y el deterioro de la calidad participativa cuando la densidad de canciones es excesiva.

El estudio extrae tres conclusiones integradoras: la adaptación activa del docente es el mediador clave para que las canciones cumplan su función didáctica; existe una tensión interna entre la función lingüística y la transmisión cultural; y la participación comportamental actúa como puerta de entrada para la participación emocional y cognitiva, formando entre las tres una cadena de dependencia. Asimismo, se proponen diez orientaciones didácticas de carácter aplicado.

Palabras clave: chino como lengua extranjera; educación primaria; canciones; participación en el aula; estudio de caso

内 容 摘 要

近年来,汉语作为外语已逐步进入西班牙及加泰罗尼亚地区的小学课程体系。歌曲被认为是初级汉语外语教学中的常用资源,但针对加泰罗尼亚小学汉语课堂教学实践的研究目前仍十分匮乏。本研究以巴塞罗那某公立/协议学校的小学汉语外语课堂为个案,旨在描述和分析歌曲作为教学资源的使用方式及其可观察现象。

本研究采用质性个案研究设计,数据来源包括7周课堂观察日志(一至六年级约37节课)、3节录像课(约135分钟)及13首歌曲材料,采用内容分析法进行分析,兼顾演绎与归纳两个维度,录像数据作为观察日志的补充性证据。

针对五个研究问题,主要发现如下。识别出五类歌曲使用功能(过渡管理与程序性课堂管理、词汇与句型教学、课堂氛围活动等),低年级使用频率显著高于高年级。用于语言教学的歌曲普遍具有词汇量少、重复率高的特征;文化内涵丰富的歌曲则语言可及性较低,两者之间存在结构性张力。教师使用的六类策略(TPR、速度调节、任务递进等)在课堂中往往叠加运作。学生呈现行为、情感与认知三个维度的参与,三者之间存在依存关系。主要局限体现在歌曲难度适配、参与不均及密度过高导致的参与质量下降。

本研究提炼出三个整合性结论:教师的主动调适是歌曲发挥教学功能的关键中介;语言功能与文化传递功能之间存在内在张力;行为参与是情感与认知参与的入口,三者形成依存链条。同时提出十条操作性教学建议。

关键词:汉语作为外语;小学教育;歌曲;课堂参与;个案研究

Índice

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico.....	4
2.1 Fundamentos teóricos del uso de canciones en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	4
2.1.1 La hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1982)	4
2.1.2 El método TPR (Asher, 1969).....	5
2.1.3 Melodía, canto y memoria en lenguas extranjeras	7
2.1.4 El efecto <i>earworm</i> y la memoria musical.....	11
2.1.5 Las canciones como vehículo de contenido cultural.....	12
2.2 La participación del alumnado en el aula.....	14
2.3 El chino como lengua tonal: la tensión potencial entre melodía y tono.....	15
3. Metodología.....	17
3.1 Elección del método de investigación: el estudio de caso	17
3.2 Contexto de investigación y participantes.....	18
3.2.1 Contexto de investigación.....	18
3.2.2 Participantes	19
3.3 Fuentes de datos	19
3.3.1 Diarios de observación de aula	20
3.3.2 Grabaciones de clase.....	20
3.3.3 Material de canciones	21
3.4 Métodos de análisis de datos	21
3.5 Garantía de calidad de la investigación.....	22
3.6 Ética de la investigación	22
4. Análisis de datos.....	23
4.1 Frecuencia, funciones y diferencias entre cursos en el uso de canciones	23
4.1.1 Panorama general de la frecuencia de uso de canciones por curso.....	23
4.1.2 Clasificación de las funciones del uso de canciones	25
4.1.3 Diferencias entre cursos inferiores y cursos superiores	30
4.2 Características lingüísticas y culturales de las canciones utilizadas en el aula.....	31
4.3 Estrategias didácticas del docente en las actividades con canciones	44
4.3.1 Estrategias didácticas	44
4.3.2 Diferencias entre cursos	50
4.4 Fenómenos de participación observados en el alumnado	51
4.4.1 Participación conductual	51
4.4.2 Participación emocional.....	54
4.4.3 Participación cognitiva.....	56
4.5 Limitaciones y dificultades observadas.....	58
4.5.1 La adecuación entre la dificultad de las canciones y el nivel lingüístico del alumnado	58
4.5.2 La desigualdad en la participación del alumnado.....	59
4.5.3 El límite funcional de la estrategia de aceleración	60

4.5.4 El efecto de fatiga cuando la densidad de canciones es excesiva	61
5. Discusión.....	62
5.1 Canciones y aprendizaje de lengua	62
5.1.1 La hipótesis del filtro afectivo	62
5.1.2 La aplicación concreta del TPR en la enseñanza con canciones.....	63
5.1.3 Melodía y mecanismos de memoria	64
5.1.4 El efecto <i>earworm</i> y la reproducción lingüística	67
5.1.5 Las canciones como vehículo cultural	68
5.2 La participación del alumnado	72
5.3 El chino como lengua tonal.....	74
6. Conclusiones.....	76
7. Bibliografía.....	85

1. Introducción

En los últimos años, el chino estándar ha ido ganando presencia en la educación básica española. Según los datos de la Sección de Educación de la Embajada de China en España, en 2019 había más de 200 centros de educación primaria y secundaria en España que ofrecían clases de chino (Pueblo en Línea, 2019). En la actualidad, el chino se ha incorporado como materia en Comunidades Autónomas que comprenden en conjunto el 63% de la población española (Fundació Institut Confuci de Barcelona, 2021). En Cataluña, *El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña* (Departament d'Ensenyament, 2018) establece que el objetivo del sistema educativo no es solo garantizar el dominio del catalán y el castellano, sino también promover la competencia plurilingüe y la competencia intercultural. El documento también especifica que los centros deben ofrecer a todos los alumnos el aprendizaje de al menos una segunda lengua extranjera durante la educación obligatoria, y que el chino puede incorporarse al currículo escolar como segunda lengua extranjera (Departament d'Ensenyament, 2018, p. 15). A medida que la enseñanza del chino se va extendiendo en esta etapa, crece también la necesidad de investigar los métodos, los recursos y las prácticas de enseñanza.

El punto de partida de esta investigación es mi experiencia de prácticas docentes en un colegio de primaria de Barcelona. Durante el período de prácticas, observé que el docente —al que me referiré en este trabajo con el nombre ficticio de Sergio— utilizaba canciones de forma amplia y sistemática en las clases de chino de todos los cursos, con funciones diversas: la enseñanza de vocabulario y estructuras gramaticales, la gestión del aula y la transmisión cultural, entre otras. Este fenómeno despertó mi interés: ¿de qué manera se usan las canciones en esta aula? ¿Qué efecto tienen en la participación del alumnado? ¿Qué estrategias concretas emplea el docente?

Sin embargo, los estudios dedicados específicamente a la práctica docente en el aula de chino como lengua extranjera en la educación primaria en Cataluña o en España son

todavía muy escasos. La investigación existente se ha centrado principalmente en la enseñanza del chino en el ámbito universitario o en las escuelas oficiales de idiomas (EOI), o bien ha tomado como objeto a aprendices adultos y estudiantes de los Institutos Confucio, o se ha limitado a ofrecer una descripción panorámica de la situación general de la enseñanza del chino en el currículo de educación primaria (Núñez Gea, 2013). Entre los escasos estudios centrados en el aula de primaria, Pellegrinelli llevó a cabo una serie de investigaciones etnográficas en las clases de chino de un colegio concertado de Madrid, analizando, por un lado, la construcción discursiva y la identidad de los participantes (Pellegrinelli, s.f.) y, por otro, la motivación y las emociones del alumnado (Belli & Pellegrinelli, 2014); sin embargo, ninguno de estos trabajos aborda de forma sistemática las prácticas metodológicas. En el ámbito más específico de las canciones en la enseñanza del chino, Román Romero (2022) analizó el uso de materiales musicales en la enseñanza del chino en España, constituyendo el estudio más directamente relacionado con el presente trabajo, aunque tampoco aborda la observación del aula de primaria. En términos generales, los estudios que toman el aula de chino como lengua extranjera en la educación primaria catalana como campo de investigación, con el objetivo de observar y documentar las prácticas docentes, son escasos en la actualidad, y este vacío constituye uno de los puntos de partida de la presente investigación.

Por su parte, el uso de canciones en el aula de lenguas extranjeras cuenta con una sólida base teórica. Desde el plano lingüístico, las canciones ofrecen input auténtico y repetido, apoyan la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales, y favorecen la pronunciación y la memoria a través de la melodía y el ritmo (Griffée, 1992; Murphey, 2013; García Conesa y Juan Rubio, 2015; Kaminski, 2016; Torras-Vila, 2021). Desde el plano afectivo, contribuyen a reducir la ansiedad, aumentar la motivación y crear un ambiente de aula más positivo y relajado (Griffée, 1992; Murphey, 2013; Torras-Vila, 2021; Vivone et al., 2025). Un fenómeno especialmente relevante en este ámbito es el llamado *earworm* —la tendencia involuntaria a seguir "escuchando" mentalmente una

melodía tras haber dejado de oírla—, que revela la capacidad de las canciones para dejar una huella duradera en la memoria lingüística (Murphey, 1990). Los fundamentos teóricos de estas aportaciones se desarrollan con mayor detalle en el marco teórico del presente trabajo (véase el capítulo 2).

El objetivo principal de este trabajo es describir y analizar cómo se usan las canciones como recurso de enseñanza en el aula de chino de una escuela de primaria de Barcelona, y examinar los fenómenos observables que se presentan.

Para alcanzar este objetivo, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. Durante el periodo de observación, ¿con qué frecuencia y con qué funciones se usan las canciones? ¿Qué diferencias se observan entre los distintos cursos?
2. ¿Qué características lingüísticas y culturales tienen las canciones utilizadas en el aula?
3. ¿Qué estrategias didácticas emplea el docente en las actividades con canciones?
4. ¿Qué fenómenos de participación observables presentan los alumnos en las actividades con canciones?
5. En el contexto de este estudio, ¿qué limitaciones o dificultades presenta el uso de canciones?

El trabajo se estructura en seis capítulos. El capítulo 2 presenta el marco teórico, que abarca los fundamentos del uso de canciones en la enseñanza de lenguas extranjeras, el marco tridimensional de participación del alumnado y las particularidades del chino como lengua tonal. El capítulo 3 describe las decisiones metodológicas, el contexto de investigación, las fuentes de datos y los procedimientos de análisis. El capítulo 4 presenta el análisis de datos, organizado en torno a las cinco preguntas de investigación: la frecuencia y las funciones del uso de canciones, las características lingüísticas y culturales de los materiales, las estrategias didácticas del docente, los fenómenos de participación del alumnado y las limitaciones observadas. El capítulo 5 pone en diálogo

los hallazgos con el marco teórico. El capítulo 6 recoge las conclusiones integradoras, las orientaciones didácticas derivadas del estudio y las líneas de investigación futura.

2. Marco teórico

Este capítulo ofrece el sustento teórico para el análisis de esta investigación desde tres dimensiones interrelacionadas. La primera revisa los principales fundamentos teóricos que apoyan el uso de canciones en la enseñanza de lenguas extranjeras, incluyendo la hipótesis del filtro afectivo, el método TPR, el papel de la melodía en la memoria lingüística, el efecto *earworm* y la función de las canciones como vehículo de contenido cultural. La segunda introduce el marco tridimensional de participación propuesto por Fredricks et al. (2004) como herramienta conceptual para analizar las formas de participación del alumnado en el aula. La tercera discute las particularidades del chino como lengua tonal y las limitaciones teóricas que esto plantea en la enseñanza con canciones. Estas tres partes no son independientes entre sí, sino que sirven conjuntamente a las preguntas centrales de esta investigación: en el aula de chino como lengua extranjera en educación primaria, cómo se usan las canciones, cómo participa el alumnado, y qué desafíos específicos presenta esta práctica didáctica en el contexto particular del chino.

2.1 Fundamentos teóricos del uso de canciones en la enseñanza de lenguas extranjeras

2.1.1 La hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1982)

La hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982) es uno de los fundamentos teóricos importantes para entender el papel de las canciones en el aula de lenguas extranjeras. Esta hipótesis sostiene que el estado emocional del aprendiz —incluyendo su nivel de ansiedad, su confianza en sí mismo y su motivación— influye directamente en la eficacia con la que el input lingüístico accede al mecanismo de adquisición del lenguaje. Cuando el aprendiz se encuentra en un estado de alta ansiedad, baja motivación o baja autoconfianza, el filtro afectivo sube y el input lingüístico, aunque sea suficiente,

difícilmente puede ser interiorizado. Por el contrario, cuando el filtro afectivo baja, el input comprensible puede entrar con mayor facilidad en el proceso de adquisición (Krashen, 1982).

En el contexto de enseñanza de esta investigación, los aprendices son menores plurilingües de educación primaria que conocen al menos las dos lenguas oficiales, el español y el catalán, y en muchos casos poseen además conocimientos de otras lenguas curriculares o familiares, cuya lengua meta es el chino estándar. Por un lado, los niños en el aula de lenguas extranjeras tienden a sentir más ansiedad que los adultos. Por otro lado, la distancia lingüística entre el español y el catalán, por una parte, y el chino, por otra, es muy grande, especialmente en lo que respecta al sistema tonal y al sistema de escritura, lo que hace que el input lingüístico resulte mucho más ajeno para estos estudiantes. Estos dos factores combinados hacen que el filtro afectivo de los aprendices tienda a mantenerse en un nivel elevado. En este contexto, el ambiente relajado y la implicación emocional que generan las canciones se convierten en una vía especialmente importante para bajar ese filtro (Griffiee, 1992).

2.1.2 El método TPR (Asher, 1969)

El método de Respuesta Física Total (*Total Physical Response*, en adelante TPR) fue propuesto por Asher (1969). Su planteamiento central es que, en la fase inicial del aprendizaje de una lengua extranjera, la comprensión auditiva debe ser el único objetivo de entrenamiento, ya que esta habilidad tiene la mayor transferencia positiva hacia otras habilidades lingüísticas, especialmente hacia la producción oral (Asher, 1969, p. 4). La forma básica de aplicar el TPR es que el alumno escucha una instrucción en la lengua meta y responde de inmediato con una acción corporal (Asher, 1969, p. 4).

Asher (1969, p. 4) establece un paralelismo entre esta estrategia y el proceso de adquisición de la lengua materna en los niños: antes de empezar a hablar, los niños ya son capaces de comprender y ejecutar instrucciones lingüísticas complejas; incluso

después de que la producción oral se va desarrollando, la comprensión auditiva siempre va por delante de la expresión oral. El TPR se basa en esta lógica metodológica: al asociar directamente la lengua meta con acciones corporales, el aprendiz interioriza la comprensión lingüística sin necesidad de recurrir a la traducción a su lengua materna.

En cuanto a la complejidad del material lingüístico, Asher (1969, p. 17) señala que el efecto positivo de las acciones corporales sobre el aprendizaje aumenta a medida que las instrucciones son más complejas: cuando las instrucciones son simples palabras aisladas, la diferencia entre la condición con movimiento y sin movimiento no es significativa; solo cuando las instrucciones se vuelven más complejas y novedosas, la acción corporal se convierte en la variable clave que influye en la comprensión y la retención. Este hallazgo indica que la principal ventaja del TPR está en ayudar a los aprendices a procesar input lingüístico complejo.

En el campo de la enseñanza del chino como lengua extranjera a niños, el TPR ya se ha aplicado en distintos contextos de enseñanza. Sun et al. (2023, p. 29) señalan que, en comparación con las clases de chino para adultos, el uso del TPR en la enseñanza de chino a niños hace más hincapié en la exageración de los gestos del docente, en la atención a las emociones y respuestas de los alumnos, en la coordinación entre docente y alumnos, y en el papel activo del propio alumno en el aprendizaje. Este estudio aplicó el TPR a la enseñanza de vocabulario chino en clases individuales en línea con niños anglófonos de 5 a 8 años sin conocimientos previos de chino. El análisis de los resultados académicos mostró que los 12 estudiantes superaron las pruebas de clase, y que la tasa media de aciertos en los exámenes de unidad de las 10 unidades fue de al menos un 81,6 %, con 8 unidades que superaron el 90 %, lo que indica en general que el método TPR tiene un efecto positivo en el aprendizaje de vocabulario chino por parte de niños en entornos en línea (Sun et al., 2023, pp. 46–47). Además, las valoraciones de los padres recogidas en el estudio también mostraron que el uso del TPR ayuda a aumentar la participación y la motivación de los niños en clase, a hacer las clases más

entretenidas, y tiene cierto efecto en reducir la ansiedad en el aprendizaje y en ayudar a los niños más introvertidos a ganar confianza para hablar (Sun et al., 2023, pp. 49–50).

2.1.3 Melodía, canto y memoria en lenguas extranjeras

La influencia positiva de la melodía en la memoria textual no se debe simplemente a que hace el aprendizaje más agradable, sino a que la melodía proporciona al texto un sistema de información estructural mucho más rico que el ritmo por sí solo. Wallace (1994) demostró, a través de cuatro experimentos con textos en formato cantado, oral y oral con acompañamiento rítmico, que cuando la melodía se repite a lo largo de varias estrofas, el texto cantado produce mejores resultados de memoria —tanto en el aprendizaje inicial como en el recuerdo diferido— que el mismo texto presentado oralmente (Wallace, 1994, p. 1471). Este resultado no puede atribuirse únicamente a la estructura rítmica: en el segundo experimento, añadir un acompañamiento rítmico a la versión oral tampoco fue suficiente para igualar el rendimiento de la versión cantada (Wallace, 1994, p. 1477). La razón es que la melodía opera en múltiples niveles simultáneamente: divide el texto en unidades con significado, marca el número de sílabas y los patrones de acentuación de cada verso, establece el orden entre frases y conecta entre sí las distintas partes del texto (Wallace, 1994, p. 1482). Una vez interiorizada, la melodía actúa a la vez como herramienta de codificación —organizando el texto en bloques durante el aprendizaje— y como clave de recuperación —indicando cuánto hay que recordar, dónde falta información y en qué orden aparecen los fragmentos.

Sin embargo, este efecto positivo está condicionado por la repetición, y este es el hallazgo más importante de la investigación. El tercer experimento de Wallace reveló un resultado contraintuitivo: cuando los participantes escuchaban una sola vez una estrofa cantada, el rendimiento en memoria era peor que cuando escuchaban la misma estrofa hablada (Wallace, 1994, p. 1477). Una melodía que todavía no se ha aprendido

supone una carga cognitiva adicional que interfiere con la memorización del texto en lugar de facilitarla. Solo cuando la melodía es repetida y por tanto suficientemente aprendida puede dejar de ser una carga para convertirse en un marco que facilita la retención. El cuarto experimento confirmó esta lógica: cuando tres estrofas se presentaban cantadas a tres melodías distintas —con el mismo ritmo pero distinto contorno melódico—, los resultados eran comparables a los de la versión oral y muy inferiores a los de la condición en que las tres estrofas compartían una misma melodía (Wallace, 1994, p. 1479). Además, este mismo experimento mostró que no todos los contornos melódicos son igualmente eficaces: las melodías con un contorno simple y simétrico —una línea de alturas regular y fácilmente predecible— favorecen más la memoria textual que las de contorno complejo (Wallace, 1994, pp. 1481–1482), porque son más fáciles de interiorizar y pueden así desempeñar con mayor eficacia su función estructural.

La investigación de Wallace (1994) estableció la base experimental del efecto de la melodía en la memoria textual en contexto de lengua materna. Ludke et al. (2014) ampliaron esta cuestión al contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras y aportaron la evidencia experimental de que el canto facilita el aprendizaje a corto plazo en una lengua desconocida. En ese estudio, 60 participantes adultos anglófonos fueron asignados aleatoriamente a una de tres condiciones de aprendizaje: repetición oral, repetición oral rítmica y repetición cantada. El material de aprendizaje consistía en 20 pares de frases inglés-húngaro, con un tiempo de estudio de 15 minutos. Los resultados mostraron que, en las pruebas que requerían producción oral y recuerdo literal, el grupo de canto obtuvo resultados significativamente mejores que el grupo oral y el grupo de ritmo oral; en cambio, en las pruebas de reconocimiento de vocabulario, recuerdo en inglés y selección múltiple de vocabulario, no hubo diferencias significativas entre los tres grupos (Ludke et al., 2014, p. 49). Ludke et al. (2014) interpretan estos resultados señalando que la estructura tonal de la melodía proporciona claves de codificación adicionales para el material lingüístico, lo que ayuda a la recuperación y el recuerdo; al

mismo tiempo, la estructura melódica consistente puede ayudar a los aprendices a segmentar las palabras dentro de un flujo fonológico desconocido, algo especialmente importante en las etapas iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera (Ludke et al., 2014, p. 50).

Los dos estudios anteriores tomaron como participantes a adultos. Good et al. (2015) desplazaron el foco hacia los niños y situaron la investigación en un aula real, aportando así evidencia experimental directa del efecto del canto en el aprendizaje de lenguas extranjeras en niños. El estudio contó con 38 escolares ecuatorianos de primaria con español como lengua materna (de 9 a 13 años), que aprendieron durante dos semanas una letra en inglés. El grupo de canto aprendió el texto como canción, mientras que el grupo oral recitó el mismo texto como poema rítmico. Ambos grupos recibieron el mismo número de exposiciones (20 veces) y la velocidad de presentación fue controlada para garantizar la comparabilidad (Good et al., 2015, pp. 630–631). El aprendizaje se evaluó desde tres dimensiones: recuerdo literal, pronunciación de vocales en inglés y traducción de vocabulario. Los resultados mostraron que el grupo de canto obtuvo resultados significativamente mejores que el grupo oral en las tres dimensiones (Good et al., 2015, p. 636).

En cuanto al recuerdo literal, el grupo de canto recordó significativamente más palabras que el grupo oral. En coherencia con los hallazgos de Wallace (1994), los niños del grupo de canto tendían a aprovechar la estructura rítmica para apoyar la recuperación: incluso cuando no podían recordar las letras con precisión, solían rellenar los huecos con sílabas aproximadas para mantener el marco rítmico de la melodía (Good et al., 2015, p. 637). En cuanto a la pronunciación, el grupo de canto obtuvo resultados significativamente mejores en la pronunciación de vocales en inglés, mientras que no hubo diferencias significativas entre los dos grupos en la pronunciación de consonantes. Good et al. (2015) interpretan esto señalando que las vocales se integran con la información melódica en mayor grado que las consonantes, y que el alargamiento de

las vocales durante el canto ofrece a los niños más oportunidades de practicar los sonidos de la lengua extranjera. En cuanto a la traducción de vocabulario, el grupo de canto también obtuvo mejores resultados que el grupo oral, aunque esta ventaja no se mantuvo en la prueba diferida realizada seis meses después: los resultados de traducción bajaron en ambos grupos, lo que indica que el apoyo del canto para la codificación semántica a largo plazo es limitado (Good et al., 2015). Cabe destacar que la ventaja del canto en el recuerdo literal sí se mantuvo de forma significativa en la prueba diferida de los seis meses: los niños del grupo de canto pudieron recordar más letras sin ninguna pista, mientras que los del grupo oral mostraron un descenso significativo en sus resultados de recuerdo (Good et al., 2015, p. 635).

En conjunto, Wallace (1994), Ludke et al. (2014) y Good et al. (2015) forman una línea de investigación que va de la lengua materna a la lengua extranjera, de los adultos a los niños y del laboratorio al aula real. Esta línea revela el mecanismo central del papel de la melodía en la memoria lingüística: una melodía sencilla y repetida actúa a la vez como marco de codificación y como clave de recuperación, a través de mecanismos como la organización en bloques, la secuenciación y la codificación tonal, y facilita así el aprendizaje y la retención del material lingüístico.

En el contexto de la enseñanza del chino como lengua extranjera, estos mecanismos han recibido un primer respaldo empírico. Yao et al. (2024) tomaron como participantes a 16 estudiantes internacionales de una universidad de Pekín que seguían un curso regular de chino mandarín, y los dividieron en dos grupos: el grupo de intervención recibió, además del curso regular, clases adicionales de canciones folclóricas chinas, mientras que el grupo de control solo participó en el curso regular. Los resultados mostraron que el grupo de intervención obtuvo resultados significativamente mejores que el grupo de control en la sección de comprensión auditiva del HSK (Yao et al., 2024, p. 6). Los estudiantes también señalaron en las entrevistas que la práctica del canto les había ayudado a aprender mejor los tonos del chino (Yao et al., 2024, p. 8). Hay que

señalar que el tamaño de la muestra de este estudio es pequeño ($n = 16$) y que los participantes son adultos universitarios, por lo que las conclusiones no pueden trasladarse directamente a otros contextos de enseñanza.

2.1.4 El efecto *earworm* y la memoria musical

El efecto *earworm*, denominado académicamente imagen musical involuntaria (Involuntary Musical Imagery, en adelante INMI), hace referencia al fenómeno por el que un fragmento melódico aparece repetidamente en la mente de forma involuntaria, sin ningún estímulo sonoro externo (Williamson et al., 2012). Este fenómeno también ha sido descrito por los investigadores con términos como *stuck song syndrome*, *cognitive itch* o *brain worms*, todos ellos referidos a la misma experiencia: un fragmento musical irrumpe en la conciencia sin haber sido evocado de forma activa y se repite en bucle (Williamson et al., 2012, p. 2).

La prevalencia de este fenómeno está respaldada por datos de encuestas a gran escala. Una encuesta de Liikkanen (2008, citada en Williamson et al., 2012, p. 3) realizada a más de diez mil usuarios de internet en Finlandia encontró que el 91,7 % de los encuestados experimentaba INMI al menos una vez a la semana, y el 33,2 % lo experimentaba todos los días. Esto indica que el efecto *earworm* no es un fenómeno aislado, sino una experiencia cognitiva común en los seres humanos.

En el campo de la adquisición de lenguas, Murphey (1990) fue el primero en relacionar este fenómeno con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Lo denominó *song-stuck-in-my-head phenomenon* (SSIMH, 'fenómeno de la canción atascada en mi cabeza') (Murphey, 1990, p. 58) y planteó que las canciones podrían ser un mecanismo para activar el dispositivo de adquisición del lenguaje. Murphey (1990) señala que las canciones activan el SSIMH mucho más rápido que otros tipos de input lingüístico: mientras que el input lingüístico ordinario necesita entre una y dos horas para activar una repetición involuntaria similar, una canción puede quedarse dando vueltas en la

cabeza durante todo el día con solo unos minutos de exposición (Murphey, 1990, pp. 60–61).

Williamson et al. (2012), a partir del análisis inductivo de 604 relatos reales de experiencias de *earworm*, clasificaron los contextos de activación del INMI en cuatro categorías: exposición musical, activadores de memoria, estados afectivos y estados de baja atención. La exposición musical es la categoría de activación más frecuente, e incluye haber escuchado recientemente una pieza y haberla escuchado repetidas veces (Williamson et al., 2012, pp. 8, 16). Este hallazgo confirma el papel de la familiaridad y la exposición reciente en el INMI: cuanto más a menudo se ha escuchado una melodía, más fácilmente aparece de forma espontánea en la mente.

Murphey (1990) señala además que el SSIMH guarda una similitud importante con el fenómeno del *din in the head* en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es decir, la repetición involuntaria de la lengua extranjera en la mente. Ambos fenómenos podrían representar al dispositivo de adquisición del lenguaje procesando el material de input de forma inconsciente. El SSIMH activado por una canción no requiere que el aprendiz comprenda el significado literal de la letra: la melodía por sí sola es suficiente para activar la recuperación de la memoria, lo que difiere del requisito de “*input comprehensible*” planteado por Krashen (Murphey, 1990, p. 60).

2.1.5 Las canciones como vehículo de contenido cultural

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la lengua y la cultura son dos dimensiones inseparables. El Marco común europeo de referencia para las lenguas señala que la lengua no solo forma parte de la cultura, sino que es el medio fundamental a través del cual los grupos sociales expresan sus prácticas culturales y sus creencias; por ello, todo acto comunicativo lleva implícita una dimensión cultural (Instituto Cervantes, 2002, citado en Paricio Tato, 2004, p. 4). A partir de esta posición, el objetivo de la enseñanza de lenguas no debería limitarse a desarrollar la competencia lingüística, sino que

también debería orientarse hacia la comprensión y el conocimiento de la cultura de la lengua meta.

Dentro de este marco, Paricio Tato (2004) ofrece varias sugerencias prácticas para desarrollar la dimensión cultural en el aula, entre las cuales se encuentra el uso de materiales auténticos procedentes de la comunidad o comunidades objeto de estudio. Las canciones, como producto auténtico de la cultura de la lengua meta, responden a este criterio. Como señala Griffée (1995, citado en Román Romero, 2022, p. 14), cada canción es una cápsula cultural cargada de información social: llevar una canción al aula es llevar un fragmento de la cultura de la lengua meta al aula.

Esta función cultural también es aplicable al contexto de la enseñanza del chino como lengua extranjera. Román Romero (2022), en su análisis de los materiales de enseñanza de chino más utilizados en España, concluye que la música forma parte de la cultura de la lengua meta y que las canciones son una herramienta eficaz para introducir contenido cultural adicional en el aula, de forma complementaria a los objetivos lingüísticos (Román Romero, 2022, p. 58).

Cabe añadir que Yao et al. (2024), al analizar la idoneidad de las canciones folclóricas chinas como material de enseñanza, señalan que, dado que las letras de las canciones folclóricas son de creación oral y se han transmitido de generación en generación, el flujo sonoro de las letras y la dirección tonal están guiados por la melodía: si una sílaba lleva tono tercero, la línea melódica suele presentar un contorno descendente-ascendente; si lleva tono cuarto, la línea melódica suele ser descendente o con saltos hacia abajo. Por ello, en comparación con las canciones populares modernas, las canciones tradicionales siguen de forma más estricta la correspondencia entre tono y contorno melódico, y el contenido cultural que contienen sus letras presenta así una coherencia interna con las características del sistema fonológico del chino (Yao et al., 2024, pp. 12–13).

En esta investigación, la dimensión cultural de las canciones se abordará a través del análisis individual de cada canción utilizada en el aula, prestando especial atención a los elementos culturales presentes en las letras y a las estrategias concretas que emplea el docente para hacer visible el contenido cultural durante el proceso de enseñanza.

2.2 La participación del alumnado en el aula

Esta investigación tiene como principal fuente de datos la observación en el aula, y su objeto central de análisis son las canciones como recurso didáctico en la enseñanza del chino como lengua extranjera. La participación del alumnado en las actividades musicales constituye uno de los ejes de análisis, en tanto que indicador observable del efecto de las canciones en el aula. Para ofrecer una definición teórica clara del concepto de "participación", este apartado introduce el marco tridimensional de participación propuesto por Fredricks et al. (2004). Este marco está ampliamente utilizado en la investigación educativa y proporciona una herramienta conceptual sistemática para analizar cómo distintos tipos de actividades en el aula —especialmente las actividades con canciones— pueden influir en la profundidad y la amplitud de la participación del alumnado.

Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) propusieron un modelo tridimensional de participación que distingue entre participación conductual, participación emocional y participación cognitiva. La participación conductual hace referencia a los comportamientos externos observables del alumnado en el aula, como participar en actividades, completar tareas o responder a las instrucciones del docente. La participación emocional hace referencia al interés del alumnado, su grado de implicación y sus reacciones emocionales ante las actividades de aprendizaje. La participación cognitiva hace referencia al esfuerzo que realiza el alumnado durante el aprendizaje, el uso de estrategias y los procesos de autorregulación. Desde esta perspectiva, la participación escolar no debe entenderse como una variable única, sino

como un constructo multidimensional que integra componentes conductuales, emocionales y cognitivos, relacionados entre sí pero conceptualmente diferenciables.

Fredricks et al. (2004) señalan además que las características de las tareas del aula desempeñan un papel importante en la configuración de las formas de participación. Cuando las tareas solo requieren memorización, imitación o la ejecución de procedimientos predeterminados, el alumnado puede mostrar una participación superficial sin un compromiso profundo ni un esfuerzo sostenido. En cambio, cuando las tareas ofrecen oportunidades para la construcción de significado, la resolución de problemas, la expresión diversa y la interacción cooperativa, es más probable que se activen simultáneamente las tres dimensiones de participación (Fredricks et al., 2004, pp. 78–79). Por ello, la participación no debe entenderse como un fenómeno dicotómico de "participa / no participa", sino como un continuo que varía en intensidad, duración y profundidad.

A partir del marco de Fredricks et al. (2004), las actividades didácticas utilizadas en el aula no son herramientas neutras, sino que influyen de manera decisiva en cómo participa el alumnado, en qué grado lo hace, y en si su participación se limita al nivel conductual o se extiende también a los niveles emocional y cognitivo. Esta perspectiva teórica proporciona un marco de análisis sistemático para examinar, en el contexto concreto de esta investigación, cómo las actividades con canciones pueden favorecer o limitar la participación del alumnado.

2.3 El chino como lengua tonal: la tensión potencial entre melodía y tono

El chino estándar es una lengua tonal en la que las variaciones de altura —es decir, la frecuencia fundamental (F_0)— cumplen una función de distinción léxica. Duanmu (2007) señala que el mandarín tiene cuatro tonos, distribuidos sobre sílabas completas, denominados T1 a T4: T1 es un tono alto y nivelado (55), T2 es un tono ascendente (35), T3 es un tono bajo (21) en posición no final y un tono con curva ascendente (214)

en palabras monosilábicas, y T4 es un tono descendente (51) (pp. 225–226). Estos cuatro tonos tienen función distintiva en el mandarín: la diferencia entre mā (妈) 'madre', má (麻) 'cáñamo', mǎ (马) 'caballo' y mà (骂) 'insultar' depende únicamente del tono (Duanmu, 2007, p. 225).

Cuando el chino se usa para cantar, estas características generan una tensión estructural. Duanmu (2007) señala explícitamente que el componente tonal de altura y el sonido musical probablemente son producidos por el mismo mecanismo articulatorio, por lo que ambos se interfieren mutuamente (Duanmu, 2007, p. 252). En otras palabras, tanto el tono como la melodía dependen del mismo recurso físico, la F₀: al cantar una melodía, la dirección de altura que requiere la nota musical puede entrar en conflicto con el contorno tonal propio de la sílaba, de modo que el contorno tonal queda cubierto o distorsionado por la melodía.

Duanmu (2007) también plantea que la razón por la que los oyentes parecen no tener dificultades evidentes para reconocer las palabras en una canción es, en parte, que en contexto el tono no es la única clave para comprender el significado léxico, ya que las palabras están insertas en secuencias de frases con fuertes restricciones semánticas (Duanmu, 2007, p. 252). Esta observación no niega la existencia de la tensión mencionada, sino que delimita su impacto real.

Para la enseñanza del chino como lengua extranjera en educación primaria, esta tensión tiene implicaciones didácticas específicas. Los aprendices de chino como lengua extranjera necesitan adquirir al mismo tiempo el sistema tonal —un sistema que no tiene un mecanismo funcional equivalente en su lengua materna— y el contenido léxico y comunicativo que contienen las canciones. Por ello, la cuestión de si la melodía de las canciones puede interferir en la adquisición correcta de los tonos constituye una limitación teórica propia del contexto de esta investigación, que no se presenta de la misma forma en la enseñanza de lenguas extranjeras no tonales. En el caso de este

estudio, debido a las condiciones de observación —los aprendices están en nivel inicial y su producción lingüística observable es muy escasa—, este posible efecto de interferencia no puede verificarse en el plano empírico.

3. Metodología

3.1 Elección del método de investigación: el estudio de caso

Esta investigación adopta el estudio de caso como marco metodológico. El estudio de caso se utiliza cada vez con mayor frecuencia en la investigación educativa, y su característica principal es la comprensión profunda de la particularidad y la complejidad de un caso singular (Stake, 1998, p. 11). Yin (1989, citado en Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto, 2012, p. 3) define el estudio de caso como una investigación empírica que examina un fenómeno contemporáneo en su contexto real, y cuya característica es que las variables del estudio y el contexto son difíciles de separar.

La elección del estudio de caso como marco metodológico de esta investigación se basa en los siguientes motivos.

En primer lugar, esta investigación plantea preguntas de tipo "cómo" y "qué", y no pretende establecer relaciones causales. Yacuzzi (2005, p. 6) señala que el estudio de caso es especialmente adecuado cuando las preguntas de investigación son de tipo "cómo" o "por qué", cuando el investigador tiene un control limitado sobre los acontecimientos y cuando el objeto de estudio es un fenómeno contemporáneo.

En segundo lugar, actualmente hay muy pocos estudios sobre el uso de canciones en el aula de chino como lengua extranjera en la educación primaria en Cataluña. Según Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012, p. 4), cuando un fenómeno es relativamente desconocido en la investigación educativa y puede aportar nuevas perspectivas de valor, el carácter revelador del estudio de caso lo convierte en una opción metodológica adecuada.

En tercer lugar, el objeto de estudio de esta investigación tiene una característica especial: un mismo docente utiliza canciones de forma sistemática en seis cursos diferentes, lo que ofrece condiciones únicas para observar las distintas formas que adopta la enseñanza con canciones en un contexto natural. Esta particularidad responde al criterio de selección que Stake (1998, p. 11) describe como "el caso tiene un valor de estudio especial en sí mismo".

Según la tipología de Stake (1998, p. 16), esta investigación puede definirse como un estudio de caso instrumental: el caso en sí mismo no es el objetivo final de la investigación, sino que sirve para comprender y analizar la cuestión más amplia de cómo se usan las canciones en el aula de chino como lengua extranjera en educación primaria. Según la clasificación de Pérez Serrano (1994, citada en Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto, 2012, p. 7), esta investigación tiene también las características de un estudio de caso descriptivo: describe de forma detallada el objeto de estudio sin hipótesis previas, y proporciona información básica sobre un ámbito educativo que todavía no ha sido suficientemente investigado.

3.2 Contexto de investigación y participantes

3.2.1 Contexto de investigación

Esta investigación se llevó a cabo en una escuela de Sant Vicenç dels Horts (en adelante, Escola XXX). El centro está situado en la provincia de Barcelona y ofrece educación desde la etapa infantil hasta sexto de primaria. El chino se imparte como segunda lengua extranjera en todos los cursos de primaria, con una sesión semanal de 45 minutos por clase.

La recogida de datos se realizó entre el 16 de febrero de 2026 y el 13 de abril de 2026, a lo largo de 7 semanas. Se observaron los seis grupos de primero a sexto, con un total de aproximadamente 37 sesiones de chino y unas 27 horas y 45 minutos de observación.

La investigadora participó también en el centro como profesora en prácticas, pero todas las clases analizadas en esta investigación fueron impartidas por el docente de chino Sergio, y la investigadora desempeñó en ellas el papel de observadora.

3.2.2 Participantes

Docente. Las clases de chino estaban a cargo del docente, al que en este trabajo nos referiremos con el nombre ficticio de Sergio. Sergio cuenta con formación especializada en la enseñanza del chino como lengua extranjera, siendo graduado del Máster en Didáctica del Chino para Hispanohablantes de la UAB, y es responsable de la enseñanza del chino en los seis grupos de primaria del centro.

Alumnado. La distribución básica del alumnado en los seis cursos es la siguiente:

Primero: 17 alumnos, todos de 6 años.

Segundo: 20 alumnos (2 de 6 años y 18 de 7 años), entre ellos 1 alumna de origen chino.

Tercero: 17 alumnos (2 de 7 años y 15 de 8 años), entre ellos 1 alumno de nacionalidad china que se incorporó durante el periodo de observación.

Cuarto: en torno a 25 alumnos, de 9 a 10 años.

Quinto: 24 alumnos, de 10 a 11 años.

Sexto: 22 alumnos, de 11 a 12 años.

Todos los alumnos se encuentran en nivel inicial de chino y no tienen conocimiento previo de la lengua, a excepción de los alumnos de origen chino mencionados anteriormente.

3.3 Fuentes de datos

Para garantizar la credibilidad de los datos, esta investigación utiliza múltiples fuentes de datos. Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012, p. 5) señalan que el estudio de caso debe integrar diversas fuentes de datos y realizar una verificación cruzada de la

información recogida mediante triangulación, con el fin de aumentar el rigor del análisis. Esta investigación incluye tres tipos de fuentes de datos: diarios de observación de aula, grabaciones de clase y material de canciones (textos de letras).

3.3.1 Diarios de observación de aula

Los diarios de observación de aula son la principal fuente de datos de esta investigación y se utilizan para responder a las preguntas de investigación 1, 3, 4 y 5 (véase p. 3). Durante las 7 semanas de observación, la investigadora llevó a cabo una observación en el aula en su condición de maestra en prácticas.

La observación se realizó mediante un registro abierto: la investigadora anotó todos los fenómenos relevantes observados en el aula sin categorías de observación predefinidas, con el fin de preservar la originalidad y la integridad de los datos. Los registros de observación incluyen los comportamientos didácticos del docente, las reacciones y formas de participación del alumnado, el contexto en el que se desarrollan las actividades con canciones, y otros fenómenos destacables.

3.3.2 Grabaciones de clase

Con el consentimiento informado del centro y de las familias, la investigadora grabó en vídeo un total de 3 sesiones adicionales al período de observación sistemática: 1 de primero (13 de mayo) y 2 de quinto (21 y 28 de abril). La duración total de las grabaciones es de aproximadamente 135 minutos. Estas grabaciones en vídeo permiten observar tanto los intercambios verbales como los comportamientos no verbales y las acciones corporales, lo que resulta especialmente relevante para el análisis de las estrategias docentes (pregunta de investigación 3: ¿qué estrategias didácticas emplea el docente en la enseñanza con canciones?) y de la participación del alumnado (pregunta de investigación 4: ¿qué fenómenos de participación observable presenta el alumnado durante las actividades con canciones?).

Los datos de grabación tienen un papel complementario y subordinado con respecto a los diarios de observación. Los diarios constituyen la fuente de datos principal de esta investigación, ya que proporcionan un registro longitudinal de los seis cursos a lo largo de todo el periodo de observación. Las grabaciones, por su parte, se utilizan de forma selectiva para ilustrar y ejemplificar fenómenos ya identificados en los diarios, aportando evidencia audiovisual de momentos concretos.

3.3.3 Material de canciones

La investigadora recogió los textos de las letras de todas las canciones utilizadas en el aula durante el periodo de observación, y los analizó como material didáctico para responder a la pregunta de investigación 2. El análisis se centra en el nivel de dificultad del vocabulario y las características de la estructura lingüística de las letras, así como en los elementos culturales que contienen.

3.4 Métodos de análisis de datos

El enfoque general de análisis de esta investigación es cualitativo, y se apoya principalmente en el análisis de contenido, complementado con el análisis de datos audiovisuales procedentes de las grabaciones de clase. El proceso de análisis tiene en cuenta tanto una dimensión deductiva como una dimensión inductiva.

La dimensión deductiva se refiere al marco de análisis predefinido por las preguntas de investigación: frecuencia y distribución (pregunta 1), características lingüísticas y culturales (pregunta 2), estrategias del docente (pregunta 3), fenómenos de participación del alumnado (pregunta 4) y limitaciones y dificultades (pregunta 5). Estas categorías constituyen el marco organizativo básico del análisis.

La dimensión inductiva se refiere a las subcategorías y fenómenos concretos que emergen de los propios datos durante la lectura. La codificación de los diarios de observación y de las transcripciones de grabación sigue un enfoque mixto: las

categorías temáticas se determinan de antemano (deductivo), mientras que las subcategorías concretas se generan de forma inductiva a partir de los datos durante el proceso de análisis, con el fin de preservar la complejidad original de los datos.

El análisis de contenido se aplica a los tres tipos de datos recogidos en esta investigación. En el caso de los diarios de observación, el análisis permite identificar la frecuencia y las funciones del uso de canciones (pregunta 1), así como los patrones de estrategias docentes (pregunta 3), los fenómenos de participación del alumnado (pregunta 4) y las limitaciones observadas (pregunta 5). En el caso del material de canciones, el análisis permite identificar las características léxicas, las estructuras lingüísticas y los temas culturales de las letras (pregunta 2). En el caso de los datos videográficos, el análisis de contenido temático sigue las mismas categorías aplicadas a los diarios y se orienta a identificar ejemplos concretos que ilustran y enriquecen los patrones ya detectados en la observación sistemática, con especial atención a las estrategias docentes y a la participación del alumnado (preguntas 3 y 4).

3.5 Garantía de calidad de la investigación

Esta investigación aplica la triangulación para garantizar el rigor del análisis. Las tres fuentes de datos de esta investigación —diarios de observación, grabaciones de clase (utilizadas de forma complementaria para ilustrar fenómenos identificados en los diarios) y material de letras—revelan desde distintos ángulos diferentes aspectos del uso de canciones. Cuando los resultados del análisis de distintas fuentes coinciden, la credibilidad de las conclusiones se refuerza; cuando aparecen diferencias, estas constituyen en sí mismas un hallazgo que merece un análisis más profundo (Álvarez & San Fabián Maroto, 2012, p. 10).

3.6 Ética de la investigación

Esta investigación respeta los principios básicos de la ética en la investigación educativa. Antes de comenzar la investigación, la investigadora informó a la dirección

del centro, al docente Sergio y a las familias de los alumnos de todos los cursos sobre los objetivos del estudio y el uso de los datos, y obtuvo el consentimiento informado por escrito. Los datos de grabación solo se recogieron en los grupos cuyos familiares dieron autorización explícita. Para proteger la privacidad de los participantes, el nombre del centro se ha anonimizado y el docente aparece bajo un nombre ficticio (Sergio). Todos los datos se utilizan exclusivamente con fines académicos en el marco de esta investigación.

Para la redacción de este trabajo, la autora ha utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA) como apoyo lingüístico y de escritura. Concretamente, la IA se empleó para traducir al español borradores redactados previamente en chino, mejorar la expresión en español y refinar la estructura. La recogida de datos, el análisis, la interpretación de los resultados y las conclusiones son íntegramente obra de la autora.

4. Análisis de datos

4.1 Frecuencia, funciones y diferencias entre cursos en el uso de canciones

Este apartado describe y analiza el panorama general del uso de canciones en las clases de chino de primero a sexto, a partir de los diarios de observación de aula de siete semanas. El periodo de observación abarca del 17 de febrero al 15 de abril de 2026. Se registraron dos días lectivos por semana (martes y miércoles) en los seis cursos, con una sesión de chino de 45 minutos por clase y por semana en condiciones normales, lo que supone un total de aproximadamente 37 sesiones observadas a lo largo de las siete semanas. Cabe señalar que las grabaciones en vídeo descritas en el apartado 3.3.2 corresponden a 3 sesiones adicionales realizadas fuera de este período de observación sistemática, y no están incluidas en el cómputo anterior. De estas, 16 presentaron un uso claramente identificable de canciones, lo que representa aproximadamente el 43 % del total de sesiones observadas.

4.1.1 Panorama general de la frecuencia de uso de canciones por curso

La siguiente tabla muestra los datos básicos del uso de canciones en cada curso durante las siete semanas de observación:

Curso	Sesiones registradas	Sesiones con canciones	Frecuencia
Primero	6	5	83 %
Segundo	6	4	67 %
Tercero	7	2	29 %
Cuarto	7	4	57 %
Quinto	5	0	0 %
Sexto	6	1	17 %

A lo largo de las siete semanas de recogida de datos, el uso de canciones presenta una distribución claramente desigual entre cursos. Primero y segundo son los cursos donde las canciones aparecen con mayor frecuencia, en casi todas las sesiones. Cuarto también alcanza una frecuencia del 57 %, aunque la naturaleza funcional de su uso es esencialmente diferente a la de los cursos inferiores. Tercero y sexto presentan un uso más limitado. Quinto no registró ninguna actividad con canciones en todo el periodo de observación.

Sin embargo, es necesario señalar una limitación importante en la interpretación de esta distribución por cursos: las diferencias en la frecuencia de uso de canciones entre cursos durante el periodo de observación pueden reflejar en gran medida el punto del programa en el que se encontraba cada clase, y no que la edad o el curso determinen por sí mismos la frecuencia y la forma de uso de las canciones. Sexto apenas usó canciones durante el periodo de observación porque los días de la semana y los meses del año ya se habían estudiado en una etapa anterior y no era necesario volver a ellos con canciones. Quinto tampoco registró ningún uso de canciones en ese mismo periodo porque el contenido que se estaba trabajando entonces no tenía canciones asociadas, no porque ese grupo no fuera apto para la enseñanza con canciones: la primera grabación muestra que,

cuando se introdujo una canción, el ambiente en clase de quinto también fue muy positivo. Además, la investigadora observó que, una vez finalizado el periodo de observación, el uso de canciones en cuarto aumentó en cuanto ese grupo empezó a trabajar los días de la semana y los meses del año, lo que confirma la relación directa entre el uso de canciones y el contenido que se está enseñando en cada momento.

4.1.2 Clasificación de las funciones del uso de canciones

A partir de la revisión sistemática de los diarios de las siete semanas, y mediante un proceso de codificación inductiva de los datos, esta investigación identifica cinco categorías funcionales del uso de canciones en el aula. Cabe aclarar que algunas canciones cumplen funciones diferentes según la ocasión, por lo que una misma canción puede pertenecer a categorías distintas en diferentes sesiones. El criterio de clasificación es la función principal de cada uso concreto, no la naturaleza de la canción en sí.

(I) Gestión de transiciones y gestión procedimental del aula

Esta categoría incluye los casos en que las canciones se usan para organizar el flujo de la clase, y puede dividirse en dos subtipos.

En cuanto a la gestión de tiempos de transición, las canciones se reproducen como música de fondo durante momentos entre actividades —principalmente el almuerzo de primero—, con el fin de mantener el ritmo de la clase. Se registraron cuatro casos, todos en este curso, con canciones como *Huǒchē Kuài Fēi* (火车快飞), *Bàba Māma Xièxie Nǐ* (爸爸妈妈谢谢你) y *Xiǎo Yànzi* (小燕子). Aunque en estos contextos las canciones no forman parte de ninguna actividad didáctica formal, los diarios registran reacciones espontáneas del alumnado: en algunos casos los alumnos daban patadas al ritmo de la música o se levantaban a hacer gestos con el vídeo; en otros, simplemente escuchaban mientras comían en un ambiente relajado.

En cuanto a la gestión procedimental, las canciones se usan como mecanismo de selección aleatoria de alumnos. Cuando demasiados alumnos levantaban la mano para salir a la pizarra, Sergio cantaba los primeros versos de una canción para decidir a quién elegir, alternando en distintas ocasiones entre *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) y *Shǔ Yāzi* (数鸭子). La característica de este uso es que la función de la canción está completamente al servicio de la gestión del aula, sin relación directa con el contenido lingüístico de la clase.

(II) Celebración social

Shēngrì Kuàilè (生日快乐) 'Cumpleaños feliz' es la canción que aparece con mayor regularidad durante el período de observación, con cinco registros en situaciones de cumpleaños en tercero y cuarto. En todas las ocasiones Sergio dirigió al grupo entero en la canción en chino. En algunos casos el uso celebrativo se combinó con un breve repaso lingüístico: tras cantar, Sergio aprovechó para practicar el intercambio pregunta-respuesta *nǐ jǐ suì* (你几岁) '¿Cuántos años tienes?' / *wǒ jǐ suì* (我几岁) 'Tengo... años', de modo que la celebración cumplió a la vez una función de repaso de estructuras. La concentración de cuatro celebraciones de cumpleaños en cuarto a lo largo de las siete semanas convierte a esta canción en la única con presencia repetida en ese curso durante el período de observación.

(III) Enseñanza y repaso de vocabulario y estructuras

Esta función se concentra principalmente en primero y segundo, con 12 casos registrados, siendo la categoría con mayor número de actividades con canciones durante el período de observación. Las canciones de esta categoría presentan como rasgo común un vocabulario reducido y estructuras de alta repetición, con la excepción de *Xiǎo Yànzi* (小燕子).

El contenido lingüístico trabajado a través de las canciones abarca cuatro ámbitos. En primer lugar, los demostrativos de lugar y la estructura pregunta-respuesta de

localización, a través de *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) 'Dónde están mis amigos', que trabajó *zhèlǐ* (这里) 'aquí', *nàlǐ* (那里) 'allí' y la estructura *zài nǎlǐ* (在哪里) / *zài zhèlǐ* (在这里). Esta canción es el único caso en este estudio con presencia repetida en varias semanas en el mismo curso, lo que permitió un contacto sostenido con el vocabulario y las estructuras.

En segundo lugar, el vocabulario de partes del cuerpo, trabajado a través de dos canciones: *Wǒ de Yǎnjīng/Bízi/Tóufa Zài Nǎlǐ* (我的眼睛/鼻子/头发在哪里), creada e interpretada a capella por el propio Sergio, con una estructura melódica sencilla, usada en primero para repasar vocabulario corporal y la estructura *zài nǎlǐ* / *zài zhèlǐ*; y *Tóu Jiānbǎng Xīgài Jiǎo* (头肩膀膝盖脚) 'Cabeza, hombros, rodillas y pies', usada en segundo con gestos de tocar cada parte del cuerpo al cantarla.

En tercer lugar, las expresiones de tiempo, a través de *Xīngqīgē* (星期歌) 'La canción de los días de la semana' y *Yuèfēngē* (月份歌) 'La canción de los meses', usadas en sexto para repasar vocabulario que el grupo ya había estudiado anteriormente, por lo que cumplieron una función de consolidación.

En cuarto lugar, cabe mencionar *Xiǎo Yànzi* (小燕子) 'La golondrina', usada en primero para la enseñanza de lengua. Sergio explicó el contenido verso por verso antes de cantar, aclarando entre otros que *wèishá* (为啥) es la forma coloquial de *wèishénme* (为什么) 'por qué'. A diferencia del resto de canciones de esta categoría, *Xiǎo Yànzi* presenta un vocabulario y una complejidad de estructuras notablemente más elevados.

(IV) Introducción cultural y apreciación musical

En tercero se reprodujeron dos piezas instrumentales de *pípa* (琵琶) —*Chūn Jiāng Huā Yuè Yè* (春江花月夜) y *Jiāngnán* (江南)— con el objetivo principal de la apreciación musical. Los alumnos mostraron una curiosidad y atención evidentes, la mayoría escuchó en silencio; la reacción del grupo —incluyendo el comentario de un alumno de

que la música le haría dormir y el de la tutora de que casi se había quedado dormida— ilustra que este tipo de material crea en el aula una atmósfera muy diferente a la de las actividades de canto. En sexto, el número de danza *Xǐyǔ* (喜雨) de la gala de Año Nuevo chino de la CCTV se usó como introducción al contexto cultural de la primavera china.

(V) Actividades de ambiente

En esta categoría las canciones aparecen como actividades orientadas a crear o mantener un ambiente positivo en el aula, sin un objetivo explícito de enseñanza de contenidos lingüísticos nuevos. Se registraron cinco casos, que pueden agruparse en dos patrones de uso.

El primero es el uso como apertura de clase. *Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Ma* (你好你好你好吗) 'Hola, hola, ¿cómo estás?' aparece de forma recurrente al inicio de sesión en distintos cursos, siempre acompañada de gestos corporales y aceleración progresiva del tempo. En los casos en que el alumnado ya dominaba la canción, su función no era introducir vocabulario nuevo sino activar el estado de la clase; en la grabación de quinto, este mismo patrón se repite en un grupo de mayor edad, lo que sugiere que la estrategia no está limitada a los cursos inferiores.

El segundo es el uso como cierre relajado. En una sesión de segundo, tras una actividad de enseñanza de vocabulario, Sergio reprodujo *Xiǎo Yànzi* (小燕子) 'La golondrina' y *Bàba Māma Xièxie Nǐ* (爸爸妈妈谢谢你) 'Gracias, papá y mamá' al final de la clase, acompañadas de gestos por parte del alumnado. Ninguna de estas dos canciones tenía en esa sesión un objetivo lingüístico explícito, y su posición al final de la clase apunta a una función de cierre y distensión.

Resumen de la clasificación de funciones

Categoría	Casos registrados	Cursos	Canciones representativas
I. Gestión de transiciones y gestión procedimental	6	Primero	<i>Huǒchē Kuài Fēi</i> (火车快飞), <i>Xiǎo Yànzi</i> (小燕子), <i>Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ</i> (我的朋友在哪里), <i>Shǔ Yāzi</i> (数鸭子)
II. Celebración social	5	Tercero, cuarto	<i>Shēngrì Kuàilè</i> (生日快乐)
III. Enseñanza y repaso de vocabulario y estructuras	12	Primero, segundo, sexto	<i>Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ</i> (我的朋友在哪里), <i>Xīngqīgē</i> (星期歌), <i>Yuèfēngē</i> (月份歌), <i>Tóu Jiānbǎng Xīgài Jiǎo</i> (头肩膀膝盖脚), <i>Wǒ de Yǎnjīng/Bízi/Tóufa Zài Nǎlǐ</i> (我的眼睛/鼻子/头发在哪里), <i>Xiǎo Yànzi</i> (小燕子)
IV. Introducción cultural y apreciación musical	3	Tercero, sexto	<i>Chūn Jiāng Huā Yuè Yè</i> (春江花月夜), <i>Jiāngnán</i> (江南), <i>Xǐyǔ</i> (喜雨)
V. Actividades de ambiente	5	Primero, segundo	<i>Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Ma</i> (你好你好你好吗), <i>Xiǎo Yànzi</i> (小燕子), <i>Bàba Māma</i> (爸爸妈妈), <i>Xièxie Nǐ</i> (爸爸妈妈谢谢你)

Cabe añadir que una misma canción puede pertenecer a categorías distintas según la ocasión. Tomando *Xiǎo Yànzi* (小燕子) como ejemplo: cuando se reproduce durante el almuerzo en primero pertenece a la categoría I (gestión de transiciones); cuando se enseña por primera vez pertenece a la categoría III (enseñanza de vocabulario); y cuando los alumnos de segundo la cantan al final de la clase pertenece a la categoría V (actividad de ambiente). Esta dependencia contextual de las funciones indica que el valor didáctico de las canciones no depende solo de las características de la canción en

sí, sino también en gran medida de en qué momento de la clase decide introducirla el docente.

4.1.3 Diferencias entre cursos inferiores y cursos superiores

A partir de los datos anteriores, se pueden identificar las siguientes diferencias observables entre los cursos inferiores (primero a tercero) y los cursos superiores (cuarto a sexto) en el uso de canciones.

En cuanto a la frecuencia de uso, primero y segundo presentan una frecuencia de uso de canciones muy superior a la del resto de cursos, siendo primero el más intensivo (83 %). Quinto no registró ninguna actividad con canciones en todo el periodo de observación, aunque sí aparecieron indicios indirectos del efecto *earworm*, lo que indica que ese grupo había tenido contacto con canciones en etapas anteriores. Esta distribución de frecuencias está en gran medida relacionada con el punto del programa en que se encontraba cada grupo, y no viene determinada únicamente por el curso, tal como se ha explicado en el apartado 4.1.1.

En cuanto a las funciones de uso, los cursos inferiores presentan una variedad de funciones claramente mayor. En primero y segundo, por ejemplo, en una sola sesión las canciones pueden cubrir al mismo tiempo la categoría I (gestión de transiciones), la categoría III (enseñanza de vocabulario) y la categoría V (rutinas de aula y actividades de ambiente), con un cambio flexible entre funciones. En los cursos superiores las funciones son más limitadas: en cuarto, casi todos los usos de canciones durante el periodo de observación corresponden a la categoría II (celebración social), con *Shēngri Kuàilè* (生日快乐) como protagonista absoluto; en sexto, las dos actividades con canciones registradas pertenecen respectivamente a la categoría IV (introducción cultural y apreciación musical) y a la categoría III (repaso de vocabulario); en tercero, las dos actividades también corresponden respectivamente a la categoría II y a la categoría IV, igualmente concentradas.

Además, los diarios registran un fenómeno complementario que merece atención: en el registro de la cuarta semana (11 de marzo) en primero se menciona que algunos alumnos ya habían escuchado *Xiǎo Yànzi* (小燕子) a través de sus hermanos mayores, porque Sergio había enseñado esa canción anteriormente en cursos superiores. Esto indica que el conocimiento de las canciones se transmite de forma informal entre alumnos de distintos cursos, y que el pequeño tamaño del centro y las relaciones familiares entre los alumnos aceleran esta transmisión. Este fenómeno hace más compleja la relación entre "curso" y "experiencia de contacto previo con las canciones": los alumnos de cursos inferiores a veces ya han tenido contacto con ciertas canciones a través de canales informales.

4.2 Características lingüísticas y culturales de las canciones utilizadas en el aula

Este apartado analiza de forma individual los materiales musicales utilizados durante el periodo de observación. Las canciones con letra se analizan desde tres dimensiones: vocabulario, estructuras gramaticales y culturales; los materiales instrumentales y de actuación sin letra se analizan únicamente desde la dimensión cultural. Los enlaces de YouTube corresponden a las versiones reproducidas en clase.

Para el análisis del contenido cultural de las canciones, se adopta como referencia la clasificación de tipos de input cultural propuesta por Walker (2000, citada en Román Romero, 2022, p. 28), quien distingue entre tres categorías: *achievement culture* (hitos y logros de una civilización), *informational culture* (conocimientos valorados por una sociedad) y *behavioral culture* (saberes que permiten desenvolverse en la vida cotidiana). En este trabajo, se considera que una canción presenta un contenido cultural marcado cuando su letra o su uso en el aula implica conocimientos específicos de alguna de estas tres categorías; por el contrario, se considera de contenido cultural relativamente neutro cuando su función principal es lingüística y no presupone conocimientos culturales específicos para ser comprendida.

1. *Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Ma* (你好你好你好吗) 'Hola hola ¿cómo estás?'

<https://youtu.be/96ZzzwPdNhM>

Letra: 你好, 你好, 你好吗 你好, 你好, 你好吗 你好, 你好, 你好吗 大家好, 大家好

Origen: Canción infantil de uso frecuente en la enseñanza de chino como lengua extranjera, creada específicamente con fines didácticos.

Vocabulario: El vocabulario de la letra es muy reducido, solo incluye las expresiones *nǐ hǎo* (你好) 'hola', *nǐ hǎo ma* (你好吗) '¿cómo estás?' y *dàjiā hǎo* (大家好) 'hola a todos'. Son expresiones básicas del aula de chino. *Nǐ hǎo* (你好) aparece seis veces, *nǐ hǎo ma* (你好吗) aparece tres veces y *dàjiā hǎo* (大家好) dos veces, con un grado de repetición muy alto. Cabe señalar que *dàjiā hǎo* (大家好) es un saludo colectivo dirigido a un grupo, distinto del saludo individual *nǐ hǎo* (你好): los estudiantes de chino inicial suelen conocer *nǐ hǎo* (你好) pero no necesariamente *dàjiā hǎo* (大家好), por lo que esta canción les ofrece la oportunidad de entrar en contacto con esta expresión a través de la repetición.

Contenido cultural: Desde la clasificación de Walker (2000, citada en Román Romero, 2022, p. 28), esta canción no presenta contenido de *achievement culture*, *informational culture* ni *behavioral culture* en ninguna de sus tres categorías. El contenido de la letra es culturalmente neutro y su función principal es lingüística: introducir y reforzar las expresiones básicas de saludo del aula de chino.

2. *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) 'Dónde están mis amigos'

<https://youtu.be/M6zhXla6iC8>

Letra: 一 二 三 四 五 六 七 我的朋友在哪里 在这里在这里 我的朋友在这里

Origen: Canción infantil en chino mandarín, de uso frecuente tanto en la educación infantil como en la enseñanza del chino como lengua extranjera

Vocabulario: El vocabulario se organiza en tres ámbitos funcionales. El primero son los números cardinales del uno al siete (*yī, èr, sān, sì, wǔ, liù, qī*, 一 二 三 四 五 六 七).

El segundo es la estructura posesiva de primera persona *wǒ de* (我的) 'mi/mis', formada por el pronombre personal y la partícula estructural *de* (的) como marcador de posesión. El tercero son los pronombres demostrativo-interrogativos de lugar: *zài nǎlǐ* (在哪里) '¿dónde está?' y *zài zhèlǐ* (在这里) 'está aquí'. El vocabulario es reducido, pero de alta funcionalidad para el nivel inicial.

Gramática / Estructuras: La estructura central es la oración locativa *S + 在 + lugar*, presentada en su forma interrogativa y declarativa mediante el par *zài nǎlǐ / zài zhèlǐ*. La partícula posesiva *de* (的) en *wǒ de péngyou* introduce asimismo un punto gramatical importante del chino inicial. Esta estructura pregunta-respuesta se extiende además a otras actividades de aula (la canción de partes del cuerpo creada por Sergio y el juego de adivinar la distancia por el sonido), lo que amplía su función más allá del canto.

Contenido cultural: Esta canción no presenta contenido de *achievement culture* ni de *informational culture*. En cuanto a la *behavioral culture*, la letra en sí misma es culturalmente neutra; sin embargo, durante la enseñanza de los números del uno al siete, Sergio señaló explícitamente que los gestos manuales para contar en chino difieren de los utilizados en español, e introdujo esta diferencia como punto de entrada para la reflexión intercultural. Este uso de la diferencia gestual como contenido cultural pertenece a la categoría de *behavioral culture*, en tanto que constituye un saber práctico sobre las convenciones comunicativas no verbales de la cultura china.

3. *Xiǎo Yànzi* (小燕子) 'La golondrina'

<https://youtu.be/evebw8qBOmQ>

Letra (solo se enseñó la primera estrofa en clase):

小燕子，穿花衣，年年春天来这里。我问燕子你为啥来，燕子说："这里的春天最美丽。"

(Segunda estrofa: 小燕子，告诉你，今年这里更美丽，我们盖起了大工厂，装上了新机器，欢迎你长期住在这里。)

Origen: Canción infantil de China continental. La letra fue escrita por Wang Lu en 1956 y la música fue compuesta por Wang Yunjie. Se publicó en 1957 como canción de

la película Diario de una enfermera y desde entonces se ha cantado ampliamente en China continental hasta la actualidad.

Vocabulario: La primera estrofa incluye palabras como *yànzi* (燕子) 'golondrina', *chuān huāyī* (穿花衣) 'lleva un vestido de flores', *chūntiān* (春天) 'primavera', *měilì* (美丽) 'bonito/hermoso', y el interrogativo coloquial *wèishá* (为啥), variante dialectal del norte de China equivalente a *wèishénme* (为什么) 'por qué', cuyo carácter no estándar fue aclarado explícitamente por Sergio en clase. El nivel léxico de la estrofa es notablemente más elevado que el de las otras canciones usadas para la enseñanza de lengua en este estudio, con vocabulario que en su conjunto supera el nivel inicial.

Gramática / Estructuras: La letra presenta varios puntos gramaticales que pertenecen a niveles superiores al inicial. El adverbio de frecuencia formado por reduplicación *niánnián* (年年) 'cada año / todos los años' es una estructura propia del nivel intermedio que no suele aparecer en los primeros estadios de aprendizaje. El sintagma nominal atributivo *zhèlǐ de chūntiān* (这里的春天) 'la primavera de aquí', con modificador de lugar antepuesto al núcleo mediante la partícula *de* (的), introduce una construcción que difiere del orden español. El superlativo *zuì měilì* (最美丽) 'la más bonita' con el adverbio *zuì* (最) es asimismo un punto gramatical de nivel HSK 2. Finalmente, la canción presenta una estructura de discurso directo (*yànzi shuō*: "*zhèlǐ de chūntiān zuì měilì*", 燕子说: "这里的春天最美丽") con el verbo *shuō* (说) como introductor de cita. Debido a la dificultad combinada del vocabulario y las estructuras, es probable que los alumnos memoricen esta canción principalmente a través de la repetición y los gestos, y no mediante la comprensión de su contenido lingüístico.

Contenido cultural: En cuanto a *achievement culture*, *Xiǎo Yànzi* (小燕子) es parte de la memoria cultural compartida de varias generaciones en China continental: desde los padres de los años cincuenta hasta los niños de hoy, prácticamente cualquier persona que haya crecido en China conoce esta canción, lo que la convierte en un referente de la cultura popular china del siglo XX. En cuanto a *informational culture*, la golondrina está estrechamente asociada en la cultura china con la primavera y la buena suerte, y la letra *niánnián chūntiān lái zhèlǐ* (年年春天来这里) 'cada primavera viene aquí'

transmite la conciencia del ciclo de las estaciones y el vínculo emocional entre el ser humano y la naturaleza, valores presentes en el imaginario cultural chino.

Cabe señalar que la segunda estrofa presenta una marcada carga ideológica histórica (*wǒmen gài qǐle dà gōngchǎng, zhuāng shàngle xīn jīqì* (我们盖起了大工厂，装上了新机器) 'hemos construido grandes fábricas, instalado maquinaria nueva'), escrita en el contexto de la construcción socialista de China en los años cincuenta. Sergio declaró expresamente que no le gusta esa estrofa por considerarla excesivamente propagandística, y por ello en clase solo enseñó la primera. Esta selección activa del contenido refleja una postura crítica del docente ante los materiales musicales, y que el docente actúa como mediador que filtra aquellos elementos culturales que considera inadecuados para el contexto de enseñanza.

4. *Huǒchē Kuài Fēi* (火車快飛) 'El tren vuela rápido'

<https://youtu.be/zJkU2hA3yV0>

Letra:

火車快飛，火車快飛，穿過高山越過小溪，不知走了幾百里，快到家裡快到家裡，快到家裡，快到家裡，媽媽看見真歡喜。

Origen: Canción infantil de Taiwán. La letra y el título usan caracteres tradicionales. Pertenece al repertorio tradicional de canciones infantiles en chino de Taiwán.

Vocabulario: La letra incluye palabras como *huǒchē* (火車) 'tren', *gāoshān* (高山) 'montaña alta', *xiǎoxī* (小溪) 'arroyo', *jiālǐ* (家裡) 'casa/hogar', y *māma* (媽媽) 'mamá', entre otras. El contenido es relativamente rico, con predominio de sustantivos concretos y vocabulario de la vida cotidiana. La canción usa caracteres tradicionales en su totalidad. Durante el periodo de observación esta canción solo se reprodujo como música de fondo durante el almuerzo y no se trabajó su vocabulario.

Gramática / Estructuras: La letra está compuesta principalmente por frases imperativas y declarativas. Las estructuras gramaticales son naturales y fluidas, pero van más allá de los objetivos didácticos de la clase de chino de primero. Dado que esta

canción nunca se usó como material de enseñanza lingüística, su estructura lingüística tuvo un impacto limitado en el contacto real de los alumnos.

Contenido cultural: Esta canción no presenta contenido de *achievement culture*. En cuanto a la *informational culture*, la temática gira en torno al viaje en tren de vuelta a casa, el recuerdo de la madre y los consejos sobre crecer con salud, transmitiendo valores de afecto familiar y piedad filial presentes en la cultura china. En cuanto a la *behavioral culture*, el contenido no incluye convenciones de comportamiento específicas que requieran explicación cultural. Cabe señalar además que el uso de caracteres tradicionales en la letra constituye en sí mismo un elemento cultural: supone una diferencia de sistema de escritura con respecto al chino simplificado habitual en clase, lo que podría servir como punto de entrada para una reflexión sobre la diversidad del chino escrito. Sin embargo, dado que esta canción se utilizó únicamente como música de fondo durante el almuerzo y no fue objeto de enseñanza explícita, estos contenidos culturales no fueron trabajados en el aula.

5. Bàba Māma Xièxiè Nǐ (爸爸妈妈谢谢你) 'Gracias papá y mamá'

<https://youtu.be/jUvPq0HNxZw>

Letra (fragmento de las estrofas principales):

妈妈谢谢你，放下心爱的手机，常陪我玩耍做游戏，让我过得开开心心。爸爸妈妈谢谢你，教我做人的道理，失败时给我鼓励，成功时分享甜蜜。因为有你，我很幸福，亲爱的爸爸妈妈，你们让我很知足。感谢有你，我不孤独，亲爱的爸爸妈妈，你们用爱将我守护。

Origen: Canción infantil moderna en chino. La versión que Sergio reprodujo para primero es una versión de movimientos con lengua de signos para niños pequeños disponible en YouTube.

Vocabulario: El vocabulario de esta canción es el más difícil de todas las canciones del periodo de observación. Incluye palabras abstractas como *xìngfú* (幸福) 'felicidad', *gūdú* (孤独) 'soledad', *shǒuhù* (守护) 'proteger/cuidar', *gǔlì* (鼓励) 'animar/alentar', *fēnxiǎng* (分享) 'compartir' y *tiánmì* (甜蜜) 'dulce/feliz', con una diferencia significativa respecto al nivel de vocabulario de los aprendices de chino inicial.

Gramática / Estructuras: La letra contiene varias estructuras gramaticales complejas, como la estructura causativa *ràng wǒ guò de kāikāixīnxīn* (让我过得开开心心) 'hacer que yo esté muy contento', las cláusulas temporales *shībài shí gěi wǒ gǔlì* (失败时给我鼓励) 'cuando fallo, me animas' y *chénggōng shí fēnxiǎng tiánmì* (成功时分享甜蜜) 'cuando tengo éxito, compartimos la alegría', y la expresión causal *yīnwèi yǒu nǐ, wǒ hěn xìngfú* (因为有你, 我很幸福) 'porque te tengo, soy feliz'. Todas estas estructuras están fuera del nivel del aula de chino inicial. Como esta canción nunca se usó para la enseñanza de vocabulario o gramática, los alumnos participaron principalmente siguiendo los gestos del vídeo, por lo que el contacto real con el contenido lingüístico fue limitado.

Contenido cultural: Desde la clasificación de Walker (2000, citada en Román Romero, 2022, p. 28), esta canción presenta contenido principalmente en las categorías de *informational culture* y *behavioral culture*. En cuanto a la *informational culture*, la temática central es la gratitud hacia los padres y la importancia de la presencia parental, valores que conectan con la piedad filial (*xiào*, 孝) como principio cultural ampliamente arraigado en la cultura china. En cuanto a la *behavioral culture*, el detalle *fàngxià xīn'ài de shǒujī* (放下心爱的手机) 'dejar el móvil tan querido' refleja una preocupación contemporánea sobre la atención parental en la era digital, lo que apunta a la evolución de los valores familiares tradicionales en el contexto moderno. Dado que esta canción se utilizó únicamente como música de fondo con gestos durante el almuerzo y no fue objeto de enseñanza explícita, estos contenidos culturales no fueron trabajados en el aula.

6. Xīngqīgē (星期歌) 'La canción de los días de la semana'

<https://youtu.be/KjB-N9GZxMY>

Letra: 一一一, 星期一; 二二二, 星期二; 三三三, 星期三; 四四四, 星期四; 五五五, 星期五; 六六六, 星期六; 七七七, 星期天。今天星期一, 星期一; 明天星期二, 星期二; 昨天星期天, 星期天。

Origen: Canción infantil de uso frecuente en la enseñanza de chino como lengua

extranjera.

Vocabulario: El núcleo de la letra son los nombres de los días de la semana, formados mediante la correspondencia regular entre los números cardinales del uno al siete y el morfema base *xīngqī* (星期) 'semana', con la única excepción de *xīngqītiān* (星期天) para el domingo. Esta regularidad morfológica facilita considerablemente la memorización del campo léxico. La letra se completa con las tres expresiones temporales deícticas básicas *jīntiān* (今天) 'hoy', *míngtiān* (明天) 'mañana' y *zuótiān* (昨天) 'ayer', que comparten el morfema *tiān* (天) 'día' y pueden presentarse como una familia léxica. El vocabulario es reducido y de alta funcionalidad para el nivel inicial.

Gramática / Estructuras: El punto gramatical central de la segunda parte de la letra es la oración de predicado nominal sin cópula: *jīntiān xīngqī yī* (今天星期一) 'hoy es lunes', *míngtiān xīngqī èr* (明天星期二) 'mañana es martes', *zuótiān xīngqītiān* (昨天星期天) 'ayer fue domingo'. En estas oraciones, el verbo copulativo *shì* (是) se omite, ya que en chino las expresiones de fecha y día de la semana no requieren cópula, a diferencia del español donde el verbo 'ser' es obligatorio. La canción, al repetir este esquema sin *shì* de forma cantada, favorece la automatización de este patrón. La primera parte de la letra —la enumeración triplicada del número seguida del día correspondiente (*yī yī yī, xīngqī yī*)— no constituye una oración completa, pero establece la correspondencia entre números cardinales y días de la semana mediante un patrón altamente predecible que reduce la dificultad de seguimiento.

Contenido cultural: Esta canción no presenta contenido de *achievement culture*, *informational culture* ni *behavioral culture* en ninguna de sus tres categorías. La función principal es lingüística: facilitar la memorización del vocabulario de los días de la semana y las expresiones de tiempo básicas.

7. *Yuèfēngē* (月份歌) 'La canción de los meses'

<https://youtu.be/tTfAQ5LbnQc>

Letra: 一月二月三月四月，五月六月七月八月，九月十月十一月十二月，一年有十二个月。

Origen: Canción infantil para la enseñanza de chino como lengua extranjera. La melodía es una adaptación de la canción infantil americana Ten Little Indians (1868, música de Septimus Winner). Esta canción popular americana, basada en un ritmo de adición numérica simple, ha sido ampliamente adaptada para la enseñanza de números a niños en distintas lenguas. La versión en chino sustituye los elementos numerados originales por los meses del año, manteniendo el marco rítmico de la melodía original.

Vocabulario: El núcleo de la letra son los nombres de los doce meses del año, formados mediante la correspondencia regular entre los números cardinales del uno al doce y el morfema *yuè* (月) 'mes'. Al igual que los días de la semana, esta regularidad morfológica permite al alumno deducir el nombre de cualquier mes a partir del número, lo que reduce la carga memorística en comparación con castellano o catalán donde los nombres de los meses son arbitrarios. La letra se completa con la frase *yī nián yǒu shí'èr gè yuè* (一年有十二个月) 'un año tiene doce meses', que introduce vocabulario adicional de alta frecuencia.

Gramática / Estructuras: La única estructura oracional completa de la canción es *yī nián yǒu shí'èr gè yuè* (一年有十二个月), que presenta dos puntos gramaticales del nivel inicial. El primero es la oración existencial con *yǒu* (有): la estructura [*sintagma temporal*] + 有 + [*sintagma numeral-clasificador* + *nombre*] expresa la existencia o pertenencia de elementos dentro de un ámbito determinado. El segundo es el clasificador general *gè* (个), cuya presencia entre el numeral *shí'èr* (十二) y el sustantivo *yuè* (月) es obligatoria en chino y no tiene equivalente en español, donde número y sustantivo se combinan directamente. La enumeración de los meses del uno al doce que ocupa el resto de la letra no constituye estructuras oracionales, pero fija el patrón léxico [*número*] + 月 a través de la repetición melódica.

Contenido cultural: Esta canción no presenta contenido de *achievement culture*, *informational culture* ni *behavioral culture* en ninguna de sus tres categorías.

8. Tóu Jiānbǎng Xīgài Jiǎo (头肩膀膝盖脚) 'Cabeza, hombros, rodillas y pies'

(En clase se usó en formato de canto a capella, sin vídeo)

Letra: 头肩膀膝盖脚，膝盖脚，头肩膀膝盖脚，膝盖脚，眼睛耳朵嘴巴鼻子，头肩膀膝盖脚，膝盖脚。

Origen: Adaptación al chino de la canción infantil inglesa *Head, Shoulders, Knees and Toes*. Es un caso de adaptación de canciones occidentales al chino.

Vocabulario: La letra presenta de forma concentrada ocho palabras de partes del cuerpo: *tóu* (头) 'cabeza', *jiānbǎng* (肩膀) 'hombros', *xīgài* (膝盖) 'rodillas', *jiǎo* (脚) 'pies', *yǎnjīng* (眼睛) 'ojos', *ěrdùo* (耳朵) 'orejas', *zuǐba* (嘴巴) 'boca' y *bízi* (鼻子) 'nariz'. El vocabulario es limitado pero de alta densidad, y todas las palabras se repiten varias veces en cada interpretación.

Gramática / Estructuras: La letra es una enumeración de sustantivos sin estructura oracional completa. La función lingüística está completamente al servicio de la memorización del vocabulario y el contenido gramatical es mínimo.

Contenido cultural: Esta canción no presenta contenido de *achievement culture*, *informational culture* ni *behavioral culture* en ninguna de sus tres categorías.

9. *Wǒ de Tóufa/Bízi/Yǎnjīng/Ērduo/Zuǐba Zài Nǎlǐ* (我的头发/鼻子/眼睛/耳朵/嘴巴在哪里) 'Dónde está mi pelo/nariz/ojos/orejas/boca'

(En clase se usó en formato de canto a capella, sin vídeo)

Letra:

我的 XX 在哪里，在哪里，在哪里，我的 XX 在哪里？就在这里。

(XX es una palabra de parte del cuerpo intercambiable)

Origen: Canción compuesta e interpretada a capella por el propio Sergio en el contexto de la clase, sin versión en vídeo.

Vocabulario: El vocabulario central son los nombres de partes del cuerpo (*tóufa* (头发) 'pelo', *yǎnjīng* (眼睛) 'ojos', *bízi* (鼻子) 'nariz', etc.) y las expresiones de lugar *zài nǎlǐ* (在哪里) '¿dónde está?' y *zài zhèlǐ* (在这里) / *jiù zài zhèlǐ* (就在这里) 'está aquí'. Al cantarla a capella, los nombres de partes del cuerpo pueden sustituirse en cualquier momento, lo que permite que una misma canción cubra de forma flexible múltiples

palabras meta y amplía el alcance de enseñanza de vocabulario de una sola canción.

Gramática / Estructuras: La estructura central es *wǒ de* + nombre + *zài nǎlǐ* (我的 + 名词 + 在哪里) — *jiù zài zhèlǐ* (就在这里). Esta canción y *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) juntas refuerzan la densidad de contacto con la estructura interrogativa-respuesta de lugar. El adverbio modal *jiù* (就) en *jiù zài zhèlǐ* (就在这里) introduce una diferencia semántica leve respecto al simple *zài zhèlǐ* (在这里), aunque en clase no se observó ninguna explicación explícita de esta diferencia.

Contenido cultural: Esta canción no presenta contenido de *achievement culture*, *informational culture* ni *behavioral culture* en ninguna de sus tres categorías y sirve principalmente a la función de enseñanza de vocabulario y estructuras.

10. *Shēngrì Kuàilè* (生日快乐) 'Cumpleaños feliz'

(En clase se usó en formato de canto a capella, sin vídeo)

Letra: 祝你生日快乐, 祝你生日快乐, 祝你生日快乐, 祝你生日快乐。

Origen: De origen occidental. La melodía fue compuesta por las americanas Mildred Hill y Patty Hill en 1893 y con el tiempo se convirtió en la canción de cumpleaños de uso universal en todo el mundo. La letra en chino es una traducción libre.

Vocabulario: La letra solo contiene la expresión básica de felicitación *zhù nǐ shēngrì kuàilè* (祝你生日快乐) 'feliz cumpleaños'. El vocabulario es muy reducido.

Gramática / Estructuras: *Zhù nǐ* + adjetivo (祝你 + 形容词) es una estructura fija de deseos, y es una de las expresiones de cortesía social más usadas en chino.

Contenido cultural: Esta canción presenta contenido de *behavioral culture*. la estructura fija de deseos *zhù nǐ* (祝你) + adjetivo puede entenderse como un elemento de cortesía social propio del chino, aunque su uso en el contexto del cumpleaños tiene un carácter universal que trasciende cualquier cultura específica.

11. *Chūn Jiāng Huā Yuè Yè* (春江花月夜) 'Una noche de primavera en el río con flores y luna' (instrumental)

<https://youtu.be/ifbrD14jWQ0>

Origen: Pieza clásica china para *pípa* (琵琶), perteneciente al repertorio instrumental tradicional, sin letra.

Contenido cultural: Desde la clasificación de Walker (2000, citada en Román Romero, 2022, p. 28), esta pieza presenta contenido cultural en las dos categorías. En cuanto a la *achievement culture*, *Chūn Jiāng Huā Yuè Yè* (春江花月夜) representa uno de los logros más destacados de la música instrumental tradicional china, y su uso en el aula introduce a los alumnos en el patrimonio musical clásico de China. En cuanto a la *informational culture*, la pieza evoca la imagen de la luna de primavera sobre el río, y representa la tradición estética de la música y la literatura clásica china de contemplar la naturaleza, con una estética significativamente diferente a la de la música occidental con la que los alumnos están familiarizados.

12. *Jiāngnán* (江南) 'Al sur del río Yangtsé' (instrumental)

<https://youtu.be/HgJsdctWgyU>

Origen: Pieza clásica china para *pípa* (琵琶), interpretada por músicos contemporáneos, sin letra.

Contenido cultural: Esta pieza presenta contenido cultural principalmente en las categorías de *achievement culture* e *informational culture*. En cuanto a la *achievement culture*, *Jiāngnán* (江南) pertenece al repertorio de la música instrumental tradicional china para *pípa* (琵琶), y su uso en el aula, junto con *Chūn Jiāng Huā Yuè Yè* (春江花月夜), introduce a los alumnos en el patrimonio musical clásico chino. En cuanto a la *informational culture*, la pieza evoca la imagen de los paisajes fluviales del sur de China, y pertenece a la tradición estética china de expresar el vínculo entre el ser humano y la naturaleza a través de la música, con una estética significativamente diferente a la de la música occidental.

13. *Xǐyǔ* (喜雨) 'Lluvia de alegría' (número de danza de la gala de Año Nuevo)

<https://youtu.be/iurecY-ZD70?si=jjt7NWsXN7VPno9I>

Origen: Número de danza de la gala de Año Nuevo chino de la CCTV de 2026, el año

del caballo. Es un material de arte escénico contemporáneo chino, sin necesidad de cantar; se ve como espectáculo.

Contenido cultural: Este material presenta contenido cultural en las tres categorías. En cuanto a la *achievement culture*, la gala de Año Nuevo de la CCTV es el evento cultural anual de mayor escala de China y constituye en sí misma un referente de la cultura contemporánea china; el número de danza *Xǐyǔ* (喜雨) introduce a los alumnos en las formas visuales del arte escénico contemporáneo chino. En cuanto a la *informational culture*, Sergio explicó durante la reproducción que la lluvia de primavera simboliza en la cultura china la vida y la buena suerte, utilizando el número como punto de entrada para introducir el sistema de símbolos culturales asociados al Año Nuevo chino y a las estaciones del año. En cuanto a la *behavioral culture*, la celebración del Año Nuevo chino conlleva una serie de prácticas y convenciones sociales específicas; aunque este número no las explicita de forma directa, la explicación docente que lo acompañó situó el material en el contexto de las tradiciones festivas chinas, aportando un marco cultural de referencia para los alumnos.

Síntesis

En conjunto, las canciones y materiales musicales utilizados en el aula presentan una diversidad notable en cuanto a nivel lingüístico, contenido cultural y origen geográfico.

En el plano lingüístico, la dificultad de las canciones abarca desde un vocabulario extremadamente simplificado como el de *Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Ma* (你好你好你好吗) hasta las estructuras complejas de *Xiǎo Yànzi* (小燕子). Las canciones usadas directamente para la enseñanza de lengua tienen en general un vocabulario básico y estructuras de alta repetición.

En el plano cultural, los materiales proceden de China continental (*Xiǎo Yànzi* (小燕子)), Taiwán (*Huǒchē Kuài Fēi* (火車快飛)) y adaptaciones occidentales (*Tóu Jiānbǎng Xīgài Jiǎo* (头肩膀膝盖脚), *Shēngrì Kuàilè* (生日快乐)). Esta diversidad de

orígenes quizá refleja que el docente, a la hora de seleccionar canciones, prioriza la utilidad didáctica por encima de la selección estricta de canciones de origen chino. Desde la clasificación de Walker (2000, citada en Román Romero, 2022, p. 28), el contenido cultural de los materiales se concentra principalmente en la *informational culture* —valores familiares, simbolismo estacional, estética de la naturaleza— y la *achievement culture* —música instrumental clásica china, patrimonio cultural de la gala de Año Nuevo—, mientras que la *behavioral culture* aparece de forma más puntual. En términos generales, el contenido cultural cubre un espectro amplio, pero tiende a mantenerse en los elementos culturales más visibles y accesibles, sin profundizar en aspectos culturales de mayor complejidad o abstracción.

4.3 Estrategias didácticas del docente en las actividades con canciones

Este apartado sintetiza las estrategias empleadas por el docente Sergio en las actividades con canciones, a partir del análisis sistemático de los diarios de observación y las notas complementarias de la investigadora.

4.3.1 Estrategias didácticas

(I) Estrategia de Respuesta Física Total (TPR)

Sergio diseñó gestos corporales específicos para cada verso de varias canciones, de modo que el input lingüístico quedara asociado de forma estable a una acción corporal. A continuación se recogen los gestos observados, organizados por canción:

Xiǎo Yànzi (小燕子) (primera estrofa):

- *xiǎo yànzi* (小燕子) 'la golondrina': cruzar las manos imitando las alas de un pájaro
- *chuān huāyī* (穿花衣) 'lleva un vestido de flores': gesto de ponerse ropa con las manos
- *niánnián chūntiān lái zhèlǐ* (年年春天来这里): al cantar *zhèlǐ* (这里) 'aquí', señalar el pecho y el suelo con las dos manos para indicar 'aquí'
- *wǒ wèn yànzi* (我问燕子) 'le pregunté a la golondrina': poner una mano junto a

la boca y abrirla, imitando el gesto de hablar

- *nǐ wèishá lái* (你为啥来) '¿por qué vienes?': levantar las manos hacia fuera y encogerse de hombros en gesto de pregunta
- *zhèlǐ de chūntiān zuì měilì* (这里的春天最美丽) 'la primavera aquí es la más hermosa': al cantar *chūntiān* (春天) 'primavera', poner las manos a los lados de la cara y hacer un gesto de flor abriéndose, representando la primavera

Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ (我的朋友在哪里):

- números del uno al siete: usar los gestos de contar con los dedos en chino, no en español
- *wǒ de* (我的) 'mi/mis': señalar el pecho con las dos manos
- *péngyou* (朋友) 'amigo': cruzar los brazos y abrazarse
- *zài nǎlǐ* (在哪里) '¿dónde está?': levantar las manos hacia fuera y encogerse de hombros en gesto de pregunta
- *zài zhèlǐ* (在这里) 'está aquí': señalar el pecho y el suelo con las dos manos
- en la repetición final de *wǒ de péngyou zài zhèlǐ* (我的朋友在这里), el gesto de *péngyou* (朋友) incorpora un balanceo de lado a lado imitando la cercanía entre amigos

Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Ma (你好你好你好吗):

- al cantar *nǐ* (你) 'tú': darse una palmada en los muslos
- al cantar *hǎo* (好) 'bien/hola': dar una palmada
- la secuencia de gestos para la frase entera *nǐ hǎo nǐ hǎo nǐ hǎo ma* (你好你好你好吗) es: muslos — palmada — muslos — palmada — muslos — palmada — levantar las dos manos (correspondiente a la entonación interrogativa de *ma* (吗) al final)
- en las dos últimas frases *dàjiā hǎo dàjiā hǎo* (大家好大家好): al cantar *dàjiā* (大家) agitar las manos hacia la izquierda, y al cantar *hǎo* (好) agitarlas hacia la derecha

Tóu Jiānbǎng Xīgài Jiǎo (头肩膀膝盖脚):

- al cantar cada palabra de parte del cuerpo, tocar con la mano la parte del cuerpo

correspondiente (*tóu* (头) 'cabeza' — *jiānbǎng* (肩膀) 'hombros' — *xīgài* (膝盖) 'rodillas' — *jiǎo* (脚) 'pies' — *yǎnjīng* (眼睛) 'ojos' — *ěrduo* (耳朵) 'orejas' — *zuǐba* (嘴巴) 'boca' — *bízi* (鼻子) 'nariz')

Wǒ de Tóufa/Bízi/Yǎnjīng/Ērduo Zài Nǎlǐ (我的头发/鼻子/眼睛/耳朵在哪里):

- al cantar *wǒ de tóufa* (我的头发) 'mi pelo': tocarse el pelo
- al cantar *zài nǎlǐ, zài nǎlǐ* (在哪里, 在哪里): levantar las manos hacia arriba, encogerse de hombros en gesto de pregunta
- al cantar *jiù zài zhèlǐ* (就在这里): tocar de nuevo la parte del cuerpo correspondiente
- al cambiar de palabra de parte del cuerpo, la estructura de gestos se mantiene igual y solo cambia la parte que se toca

Bàba Māma Xièxie Nǐ (爸爸妈妈谢谢你):

- Sergio reprodujo una versión de movimientos con lengua de signos para niños pequeños disponible en YouTube, y los alumnos imitaban los gestos del vídeo. Dado que el vocabulario de la letra es muy difícil, los alumnos participaron principalmente imitando los gestos del vídeo, no a partir de la comprensión de la letra.

(II) Estrategia de ajuste de velocidad

El ajuste de velocidad aparece en las actividades con canciones de varios cursos. El patrón básico es el siguiente: la canción se reproduce primero a velocidad normal o más lenta, y una vez que los alumnos se familiarizan con ella, se va aumentando progresivamente la velocidad para estimular su participación.

Los diarios registran de forma consistente que esta estrategia genera respuestas muy evidentes por parte del alumnado: la excitación aumenta con la velocidad, los alumnos piden espontáneamente aceleraciones adicionales ("máximo", "más rápido"), y la participación vocal y corporal se intensifica. Sin embargo, los registros muestran también que la estrategia tiene un límite funcional claro: cuando la velocidad supera un

umbral, los alumnos empiezan a cantar de cualquier manera o a gritar, momento en que Sergio interviene para detener la aceleración ("Yo creo que hoy hasta aquí está bien", "Ya está"), con la explicación explícita de que seguir acelerando empeoraría el efecto. Este patrón de activación seguido de intervención reguladora aparece de forma recurrente en distintos cursos y con distintas canciones.

Un caso particular ilustra cómo la estrategia de ajuste de velocidad puede convertirse a la vez en un punto de entrada para la enseñanza de lengua: en una sesión de segundo, Sergio introdujo *kuài yīdiǎn* (快一点) 'un poco más rápido' y *màn yīdiǎn* (慢一点) 'un poco más despacio' como vocabulario nuevo, integrando así la gestión del ritmo de la clase en la enseñanza de adjetivos de velocidad.

Las grabaciones aportan un detalle adicional sobre esta dinámica: en una sesión de primero, Sergio planteaba una nueva exigencia antes de cada repetición de *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) —cantar un poco más rápido, o reducir su propia voz para ver si los alumnos podían seguir solos—, de modo que la participación de los alumnos se intensificaba a medida que Sergio se retiraba. La particularidad de este fragmento reside en que la estrategia de ajuste de velocidad y la de repetición con progresión de tareas operan de forma simultánea: cada repetición supone a la vez una aceleración del tempo y una mayor exigencia de autonomía, por lo que este caso tiene también valor de referencia para la estrategia (IV).

(III) Explicación de vocabulario antes de la canción

Antes de reproducir o cantar una canción, Sergio suele explicar el vocabulario o las estructuras clave de la letra. Esta explicación se realiza principalmente en español, aunque en ocasiones también se recurre al catalán. En algunos casos, Sergio introduce frases sencillas directamente en chino y anima a los alumnos a deducir su significado, utilizando el contexto y los gestos como apoyo.

Los diarios recogen varios ejemplos de esto. En la primera clase de primero (8 de abril) en que se enseñó *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) '¿Dónde están mis amigos?', Sergio explicó el significado de la letra palabra por palabra: pronunció en chino *zhè bú shì nǐ de, shì wǒ de* (这不是你的, 是我的) 'esto no es tuyo, es mío' mientras señalaba sus auriculares para que los alumnos dedujesen el significado de *wǒ de* (我的) 'mi/mío'; usó un gesto de abrazo para explicar *péngyou* (朋友) 'amigo', y recurrió a "Yiming es péngyou de Ona" para ayudar a los alumnos a comprender. En la clase de primero (18 de marzo) en que se enseñó *Xiǎo Yànzi* (小燕子) 'La golondrina', Sergio reprodujo la canción una vez, luego explicó el significado verso por verso, aclaró que *wèishá* (为啥) es la forma coloquial de *wèishénme* (为什么) 'por qué' y acompañó la explicación con los gestos correspondientes, y solo entonces cantó con los alumnos. Esta secuencia de "explicar primero, cantar después" aparece registrada en varias sesiones.

(IV) Reproducción repetida y progresión de tareas

Sergio normalmente no reproduce una canción solo una vez, sino que la usa varias veces con tareas progresivamente más exigentes, creando un contacto lingüístico en escalera.

Tomando como ejemplo la clase de segundo (8 de abril) con *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里), en esa sesión la misma canción se usó varias veces en formatos distintos: primero, canto colectivo con el vídeo de YouTube; segundo, canto a capella sin música ("¿nos atrevemos a hacerlo sin música?") — al terminar, la tutora los felicitó en ese momento; tercero, canto por grupos, con la mitad izquierda y la mitad derecha de la clase cantando por turnos de forma independiente; cuarto, canto a velocidad progresivamente mayor. Cada paso añadía dificultad o autonomía sobre el anterior, formando una estructura sistemática de progresión de tareas.

(V) Conexión de la canción con otras actividades

En varias ocasiones Sergio conectó las canciones con juegos, preguntas y ejercicios de

vocabulario u otras actividades didácticas, de modo que la lengua de las canciones volviera a aparecer en contextos más amplios del aula.

Entre los casos más representativos están: después de enseñar *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) en segundo, Sergio diseñó de inmediato el juego de "adivinar la distancia por el sonido", en el que un alumno cerraba los ojos y otro respondía desde lejos o desde cerca "*wǒ zài zhèlǐ*" (我在这里) 'estoy aquí', usando directamente la estructura de diálogo de lugar de la canción. En la clase de tercero, después de cantar *Shēngrì Kuàilè* (生日快乐), Sergio guió de inmediato a los alumnos para repasar el intercambio pregunta-respuesta *nǐ jǐ suì* (你几岁) '¿cuántos años tienes?' / *wǒ jǐ suì* (我几岁) 'tengo... años', conectando así la actividad de la canción con la práctica lingüística.

Las grabaciones de la clase de primero (13 de mayo) documentan dos casos adicionales. En primer lugar, tras repasar los números del uno al siete con *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里), Sergio diseñó un juego de gestos numéricos: los alumnos ponían las manos detrás de la espalda y, al contar hasta tres, las sacaban mostrando con los dedos el número que Sergio indicaba, extendiendo así la práctica del vocabulario numérico de la canción más allá de la actividad de canto.

En segundo lugar, en la misma sesión se observó una forma de conexión entre la canción y la recitación rítmica. Tras completar la enseñanza de *Tóu Jiānbǎng Xīgài Jiǎo* (头肩膀膝盖脚) 'Cabeza, hombros, rodillas y pies', Sergio introdujo una actividad de recitación rítmica con instrucciones en español como marco y vocabulario en chino como contenido: «Que todo el mundo se toca 眼睛 (*yǎnjīng* 'ojos'), 睛睛睛睛. Que todo el mundo se toca 头 (*tóu* 'cabeza'), 头头头头. Que todo el mundo se toca 鼻子 (*bízi* 'nariz'), 鼻子鼻子鼻子鼻子. Que todo el mundo se toca 耳朵 (*ěrdǎo* 'oreja'), 耳朵耳朵耳朵耳朵. Que todo el mundo se toca otro 耳朵, 耳朵耳朵耳朵耳朵. Que todo el mundo mueva el 脚 (*jiǎo* 'pie'), 脚脚脚脚. Que todo el mundo mueva la 膝

盖 (*xīgài* 'rodilla'), 膝盖膝盖膝盖膝盖. Que todo el mundo mueva otra 膝盖, 膝盖膝盖膝盖膝盖. Que todo el mundo mueva las dos 膝盖, 膝盖膝盖膝盖膝盖. Que todo el mundo mueva el 屁股 (*pìgu* 'trasero'), 屁股屁股屁股屁股. Que todo el mundo mueva el 屁股, 屁股屁股屁股屁股.» En esta actividad, el vocabulario objetivo se desvincula de la melodía y se repite con un ritmo fijo, mientras los alumnos tocan la parte del cuerpo correspondiente. En comparación con el canto, esta modalidad traslada el vocabulario aprendido a través de la canción a un contexto de recitación, ofreciendo así una forma adicional de contacto fonético con los términos objetivo.

(VI) Explicación del contenido cultural de las canciones

Para las canciones con contenido cultural, Sergio ofrece una introducción al contexto cultural antes de reproducirlas o durante la reproducción. En el caso de las piezas de *pípa* (琵琶), explicó el lugar de este instrumento en la cultura china como "el rey de los instrumentos chinos" y lo comparó con la guitarra española, haciendo la introducción cultural concreta y accesible mediante una referencia al entorno cultural del alumnado. En el caso de *Xǐyǔ* (喜雨), contextualizó el significado de la lluvia de primavera como símbolo de vida y buena suerte antes de la reproducción. Cabe añadir que en la clase grabada de primero (13 de mayo), Lucas introdujo la *shēng* (笙) como instrumento tradicional chino mediante imágenes y un vídeo de interpretación. En todos los casos, estas explicaciones convierten los materiales musicales culturales en una actividad de introducción cultural guiada, y no en un simple elemento de fondo.

4.3.2 Diferencias entre cursos

Desde el punto de vista estratégico, los cursos inferiores —primero y segundo— presentan la mayor densidad de estrategias: el TPR, el ajuste de velocidad y la repetición con progresión de tareas aparecen con frecuencia y suelen combinarse en una misma sesión. En los cursos intermedios —tercero y cuarto—, el repertorio estratégico es más reducido: en tercero predomina la explicación cultural guiada, y en cuarto el uso se limita casi exclusivamente a *Shēngrì Kuàilè* (生日快乐) con una breve conexión

lingüística al terminar. Esta distribución podría interpretarse como una simplificación estratégica progresiva en función del curso, pero esta lectura requiere una matización importante.

La distribución observada no refleja necesariamente una decisión didáctica diferenciada por nivel, sino que responde principalmente a la diferencia en las funciones que cumplen las canciones en cada curso. En los cursos inferiores, las canciones se usan principalmente para la enseñanza de vocabulario y estructuras, lo que activa el despliegue de estrategias de repetición, aceleración y TPR. En los cursos superiores, las canciones cumplen funciones principalmente culturales o sociales —apreciación musical, celebración de cumpleaños— que no requieren el mismo tipo de intervención estratégica. No se trata, por tanto, de que Sergio aplique estrategias más simples con los grupos mayores, sino de que el tipo de uso de las canciones determina qué estrategias son pertinentes.

El caso de sexto ilustra esta distinción con claridad. La única actividad con canciones registrada en ese curso —*Xīngqī Gē* (星期歌) y *Yuèfèn Gē* (月份歌)— generó una participación notablemente activa: los alumnos pedían espontáneamente acelerar el ritmo, la emoción crecía con la velocidad e imitaban los gestos exagerados del vídeo, en un patrón de interacción muy similar al observado en los cursos inferiores. Esto confirma que la eficacia de determinadas estrategias no disminuye linealmente con el curso: cuando el material y la función son comparables, las respuestas del alumnado también lo son.

4.4 Fenómenos de participación observados en el alumnado

4.4.1 Participación conductual

La participación conductual se manifiesta principalmente en el canto junto con la canción, la participación mediante gestos corporales y la implicación activa en las actividades con canciones.

En cuanto al canto, los diarios y las grabaciones registran diversas formas de participación vocal a lo largo del período de observación. En la quinta semana (18 de marzo) en segundo, cuando se introdujo *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) por primera vez, los alumnos cantaban en voz baja siguiendo la canción y se balanceaban con la música. En la cuarta semana (11 de marzo) en segundo, durante *Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Ma* (你好你好你好吗), los alumnos cantaban acompañando los movimientos corporales. En sexto (4 de marzo), los alumnos siguieron cantando *Xīngqī Gē* (星期歌) y *Yuèfēn Gē* (月份歌) e incluso pedían activamente que se aumentara la velocidad. Las grabaciones aportan ejemplos adicionales: en la clase de primero (13 de mayo), durante la reproducción del vídeo de *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里), se observaron simultáneamente varias formas distintas de participación: algunos alumnos cantaban siguiendo el vídeo, otros realizaban los gestos y otros simplemente observaban; en la clase de quinto (21 de abril), tras varias repeticiones de *Tóu Jiānbǎng Xīgài Jiǎo* (头肩膀膝盖脚) con velocidad progresiva, los alumnos fueron capaces de cantarla de forma independiente sin el apoyo del docente. Estos registros muestran que el canto conjunto se manifiesta de formas variadas: desde el tarareo suave e individual hasta el canto colectivo activo, y desde la participación guiada hasta el canto espontáneo o independiente.

En cuanto a la participación corporal, la combinación de la estrategia TPR con las canciones da lugar a una participación física generalizada en los cursos inferiores. En primero (25 de febrero), durante la reproducción de *Bàba Māma Xièxie Nǐ* (爸爸妈妈谢谢你) 'Gracias, papá y mamá', los alumnos, tras terminar el almuerzo, se levantaron espontáneamente a hacer los gestos del vídeo, con un nivel de participación muy alto; en la misma clase (4 de marzo), durante *Huǒchē Kuài Fēi* (火車快飛) 'El tren vuela rápido', los alumnos golpeaban el suelo con los pies siguiendo el ritmo; y en segundo (8 de abril), durante la actividad de *Tóu Jiānbǎng Xīgài Jiǎo* (头肩膀膝盖脚) 'Cabeza, hombros, rodillas y pies', los alumnos seguían los movimientos mientras se reían. Todos

estos casos corresponden a una participación corporal colectiva guiada por instrucciones.

Las grabaciones documentan un tipo diferente de participación corporal: espontánea, simultánea y formalmente diversa. En la clase grabada de primero (13 de mayo), en el momento en que Sergio entonó el primer verso de *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) sin emitir ninguna instrucción colectiva, casi todos los niños empezaron a moverse, pero cada uno a su manera: unos abrían la boca y cantaban junto a Sergio, otros aplaudían, otros balanceaban el cuerpo siguiendo el ritmo, y otros hacían los gestos numéricos asociados a la canción. La participación en ese instante no fue una respuesta colectiva uniforme, sino que cada alumno eligió su propia forma de involucrarse ante el mismo estímulo musical.

Además de esta participación mediada por el lenguaje o el movimiento, las grabaciones registran también un tipo de participación corporal de carácter ritual-social. En la misma sesión, al cantar *Shēngrì Kuàilè* (生日快乐) 'Feliz cumpleaños' al alumno homónimo Sergio, los niños aplaudían, movían la cabeza, miraban al cumpleañosero; algunos sonreían, otros hacían muecas, y al terminar todos aplaudieron juntos. En este caso, los gestos corporales de los alumnos no se dirigían a la canción en sí, sino que la canción actuaba como vehículo para llevar a cabo una acción social colectiva.

Un caso individual que merece registrarse por separado es el cambio de participación de un alumno de primero. El diario (18 de marzo) recoge: hay un alumno en la clase que habitualmente tiene un nivel de participación bajo y suele estar distraído, pero durante el canto de *Xiǎo Yànzi* (小燕子) a veces hacía los gestos siguiendo la canción. En los demás registros de clase de ese grupo, ese alumno se encontraba básicamente al margen, mientras que en esta actividad con canciones mostró un comportamiento de participación física.

4.4.2 Participación emocional

El fenómeno más destacado en el plano de la participación emocional es la demanda sostenida de los alumnos de aumentar la velocidad y el estado de excitación que la acompaña. Este fenómeno se repite en varios grupos y canciones. El aumento de velocidad constituye en sí mismo un estímulo emocional, pero presenta también un límite claro: cuando la velocidad supera el umbral que los alumnos pueden seguir, la participación lingüística cede el paso a la descarga emocional.

En contraste con esto, la música de apreciación cultural crea un ambiente emocional completamente diferente. En tercero (18 de marzo), durante la reproducción de la pieza de pípá (琵琶) *Chūn Jiāng Huā Yuè Yè* (春江花月夜), la mayoría de los alumnos observaban de forma muy tranquila y concentrada. Este estado de tranquilidad e inmersión contrasta de forma evidente con la animación de las actividades de canto, lo que indica que distintos tipos de música generan ambientes emocionales diferentes en el aula.

Además, las grabaciones documentan un tipo de participación emocional de naturaleza distinta: la participación emocional de carácter social. Como ya se ha descrito en el apartado 4.4.1, el canto de *Shēngrì Kuàilè* (生日快乐) al alumno cumpleaños generó en el grupo una respuesta colectiva de sonrisas, gestos y aplausos espontáneos. En esta escena, la reacción emocional de los alumnos no se dirigía a la música en sí, sino que la canción actuaba como medio a través del cual se llevaba a cabo una acción social colectiva. Esto difiere en naturaleza de los dos tipos de participación emocional anteriores —la excitación colectiva provocada por la aceleración del tempo y la inmersión silenciosa provocada por la música de apreciación—: en este caso, la canción cumple la función de crear un espacio en el que los alumnos expresan de forma natural una emoción de carácter social.

Cabe señalar que las grabaciones también revelan diferencias en la intensidad de la

participación emocional según el grupo de edad. En la clase grabada de quinto (21 de abril), los alumnos eran en general capaces de seguir las instrucciones y colaborar en las actividades, y algunos mostraban una leve sonrisa, pero el grado de exteriorización emocional era claramente inferior al observado en los cursos inferiores: varias alumnas participaban de forma más contenida y no mostraban el estado de ánimo entusiasta característico de los alumnos de primero, lo que podría estar relacionado con el hecho de que algunas de ellas se encuentran ya en la pubertad, etapa en la que la expresión emocional tiende a volverse más reservada. Esta observación, considerada junto con el registro del apartado 4.3.2 sobre el alto nivel de activación que muestra sexto en determinadas actividades, sugiere que la relación entre el curso y la intensidad de la participación emocional no es simplemente lineal, sino que está determinada por múltiples factores, entre ellos el tipo de actividad y la etapa de desarrollo individual del alumnado.

En el vídeo de *Yuèfēngē* (月份歌) aparece la figura de una profesora china con una caracterización exagerada y gestos cómicos, y uno o dos alumnos de sexto imitaron espontáneamente sus gestos y expresiones en clase. Cabe señalar que lo que los alumnos imitaban era la expresión corporal de la profesora del vídeo, y no el contenido lingüístico de la canción (el vocabulario de los meses). Este fenómeno indica que los elementos visuales del vídeo pueden generar por sí solos una implicación emocional de los alumnos independiente del contenido musical, aunque si esta implicación contribuye al contacto con la lengua meta y a su interiorización es algo que los datos de observación no permiten determinar por el momento.

Las canciones utilizadas en clase se reproducen todas en formato de vídeo de YouTube, y el contenido visual de los vídeos generó en algunos casos reacciones de los alumnos que iban más allá de la música en sí. Los personajes animados del vídeo de *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) — especialmente una escena cómica en la que un cerdito rosa queda enganchado en una rama — provocaron risas y comentarios en

primero y en segundo. El eslogan de presentación del canal Alimimi al que pertenece el vídeo de *Yuèfēngē* (月份歌) hizo que los alumnos de sexto lo repitieran espontáneamente, aunque esa expresión no tiene ningún significado en chino. La figura de la profesora china con una caracterización exagerada del mismo vídeo provocó también en sexto y en cuarto (después de que terminara la recogida de datos) que los alumnos imitaran espontáneamente sus gestos y expresiones.

La característica común de todas estas reacciones es que los alumnos participaban en los elementos visuales y de entretenimiento del vídeo, y no en el contenido lingüístico de la canción. Cabe señalar que estas reacciones no interrumpieron de forma evidente la actividad con la canción en sí: los alumnos solían seguir cantando después de reírse. Esto indica que los vídeos musicales de YouTube como medio didáctico añaden al aula una dimensión emocional que el audio solo no puede aportar, aunque la relación concreta entre esta dimensión y el aprendizaje de la lengua es algo que los datos de observación no permiten determinar de forma clara por el momento.

4.4.3 Participación cognitiva

La evidencia más convincente en el plano de la participación cognitiva proviene de los dos registros de observación directa del efecto *earworm*.

El primer caso se produjo en quinto (3 de marzo): en esa sesión no se usó ninguna canción, pero durante el ejercicio de caligrafía, un alumno estaba cantando *nǐ hǎo nǐ hǎo nǐ hǎo ma* (你好你好你好吗) mientras escribía. El segundo caso se produjo en cuarto (10 de marzo): el diario de observación registra que "un alumno estaba tarareando la canción de cumpleaños que acababan de cantar mientras escribía", y el diario anota también que es la segunda vez que se observa a un alumno tarareando una canción mientras escribe u hace otra cosa. Estos dos casos de efecto *earworm* se produjeron fuera de una actividad de enseñanza con canciones, y el tarareo de los alumnos es un comportamiento espontáneo e inconsciente, y constituye una evidencia

de que las canciones permanecen en la memoria y reaparecen de forma espontánea.

En los diarios también se pueden ver intentos activos de los alumnos de participar en el significado de la letra. En primero (8 de abril), cuando se aprendió *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) por primera vez, Sergio preguntó a los alumnos antes de explicar *zài nǎlǐ* (在哪里), Sergio realizó el gesto universal de duda —manos levantadas y hombros encogidos— para que los alumnos intentaran adivinar su significado. El diario muestra que los alumnos dieron distintas respuestas: "No lo sé", "dónde está", "a dónde se ha ido", lo que indica que intentaban interpretar la letra china a partir de su marco cognitivo en español, y no la recibían de forma pasiva. En esa misma sesión, cuando Sergio explicó *wǒ de* (我的) de la letra, un alumno respondió rápidamente "mío", y fue capaz de relacionar esa palabra con expresiones aprendidas anteriormente.

Las grabaciones también documentan dos casos de participación cognitiva de profundidad. El primero se registra en quinto (28 de abril): tras practicar la estructura *zhè shì shénme* (这是什么) '¿qué es esto?', Sergio reprodujo *Mòlìhuā* (茉莉花) 'Flor de jazmín' —canción que aparece únicamente en la grabación de quinto del 28 de abril y que no ha sido incluida en el análisis sistemático del apartado 4.2 por no haber sido registrada en los diarios de observación ordinarios— y formuló preguntas a la clase; un alumno respondió espontáneamente con *zhè shì yī běn huā* (这是一本花), —siendo la forma correcta *zhè shì yī duǒ huā* (这是一朵花), con el clasificador *duǒ* (朵) propio de flores—, una producción que contiene un error en el clasificador, pero que demuestra que el alumno estaba intentando aplicar de forma autónoma la estructura recién aprendida *zhè shì* + *clasificador* + *sustantivo* para producir lengua, y no simplemente repetir. El segundo caso se registra en la grabación de quinto (21 de abril): Sergio animó a los alumnos a sustituir por sí mismos el vocabulario de la canción en inglés *Head, Shoulders, Knees and Toes*, que ya conocían, por las palabras en chino correspondientes a las partes del cuerpo aprendidas en clase. Esta tarea exigía a los alumnos establecer

correspondencias léxicas entre dos lenguas y realizar una transferencia activa de vocabulario.

En conjunto, los fenómenos registrados en las actividades con canciones en el aula estudiada abarcan las tres dimensiones de participación: comportamental, emocional y cognitiva. La dimensión comportamental es la que cuenta con evidencias más abundantes: se registran tanto el canto colectivo y la participación corporal guiados por instrucciones TPR, como una participación simultánea, espontánea y formalmente diversa producida sin ninguna instrucción unificada, así como la implicación corporal en el marco de un ritual social colectivo a través de la canción de cumpleaños; a ello se añade el caso de un alumno con baja participación habitual que mostró participación corporal durante las actividades con canciones, lo que aporta evidencia adicional sobre la diversidad de la participación comportamental. La dimensión emocional presenta tres tipos de naturaleza diferente: la excitación colectiva provocada por la aceleración del tempo, la atmósfera de inmersión concentrada creada por la música de apreciación cultural, y la participación emocional de carácter social vehiculada por la canción de cumpleaños. La dimensión cognitiva cuenta con evidencias procedentes de cuatro observaciones: dos registros del efecto *earworm*, intentos espontáneos de los alumnos por deducir el significado de las letras, un intento de producción lingüística autónoma tras la adquisición de una nueva estructura —con error gramatical incluido—, y la capacidad de procesamiento activo manifestada en una actividad de transferencia léxica interlingüística.

4.5 Limitaciones y dificultades observadas

Este apartado describe las limitaciones y dificultades observables en el uso de canciones, a partir de los diarios de observación de aula y las grabaciones de tres sesiones.

4.5.1 La adecuación entre la dificultad de las canciones y el nivel lingüístico del alumnado

En algunas de las canciones utilizadas durante el periodo de observación se aprecia una diferencia visible entre el nivel lingüístico de la canción y el nivel actual de chino del alumnado.

El caso más claro es *Bàba Māma Xièxie Nǐ* (爸爸妈妈谢谢你). La letra incluye vocabulario abstracto como *xìngfú* (幸福) 'felicidad', *gūdú* (孤独) 'soledad' y *shǒuhù* (守护) 'proteger', así como estructuras complejas como *shībài shí gěi wǒ gǔlì* (失败时给我鼓励) 'cuando fallo, me animas' y *chénggōng shí fēnxiǎng tiánmì* (成功时分享甜蜜) 'cuando tengo éxito, compartimos la alegría', todo ello claramente por encima del nivel de los alumnos de primero. Los diarios señalan que los alumnos participaban principalmente imitando los gestos del vídeo, no a partir de la comprensión de la letra. El propio Sergio había considerado usar esta canción para una actuación de fin de curso de los alumnos de infantil, pero finalmente la cambió por *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) porque la letra y los gestos eran demasiado complejos. *Xiǎo Yànzi* (小燕子) presenta un problema de dificultad similar, aunque menos acusado.

En la fase inicial de aprendizaje de las canciones, los diarios registran en varias ocasiones un fenómeno concreto: los alumnos son capaces de tararear siguiendo la melodía, pero con la letra incorrecta o incluso completamente equivocada, con una disociación clara entre melodía y letra. Este fenómeno es especialmente evidente en canciones con vocabulario más difícil, como *Xiǎo Yànzi* (小燕子).

4.5.2 La desigualdad en la participación del alumnado

Los diarios de observación registran en varias ocasiones que algunos alumnos quedaban al margen de las actividades con canciones, lo que indica que las canciones no movilizan la participación de todos los alumnos por igual.

Entre los casos de baja participación sostenida se encuentran: el diario de primero (4 de marzo) registra que un alumno estuvo todo el tiempo mirando al vacío sin participar

(en la sesión de enseñanza de tonos y *Huǒchē Kuài Fēi* (火车快飞)); el diario de tercero (18 de marzo) registra que una alumna estaba cortando una goma con una regla (durante la actividad de apreciación de *Chūn Jiāng Huā Yuè Yè* (春江花月夜)).

Al mismo tiempo, los diarios registran casos de alumnos que se desenganchan emocionalmente de la actividad por no haber sido seleccionados para participar en una interacción. En segundo (11 de marzo), un alumno que no fue elegido en el sorteo se fue al fondo del aula y dejó de participar; en segundo (8 de abril) se registra que dos alumnos estaban desanimados, sentados a un lado sin participar; en segundo (15 de abril) la transcripción recoge que un alumno estaba disgustado por haber perdido en la actividad anterior, y Sergio tuvo que parar para calmarlo. Este tipo de retirada emocional aparece de forma repetida en los registros de segundo, lo que sugiere que las actividades con canciones organizadas de forma competitiva o con selección aleatoria pueden generar frustración en algunos alumnos y afectar así a su estado de participación general. Cabe señalar que esta retirada emocional no es exclusiva de las actividades con canciones: cualquier actividad de aula que implique seleccionar a alumnos para participar puede producir fenómenos similares, y no tiene una relación causal directa con el uso de canciones en sí.

4.5.3 El límite funcional de la estrategia de aceleración

El ajuste de velocidad es una de las estrategias más frecuentes del periodo de observación, pero las transcripciones muestran también un límite claro de esta estrategia: cuando la velocidad supera el umbral que los alumnos pueden seguir, la participación lingüística se desintegra y se convierte en gritos o chillidos de carácter emocional.

En la transcripción de segundo (8 de abril) con *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里), después de varias aceleraciones sucesivas Sergio observó que los alumnos ya no podían cantar con normalidad y dijo "Yo sé que si lo pongo más rápido no va a salir

bien", deteniendo la actividad por su propia iniciativa. En la transcripción de segundo (15 de abril) con *Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Ma* (你好你好你好吗), cuando se llegó a la velocidad máxima los alumnos empezaron a gritar, sin cantar prácticamente nada, hasta que Sergio dijo "好, 我们坐下, 坐下" (*hǎo, wǒmen zuòxià, zuòxià*) 'bien, sentaos, sentaos' y se restableció el orden. Estos dos registros muestran que la estrategia de aceleración como recurso para activar la participación tiene un límite funcional: una vez superado ese límite, lo que la estrategia genera es excitación emocional y no participación lingüística.

4.5.4 El efecto de fatiga cuando la densidad de canciones es excesiva

El efecto de densidad más notable registrado procede de la segunda clase grabada de quinto (28 de abril). Es necesario contextualizar esta sesión: durante el período de observación sistemática de siete semanas, no se registró ninguna actividad con canciones en quinto, tal como refleja la tabla del apartado 4.1. Las dos sesiones grabadas de este curso son adicionales a dicho período y responden a una lógica diferente: dado que el docente conocía el tema de la investigación, es probable que diseñara esas sesiones con una presencia de canciones superior a la habitual, lo que explica que la segunda sesión girara casi íntegramente en torno a actividades con canciones. Este contexto es relevante para interpretar los datos de este apartado: el efecto de fatiga observado no puede generalizarse como un patrón habitual del aula de quinto, sino que debe leerse como un fenómeno vinculado a las condiciones específicas de esa sesión grabada.

Las grabaciones muestran que, a medida que avanzaba la clase, el estado de participación del alumnado experimentó un cambio progresivo: durante la primera mitad de la sesión la participación general fue activa, pero en la segunda mitad, tras aprender consecutivamente *Nǐ Jiào Shénme Míngzi* (你叫什么名字) '¿Cómo te llamas?' y *Zhè Shì Shénme* (这是什么) '¿Qué es esto?', algunos alumnos "ya no tenían muchas ganas de seguir cantando", parte del grupo empezó a charlar entre sí, y algún alumno

propuso ver vídeos de Li Ziqi, conocida *influencer* china especializada en la vida rural tradicional y la cultura gastronómica china. Cabe señalar que, a pesar de ello, el alumnado mantuvo en general una actitud colaboradora —los niños seguían siendo muy obedientes y colaboradores—, y la capacidad de gestión del aula de Sergio permitió mantener la clase en un estado operativo. Esto sugiere que el exceso de densidad de canciones no provoca una pérdida total del control del aula, sino un deterioro progresivo de la calidad de la participación: los alumnos pasan de una implicación activa a una cooperación pasiva, del canto a la observación o la distracción, y este cambio en sí mismo constituye una señal sobre los límites del uso de canciones.

En conjunto, las limitaciones y dificultades observables durante el periodo de observación pueden resumirse en cuatro niveles: la adecuación entre la dificultad de las canciones y el nivel del alumnado, la desigualdad en la participación de algunos alumnos, la desintegración funcional de la estrategia de aceleración en sus límites extremos, y el efecto de fatiga cuando se usan canciones con una densidad excesiva.

5. Discusión

5.1 Canciones y aprendizaje de lengua

5.1.1 La hipótesis del filtro afectivo

Los resultados del presente estudio apoyan en términos generales la lógica central de la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982): las canciones facilitan el acceso al input comprensible al reducir el umbral afectivo en el aula. Tanto los diarios de observación como las grabaciones muestran que los alumnos presentan de forma generalizada un estado emocional positivo durante las actividades con canciones —sonríen, aplauden, balancean el cuerpo siguiendo el ritmo, cantan de forma activa e incluso muestran excitación colectiva durante las actividades de aceleración—, comportamientos observables que indican que los alumnos se encuentran en un estado de baja ansiedad y alta implicación durante la participación, lo cual se corresponde con las condiciones de filtro bajo descritas por la hipótesis del filtro afectivo. Al mismo tiempo, los datos

presentan indicios concretos de que el input lingüístico está siendo efectivamente recibido: en la clase grabada de primero (13 de mayo), tras cantar *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里), Sergio escribió en la pizarra los caracteres del uno al siete y preguntó a los alumnos, quienes fueron capaces de leerlos todos sin dificultad, lo que sugiere que el vocabulario numérico que aparece de forma repetida en la actividad con la canción ha sido interiorizado en cierta medida. Este hallazgo es coherente con los resultados empíricos de Vivone et al. (2025), quienes demuestran que la música en la enseñanza de lenguas extranjeras puede reducir eficazmente la ansiedad en el aprendizaje y crear un ambiente de aula más atractivo (Vivone et al., 2025, p. 75).

No obstante, los datos sugieren al mismo tiempo que la reducción del filtro afectivo es una condición necesaria pero no suficiente para una adquisición lingüística efectiva. Durante el almuerzo de primero, al reproducir *Bàba Māma Xièxie Nǐ* (爸爸妈妈谢谢你) 'Gracias, papá y mamá', los alumnos se levantaron espontáneamente a imitar los gestos del vídeo, con una implicación emocional evidente, lo que indica que la canción cumplió efectivamente su función de reducir el umbral afectivo; sin embargo, el vocabulario de esta canción es el más difícil de todos los materiales observados, muy por encima del nivel lingüístico del alumnado de primero. En este contexto, la función afectiva y la función de aprendizaje lingüístico no se producen de forma simultánea: la canción reguló eficazmente el clima emocional del aula como actividad de ambiente, pero no proporcionó input comprensible susceptible de ser interiorizado. Este fenómeno no constituye una refutación de la hipótesis del filtro afectivo —cuya formulación ya presupone la existencia de input comprensible—, sino que apunta a que, en la práctica docente, la creación de un entorno afectivo favorable y la adecuación del nivel de dificultad del material lingüístico deben considerarse de forma conjunta, ya que ninguna de las dos condiciones es prescindible.

5.1.2 La aplicación concreta del TPR en la enseñanza con canciones

En el plano de la aplicación del TPR, los datos de esta investigación ofrecen una

descripción a nivel de aula bastante detallada que confirma las tesis de Asher (1969). Sergio diseñó gestos corporales sistemáticos para la mayoría de las canciones usadas para la enseñanza de lengua, y el diseño de los gestos tiene una lógica interna: existe una correspondencia clara entre los gestos y el significado de la letra, y no se trata de movimientos corporales arbitrarios. Esto es coherente con el principio central de Asher (1969) de establecer una asociación directa entre la lengua meta y la acción corporal.

En las interacciones concretas del aula, el efecto visible de la estrategia TPR es que los alumnos, en una fase en que todavía no pueden producir la letra de forma oral de manera independiente, ya son capaces de participar en la actividad de la canción a través de los gestos corporales y de interactuar con el contenido lingüístico. Esto coincide con la secuencia de aprendizaje que Asher (1969) propone, según la cual "la comprensión auditiva precede a la producción oral": la participación mediante gestos puede estar construyendo ya conexiones entre lengua y significado antes de que la letra se produzca de forma oral.

5.1.3 Melodía y mecanismos de memoria

Los mecanismos de la melodía como facilitadora de la memoria lingüística que revelan Wallace (1994), Ludke et al. (2014) y Good et al. (2015) encuentran varios fenómenos observables correspondientes en los datos de esta investigación, aunque al mismo tiempo quedan en cierta medida condicionados por las circunstancias del aula.

Wallace (1994) señala que el efecto positivo de la melodía en la memoria depende de la repetición: la melodía necesita aprenderse suficientemente para pasar de ser una carga cognitiva a convertirse en un marco de recuperación. En los datos de aula de esta investigación, esta condición de repetición se realiza a través de dos mecanismos que se acumulan entre sí: el primero es la estructura de repetición interna del propio material musical; el segundo es el uso repetido de una misma canción en sesiones distintas por parte de Sergio.

En cuanto a la estructura de repetición interna, las canciones usadas para la enseñanza de lengua durante el periodo de observación presentan en general un alto grado de repetición. Tomando *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) como ejemplo: en una sola reproducción del vídeo de YouTube, el mismo fragmento de letra se repite tres veces, y la estructura central *zài zhèlǐ* (在这里) aparece tres veces acumuladas en una sola reproducción. La estructura de la letra de *Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Ma* (你好你好你好吗) hace que determinadas expresiones se repitan múltiples veces durante el canto. En la canción creada por Sergio *Wǒ de Tóufa/Yǎnjīng/Bízi Zài Nǎlǐ* (我的头发/眼睛/鼻子在哪里), cada vez que se canta una parte del cuerpo, *zài nǎlǐ* (在哪里) se repite cuatro veces dentro del mismo compás, y cada vez que se cambia la palabra meta toda la estructura se repite completa desde el principio. En *Xīngqīgē* (星期歌), el patrón "一一一, 星期一" repite el número tres veces seguidas, y los siete nombres de los días de la semana siguen todos la misma estructura. Esta estructura de repetición interna significa que, aunque en una sesión solo se reproduzca una vez, el alumno ya acumula en esa única exposición múltiples contactos con la estructura lingüística central, lo que coincide funcionalmente con la condición que Wallace (1994) enfatiza de "la melodía que se repite a lo largo de varias estrofas".

En cuanto al uso repetido en sesiones distintas, los datos muestran que las canciones con mayor frecuencia de uso en esta investigación aparecen más de una vez en el mismo grupo: *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) aparece tres veces en segundo (semanas quinta, sexta y séptima), con una progresión en el formato de cada sesión. *Xiǎo Yànzi* (小燕子) aparece tres veces en primero (semanas cuarta, quinta y sexta), desde una primera introducción de solo diez minutos, pasando por una enseñanza sistemática con explicación verso por verso, hasta el repaso de la sexta semana. *Shēngrì Kuàilè* (生日快乐) aparece cuatro veces en cuarto a lo largo de las siete semanas. *Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Ma* (你好你好你好吗) aparece dos veces en segundo y una vez en primero. Este uso repetido en sesiones distintas proporciona las condiciones

temporales necesarias para que la melodía se aprenda suficientemente.

Cabe señalar que estos dos mecanismos de repetición no son independientes entre sí, sino que se acumulan en el aula: una canción con un alto grado de repetición interna, usada además en múltiples sesiones, genera en los alumnos un número de contactos acumulados con la estructura lingüística central que supera con creces el número que refleja superficialmente el simple "recuento de apariciones". Tomando como ejemplo el uso de Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ (我的朋友在哪里) en segundo: solo en la sesión de la sexta semana (8 de abril), la misma canción se reprodujo o cantó en formatos distintos más de seis veces, y en cada reproducción la estructura central zài zhèlǐ (在这里) se repitió tres veces, lo que significa que en una sola sesión los alumnos tuvieron más de dieciocho contactos con la estructura zài nǎlǐ (在哪里) / zài zhèlǐ (在这里). Este efecto acumulativo responde de forma efectiva, a través del diseño didáctico, a la condición previa que Wallace enfatiza de "aprender suficientemente la melodía".

Good et al. (2015) señalan también que los niños del grupo de canto, incluso cuando no podían recordar la letra con precisión, tendían a rellenar los huecos con sílabas aproximadas para mantener el marco de la melodía. En esta investigación se observó el mismo fenómeno: en la fase inicial de aprendizaje de las canciones, los alumnos podían tararear siguiendo la melodía pero con la letra incorrecta, y la melodía se adquiría antes que la letra. Esto coincide con la descripción de Good et al. y apoya también la tesis de Wallace (1994) sobre la melodía como marco estructural de recuperación: lo que los alumnos interiorizan en primer lugar es el marco melódico, y el relleno preciso del contenido léxico depende de un mayor número de contactos con la canción.

Además del mecanismo de repetición, Wallace (1994, pp. 1481-1482) señala que la sencillez melódica constituye otra variable clave en el efecto de promoción de la memoria: las melodías con un contorno simple y simétrico favorecen más la memoria textual que las melodías de contorno complejo, porque las primeras son más fáciles de

aprender e interiorizar y pueden así desempeñar con mayor eficacia su función como marco de codificación y recuperación. El presente estudio no ha llevado a cabo un análisis musical sistemático de la estructura melódica de las canciones, por lo que no es posible emitir un juicio directo sobre su complejidad melódica. Sin embargo, desde los datos de observación en el aula, las canciones utilizadas directamente para la enseñanza de vocabulario y estructuras —como *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里), *Yuèfèn Gē* (月份歌) 'La canción de los meses', *Xīngqī Gē* (星期歌) 'La canción de los días de la semana', *Tóu Jiānbǎng Xīgài Jiǎo* (头肩膀膝盖脚) y *Wǒ de XX Zài Nǎlǐ* (我的 XX 在哪里)— son todas canciones infantiles creadas o adaptadas específicamente con fines didácticos, cuya lógica de diseño tiende precisamente a emplear melodías sencillas al servicio de la memorización del contenido lingüístico. Los datos de los diarios muestran además que los alumnos interiorizaron la melodía de estas canciones con relativa rapidez —por ejemplo, *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) ya podía ser cantada a capela por los alumnos apenas una semana después de su primera introducción—. Todo ello sugiere, en cierta medida, que los materiales musicales utilizados en el aula para la enseñanza de lengua podrían ajustarse a las condiciones melódicas favorables para la memoria identificadas por Wallace (1994).

5.1.4 El efecto *earworm* y la reproducción lingüística

El efecto *earworm* descrito por Murphey (1990) y Williamson et al. (2012) cuenta en esta investigación con dos evidencias directas de observación en el aula. El primer caso se produjo cuando un alumno de quinto tarareó espontáneamente *Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Ma* (你好你好你好吗) durante una actividad de escritura; el segundo, cuando un alumno de cuarto tarareó *Shēngrì Kuàilè* (生日快乐) mientras practicaba caligrafía. Ambos casos se produjeron fuera de una actividad de canto y corresponden a una imagen musical espontánea e involuntaria, lo que se ajusta a la definición de INMI de Williamson et al. (2012).

Cabe destacar que el contexto concreto en que se produjeron los dos casos de efecto

earworm es muy similar: en ambos casos los alumnos estaban realizando ejercicios de caligrafía. La práctica de caligrafía es una actividad motora repetitiva que requiere coordinación manual pero con una carga cognitiva relativamente baja, de modo que la atención del alumno no está completamente ocupada por una tarea de pensamiento compleja. Esto coincide estrechamente con una de las cuatro categorías de activación del INMI que identifican Williamson et al. (2012) — los estados de baja atención (*low attention states*): cuando la conciencia está parcialmente libre y no está completamente bloqueada por una tarea, la música escuchada anteriormente tiende a aparecer de forma espontánea.

Williamson et al. (2012) señalan además que la exposición musical — especialmente la exposición repetida — es la categoría de activación más frecuente del INMI. A partir de los datos de esta investigación, las canciones implicadas en los dos casos de *earworm* son canciones con las que se había tenido un contacto repetido en el aula: *Shēngri Kuàilè* (生日快乐) apareció cuatro veces en cuarto a lo largo de las siete semanas. Esto coincide con la tesis de Williamson et al. de que "la familiaridad y la exposición reciente son los factores de activación centrales del INMI", y apoya también indirectamente la conclusión de Wallace (1994) de que el contacto repetido es decisivo para el efecto positivo en la memoria.

En otras palabras, estos dos casos de efecto *earworm* satisfacen simultáneamente las dos condiciones de activación que identifican Williamson et al. (2012): la exposición musical repetida y el estado de baja atención. La combinación de ambas hace que la canción reaparezca de forma espontánea fuera de la actividad de canto, y proporciona una evidencia observable directa de que las canciones permanecen en la memoria.

5.1.5 Las canciones como vehículo cultural

Paricio Tato (2004) defiende el uso de materiales auténticos procedentes de la comunidad de la lengua meta en el aula de lenguas extranjeras, y propone las canciones

como medio de transmisión de contenido cultural. Griffée (1995, citado en Román Romero, 2022, p. 14) define cada canción como una "cápsula cultural" cargada de información social, y sostiene que llevar una canción al aula es llevar la cultura de la lengua meta al aula. Sin embargo, los datos de esta investigación revelan que, en el aula de este caso concreto, las canciones con un contenido cultural más rico y las canciones con una función de enseñanza lingüística más fuerte forman casi dos conjuntos mutuamente excluyentes. Aplicando la clasificación de Walker (2000, citada en Román Romero, 2022, p. 28), que distingue entre *achievement culture*, *informational culture* y *behavioral culture*, el análisis del apartado 4.2 muestra que los materiales con contenido cultural marcado en alguna de estas tres categorías tienden a presentar una función lingüística débil, mientras que los materiales con función lingüística fuerte presentan en general un contenido cultural neutro en las tres categorías.

Al revisar de forma sistemática los 13 materiales musicales utilizados durante el periodo de observación, se pueden identificar dos tipos claramente distintos: un tipo cuya función principal es la enseñanza de lengua y cuyo contenido cultural es bastante neutro, y otro tipo con un contenido cultural más rico pero con una función de enseñanza lingüística débil.

Entre los materiales que presentan contenido cultural marcado en alguna de las categorías de Walker (2000, citado en Román Romero, 2022) —*achievement culture*, *informational culture* o *behavioral culture*—, *Xiǎo Yànzi* (小燕子) presenta las imágenes culturales chinas típicas de la golondrina y la primavera, y es una memoria cultural colectiva compartida por varias generaciones en China. *Huǒchē Kuài Fēi* (火車快飛) pertenece a la tradición de canciones infantiles de Taiwán, está escrita en caracteres tradicionales y transmite valores de afecto familiar y piedad filial; su origen taiwanés en sí mismo amplía la dimensión geográfica de la cultura china en el aula. *Bàba Māma Xièxie Nǐ* (爸爸妈妈谢谢你) tiene como tema la gratitud hacia los padres y combina los valores tradicionales de la piedad filial con la cuestión contemporánea

de la atención de los padres en la era digital. *Chūn Jiāng Huā Yuè Yè* (春江花月夜) y *Jiāngnán* (江南), como piezas clásicas chinas para *pípa* (琵琶), representan la estética de la música instrumental tradicional china y presentan una diferencia estética significativa con respecto a la música occidental que los alumnos escuchan habitualmente. *Xǐyǔ* (喜雨), como número de danza de la gala de la CCTV, es a la vez portadora del simbolismo cultural de la lluvia de primavera y una presentación directa del evento cultural anual más importante de China.

Sin embargo, estos materiales con contenido cultural rico presentan todos ellos una función de enseñanza lingüística relativamente limitada. El vocabulario de *Xiǎo Yànzi* (小燕子) es de los más difíciles entre todas las canciones de enseñanza, y al principio los alumnos en general solo podían tararear la melodía con la letra incorrecta. El vocabulario de *Huǒchē Kuài Fēi* (火車快飛) y de *Bàba Māma Xièxie Nǐ* (爸爸妈妈谢谢你) también supera claramente el nivel del aula, y durante el periodo de observación ninguna de las dos se usó para la enseñanza de vocabulario o estructuras: la primera solo se reprodujo como música de fondo durante el almuerzo, y la participación de los alumnos en la segunda dependía principalmente de los gestos del vídeo y no de la comprensión de la letra. Los tres materiales culturales instrumentales o visuales (*Chūn Jiāng Huā Yuè Yè* (春江花月夜), *Jiāngnán* (江南) y *Xǐyǔ* (喜雨)) no tienen ninguna función de enseñanza lingüística: sin letra, sin canto, con la apreciación y la observación como objetivo principal.

En contraste, las canciones con una función de enseñanza lingüística más fuerte —*Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里), *Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Ma* (你好你好你好吗), *Xīngqīgē* (星期歌), *Yuèfēngē* (月份歌), *Tóu Jiānbǎng Xīgài Jiǎo* (头肩膀膝盖脚) y *Wǒ de Tóufa/Yǎnjīng/Bízi Zài Nǎlǐ* (我的头发/眼睛/鼻子在哪里)— tienen en general un contenido cultural bastante neutro, y algunas incluso proceden de Occidente: *Tóu Jiānbǎng Xīgài Jiǎo* (头肩膀膝盖脚) es una adaptación de una canción infantil inglesa, y la melodía de *Yuèfēngē* (月份歌) es una adaptación de la canción popular

americana *Ten Little Indians* de 1868. Estas canciones desempeñan un papel central en la enseñanza de lengua precisamente porque tienen poco vocabulario, una estructura muy repetitiva y son fáciles de combinar con gestos corporales, y estas características son precisamente las que difícilmente pueden coexistir con un contenido cultural rico.

Esta regularidad indica que existe una tensión práctica en el aula de chino como lengua extranjera de nivel inicial entre el principio de "materiales auténticos" que defiende Paricio Tato (2004) y la operatividad didáctica de las canciones para la enseñanza de lengua: los materiales con mayor autenticidad cultural tienden a tener una mayor complejidad lingüística, lo que limita su operatividad como medios de aprendizaje lingüístico; y las canciones con la estructura lingüística más sencilla y más repetitiva son en general canciones funcionales creadas o adaptadas con fines didácticos, con un contenido cultural relativamente escaso. Este hallazgo coincide con lo que Román Romero (2022) documenta en su análisis de los materiales de enseñanza de chino en España —la selección de canciones en los manuales también tiende a priorizar la funcionalidad sobre la autenticidad cultural— y sugiere que esta tensión puede ser una contradicción estructural más general en la enseñanza del chino como lengua extranjera de nivel inicial.

Cabe señalar por separado que *Xiǎo Yànzi* (小燕子) constituye en esta investigación un caso intermedio especial: tiene a la vez un contenido cultural rico y un intento de enseñanza lingüística, pero la dificultad del vocabulario limita también la efectividad de la integración de ambas dimensiones. Este caso sugiere que la tensión entre contenido cultural y adecuación lingüística no es irreconciliable, sino que requiere que el docente realice una elección consciente en la selección de materiales y el diseño didáctico, acompañada de una estrategia suficiente de explicación del vocabulario. La decisión activa de Sergio de no enseñar la segunda estrofa (que contiene contenido ideológico de la construcción socialista) muestra también que la transmisión cultural a través de las canciones puede ser objeto de una selección y una reelaboración crítica

por parte del docente, y no una simple reproducción del material tal como es.

5.2 La participación del alumnado

Fredricks et al. (2004, pp. 78-79) señalan que, cuando las tareas del aula ofrecen oportunidades de construcción de significado, expresión múltiple e interacción, es más probable que las tres dimensiones de participación —comportamental, emocional y cognitiva— se activen de forma simultánea. Los datos del presente estudio indican que las actividades con canciones se ajustan en términos generales a esta descripción —ofrecen espacio de intervención para el movimiento corporal, la implicación emocional y el procesamiento lingüístico al mismo tiempo—, aunque el grado de activación de las tres dimensiones no es uniforme y entre ellas existe una clara relación de interdependencia.

De las tres dimensiones, la participación comportamental es la de umbral más bajo y la que aparece de forma más estable en el aula, y constituye además la condición de base para que la participación emocional y la cognitiva puedan producirse. El canto conjunto y los movimientos corporales de los alumnos durante las actividades con canciones conforman el primer nivel de contacto con el material lingüístico. Cabe señalar que esta participación comportamental no siempre adopta la forma de una respuesta colectiva uniforme: en la clase grabada de primero (13 de mayo), en el momento en que Sergio entonó el primer verso, los alumnos empezaron a moverse de forma espontánea sin haber recibido ninguna instrucción colectiva, pero cada uno a su manera —unos abrían la boca y cantaban, otros aplaudían, otros balanceaban el cuerpo siguiendo el ritmo, y otros hacían los gestos numéricos—. Esta diversidad de formas de participación ante un mismo estímulo confirma la propuesta teórica de Fredricks et al. (2004) de entender la participación como un continuo y no como un fenómeno binario: la participación comportamental presenta en sí misma diferencias en profundidad y forma, y no puede reducirse a una simple división entre "participa o no participa".

La participación emocional presenta en los datos del estudio tres tipos de naturaleza diferente: la excitación colectiva provocada por la estrategia de aceleración del tempo, la inmersión silenciosa y concentrada creada por la música de apreciación cultural, y la participación emocional de carácter social vehiculada por la canción de cumpleaños. Lo que estos tres tipos tienen en común es que todos corresponden a una reducción del filtro afectivo, lo cual conecta directamente con la discusión sobre la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982) desarrollada en el apartado 5.1.1: la participación emocional no es únicamente un fenómeno independiente del aula, sino que constituye al mismo tiempo una condición previa para que pueda producirse la participación cognitiva. Cuando los alumnos se encuentran en un estado de implicación emocional activa, los intentos de procesamiento lingüístico autónomo tienen más probabilidades de aparecer; esta lógica encuentra un reflejo concreto en los datos del presente estudio: en la clase grabada de primero (13 de mayo), tras completar la actividad de canto de *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里), Sergio escribió en la pizarra los caracteres del uno al siete y preguntó a los alumnos, quienes fueron capaces de leerlos todos sin dificultad. Este fragmento presenta la activación completa de la cadena participación comportamental (canto conjunto) → participación emocional (implicación activa en condiciones de filtro bajo) → participación cognitiva (interiorización del vocabulario) en una misma secuencia de enseñanza.

La participación cognitiva es la dimensión con evidencias observables más limitadas de las tres. Sin embargo, el valor especial de las evidencias disponibles reside en su carácter espontáneo: los dos casos de efecto *earworm* se produjeron en momentos ajenos a la enseñanza de canciones, y el tarareo de los alumnos no respondía a ninguna solicitud externa, sino que era el resultado de la reaparición espontánea del material lingüístico en la memoria; los intentos de los alumnos por deducir el significado de las letras y la producción *zhè shì yī běn huā* (这是一本花) —errónea pero autónoma— son igualmente comportamientos de procesamiento lingüístico iniciados por los propios alumnos. Esta espontaneidad se corresponde precisamente con lo que Fredricks et al.

(2004) destacan: la participación cognitiva profunda no depende de instrucciones externas, sino que es activada por la necesidad interna del aprendiz de construir significado.

La activación de estas tres dimensiones no se produce de forma equitativa en todos los alumnos ni en todos los contextos de aula. Los datos del estudio presentan en varios momentos una variabilidad interna en la participación: en una misma sesión coexisten alumnos que tararean espontáneamente (participación cognitiva), alumnos que únicamente siguen los movimientos (participación comportamental) y alumnos que se retiran de la actividad tras no ser seleccionados para participar en una interacción (participación emocional negativa); un alumno de primero con baja participación habitual mostró participación corporal durante las actividades con canciones mientras que en otras actividades permanecía en general desconectado. En la clase grabada de quinto (21 de abril), varias alumnas que posiblemente se encuentran ya en la pubertad participaban de forma notablemente más contenida y con un menor grado de exteriorización emocional que los alumnos de los cursos inferiores, lo que sugiere que las formas de participación están también influidas por la etapa de desarrollo del alumnado. Todos estos fenómenos de variabilidad ponen de manifiesto que las actividades con canciones, como tarea de aula, proporcionan condiciones estructurales para una participación multidimensional, pero no garantizan automáticamente que cada alumno alcance el mismo nivel de profundidad participativa en cada dimensión: los factores individuales del alumnado, el diseño de la actividad y el contexto del aula determinan conjuntamente la forma en que finalmente se manifiesta la participación.

5.3 El chino como lengua tonal

El apartado 2.3 del capítulo 2 señala que existe una tensión estructural potencial entre los tonos del chino y la melodía de las canciones: ambos dependen del mismo recurso físico, la altura tonal, y al cantar la dirección de altura de la melodía puede cubrir el contorno tonal propio del vocabulario. Esta cuestión teórica no puede verificarse

empíricamente en esta investigación, porque los alumnos están en nivel inicial de chino, su producción lingüística es muy escasa y no hay datos suficientes para determinar si la adquisición tonal se ha visto afectada por la interferencia de la melodía. Un análisis de este tipo requeriría datos de producción oral de aprendices con un nivel más avanzado de chino, lo que constituye una línea de investigación futura que podría desarrollarse a partir de los hallazgos del presente estudio.

Cabe señalar que, en las observaciones de aula del presente estudio, se registra un fenómeno de práctica docente directamente relacionado con la cuestión teórica expuesta anteriormente. En la clase grabada de primero (13 de mayo), tras enseñar *Tóu Jiānbǎng Xīgài Jiǎo* (头肩膀膝盖脚), Sergio introdujo una actividad de vocabulario de partes del cuerpo en formato de recitación rítmica (véase el apartado 4.3.1), en la que el vocabulario objetivo se desvinculaba de la melodía de la canción y se repetía con un ritmo fijo. Esta forma de alternar el canto con la recitación rítmica guarda una estrecha coherencia con la propuesta didáctica formulada por Román Romero (2022) en su investigación sobre materiales musicales para la enseñanza del chino: el autor señala explícitamente que, en la enseñanza con canciones, es posible practicar los cuatro tonos de forma específica mediante la recitación de la letra como texto sin cantarla, y considera que la técnica de recitar primero la letra y cantarla después con la melodía constituye un medio eficaz para compatibilizar la práctica fonética con el aprendizaje melódico (Román Romero, 2022, p. 57). Desde esta perspectiva, la práctica de Sergio de conectar la canción con una actividad de recitación rítmica puede interpretarse como una estrategia de respuesta parcial, a nivel práctico, al problema de interferencia tonal descrito anteriormente: durante el segmento de recitación rítmica, los alumnos producen los sonidos del vocabulario objetivo sin estar condicionados por la línea melódica, lo que permite que los tonos se presenten de forma repetida en unas condiciones fonéticas relativamente libres.

A partir de esto, esta investigación también observa un fenómeno que merece atención

en futuras investigaciones. Yao et al. (2024) señalan que las canciones folclóricas chinas siguen en su composición el principio de correspondencia entre tono y dirección melódica — por ejemplo, las sílabas con tono tercero se acompañan de una línea melódica descendente-ascendente, y las sílabas con tono cuarto se acompañan de una línea melódica descendente — lo que mitiga en cierta medida el conflicto entre tono y melodía. Sin embargo, la mayoría de las canciones utilizadas en el aula de esta investigación no son canciones folclóricas chinas: algunas son canciones infantiles en mandarín creadas específicamente con fines didácticos (como *Wǒ de Péngyou Zài Nǎlǐ* (我的朋友在哪里) y *Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Nǐ Hǎo Ma* (你好你好你好吗)), y otras tienen melodías directamente adaptadas de canciones infantiles occidentales (como *Yuèfēngē* (月份歌), cuya melodía es una adaptación de una canción popular americana, y *Tóu Jiānbǎng Xīgài Jiǎo* (头肩膀膝盖脚), adaptada de una canción infantil en inglés). Este tipo de canciones no tuvo en cuenta la correspondencia entre los tonos del chino y la melodía en su composición, y en teoría es más probable que acentúe la tensión entre ambos en comparación con las canciones tradicionales. Esta observación sugiere que, en la selección de materiales para la enseñanza del chino como lengua extranjera con canciones, distinguir entre canciones "favorables a los tonos" y canciones "insensibles a los tonos" puede ser una dirección que merece ser verificada mediante investigación empírica.

6. Conclusiones

El presente estudio ha tomado como caso el aula de chino como lengua extranjera de un colegio de primaria de Barcelona y, a través de 7 semanas de observación, diarios de aula, grabaciones en vídeo y análisis de materiales musicales, ha llevado a cabo un examen cualitativo del uso de canciones en la enseñanza inicial del chino en primaria, así como de las estrategias docentes, la participación del alumnado y las limitaciones y dificultades encontradas. A continuación, se responde a cada una de las cinco preguntas de investigación.

En cuanto a la primera pregunta de investigación (en adelante PI1) (frecuencia, distribución y funciones del uso de canciones), en lo que respecta a la distribución de frecuencia, los cursos inferiores (primero y segundo) son los que presentan un uso más frecuente de canciones, con presencia en prácticamente todas las sesiones. Durante el período de observación se identificaron cinco funciones del uso de canciones: gestión de transiciones y procedimientos de aula, enseñanza de vocabulario y estructuras gramaticales, actividades de ambiente, celebración social, e input cultural y apreciación musical.

En cuanto a PI2 (características lingüísticas y culturales de las canciones), las canciones utilizadas directamente para la enseñanza de lengua presentan en general un vocabulario reducido, una alta tasa de repetición y estructuras gramaticales sencillas, lo que las hace adecuadas para el nivel lingüístico de los aprendices iniciales; los materiales de contenido cultural, en cambio, presentan características opuestas: ricos en información cultural pero de baja accesibilidad lingüística. Esta relación inversa entre dificultad lingüística y contenido cultural constituye uno de los hallazgos del análisis de materiales.

En cuanto a PI3 (estrategias docentes), durante el período de observación se identificaron seis tipos de estrategias: diseño de movimientos corporales TPR, ajuste de velocidad, repetición con progresión de tareas, aplicación diferenciada según el curso, conexión de la canción con otras actividades, y explicación del contenido cultural. En la práctica del aula estas estrategias suelen operar de forma simultánea y combinada.

En cuanto a PI4 (fenómenos de participación del alumnado), los alumnos presentan participación en las tres dimensiones —comportamental, emocional y cognitiva— durante las actividades con canciones, aunque el grado de activación de cada dimensión no es uniforme: la participación comportamental cuenta con las evidencias más abundantes y estables; la participación emocional se manifiesta en tres tipos diferentes

—excitación colectiva, inmersión silenciosa y participación emocional de carácter social—; y la participación cognitiva cuenta con evidencias observables más limitadas, pero de carácter espontáneo, entre las que se incluyen dos casos de efecto *earworm* y casos de intentos autónomos de producción lingüística por parte del alumnado.

En cuanto a PI5 (limitaciones y dificultades), las principales limitaciones se manifiestan en cuatro aspectos: en algunos casos existe un desajuste entre la dificultad lingüística de las canciones y el nivel del alumnado; el fenómeno de participación desigual es especialmente visible en las actividades competitivas o de selección de participantes; la estrategia de aceleración del tempo presenta un límite funcional claro; y cuando la densidad de canciones en una misma sesión es excesiva, la calidad de la participación del alumnado tiende a disminuir.

A partir de las respuestas a las cinco preguntas de investigación, el presente estudio extrae tres conclusiones integradoras.

La primera es que la adaptación activa del docente es el mediador clave para que las canciones cumplan su función didáctica. Sergio no se limitaba a "reproducir canciones" en el aula, sino que transformaba continuamente los materiales musicales para que funcionaran de forma efectiva: a nivel de materiales, seleccionaba activamente el contenido de las canciones en función de los objetivos de enseñanza —por ejemplo, descartando la segunda estrofa de *Xiǎo Yànzi* (小燕子) por su carga ideológica— y adaptaba las canciones de forma improvisada al nivel real del grupo; a nivel de estrategias, transformaba las canciones de material estático en un proceso de interacción dinámica en el aula mediante el diseño TPR, el ajuste de velocidad y la conexión con otras actividades. Eso sugiere que el criterio pedagógico del docente es la variable determinante del efecto de la enseñanza con canciones, y no el material musical en sí mismo.

La segunda es que el uso de canciones presenta una multifuncionalidad, pero entre las funciones existe una tensión interna. Las cinco categorías funcionales identificadas durante el período de observación muestran que las canciones desempeñan simultáneamente múltiples roles en el aula estudiada —enseñanza de lengua, regulación emocional, transmisión cultural y ritual social—, una multifuncionalidad que respalda la afirmación de Griffée (1992) sobre el valor multidimensional de las canciones en el aula de lenguas. Sin embargo, el análisis de materiales revela al mismo tiempo una tensión estructural entre estas funciones: las canciones con un contenido cultural rico tienden a presentar una baja accesibilidad lingüística, mientras que las canciones con una función lingüística destacada presentan un contenido cultural relativamente neutro. Esta tensión refleja la relación de intercambio que existe objetivamente entre los objetivos de adquisición lingüística y los de transmisión cultural cuando se utilizan canciones como material didáctico, y constituye una contradicción estructural en la selección de canciones para la enseñanza inicial del chino como lengua extranjera.

La tercera es que la activación de las tres dimensiones de participación por parte de las actividades con canciones presenta una cadena de dependencia clara. Los datos del estudio indican que las dimensiones de participación comportamental, emocional y cognitiva no se activan de forma independiente, sino que existe entre ellas una relación de dependencia definida: la participación comportamental —el canto conjunto y los movimientos corporales— es la puerta de entrada para las otras dos dimensiones; la participación emocional —el estado emocional positivo y el filtro afectivo bajo— es la condición previa para que pueda producirse la participación cognitiva; y la participación cognitiva —la interiorización del vocabulario, el tarareo espontáneo y la producción lingüística autónoma— es la forma de participación más profunda, situada al final de la cadena, y también la más difícil de activar de forma sistemática. La secuencia de enseñanza registrada en la clase grabada de primero (13 de mayo) —desde el canto conjunto hasta la lectura exitosa de los caracteres escritos en la pizarra—

presenta de forma concentrada el funcionamiento completo de esta cadena de dependencia en un aula real, y constituye un ejemplo concreto a nivel de aula de la aplicabilidad del marco de participación tridimensional de Fredricks et al. (2004) en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras con canciones. Cabe añadir que los datos sugieren que la intensidad de la participación emocional no responde a una relación lineal con el curso: mientras que los alumnos de quinto mostraron una exteriorización emocional más contenida que los de primero, los de sexto presentaron en determinadas actividades un nivel de activación comparable al de los cursos inferiores. Esto indica que dicha intensidad depende del tipo de actividad y de la etapa de desarrollo del alumnado, y no únicamente del curso como variable, lo que añade un matiz importante a la comprensión de la dimensión emocional de la participación.

A partir de las tres conclusiones integradoras anteriores, el presente estudio propone las siguientes diez orientaciones didácticas para la práctica de enseñanza con canciones en el aula de chino como lengua extranjera en primaria. Estas orientaciones no son recomendaciones pedagógicas abstractas, sino que se extraen directamente de los datos de observación del aula de este caso, con el objetivo de ofrecer una referencia concreta y aplicable a los docentes de chino como lengua extranjera que trabajan en contextos similares.

Orientaciones didácticas para el uso de canciones en el aula de chino como lengua extranjera en primaria

1. Define la función antes de elegir la canción.

No todas las canciones sirven para lo mismo. Antes de llevar una canción al aula, decide cuál es su función principal: gestión de transiciones y procedimientos de aula, enseñanza de vocabulario y estructuras, actividades de ambiente, celebración social, o input cultural y apreciación musical. Una misma canción raramente puede cumplir todas las funciones con igual eficacia: usar una canción culturalmente rica pero lingüísticamente difícil como herramienta de enseñanza de vocabulario suele dar

resultados pobres.

2. La repetición entre sesiones vale más que la densidad dentro de una sesión.

Una canción usada tres semanas seguidas con tareas progresivas produce una interiorización lingüística muy superior a la de seis canciones distintas acumuladas en una sola sesión. Planifica el uso de cada canción a lo largo de varias semanas y diseña una progresión de tareas, por ejemplo, de escuchar con gestos, a cantar en grupo, a cantar de forma independiente.

3. Retira tu voz de forma gradual.

Una vez que los alumnos conocen bien la melodía, el docente puede ir bajando el volumen de su propia voz hasta dejar de cantar. Este gesto sencillo convierte la actividad en un reto colectivo, activa la participación autónoma del alumnado y funciona al mismo tiempo como indicador natural del grado de dominio: si los alumnos son capaces de seguir cantando solos, la canción ha sido interiorizada.

4. El ajuste de velocidad es un medio, no un fin: conoce sus límites.

Aumentar la velocidad activa emocionalmente a toda la clase y eleva el entusiasmo por participar, pero esta estrategia tiene un límite claro: cuando la velocidad supera lo que los alumnos pueden seguir, la participación lingüística se desintegra y se convierte en una descarga emocional sin contenido lingüístico. Usa la aceleración como estímulo puntual, no como práctica habitual, y detén la actividad antes de que el aula pierda el control lingüístico.

5. Alterna el canto con la recitación rítmica.

Además del canto, incorpora actividades de recitación rítmica desvinculadas de la melodía. En el segmento de recitación, el vocabulario objetivo se libera de la línea melódica y los alumnos pueden prestar más atención a los tonos y la pronunciación. Esta alternancia amplía el tipo de práctica fonética que ofrece la canción y compensa en cierta medida el problema de interferencia que la melodía puede producir en los tonos del chino.

6. Diseña gestos con lógica semántica, no gestos decorativos.

Los movimientos corporales que acompañan a las canciones solo son verdaderamente

eficaces cuando existe una correspondencia clara entre el gesto y el significado de la palabra: tocar la cabeza al decir *tóu* (头), señalar hacia lejos al decir *nàlǐ* (那里). Los gestos arbitrarios solo añaden carga cognitiva sin proporcionar un anclaje semántico. La coherencia entre gesto y significado convierte el cuerpo en un sistema de memoria paralelo al sonido.

7. Conecta la canción con otras actividades inmediatamente después.

El momento justo después de terminar de cantar es cuando la disponibilidad lingüística es más alta. Aprovecha ese instante para extender el vocabulario o las estructuras de la canción a un juego, una pregunta, un reto o una actividad de producción lingüística. Esta conexión evita que la canción quede como un episodio aislado y permite que la lengua recién activada se transfiera a un nuevo contexto.

8. Mantén una postura crítica ante el contenido cultural de las canciones.

No todas las letras merecen enseñarse tal como están. Evalúa el contenido cultural de los materiales que usas: si algún fragmento de la letra tiene una carga ideológica inadecuada para el contexto de enseñanza o la edad del alumnado, puedes descartarlo o adaptarlo. El docente no es un transmisor pasivo de materiales, sino un mediador activo que decide qué aspectos de la cultura china introduce en el aula y de qué manera.

9. Cuando uses canciones con contenido cultural, acompáñalas de una introducción contextualizada.

Las canciones o piezas instrumentales con contenido cultural no hablan por sí solas. Una breve introducción antes de la escucha —qué instrumento es, qué simboliza la golondrina en la cultura china, qué representa la lluvia de primavera— transforma la escucha pasiva en una actividad de comprensión cultural activa. Sin ese marco, el material cultural puede pasar como música de fondo sin dejar ninguna huella.

10. Presta atención a los alumnos a los que no estás llegando.

La participación visible no equivale a participación de todos. Mientras una parte del grupo canta con entusiasmo, otros alumnos pueden estar desconectados, frustrados por no haber sido llamados a participar, o simplemente observando sin implicarse de verdad. Extiende la atención a los márgenes del aula: a veces un alumno con baja participación

habitual muestra una reacción inesperada durante las actividades con canciones, y esa reacción merece ser vista.

El presente estudio presenta tres tipos de limitaciones que deben tenerse en cuenta al interpretar las conclusiones. En primer lugar, las limitaciones metodológicas: esta investigación utiliza el método de observación, que permite registrar y describir fenómenos observables en el aula, pero no establecer relaciones causales entre el uso de canciones y los resultados de adquisición lingüística. Esta limitación es inherente al diseño de la investigación y se refleja en el hecho de que las preguntas de investigación se formulan en términos de "fenómenos observables" y no de "efectos de la enseñanza". A ello se añade que la doble condición de la investigadora como maestra en prácticas y como observadora constituye un potencial efecto del observador, que puede haber influido en el diseño de algunas sesiones grabadas —en particular, la segunda clase grabada de quinto presentó una densidad de canciones superior a la habitual, probablemente por el conocimiento del docente sobre el tema de la investigación—, lo que limita la interpretación del hallazgo sobre el efecto de fatiga por densidad excesiva.

En segundo lugar, una limitación en la evaluación de la adquisición lingüística: esta investigación no ha podido evaluar de forma sistemática el impacto del uso de canciones en la adquisición del chino por parte del alumnado. Esta limitación responde a tres factores acumulados: el método de observación no aporta evidencia empírica sobre la adquisición; todos los alumnos se encuentran en nivel inicial y su producción lingüística observable es muy escasa; y el período de observación de siete semanas es insuficiente para rastrear el progreso en la adquisición.

En tercer lugar, una limitación de caso único: los datos proceden del aula de una escuela concreta, con un docente concreto y durante un semestre concreto. Las conclusiones no tienen validez estadística generalizable y solo pueden servir de referencia para investigadores y docentes en situaciones similares, dentro del marco de transferibilidad

propio de la investigación cualitativa.

En cuanto a las líneas de investigación futura, las siguientes cuestiones merecen un estudio más profundo. En primer lugar, el efecto real de las actividades con canciones en la adquisición de los tonos del chino requiere ser examinado mediante análisis fonético sistemático; en este marco, resultaría especialmente relevante llevar a cabo un análisis melódico de las canciones utilizadas en la enseñanza del chino como lengua extranjera con el fin de distinguir entre canciones "favorables a los tonos" —aquellas cuya línea melódica sigue el contorno tonal del vocabulario— y canciones "insensibles a los tonos", lo que proporcionaría criterios para la selección de materiales. En segundo lugar, el efecto de las canciones en el mantenimiento del vocabulario a largo plazo requiere datos longitudinales procedentes de estudios de seguimiento, dado que el período de observación de esta investigación no permite evaluar la retención a largo plazo. En tercer lugar, la realización de estudios comparativos en varios centros y con distintos docentes permitiría determinar en qué medida los fenómenos observados en este caso son transferibles a contextos de enseñanza más amplios.

7. Bibliografía

Álvarez Álvarez, C., & San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <https://doi.org/10.30827/Digibug.20644>

Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17. <https://doi.org/10.2307/322091>

Belli, S., & Pellegrinelli, M. (2014). Discursos desiguales producidos en un aula de chino. Emociones negativas y poder en la relación profesora-alumnado. En I. García Parejo (Ed.), *El estudio del discurso en comunidades educativas. Aproximaciones etnográficas* (pp. 37–44). Traficantes de Sueños.

Departament d'Ensenyament. (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*. Generalitat de Catalunya.

Duanmu, S. (2007). *The phonology of standard Chinese* (2nd ed.). Oxford University Press.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Fundació Institut Confuci de Barcelona. (2021, octubre 28). *El chino en el sistema educativo español*. <https://www.confucio-barcelona.cat/projectes/chino-sistema-educativo-espa%C3%B1ol>

García Conesa, I. M., y Juan Rubio, A. D. (2015). El uso de rimas y canciones en la enseñanza de inglés en Educación Primaria. *Docencia e Investigación*, 25(2), 83-101.

Good, A. J., Russo, F. A., & Sullivan, J. (2015). The efficacy of singing in foreign-language learning. *Psychology of Music*, 43(5), 627–640. <https://doi.org/10.1177/0305735614528833>

Griffiee, D. T. (1992). *Songs in action*. Prentice Hall.

Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya.

Kaminski, A. (2016). *The use of singing, storytelling and chanting in the primary EFL classroom: Aesthetic experience and participation in FL learning* [Tesis doctoral, Swansea University]. <https://doi.org/10.23889/Suthesis.54359>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (1st ed.). Pergamon.

Leenaars, M. E. M., Evenhuis, T., & Leenaars, C. H. C. (2025). Using music for other subjects in primary schools: Empirical survey findings from teachers and a systematic scoping review. *Cogent Education*, 12(1), 2560614. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2560614>

Ludke, K. M., Ferreira, F., & Overy, K. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory & Cognition*, 42(1), 41–52. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5>

Murphey, T. (1990). The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the LAD? *System*, 18(1), 53–64. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90028-4](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90028-4)

Murphey, T. (2013). *Music and song*. Oxford University Press.

Núñez Gea, L. (2013). *El chino mandarín en el currículo de Educación Primaria* [Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. REUNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2043>

Paricio Tato, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(2), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie3423002>

Pellegrinelli, M. (s.f.). *Enseñanza del chino en primaria. Etnografía del aula* [Manuscrito no publicado]. Universidad Autónoma de Madrid.

Pueblo en Línea. (2019, enero 18). La enseñanza de idioma chino ha logrado grandes resultados en España. *Pueblo en Línea*. <http://spanish.peopledaily.com.cn/n3/2019/0118/c92122-9539304.html>

Román Romero, L. (2022). *La importancia y el uso de la música en los materiales más usados para el aprendizaje del chino estándar como lengua extranjera* [Trabajo de fin de máster, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/265376>

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Sun, L., Zhou, K., & Lin, C. H. (2023). Applying the total physical response (TPR) method to online one-to-one Chinese vocabulary instruction to children. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 14(1), 26–55. <http://www.tclt.us/journal/2023v14n1/JTCLT2023v14n1.pdf>

Torras-Vila, B. (2021). Music as a tool for foreign language learning in Early Childhood Education and Primary Education: Proposing innovative CLIL Music teaching approaches. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4(1), 35–47. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.60>

Vivone, A., Rumlich, D., & Lehmann-Wermser, A. (2025). Maximizing linguistic and cognitive potential: The role of vocal training with pop songs in teaching English as a foreign language. *Learning: Research and Practice*, 11(1), 74–91. <https://doi.org/10.1080/23735082.2025.2501043>

Wallace, W. T. (1994). Memory for music: Effect of melody on recall of text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(6), 1471–1485. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.6.1471>

Williamson, V. J., Jilka, S. R., Fry, J., Finkel, S., Mullensiefen, D., & Stewart, L. (2012). How do "earworms" start? Classifying the everyday circumstances of Involuntary Musical Imagery. *Psychology of Music*, 40(3), 259–284. <https://doi.org/10.1177/0305735611418553>

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Inomics*, 1, 296–306.

Yao, Z., Li, R., & Hartanto, Y. (2024). Chinese Folk Songs Can Facilitate Chinese Language Learning – A Pilot Study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 53(6), 72. <https://doi.org/10.1007/s10936-024-10109-1>