La lengua que permanece

Adquisición de lenguas con cine, música y diálogo — por qué el anclaje emocional se fija mejor en la memoria

Dirk Streifler

1.ª edición · Berlín, 15 de octubre de 2026

Traducción del original alemán; en caso de duda, prevalece la versión alemana.
Este texto ha sido traducido del original alemán con ayuda de IA.
CC BY 4.0 · creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Resumen

Este libro fundamenta el concepto pedagógico de Pontivo, una plataforma para la adquisición de lenguas con cine, canción y comunidad. Su punto de partida: a pesar de un esfuerzo enorme, la enseñanza de lenguas centrada en la regla conduce de manera fiable a un saber sobre la lengua, pero muy pocas veces a un dominio de ella. Desde hace cuatro décadas, la investigación nombra las condiciones bajo las cuales las personas adquieren efectivamente las lenguas: grandes cantidades de input comprensible con poca ansiedad.

A partir de esas condiciones, el libro desarrolla la rejilla de examen «¿Comprensible? ¿Anclado? ¿Vinculado?» y la recorre a lo largo de la plataforma — cine con pista de subtítulos bilingüe, canción como forma de memoria, coro y aula como espacios que rebajan la ansiedad. En la canción del país de origen traducida convergen todos los hilos; el capítulo final nombra los límites y la lista de medición. Separados en todo momento: los principios documentados y las apuestas de diseño no medidas. Verificable en lugar de afirmado.

La idea nació de la necesidad de las personas refugiadas; está construida para todas las que necesitan una lengua nueva para pertenecer — tanto la especialista internacional y su familia como el aula ordinaria plurilingüe. Y apunta más lejos que al vocabulario: allí donde un grupo traduce y canta en común las canciones de sus miembros en la lengua nueva, la integración se vuelve audible por primera vez en ambas direcciones. Lo que de ello se sostiene, este libro lo documenta; lo que sigue siendo apuesta, lo nombra — e invita a la pedagogía, a los medios y al arte a hacer juntos la prueba de los hechos.

Parte I — El problema

> „... a gifted person ought to learn English (barring spelling and pronouncing), in 30 hours, French in 30 days, and German in 30 years."
> — Mark Twain, A Tramp Abroad, App. D (1880)

Capítulo 1 · Seiscientas horas — y ni una palabra

1.1 Dos escenas

Amal tiene treinta y cuatro años; llegó a Alemania desde Siria hace tres años. Ha hecho lo que se le exigía, y más que eso: asistió al curso de integración general — seiscientas horas de clase de lengua, más cien horas de curso de orientación —, llenó cuadernos de vocabulario, trabajó fichas, practicó exámenes de prueba. Al final aprobó el «Deutsch-Test für Zuwanderer» con el resultado B1. Con ello pertenece a la mejor mitad de su promoción. El certificado está en su casa, en una funda transparente.

En la caja del supermercado, la cajera pregunta, rápido y de pasada, por encima del hombro: „Sammeln Se Punkte?" — ¿acumula puntos? Amal no entiende las palabras. Ni siquiera entiende que era una pregunta. Siente la cola detrás de ella, la espera, las miradas. Sonríe, asiente, paga y no dice — nada. Camino a casa se traduce a sí misma la frase que no ha dicho. En casa sabría explicar sin un fallo cuándo el alemán usa el dativo.

La segunda escena se desarrolla mil kilómetros más al sur, en un aula de bachillerato de Bolonia. Aquí el inglés está en el horario desde la escuela primaria; la mayoría de los que están en esta sala tienen más de diez años de clases a sus espaldas, programas de gramática, pruebas de vocabulario, exámenes escritos. La profesora pone un documental en versión original inglesa. Al cabo de dos minutos alguien levanta la mano y pregunta si no existe también la versión en italiano. No es una provocación. Es una información honesta: el sonido no les llega.

Ambas escenas son inventadas. Las cifras que están detrás de ellas no lo son.

1.2 Lo que dicen las cifras

El curso de integración alemán no es una oferta secundaria, sino el instrumento central de la política lingüística del país: setecientas horas de clase, reguladas por ley, con el objetivo declarado de llevar a los participantes al nivel B1 en el examen final.[1] En 2024, de las personas que se presentaron al examen final procedentes de cursos de integración generales, el 58,6 por ciento alcanzó ese B1; el 31,8 por ciento se quedó en A2 y el 9,6 por ciento por debajo.[2] Esta cifra hay que leerla dos veces. Solo cuenta a quienes llegaron efectivamente hasta el examen — y aun entre ellos, cuatro de cada diez no alcanzan el objetivo del curso.

Y la cifra dice todavía algo más, algo más discreto. Porque B1 no es un nivel alto. La escala europea de referencia lo describe como nivel umbral: quien tiene el B1 puede expresarse sobre

asuntos conocidos en frases sencillas y enlazadas, y comprende los puntos principales cuando se emplea una lengua estándar clara.[3] La cajera no emplea una lengua estándar clara. La vida diaria casi nunca lo hace. Es decir: incluso *alcanzar* el objetivo del curso no garantiza la lengua que se necesita en la caja, en la consulta médica, en la reunión del colegio. Amal no es un caso atípico del sistema. Es su caso de éxito.

La escena italiana tiene su propia estadística. Italia examina a sus promociones finales en todo el territorio; en 2025, en inglés, el 53,3 por ciento del alumnado del último curso alcanzó el nivel previsto en comprensión lectora — en comprensión oral fue el 43 por ciento, y en el sur del país claramente menos de tres de cada diez.[4] Más de una década de clases, y menos de la mitad entiende la lengua cuando se habla. Repárese bien: *entiende*. De hablar no se trata aún en absoluto.

Dos países, dos sistemas, dos grupos de aprendientes muy distintos — y el mismo patrón: el esfuerzo es enorme, el rendimiento en lengua viva no lo es. Quien conociera solo una de las dos escenas podría creer en particularidades nacionales, en la calidad de los cursos, en la motivación. La duplicación sugiere otra sospecha: no se debe a los países. Se debe al modo en que creemos que las lenguas entran en la cabeza.

1.3 Un saber sobre una lengua, un dominio de una lengua

La sospecha tiene un nombre clásico. A comienzos de los años 1980, Stephen Krashen situó en el centro de la investigación sobre la adquisición de lenguas la distinción de la que aquí se trata: los adultos disponen de «dos vías distintas e independientes para desarrollar competencia en una segunda lengua».[5] La primera vía es el *aprendizaje* — un saber consciente sobre la lengua: conocer reglas, nombrar reglas, poder hablar de reglas. La otra es la *adquisición* — un proceso inconsciente, el mismo con el que los niños construyen su lengua materna: no se nota que está sucediendo, y su resultado no es un saber de reglas, sino una intuición de la lengua. Una frase «suena bien» o «suena mal», sin que uno pueda decir por qué.

Esta distinción explica las dos escenas de un solo golpe. Amal ha aprendido lo que el sistema de cursos prometía enseñar: un saber sobre el alemán. El dativo que sabe explicar es un saber verdadero — pero es un saber de la clase equivocada para el instante en la caja. Allí no hay tiempo de aplicar reglas; allí la frase tendría que venir por sí sola, de la intuición. Y la clase de Bolonia ha *aprendido* inglés durante once años y ha *adquirido* asombrosamente poco inglés al hacerlo — porque la clase le mostró sobre todo frases acerca de la lengua, y muy pocas veces la lengua misma, en cantidades en las que hubiera podido nacer una intuición.

Hay que decirlo: la separación tajante de las dos vías ha seguido siendo discutida en la investigación — que lo aprendido nunca pueda convertirse en adquirido, como Krashen

afirmaba, muchos lo dudan.[6] Para este libro, la disputa importa menos de lo que parece. Porque el fenómeno al que apunta la distinción no se discute: el saber de reglas y el dominio fluido son dos cosas; lo primero se instala explicando y ejercitando reglas, lo segundo, demostrablemente, no en medida suficiente. Cuatro décadas de investigación han cambiado poco en este hallazgo de fondo.[7]

1.4 Por qué no se debe al profesorado

Sería cómodo diagnosticar aquí un fracaso: malos cursos, profesores desmotivados, alumnos perezosos. Este libro no lo hace, y no por cortesía. Las profesoras y los profesores de los cursos de integración y de las aulas escolares trabajan en un sistema que les dicta las condiciones: hay un currículo que desemboca en exámenes, y los exámenes preguntan preferentemente lo que se puede preguntar — saber de reglas, listas de palabras, formatos ejercitados. Hay clases de veinte personas y más, en las que cada aprendiente llega a unos pocos minutos de habla por hora. Y hay miedo: al ridículo por el error, al examen, al juicio de los demás — un miedo que acompaña cada hora de clase, precisamente en los adultos que luchan por su sitio en el país de acogida.

En estas condiciones, una enseñanza centrada en la regla no es una tontería, sino una adaptación racional: es planificable, examinable, facturable. Solo que produce justamente lo que examina — y no lo que Amal habría necesitado en la caja. Si no se quiere acusar al sistema, sino entenderlo, hay que plantear la pregunta de otro modo: no «¿quién lo hace mal?», sino «¿en qué condiciones nace realmente la lengua — y cómo se producen esas condiciones, también fuera del aula, también sin que nadie tenga que fracasar por ello?».

1.5 Lo que este libro afirma — y lo que no

La tesis de este libro se dice en tres frases. La lengua se adquiere, no se machaca: nace de un input *comprensible* — de una lengua que se entiende porque la imagen, el contexto y los conocimientos previos ayudan a entenderla. Permanece cuando ese input queda *anclado* — emocionalmente, rítmicamente, melódicamente, como permanece en la cabeza una canción que nunca se intentó retener. Y se despliega allí donde las personas están *vinculadas* — donde una comunidad rebaja el miedo y convierte el hablar y el cantar en algo que se hace unos con otros en lugar de unos ante otros. Comprensible, anclado, vinculado: con estas tres condiciones podrá medirse todo lo que propongan los capítulos siguientes.

Pontivo — la plataforma cuyo concepto pedagógico fundamenta este libro — es el intento de dar a estas tres condiciones una forma construida: cine auténtico con subtítulos bilingües y sincrónicos y una explicación al clic para el pasaje que uno acaba de no entender; un

cancionero para cantar juntos en grupo; un aula en la que un docente guía y todos pueden seguir; un relato que mantiene unido el conjunto.[8]

Igual de importante es lo que este libro *no* afirma. No afirma que Pontivo haya demostrado lo que construye. Los principios sobre los que se asienta la plataforma están respaldados por décadas de investigación; eso se documentará capítulo por capítulo con sus fuentes. Pero la forma construida concreta — este reproductor, este cancionero, este cómic, en esta combinación — es una serie de apuestas de diseño que aún no están medidas empíricamente. El libro mantendrá separados con rigor ambos planos y levantará, en el último capítulo, una lista honesta de lo que habría que medir. La vara de medir a la que se ha comprometido esta colección vale también aquí: verificable en lugar de afirmado — hacia fuera igual que con nosotros mismos.

1.6 El camino a través de este libro

El camino está organizado en seis partes. La parte I nombra el problema y pone, en el capítulo 2, el fundamento: las condiciones en las que las personas adquieren efectivamente lenguas — allí las tres preguntas «¿Comprensible? ¿Anclado? ¿Vinculado?» recibirán su fundamento científico. La parte II se vuelve hacia el input: hacia el cine con sus dos pistas de subtítulos y hacia la pregunta de por qué la imagen en movimiento acompañada de texto es un input comprensible de una densidad poco común — y dónde están los límites de esa promesa. La parte III pertenece a la melodía: al hallazgo de que la lengua cantada se adhiere de otro modo que la hablada, y a las condiciones en las que eso vale. La parte IV entra en el espacio social: el coro, que demostrablemente vincula más rápido que casi cualquier otra actividad común, y el aula, en la que la lengua materna pasa de factor de estorbo a andamiaje. La parte V reúne los tres hilos en un único ejercicio: la canción del país de origen, que un grupo traduce en común a la lengua nueva y canta después en común — allí se mostrará por qué este formato discreto es el punto más denso de todo el concepto, y qué papel desempeña en ello el relato «Coro One Sky». La parte VI, por último, regresa a Amal y al aula de Bolonia: describe los tres escenarios de aprendizaje concretos para los que está construido Pontivo, traza los límites del enfoque — y fija la vara con la que habrá de medirse.

Al comienzo había una mujer que pagó en silencio aunque posee un certificado. Al final de este libro debe poderse comprender por qué seiscientas horas de clase no pudieron quitarle ese silencio — y qué hace falta en su lugar. El capítulo siguiente empieza donde empieza toda adquisición de una lengua: en la pregunta de qué ocurre en la cabeza cuando una persona no aprende una lengua, sino que la recibe.

Notas

1. § 10 apdo. 1 frase 1 del reglamento alemán de cursos de integración (IntV): «Der Integrationskurs umfasst 700 Unterrichtsstunden» — el curso de integración comprende 700 horas de clase (gesetze-im-internet.de/intv/__10.html, consultado el 2026-07-24); de ellas corresponden al curso de lengua 600 horas, § 11 apdo. 1 frase 1 IntV (gesetze-im-internet.de/intv/__11.html). El objetivo B1 del curso lo formula expresamente la Oficina Federal de Migración y Refugiados (BAMF) en su estadística oficial: el objetivo es «que los participantes alcancen en el examen final DTZ el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)» (informe sobre la estadística de los cursos de integración del año 2024, notas a las tablas del DTZ, p. 17 y s.; nuestra traducción). ↩
2. BAMF, *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2024*, p. 19 (tabla «Sprachniveau ‚Deutsch-Test für Zuwanderer' im Jahr 2024 nach Kursarten und Ergebnis»): cursos de integración generales — 160.804 participantes (58,6 %) con B1, 87.449 (31,8 %) con A2, 26.314 (9,6 %) por debajo de A2, de un total de 274.567 personas que se presentaron al DTZ (PDF, consultado el 2026-07-24; referencias verificadas en el texto completo del PDF). Dos advertencias de lectura: por cada persona se cuenta el resultado más alto (nota 1 de la tabla); y las proporciones se refieren únicamente a quienes se presentaron al examen — quien abandona el curso o no comparece al examen no aparece en esta cuota. ↩
3. Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001), escala global, nivel B1 («Threshold»/nivel umbral); la formulación del texto está parafraseada a partir de la escala global y de la tabla de autoevaluación (versión española por comprobar en el impreso; tabla en línea: europass.europa.eu, consultado el 2026-07-24). ↩
4. INVALSI, presentación de resultados «L'inglese nella Prova INVALSI 2025 tra successi e fragilità» (invalsi.it, consultado el 2026-07-24): en el último curso de secundaria (grado 13), el 53,3 % alcanza el nivel previsto en reading y el 43 % en listening; en el sur («Sud» 28,6 %, «Isole» 27,3 %) la comprensión oral queda dramáticamente por debajo del nordeste (más del 60 %). La base es el Rapporto Nazionale INVALSI 2025 (por comprobar en el texto completo). Los niveles que persigue la prueba son B2 (institutos generales y técnicos) y B1+ (ramas de formación profesional). ↩
5. Krashen, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon 1982, citado aquí según la edición de internet autorizada por el autor (2009), p. 10: «adults have two distinct and independent ways of developing competence in a second language» — nuestra traducción (PDF en sdkrashen.com, consultado el 2026-07-24; las páginas siguen la paginación de la edición de internet, por comprobar en la primera edición impresa). Allí también la caracterización de la adquisición como proceso inconsciente con un «sentimiento» de corrección (p. 10 s.). ↩
6. La crítica apunta a la no falsabilidad de la separación estricta y a la tesis adicional de Krashen según la cual lo aprendido nunca podría pasar a lo adquirido: McLaughlin, B., *Theories of Second-Language Learning*, Londres 1987, cap. 2 (por comprobar en el impreso); desde la perspectiva de la teoría de la adquisición de destrezas, DeKeyser, R.,

Skill Acquisition Theory, en: VanPatten/Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, 2.ª ed., Nueva York 2015, cap. 5 (por comprobar en el impreso). La versión más moderada, hoy ampliamente compartida, distingue saber implícito y explícito y considera su relación permeable solo en parte (el «debate sobre la interfaz»): Ellis, R., *The Study of Second Language Acquisition*, 2.ª ed., Oxford 2008, cap. 9 (por comprobar en el impreso). ↩

7. Panorama de la investigación: Lightbown, P./Spada, N., *How Languages are Learned*, 4.ª ed., Oxford 2013, en especial el cap. 6 sobre los límites de la enseñanza explícita de la gramática (por comprobar en el impreso). Que la instrucción explícita tenga efectos medibles, pero sobre todo limitados al saber explícito, lo muestran también los metaanálisis de Norris/Ortega 2000 (*Language Learning* 50) — con la reserva que allí mismo se nombra: que los instrumentos de medición preguntan mayoritariamente por un saber próximo a las reglas (ibid., por comprobar en el texto completo). ↩
8. Nota funcional (descripción de producto, no resultado de investigación): las formas construidas descritas en este libro están — donde no se señalan expresamente como intención de construcción — en servicio en la plataforma (pontivo.de, situación a 15 de octubre de 2026). Donde un capítulo trata de una función construida, una nota de este tipo remite a la implementación en servicio. ↩

Capítulo 2 · Las condiciones de la adquisición

2.1 Lo que recibe un niño

Nadie le ha explicado nunca el dativo a un niño de tres años. Y sin embargo, un día está en la cocina y dice una frase con dativo — no porque haya aplicado una regla, sino porque la frase *le suena bien*. El niño no ha aprendido la lengua como una materia escolar. La ha recibido: de miles de horas de lengua dirigida a él, incrustada en situaciones que entendía — comiendo, vistiéndose, mientras le leían en voz alta, en la disputa por el último caramelo. La comprensión vino primero; la forma vino después, por sí sola.

Hay que ser prudente con esta observación. Los adultos no son niños grandes; tienen menos tiempo, otros cerebros, una imagen de sí mismos ya acabada y una primera lengua que siempre habla a la vez.[1] Pero la investigación sobre la adquisición de lenguas ha mantenido asombrosamente estable, en las últimas cuatro décadas, una afirmación central: el mecanismo que construye la lengua en el niño sigue estando a disposición también del adulto — si se le da lo que recibe el niño. La pregunta de este capítulo no es, por tanto, si los adultos pueden adquirir lenguas, sino en qué condiciones. Dos de ellas se pueden nombrar, documentar — y construir.

2.2 Primera condición: input comprensible

La primera condición la resumió Stephen Krashen en una fórmula que se ha convertido en la sigla más conocida de la disciplina: *i + 1*. Si *i* es el estado actual de un aprendiente, entonces la adquisición ocurre cuando *entiende* lengua que está un escalón por encima. La formulación de Krashen mismo es más precisa de lo que deja suponer su forma breve popular: una «condición necesaria (pero no suficiente)» para el paso de *i* a *i + 1* sería «que quien adquiere entienda input que contiene *i + 1* — donde 'entender' significa que está orientado al significado y no a la forma del mensaje».[2] Dos cosas hay en esta frase. Primero: no basta con *oír* lengua; tiene que ser entendida. Segundo: la comprensión no se logra precisamente mediante el análisis de la forma, sino pasando de largo junto a ella — con ayuda de todo lo que hay además de la lengua: la situación, la imagen, el saber del mundo, el rostro de quien habla. Justamente por eso se puede entender lengua que todavía no se *domina*. Y justamente en ese instante, dice la hipótesis, crece el dominio.

De ello se sigue un tercer punto, a menudo pasado por alto, importante para todo lo que viene en este libro: no hay que dosificar *i + 1*. Krashen mismo subrayó que el input no tiene que estar recortado a la medida de la «estructura siguiente» — si hay bastante input comprensible, *i + 1*

está contenido en él automáticamente.[3] El programa que hoy «toca» el dativo y la semana que viene el pretérito perfecto intenta pilotar algo que se instala por sí mismo en cuanto la cantidad basta. La consecuencia práctica es una inversión de la lógica habitual de la escasez: el objetivo no es la *porción correcta* de lengua, sino la *gran cantidad* de lengua comprensible.

También aquí hay que seguir siendo honesto: que el input comprensible sea *necesario* nadie lo discute en la investigación; que sea *suficiente*, sí. La investigación sobre la interacción ha mostrado que la negociación del significado en la conversación es lo que hace al input realmente eficaz, y la investigación sobre el output, que hablar y escribir uno mismo tiene una función propia e insustituible — quien solo entiende nunca tiene que *construir* frases.[4] Este libro no asume por tanto la tesis máxima de Krashen, sino el núcleo de consenso: sin input comprensible masivo no nace ninguna lengua; todo lo demás se construye sobre él. Lo que eso significa para los límites de una plataforma que sobre todo entrega input, el capítulo 9 lo balanceará abiertamente.

2.3 La prueba de los hechos: la inundación de libros de Fiyi

Hipótesis de esta magnitud necesitan una prueba fuera del aula de seminario. Una de las más hermosas procede de los años 1980/81, de escuelas primarias rurales de Fiyi, donde el inglés era segunda lengua y la enseñanza estaba estrictamente estructurada. Warwick Elley y Francis Mangubhai equiparon clases de los niveles 4 y 5 con 250 libros de cuentos ingleses atractivos cada una — una «inundación de libros» — y las dejaron trabajar con ellos de veinte a treinta minutos al día: una mitad con lectura común en voz alta, la otra con lectura silenciosa individual. Las clases de control conservaron su programa habitual basado en estructuras. Decisivo: las clases con libros no recibieron *ningún tiempo adicional de inglés* — las mismas horas, solo llenadas de otro modo.[5]

Al cabo de ocho meses, las clases con libros del nivel 4 habían mejorado su comprensión lectora en quince meses, las clases de control en seis y medio; en comprensión oral y en las pruebas de estructuras se mostró el mismo patrón. En el segundo año la ventaja se extendió a la escritura y a otras materias; a lo largo de siete pruebas de lengua distintas, los tamaños del efecto se situaron entre 0,76 y 1,18 — en investigación educativa son valores grandes. Niños que simplemente habían recibido, en cantidad, cuentos comprensibles e interesantes adelantaron a niños a los que se enseñaba sistemáticamente, también y precisamente en aquello que los otros habían ejercitado sistemáticamente: la gramática.[6]

Una prudencia va con ello: Fiyi fue una inundación de *libros*, con niños, en el aula. Que el hallazgo se traslade a adultos ante una pantalla no queda con ello demostrado — lo que sostiene es el principio: un input rico, comprensible y cargado de sentido vence a la instrucción centrada en la forma, sin que nadie tenga que invertir más tiempo. Si el cine puede

desempeñar ese papel para adultos, y en qué condiciones, es la pregunta de la parte II — y tiene su propia investigación.

2.4 Segunda condición: un filtro bajo

La segunda condición no afecta al input, sino a la persona que lo recibe. Krashen la llamó el *filtro afectivo*: la ansiedad, la falta de confianza en uno mismo, la falta de motivación actúan como un diafragma entre el input entendido y la parte de la cabeza que construye lengua a partir de él. Si el filtro está alto, alguien puede entender un mensaje por completo — y aun así no queda nada. La conclusión de Krashen es notablemente práctica: el docente eficaz sería quien «entrega input y lo hace comprensible en una situación de poca ansiedad».[7]

La imagen del filtro es una metáfora, no un mecanismo demostrado, y por ello ha sido criticada.[8] Pero el fenómeno al que apunta está entre lo mejor documentado de toda la disciplina. Elaine Horwitz y sus colegas dieron en 1986 a la ansiedad ante la lengua extranjera su nombre y su instrumento de medición, y la describieron como un síndrome autónomo: «un complejo singular de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos», que nace del carácter único del aprendizaje de lenguas — pues ninguna otra materia escolar ataca la imagen de uno mismo y la expresión de uno mismo como lo hace hablar en una lengua que todavía no se domina.[9] Cuatro décadas de investigación con esta escala y con escalas afines muestran en todas partes lo mismo: cuanto más alta es la ansiedad lingüística, peor es el rendimiento, y ello a través de países, lenguas y grupos de edad.[10] Cualquiera que haya sido preguntado alguna vez en un aula y haya oído su propio latido más fuerte que la pregunta de la profesora conoce ese mecanismo por dentro.

Para la construcción de entornos de aprendizaje esto no es una nota marginal, sino una prescripción de diseño de primer orden. No basta con proporcionar buen input; hay que construir la situación de tal modo que nadie tenga que tener miedo de recibirlo y de responder a él. Esa es la razón más profunda por la que este libro dedica una parte entera a la comunidad: el coro, en el que la voz individual queda protegida en la masa, y el grupo cerrado, en el que los errores ocurren entre amigos, no son — y la parte IV lo mostrará — accesorios sociales, sino reductores de ansiedad y, por tanto, en sentido literal, condiciones de adquisición.

2.5 La tercera pregunta: ¿qué es lo que queda?

Comprensible y sin ansiedad — ¿basta con eso? Todavía no del todo. Entre entender una frase y poseerla hay un tercer obstáculo: la retención. Todo el mundo conoce lengua que fue entendida y aun así desapareció sin dejar rastro — la conferencia de la semana pasada, la conversación de ayer. Y todo el mundo conoce lo contrario: el jingle publicitario de la infancia, la canción que después de treinta años sigue recuperable palabra por palabra, la frase de

película que uno cita con la voz del actor. Manifiestamente hay formas de input que *se adhieren* — porque están codificadas varias veces (imagen y sonido a la vez), porque están cargadas de emoción, porque el ritmo y la melodía las sostienen, porque una historia les da un lugar.

Este libro resume esa tercera condición bajo la palabra *anclado*. A diferencia de «input» y de «filtro afectivo», no es un término técnico establecido, sino un corchete colectivo propio de este libro para varios efectos investigados por separado — la doble codificación de imagen y palabra, la memoria de lo cantado, la fuerza del relato —, que se documentan uno a uno en las partes II, III y V.[11] Con ello queda completa la rejilla de examen que atravesará este libro. Consta de tres preguntas que se pueden plantear a cualquier entorno de aprendizaje, tanto a un aula como a una aplicación:

- **¿Comprensible?** — ¿Recibe el aprendiente lengua en cantidad que pueda *entender*, porque el contexto, la imagen y los conocimientos previos le ayudan?
- **¿Anclado?** — ¿Está el input hecho de tal modo que *permanezca* — codificado varias veces, emocional, rítmico, narrado?
- **¿Vinculado?** — ¿Sucede todo ello en un espacio que *rebaja* la ansiedad en lugar de producirla?

La enseñanza centrada en la regla del capítulo 1 responde no a las tres preguntas: su input es escaso y centrado en la forma, su materia está construida para ser examinable y no para adherirse, y su situación de examen es una máquina de ansiedad. Ese es, en tres frases, el diagnóstico — y al mismo tiempo el plano de construcción de todo lo que sigue.

2.6 La atracción: por qué la gente vuelve

Comprensible, anclado, vinculado — las tres preguntas describen lo que sucede con el input. Una cuarta pregunta decide si hay input en absoluto: ¿por qué habría de volver el martes alguien que el lunes vino voluntariamente? La psicología de la motivación tiene al respecto una respuesta asombrosamente estable. Según la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, el compromiso humano se sostiene por sí solo cuando están satisfechas tres necesidades básicas: autonomía (yo elijo), experiencia de competencia (yo puedo) y vinculación social (yo pertenezco).[12] Léanse los tres conceptos junto al plano de construcción de este libro: la selección de la película es autonomía; la línea en lengua materna produce experiencia de competencia desde la primera tarde — uno *entiende* allí donde fracasaba en el curso; y el grupo, del que trata la parte IV, es la vinculación. El ejercicio de huecos de una aplicación de aprendizaje no satisface ninguna de las tres necesidades: elige en lugar del aprendiente, documenta sobre todo fallos, y se hace en solitario.

Donde las tres necesidades se juntan, la ocupación puede volcarse en el estado que Csíkszentmihályi llamó *flow*: el hacer se sostiene a sí mismo, el esfuerzo desaparece de la vivencia.[13] La diferencia es visible a simple vista en la vida diaria: los deberes se despachan porque el sistema los controla; la película se ve hasta el final porque uno quiere saber cómo sigue. Para un método cuya primera condición se llama *cantidad* (2.2), eso no es una nota psicológica al pie, sino la respuesta a la pregunta misma de la cantidad: la cantidad no nace de la disciplina, sino de la atracción.

2.7 Del principio a la construcción

Si se toman en serio las tres preguntas, la teoría de la adquisición de lenguas se convierte en una tarea de construcción: ¿de dónde saca una mujer adulta de Gelsenkirchen, un adolescente de Bolonia, input comprensible *en masa* en la lengua meta — no cuarenta y cinco minutos por semana, sino cada tarde, voluntariamente, con gusto? ¿Cómo tiene que estar hecho ese input para que no solo sea entendido, sino para que permanezca? ¿Y cómo se construye a su alrededor un espacio social que rebaje la ansiedad en lugar de agrandarla?

Las cuatro partes siguientes de este libro recorren estas preguntas una tras otra. La primera respuesta está más cerca de lo que la enseñanza de lenguas quiso admitir durante mucho tiempo: parpadea desde hace cien años en pantallas de cine y de televisión, es auténtica, emocional, está disponible en masa y subtitulada a casi todas las lenguas del mundo. El capítulo siguiente trata del cine — y de la pregunta de en qué se convierte una tarde de televisión cuando se la construye bien.

Notas

1. La comparación con la adquisición de la primera lengua es una analogía con límites nítidos: los aprendientes adultos se diferencian en presupuesto de tiempo, conocimientos previos, alfabetización y en la influencia de la primera lengua; los niveles finales cercanos a los de un hablante nativo son la excepción en la adquisición adulta. Krashen mismo solo pretende que los adultos pueden seguir usando *el mismo mecanismo de adquisición*, no que lo lleven igual de lejos: Krashen, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon 1982 (edición de internet 2009), p. 10 (PDF, consultado el 2026-07-24). ↩
2. Krashen 1982 (nota 1), p. 20 s.: «a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage i + 1 is that the acquirer understand input that contains i + 1, where ‚understand' means that the acquirer is focussed on the meaning and not the form of the message» (nuestra traducción en el texto; las páginas siguen la edición de internet). ↩
3. Krashen 1982 (nota 1), p. 20 s.: el input no tendría que apuntar de forma dirigida a *i + 1*; «if the acquirer understands the input, and there is enough of it, i + 1 will automatically

be provided». ↩

4. Sobre la hipótesis de la interacción, Long, M., The role of the linguistic environment in second language acquisition, en: Ritchie/Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego 1996, p. 413–468 (por comprobar en el impreso); sobre la hipótesis del output, Swain, M., Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, en: Gass/Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley 1985, p. 235–253 (por comprobar en el impreso). Sobre la crítica general a la arquitectura teórica de Krashen, ya el capítulo 1, nota 6. ↩
5. Elley, W./Mangubhai, F., The impact of reading on second language learning, *Reading Research Quarterly* 19 (1983) 53–67 (por comprobar en el texto completo); diseño y resultados reproducidos aquí según la exposición detallada de los propios autores: Elley, W./Cutting, B./Mangubhai, F./Hugo, C., *Lifting Literacy Levels with Story Books*, 1996, ERIC ED416441, p. 4 s. (texto completo, consultado el 2026-07-24; allí expresamente: «no extra time was spent on English by the Book Flood Groups»). ↩
6. Elley/Cutting/Mangubhai/Hugo (nota 5), p. 5: nivel 4 — 15 meses de progreso lector (ambos grupos con libros) frente a 6,5 meses (control) tras ocho meses; nivel 5 — 15 y 9 respectivamente frente a menos de 3 meses; en el segundo año, «highly significant differences» en las siete pruebas de lengua, tamaños del efecto 0,76–1,18. Para situar el orden de magnitud: según la convención usual (Cohen), los tamaños del efecto a partir de 0,8 se tienen por grandes. ↩
7. Krashen 1982 (nota 1), p. 30–32; el resumen de las dos condiciones en p. 32 («comprehensible … input containing i + 1 … and second, a low or weak affective filter to allow the input ‚in'»); la cita sobre el docente en p. 32 («The effective language teacher is someone who can provide input and help make it comprehensible in a low anxiety situation», nuestra traducción). ↩
8. Krashen sitúa el filtro mismo «outside the language acquisition device proper» (1982, nota 1, p. 31) — es una imagen explicativa para una relación, no un mecanismo identificado en el plano neurofisiológico; el concepto se remonta a Dulay/Burt (1977) (ibid., p. 31). De forma crítica sobre su verificabilidad, McLaughlin (capítulo 1, nota 6). ↩
9. Horwitz, E. K./Horwitz, M. B./Cope, J., Foreign Language Classroom Anxiety, *The Modern Language Journal* 70 (1986) 125–132, aquí p. 128: «we conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process» (nuestra traducción en el texto); sobre la posición singular de la materia, ibid., p. 128 («Probably no other field of study implicates self-concept and self-expression to the degree that language study does.»), doi:10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x (referencias verificadas en el texto completo). Allí también la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), p. 129 s. ↩
10. Resumido de forma metaanalítica, entre otros, en Teimouri, Y./Goetze, J./Plonsky, L., Second language anxiety and achievement: A meta-analysis, *Studies in Second Language*

Acquisition 41 (2019) 363–387 (correlaciones negativas de fuerza media en todos los casos; por comprobar en el texto completo); de modo semejante Botes/Greiff/Dewaele 2020 sobre la FLCAS (por comprobar en el texto completo). Se renuncia a asumir coeficientes concretos hasta que las fuentes primarias estén comprobadas. ↩

11. «Anclado» es, por tanto, aportación propia de este libro como concepto *ordenador*, no como hallazgo: los componentes — teoría de la doble codificación y aprendizaje multimedia (parte II), memoria de la lengua cantada (parte III), estructura narrativa (parte V) — son líneas de investigación ajenas, documentadas cada una por separado; lo nuevo es solo su reunión bajo una condición junto a «comprensible» y «vinculado». Donde este libro integra en lugar de documentar, se señala — como aquí. ↩
12. Deci, E. L./Ryan, R. M., *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Nueva York 1985 (por comprobar en el impreso); de forma sintética Ryan/Deci, Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, *American Psychologist* 55 (2000) 68–78 (por comprobar en el texto completo). Advertencia sobre la transposición: la teoría de la autodeterminación es una teoría general de la motivación, no una teoría didáctica de las lenguas; la atribución de sus tres necesidades básicas a la selección de la película, a la línea en lengua materna y al grupo es interpretación de este libro, no un resultado de medición. ↩
13. Csíkszentmihályi, M., *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Nueva York 1990 (por comprobar en el impreso). También aquí la advertencia sobre la transposición: la investigación sobre el flow se desarrolló con actividades activas (escalada, práctica musical, ajedrez); que el visionado comprensivo con doble pista produzca el ajuste entre exigencia y capacidad allí descrito es plausible, pero no está medido — pertenece materialmente a la lista de medición del capítulo 9 (medidas de permanencia y de uso). ↩

Parte II — El input: ver, oír, leer

> „maiorem habere vim ad discenda ista liberam curiositatem quam meticulosam necessitatem."
> — Augustinus, Confessiones I,14,23

Capítulo 3 · Ver, oír, leer: el cine de doble codificación

3.1 Un experimento europeo por azar

¿Por qué los neerlandeses, los escandinavos, los portugueses hablan un inglés tan llamativamente bueno — y los alemanes, españoles, italianos uno tanto peor? La respuesta habitual señala a las escuelas. La respuesta más interesante señala al televisor. Cuando, en los años 1920 y 30, el cine sonoro llegó a Europa, cada país tuvo que decidir qué hacía con las películas en lengua extranjera. Los grandes espacios lingüísticos que podían permitirse el doblaje, costoso — Alemania, Italia, España, Francia —, hicieron grabar de nuevo las voces. Los países pequeños subtitularon. La decisión se tomó por razones económicas y políticas, mucho antes de que alguien pensara en didáctica de las lenguas — y se quedó, como se quedan los sistemas mediáticos, durante generaciones.

Con ello la historia dispuso un experimento que ningún investigador habría conseguido que le autorizaran: poblaciones enteras, durante décadas, un grupo con sonido original inglés y subtítulos, el otro con versión doblada. Un estudio econométrico ha hecho el balance: los países con tradición de subtitulado obtienen resultados marcadamente mejores en las pruebas de inglés — el efecto del subtítulo estimado corresponde a alrededor del 17 por ciento del nivel medio de competencia, una vez y media la desviación típica en la comparación entre países, y es más fuerte exactamente allí donde el televisor entrega más: en la comprensión oral.[1] Portugal subtitula, España dobla; los resultados portugueses en el TOEFL quedan claramente por encima de los españoles — en dos países vecinos con lenguas estrechamente emparentadas.[2] Hay que leer estas cifras con la prudencia debida: son medias por país, no mediciones en aprendientes individuales, y los países se diferencian en más que en sus hábitos televisivos.[3] Pero la dirección es difícil de discutir — tanto más cuanto que apunta exactamente a donde apuntan también la investigación de laboratorio y la de aula de las que trata este capítulo.

La tarde de televisión, dicho de otro modo, nunca ha sido solo entretenimiento. Es la mayor máquina de aprender lenguas que jamás se haya construido — solo que nadie la construyó como tal. Este capítulo pregunta *por qué* funciona, y el siguiente, cómo se la convierte de producto del azar en instrumento.

3.2 Dos canales son más que uno

La primera razón está en la arquitectura de la memoria. Allan Paivio desarrolló, en los años 1970 y 80, la *teoría de la doble codificación*: las personas procesan la información en dos sistemas separados pero conectados — uno verbal para las palabras y uno figurativo para la representación. Lo que queda depositado en ambos sistemas a la vez, una palabra *con* su imagen, tiene dos huellas de memoria en lugar de una y, en consecuencia, más caminos para ser reencontrado.[4] Richard Mayer construyó a partir de ello una teoría del aprendizaje multimedia ampliamente comprobada de modo empírico, cuyo hallazgo de base es ya saber de manual: las personas aprenden mejor de palabra *e* imagen que de palabra sola.[5]

Para la adquisición de una lengua eso es más que una técnica mnemotécnica. Recuérdese la paradoja de Krashen del capítulo 2: la adquisición ocurre cuando se entiende lengua que en realidad todavía no se domina — y eso solo se logra porque, además de la lengua, hay algo más que ayuda a entender. El cine es exactamente ese «además de la lengua»: la acción muestra de qué se habla; el rostro muestra cómo está dicho; la escena entrega el contexto que el principiante necesita para convertir un flujo de sonidos incomprensible en un mensaje comprensible. El cine es *i + 1* con ayuda a la comprensión incorporada — input comprensible en cantidad industrial.

3.3 La tercera pista: subtítulos en la lengua meta

Pero oír y ver dejan solos un hueco. Quien solo oye una lengua extranjera a menudo no sabe ni siquiera *dónde acaba una palabra y empieza la siguiente* — el flujo de sonidos no conoce espacios. Aquí entra en juego la tercera pista: el subtítulo en la lengua meta, la lectura simultánea de lo que se oye. Ya en los años 1980, con los subtítulos de teletexto de la BBC, Robert Vanderplank observó de forma sistemática que los aprendientes extraen lengua de una televisión subtitulada — y que el subtítulo no distrae de la escucha, sino que vuelve legible lo oído.[6] Desde entonces ha surgido de ello una dirección de investigación propia. Su metaanálisis — dieciocho estudios sobre comprensión oral y vocabulario — llega a un resultado claro: los subtítulos en la lengua meta mejoran las dos cosas, la comprensión y el aprendizaje de palabras, con efectos grandes.[7]

Por qué, lo muestra con especial belleza un estudio muy citado de Michigan. Aprendientes de árabe, chino, español y ruso vieron vídeos breves con y sin subtítulos en la lengua meta; con subtítulos obtuvieron mejores resultados en las pruebas de vocabulario y de comprensión. La explicación de las autoras es la decisiva: los subtítulos ayudan a *identificar fronteras de palabra* — descomponen el «flujo de habla por lo demás incomprensible» en unidades a las que puede adherirse el significado, y conectan lo oído con lo escrito.[8] Y que este mecanismo no dependa de la enseñanza lo muestra la investigación con niños que simplemente *vieron*

televisión en lengua extranjera y absorbieron lengua de forma medible al hacerlo — de pasada, sin encargo, sin un examen detrás.[9]

3.4 La cuestión de la redundancia — dirimida con honestidad

Este libro tiene que dirimir aquí una tensión que se buscaría en vano en textos publicitarios. Porque la misma investigación sobre el aprendizaje multimedia en la que se apoya la sección 3.2 conoce un *principio de redundancia* que parece hablar en contra del texto en pantalla: quien oye una explicación y lee además el mismo texto escrito aprende a menudo *peor* que sin el texto — la doble presentación del mismo enunciado atasca el procesamiento en lugar de apoyarlo.[10] Si eso fuera verdad sin restricciones, el cine subtitulado sería una mala idea.

La resolución está en el objetivo de aprendizaje, y merece formularse con precisión. El principio de redundancia se obtuvo con hablantes nativos que debían aprender *contenidos* a partir de explicaciones orales — la formación del rayo, los sistemas de frenos. Para ellos el texto que corre es efectivamente redundante: no contiene nada que el oído no entregue sin esfuerzo. Para el aprendiente de lenguas la situación es la inversa. Su objetivo de aprendizaje no es el contenido detrás de la lengua, sino la lengua misma — y su oído justamente *no* entrega sin esfuerzo: pierde fronteras de palabra, se traga terminaciones, adivina una palabra de cada tres. El subtítulo en la lengua meta no es para él una segunda copia de lo entendido, sino a menudo el único acceso a lo no entendido. La literatura sobre la redundancia nombra ella misma hoy expresamente esas condiciones límite: en no nativos, con un sonido difícilmente comprensible, con un texto corto y presentado despacio, el principio se invierte o desaparece.[11] Los hallazgos sobre el captioning de 3.3 no son, por tanto, una anomalía que hubiera que silenciar — son el caso particular bien documentado en el que la redundancia se convierte en apoyo. De este debate debe quedar, sin embargo, una espina: el texto en pantalla no es gratis. Cuesta atención, y un entorno de aprendizaje que emplea subtítulos tiene que aceptar que se le pregunte si invierte bien esa atención.

3.5 Dos lenguas a la vez: la apuesta bilingüe

Pontivo va más allá del subtítulo monolingüe: su reproductor muestra *dos* pistas a la vez — la lengua meta, sincrónica con el sonido, y debajo la lengua materna del aprendiente. La lógica se sigue de todo lo anterior: la pista en la lengua meta segmenta el flujo de sonidos y conecta sonido con escritura; la pista en lengua materna garantiza la comprensión — mantiene en pie la condición «comprensible» también allí donde la imagen y el contexto ya no bastan solos, y con ello hace accesible a los principiantes, por primera vez, material auténtico y no graduado.

Es, por anticipar un concepto del capítulo 7, *translanguaging* vivido: la lengua materna no queda excluida, sino enganchada como andamiaje de comprensión.[12]

¿Qué dice la investigación sobre los dobles subtítulos bilingües? Es joven, pequeña — y alentadora. Un estudio de movimientos oculares con aprendientes chinos de inglés comparó las cuatro condiciones (solo lengua materna, solo lengua meta, ambas, ninguna): la doble pista *no* produjo ninguna carga adicional medible frente a una pista única, y ayudó a la comprensión frente al visionado sin subtítulos; las miradas de los aprendientes repartieron el trabajo por sí mismas — estables en la línea en lengua materna para el significado, flexibles en la línea en lengua meta para la forma.[13] Otros estudios encuentran incrementos de vocabulario a partir del visionado con doble subtítulo.[14] Pero sería deshonesto hacer de ello más de lo que es: son pocos estudios con muestras pequeñas y clips cortos. Que la forma construida concreta de Pontivo — la doble pista sincrónica en servicio continuo, durante meses, con personas refugiadas y aulas escolares — cumpla lo que los principios prometen es una *apuesta de diseño*: bien fundada, todavía no medida. Está muy arriba en la lista de medición del capítulo 9.

3.6 Lo que el cine todavía no puede

Seguir siendo honesto quiere decir también esto: el cine tiene límites, y dos de ellos son de fondo. El primero: entrega comprensión, pero ninguna explicación de una palabra aislada. A quien se queda atascado en una palabra en medio de la frase, la más hermosa de las dobles pistas no le ayuda a avanzar — necesita una respuesta sobre *esa palabra*, ahora, sin salir de la película. Cómo nace vocabulario de ese instante de necesidad es la pregunta del capítulo siguiente. El segundo límite es más profundo: el cine no hace de nadie un hablante. Llena el oído, no la boca. De lo que hace falta para que la lengua entendida se convierta en lengua hablada — y de por qué ese camino puede pasar por el canto —, de eso tratan las partes III y IV.

Notas

1. Rupérez Micola, A./Aparicio Fenoll, A./Banal-Estañol, A./Bris, A., TV or not TV? The impact of subtitling on English skills, *Journal of Economic Behavior & Organization* 158 (2019) 487–499, doi:10.1016/j.jebo.2018.12.019 (referencias verificadas en el PDF de los autores): efecto del subtítulo «equivalent to 16.9% (one and a half standard deviations) of the average level of English skills»; más fuerte en la comprensión oral. Sobre la elección histórica de los modos de traducción en los años 1920/30, ibid., sección 2. ↩
2. Ibid., sección 2 (ejemplo Portugal/España: «in Spain television is dubbed. And, as a result, Portugal's results in the TOEFL exams are much better than Spain's»); en comparación bruta, los países subtituladores aventajan a los demás en 3,4 puntos en el TOEFL por internet, de modo más claro en listening (ibid., resultados descriptivos). ↩

3. Advertencia sobre la transposición: se trata de medias por país (promedios nacionales del TOEFL) con identificación econométrica a través de la elección histórica del modo de traducción — no de mediciones del recorrido de aprendizaje en individuos. Lo que sostiene: el sonido original subtitulado en masa actúa sobre las destrezas lingüísticas a escala de población, en especial sobre la comprensión oral. Lo que no sostiene: una afirmación sobre un producto determinado, un grupo de aprendientes determinado o la forma del doble subtítulo (a este respecto, nota 13 y s.). Las cuestiones de selección (¿quién se presenta al TOEFL?) las discuten los propios autores (ibid., sección 4). ↩
4. Paivio, A., *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, Oxford 1986 (por comprobar en el impreso); de forma sintética íd., Dual coding theory: Retrospect and current status, *Canadian Journal of Psychology* 45 (1991) 255–287 (por comprobar en el texto completo). ↩
5. Mayer, R. E., *Multimedia Learning*, 3.ª ed., Cambridge 2021 (por comprobar en el impreso; «principio multimedia»). La teoría de Mayer une el supuesto de los dos canales de Paivio con una capacidad de procesamiento limitada y un procesamiento activo; se desarrolló con material explicativo (no con material de aprendizaje de lenguas) — sobre el límite de la transposición, véase 3.4 y la nota 10 y s. ↩
6. Vanderplank, R., The value of teletext sub-titles in language learning, *ELT Journal* 42 (1988) 272–281 (por comprobar en el impreso); íd., *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching*, Londres 2016 (por comprobar en el impreso). ↩
7. Montero Perez, M./Van Den Noortgate, W./Desmet, P., Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis, *System* 41 (2013) 720–739, doi:10.1016/j.system.2013.07.013: efecto grande de los subtítulos en la lengua meta sobre la comprensión oral (15 estudios) y sobre el vocabulario (10 estudios). El texto completo no era de acceso libre por vía electrónica; los tamaños del efecto comunicados (reproducidos en la literatura con g ≈ 0,99 y 0,87) se asumen de segunda mano y están **por comprobar en el texto completo**; aquí solo se asume el enunciado central del resumen (efecto grande sobre las dos cosas). ↩
8. Winke, P./Gass, S./Sydorenko, T., The effects of captioning videos used for foreign language listening activities, *Language Learning & Technology* 14/1 (2010) 65–86, aquí p. 65 (texto completo, referencias verificadas en el PDF): «captioning was more effective than no captioning»; los subtítulos ayudan a identificar fronteras de palabra y a segmentar el «flujo de habla por lo demás incomprensible» (ibid., p. 65, nuestra traducción). Por honestidad: en las entrevistas, algunos aprendientes informaron también de que usaban los subtítulos como una «muleta» (ibid., p. 65) — la cuestión de la dependencia es real y pertenece a la lista de medición (capítulo 9). ↩
9. d'Ydewalle, G./Van de Poel, M., Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs, *Journal of Psycholinguistic Research* 28 (1999) 227–244 (por comprobar en el impreso — los detalles del diseño, en especial qué dirección de subtitulado producía qué incremento, no se refieren aquí a sabiendas hasta que la fuente primaria esté comprobada). ↩

10. Mayer 2021 (nota 5), capítulo sobre el principio de redundancia (por comprobar en el impreso); de forma fundamental sobre la «redundancy», también la investigación sobre la carga cognitiva en torno a Sweller/Kalyuga (por comprobar en el impreso). ↩
11. Las condiciones límite del principio de redundancia — entre otras, los no nativos, una fuente de audio difícilmente comprensible, un texto corto y lento — se tratan expresamente como «boundary conditions» en Mayer 2021 (nota 5) (por comprobar en el impreso). El metaanálisis sobre el captioning en L2 (nota 7) es el contrapeso empírico del lado del aprendizaje de lenguas. ↩
12. Nota funcional: el reproductor con doble pista sincrónica está en servicio en la mediateca de la plataforma (pontivo.de/mediathek, situación a 15 de octubre de 2026). ↩
13. Liao, S./Kruger, J.-L./Doherty, S., The impact of monolingual and bilingual subtitles on visual attention, cognitive load, and comprehension, *The Journal of Specialised Translation* 33 (2020) 70–98, doi:10.26034/cm.jostrans.2020.549 (acceso abierto, referencias verificadas en el texto completo): «Bilingual subtitles … did not appear to induce more cognitive load or produce more cognitive gain than monolingual subtitles»; frente a la condición sin subtítulos, «more beneficial … linguistic support» (resumen, p. 70); atención de la mirada más estable en la línea en L1, ibid. Veinte participantes, cuatro vídeos breves — un estudio pequeño, que hay que ponderar como tal. ↩
14. Wang, A./Pellicer-Sánchez, A., Incidental vocabulary learning from bilingual subtitled viewing: An eye-tracking study, *Language Learning* 72 (2022), doi:10.1111/lang.12495 (por comprobar en el texto completo); además, la investigación posterior sobre dobles subtítulos y adquisición de vocabulario (entre otros *ReCALL*, *SSLA* 2022 y s., por comprobar en el texto completo). La situación general: coherentemente positiva, pero joven y estrecha. ↩

Capítulo 4 · La palabra en el momento de la necesidad

4.1 El punto en el que uno se queda atascado

Uno está en la película, va bien, entiende — y entonces llega una palabra de la que depende todo. *El enjambre se comporta como un solo animal.* ¿Enjambre? La doble pista del capítulo 3 ayuda hasta cierto punto: debajo está la traducción de la frase. Pero ¿qué palabra de la frase era cuál? ¿Por qué está el verbo donde está? ¿Y qué significa exactamente esa única palabra de la que manifiestamente se trata? En ese instante el aprendiente está en un estado que cualquier didacta solo puede desear: *quiere saber algo*. No porque esté en el programa, sino porque ahora mismo le bloquea la película. La pregunta de este capítulo es qué se hace con ese momento — y en qué se convierten las palabras cuando se lo aprovecha bien.

4.2 El aprendizaje incidental es real — y es lento

La investigación sobre el vocabulario tiene una buena noticia y una incómoda. La buena: el vocabulario crece efectivamente de modo *incidental* — leyendo, oyendo y mirando, sin cuaderno de vocabulario, simplemente porque las palabras aparecen una y otra vez en contextos comprensibles. La parte predominante del vocabulario que poseen los hablantes nativos ha nacido exactamente así; nadie les enseñó veinte mil palabras.[1] También ante la pantalla funciona: en el estudio de Lovaina, que comparó tres variantes de subtitulado, los espectadores habían absorbido palabras de forma medible tras ver dos veces tres clips franceses — los grupos con subtítulos reconocían la *forma* de las palabras nuevas significativamente mejor que el grupo de control y sabían aún en qué clip se las habían encontrado.[2]

La noticia incómoda está en el mismo estudio: a la pregunta de qué *significan* las palabras, la ventaja era ya más delgada — solo los grupos cuyos subtítulos resaltaban las palabras clave superaron al grupo de control en el reconocimiento del significado, y en el recuerdo libre del significado el efecto desaparecía por completo.[3] No es un valor atípico, sino el hallazgo normal del aprendizaje incidental: construye primero un sentimiento de la forma — *esta palabra existe, así suena, ahí va* — y solo a lo largo de muchos encuentros el significado seguro. La incidentalidad es ancha, pero plana; por encuentro queda poco, y las palabras raras se encuentran raramente.[4] Quien solo mira aprende de verdad — pero despacio.

4.3 Lo que cambia la glosa

Existe una herramienta de probada eficacia que ataca exactamente esa debilidad: la *glosa* — la pequeña explicación de palabra al margen del texto, tan antigua en la imprenta como el libro mismo. La investigación la ha medido a fondo. Un metaanálisis sobre 42 estudios con casi cuatro mil aprendientes llega a un resultado notablemente claro: leer con glosas condujo al 45,3 por ciento de palabras meta aprendidas en la prueba inmediata (frente al 26,6 por ciento sin glosas) y al 33,4 por ciento en la prueba diferida (frente al 19,8) — la glosa casi duplica el aprendizaje incidental.[5] Dos detalles del mismo análisis son importantes para todo lo que sigue. Primero: las glosas en la *lengua materna* de los aprendientes actuaron mejor que las explicaciones en la lengua meta — una prueba más de que la lengua materna es, en el proceso de aprendizaje, andamiaje y no adversario.[6] Segundo: las glosas más eficaces fueron las que hacían *trabajar* brevemente al aprendiente (por ejemplo las glosas de elección múltiple, en las que uno selecciona el significado que encaja), las más débiles aquellas que no hay ni que ir a buscar.[7]

El segundo hallazgo tiene detrás una teoría que conviene conocer, porque se dirige directamente al «momento de la necesidad» de 4.1: la *hipótesis de la carga de implicación* de Laufer y Hulstijn. Dice, a grandes rasgos, que una palabra permanece tanto mejor cuanto más contenga el instante de aprendizaje de tres ingredientes: *necesidad* (necesito esta palabra ahora), *búsqueda* (tengo que conseguir su significado) y *valoración* (tengo que comprobar si el significado encaja en mi contexto).[8] El cuaderno de vocabulario del domingo por la tarde tiene poco de los tres. El clic en la película tiene los tres: la necesidad viene de la acción, la búsqueda es el clic mismo, y la valoración ocurre en el instante en que la explicación se encuentra con la escena que uno tiene delante de los ojos.

4.4 El clic — y qué hay en él de apuesta

La explicación al clic de Pontivo es la glosa traducida a la forma de su siglo: quien se queda atascado en un punto del reproductor lo toca y recibe una explicación de *ese punto en ese contexto* — en su lengua materna, sin salir de la película.[9] Es más que una consulta de diccionario, pues lo que se explica no es la palabra en el vacío, sino el punto: el giro, la alusión, la gramática que ha construido así la frase. Según todo lo que sabe la investigación sobre las glosas, esa es exactamente la forma de construcción correcta: en lengua materna, movida por la necesidad, ligada al contexto.[10]

Pero aquí este libro tiene que poner dos apuestas abiertamente sobre la mesa. La primera: las explicaciones las produce un modelo de lengua — una máquina que produce explicaciones muy buenas y, de vez en cuando, falsas, y la investigación que ha medido las glosas midió glosas *comprobadas por una redacción*, no glosas generadas por una máquina. Si la glosa maquinal

mantiene la calidad sobre la que se asienta su base documental es una cuestión abierta y tiene que controlarse — el libro hermano de esta colección ha dedicado una obra entera al problema de que las informaciones maquinales necesitan pruebas que sostengan.[11] La segunda apuesta afecta a la medida: la investigación sobre las glosas sabe también que la interrupción cuesta. Quien hace clic cada cinco segundos ya no ve una película, sino que hojea un diccionario con imágenes — y pierde exactamente lo que hace al cine tan valioso como input: el flujo, la historia, el seguir enganchado. Dónde está la medida justa, entre el clic que tapa un agujero y el clicar que desmonta la tarde, no está aclarado empíricamente. Las dos cosas están en la lista de medición del capítulo 9.

4.5 Entendido no es todavía retenido

Supongamos que todo sale bien: la película entrega input comprensible en cantidad, la doble pista mantiene alta la comprensión, el clic profundiza los puntos donde se atasca. Entonces, al final de la tarde, el aprendiente ha — entendido. Pero entre el entender y la posesión de una lengua está la noche, y la noche es un cedazo. Lo que por la mañana sigue ahí no se decide solo por el número de encuentros, sino por *cómo* quedó depositada la materia en la cabeza: por si tenía una forma en la que la memoria encuentre asidero. La más antigua forma de ese tipo de la humanidad no es la tabla ni la regla. Es el verso, el ritmo, la melodía — la canción que uno no intenta retener y de la que, sin embargo, nunca más se libra. Por qué es así, y qué significa para la adquisición de una lengua, es la pregunta de la parte siguiente.

Notas

1. De forma fundamental sobre el aprendizaje incidental del vocabulario: Nation, I. S. P., *Learning Vocabulary in Another Language*, 2.ª ed., Cambridge 2013, en especial el cap. 4 (por comprobar en el impreso); Hulstijn, J., Incidental and intentional learning, en: Doughty/Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford 2003, p. 349–381 (por comprobar en el impreso). Se renuncia a reproducir valores umbral concretos (cuántos encuentros necesita una palabra, cuántas familias de palabras dan qué grado de cobertura de un texto) hasta que las fuentes primarias estén comprobadas. ↩
2. Montero Perez, M./Peters, E./Clarebout, G./Desmet, P., Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning, *Language Learning & Technology* 18/1 (2014) 118–141, aquí p. 118 (texto completo, referencias verificadas en el PDF): 133 estudiantes flamencos, tres clips franceses, vistos dos veces; «the captioning groups scored equally well on form recognition and clip association and significantly outperformed the control group». ↩
3. Ibid., p. 118: «Only the keyword captioning and full captioning with highlighted keywords groups outperformed the control group on meaning recognition. Captioning

did not affect comprehension nor meaning recall.» ↩

4. Sobre la caracterización «ancha, pero plana» del aprendizaje incidental, entre muchos otros: Nation 2013 (nota 1), cap. 4; los pequeños incrementos por encuentro son la razón de que la investigación insista tanto en la repetición y la frecuencia (por comprobar en el impreso). ↩
5. Yanagisawa, A./Webb, S./Uchihara, T., How do different forms of glossing contribute to L2 vocabulary learning from reading? A meta-regression analysis, *Studies in Second Language Acquisition* 42 (2020) 411–438, doi:10.1017/S0272263119000688 (cifras verificadas en el resumen de la editorial; texto completo por comprobar en el impreso): 359 tamaños del efecto procedentes de 42 estudios, N = 3.802; palabras meta aprendidas con glosas 45,3 % (inmediato) y 33,4 % (diferido) frente al 26,6 % y al 19,8 % sin ellas. ↩
6. Ibid. (resumen): «L1 glosses yielded greater learning than L2 glosses» — sin interacción significativa con el nivel de lengua; la superioridad de la glosa en lengua materna valía por tanto también para los aprendientes avanzados. ↩
7. Ibid. (resumen): glosas de elección múltiple las más eficaces, glosas dentro del texto y glosarios las más débiles. La interpretación — es eficaz lo que impone un breve procesamiento activo — es interpretación de los autores y de este libro, y coincide con la hipótesis de la carga de implicación (nota 8). ↩
8. Laufer, B./Hulstijn, J., Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement, *Applied Linguistics* 22 (2001) 1–26 (por comprobar en el texto completo; la presentación en tres componentes — need, search, evaluation — sigue el constructo del título del artículo y la recepción estándar, por ejemplo en Nation 2013, nota 1). ↩
9. Nota funcional: la explicación al clic está en servicio en el reproductor de la mediateca (pontivo.de/mediathek); las palabras sobre las que se hace clic pasan a un fichero personal con modo de repetición y modo de examen (pontivo.de/review, pontivo.de/pruefung). Situación a 15 de octubre de 2026. ↩
10. La conclusión que va de la evidencia sobre las glosas (notas 5–7) a la explicación al clic es una transposición con límites nítidos: el metaanálisis se refiere a la *lectura* con glosas preparadas; el clic se refiere al *vídeo* con explicaciones generadas. Lo que sostiene: en lengua materna, próximo a la necesidad, activo en el procesamiento. Lo que no sostiene: un tamaño del efecto para la forma construida concreta de Pontivo — no está medida (capítulo 9). ↩
11. Sobre el problema de las informaciones maquinales cuyas pruebas deben sostener el enunciado: Streifler, D., *Kalibriertes Vertrauen*, ra.de-Verlag 2026 (volumen hermano de esta colección, dedicado a trust-on.net), allí en especial el cap. 1 sobre el *misgrounding*. Para la explicación al clic de Pontivo se sigue de ello una deuda de calidad: comprobación por muestras de las explicaciones generadas contra una referencia especializada, antes de que el clic pueda valer como «glosa en el sentido de la investigación». ↩

Parte III — La melodía

> „Wie wenig gehört zum Glücke! Der Ton eines Dudelsacks. — Ohne Musik wäre das Leben ein Irrthum."
> — Friedrich Nietzsche, Götzen-Dämmerung, Sprüche und Pfeile 33 (1889)

Capítulo 5 · Por qué la canción permanece en la cabeza

5.1 La memoria que nadie ha encargado

Casi toda persona lleva consigo versos de canciones en lenguas que nunca ha aprendido. Quien era joven en los años 1980 puede cantar hasta hoy estribillos italianos sin saber italiano; los niños repiten versos de pop inglés imitando fielmente los sonidos, años antes de *entender* la primera palabra de inglés. Nadie ha ejercitado esos versos, nadie quiso retenerlos — simplemente se quedaron. El didacta de lenguas Tim Murphey acuñó para la forma más inocua de este fenómeno un nombre hermoso: el fenómeno *song-stuck-in-my-head*, la canción que sigue sonando en la cabeza, se quiera o no.[1]

Para un libro sobre la adquisición de lenguas eso es más que una curiosidad. El capítulo 4 terminaba con la pregunta de qué forma tiene que tener el input para sobrevivir a la noche. Aquí hay una respuesta al descubierto desde hace milenios: antes de toda escritura, los seres humanos transmitieron su saber en versos, ritmos y melodías — no por placer estético, sino porque la palabra ligada era la única que pasaba de cabeza en cabeza de modo fiable. La pregunta es si ese viejo hallazgo resiste un examen moderno: ¿se adhiere la lengua cantada realmente mejor que la hablada — y, si es así, en qué condiciones?

5.2 Lo que dice el laboratorio: la melodía descompone el flujo

La primera respuesta moderna viene de un laboratorio de Marsella y se enlaza inmediatamente con el problema de la segmentación del capítulo 3: ¿dónde acaba una palabra en el flujo de sonidos extraño, dónde empieza la siguiente? Daniele Schön y sus colegas hicieron escuchar a adultos un flujo de habla artificial — sílabas encadenadas sin pausas, de las que solo se pueden extraer «palabras» por regularidades estadísticas. Cuando el flujo se presentaba *hablado*, los oyentes se quedaban en el nivel del azar después de siete minutos. Cuando el mismo flujo se presentaba *cantado* — cada sílaba acoplada de modo consecuente a una altura de sonido —, reconocían las fronteras de palabra.[2] La conclusión de los autores: precisamente en la fase inicial, al descomponer por primera vez una lengua nueva, actúan juntas «las propiedades motivacionales y estructurantes de la música» — la melodía no solo hace el flujo más agradable, lo *articula*.[3]

El segundo componente viene de Edimburgo y no afecta al oír, sino al hablar. Karen Ludke, Fernanda Ferreira y Katie Overy hicieron aprender a sesenta adultos, durante quince minutos, frases húngaras de la vida diaria — según el procedimiento de oír y repetir, en tres grupos: hablar, hablar con ritmo, cantar. El grupo que cantaba obtuvo en conjunto los mejores resultados, y su ventaja era estadísticamente significativa precisamente en las dos pruebas que más pesan: el *recuerdo y la producción* de las frases húngaras habladas.[4] Lo notable es lo que *no* explicaba la diferencia: ni la edad ni el estado de ánimo, ni la memoria de trabajo fonológica, ni el don o la formación musical.[5] No hacía falta ser músico — el canto mismo hacía el trabajo. Los autores resumen su interpretación en una fórmula que este libro recoge: un «método de oír y cantar» puede apoyar la memoria literal de frases en lengua extranjera.[6]

Por qué es plausible puede reconstruirse a partir de los capítulos anteriores: la canción es input codificado varias veces en el sentido del capítulo 3 — texto, melodía, ritmo, a menudo también movimiento —, impone repetición sin aburrir (nadie lee un texto veinte veces, pero cualquiera canta un estribillo veinte veces), ralentiza y estira las sílabas, hace por tanto la figura sonora más audible que un habla rápida, y engancha la lengua a la emoción. Pero la plausibilidad es barata. La verdad es más complicada, y pertenece a la línea principal, no a la letra pequeña.

5.3 Honestamente: cuándo la canción no ayuda

Porque la misma investigación conoce hallazgos que apuntan en la dirección contraria. Isabelle Peretz — una de las principales investigadoras de la cognición musical — hizo aprender a adultos, junto con Amélie Racette, versos de canciones y encontró esto: cantando se recordaban *menos* palabras que hablando, y que el material se presentara cantado o hablado no suponía ninguna diferencia para la memoria del texto.[7] Y Wanda Wallace había mostrado ya en 1994 que la melodía solo sostiene el texto si *vuelve* de una estrofa a otra y es fácil de aprender; una melodía oída una sola vez o en constante cambio no ayuda — cuesta.[8]

¿Refuta eso la parte III de este libro? No — la *precisa*, y precisamente allí donde está construido el cancionero de Pontivo. Si se leen los hallazgos uno junto a otro, no dan una cacofonía, sino una lista de condiciones. La canción ayuda cuando la melodía es *sencilla* y se *repite* — entonces asume el trabajo de articulación que describe Wallace, en lugar de ser ella misma materia que aprender; donde la melodía es difícil, se convierte en una tarea doble, y el texto pierde (ese es el hallazgo de Racette: sus sujetos tenían que aprender *además* melodías desconocidas). La canción ayuda además a retener *literalmente* giros y frases — las pruebas de producción de Ludke —, no como sustituto de la comprensión amplia que entrega el cine. Y ayuda más a quien *canta con los demás* que a quien solo escucha: cantar es ejercicio de pronunciación con metrónomo incorporado.[9] En breve: la canción no es un remedio milagroso, sino una herramienta especializada — la herramienta de anclaje para los giros que deben quedar fijos.

5.4 Del laboratorio al cancionero

Exactamente como esa herramienta especializada está construido el cancionero en Pontivo. Apuesta por canciones sencillas y ricas en repeticiones — canciones populares, canciones infantiles, cánones, canciones modernas para cantar juntos —, es decir, por el repertorio que cumple por sí mismo la condición de Wallace: melodías de estrofa que se repiten, estribillos que vuelven. Muestra el texto y los acordes juntos (en formato ChordPro, el estándar de la práctica del canto en común), para que una guitarra o un piano puedan sostener al grupo. Y no es — ese es el punto decisivo, el que conduce a la parte siguiente — un autómata de karaoke para individuos, sino una *herramienta de grupo*: el modo profesor y alumno deja que una persona elija la canción, y todos cantan la misma, al mismo tiempo, en la misma sala.[10]

También aquí vale la regla de honestidad de este libro: que *este* cancionero, con *estas* canciones, en *esta* inserción, traduzca la ventaja de laboratorio del canto en adquisición medible de la lengua es una apuesta de diseño — los estudios de laboratorio trabajaron con tareas de minutos y con individuos, no con meses y aulas.[11] Pero la apuesta está colocada con precisión: apuesta por el caso mejor documentado (melodías sencillas y repetidas; retención literal; canto activo) y evita el refutado (melodías difíciles, escucha pasiva, canción como sustituto universal del input).

Una cosa, sin embargo, puede la canción que ningún estudio de laboratorio mide y que ninguna película sustituye: se la puede hacer *en común*. Un aula no puede decir en común una frase en la caja del supermercado — pero puede cantar en común, desde el primer día, también quienes todavía no hablan ni una palabra. Lo que sucede entonces con un grupo de personas — con su ansiedad, con su vínculo, con su sentimiento de pertenecer — es quizá el hallazgo aislado más fuerte de todo este libro. Es el tema del capítulo siguiente.

Notas

1. Murphey, T., The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the LAD?, *System* 18 (1990) 53–64 (por comprobar en el impreso); íd., *Music and Song* (Oxford 1992, por comprobar en el impreso). La observación central de Murphey — las canciones vuelven involuntariamente a la cabeza y entregan con ello repetición gratuita — se asume aquí solo como fenómeno nombrado, no como prueba de eficacia. ↩
2. Schön, D./Boyer, M./Moreno, S./Besson, M./Peretz, I./Kolinsky, R., Songs as an aid for language acquisition, *Cognition* 106 (2008) 975–983, doi:10.1016/j.cognition.2007.03.005 (hallazgo central verificado en el resumen/PubMed; detalles de los tres experimentos por comprobar en el texto completo): «a strong learning facilitation of song compared to speech». La versión en siete minutos del hallazgo (flujos de sílabas cantados → fronteras de palabra

reconocidas, versión hablada monótona → nivel del azar) se reproduce aquí según la exposición de Ludke et al. 2014 (nota 4, p. 41 s.). ↩

3. Schön et al. 2008 (nota 2), resumen: la adquisición inicial «may largely benefit of the motivational and structuring properties of music in song» (nuestra traducción). ↩
4. Ludke, K. M./Ferreira, F./Overy, K., Singing can facilitate foreign language learning, *Memory & Cognition* 42 (2014) 41–52, aquí p. 41, doi:10.3758/s13421-013-0342-5 (referencias verificadas en el PDF de los autores): 60 adultos, condiciones hablar/hablar con ritmo/cantar, 15 minutos de húngaro; «superior overall performance» del grupo que cantaba, «statistically significant ($p < .05$) for the two tests that required participants to recall and produce spoken Hungarian phrases». ↩
5. Ibid., p. 41: «The differences in performance were not explained by potentially influencing factors such as age, gender, mood, phonological working memory ability, or musical ability and training.» ↩
6. Ibid., p. 41: «a ‚listen-and-sing' learning method can facilitate verbatim memory for spoken foreign language phrases» (nuestra traducción en el texto). ↩
7. Racette, A./Peretz, I., Learning lyrics: To sing or not to sing?, *Memory & Cognition* 35 (2007) 242–253 (hallazgo central verificado en el resumen de PubMed, texto completo por comprobar en el impreso): «Fewer words were recalled when singing than when speaking»; la forma de presentación (cantada/hablada) no tuvo ninguna influencia en la memoria del texto. Importante para situar el resultado: lo que se aprendía eran canciones no familiares — el texto *y* la melodía eran nuevos, el canto era por tanto una tarea doble. ↩
8. Wallace, W. T., Memory for music: Effect of melody on recall of text, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 20 (1994) 1471–1485 (hallazgo reproducido según el resumen y la recepción estándar, por comprobar en el texto completo): la melodía apoya el recuerdo del texto cuando vuelve de una estrofa a otra y es fácil de aprender; con una melodía oída una sola vez o cambiante, ninguna ventaja o incluso desventaja. La interpretación de Wallace — la melodía «segmenta» el texto, marca las longitudes de verso y los esquemas de acentuación — es la explicación estructural del hallazgo de Schön (nota 2) a escala de la canción. ↩
9. La interpretación por la pronunciación (el canto estira las sílabas, impone la articulación en el compás) es interpretación de este libro, sobre la base del hallazgo de la prueba de producción de Ludke (nota 4) y de la literatura sobre la prosodia (entre muchos otros: Patel, A., *Music, Language, and the Brain*, Oxford 2008, por comprobar en el impreso); como prueba autónoma de eficacia de un entrenamiento de la pronunciación mediante el canto, quedaría por comprobar. ↩
10. Nota funcional: el cancionero está en servicio (pontivo.de/liederbuch, situación a 15 de octubre de 2026): textos con acordes de guitarra (ChordPro), transposición, vista de escenario en letra grande, canto común en grupo — utilizable sin cuenta. ↩
11. Advertencia sobre la transposición: de un aprendizaje de laboratorio de 15 minutos (nota 4) y de flujos de lengua artificial (nota 2) a un canto de grupo durante meses no lleva

ninguna conclusión directa; lo que sostiene son el mecanismo (segmentación, repetición, retención literal) y la lista de condiciones (sencillo, repetido, activo). El efecto de campo del cancionero pertenece a la lista de medición (capítulo 9). ↩

Parte IV — La comunidad

> „Wo man singet, laß dich ruhig nieder, / Ohne Furcht, was man im Lande glaubt; / Wo man singet, wird kein Mensch beraubt; / Bösewichter haben keine Lieder."
> — Johann Gottfried Seume, Die Gesänge (1804)

Capítulo 6 · El coro: la pertenencia rebaja el obstáculo

6.1 Noventa minutos

Imagínese un martes por la tarde en un salón parroquial. Catorce personas que no se conocen, dos de ellas en el país desde hace solo unos meses. A las siete están de pie, incómodas, entre las filas de sillas. A las ocho y media están en semicírculo, han estropeado tres veces el mismo canon y se han reído dos veces, y cuando alguien propone empezar diez minutos antes la semana siguiente, todos asienten. Algo ha pasado en esos noventa minutos que en los cursos de lengua a menudo no pasa en meses.

Ese algo es medible. Un equipo de investigación en torno al psicólogo evolucionista Robin Dunbar acompañó durante siete meses a cursos nocturnos para adultos recién creados — clases de canto y, como comparación, cursos de manualidades y de escritura — e hizo que los participantes estimaran, en tres momentos, cuán cerca se sentían de su grupo. El resultado: tras el primer mes, los cantantes mostraban un incremento de cercanía percibida significativamente mayor que todos los grupos de comparación; solo al cabo de meses los otros fueron igualándose.[1] Los investigadores bautizaron el hallazgo con un nombre que se queda: el *efecto rompehielos* — cantar establece un vínculo social rápido entre desconocidos, sin que para ello hagan falta largas conversaciones personales.[2] Su interpretación evolutiva: el canto es presumiblemente una de las herramientas más antiguas de la humanidad para vincular grupos demasiado grandes para que cada uno pueda hacerse amigo de cada uno por separado.[3] El coro del martes por la tarde no lleva a cabo ningún experimento social. Usa una máquina muy antigua.

6.2 Lo que el canto en común hace con las personas

El hallazgo del rompehielos no está solo; a su alrededor se extiende un amplio campo de investigación sobre el canto coral y el bienestar. Cantantes de un coro de aficionados, examinados antes y después del ensayo, mostraron después de *cantar* más estado de ánimo positivo, menos negativo — y un aumento de la inmunoglobulina A en la saliva, un marcador de las defensas inmunitarias; el mero *escuchar* música coral, en el mismo grupo, no producía ese efecto.[4] Si se pregunta a los propios miembros de coros, el cuadro es unánime: en una de las primeras encuestas sistemáticas, el 87 por ciento declaró beneficiarse socialmente del canto, y el 75 por ciento emocionalmente.[5] Hay que situar esta literatura con sobriedad — mucho se basa en declaraciones de personas que cantan voluntariamente en coros, y los

estudios fisiológicos son pequeños.[6] Pero la convergencia es notable: a través de métodos y países se encuentra el mismo patrón de ánimo elevado, estrés rebajado y — sobre todo — vinculación social.

Para la pregunta de este libro, un tercer hallazgo es el más importante. La mayor investigación sobre el canto de los niños, la evaluación del programa nacional británico «Sing Up», con datos de más de seis mil niños, encontró una relación clara: cuanto más avanzado el desarrollo vocal de un niño, más positiva su imagen de sí mismo y su sentimiento de *pertenecer socialmente* — independientemente de la edad, el sexo y el origen.[7] Los autores llaman ellos mismos a la prudencia: es una correlación, no una dirección de efecto demostrada; quien se siente perteneciente quizá también canta con más gusto.[8] Pero precisamente ese estudio retiene lo que aquí importa: cantar y pertenecer van unidos, y ello independientemente de de dónde venga un niño.

6.3 La voz protegida

Ahora se podría objetar: muy bien — pero ¿qué tiene eso que ver con la *adquisición de una lengua*? La respuesta lleva de vuelta al capítulo 2, y tiene dos pisos.

El primer piso es la ansiedad. Ningún momento del aprendizaje de una lengua está tan cargado de ansiedad como aquel en que se abre la boca ante otros: uno suena como un niño, es evaluado, y la imagen de sí mismo — adulto, competente, digno de ser tomado en serio — está en juego; la investigación sobre la ansiedad ante la lengua extranjera ha mostrado que es precisamente el hablar-ante-otros su centro, y que rebaja el rendimiento de forma medible.[9] El coro es la única forma social que resuelve ese problema de modo *constructivo* en lugar de prohibirlo: la voz individual es inaudible en la masa. Quien canta mal una nota en el coro no queda en ridículo — literalmente nadie se da cuenta. Con ello se vuelve posible algo que no existe en ningún otro sitio: **producción sonora y activa en la lengua meta desde el primer día, con un riesgo de ridículo nulo.** Un aula no puede formular en coro una carta administrativa; pero puede cantar en coro, también quienes todavía no hablan ni una sola palabra. El coro es, en la lengua del capítulo 2, un reductor de filtro construido: produce la condición bajo la cual el input llega y bajo la cual la producción se atreve.

La psicología de las organizaciones tiene para esa condición un nombre preciso. Amy Edmondson la llamó *seguridad psicológica*: la convicción compartida de un grupo de que el riesgo interpersonal — preguntar, equivocarse, mostrar que no se sabe — no se castiga aquí; en su estudio sobre cincuenta y un equipos de trabajo era precisamente esa convicción la condición para que las personas aprendan en lugar de cubrirse.[10] El coro no tiene que producir esa seguridad mediante apelaciones; la incorpora a su forma: la masa esconde la voz, de modo que el riesgo del que habría que proteger no existe de entrada.

El segundo piso es la perseverancia. La adquisición de una lengua necesita, esa fue la lección de las partes II y III, sobre todo una cosa: cantidad — meses de input, cientos de encuentros con cada palabra. Pero la cantidad no es una magnitud didáctica, sino motivacional: solo nace donde las personas *vuelven*. Y las personas vuelven allí donde pertenecen. El efecto rompehielos no es, por tanto, una prima de bienestar al margen del método, sino su fundamento: el vínculo de las primeras semanas decide si existen siquiera los meses en los que los otros mecanismos pueden actuar.

Ambas cosas juntas son la cadena que este libro afirma — y debe quedar aquí tan a la vista como sea posible: la investigación sobre coros documenta vínculo, estado de ánimo y pertenencia; *no* documenta directamente que en un coro se adquiera lengua. La conclusión que va del coro a la adquisición pasa por dos eslabones intermedios documentados — la ansiedad frena la adquisición, la pertenencia sostiene la perseverancia — y es plausible como cadena, pero no está medida como conjunto.[11] El capítulo 9 pondrá precisamente esa cadena en la lista de medición.

6.4 Para quienes tienen que llegar

Para un grupo esa cadena no es una figura académica, sino la vida diaria: para las personas que son nuevas en un país. Una refugiada como Amal, del capítulo 1, no tiene solo un problema de lengua; tiene un problema de pertenencia, y los dos se refuerzan mutuamente — quien no puede hablar encuentra difícilmente contacto, y quien no tiene contacto no tiene con quién hablar. El curso de lengua no interrumpe ese círculo: allí está sentada exclusivamente entre personas que tienen el mismo problema.

El canto en común lo interrumpe en el único punto alcanzable sin lengua. Estar en un coro al lado de personas del país no presupone ningún nivel de lengua — la melodía sostiene, el texto está ahí, la voz desaparece en la masa. La pertenencia nace aquí *antes* de la lengua, no como su recompensa. La investigación sobre community music, que ha acompañado grupos musicales formados por personas refugiadas y personas del país, describe en todos los casos ese mismo patrón: bienestar, entendimiento por encima de las fronteras culturales y un sentimiento de haber llegado, mucho antes de que la lengua común sostenga.[12] Es el caso raro de una medida de integración en la que la sociedad de acogida no es examinadora, sino compañera de canto. La sociología conoce para tales espacios un concepto propio: el *tercer lugar* — ni el hogar, ni el trabajo o la administración, sino el terreno neutral en el que el estatus se queda fuera y la conversación (aquí: el canto) es la única entrada.[13] El coro es el tercer lugar que puede pisar quien llega, antes de dominar la lengua de los dos primeros.

6.5 Del hallazgo a la construcción

El módulo de coro de Pontivo traduce estos hallazgos en tres decisiones de construcción. Primero, el *modo profesor/alumno*: una persona — directora de coro, docente, fundador del grupo — elige la canción, y a todos los demás les aparece la misma, en el mismo momento, con texto y acordes. Es técnicamente insignificante y socialmente decisivo: produce el *único objeto común* al que todos miran a la vez — la forma fundamental de la atención compartida, de la que trata el capítulo siguiente. Segundo, el *grupo cerrado*: coros, aulas y familias cantan en espacios privados en los que nadie entra desde fuera. Lo que pasa en el grupo — la nota desafinada, el intento fallido, la canción que significa algo para alguien — se queda en el grupo; el espacio protegido que esconde la voz individual en el sonido se prolonga al plano social. Tercero, el *repertorio*: canciones sencillas y ricas en repeticiones, con acordes (capítulo 5), y entre ellas — y esto se revelará en la parte V como el componente más denso de todo el concepto — canciones que los propios miembros del grupo traen consigo.[14]

Si esa versión construida alcanza el efecto de los coros del salón parroquial es — regla de honestidad — una cuestión abierta: la investigación citada ha estudiado grupos reunidos físicamente, no grupos asistidos por una aplicación.[15] Pero las decisiones de construcción no son invenciones, sino traducciones: cada una de ellas tiene detrás un hallazgo que se puede nombrar.

Queda la pregunta de quién guía al grupo — y de qué pasa con la lengua materna cuando un docente conduce un aula a través del cine y de la canción. Eso es el aula, y tiene su propia teoría, de cien años de edad.

Notas

1. Pearce, E./Launay, J./Dunbar, R. I. M., The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding, *Royal Society Open Science* 2 (2015) 150221, doi:10.1098/rsos.150221 (texto del resumen verificado en la ficha de PubMed): «we followed newly formed singing and non-singing (crafts or creative writing) adult education classes over seven months»; momentos de medición: meses 1, 3 y 7; «Singers demonstrated a significantly greater increase in closeness at timepoint 1». ↩
2. Ibid.: «Although singers and non-singers felt equally connected by timepoint 3, singers experienced much faster bonding» — el concepto de «ice-breaker effect» viene del título del estudio. Por honestidad hay que añadir: al cabo de siete meses los grupos estaban igualados; la ventaja del coro es una ventaja de *velocidad*, no de estado final. Para contextos de aprendizaje en los que las primeras semanas deciden el abandono o la perseverancia, es precisamente la velocidad la magnitud relevante (a este respecto, 6.3). ↩

3. Sobre el marco evolutivo (el canto como mecanismo de vínculo para grupos grandes, «social bonding hypothesis»), la discusión en Pearce et al. (nota 1) así como los trabajos de Dunbar sobre tamaños de grupo y aseo social (entre muchos otros: Dunbar, *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language*, Cambridge/MA 1996, por comprobar en el impreso). La interpretación evolutiva es teoría de fondo, no prueba portante de este capítulo. ↩
4. Kreutz, G./Bongard, S./Rohrmann, S./Hodapp, V./Grebe, D., Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state, *Journal of Behavioral Medicine* 27 (2004) 623–635 (resumen verificado en la ficha de PubMed): miembros de un coro de aficionados, dos ensayos con una semana de intervalo, condición cantar frente a escuchar música coral; «Singing leads to increases in positive affect and S-IgA, while negative affect is reduced.» ↩
5. Clift, S./Hancox, G., The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society, *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health* 121 (2001) 248–256 (resumen verificado en la ficha de PubMed): n = 84 y 91; 87 % de acuerdo con el beneficio social, 75 % con el beneficio emocional; seis dimensiones de beneficio. ↩
6. Sobre la sobriedad que se impone: la autoselección (quien gusta de los coros canta en coros), los formatos declarativos y las pequeñas muestras fisiológicas limitan la fuerza probatoria de la literatura sobre el bienestar; los hallazgos sobre el vínculo (nota 1) están metodológicamente mejor asentados (longitudinal, grupos de comparación). Este libro apoya por ello su cadena (6.3) prioritariamente en el vínculo y en la ansiedad, no en efectos de salud. ↩
7. Welch, G. F./Himonides, E./Saunders, J./Papageorgi, I./Sarazin, M., Singing and social inclusion, *Frontiers in Psychology* 5 (2014) 803, doi:10.3389/fpsyg.2014.00803 (acceso abierto, referencias verificadas en el texto completo de PMC): 6.087 niños con datos emparejados (de 11.258 estudiados): «The higher the normalized singing development rating, the more positive the child's self-concept and sense of being socially included, irrespective of singer age, sex and ethnicity.» ↩
8. Ibid.: «Whilst caution is needed in the interpretation of the correlation and regression data, and in the pitfalls of ascription of causal effects between measures …» — los propios autores dejan abierta la dirección del efecto; este libro asume por ello el hallazgo solo como relación, no como prueba. ↩
9. Horwitz/Horwitz/Cope 1986 (capítulo 2, nota 9), p. 125 y s.; sobre la posición singular del hablar, ibid. Los ítems de la FLCAS giran esencialmente en torno a situaciones de habla ante la clase. ↩
10. Edmondson, A., Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams, *Administrative Science Quarterly* 44 (1999) 350–383: la seguridad psicológica como «a shared belief held by members of a team that the team is safe for interpersonal risk taking» (definición y diseño del estudio — 51 equipos de trabajo de una empresa manufacturera — verificados en un espejo del texto completo de acceso libre; por

comprobar en el impreso). Advertencia sobre la transposición: los hallazgos provienen de equipos de trabajo, no de grupos de aprendizaje; lo que se asume es el constructo y su mecanismo (seguridad → conducta de aprendizaje), no un tamaño del efecto para coros. ↩

11. Advertencia sobre la transposición, con toda formalidad: están documentados (a) el vínculo rápido por el canto de grupo (nota 1 y s.), (b) la relación entre canto y pertenencia (nota 7), (c) el efecto depresor del rendimiento de la ansiedad al hablar (nota 9, capítulo 2 nota 10) y (d) la necesidad de grandes cantidades de input (parte II). NO está documentada directamente la conclusión de conjunto «módulo de coro → mejor adquisición de la lengua»; es una inferencia de dos pisos que pasa por el filtro y por la perseverancia, y se formula en el capítulo 9 como tarea de medición (medidas de ansiedad, de pertenencia y de permanencia en el modo de coro). ↩
12. Entre muchos otros: Dow, R./Vougioukalou, S., Wellbeing and Integration through Community Music: The Role of Improvisation in a Music Group of Refugees, Asylum Seekers and Local Community Members, *Contemporary Music Review* 38 (2019), doi:10.1080/07494467.2019.1684075 (por comprobar en el texto completo; acceso de la editorial bloqueado). Esta literatura es mayoritariamente cualitativa (entrevistas, observación) y se presenta aquí como patrón convergente, no como prueba de efecto. ↩
13. Oldenburg, R., *The Great Good Place*, Nueva York 1989 (por comprobar en el impreso): el «tercer lugar» como espacio comunitario neutral y nivelador del estatus, junto al hogar (primer lugar) y al trabajo (segundo lugar) — elaborado a partir de cafés, bares y peluquerías. Advertencia sobre la transposición: los criterios de Oldenburg (neutralidad, umbral bajo de acceso, la conversación como actividad principal, un público habitual) se aplican al coro en medida notable — con la diferencia de que en lugar de la conversación entra el canto; empleado como encuadre sociológico, no como prueba. ↩
14. Nota funcional: el módulo de coro está en servicio (pontivo.de/choere, situación a 15 de octubre de 2026): grupos cerrados, modo profesor/alumno, seguimiento del texto como invitado mediante código de invitación, sin cuenta. ↩
15. Además, cuestión abierta y nombrada por probidad: si un canto común mediado de forma sincrónica por una plataforma (mismo texto, mismo momento, en su caso en espacios distribuidos) sostiene los efectos de vínculo de los coros físicos no está explorado; la física de la latencia prohíbe de todos modos el canto distribuido en tiempo real — el módulo de Pontivo está por ello construido prioritariamente para el *espacio común* (aula, ensayo de coro, familia): la plataforma entrega el texto, los acordes y la simultaneidad, no el espacio. ↩

Capítulo 7 · El aula: atención compartida, lengua materna legitimada

7.1 La prohibición

En el curso de integración de Amal valía una regla que parecía tan evidente que nadie la justificaba: *Aquí solo se habla alemán*. El alemán se explicaba en alemán, a personas que todavía no sabían alemán; el árabe que Amal traía consigo — una lengua plenamente desarrollada, en la que puede pensar, argumentar, ser irónica — no era herramienta en el aula, sino incidente. Esa prohibición tiene una historia, y es más corta y más prosaica de lo que su prestigio hace suponer: el «método directo» de las escuelas de idiomas de comienzos del siglo veinte hizo del monolingüismo un principio — no en último término porque resultaba práctico para cadenas de escuelas con personal docente internacional: quien solo enseña en la lengua meta no tiene que saber las lenguas de sus alumnos.[1] De la necesidad nació una doctrina, de la doctrina un reflejo. Científicamente nunca estuvo especialmente bien fundado.

Este capítulo trata de lo que es en realidad un aula cuando se la piensa desde la investigación sobre el aprendizaje — y de por qué la lengua materna no es en ella la enemiga de la lengua meta, sino su andamiaje más importante.

7.2 El andamiaje

El fundamento teórico procede de los años 1930, de Lev Vygotski, y tiene un núcleo sencillo: aprender es primero un proceso social y solo después se convierte en uno interior. Lo que un niño hoy solo consigue de la mano de alguien que sabe, mañana lo consigue solo; el intervalo entre lo uno y lo otro — entre lo que alguien sabe hacer de forma autónoma y lo que sabe hacer «bajo guía o en cooperación con compañeros más capaces» — Vygotski lo llamó la *zona de desarrollo próximo*.[2] El aprendizaje tiene lugar en esa zona, y la tarea del docente no es pasar saber al otro lado, sino administrar la zona: plantear las tareas de tal modo que queden un paso por encima de lo que ya se sabe solo, y dar exactamente el apoyo suficiente para que el paso salga bien. Para ese apoyo, Wood, Bruner y Ross acuñaron la imagen que desde entonces circula por todas las didácticas: el *andamiaje* (scaffolding) — la estructura de soporte que el más experimentado levanta y desmonta pieza a pieza mientras el aprendiente sostiene lo que ya puede sostener.[3]

Repárese en con qué exactitud eso coincide con el *i + 1* de Krashen del capítulo 2, que procede de una tradición completamente distinta: los dos dicen que el aprendizaje ocurre en el borde de lo que se puede, un paso por encima del nivel — y que es una *ayuda para entender*, no una

explicación de la forma, la que lleva por encima de ese borde. El subtítulo bilingüe del capítulo 3 no es otra cosa que un andamiaje en sentido literal: un apoyo que sostiene la comprensión allí donde la propia fuerza lingüística todavía no llega, y que se puede desmontar — línea por línea — cuando ya no se necesita.

7.3 La lengua materna como andamiaje

Pero ¿con qué se construyen andamiajes? El apoyo más estable que posee un aprendiente adulto es la lengua que ya sabe. Wolfgang Butzkamm — el anglista alemán que escribió toda una vida de investigador contra el dogma del monolingüismo — lo llevó a la forma más simple: la lengua materna no es el factor de estorbo del aprendizaje de lenguas extranjeras, sino su mayor capital; en ella aprendimos qué es hablar en general — que los sonidos significan, que las frases se construyen, que con palabras se actúa — y ese saber migra a cada lengua siguiente.[4] La investigación más reciente sobre el plurilingüismo ha desplegado la misma idea bajo el concepto de *translanguaging*: las personas plurilingües no poseen dos casilleros lingüísticos separados, sino un repertorio común del que extraen según la situación; una enseñanza que deja fuera la primera lengua deja fuera una parte de la herramienta de pensar de sus alumnos.[5]

No es una simple posición teórica; las huellas empíricas están dispersas a lo largo de todo este libro, y vale la pena recogerlas una vez. El metaanálisis sobre las glosas del capítulo 4: las explicaciones de palabras en la *lengua materna* vencen a las explicaciones en la lengua meta, también en los avanzados.[6] El estudio de movimientos oculares del capítulo 3: la línea de subtítulo en lengua materna es el ancla estable desde la que los aprendientes exploran la línea en la lengua meta — el significado reposa, la forma se conquista.[7] Y la inundación de libros del capítulo 2 actuó en escuelas cuyos niños hablaban fiyiano o hindi en casa — nadie se lo extirpó, el inglés vino *además*.[8] Donde se admite la lengua materna como herramienta en lugar de tratarla como una fuga, colabora.

Para que no surja ningún malentendido: nada de esto habla contra tener la mayor cantidad posible de lengua meta en la sala — la cantidad de input comprensible sigue siendo la primera de todas las condiciones. Habla contra la *prohibición* de la primera lengua: contra el curso que niega una ayuda para entender que costaría media frase, y contra la humillación de quienes piensan en su propia lengua. El andamiaje no se interpone en el camino del edificio. Lo hace posible.

Quien tenga esto por una posición marginal subestima lo lejos que está ya la política lingüística en este punto: el Consejo de Europa elevó expresamente el plurilingüismo a directriz pedagógica en el volumen complementario del Marco de referencia (2020) — la competencia plurilingüe no vale allí como la suma de monolingüismos separados, sino como un repertorio

coherente que la enseñanza debe usar en lugar de reprimir.[9] Integrar la primera lengua no es, por tanto, ninguna audacia didáctica, sino la dirección que señala el propio marco europeo.

7.4 El aula construida

El aula de Pontivo pone en práctica técnicamente esas dos ideas — atención compartida bajo guía, lengua materna como andamiaje — y en un punto hace algo que un aula física no puede hacer.

El *modo profesor/alumno* es la forma construida de la atención compartida: el docente elige — la película, la escena, la canción — y a todos les aparece lo mismo en el mismo momento. Suena banal y es el núcleo de toda forma de enseñanza desde la escuela de pueblo: un objeto, muchas miradas, una mano que guía. La plataforma no le quita al docente la guía, sino la fricción — el reparto, el «página 34, segundo párrafo», el «a mí no me funciona».[10]

Lo particular está en el segundo plano: la misma película corre para cada alumno *con su propia línea en lengua materna*. Un aula en la que están sentados juntos el árabe, el ucraniano, el tigriña y el polaco — el caso normal de cualquier aula de integración — ve la misma película alemana, y cada niño tiene debajo su propio andamiaje. En el aula física eso es imposible; ningún docente puede susurrar en cuatro lenguas a la vez. Aquí es una línea de configuración: el motor separa la lengua meta, la lengua materna y la interfaz como ejes independientes.[11] Eso es translanguaging como infraestructura: el aula comparte el objeto y la lengua meta — y cada uno conserva su propia herramienta.

¿Y el docente? No queda sustituido, queda *aliviado* — precisamente de aquella parte de su trabajo que la máquina sabe hacer (asegurar la comprensión en cuatro lenguas a la vez), en favor de la parte que solo él sabe hacer: elegir, interpretar, animar, conducir la conversación después de la película, plantear la tarea que convierte lo visto en lengua. La investigación educativa da la razón a ese reparto del trabajo: en la gran síntesis de investigación de Hattie, la calidad de la relación entre docente y aprendientes figura entre los factores de influencia más fuertes que se conocen sobre el éxito del aprendizaje — el tiempo que una máquina devuelve al trabajo de la relación está invertido, por tanto, en la magnitud más eficaz de la enseñanza.[12] Una herramienta destinada a volver superfluos a los docentes estaría también mal construida desde el punto de vista pedagógico: el principio del andamiaje *necesita* a quien sabe, a quien sabe cuándo apoya y cuándo suelta.[13]

A la probidad pertenece en este punto también una declaración de intenciones, señalada como tal: a la larga, la práctica debe codesarrollar la plataforma — docentes que señalen una explicación al clic imprecisa o que aporten al fondo común una traducción de canción lograda, según el modelo de la investigación-acción participativa.[14] Ese bucle de retroalimentación todavía no está construido; figura aquí como plano de construcción, no como afirmación.

7.5 Lo que todavía le falta al aula

Un aula que mira en común y canta en común tiene mucho — pero todavía no tiene materia que venga *del aula misma*. Hasta aquí todo el material fluye en una sola dirección: del catálogo al grupo. El componente más denso de todo el concepto invierte esa dirección: convierte lo que los aprendientes traen consigo — las canciones de su origen — en material de clase, y a los propios aprendientes en quienes lo explican. Lo que sucede entonces, en el plano lingüístico, social y humano, es el capítulo siguiente — y con él este libro llega a su punta.

Notas

1. Sobre la historia del método directo y del principio del monolingüismo (escuelas Berlitz, movimiento de reforma): Richards, J. C./Rodgers, T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3.ª ed., Cambridge 2014, cap. sobre el Direct Method (por comprobar en el impreso); de forma crítica sobre la base científica del dogma, Butzkamm/Caldwell (nota 4), cap. 1. La historia causal abreviada del texto (práctica de contratación → principio) sigue la exposición de Butzkamm y queda por comprobar como tal. ↩
2. Vygotski, L. S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge/MA 1978, p. 86: la zona de desarrollo próximo como «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (nuestra traducción en el texto; la página sigue la edición estándar, por comprobar en el impreso). ↩
3. Wood, D./Bruner, J. S./Ross, G., The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (1976) 89–100 (por comprobar en el impreso; acceso de la editorial bloqueado). El concepto de «scaffolding» para la función de soporte desmontable del tutor viene de este artículo; la reproducción sigue la recepción estándar. ↩
4. Butzkamm, W./Caldwell, J. A. W., *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tubinga 2009 (por comprobar en el impreso); tesis central: «The mother tongue is the greatest asset people bring to the task of foreign language learning» (formulación estándar de los autores, referencia por comprobar en el impreso). En alemán: Butzkamm, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, 3.ª ed., Tubinga 2002 (por comprobar en el impreso). ↩
5. García, O., *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Malden 2009 (por comprobar en el impreso); García, O./Wei, L., *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Basingstoke 2014 (por comprobar en el impreso). Advertencia sobre la transposición: el translanguaging está bien elaborado como descripción de la práctica plurilingüe y como actitud pedagógica, pero no es un principio

de acción cuantificado experimentalmente; los apoyos cuantitativos de este capítulo son los hallazgos particulares reunidos en las notas 6–8. ↩

6. Yanagisawa/Webb/Uchihara 2020 (capítulo 4, nota 5 y s.): «L1 glosses yielded greater learning than L2 glosses», sin interacción con el nivel de lengua. ↩
7. Liao/Kruger/Doherty 2020 (capítulo 3, nota 13): atención de la mirada más estable en la línea en L1, exploración flexible de la línea en L2, ninguna carga adicional por la doble pista. ↩
8. Elley/Mangubhai (capítulo 2, nota 5 y s.); sobre el desbordamiento de los efectos hacia la primera lengua (el fiyiano) en el segundo año, la exposición de los autores allí mismo (Fiji Intermediate Examination, media del 58 % también en la materia Fijian Language). ↩
9. Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment — Companion volume*, Estrasburgo 2020: la competencia plurilingüe y pluricultural como concepto clave y directriz de la educación lingüística (enunciado central verificado en las páginas oficiales del Consejo de Europa; referencias precisas por comprobar en el texto completo en PDF — el acceso directo a rm.coe.int estaba bloqueado electrónicamente). Designado a sabiendas como «directriz»: el marco de referencia es un marco, no una norma jurídica. ↩
10. Nota funcional: el aula está en servicio (pontivo.de/fuer-lehrer, situación a 15 de octubre de 2026): clase con código de invitación, deberes, chat de clase, cine sincronizado en común; visualización en proyector o televisor mediante pontivo.de/tv. ↩
11. La arquitectura de ejes (lengua meta / lengua materna / lengua de la interfaz, independientes para cada usuario) es descripción de producto, no hallazgo de investigación; se refiere aquí porque es la condición técnica del aula plurilingüe. Si el aula plurilingüe con línea de andamiaje individual tiene la ventaja esperada frente a una línea única no está medido (capítulo 9). ↩
12. Hattie, J., *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Londres 2009 (por comprobar en el impreso): la relación docente-aprendientes, con d ≈ 0,72, entre los factores de influencia más fuertes — expresamente no «el más fuerte»: en los ordenamientos posteriores de Hattie, otros factores la superan (por ejemplo la eficacia colectiva del profesorado, d ≈ 1,57; valores según los panoramas mantenidos por el autor, por comprobar en el impreso). Además, la metodología de Hattie (agregación de metaanálisis heterogéneos) ha sido criticada de forma sustancial — el orden de magnitud «la relación actúa con fuerza» pasa no obstante por robusto; nada más se afirma aquí. ↩
13. Sobre la orientación por tareas (la tarea después del input, la que convierte la comprensión en lengua): Ellis, R., *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford 2003; Long, M., *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Malden 2015 (ambos por comprobar en el impreso). Pontivo entrega a sabiendas la parte de input y la parte de comunidad y deja el plano de las tareas al docente — un reparto del trabajo, no una pretensión de exhaustividad. ↩

14. Sobre el modelo metodológico: Kemmis, S./McTaggart, R./Nixon, R., *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*, Singapur 2014 (por comprobar en el impreso). El estado se señala en el texto: intención de construcción declarada, no funcionalidad existente — el bucle de retroalimentación (corrección de glosas, aportación de estrofas) no existe actualmente en la plataforma. ↩

Parte V — La prueba

> „Ihre Gesänge sind das Archiv des Volks, der Schaz ihrer Wissenschaft und Religion … Abdruck ihres Herzens, Bild ihres häuslichen Lebens in Freude und Leid, beym Brautbett und Grabe."
> — Johann Gottfried Herder, Deutsches Museum 1777, S. 433

Capítulo 8 · Coro One Sky: la canción del país de origen, cantada en la lengua nueva

8.1 El ejercicio

El ejercicio del que trata este capítulo se describe en una frase: un miembro del coro trae una canción de su país de origen; el grupo la traduce en común a la lengua nueva; después la cantan todos — en italiano, en alemán — con la melodía antigua.

Hay que imaginarse el proceso concretamente para ver lo que contiene. Un adolescente sirio tararea la melodía que cantaba su madre; escribe los versos árabes y explica al grupo, verso por verso, lo que significan — lo que significan *de verdad*, pues el significado del diccionario le parece poco. El grupo propone versiones italianas, descarta, pule: este verso es demasiado largo para la melodía, esta palabra no da con el tono, aquí el acento tiene que ir en la segunda sílaba. El docente ayuda con la gramática donde se atasca. Al cabo de dos tardes hay una estrofa italiana cantable. Entonces el coro se levanta y la canta — y el chico, de quien es la canción, oye a veinte personas cantar en la lengua nueva lo que su madre cantaba en la antigua.

En ese ejercicio discreto convergen todos los hilos de este libro en un único punto. Vale la pena desmontar la mecánica — son cinco mecanismos, y para cada uno de ellos la prueba está ya lista en un capítulo anterior.

8.2 Cinco mecanismos

Primero: la melodía ya está ahí. El capítulo 5 terminaba con una lista de condiciones: la canción sostiene el texto cuando la melodía es sencilla, se repite y no hay que aprenderla también — el hallazgo contrario de Racette nació precisamente de que sus sujetos tenían que manejar a la vez el texto *y* una melodía desconocida.[1] La canción del país de origen es el caso límite en el que esa condición se cumple a la perfección: la melodía está asentada desde la infancia, con su ritmo, sus longitudes de verso y sus esquemas de acentuación — todo el andamiaje que, según Wallace, «segmenta» el texto está ya listo en la memoria.[2] Las palabras italianas nuevas se enganchan a una estructura antigua, profundamente anclada y cargada de emoción. La investigación sobre la memoria no conoce un lugar de almacenamiento más favorable para una lengua extranjera.

Segundo: traducir es la forma más profunda del trabajo con las palabras. El capítulo 4 nombró los tres ingredientes que hacen que una palabra se adhiera: necesidad,

búsqueda, valoración.[3] La traducción común de una canción lleva los tres a su máximo. La necesidad no está simulada didácticamente, es real — es *mi* canción, y la versión tiene que estar bien; la búsqueda pasa por el diccionario, el docente y la discusión del grupo; y la valoración es la más severa imaginable: la palabra no solo tiene que ser correcta, sino *cantable* — número de sílabas, acento, sonoridad. Cada verso es una glosa de elección múltiple en forma colectiva: producir versiones, compararlas, descartarlas.[4] Y lo que al final queda ahí lo ha *producido el grupo mismo* — el efecto de generación, uno de los hallazgos más robustos de la psicología de la memoria, dice exactamente esto: lo producido por uno mismo se retiene mejor que lo simplemente leído, a través de todas las formas de prueba.[5]

Tercero: los papeles se invierten. En el curso de lengua, la persona refugiada es estructuralmente la deficitaria — aquella a la que le falta algo. En este ejercicio es, durante el tiempo de la canción, la única experta de la sala: conoce el original, decide si la traducción da en el blanco, el docente y el grupo dependen de ella. La ansiedad ante la lengua extranjera, cuyo efecto depresor del rendimiento documentó el capítulo 2, pende de la imagen amenazada de uno mismo — del adulto que se oye sonar como un niño.[6] Aquí ocurre lo contrario: la competencia se vuelve visible antes de que la lengua nueva pueda expresarla. El estudio Sing Up del capítulo 6 dio de ello una huella empírica: un canto que sale bien está relacionado con la imagen de uno mismo y con el sentimiento de pertenencia — los autores suponen como mecanismo precisamente la eficacia propia vivida.[7]

Cuarto: la integración va en las dos direcciones. La asimilación dice: deja atrás tus canciones y aprende las nuestras. Este ejercicio dice lo contrario: *Tu canción merece existir en la lengua nueva*. El origen no se deja de lado, se lleva al otro lado; la lengua nueva se convierte en portadora de la propia historia en lugar de en su competidora. Eso es translanguaging no como técnica de enseñanza, sino en sentido literal: dos lenguas trabajando en la misma estrofa.[8] Y la sociedad de acogida no es examinadora, sino cotraductora y compañera de canto — aprende la canción, la historia que hay detrás, un trozo de las personas con las que canta. De todos los formatos que describe este libro, este es el único en el que las personas del país *aprenden* algo de quienes llegan — la integración deja de ser una calle de sentido único.

Que precisamente esa constelación deshaga prejuicios no es aquí una esperanza piadosa, sino uno de los hallazgos mejor comprobados de la psicología social. La hipótesis del contacto de Gordon Allport nombra las condiciones bajo las cuales el encuentro entre grupos actúa: igualdad de estatus en la situación y un objetivo común — y el gran metaanálisis de Pettigrew y Tropp, sobre más de quinientos estudios, lo confirma: el contacto rebaja típicamente los prejuicios de todos modos, pero bajo las condiciones de Allport lo hace con más fuerza.[9] Léanse esas condiciones junto al ejercicio: la inversión de los papeles establece la igualdad de estatus, la estrofa cantable es el objetivo común. Lo que la música aporta además — un ritmo compartido, un aliento compartido, y en la canción traducida la experiencia audible de que la canción venida de Asmara habla de las mismas esperanzas que la del país — se discute en la

cognición musical como mecanismo de vínculo social; no se lo debe presentar como un borrador de prejuicios neurobiológicamente asegurado, pero sí como un amplificador plausible de las condiciones del contacto.[10]

Quinto: la ejecución es sin ansiedad. Al final se canta — la única forma de producción sonora en la lengua nueva que es posible desde el primer día sin riesgo de ridículo, con la voz individual protegida en la masa (capítulo 6). Y la canción traducida no desaparece: entra en el repertorio del grupo y se canta una y otra vez — la repetición que necesita el aprendizaje incidental (capítulo 4) está incorporada, sin que nunca se llame «ejercicio».

Se ve: ninguno de estos cinco mecanismos es una invención de este libro — andamiaje melódico, profundidad de procesamiento, efecto de generación, eficacia propia, reducción de la ansiedad son, cada uno por sí, hallazgos documentados, algunos de décadas de antigüedad. El ejercicio es su reunión en un único formato. Precisamente ahí está su fuerza — y, a decir verdad, también su problema de prueba, sobre el que vuelve la última sección.

8.3 El relato: por qué el conjunto necesita una historia

Pontivo cuenta ese ejercicio — y el método que hay detrás — como una historia: *Coro One Sky*, un cómic sobre un coro en el que niños de distintos países cantan juntos bajo el mismo cielo. Se podría tomar por envoltorio. La investigación cognitiva sugiere que es más.[11]

Jerome Bruner — el mismo de quien viene la imagen del andamiaje del capítulo 7 — argumentó que el pensamiento narrativo es un modo propio e insustituible de comprender: las personas ordenan la realidad social en historias, no en frases con valor de verdad.[12] Mar y Oatley hicieron de ello un programa de investigación: la ficción funciona como *simulación* del mundo social — abstrae, condensa y hace que el lector viva una experiencia social que él mismo no ha tenido.[13] Para la didáctica de las lenguas se añade un hallazgo más tangible, que ya apareció en el capítulo 2: la inundación de libros actuó con libros de *historias*, y la tradición de la lectura extensiva ha mostrado desde entonces, una y otra vez, que una lectura narrativa, elegida libremente y fácil — incluidos expresamente los cómics — sostiene la lengua, porque la historia tira del lector allí donde el ejercicio tendría que empujarlo.[14]

En el concepto, el relato asume por ello tres tareas. Da al método *figuras y un orden*: quien lee el cómic ve niños que viven exactamente lo que el ejercicio exige — la extrañeza, el primer canto en común, la canción propia —, y sabe por ello lo que viene; la previsibilidad es una ayuda para entender, tanto para los niños como para la maestra que se atreve con el formato por primera vez. Entrega una *materia de lectura fácil* en la lengua meta, doblemente codificada en sentido literal — imagen y texto —, como la forma de input de umbral más bajo de la plataforma. Y hace el método *narrable*: una escuela, una reunión de padres, un director de coro entiende «un coro bajo un mismo cielo» más rápido que cualquier lista de hipótesis.

También aquí el límite de honestidad: la evidencia narrativa procede de la investigación sobre la lectura y la ficción; que un *cómic de plataforma* cumpla esas funciones es transposición, no prueba.[15] El cómic es la pieza menos medible del concepto — y a la vez la más barata: no cuesta tiempo de clase y no compite con nada. Las apuestas de poca puesta y ganancia plausible se pueden aceptar, a condición de presentarlas como apuestas.

8.4 La regla de prudencia — y la única gran apuesta

Dos cosas deben estar al final de este capítulo, precisamente porque es el más entusiasta del libro.

La primera es una regla de protección. Las canciones del país de origen no son neutrales: de ellas penden la infancia, la familia, a veces la pérdida y cosas peores. Un formato que invita a las personas a convertir lo más íntimo en material de clase necesita la voluntariedad como principio duro — *de quién* se canta la canción lo decide únicamente aquel a quien pertenece; quien (todavía) no quiere canta con los demás las canciones de los otros, y eso no es un déficit. Y nadie queda nombrado representante de «su cultura»: el chico trae *su* canción, no «la música siria». La frontera entre el reconocimiento y la exhibición es estrecha, y pasa por donde está la decisión: en el cantante, no en el formato.[16]

La segunda es el balance del estado de las pruebas, sin argumentos de defensa: los cinco mecanismos están documentados por separado; su combinación en este formato no lo está. Según el conocimiento de este libro, la canción del país de origen traducida no ha sido investigada empíricamente como formato integrado de aprendizaje e integración — es la apuesta de diseño central de todo el concepto, con el mejor fundamento de justificación y la evidencia directa más delgada.[17] Un concepto que se llama científico tiene para ello exactamente un trato probo: nombrar la apuesta, mantener pequeña la puesta, planificar la medición. Qué habría que medir exactamente — y qué puede y qué no puede el concepto en su conjunto — es el último capítulo.

Notas

1. Racette/Peretz 2007 (capítulo 5, nota 7): lo que allí se aprendía eran canciones no familiares — la melodía formaba parte de la materia que aprender, el canto era una tarea doble. El formato de la canción del país de origen elimina precisamente esa tarea doble para quien trae la canción; para los demás miembros del grupo, la melodía queda aprendida tras unas pocas pasadas (suponiendo canciones sencillas y estróficas, capítulo 5, notas 8 y 11). ↩
2. Wallace 1994 (capítulo 5, nota 8): la melodía apoya el recuerdo del texto cuando vuelve y es fácil de aprender; su rendimiento de articulación (longitudes de verso, esquemas de

acentuación, agrupación en bloques) se transmite a todo texto que se ajuste a ella — también, por tanto, a la traducción. Que la transferencia del apoyo mnemotécnico de la versión original a la versión traducida del texto salga bien sin pérdidas es una expectativa plausible, no un hallazgo comprobado. ↩

3. Laufer/Hulstijn 2001 (capítulo 4, nota 8): need, search, evaluation. ↩
4. Sobre la superioridad de las formas de glosa activas en el procesamiento, Yanagisawa/Webb/Uchihara 2020 (capítulo 4, notas 5 y 7); la analogía verso de canción ↔ glosa de elección múltiple es interpretación de este libro. ↩
5. Slamecka, N. J./Graf, P., The generation effect: Delineation of a phenomenon, *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 4 (1978) 592–604 (enunciado central del resumen verificado: superioridad de la condición «generate» sobre la condición «read» en los cinco experimentos, a través del recuerdo libre y asistido, el reconocimiento y los juicios de confianza; por comprobar en el texto completo). Advertencia sobre la transposición: el efecto de generación clásico se refiere a palabras aisladas o pares de palabras en laboratorio; su extensión a versos de canción producidos colectivamente es una analogía. ↩
6. Horwitz/Horwitz/Cope 1986 (capítulo 2, nota 9): la ansiedad ante la lengua extranjera como amenaza para la imagen de uno mismo y la expresión de uno mismo; capítulo 2, nota 10 sobre el efecto en el rendimiento. ↩
7. Welch et al. 2014 (capítulo 6, nota 7 y s.): relación entre desarrollo vocal, imagen de uno mismo y pertenencia; como mecanismo, los autores suponen «perceived competence and singing self-efficacy» — expresamente como inferencia, no como prueba. ↩
8. García/Wei 2014 (capítulo 7, nota 5). La traducción de la canción es al mismo tiempo el punto en el que la superioridad, citada en el capítulo 7, de las glosas en L1 (capítulo 4, nota 6) se vuelve práctica: la aclaración del significado pasa constitutivamente por la primera lengua de quien aporta la canción. ↩
9. Allport, G. W., *The Nature of Prejudice*, Reading/MA 1954, en especial el cap. 16 (por comprobar en el impreso); de forma metaanalítica, Pettigrew, T. F./Tropp, L. R., A meta-analytic test of intergroup contact theory, *Journal of Personality and Social Psychology* 90 (2006) 751–783 (hallazgos centrales verificados en el resumen): 713 muestras independientes procedentes de 515 estudios; el contacto reduce típicamente los prejuicios incluso sin las condiciones óptimas de Allport, y con ellas con más fuerza — las condiciones son favorecedoras, no imperativamente necesarias. Precisamente por eso no se afirma aquí que el ejercicio sea la única forma eficaz — solo que establece las condiciones favorecedoras de un modo inusualmente completo. ↩
10. Sobre la discusión de la música como mecanismo de vínculo social, entre muchos otros Koelsch, S., *Brain and Music*, Chichester 2012 (por comprobar en el impreso), así como los hallazgos sobre el vínculo del capítulo 6 (notas 1 y s., 4). Se rechaza expresamente la lectura más fuerte según la cual hacer música en común disolvería «las fronteras neurobiológicas entre el in-group y el out-group» — el estado de los hallazgos no lo cubre. Quien prefiera captar ese momento en términos sociológicos: el concepto de

resonancia de Hartmut Rosa (Rosa, *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlín 2016, por comprobar en el impreso) lo describe como una relación lograda con el mundo — citado como marco de interpretación, no como prueba. ↩

11. Nota funcional: el cómic se puede leer en la plataforma (pontivo.de/comic, situación a 15 de octubre de 2026). ↩
12. Bruner, J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge/MA 1986, cap. 2 (modo paradigmático frente a modo narrativo; por comprobar en el impreso); íd., The narrative construction of reality, *Critical Inquiry* 18 (1991) 1–21 (por comprobar en el texto completo). ↩
13. Mar, R. A./Oatley, K., The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience, *Perspectives on Psychological Science* 3 (2008) 173–192 (resumen verificado en la ficha de PubMed): la ficción ofrece «models or simulations of the social world via abstraction, simplification, and compression» y produce «a deep and immersive simulative experience of social interactions». ↩
14. Elley/Mangubhai (capítulo 2, nota 5 y s.); sobre la tradición de la lectura extensiva, Day, R./Bamford, J., *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge 1998 (por comprobar en el impreso); sobre los cómics y la lectura fácil, Krashen, S., *The Power of Reading*, 2.ª ed., Westport 2004, cap. 3 (por comprobar en el impreso); Cary, S., *Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom*, Portsmouth 2004 (por comprobar en el impreso). ↩
15. Advertencia sobre la transposición, con toda formalidad: están documentadas las funciones de simulación y de comprensión de los relatos (notas 12 y s.) y el efecto lingüístico de una materia de lectura narrativa (nota 14). No está documentado el efecto de un cómic determinado como techo narrativo de una plataforma de aprendizaje; lo más fácilmente medible sería su uso (¿se lee?, ¿por quién?, ¿antes o después de las películas?) — capítulo 9. ↩
16. La regla de protección es una valoración pedagógica de este libro, no un informe de investigación; se sigue de la sensibilidad al trauma en el trabajo con personas refugiadas (cf. la literatura cualitativa sobre community music, capítulo 6, nota 12, que subraya en todos los casos la voluntariedad y la propiedad de las aportaciones). ↩
17. Existen líneas de investigación afines, pero no superponibles — el canto en la enseñanza de L2 (parte III), la community music con personas refugiadas (capítulo 6, nota 12), la traducción en la enseñanza de lenguas (Translation in Language Teaching, entre muchos otros Cook, G., *Translation in Language Teaching*, Oxford 2010, por comprobar en el impreso) —; la intersección de las tres está, según la investigación hecha aquí, sin explorar. Si eso cambiara tras una búsqueda bibliográfica más profunda, el hallazgo pertenecería a la próxima revisión de este libro. — Numeración de este aparato adaptada en rev. 3 (notas 9 y s. nuevas; 9–14 antiguas → 11–16); en rev. 4 de nuevo: nota funcional 11 nueva, 11–16 antiguas → 12–17. ↩

Parte VI — Los escenarios y el camino abierto

> „Nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgend ein Mensch ist, oder zu sein vermeinet, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Werth des Menschen."
> — Gotthold Ephraim Lessing, Eine Duplik (1778)

Capítulo 9 · Tres aulas y una agenda honesta

9.1 Tres aulas

Todo lo que ha desarrollado este libro converge en tres escenarios concretos para los que está construido Pontivo — y es la misma máquina la que sostiene los tres.

La primera aula está en Alemania: personas refugiadas aprenden alemán. La película de la tarde — un documental en versión original alemana — corre con la pista meta en alemán y con la línea en lengua materna propia de cada uno; el clic explica el punto que se atasca; una vez por semana el grupo canta, y a intervalos irregulares una canción venida de Alepo, de Jersón o de Asmara atraviesa el taller de traducción del capítulo 8. La segunda aula está en Italia y se diferencia solo en una posición de los ejes: personas refugiadas aprenden italiano — el coro se llama aquí *One Sky*, y es el escenario que da nombre al cómic. La tercera aula es el aula de Bolonia con la que empezó este libro: adolescentes italianos aprenden inglés — la misma doble pista, solo que debajo está ahora el italiano y en el reproductor corre el documental que hasta ahora fracasaba en clase por la versión doblada.

Que tres situaciones tan distintas — integración bajo presión, integración en el país de llegada, lengua extranjera escolar en la holgura — puedan atenderse con un solo motor no es una punta de marketing, sino una consecuencia de la teoría: si la adquisición de una lengua sigue en todas partes las mismas condiciones — input comprensible, anclaje, poca ansiedad —, entonces los escenarios solo se diferencian en la posición de los ejes: qué lengua es meta, cuál es andamiaje, quién guía al grupo.[1]

Las tres aulas no son, por tanto, una lista cerrada. La administración ordena la inmigración en esferas separadas — aquí los «expats», allí las «personas refugiadas» —, y en los entornos de aprendizaje clásicos los grupos no se encuentran nunca. En el plano cognitivo, sin embargo, la ingeniera irlandesa de la oficina del grupo empresarial y el chico sirio del capítulo 8 comparten la misma experiencia: la pérdida de la soberanía lingüística, el agotamiento del no entender permanente, la tarea de situarse de nuevo. Para las condiciones de este libro, el permiso de residencia no es una variable; la misma posición de los ejes que sostiene el curso de integración sostiene a la especialista internacional y a su familia. Y sostiene la escuela ordinaria, cuyas aulas son desde hace mucho tan plurilingües como cualquier aula de integración: mirar y cantar en común en aulas heterogéneas no exige ningún umbral cognitivo de entrada — deja que los niños actúen como grupo antes de que la escala de notas los ordene. Lo que ha nacido de la necesidad de las personas refugiadas no está, en ningún punto, construido solo para ellas.

9.2 Amal, un año más tarde — una hipótesis

Es tentador resolver en este punto la escena de apertura: Amal, tras un año de películas por la tarde y ensayos de coro, en la misma caja de supermercado — y esta vez responde. Este libro no cederá del todo a la tentación, pues precisamente esa escena no es un hecho, sino la *hipótesis* cuya comprobación honesta es de lo que aquí se trata. Lo que se puede decir es más modesto y más firme: después de un año así, Amal habría oído algunos cientos de horas de alemán verdadero y entendido — más lengua cotidiana hablada de la que seiscientas horas de curso pueden contener jamás; tendría docenas de giros disponibles al pie de la letra, porque los ha cantado; y ya no estaría sola: las personas junto a las que se ha cantado durante un año no son extraños ante los que uno se calla. Si eso basta para que entienda „Sammeln Se Punkte?" y lo niegue entre risas, nadie lo sabe — *todavía* nadie. La diferencia con el sistema de cursos del capítulo 1 no es la promesa. La diferencia es que las condiciones son las correctas — y que el resultado se puede medir y se quiere medir.

9.3 Lo que el enfoque no puede

Pero primero los límites, y los de fondo, no los cosméticos.

El enfoque no hace hablantes. La investigación que da a este libro su fundamento tiene un flanco abierto, y se nombró en el capítulo 2: entender es necesario, pero presumiblemente no suficiente. Hablar uno mismo, formulando libremente — la negociación en la conversación, la lucha por la frase propia —, tiene, según todo lo que muestran la investigación sobre el output y la investigación sobre la interacción, una función propia que ningún input sustituye.[2] De la producción, Pontivo cubre solo el canto — una producción literal y protegida, valiosa y limitada. La conversación libre tiene lugar fuera de la plataforma, o no tiene lugar; la tarea de propiciarla queda en manos de docentes, de tándems, de encuentros. Quien venda el enfoque como sustituto completo de la enseñanza de lenguas no ha leído este libro.

El enfoque presupone la lectura. La doble pista, la pieza central de la parte II, es texto. Para quien no sabe leer o apenas sabe — y en los cursos de integración se sientan personas que nunca fueron alfabetizadas o que traen otra escritura —, precisamente el mecanismo mejor documentado aquí no sostiene.[3] Para esos aprendientes quedan el sonido, la imagen y la canción; si eso basta es una cuestión abierta. Sería fácil silenciar ese límite, puesto que afecta al grupo más vulnerable.

El enfoque depende de los derechos. El cine auténtico es propiedad ajena; lo que se puede mostrar, subtitular y clicar lo deciden las licencias, no los didactas. El estado de las fuentes limita el catálogo, y un concepto que construye sobre la cantidad tiene que llevar esa dependencia como riesgo de explotación — la sección siguiente despliega ese límite y los caminos de salida.

El clic puede explicar mal. La glosa generada por la máquina es una deuda de calidad (capítulo 4): sin comprobación por muestras contra una referencia especializada, cada explicación aislada sigue siendo una pequeña promesa sin prueba.

Y el docente sigue sin ser sustituido. Las tareas, la conversación, el ánimo, la decisión de cuándo cae un andamiaje — todo eso la plataforma puede enmarcarlo, pero no realizarlo (capítulo 7). Allí donde se la malentendiera como un modelo de ahorro de personal, estaría mal empleada desde el punto de vista pedagógico.

9.4 La paradoja de los derechos y la donación de canciones

Uno de los límites de 9.3 merece una sección propia, porque no es de naturaleza cognitiva sino jurídica — y porque se puede modelar. El derecho de autor conoce, es cierto, una excepción para la enseñanza: el § 60a de la ley alemana de derechos de autor (UrhG) permite a los establecimientos educativos, con fines no comerciales, usar hasta el 15 por ciento de una obra publicada — las obras de pequeña extensión, y por tanto típicamente también textos de canciones aislados, incluso de forma íntegra. Pero la excepción tiene dos inconvenientes, y los dos golpean a este concepto en su centro. Primero, privilegia a los propios establecimientos educativos — escuelas, universidades, entidades de formación profesional y continua —, no a una plataforma: para su catálogo, Pontivo no puede invocar el § 60a; privilegiado está solo su empleo *por parte de* un establecimiento educativo en su propia enseñanza. Segundo, la ley excluye precisamente las partituras: las grabaciones gráficas de obras musicales no pueden reproducirse sin licencia ni siquiera en la enseñanza.[4] Pero un método que vive de la inmersión en obras enteras — la película entera, la canción entera — no llega a ninguna parte con el quince por ciento. Esa es la paradoja de los derechos de la educación lingüística: precisamente el material que más sostiene, en el plano lingüístico y emocional, es el más difícil de usar con seguridad jurídica en el espacio de aprendizaje.

El camino pasa por tanto no por las excepciones, sino por las licencias — y así por la red internacional de las sociedades de gestión colectiva: en Alemania la GEMA y, para partituras y textos de canciones, la VG Musikedition, en Austria la AKM, en Suiza la SUISA, y junto a ellas la SACEM, PRS, ASCAP y sus hermanas. Sus tarifas están históricamente cortadas a la medida de la radiodifusión, de la representación y del libro de texto, no de espacios de aprendizaje digitales protegidos que necesitan obras enteras.[5] Se dibujan dos salidas. Las emisoras de servicio público y las financiadas con fondos públicos pueden conceder autorizaciones educativas para entornos de aprendizaje cerrados — su misión lo sostiene, y la evidencia sobre los subtítulos reunida en el capítulo 3 entrega de paso la justificación. Y para las canciones, el concepto establece un modelo de reciprocidad, la *donación de canciones*: músicas, músicos y coros usan el cancionero con sus versiones ChordPro como herramienta de su propia práctica de ensayo y de escenario; en contrapartida, los titulares de derechos pueden liberar obras propias aisladas, mediante licencia directa, para el espacio didáctico. Así el obstáculo de los

derechos se convierte en una relación de intercambio — voluntaria, documentada, rescindible. Si sostiene no se decide en el concepto, sino en los contratos; eso también forma parte del balance honesto de este capítulo.

9.5 La lista de medición

Un concepto que se llama científico dice él mismo en qué podría fracasar. La lista siguiente está ordenada según su alcance: arriba, las apuestas de las que pende el concepto.

1. **La doble pista.** ¿Aprenden los principiantes de forma medible más con una línea meta y una línea en lengua materna sincrónicas que con subtítulos monolingües — a lo largo de meses, no de minutos? (Diseño: grupos de comparación en el campo; pruebas de vocabulario y de comprensión oral; los hallazgos con clips cortos del capítulo 3 son un punto de partida, no una respuesta.)

2. **El efecto del coro sobre la permanencia.** ¿Rebaja el módulo de coro la ansiedad lingüística y aumenta la pertenencia y la perseverancia? (Los instrumentos existen: la escala de ansiedad FLCAS, medidas de pertenencia, simplemente la tasa de abandono — la cadena de dos pisos del capítulo 6 se vuelve así comprobable.[6])

3. **El formato de la canción del país de origen.** ¿Permanecen mejor las palabras procedentes de canciones traducidas por los propios aprendientes que palabras de igual frecuencia procedentes del corpus de películas? ¿Aumenta la eficacia propia vivida de quienes aportan la canción? (Pequeño diseño de antes y después por grupo de coro; la apuesta central del capítulo 8.)

4. **El enunciado cantado.** ¿Siguen siendo recuperables al cabo de semanas los giros cantados, allí donde los oídos se han borrado? (Los hallazgos de laboratorio del capítulo 5, trasladados a la escala del campo.)

5. **La glosa al clic.** Auditoría por muestras de las explicaciones maquinales contra una referencia especializada (tasa de error, tipos de error); además: la retención de las palabras clicadas frente a las no clicadas, y la cuestión del flow — ¿a partir de qué densidad de clics vuelca la tarde de cine en trabajo de diccionario?

6. **Incremento de vocabulario por hora de visionado** como magnitud de base corriente (pruebas de vocabulario por muestras a lo largo del material efectivamente visto), para confrontar con la realidad la expectativa de incidentalidad del capítulo 4.

7. **El cómic:** ¿se lee, por quién, y su lectura precede o sigue al uso de los demás módulos? (Pura medición de uso — el estado de la evidencia no permite más, capítulo 8.)

Nada de esta lista es exótico; cada línea es realizable con los medios de bordo de una plataforma y los instrumentos estándar de la investigación. Lo que exige es solo una cosa: la voluntad de dejarse medir — también a riesgo de que una apuesta se pierda. Las apuestas perdidas no son una tacha en la vara de medir de esta colección; las apuestas no nombradas sí lo son.

9.6 El árbol genealógico

Para terminar, el inventario que todo libro de esta colección se debe a sí mismo: ¿qué hay en él de prestado y qué de propio?

Prestado está casi todo, y a propósito. La perspectiva de la adquisición en lugar del aprendizaje y las dos condiciones vienen de Krashen y de la investigación que lo siguió; la arquitectura de dos canales de la memoria, de Paivio y Mayer; la evidencia sobre los subtítulos, de Vanderplank, pasando por el metaanálisis de Lovaina, hasta los estudios sobre la doble pista; los hallazgos sobre las glosas y la implicación, de Nation, Laufer, Hulstijn y del metaanálisis de Yanagisawa; la memoria del canto, de Wallace, Schön y Ludke, junto con el desengaño aportado por Racette y Peretz; el efecto rompehielos, de Pearce, Launay y Dunbar; el andamiaje y la zona de desarrollo próximo, de Vygotski, Wood, Bruner y Ross; la rehabilitación de la lengua materna, de Butzkamm y de la investigación sobre el translanguaging; la teoría del relato, de Bruner, Mar y Oatley; la motivación y la seguridad, de Deci, Ryan, Csíkszentmihályi y Edmondson; la hipótesis del contacto, de Allport, Pettigrew y Tropp.[7]

Propias son tres cosas. Primero, la *integración*: la reunión de esos hilos en una arquitectura — el cine como input, la canción como ancla, el grupo como reductor de filtro — y en un motor que atiende los tres escenarios con los mismos ejes. Segundo, el *formato de la canción del país de origen* como ejercicio en el que los hilos se cruzan; los componentes son ajenos, la combinación es, por lo que se alcanza a ver, nueva. Tercero, el *ancla de memoria* como rejilla de examen: las tres preguntas con las que se puede interrogar a cualquier entorno de aprendizaje — también a cualquier versión futura de Pontivo misma.

Y con ello, a la última aplicación de esa rejilla, al libro mismo. **¿Comprensible?** Ha construido su línea principal para lectores sin formación especializada y ha depositado la profundidad en las notas; si ha salido bien, lo deciden las directoras de coro y los docentes que lo leen. **¿Anclado?** Ha narrado, donde pudo, por escenas en lugar de por constructos — por una mujer en una caja, por un chico cuya canción cantan veinte voces. **¿Vinculado?** Aparece abiertamente, legible por todos, en una editorial que no pone el saber detrás de barreras — e invita expresamente a la refutación: cada cifra lleva su referencia, cada apuesta lleva su nombre.

Al comienzo había una mujer que pagó en silencio aunque posee un certificado. Este libro no ha prometido que vaya a hablar. Ha mostrado en qué condiciones las personas empiezan a

hablar — y ha descrito un instrumento que produce esas condiciones, junto con la lista con la que tiene que dejarse examinar. El resto ya no es teoría. El resto es un martes por la tarde en un salón parroquial, una película con dos líneas de texto, y una canción que alguien ha traído.

Notas

1. La arquitectura de ejes es descripción de producto (capítulo 7, nota 11). La frase «mismas condiciones, otra posición de los ejes» es la consecuencia de la teoría de la adquisición desarrollada en la parte I y comparte sus límites de validez — en especial el límite de la alfabetización (9.3). ↩
2. Swain 1985; Long 1996 (ambos capítulo 2, nota 4, por comprobar en el impreso). La delimitación sigue el núcleo de consenso allí marcado: input necesario, output e interacción con una función propia e insustituible. ↩
3. Sobre la distancia respecto de la escritura y la alfabetización en los cursos de integración, el BAMF mantiene cursos propios de alfabetización (cf. el informe citado en el capítulo 1, nota 2, tablas de tipos de curso); la evidencia sobre el captioning (capítulo 3) se ha obtenido en todos los casos con muestras de personas que saben leer. Para aprendientes no alfabetizados, el mecanismo del subtítulo no está documentado y es plausiblemente ineficaz — un límite del concepto, no una nota marginal. ↩
4. § 60a apdo. 1 UrhG (límite del 15 %, fines no comerciales, círculo privilegiado de usuarios), apdo. 2 (uso íntegro, entre otras, de «obras de pequeña extensión» y de obras no disponibles en el comercio), apdo. 3 frase 1 (entre otras, ninguna «reproducción de grabaciones gráficas de obras musicales» = exclusión de las partituras), apdo. 4 (establecimientos comprendidos) — texto verificado en el texto completo oficial (gesetze-im-internet.de/urhg/__60a.html, consultado el 2026-07-25); introducido por la ley alemana de derechos de autor en la sociedad del conocimiento (UrhWissG, 2017). Si un texto de canción concreto es «obra de pequeña extensión» se decide caso por caso (acuerdos marco de los Länder con las sociedades de gestión colectiva, por comprobar en el texto); la obligación de remuneración conforme al § 60h UrhG queda intacta. Esta sección no sustituye un asesoramiento jurídico en el caso concreto. ↩
5. Sobre el reparto de competencias (GEMA: derechos de representación y de comunicación; VG Musikedition: entre otros, los derechos gráficos sobre partituras y textos) y sobre las sociedades hermanas internacionales: las presentaciones de las propias sociedades (por comprobar en sus respectivas tarifas y contratos). El enunciado sobre el corte de las tarifas es una observación de estructura, no un dictamen tarifario. ↩
6. FLCAS: Horwitz/Horwitz/Cope 1986 (capítulo 2, nota 9), escala p. 129 y s.; medidas de pertenencia y de cercanía según el modelo de Pearce et al. 2015 (capítulo 6, nota 1). Que la permanencia («retention») sirva como medida de integración es una posición de este libro: quien se queda recibe cantidad — y la cantidad es, según la parte II, la primera condición. ↩

7. Todas las referencias se encuentran en los capítulos 2 a 8; el registro de fuentes del apéndice las reúne, con su estado de verificación (verificada / por comprobar en el impreso) para cada referencia — el estado de la verificación forma parte de la publicación, no del material interno: eso también pertenece a «verificable en lugar de afirmado». ↩

Apéndice

Registro de fuentes

Alfabético. Estado: **[V]** = verificado en la fuente primaria (texto completo o resumen de la editorial; vía de verificación en el registro de verificaciones) · **[D]** = por comprobar en el impreso o en el texto completo (señalado como tal en la nota correspondiente). Referencias de capítulo entre paréntesis («Kap.» = capítulo; «Motto Teil» = epígrafe de parte). El registro se conserva en su forma bibliográfica original en todas las ediciones lingüísticas.

- Allport, G. W., *The Nature of Prejudice*, Reading/MA 1954 — [D] (Kap. 8)
- Augustinus, *Confessiones*, Buch I, Kap. 14 (I,14,23) — [V, lateinischer Volltext] (Motto Teil II)
- BAMF, *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2024*, S. 17 ff., 19 — [V, PDF-Volltext] (Kap. 1, 9)
- Bruner, J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge/MA 1986 — [D] (Kap. 8)
- Bruner, J., The narrative construction of reality, *Critical Inquiry* 18 (1991) 1–21 — [D] (Kap. 8)
- Butzkamm, W., *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, 3. Aufl. 2002 — [D] (Kap. 7)
- Butzkamm, W./Caldwell, J. A. W., *The Bilingual Reform*, Tübingen 2009 — [D] (Kap. 7)
- Cary, S., *Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom*, Portsmouth 2004 — [D] (Kap. 8)
- Clift, S./Hancox, G., The perceived benefits of singing, *J Royal Society for the Promotion of Health* 121 (2001) 248–256 — [V, Abstract] (Kap. 6)
- Cook, G., *Translation in Language Teaching*, Oxford 2010 — [D] (Kap. 8)
- Council of Europe, *CEFR Companion Volume*, Straßburg 2020 — [V, Kernaussage an coe.int; Pinpoints am PDF zu prüfen] (Kap. 7)
- Csíkszentmihályi, M., *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York 1990 — [D] (Kap. 2)
- Day, R./Bamford, J., *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge 1998 — [D] (Kap. 8)
- Deci, E. L./Ryan, R. M., *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York 1985 — [D] (Kap. 2)
- DeKeyser, R., Skill Acquisition Theory, in: VanPatten/Williams (Hg.), *Theories in SLA*, 2. Aufl. 2015 — [D] (Kap. 1)
- Dow, R./Vougioukalou, S., Wellbeing and Integration through Community Music, *Contemporary Music Review* 38 (2019) — [D, Verlagszugriff gesperrt] (Kap. 6)
- Dunbar, R., *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language*, 1996 — [D] (Kap. 6)
- d'Ydewalle, G./Van de Poel, M., Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled TV, *J Psycholinguistic Research* 28 (1999) 227–244 — [D] (Kap. 3)
- Edmondson, A., Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams, *Administrative Science Quarterly* 44 (1999) 350–383 — [V, Definition am Volltext-

Spiegel; am Druck zu prüfen] (Kap. 6)
- Elley, W./Cutting, B./Mangubhai, F./Hugo, C., *Lifting Literacy Levels with Story Books*, ERIC ED416441 (1996), S. 4 f. — [V, Volltext] (Kap. 2, 7, 8)
- Elley, W./Mangubhai, F., The impact of reading on second language learning, *Reading Research Quarterly* 19 (1983) 53–67 — [D; Befunde nach der Autoren-Darstellung ED416441 referiert] (Kap. 2)
- Ellis, R., *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford 2003 — [D] (Kap. 7)
- Ellis, R., *The Study of Second Language Acquisition*, 2. Aufl., Oxford 2008 — [D] (Kap. 1)
- Europarat, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (2001), Globalskala — [D; Raster online geprüft] (Kap. 1)
- García, O., *Bilingual Education in the 21st Century*, Malden 2009 — [D] (Kap. 7)
- García, O./Wei, L., *Translanguaging*, Basingstoke 2014 — [D] (Kap. 7, 8)
- Hattie, J., *Visible Learning*, London 2009 — [D; Effektstärken tw. sekundär, am Druck zu prüfen] (Kap. 7)
- Herder, J. G., Von Ähnlichkeit der mittlern englischen und deutschen Dichtkunst, *Deutsches Museum* 1777, S. 433 — [V, Digitalisat] (Motto Teil V)
- Horwitz, E. K./Horwitz, M. B./Cope, J., Foreign Language Classroom Anxiety, *Modern Language Journal* 70 (1986) 125–132 — [V, Volltext; Definition S. 128, FLCAS S. 129 f.] (Kap. 2, 6, 8, 9)
- Hulstijn, J., Incidental and intentional learning, in: Doughty/Long (Hg.), *Handbook of SLA*, Oxford 2003, S. 349–381 — [D] (Kap. 4)
- INVALSI, Ergebnisdarstellung Prova INVALSI 2025, Inglese grado 13 (invalsi.it) — [V, Institutsseite; Rapporto Nazionale am Volltext zu prüfen] (Kap. 1)
- IntV (Integrationskursverordnung), § 10 Abs. 1, § 11 Abs. 1 — [V, gesetze-im-internet.de] (Kap. 1)
- Kemmis, S./McTaggart, R./Nixon, R., *The Action Research Planner*, Singapur 2014 — [D] (Kap. 7)
- Koelsch, S., *Brain and Music*, Chichester 2012 — [D] (Kap. 8)
- Krashen, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon 1982 (Internet-Ausgabe 2009), S. 10 f., 20 f., 30–32 — [V, Volltext] (Kap. 1, 2)
- Krashen, S., *The Input Hypothesis*, London 1985 — [D] (Kap. 2)
- Krashen, S., *The Power of Reading*, 2. Aufl., Westport 2004 — [D] (Kap. 8)
- Kreutz, G. et al., Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state, *J Behavioral Medicine* 27 (2004) 623–635 — [V, Abstract] (Kap. 6)
- Laufer, B./Hulstijn, J., Incidental vocabulary acquisition: The construct of task-induced involvement, *Applied Linguistics* 22 (2001) 1–26 — [D] (Kap. 4, 8)
- Lessing, G. E., *Eine Duplik* (1778), Erster Abschnitt — [V, Wortlaut an geprüften Zitatquellen; am Druck zu prüfen] (Motto Teil VI)

- Liao, S./Kruger, J.-L./Doherty, S., The impact of monolingual and bilingual subtitles, *J Specialised Translation* 33 (2020) 70–98 — [V, Open-Access-Volltext] (Kap. 3, 7)
- Lightbown, P./Spada, N., *How Languages are Learned*, 4. Aufl., Oxford 2013 — [D] (Kap. 1)
- Long, M., The role of the linguistic environment in SLA, in: Ritchie/Bhatia (Hg.), *Handbook of SLA*, 1996, S. 413–468 — [D] (Kap. 2, 9)
- Long, M., *SLA and Task-Based Language Teaching*, Malden 2015 — [D] (Kap. 7)
- Ludke, K. M./Ferreira, F./Overy, K., Singing can facilitate foreign language learning, *Memory & Cognition* 42 (2014) 41–52 — [V, Volltext] (Kap. 5, 8)
- Mar, R. A./Oatley, K., The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience, *Perspectives on Psychological Science* 3 (2008) 173–192 — [V, Abstract] (Kap. 8)
- Mayer, R. E., *Multimedia Learning*, 3. Aufl., Cambridge 2021 — [D] (Kap. 3)
- McLaughlin, B., *Theories of Second-Language Learning*, London 1987 — [D] (Kap. 1, 2)
- Montero Perez, M./Peters, E./Clarebout, G./Desmet, P., Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning, *Language Learning & Technology* 18/1 (2014) 118–141 — [V, Volltext] (Kap. 4)
- Montero Perez, M./Van Den Noortgate, W./Desmet, P., Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis, *System* 41 (2013) 720–739 — [V, Abstract-Kernaussage; g-Werte am Volltext zu prüfen] (Kap. 3)
- Murphey, T., The song stuck in my head phenomenon, *System* 18 (1990) 53–64 — [D] (Kap. 5)
- Murphey, T., *Music and Song*, Oxford 1992 — [D] (Kap. 5)
- Nation, I. S. P., *Learning Vocabulary in Another Language*, 2. Aufl., Cambridge 2013 — [D] (Kap. 4)
- Nietzsche, F., *Götzen-Dämmerung*, Sprüche und Pfeile 33 (1889) — [V, Gutenberg-Volltext] (Motto Teil III)
- Norris, J./Ortega, L., Effectiveness of L2 instruction, *Language Learning* 50 (2000) — [D] (Kap. 1)
- Oldenburg, R., *The Great Good Place*, New York 1989 — [D] (Kap. 6)
- Paivio, A., *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, Oxford 1986 — [D] (Kap. 3)
- Paivio, A., Dual coding theory: Retrospect and current status, *Canadian J Psychology* 45 (1991) 255–287 — [D] (Kap. 3)
- Patel, A., *Music, Language, and the Brain*, Oxford 2008 — [D] (Kap. 5)
- Pearce, E./Launay, J./Dunbar, R. I. M., The ice-breaker effect, *Royal Society Open Science* 2 (2015) 150221 — [V, Abstract wörtlich] (Kap. 6, 9)
- Pettigrew, T. F./Tropp, L. R., A meta-analytic test of intergroup contact theory, *J Personality and Social Psychology* 90 (2006) 751–783 — [V, Abstract] (Kap. 8)
- Racette, A./Peretz, I., Learning lyrics: to sing or not to sing?, *Memory & Cognition* 35 (2007) 242–253 — [V, Abstract] (Kap. 5, 8)

- Richards, J. C./Rodgers, T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3. Aufl., Cambridge 2014 — [D] (Kap. 7)
- Rosa, H., *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin 2016 — [D] (Kap. 8)
- Ryan, R. M./Deci, E. L., Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, *American Psychologist* 55 (2000) 68–78 — [D] (Kap. 2)
- Rupérez Micola, A./Aparicio Fenoll, A./Banal-Estañol, A./Bris, A., TV or not TV? The impact of subtitling on English skills, *J Economic Behavior & Organization* 158 (2019) 487–499 — [V, Volltext] (Kap. 3)
- Schön, D. et al., Songs as an aid for language acquisition, *Cognition* 106 (2008) 975–983 — [V, Abstract; Experimentdetails am Volltext zu prüfen] (Kap. 5)
- Seume, J. G., *Die Gesänge* (1804) — [V, Digitalisate] (Motto Teil IV)
- Slamecka, N. J./Graf, P., The generation effect, *JEP: Human Learning and Memory* 4 (1978) 592–604 — [V, Abstract] (Kap. 8)
- Streifler, D., *Kalibriertes Vertrauen*, ra.de-Verlag 2026 — [V, Schwesterband der Reihe] (Kap. 4)
- Swain, M., Communicative competence, in: Gass/Madden (Hg.), *Input in SLA*, Rowley 1985, S. 235–253 — [D] (Kap. 2, 9)
- Teimouri, Y./Goetze, J./Plonsky, L., Second language anxiety and achievement: A meta-analysis, *SSLA* 41 (2019) 363–387 — [D] (Kap. 2)
- Twain, M., *A Tramp Abroad*, Anhang D: The Awful German Language (1880) — [V, Wikisource-Transkription] (Motto Teil I)
- UrhG (Urheberrechtsgesetz), § 60a (mit § 60h) — [V, gesetze-im-internet.de, abgerufen 2026-07-25] (Kap. 9)
- Vanderplank, R., The value of teletext sub-titles in language learning, *ELT Journal* 42 (1988) 272–281 — [D] (Kap. 3)
- Vanderplank, R., *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching*, London 2016 — [D] (Kap. 3)
- Vygotskij, L. S., *Mind in Society*, Cambridge/MA 1978, S. 86 — [V, Standardrezeption mehrfach; am Druck zu prüfen] (Kap. 7)
- Wallace, W. T., Memory for music: Effect of melody on recall of text, *JEP: LMC* 20 (1994) 1471–1485 — [V, Abstract/Rezeption; am Volltext zu prüfen] (Kap. 5, 8)
- Wang, A./Pellicer-Sánchez, A., Incidental vocabulary learning from bilingual subtitled viewing, *Language Learning* 72 (2022) — [D] (Kap. 3)
- Welch, G. F. et al., Singing and social inclusion, *Frontiers in Psychology* 5 (2014) 803 — [V, PMC-Volltext] (Kap. 6, 8)
- Winke, P./Gass, S./Sydorenko, T., The effects of captioning videos, *Language Learning & Technology* 14/1 (2010) 65–86 — [V, Volltext] (Kap. 3)
- Wood, D./Bruner, J. S./Ross, G., The role of tutoring in problem solving, *J Child Psychology and Psychiatry* 17 (1976) 89–100 — [D, Verlagszugriff gesperrt] (Kap. 7)
- Yanagisawa, A./Webb, S./Uchihara, T., How do different forms of glossing contribute to L2 vocabulary learning from reading?, *SSLA* 42 (2020) 411–438 — [V, Verlagsabstract]

(Kap. 4, 7, 8)

Abreviaturas

- **BAMF** — Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Oficina Federal alemana de Migración y Refugiados)
- **DTZ** — Deutsch-Test für Zuwanderer (examen de alemán para inmigrantes)
- **ES** — tamaño del efecto
- **FLCAS** — Foreign Language Classroom Anxiety Scale
- **MCER/GER** — Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
- **IntV** — Integrationskursverordnung (reglamento alemán de cursos de integración)
- **INVALSI** — Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (instituto nacional italiano de evaluación del sistema educativo)
- **JEP** — Journal of Experimental Psychology
- **L1 / L2** — primera lengua (lengua materna) / segunda lengua o lengua extranjera
- **LLT** — Language Learning & Technology (revista)
- **SLA** — Second Language Acquisition (adquisición de segundas lenguas)
- **SSLA** — Studies in Second Language Acquisition (revista)
- **TBLT** — Task-Based Language Teaching (enseñanza de lenguas basada en tareas)
- **TOEFL** — Test of English as a Foreign Language
- **UE** — Unterrichtseinheit(en) (unidades u horas de clase)
- **ZPD** — Zone of Proximal Development (zona de desarrollo próximo)

Glosario

- **Ancla de memoria** — la rejilla de examen de este libro: «¿Comprensible? ¿Anclado? ¿Vinculado?» (cap. 2).
- **Andamiaje (scaffolding)** — estructura de soporte desmontable que alguien más capaz levanta para un aprendiente (Wood/Bruner/Ross 1976) (cap. 7).
- **Aprendizaje incidental** — aprendizaje como producto derivado de una ocupación comprensiva, sin intención de aprender (cap. 4).
- **Captions / subtítulos en la lengua meta** — subtítulos en la misma lengua que el sonido; segmentan el flujo de sonidos y conectan sonido con escritura (cap. 3).
- **Carga de implicación (involvement load)** — el modelo de tres factores de la profundidad de procesamiento en el aprendizaje de palabras, de Laufer y Hulstijn: necesidad, búsqueda, valoración (cap. 4).
- **ChordPro** — formato de texto para partituras de canciones que incrusta los símbolos de los acordes en la letra; estándar de la práctica del canto en común, base del módulo de cancionero (cap. 5).
- **Doble codificación (dual coding)** — la teoría de Paivio de dos sistemas de memoria conectados (verbal y figurativo); un contenido doblemente codificado tiene más caminos de recuperación (cap. 3).
- **Donación de canciones** — el modelo de reciprocidad de este concepto: uso del cancionero para el escenario y los ensayos a cambio de una licencia directa sobre obras aisladas para el espacio de aprendizaje (cap. 9).
- **DTZ** — «Deutsch-Test für Zuwanderer», examen final escalonado del curso de integración alemán (B1/A2) (cap. 1).
- **Efecto de generación** — un contenido producido por uno mismo se retiene mejor que uno solo leído (Slamecka & Graf 1978) (cap. 8).
- **Filtro afectivo** — la imagen de Krashen para el bloqueo entre el input entendido y la adquisición de la lengua por ansiedad, falta de confianza en uno mismo o falta de motivación; filtro alto = llega poco (cap. 2).
- **FLCAS** — Foreign Language Classroom Anxiety Scale; escala estándar para medir la ansiedad ante la lengua extranjera (Horwitz et al. 1986) (cap. 2, 9).
- **Flow** — el estado de actividad que se sostiene a sí misma descrito por Csíkszentmihályi, en el que el esfuerzo desaparece de la vivencia (cap. 2).
- **Glosa** — breve explicación de una palabra al margen de un texto; en forma digital: la explicación al clic (cap. 4).
- **Hipótesis del contacto** — las condiciones de Allport bajo las cuales el encuentro entre grupos deshace prejuicios (igualdad de estatus, objetivo común); confirmada de forma metaanalítica por Pettigrew/Tropp (cap. 8).
- **i + 1** — la fórmula de Krashen para un input justo por encima del nivel actual *i*; la adquisición ocurre al entender tal input (cap. 2).

- **MCER** — Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; niveles A1–C2, B1 = «nivel umbral» (cap. 1).
- **Misgrounding** — una referencia que existe, pero que no sostiene el enunciado (concepto procedente del volumen hermano *Kalibriertes Vertrauen*) (cap. 4).
- **Paradoja de los derechos** — hallazgo de este libro: el material más eficaz en el plano lingüístico y emocional es el más difícil de usar con seguridad jurídica en el espacio de aprendizaje (cap. 9.4).
- **Seguridad psicológica** — en Edmondson, la convicción compartida de un grupo de que el riesgo interpersonal (preguntar, equivocarse) no se castiga; condición previa del aprendizaje (cap. 6).
- **Subtítulos dobles (bilingües)** — visualización simultánea de la línea en la lengua meta y de la línea en lengua materna; la forma construida del reproductor de Pontivo (cap. 3).
- **Teoría de la autodeterminación (SDT)** — la teoría de la motivación de Deci y Ryan: autonomía, experiencia de competencia y vinculación social como necesidades básicas de las que el compromiso se sostiene por sí solo (cap. 2).
- **Tercer lugar** — concepto de Oldenburg para los espacios comunitarios neutrales y niveladores del estatus, junto al hogar y al trabajo; en este libro: el coro (cap. 6).
- **Translanguaging** — comprensión del plurilingüismo como un repertorio común; en el plano pedagógico: la primera lengua como herramienta legítima en clase (cap. 7).
- **Zona de desarrollo próximo (ZPD)** — el intervalo de Vygotski entre lo que un aprendiente sabe hacer solo y lo que sabe hacer con ayuda; el lugar del aprendizaje (cap. 7).

Sobre el concepto & el equipo

Pontivo (pontivo.de) es una plataforma para la adquisición de lenguas con cine, canción y comunidad: vídeo auténtico con reproductor de subtítulos bilingüe y sincrónico y explicación al clic; un cancionero con acordes para cantar juntos en grupo, con modo profesor/alumno; un aula para escenarios de aprendizaje sobre el mismo motor plurilingüe; y el cómic «Coro One Sky» como techo narrativo. La plataforma la desarrolla un pequeño equipo en torno a ra.de Verlags-KG.

Este libro es a Pontivo lo que el volumen hermano *Kalibriertes Vertrauen* es a trust-on.net: la justificación científica abierta del enfoque — incluida la lista de lo que todavía no está demostrado. Aparece como volumen 1 de la colección **«Schriften zur Sprachbildung mit Film und Musik»** (Escritos sobre la educación lingüística con cine y música) en ra.de-Verlag (Diamond Open Access: de lectura libre, sin cuotas ni para lectores ni para autores).

Verificabilidad. Cada referencia de este libro lleva un estado de verificación (verificada en la fuente primaria, o expresamente «por comprobar en el impreso»); el registro de verificaciones forma parte de los materiales de publicación. Las correcciones y las refutaciones son bienvenidas y se incorporan en las revisiones con un protocolo de cambios — la vara de medir de la colección vale también para este libro: verificable en lugar de afirmado.

Este texto español es una traducción del original alemán; en caso de duda, prevalece la versión alemana.