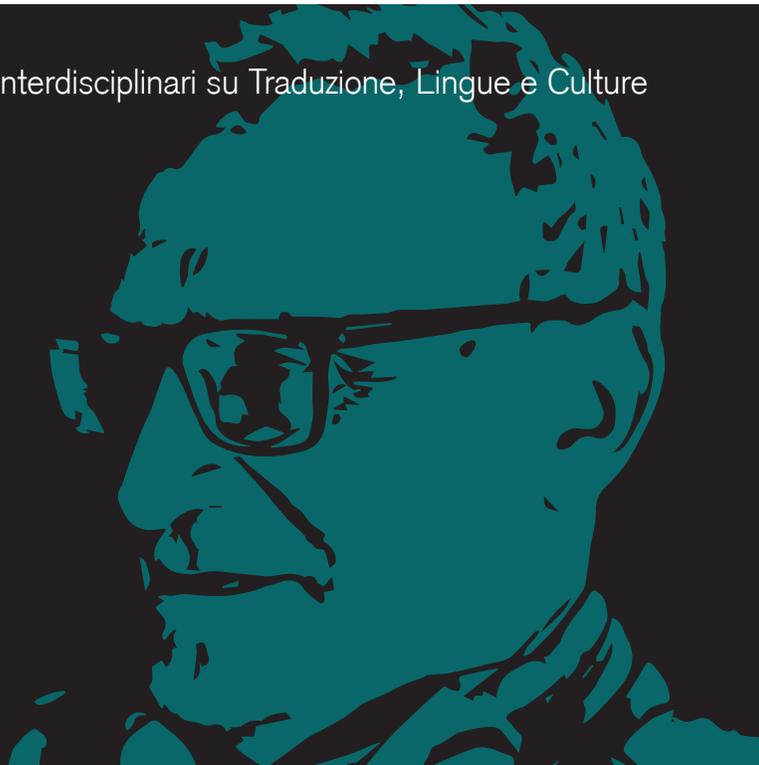


Nosotros somos nos y somos otros

Estudios dedicados a Félix San Vicente

Tomo II

Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture



Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture

44

Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture

Collana a cura del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT)
dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, sede di Forlì.

La Collana, fondata nel 2004, raccoglie le pubblicazioni scientifiche dei suoi afferenti e degli studiosi che operano in ambiti affini a livello nazionale e internazionale.

A partire da una riflessione generale sul tradurre come luogo di incontro e scontro tra lingue e culture, la Collana si propone di diffondere e rendere disponibili, a livello cartaceo e/o su supporto elettronico, i risultati della ricerca in molteplici aree, come la linguistica teorica e applicata, la linguistica dei *corpora*, la terminologia, la traduzione, l'interpretazione, gli studi letterari e di genere, il teatro, gli studi culturali e sull'umorismo.

Le pubblicazioni della Collana sono approvate dal Dipartimento, sentito il motivato parere di almeno due esperti qualificati esterni.

Il/la responsabile della Collana è il/la Direttore/rice del DIT, cui si affianca un comitato scientifico internazionale che varia in relazione alle tematiche trattate.

Nosotros somos nos y somos otros

Estudios dedicados a Félix San Vicente

Tomo II

Edición coordinada por

Gloria Bazzocchi

Juan Carlos Barbero Bernal

María Felisa Bermejo Calleja

Carmen Castillo Peña

Ana Lourdes de Hériz Ramón

Hugo Edgardo Lombardini

María Enriqueta Pérez Vázquez

María Teresa Sanmarco Bande

María Joaquina Valero Gisbert

Bologna
University Press

Progetto Open Access Consorzio Alphabet

Il volume beneficia di un contributo alla pubblicazione da parte del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

Fondazione Bologna University Press
Via Saragozza 10 – 40123 Bologna
tel. (+39) 051 232 882
fax (+39) 051 221 019

www.buonline.com
email: info@buonline.com

Quest'opera è pubblicata sotto licenza CC-BY-4.0

ISSN: 2283-8910
ISBN: 979-12-5477-175-4
ISBN online: 979-12-5477-176-1
DOI 10.30682/sitec44

Grafica: Alessio Bonizzato
Impaginazione: Sara Celia

Prima edizione: aprile 2023

Índice

Tomo I

xv Presentación

Homenajes

- 3 Il mio Professore
Nicola Bardasi
- 7 Dal CLIFO al CLA: omaggio a Félix
Cinzia Bevitori, Simona Berardi
- 17 A Félix, amigo y compañero de aventura académica
Maria Vittoria Calvi
- 21 Le apparenze ingannano
Piero Conficoni
- 25 Semblanza de Félix San Vicente
María Isabel Fernández García
- 27 Homenaje a Félix San Vicente. Semblanza
Estefanía Flores Acuña
- 31 In onore al Prof. San Vicente
Elena Liverani
- 33 Lettera al Prof. Vincenzo Giacomini
Hugo Edgardo Lombardini
- 41 Agradecimiento / semblanza. Al Prof. Félix San Vicente
Pilar Rodríguez Reina

- 47 Amanda Berenguer: *El Diccionario/Il Dizionario Antonella Cancellier*
- 65 Homenaje al Prof. San Vicente
Esther Morillas
- 67 Lexicografía, fraseografía, traducción y tecnología. Entrevista a Félix San Vicente
Luisa A. Messina Fajardo

Estudios

- 95 El laude de la villa de Martos, la patria jaenesa de Francisco Delicado: *De re publica*
Ignacio Ahumada
- 107 Los nombres parlantes en las traducciones españolas de *Il libro degli errori* de Gianni Rodari
María Begoña Arbulu Barturen
- 119 Lenguas en los conflictos bélicos. Plurilingüismo y neología en la Guerra Civil española (1936-1939)
Nieves Arribas
- 133 Del corpus al diccionario, pasando por *diccionario* y *dizionario*
Ignacio Arroyo Hernández
- 145 Lessicografia e filologia: *llaços/lazos* e il *Libro de los gatos*
Andrea Baldissera
- 159 El verbo *decir/dire* en los textos narrativos: un estudio de corpus
Sara Bani
- 173 La sintaxis en las gramáticas de italiano para hispanohablantes del siglo XIX
Juan Carlos Barbero Bernal
- 189 1952: esempio per un repertorio dei manuali di francese in Italia negli anni Cinquanta
Monica Barsi

- 205 Los diccionarios dieciochescos en el entorno de la Compañía de Jesús
Paz Battaner
- 219 Qué aprendemos las profesoras de traducción al corregir pruebas de ingreso del español al italiano: análisis pedagógico de los errores
Gloria Bazzocchi, Raffaella Tonin
- 237 Cambios sociales y lexicográficos: anglicismos futbolísticos perdurables
Felisa Bermejo Calleja
- 259 Buone pratiche di didattica dell'interpretazione al di fuori della lezione curriculare: esercitazioni e tutorati
Michela Bertozzi
- 271 Lexicografía e ideología: el caso de la *Exposición* (1553) de Alfonso de Ulloa
Daniela Capra
- 285 140 años de estudio del anglicismo deportivo y su influencia en el español
Jesús Castañón Rodríguez
- 297 Análisis metalingüístico y gramaticografía del español en Italia
Carmen Castillo Peña
- 313 Revisión historiográfica sobre Esteban de Terreros y Pando
Carmen Cazorla Vivas
- 339 Algunas reflexiones en torno al *Arte de la lengua general del reyno de Chile* (1765), del jesuita Andrés Febrés
Soledad Chávez Fajardo
- 355 “Siamo diversi dai nostri simili”: unas notas picarescas de/sobre Lucio Dalla
Marco Cipolloni
- 367 Homonimia y polisemia en el *Diccionario de autoridades* (1726-1739)
Gloria Clavería, Natalia Terrón

- 381 El seseo entre fonología, dialectología y norma: desarrollo ideológico en las obras académicas
Francesca Dalle Pezze, Renzo Miotti
- 393 Función didáctica del *Quijote* de Lorenzo Franciosini y breve incursión en los *Diálogos apazibles*
Nancy De Benedetto
- 405 Antonio Martínez del Romero, traductor de Flammarion.
Las notas del lexicógrafo
Ana Lourdes de Hériz
- 421 *De aquella manera* en la lengua de los nuevos españoles.
Propiedades gramaticales y caracterización semántico-pragmática
Florencio del Barrio de la Rosa
- 435 La nominazione nelle reti ristrette: dalle 'razze' di Forio d'Ischia alle 'ngiurie' di Palazzo Adriano
Francesca M. Dovetto
- 471 Contra la reforma. La versión española del *Dizionario ricciano ed anti-ricciano* de Francesco Guasco, recepción y problemas de traducción
Florencia Ferrante

Tomo II

- 487 *Un plato de garrafales*: Sbarbi, Pepita Jiménez y Juan Valera
María José Flores Requejo
- 499 El estatuto de los epítetos denigratorios en las columnas sobre el lenguaje de Javier Marías
Carlos Frühbeck Moreno
- 515 Patrimonialización del espacio urbano, identidad nacional y memoria colectiva: el caso de El Born Centro de Cultura y Memoria en Barcelona
Giovanni Garofalo

- 531 El diccionario como medida de todas las cosas: notas acerca de las unidades de la física del sistema internacional
Cecilio Garriga
- 541 Análisis de la reflexión lingüística en *Los ensayos* de Michel de Montaigne
Juan Miguel González Jiménez
- 553 Los fundamentos de la Intercomprensión y su aplicabilidad en la formación de intérpretes
M^a Jesús González Rodríguez
- 569 Nominalización, o fabricación de objetos de los que hablar
Ariel Laurencio
- 583 Más sobre el papel de la lengua materna en los ciclos universitarios de formación de traductores
Rafael Lozano Miralles, Marco Mazzoleni
- 595 El marcador conversacional *Hombre* en las series televisivas españolas y en el doblaje al italiano
Giovanna Mapelli
- 607 Spigolando nell'appendice multilingue de *Le Ricchezze della lingua volgare* (1543) di Francesco Alunno
Carla Marello
- 623 La influencia de Andrés Bello en la gramática colombiana del siglo XIX
María Martínez-Atienza de Dios
- 637 Consideraciones sobre los somatismos fraseológicos en español y en italiano
Luisa A. Messina Fajardo
- 657 El tratamiento de las partículas en la primerísima *Arte de la lengua mexicana*: Olmos gramático de las elecciones
María Lida Mollo
- 671 Español Lengua Extranjera: experiencias de aprendizaje cooperativo entre futuras pedagogas
Mara Morelli

- 687 La gramatización del *condicional* en las gramáticas españolas entre los siglos XV y XX
Salvatore Musto
- 701 La obstrucción al léxico de los deportes en los diccionarios del español
Antoni Nomdedeu-Rull
- 711 La voce degli studenti: uso dei dizionari e consapevolezza linguistica
Stefania Nuccorini
- 725 La enseñanza de italiano en la Francia del siglo XVII: un método de lenguas a partir de la literatura
Luis Pablo Núñez
- 739 Aproximación a los diccionarios bilingües de aprendizaje: *lo Spagnolo Junior*
Natalia Peñín Fernández
- 755 Feliz viene de *Felix* (Feliz del lat. *felix, -icis*)
María Enriqueta Pérez Vázquez
- 769 Exploraciones del léxico de la arquitectura con el corpus SEAH: aprovechamiento didáctico de corpus lingüísticos en cursos de (auto)aprendizaje del español académico-profesional
Sara Piccioni
- 785 Fuentes hispánicas de la *Nouvelle Methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole* de Claude Lancelot (1660)
Carmen Quijada Van den Berghe
- 805 Algunas reflexiones en torno al léxico de la pandemia de COVID-19 en la prensa española
Rosa María Rodríguez Abella
- 819 Le parole dell'interpretazione
Mariachiara Russo

- 831 Metáforas en tiempos de COVID: análisis contrastivo italiano-español y reflexiones sobre la didáctica de la interpretación
Nicoletta Spinolo
- 845 El *Vocabulario* de Vorsterman (Amberes, 1520): los inicios del español en la lexicografía plurilingüe
Pierre Swiggers, Elizaveta Zimont
- 859 Reseña de *LETI. Lengua española para traducir e interpretar*. Félix San Vicente y Gloria Bazzocchi (Coords. y Eds.) (2021). CLUEB (Bologna)
Giuseppe Trovato
- 867 Algunas consideraciones sobre un diccionario en línea: ReversoDizionario
María Joaquina Valero Gisbert
- 881 1952: primi passi verso una catalogazione dei testi per l'insegnamento dell'inglese in Italia negli anni Cinquanta
Alessandra Vicentini
- 899 El léxico coloquial derivado del lenguaje juvenil en las series originales españolas e italianas
Pablo Zamora Muñoz
- 913 Pedro Martínez López (1797-1867) en la teoría gramatical hispanoamericana: unas calas a propósito del concepto y división de la gramática y de las clases flexivas
Alfonso Zamorano Aguilar

Publicaciones y portales de Félix San Vicente

- 927 Publicaciones
- 948 Portales

Tabula gratulatoria

- 951 Firmantes

LOS FUNDAMENTOS DE LA INTERCOMPRENSIÓN Y SU APLICABILIDAD EN LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES

M^a Jesús González Rodríguez

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

1. Introducción

En algún momento de nuestra vida todos hemos experimentado una situación de “comunicación intercomprensiva” de forma espontánea y natural. Nos estamos refiriendo a aquellas interacciones surgidas, por ejemplo, durante un viaje a un determinado lugar en el que se habla un idioma que no conocemos y, a pesar de ello, conseguimos comprender y hacernos entender con la población autóctona; algo análogo ocurría habitualmente entre los comerciantes del sur de Europa en época medieval, en aquel periodo en que las lenguas románicas comenzaban a afianzarse tras la paulatina disgregación del latín vulgar (Jamet 2022: VIII-IX; Bonvino, Jamet 2016: 9-10). Otro ejemplo de comunicación intercomprensiva cotidiana es la que se registra en familias bilingües en las que los progenitores, de diferente origen o nacionalidad, utilizan cada uno su propia lengua para comunicar entre ellos y/o con sus hijos.

En los años noventa, partiendo de la observación de situaciones similares a los ejemplos anteriores, algunos investigadores del ámbito de las lenguas románicas de diferentes universidades han decidido estudiar estos fenómenos comunicativos y dar una respuesta acorde con los objetivos de la Unión Europea¹ destinados a fomentar y potenciar el multilingüismo –la coexistencia de distintas lenguas a nivel social o individual– y el plurilingüismo –el repertorio lingüístico dinámico y en evolución de un/a hablante y/o discente–², cuyas políticas buscan favorecer la riqueza y la diversidad de su acervo lingüístico y cultural. La intercomprensión, como sinónimo de “inteligibilidad recíproca” (Jamet 2022: VIII) supone (y presupone) escuchar al otro, desde su identidad y su diversidad, en un intercambio recíproco (y paritario) con actitud (y aptitud) de apertura mental. Desde esta perspectiva, la intercomprensión se presenta como un excelente instrumento al servicio del plurilingüismo que busca potenciar ese patrimonio inmaterial que se expresa a través de los idiomas, sus variantes y dialectos. Plurilingüismo e intercomprensión colocan a todos los hablantes en un mismo plano respecto al acceso a la información y a la capacidad de comunicar y expresar(se), proponiendo la diversidad como alternativa a una sola lengua de comunicación y mermando, a la par, esa pérdida de ba-

¹ Estos objetivos parten de las premisas establecidas sobre la diversidad lingüística en Europa (<https://education.ec.europa.eu/es/diversidad-linguistica>), a partir de las cuales se perfija la política del multilingüismo (<https://education.ec.europa.eu/es/acerca-de-la-politica-de-multilinguismo>); el cuadro general de principios sobre el tema queda estipulado de manera detallada ya en el 2009 (https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0162_ES.html).

² El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) propone ya una diferencia entre los términos “multilingüismo” y “plurilingüismo” que adoptamos en el presente trabajo; con el primero se entiende la coexistencia de lenguas y/o dialectos en un determinada sociedad o individuo, mientras que con el segundo se hace referencia a las competencias diversificadas -cuantificativa y cualitativamente- en aquellos idiomas o dialectos pertenecientes a un individuo o a una comunidad (en su versión italiana del 2016: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>, pp. 28-29, como en la versión española en su volumen complementario del 2020: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf, pp. 39-40).

gaje cultural o empobrecimiento que llegan a sufrir algunas lenguas en su uso (y a veces abuso) como lengua franca.

En los últimos veinte años, varios equipos de investigación de una treintena de universidades europeas y americanas trabajan ya sobre intercomprensión y su didáctica aplicada al aprendizaje de idiomas. Según las palabras de Meissner (2010: 60), “[...] son muchos los pedagogos y docentes-investigadores que se sirven regularmente del método intercomprensivo en sus clases de lengua extranjera. No cabe ninguna duda que estas investigaciones han sido bastante exitosas y que, hoy en día, la intercomprensión pasa por un campo de investigación tan innovador como prometedor en la didactología de las lenguas extranjeras”. El presente trabajo se centra en describir brevemente la intercomprensión, identificando aquellos puntos clave de la misma potencialmente interesantes para la fase inicial de formación de intérpretes en el par de lenguas español-italiano.

2. La intercomprensión: definición y breve recorrido

Con el término “intercomprensión” (a partir de aquí IC) se suele denominar al fenómeno que tiene lugar cuando dos o más personas logran comunicar entre sí utilizando cada una su propio idioma. Se trata de una modalidad de comunicación plurilingüe, tanto oral como escrita, en presencia o a distancia, de forma sincrónica o asincrónica, que permite la comprensión recíproca entre hablantes de lenguas diferentes. Asimismo, designa un enfoque didáctico que pretende determinar las condiciones para que se produzca este tipo de comunicación (Bonvino, Jamet 2016: 9-10). A partir de la observación y el estudio del fenómeno de IC que se produce en la comunicación espontánea, numerosos grupos de investigación han puesto en marcha experimentos que han dado como resultado una descripción detallada de los procesos de comprensión en IC, permitiendo así identificar modelos operativos, metodologías didácticas (y producir materiales), capaces de favorecer un rápido desarrollo de la IC natural/espontánea.

En realidad, la IC es un término que hoy en día ha llegado a englobar e interconectar distintas disciplinas (lingüística, glotodidáctica, psicología, sociología, etc.) con un potencial de aplicación muy vasto en diferentes áreas aún en expansión, por lo que su definición va adqui-

riendo elementos y matices según la perspectiva desde la que se mire: como fenómeno, método, modelo, enfoque, práctica, modalidad, teoría, forma de comunicación, etc. (De Carlo, Anquetil 2011: 53-66). Por todo lo expuesto, y considerando su potencial aplicabilidad en la formación de intérpretes español-italiano, este trabajo se concentra en la IC oral como método y enfoque didáctico entre lenguas afines³, en modalidad presencial.

Otra característica de interés es aquella apuntada por Nussbaum cuando habla de “interacciones exolingües” (2001: 143), entre hablantes que no conocen los códigos lingüísticos que se están utilizando y no son expertos en el propio; en estas conversaciones, los interlocutores tendrán que recurrir a diversas estrategias para comprender y hacerse entender. Un ejemplo de interacción “monolingüe-exolingüe” sería la que mantienen un profesor y sus alumnos en las primeras clases de una lengua extranjera. Por su parte, una conversación en modalidad intercomprensiva espontánea podría ser la de un turista hispanófono y otro italofoño que interactúan con población arabófono en Libia, por ejemplo, y se definiría como “plurilingüe-exolingüe”.

El asunto de las competencias comunicativas⁴ se considera un tema relevante en IC; en nuestro caso, dado que el interés se centra en la IC oral, nos delimitaremos a la “competencia discursiva” entendida como

la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado [...], en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y caracte-

³ La IC se estudia y se pone en práctica también entre familias lingüísticas diferentes, tema que dejamos a un lado en esta ocasión; para información sobre el mismo, consultar la segunda parte del volumen de De Carlo (2011: 95-342).

⁴ Para más detalles véase: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm>.

rísticas propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve⁵.

Diferenciamos genéricamente entre competencia y habilidad, utilizando la primera para referirnos a la capacidad de realizar una determinada actividad, cometido o función y a los conocimientos que se requieren para ello, mientras que con la segunda se designa la destreza para llevar a cabo una tarea de forma adecuada, eficaz, sin dificultad. En IC se privilegia lo que en lingüística se ha dado en llamar genéricamente competencias pasivas de las lenguas (Jamet, Negri 2019: 90-95) —es decir, las habilidades receptivas, escucha y lectura— respecto a las activas —expresión oral y escrita—; en realidad, la prioridad absoluta se da a la llamada “competencia parcial”, una noción nacida en los albores de la IC preconizada por Blanche-Benveniste y presente en el MCER como pilar fundamental del nuevo enfoque de la enseñanza/aprendizaje. La competencia parcial en IC (Bonvino, Jamet 2016: 12) se concentra en la capacidad de comprensión oral y escrita en varias lenguas (acompañada de ciertas habilidades de la competencia activa en el propio idioma, denominadas en IC “interproducción”)⁶. Esta noción permite, pues, separar las distintas habilidades lingüísticas y trabajar, por ejemplo, solo la comprensión oral o escrita; no resulta fácil aislar los diferentes componentes de la competencia lingüística, ya que se encuentran estrechamente ligados. Sin embargo, es evidente que existe una gradualidad/modularidad de las habilidades y, de hecho, la competencia de comprensión se adquiere mucho más rápido respecto a la de producción; este notorio desfase que se registra entre las competencias activa y pasiva (relevado también en el caso de lenguas no afines) es precisamente uno de los puntos clave de la IC. La competencia parcial integra diferentes repertorios lingüísticos sin implicar necesariamente el completo dominio de todas las habilidades. Se

⁵ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm.

⁶ En una interacción exolingüe-plurilingüe los participantes, además de practicar y potenciar la comprensión, activan una competencia activa específica: gran atención a la producción en lengua materna para facilitar o asegurar la comprensión a los demás interlocutores (hablar despacio, vocalizar, frases simples, léxico transparente, etc.).

trata, pues, de activar dicha competencia parcial con la aplicación de los diferentes modelos o métodos ya existentes para la adquisición de habilidades intercomprensivas.

En esta línea, son ya tantos los proyectos de IC dedicados a diferentes áreas, objetivos, lenguas y acciones, que resulta imposible incluir una breve descripción de todos ellos, por lo que nos limitamos a nombrar solo algunos, como: EuRom 4, EuRom5, Galatea, Galanet, InterCom, InterRom, InterLat, EuroCom –con sus tres principales departamentos EuroComEslav, EuroComGerm, EuroComRom, y otros, como EuroComDidact– y, más recientemente, IOTT, Miriadi o Unita⁷. Además de los proyectos mencionados, son ya numerosas las instituciones, asociaciones y consorcios dedicados a la IC como, por ejemplo, el consorcio REDINTER (Red Europea de Intercomprensión), constituido por 28 universidades miembros y 27 instituciones asociadas (fue establecido con ocasión del Coloquio Internacional Diálogos en Intercomprensión de Lisboa) o la Unión Latina (nacida en 1954 para promover la latinidad plural, hoy muy activa en IC)⁸. Apuntamos por último que la IC está ya presente en numerosas universidades del mundo: en España la encontramos en la UNED (Universidad a distancia) o en la universidad de Zaragoza, entre otras; algunas universidades en Italia, como la de Turín, comienzan a incorporar la IC en sus planes de estudios, o la de Florencia, a través de su Centro Linguistico di Ateneo (CLA)⁹.

Como se puede apreciar, el panorama es verdaderamente vasto. Sin embargo, y con independencia de la diversidad de objetivos, técnicas adoptadas, fines perseguidos o familias lingüísticas implicadas, cualquiera de los enfoques o métodos utilizados tienden a reconocerse en los siguientes principios que constituyen el mínimo común denomi-

⁷ <http://www.eurom5.com/p/links-es>; <http://www.eurocomprehension.eu/rom/indexrom.htm>; https://eurocomdidact.eu/?page_id=2587&lang=it; <http://www.eurocomprehension.de/>; https://www.unitonews.it/index.php/it/news_detail/intercomprensione-e-universita-europea-prosegue-il-progetto-unita-universitas-europea; <https://www.miriadi.net/es>.

⁸ <https://redinter.cat/web/>; <https://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/es>.

⁹ https://formacionpermanente.uned.es/tp_actividad/idactividad/10733; <https://extension.uned.es/actividad/idactividad/2630>; <http://www.unizar.es/noticias/curso-de-intercomprension-para-docentes-alianza-unita>; https://www.lingue.unito.it/do/corsi.pl/Show?_id=fdmt; <https://www.cla.unifi.it/vp-422-intercomprensione.html>.

nador de la enseñanza de la IC: enfoque plurilingüe, uso de habilidades parciales, atención a la comprensión, reflexión sobre el lenguaje y, por último, pero no por ello menos importante, el desarrollo de conocimientos y habilidades estratégicas y metacognitivas. En conclusión, la IC favorece especialmente la metacognición entendida como “la comprensión y reflexión del propio aprendizaje y la forma en que este se produce” (Otondo Briceño, Torres Lara 2020), razonando y distinguiendo entre el saber (del contenido), el saber hacer (del procedimiento) y el saber ser (de la aptitud).

3. La aplicabilidad de la intercomprensión en interpretación español-italiano

En la comunicación cara a cara y desde el punto de vista pragmático, la IC forma parte del principio general de cooperación ya formulado por Grice (1979), una característica básica de la comunicación humana ineludible en interpretación, ya que “si no hay intercomprensión, es decir, si los hablantes no comparten el código al menos cuanto basta para descifrar el mensaje, no hay comunicación” (Ainciburu 2012: 41). En el caso de la interpretación español-italiano (a partir de aquí ES-IT), con español como segundo (C) o tercer (D)¹⁰ idioma de trabajo, el objetivo a la hora de aplicar la IC no es el de aproximarse a la comprensión de lenguas emparentadas desconocidas, ya que se cuenta con un conocimiento (medio-bajo, si queremos) de uno de los códigos lingüísticos, sino el de estimular la curiosidad y la cooperación del alumno, paliar el “estigma” de la afinidad y desarrollar habilidades metacognitivas en la preparación, la práctica y la autoevaluación de sus prestaciones. La apuesta por la inclusión de la IC en los primeros pasos en interpretación puede parecer audaz, porque

gran parte de los estudios sobre la adquisición de lenguas afines trabajan sobre las interferencias generales que la lengua nativa induce sobre la lengua meta y, por eso, se centran en el ámbito del estudio de la interlen-

¹⁰ Lengua materna A, primer idioma de trabajo B, segundo C, tercero D y así en adelante.

gua y del análisis de errores. Por el contrario, la cantidad de trabajos que intentan aportar datos empíricos sobre la entidad de la transferencia positiva entre el italiano y el español es mucho menor (Ainciburu 2012: 43).

En interpretación ES-IT es aconsejable desde el inicio crear en el alumno la cultura de la eficacia, la pertinencia y la funcionalidad lingüística (y comunicativa) en cada idioma, dejando claro que no son transferibles de uno a otro automáticamente. La interferencia léxica, sintáctica, etc., les acecha con frecuencia a la vuelta de la esquina (Bertozzi *et al.* 2021: 289-299), las modalidades comunicativas presentan importantes diferencias y los patrimonios socioculturales no son equivalentes (*ibid.*: 299-308). Se trata, pues, de incorporar a la necesaria diferenciación/separación funcional de ambas lenguas—que el aspirante a intérprete ha de adquirir y reforzar— aquellos principios y técnicas de la IC que le permitan sacar partido a la afinidad, razonar sobre elementos transversales y dar cabida a la llamada “transferencia positiva” (Cortés Velásquez 2016). Desde este punto de vista, no solo se consigue crear un estímulo hacia la lengua adquirida (con dominio medio-bajo), sino que además se consolida la lengua materna con mayor consciencia lingüística y se desarrollan habilidades metacognitivas. Tampoco hay que olvidar que en interpretación, en especial al inicio, persiste un estado de ansiedad de prestación en el alumnado que se verá aliviado con la IC.

El Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes define la “transferencia positiva” como “el fenómeno resultante de emplear con éxito comunicativo elementos propios de una lengua [y cultura] en otra lengua. El aprendiente de un idioma tiende a relacionar la nueva información con sus conocimientos previos; esta estrategia le posibilita un aprendizaje significativo”¹¹. Si la transferencia funciona, se considera positiva; si por el contrario ocasiona un error, estamos ante un caso de “interferencia”.

Tradicionalmente se le ha dedicado mucha menos atención a la transferencia positiva que a la negativa,

¹¹ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferenciapositiva.htm.

entre otras razones, porque lo preocupante para todas las personas que participan en el proceso instructivo –profesores, alumnos, elaboradores de materiales didácticos, etc.– son los errores, no los aciertos. Sin dejar de prestar la debida atención a los errores, conviene que los alumnos también conozcan la existencia de la transferencia positiva y, así, puedan sacar provecho de ella. El hecho de que los alumnos sepan que cuentan con esta estrategia puede acrecentar su autoconfianza desde las primeras etapas del aprendizaje de la LE. [...] Es bien sabido que la transferencia positiva es común entre lenguas próximas (*ibid.*).

La IC entre lenguas afines funciona gracias a la transparencia, la transferencia y la inferencia del léxico, conceptos íntimamente ligados; el primero da cuenta de un aspecto relacionado con el código lingüístico en sí¹², mientras que los restantes describen procesos cognitivos que ayudan a construir la representación mental del contenido del texto. En este sentido, se puede decir que la transferencia se activa donde hay transparencia, mientras que las inferencias actúan donde el texto resulta opaco (Cortés Velásquez 2016: 83-84). En este proceso, el bagaje cultural y el conocimiento del mundo atesorado por los interlocutores serán decisivos para identificar correctamente similitudes (Di Vito 2016: 139), aclarar opacidades o posibles diferencias.

En interpretación no se “aprenden idiomas”, sino a usarlos de forma estratégica. Para trabajar en esta aula es necesario que los estudiantes cuenten ya con una preparación lingüística sólida, una condición que no se da del todo en interpretación ES-IT con uno de los idiomas como C o D, por lo que muchos de ellos deben adquirir aún bagaje léxico, manejo sintáctico, acercarse a géneros discursivos, cuestiones de estilo o registro, etc. Esta situación les condiciona psicológicamente, creándoles inseguridad, temor a cometer errores e inhibe su participa-

¹² La transparencia, en lingüística, se define como la relación evidente que se deriva de la correspondencia entre dos elementos. Esta relación se puede considerar en diferentes niveles fonológicos, morfológicos y léxicos (Cortés Velásquez 2016: 84).

ción. La interpretación español-italiano “[...] se presta a una elevada facilidad inicial para la comprensión, pero con una marcada tendencia hacia fenómenos de contaminación, y una propensión sucesiva hacia el distanciamiento. La conciencia de las dimensiones reales del contraste es, en ambos casos, un instrumento muy eficaz para mejorar la competencia” (Ainciburu 2012: 42-43).

En este caso la IC puede dar respuestas estimulantes, potenciando especialmente la comprensión y la escucha atenta, y ser una herramienta que posibilite desarrollar habilidades metacognitivas. Estando siempre muy atentos a la diferenciación, es posible guiarles paralelamente hacia las transferencias positivas, ayudarles a inferir por contexto el significado del léxico opaco y sacar partido a áreas de transparencia que puedan llegar a suplir puntualmente alguna que otra incertidumbre lingüística. En esta aula, aprenden lo que es la escucha activa (consciente, atenta, verbal y no verbal) y la comprensión (profunda, completa y organizada), ya que, sin ellas, no hay interpretación. La IC en esta aula, no solo les ayudaría en su idioma C o D, sino también en su idioma A, conduciéndoles hacia un uso consciente y controlado del mismo para así llegar a convertir su lengua materna en lengua de trabajo. No hay que olvidar que el aula de interpretación ES-IT es por naturaleza plurilingüe con la presencia de varias combinaciones idiomáticas B/C además del par ES-IT (alumnos que trabajan con inglés, alemán, francés, portugués, etc.); la capitalización de las habilidades metacognitivas de la IC pueden ampliarse si decidimos, por ejemplo, hacer razonar al estudiante sobre un determinado término o culturema en su otro idioma de trabajo para sensibilizarlo en la potencial afinidad (o diferenciación) plurilingüe.

Veamos ahora algunos ejemplos de IC aplicada a las diferentes tareas que se realizan en esta aula, considerando tres fases principales: documentación, preparación y prestación. Nos centramos solo en las dos primeras en las que la aplicación de la IC es particularmente rentable.

3.1. Documentación

Es el momento de adquirir conocimientos sobre el tema objeto de interpretación a través de la búsqueda de textos orales y escritos específicos sobre el argumento –pongamos turismo rural sostenible–; es un momento receptivo, de competencia pasiva. En esa escucha y/o

lectura atenta deberán entender qué significa esa tipología de turismo, no concentrándose únicamente en el léxico temático con consultas a diccionarios, sino prestando especial atención a cómo se presenta ese turismo y cómo se expresa, qué principios promueve, qué defiende, etc. Un video de promoción turística responde a un género textual, y el estudiante debe reflexionar sobre ciertas elecciones verbales recurrentes como “admirar” o “contemplar” en lugar de “ver”, uso del imperativo, formas de tratamiento, presencia frecuente de términos como “único”, “maravilloso”, “cristalina”, etc. Además de lo comunicado, deben identificar la intención comunicativa, que será la clave para una comprensión completa del texto. La documentación debe realizarse en ambos idiomas, no solo para obtener posibles equivalencias léxicas inmediatas, sino también para observar diferencias conceptuales o culturales: por ejemplo, una casa rural se concibe y se gestiona de forma diferente en España respecto a Italia¹³; este es un claro caso de transparencia, pero que puede no dar lugar automáticamente a una transferencia positiva.

3.2. En las prácticas preparatorias

Obtenido el material de documentación adecuado, los estudiantes pueden ejercitar con ellos su competencia parcial utilizando diferentes estrategias; un ejemplo: visionar videos en C/D e identificar puntos clave y comentarlos utilizando su idioma A, resumir en A, improvisar una posible continuación textual en A a partir de un fragmento del video, o incluso, si se trata de alojamientos rurales, “abrir” y explicar términos potencialmente opacos (*trullo*, “cortijo”, etc.). En una segunda fase, y con videos de duración de entre 3 y 4 minutos, se puede iniciar al estudiante en tareas que requieren un mayor esfuerzo cognitivo, como la memorización estructurada, a bloques temáticos. Sucesivamente se puede elevar el grado de dificultad empleando solo el audio para concentrar su atención solo en la escucha (sin *input* visual complementario). Si el video o audio es una entrevista y supera los 5 minutos es posible fragmentarlo y explotarlo didácticamente con diferentes ejercicios: entrevista, pausando preguntas y respuestas

¹³ Por gestión comercial y normativa del sector, la “casa rural” equivale a *casa vacanza*.

–pudiendo añadir la improvisación, dando el alumno respuesta a la pregunta–, para resúmenes a vista, identificación de puntos/palabras clave, memorización/estructuración, o utilizarlo para cambiar idioma (pregunta A > respuesta C o viceversa, introducir en reflexión otro idioma, etc.).

La lectura rápida de un texto C/D (digamos en “modalidad hipertextual”) ayuda al estudiante a identificar rápidamente puntos clave, léxico caracterizador, estilo, registro, etc.; podría ir señalando los dos primeros a medida que el docente proyecta el texto en aula con *scroll* a determinada velocidad. El estudiante así inicia a agilizar su competencia pasiva y gestionarla según los objetivos perseguidos; en este caso, la lectura tipo “escáner” resulta valiosa para iniciar al estudiante en la traducción a vista. Una última actividad basada en enfoque IC es la improvisación de un breve comentario en A a partir de una fotografía o una diapositiva, y aprovechar esa producción espontánea para resumirla en una o dos frases en C o D (o E, si la hubiera); esta práctica potencia la competencia parcial con ulteriores habilidades metacognitivas.

El aspecto interesante de estas dos fases desde el punto de vista de la IC es el de la colaboración de grupo; son tareas y ejercicios para trabajar en grupo. Inicialmente se realizaría en el aula (idealmente con presencia de distintas lenguas maternas) para adquirir la mecánica, alternar e intercambiar ejercicios, multiplicar propuestas, ideas y entender su rentabilidad; sucesivamente se pasaría a grupos de trabajo. La prestación de interpretación es por naturaleza individual, pero se verá igualmente beneficiada gracias a las habilidades metacognitivas adquiridas.

4. Conclusiones

Por todo lo expuesto se deduce que el trabajo intralingüístico en el aula de iniciación a la interpretación es fundamental, pero ir más allá del mero trabajo lingüístico binario y potenciarlo con prácticas intercomprensivas permitiría al estudiante adquirir dominio operativo en su idioma A, manejar con consciencia lingüística sus lenguas de trabajo (incluida la A), reforzar la D y, por qué no, acercarse sin tantos reparos al español como idioma E (un estudiante de italiano-inglés-francés, o

de italiano-alemán-portugués, por ejemplo), para alcanzar una comprensión pasiva del español con una cierta rapidez y funcionalidad. Por otro lado, y en el caso de aproximarse al español en un contexto de comunicación exolingüe con la sola intención de adquirir competencias pasivas, el estudiante vería además cómo aumentan y/o mejoran sus competencias generales –conocimiento del mundo y desenvolverse en él– (Di Vito 2016: 138-140) y aquellas definidas como “englobantes” –que permiten gestionar la comunicación lingüístico-cultural en un contexto de otredad– (*ibid.*), como la capacidad de adaptación, resolver malentendidos, superar obstáculos o adquirir habilidades de negociación/mediación, entre otras. (*ibid.*: 139-140).

Bibliografía

- Ainciburu, M.^a C. (2012) Definición y alcance del término intercomprensión en la adquisición de lenguas afines. En A. Cassol *et al.* (a cura di), *Metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione, XXIV Congresso AISPI (Padova, 23-26 maggio 2007)* (pp. 41-50). AISPI Edizioni (Roma). [https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/23/23_041.pdf; consultado el 19/03/2022].
- Benavente Ferrara, S. *et al.* (2022) *PanromanIC. Manuale di intercomprensione fra le lingue romanze*. Zanichelli (Bologna).
- Bertozzi, M. *et al.* (2021) Interpretare tra lo spagnolo e l'italiano. En M. Russo (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano. Didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 289-312). Bononia University Press (Bologna).
- Bonvino, E. y Jamet, M.-C. (a cura di) (2016) *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Edizioni Ca' Foscari (Digital Publishing) (Venezia). [<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5.pdf>; consultado el 21/03/2022].
- Capucho, F. (2011) Intercomprensione fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche. En M. De Carlo (Coord.), *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo* (pp. 223-241). Wizarts (Porto Sant'Elpidio). [https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione_e_educazione_plurilingue; consultado el 18/03/2022].

- Centro Virtual Cervantes (s.d.) *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/; consultado el 11/05/2022].
- Comisión Europea (s.d.) *A cerca de la política de multilingüismo*. [https://education.ec.europa.eu/es/acerca-de-la-politica-de-multilinguismo; consultado el 18/05/2022; Área de Educación].
- Comisión Europea (s.d.) *Diversidad lingüística*. [https://education.ec.europa.eu/es/diversidad-linguistica; consultado el 18/05/2022; Área de Educación].
- Consejo de Europa (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf; consultado el 15/05/2022; Coedición: Secretaría General Técnica del MECD - Subdirección General de Información y Publicaciones; Grupo ANAYA, S.A. Instituto Cervantes para la traducción en español].
- Consejo de Europa (2020) *Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. [https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d5; consultado el 19/05/2022; Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa].
- Consiglio di Europa (2020) *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. [https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52; consultado el 20/05/2022; Versione italiana: Italiano LinguaDue, Milano: Università degli Studi di Milano].
- Cortés Velásquez, D. (2016) La trasparenza lessicale nella comprensione orale. Analisi di un corpus di dati sull'ascolto dello spagnolo e il portoghese. En E. Bonvino y M.-C. Jamet (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi* (pp. 81-111). Edizioni Ca' Foscari (Digital Publishing) (Venezia). [https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5.pdf; consultado 04/02/2022].
- Coste, D. et al. (2009) *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Council of Europe (Strasbourg). [https://rm.coe.int/168069d29b; consultado el 10/05/2022].

- De Carlo, M. (Coord.) (2011) *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo*. Wizarts (Porto Sant'Elpidio). [https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione_e_educazione_plurilingue; consultado el 16/03/2022].
- Di Vito, S. (2016) L'intercomprensione orale in una comunicazione multilingue. Resoconto di una esperienza. En E. Bonvino y M. C. Jamet (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi* (pp. 131-150). Edizioni Ca' Foscari (Digital Publishing) (Venezia). [<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5.pdf>; consultado el 01/02/2022].
- Gatta, F y Mazzoleni, M. (2020) Quale linguistica per la traduzione? Note a margine di un corso di studio "professionalizzante". En A. Sansò (a cura di), *Insegnare linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni* (pp. 181-192). Società di Linguistica Italiana (Milano). [<https://www.societadilinguisticaitaliana.net/pubblicazioni/atti-dei-congressi-sli/atti-del-liii-congresso-sli-como-2019/>; consultado el 09/02/2022].
- Grice, P. (1979) Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72. [https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1979_num_30_1_1446; consultado el 20/02/2022; La conversation].
- Jamet, M. C. (2022) Prefazione. En S. Benavente Ferrara *et al.*, *PanromanIC. Manuale di intercomprensione fra le lingue romanze* (pp. viii-ix). Zanichelli (Bologna).
- Longobardi, M. y Ghetti, M. (2019) Linguistica e intercomprensione: una risorsa per il plurilinguismo e il multilinguismo in Europa. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 17, 87-106. [<https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3721405/206905/2019.%20art.%20Negri%3aJamet%20Ic%20et%20filologia.pdf>; consultado el 28/01/2022; Eds. M. Longobardi y M. Ghetti, *Ognuno resti com'è, diverso dagli altri. Plurilinguismo, multilinguismo, multiculturalismo*].
- Luise, M. C. (2013) Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una educazione plurilingue e interculturale. *LEA. Lingüística Española Actual*, 2, 525-534.
- Meissner, F.-J. (2011) Dalla didattica dell'intercomprensione alla didattica integrata. Il caso della Germania: sguardo retrospettivo e

- prospettive. En M. De Carlo (Coord.), *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo* (pp. 198-222). Wizarts (Porto Sant'Elpidio). [https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione_e_educazione_plurilingue; consultado el 16/03/2022].
- Nussbaum, L. y Bernaus, M. (Eds.) (2001) *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Editorial Síntesis (Madrid).
- Otondo Briceño, M. y Torres Lara, M. del P. (2020) Habilidades metacognitivas de organización en educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), s.d. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200014&lng=es&tlng=es; consultado el 17/04/2022; e14. Epub 01 de agosto de 2020].
- Parlamento Europeo (2009) *Resolución del Parlamento Europeo, de 24 de marzo de 2009, sobre el multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0162_ES.html; consultado el 18/05/2022].
- RAE (Real Academia Española) (s.d.) *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. [<http://www.rae.es>; consultado el 11/05/2022].
- Robert, J. M. (2011) L'inglese: un ponte verso le lingue romanze. En M. De Carlo (Coord.), *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo* (pp. 242-251). Wizarts (Porto Sant'Elpidio). [https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione_e_educazione_plurilingue; consultado el 17/03/2022].
- Russo, M. (2021) *Interpretare da e verso l'italiano. Didattica e innovazione per la formazione dell'interprete*. Bononia University Press (Bologna).

Tabula gratulatoria

Las siguientes personas han querido estar presentes en esta *tabula gratulatoria* como manifestación de estima y amistad hacia Félix San Vicente.

Ignacio Ahumada

Consejo Superior de Investigaciones
Científicas

Sara Bani

Università “G. d’Annunzio”
Chieti-Pescara

Amalia Amato

Università di Bologna

Juan Carlos Barbero Bernal

Università dell’Aquila

Fausta Antonucci

Università Roma Tre

Monica Barsi

Università degli Studi di Milano

María Begoña Arbulu Barturen

Università di Padova

Paz Battaner Arias

Real Academia Española

Rosana Ariolfo

Università di Trieste

Paul Bayley

Università di Bologna

Mariona Arnau

Universitat Pompeu Fabra

Gloria Bazzocchi

Università di Bologna

Nieves Arribas Esteras

Università dell’Insubria

Mario Francisco Benvenuto

Università della Calabria

Ignacio Arroyo Hernández

Università Ca’ Foscari Venezia

Simona Berardi

Università di Bologna

Laura Auteri

Università di Palermo

Felisa Bermejo Calleja

Università di Torino

Raffaella Baccolini

Università di Bologna

Silvia Bernardini

Università di Bologna

Sonia Bailini

Università Cattolica del Sacro Cuore

Cinzia Bevitori

Università di Bologna

Andrea Baldissera

Università del Piemonte Orientale

Lorenzo Blini

Università degli Studi Internazionali
di Roma

Catherine Blundell

Università di Bologna

Giovanni Brandimonte

Università degli Studi di Messina

Liudmila Buglakova

Università di Bologna

Michele Bronzi

Università di Bologna

Maria Teresa Cabré

Universitat Pompeu Fabra

María Luisa Calero Vaquera

Universidad de Córdoba

Maria Vittoria Calvi

Università degli Studi di Milano

Cesáreo Calvo

Universitat de València

Antonella Cancellier

Università di Padova

Catia Cantarelli

Università di Bologna

Paola Capponi

Università di Torino

Daniela Capra

Università di Modena
e Reggio Emilia

Elena Carpi

Università di Pisa

Guillermo Carrascón

Università di Torino

Jesús Castañón Rodríguez

IES Parquesol, Valladolid

Carmen Castillo Peña

Università di Padova

**Jacopo Aldighiero Caucci von
Saucken**

Università degli Studi di Firenze

Carmen Cazorla Vivas

Universidad Complutense
de Madrid

Soledad Chávez Fajardo

Universidad de Chile

Delia Chiaro

Università di Bologna

Luisa Chierichetti

Università di Bergamo

Marco Cipolloni

Sapienza Università di Roma

Gloria Clavería Nadal

Universitat Autònoma de Barcelona

Piero Conficoni

Università di Bologna

Michele Cortelazzo

Università di Padova

Adele D'Arcangelo

Università di Bologna

-
- Elena Dal Maso**
Università Ca' Foscari Venezia
- Francesca Dalle Pezze**
Università di Verona
- Nancy De Benedetto**
Università degli Studi di Bari
Aldo Moro
- Matteo De Beni**
Università di Verona
- Ana Lourdes de Hériz**
Università di Genova
- Florencio del Barrio de la Rosa**
Università Ca' Foscari Venezia
- Floriana Di Gesù**
Università di Palermo
- Estela Di Lorenzo**
Universidad Nacional de Cuyo
- Verónica Di Pasquale**
Università di Bologna
- Maria Celestina Di Serio**
Università di Bologna
- Francesca M. Dovetto**
Università di Napoli "Federico II"
- Chiara Elefante**
Università di Bologna
- Giorgia Esposito**
Università di Torino
- María Isabel Fernández García**
Università di Bologna
- Jürgen Ferner**
Università di Bologna
- Florescia Ferrante**
Università di Genova
- Estefanía Flores Acuña**
Universidad de Málaga
- María Josefa Flores Requejo**
Università dell'Aquila
- Carlos Frühbeck Moreno**
Università di Enna "Kore"
- Rosa María García Jiménez**
Università di Pisa
- Giovanni Garofalo**
Università di Bergamo
- Cecilio Garriga**
Universitat Autònoma de Barcelona
- Beatrice Garzelli**
Università per Stranieri di Siena
- Francesca Gatta**
Università di Bologna
- Victoriano Gaviño Rodríguez**
Universidad de Cádiz
- Juan Miguel González Jiménez**
Universidad de Córdoba

Ana María González Luna Corvera

Università di Milano-Bicocca

María Jesús González Rodríguez

Università di Bologna

Simone Greco

Università degli Studi di Bari

Aldo Moro

Juan Gutiérrez Cuadrado

Universidad Carlos III de Madrid

Giovanni Iamartino

Università degli Studi di Milano

Elena Landone

Università degli Studi di Milano

Ariel Laurencio

Università di Sassari

Patrick Leech

Università di Bologna

Matteo Lefevre

Università di Roma "Tor Vergata"

Jacqueline Lillo

Università di Palermo

Elena Liverani

Università IULM

Hugo E. Lombardini

Università di Bologna

Renata Londero

Università di Udine

Mercè Lorente Casafont

Universitat Pompeu Fabra

Rafael Lozano Miralles

Università di Bologna

María Lozano Zahonero

Università di Roma "Tor Vergata"

Giovanna Mapelli

Università degli Studi di Milano

Carla Marello

Università di Torino

Laura Mariottini

Sapienza Università di Roma

José Manuel Martín Morán

Università del Piemonte Orientale

María José Martínez Alcalde

Universitat de València

María Martínez-Atienza

Universidad de Córdoba

José Joaquín Martínez Egido

Universidad de Alicante

Giada Mattarucco

Università per Stranieri di Siena

Francisco Matte Bon

Università degli Studi Internazionali
di Roma

Marco Mazzoleni

Università di Bologna

José Francisco Medina Montero
Università di Trieste

Luisa A. Messina Fajardo
Università Roma Tre

Juan Carlos de Miguel y Canuto
Universitat de València

Nadia Minerva
Università di Catania

Renzo Miotti
Università di Verona

Maria Lida Mollo
Università della Calabria

Esteban T. Montoro del Arco
Universidad de Granada

Mara Morelli
Università di Genova

Silvia Morgana
Universita degli Studi di Milano

Laura Mori
Università degli Studi Internazionali
di Roma

Esther Morillas
Universidad de Málaga

Gisela E. Müller
Universidad Nacional de Cuyo

Ricardo Muñoz Martín
Università di Bologna

Salvatore Musto
Università di Napoli "Federico II"

Maria Cristina Naldoni
Università di Bologna

Giulia Nalesso
Università di Padova

Valerio Nardoni
Università di Modena
e Reggio Emilia

Andrea Nava
Università degli Studi di Milano

Antoni Nomdedeu-Rull
Universitat Rovira i Virgili

Stefania Nuccorini
Università Roma Tre

Luis Pablo Núñez
Universidad de Granada

Monica Palmerini
Università Roma Tre

Elisabetta Paltrinieri
Università di Torino

Ana Pano Alamán
Università di Bologna

Roberta Pederzoli
Università di Bologna

Carla Pellandra
Università di Bologna

Natalia Peñín Fernández
Università di Bologna

Estela Mary Peralta
Universidad de Asunción

Yuya Pérez Vázquez
Università di Pisa

Nuria Esperanza Pérez Vicente
Università di Macerata

Sara Piccioni
Università "G. d'Annunzio"
Chieti-Pescara

Anna Polo
Università di Padova

Gianluca Pontrandolfo
Università di Trieste

Marco Presotto
Università di Trento

Vanio Preti
Università di Bologna

Carmen Quijada Van den Berghe
Universidad de Salamanca

Mercedes Quilis Merín
Universitat de València

Rachele Raus
Università di Bologna

Licia Reggiani
Università di Bologna

Federica Ricci Garotti
Università di Trento

Valentina Ripa
Università di Salerno

Pilar Robles Garrote
Università di Bologna

María José Rodrigo Mora
Università di Bologna

Rosa María Rodríguez Abella
Università di Verona

Félix Rodríguez González
Universidad de Alicante

Pilar Rodríguez Reina
Universidad Pablo de Olavide
de Sevilla

Marcial Rubio Arquez
Università "G. d'Annunzio"
Chieti-Pescara

Chris Rundle
Università di Bologna

Mariachiara Russo
Università di Bologna

María Eugenia Sainz González
Università Ca' Foscari Venezia

Maite Sanmarco Bande
Universidad de Santiago
de Compostela

Ilenia Sanna
Università di Bologna

Anne Schoysman
Università di Siena

Maria Cristina Secci
Università di Cagliari

Paolo Silvestri
Universidad de Sevilla

Chiara Sinatra
Università di Roma "Tor Vergata"

Marcello Soffritti
Università di Bologna

Inmaculada Concepción Solís García
Università degli Studi di Firenze

Guillermo Soto Vergara
Academia Chilena de la Lengua

Nicoletta Spinolo
Università di Bologna

Pierre Swiggers
Katholieke Universiteit Leuven

Natalia Terrón Vinagre
Universitat Autònoma de Barcelona

Irene Margarita Theiner
Università di Salerno

Raffaella Tonin
Università di Bologna

Jorge Torre Santos
Università di Parma

Rubén Tortosa
Università di Bologna

Guillermo Toscano y García
Universidad de Buenos Aires

Giuseppe Trovato
Università Ca' Foscari Venezia

María Joaquina Valero Gisbert
Università di Parma

Alessandra Vicentini
Università dell'Insubria

Pablo Zamora Muñoz
Universidad de Murcia

Alfonso Zamorano Aguilar
Universidad de Córdoba

Elizaveta Zimont
Université de Liège

Finito di stampare nel mese di aprile 2023
per i tipi di Bologna University Press