

La intercomprensión al servicio de la formación de intérpretes: propuestas genéricas y ejemplos de su funcionalidad en el par de lenguas español-italiano

María Jesús González Rodríguez

Università di Bologna

maria.gonzalez@unibo.it

Recibido: 10.06. 2025

Revisado: 25.06. 2025

Aceptado: 11. 09. 2025

Resumen: El presente trabajo analiza los fundamentos de la intercomprensión (IC) y su posible aplicación en la formación de intérpretes en la combinación español-italiano. Tras definir la IC como modalidad de comunicación plurilingüe basada en la comprensión recíproca entre hablantes de lenguas diferentes, se examinan sus principios teóricos y didácticos, especialmente el papel de las competencias parciales, las estrategias metacognitivas y la transferencia positiva entre lenguas afines. Asimismo, se ofrece un breve recorrido por los principales proyectos e investigaciones desarrollados en este ámbito.

El estudio se centra especialmente en el potencial de la IC para mejorar la comprensión oral, la escucha activa, la reflexión lingüística y la gestión de interferencias en la formación de intérpretes. Finalmente, se presentan ejemplos prácticos de aplicación de la IC en las fases de documentación y preparación de tareas interpretativas, destacando su valor como herramienta para desarrollar competencias lingüísticas estratégicas y metacognitivas en contextos plurilingües. La presente contribución amplía y ejemplifica una hipótesis embrionaria expuesta en González Rodríguez (2023).

Palabras clave: Intercomprensión, Interpretación español-italiano, formación de intérpretes

Intercomprehension in interpreter training: General proposals and examples of its functionality in the Spanish-Italian language pair

Abstract: This paper examines the foundations of intercomprehension (IC) and its potential application in the training of interpreters working with the Spanish-Italian language pair. After defining IC as a form of plurilingual communication based on mutual understanding between speakers of different languages, the study explores its theoretical and didactic principles, with particular attention to partial competences,

metacognitive strategies, and positive transfer between related languages. A brief overview of the main IC projects and research initiatives is also provided.

The paper focuses especially on the potential of IC to enhance listening comprehension, active listening, linguistic awareness, and interference management in interpreter training. Finally, practical examples are presented showing how IC can be applied during the documentation and preparation stages of interpreting tasks, highlighting its value as a tool for developing linguistic, strategic, and metacognitive competences in plurilingual contexts. The present contribution expands upon and illustrates a preliminary hypothesis put forward in González Rodríguez (2023).

Keywords: Intercomprehension, Spanish-Italian interpreting, interpreter training

Sumario: 0. Premisa. 1. Introducción. 2. Las bases de la intercomprensión: el plurilingüismo. 3. Lenguas románicas e intercomprensión. 4. La intercomprensión: definición, breve historia y conceptos clave de interés. 5. Las habilidades metacognitivas: intercomprensión e interpretación. 6. Las tecnologías y la reflexión en clave intercomprensiva como compensación. 7. La intercomprensión al servicio de la formación de intérpretes. 7.1. Curso de IC para intérpretes: adquisición del español como lengua D. 7.2. La IC para intérpretes en la fase de documentación. 7.3. La intercomprensión en las prácticas preparatorias. 8. Conclusiones.

0. Premisa

El presente trabajo se inscribe en una línea de investigación surgida a partir de la participación en dos proyectos internacionales centrados en la intercomprensión aplicada a las lenguas de especialidad en contextos de movilidad y cooperación universitaria¹ —con español, italiano y portugués—, y constituye una propuesta experimental de aplicación del enfoque intercomprensivo en las tareas preparatorias al desempeño en interpretación o *performance* final. Las asignaturas implicadas han sido *Interpretazione Dialogica I spagnolo-italiano*, en el grado en *Lingue, Tecnologie e Comunicazione Interculturale*, y *Linguistica spagnola per Interpreti*, en el Máster en *Interpretazione di Conferenze*, pertenecientes al Departamento de Interpretación y Traducción de la Universidad de Bolonia. Complementariamente, se han llevado a cabo dos experimentos recogidos en sendos Trabajos de Fin de Máster (equivalente a *Tesi di Laurea Magistrale*)²: el primero, dedicado a la creación de un curso de

¹ <https://dit.unibo.it/it/ricerca/progetti-di-ricerca/intercomprensione-per-la-mobilita-internazionale>; <https://site.unibo.it/cooperazione-insegnamento-bovinicoltura/it>.

² <https://amslaurea.unibo.it/27962/>; <https://amslaurea.unibo.it/31291/>.

intercomprensión para intérpretes hispanófonos y la posible adquisición del italiano como lengua D³, y el segundo, destinado a la creación de un curso de intercomprensión para intérpretes itálofonos de ruso y la adquisición del ucraniano como lengua D.

La presente contribución amplía y ejemplifica una hipótesis embrionaria expuesta en González Rodríguez (2023).

1. Introducción

La comunicación en modalidad intercomprensiva constituye un fenómeno ampliamente extendido y fácilmente reconocible en numerosos contextos de interacción cotidiana. En realidad, muchos de nosotros hemos vivido o asistido a conversaciones espontáneas en las que, aun sin poseer conocimientos previos del idioma de nuestro interlocutor, logramos comprender y hacernos comprender de manera relativamente eficaz. Este tipo de interacción suele producirse, por ejemplo, al prestar ayuda a un turista que nos solicita algún tipo de información, breves conversaciones en estaciones ferroviarias, restaurantes, aeropuertos, o durante desplazamientos a países cuya lengua nos resulta desconocida. Además de contextos turísticos o viajes internacionales, asistimos a interacciones intercomprensivas en ámbitos fronterizos, zonas transnacionales, intercambios profesionales o comerciales, en ferias internacionales, en contextos congresuales, académicos o culturales, en entornos laborales multiculturales, contextos migratorios y de acogida (ONG), por no mencionar los medios digitales y redes sociales. Del mismo modo, la intercomprensión se manifiesta con frecuencia en entornos familiares bilingües o plurilingües —como aquellos progenitores con hijos/as de distinta procedencia lingüística, con francés y alemán por ejemplo, asentadas en un país hispanófono—, en las que sus miembros utilizan sus respectivas lenguas en la vida cotidiana, o incluso entre la población de regiones bilingües, como Trentino-Alto Adigio en Italia, o Cataluña en España.

En realidad, las dinámicas intercomprensivas han acompañado históricamente a las relaciones humanas y al intercambio entre comunidades lingüísticas diferentes mucho antes de convertirse en objeto de investigación académica. Baste pensar en las interacciones entre comerciantes, exploradores o navegantes a lo largo de los siglos (De Carlo y Anquetil 2011: 27-83), especialmente en territorios caracterizados por una intensa circulación comercial y un profundo contacto intercultural, como la

³ Catalogación genérica de idiomas en interpretación: lengua propia A, primer idioma de trabajo B, segundo C, tercero D y así en adelante.

Ruta de la Seda. Es solo a finales del siglo XX, y a partir de la observación sistemática de este tipo de prácticas comunicativas espontáneas, cuando diversos investigadores especializados en lenguas románicas de varias universidades europeas comenzaron a estudiar los mecanismos de la intercomprensión. El objetivo que se perseguía era el de ofrecer una respuesta cónsone y coherente con las recién nacidas políticas lingüísticas de la Unión Europea, fruto de una intensa actividad por parte de la Comisión Europea para concienciar a los estados miembros de la importancia del existente multilingüismo, caracterizador y signo de identidad de Europa (“unidad en la diversidad”). Con el nacimiento del Año europeo de las Lenguas en 2001, se inauguraba una década en la que se lograría el verdadero cambio de inflexión en la percepción de la diversidad lingüística que, si bien ha constituido un desafío significativo para las instituciones europeas, se han sabido reconocer, más allá de las dificultades y de la complejidad inherentes a su implementación, las importantes ventajas que la adopción del multilingüismo aporta tanto al proyecto europeo como a sus ciudadanos⁴.

Desde esta óptica, y en virtud de la definición de nuevas políticas para la enseñanza de las lenguas, la Unión Europea busca promover la preservación y valorización de la diversidad lingüística y cultural como Patrimonio europeo común y como generadora de beneficios tales como la preservación de la diversidad cultural, el enriquecimiento personal, el fomento de la integración y la tolerancia, la proyección internacional, el acceso a la información, el fortalecimiento de las relaciones paneuropeas, el aprovechamiento de las oportunidades derivadas del mercado único y el incremento de la competitividad laboral (Otero Roth y Ferrari Sánchez 2011). En estas últimas décadas dichas políticas lingüísticas se han ido consolidando, incorporando además en este gran proyecto el concepto del *plurilingüismo*. De este modo, se puede afirmar que las instituciones europeas promueven el *multilingüismo*, entendido como la coexistencia de varias lenguas o dialectos en una sociedad o en un individuo, para poder alcanzar el *plurilingüismo*, concebido como el repertorio lingüístico dinámico, activo y en constante evolución de un/a hablante —y más en nuestro caso, de un/a aprendiente de interpretación y, en general, como objetivo

⁴ Estos objetivos se fundamentan en las premisas establecidas en torno a la diversidad lingüística en Europa (<https://education.ec.europa.eu/es/diversidad-linguistica>), a partir de las cuales se configura la política de multilingüismo de la Unión Europea (<https://education.ec.europa.eu/es/acerca-de-la-politica-de-multilinguismo>). Asimismo, el marco general de principios relativo a esta cuestión quedó definido de manera detallada ya en 2009, mediante la correspondiente resolución del Parlamento Europeo (https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0162_ES.html).

sustancial en ámbito educativo—. Esta distinción conceptual resulta fundamental para los objetivos del presente trabajo y ha sido adoptada como marco teórico de referencia.

En este nuevo escenario multilingüe y plurilingüe, la intercomprensión, definida por Jamet (2022: VIII) como una forma de “inteligibilidad recíproca”, implica no solo la capacidad de comprender al otro, sino también una predisposición hacia la diversidad lingüística y cultural, ya que “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” (González Rodríguez 2023: 554). Los pilares de la intercomprensión, que se asientan en esa actitud de escucha, cooperación y reconocimiento de la alteridad, son a su vez los fundamentos del plurilingüismo, y es precisamente esta comunión la que convierte a la primera en un instrumento estimulante y eficaz para el desarrollo del segundo. La intercomprensión, en sí misma plurilingüe, favorece la valorización del patrimonio inmaterial que se expresa a través de los idiomas, sus variedades y sus dialectos, proponiendo la diversidad lingüística como alternativa a una única lengua vehicular, y “mermando, a la par, posibles efectos de empobrecimiento o pérdida de bagaje cultural que pueden llegar a sufrir algunas lenguas en su uso (y a veces abuso) como lenguas francas” (*ibid.*: 554-555).

2. Las bases de la intercomprensión: el plurilingüismo

En los años noventa se ha asistido a un importante cambio de paradigma en el contexto europeo respecto al rol de los idiomas en la educación y la sociedad. El concepto del multilingüismo, como coexistencia idiomática, “se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación” (MCER 2002: 4). Resulta evidente que la reflexión sobre las lenguas no puede apuntar exclusivamente a la adquisición sumatoria de uno o varios idiomas, sino a un enfoque plurilingüe que debe ser considerado una cuestión prioritaria de todo recorrido formativo, desde la escuela hasta la universidad, especialmente en nuestras sociedades, cada vez más multiétnicas y multiculturales (Jamet y Negri 2019: 91).

La apuesta europea va más allá, apuntando hacia un *plurilingüismo-pluricultural* que enfatiza la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (familiar, laboral, social), a la que se

suman otras experiencias con otras lenguas adquiridas en la escuela, o en la universidad, o a través de experiencias directas o cercanas (Melo-Pfeifer & Ollivier 2023; Meissner 2002). El individuo no relega ni almacena estos conocimientos adquiridos en compartimentos mentales separados, sino que desarrolla una serie de competencias comunicativas interconectadas, fruto del efecto integrador de todas las experiencias lingüísticas y culturales vividas (Consejo de Europa, 2002, p. 4); se trata pues de una suerte de *herramientas translingüísticas* que interactúan entre sí, en situaciones distintas, e incluso nuevas. Un ejemplo de ello podría observarse cuando una persona recurre con flexibilidad a la integración de elementos comunicativos de otro idioma —ya sean lingüísticos, paralingüísticos o quinésicos— para conseguir una comunicación eficaz con su interlocutor. Del mismo modo, esta competencia se manifiesta cuando el/la hablante alterna entre diferentes lenguas o dialectos para capitalizar las distintas habilidades que, en mayor o menor medida, posee en cada uno de ellos —simplificando su uso si conviniera para favorecer la comprensión recíproca—, o cuando acude a otras lenguas para dar sentido a un texto (escrito u oral) en un idioma desconocido⁵, reconociendo elementos de fondo comunes o etimologías compartidas de varias lenguas más o menos conocidas.

Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada [por el plurilingüismo]. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos —o incluso tres lenguas— [sic] cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades comunicativas. (MCER 2002: 5)

La idea que se persigue es crear las condiciones favorables para que los individuos pongan en juego la totalidad de su bagaje plurilingüístico y pluricultural en pos de la potenciación de intercambio de información gracias al empleo versátil de la diversidad lingüística y así enriquecer el diálogo intercultural, la democracia, la cohesión social y el mutuo entendimiento (Coste *et al.* 2009). El multilingüismo y el plurilingüismo potencian el desarrollo de la consciencia lingüístico-cultural del propio idioma, así como las habilidades metalingüísticas, incrementa la agilidad mental, la creatividad, la capacidad de resolución de problemas. En el ámbito social incentiva la apertura al diálogo, el interés por otras culturas, la adquisición de una identidad social flexible no cimentada en prejuicios, la tolerancia

⁵ Ejemplo: un hispanófono que conoce bien el catalán y medianamente el francés que decide afrontar la lectura de una publicación científica en un idioma desconocido: el italiano.

intercultural y, por último, aunque no menos importante, contribuye a la supervivencia de lenguas minoritarias y dialectos en riesgo de extinción (Jamet & Negri 2019: 92; Luise 2013: 527-529; De Carlo & Anquetil 2011: 21-22).

3. Lenguas románicas e intercomprensión

La intercomprensión se ha cimentado en el seno de las lenguas románicas (Meissner 2011: 198-199), siendo esta la familia lingüística con mayor trayectoria en investigación, proyectos, experimentación y puesta en práctica de la intercomprensión, una condición que favorece particularmente la potencial aplicabilidad de la misma en interpretación español-italiano⁶.

La disciplina de la lingüística de las lenguas románicas abarca dos dimensiones integradas (Jamet y Negri 2019: 94): por un lado, una dimensión sincrónica y plurilingüe, de sesgo contrastivo entre idiomas, lenguas minoritarias y dialectos; por otro, una dimensión diacrónica, que parte del latín para explicar la evolución hasta las actuales lenguas románicas. Esta disciplina permite identificar mecanismos de convergencia y similitud entre dichas lenguas, así como analizarlas desde un prisma transversal y/o contrastivo para identificar segmentos textuales similares, o lemas —más de 500 en común (*ibid.*)—, que nos permiten entender y constatar el funcionamiento y la efectividad de la intercomprensión como enfoque para potenciar las destrezas receptivas —escucha y lectura— (*ibid.*: 94-95).

La lingüística románica y la intercomprensión, trabajando conjuntamente, han creado un espacio común (Jamet & Negri 2018: 1476-1487) configurado a partir de elementos fundamentales de la intercomprensión y contenidos implícitos de esta lingüística: el patrimonio léxico compartido, la relevante productividad de las destrezas pasivas en una lengua, el empleo del método inductivo, o la vinculación histórica y diacrónica entre estas lenguas (Jamet y Negri 2019: 95). El objetivo es llegar a crear un recurso formativo útil, especialmente en el ámbito

⁶ Cabe señalar que la intercomprensión también ha sido estudiada y aplicada entre lenguas pertenecientes a familias lingüísticas diferentes, cuestión que no será abordada en el presente trabajo. No obstante, para profundizar en este ámbito puede consultarse el volumen coordinado por De Carlo (2011), citado en bibliografía, en el que se incluyen, entre otros, los trabajos de Capucho (pp. 223-241) y Robert (pp. 242-252), dedicados respectivamente a la intercomprensión entre lenguas de distintas familias lingüísticas y al uso intercomprensivo del inglés como lengua puente entre otras familias lingüísticas y las lenguas románicas. Asimismo, para una visión más amplia sobre esta cuestión, resulta de interés la consulta de la segunda parte del volumen de De Carlo (2011, pp. 95-342).

universitario, entendido como un entorno privilegiado para el aprendizaje de la historia y la cultura de las lenguas románicas, precisamente, a través de las mismas (Jamet y Negri 2019: 87). En este contexto, la intercomprensión entre lenguas románicas, se da prioridad a la dimensión sincrónica frente a la diacrónica, y se privilegian las destrezas pasivas o receptivas arriba mencionadas respecto a las activas o productivas —escribir y hablar— (*ibid.*: 90-95). Con este enfoque, la afinidad lingüística adquiere un valor positivo y deja de concebirse taxativamente como una *enemiga* en el aprendizaje de un idioma cercano al propio —una visión derivada de una didáctica construida “a compartimentos estancos”, muy común en la didáctica de la interpretación—, en beneficio de un importante potenciamiento de la transversalidad de los aprendizajes (Meissner 2008: 16-20).

4. La intercomprensión: definición, breve historia y conceptos clave de interés

El término intercomprensión (en adelante, IC) se emplea habitualmente para designar el fenómeno mediante el cual dos o más personas consiguen 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” (González Rodríguez 2021: 555).

Partiendo de la observación y el análisis de los procesos intercomprensivos presentes en situaciones de comunicación espontánea, numerosos grupos de investigación de universidades europeas y americanas han puesto en marcha proyectos experimentales que han permitido profundizar en el conocimiento de los mecanismos de comprensión implicados en la IC. Los resultados de dichos proyectos (algunos de los cuales se citarán más adelante) han posibilitado así formular modelos operativos, metodologías didácticas y producir materiales destinados a favorecer un rápido desarrollo de la IC natural/espontánea (González Rodríguez 2023: 555). En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, es ya una práctica bastante común. 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.

De Carlo y Anquetil (2011: 53-66) presentan la IC como un vasto campo didáctico y educativo cuya definición incorpora progresivamente nuevos elementos y matices en función de la perspectiva desde la que se aborda. (*ibid.*: 30-31). Hoy en día, la construcción teórica de la IC se encuentra en una fase de expansión, abarcando distintas concepciones que van desde su consideración como práctica comunicativa espontánea hasta su configuración como objeto específico de investigación e intervención pedagógica (*ibid.*: 55). Así mismo, las autoras subrayan su intrínseco carácter interdisciplinar por la confluencia de elementos procedentes de la lingüística, la glotodidáctica, la sociología, la psicología cognitiva, etc. Precisamente por esta pluralidad de enfoques, su definición va cambiando a medida que se incorporan nuevos elementos y matices que se van agregando en función de la perspectiva desde la que se aborda: fenómeno espontáneo, práctica comunicativa, metodología didáctica, enfoque plurilingüe, modelo de interacción entre hablantes de lenguas afines, o incluso como proyecto de política lingüística (*ibid.*: 63); en este sentido, para Bonvino y Jamet (2016: 9-10) la IC constituye en sí misma un enfoque didáctico orientado a identificar y describir las condiciones que hacen posible la interacción intercomprensiva. Por su parte, se observa también una creciente diversificación de sus ámbitos potenciales de aplicación, que abarcan la enseñanza presencial y/o virtual, la interacción oral y/o escrita, la formación del profesorado, los proyectos colaborativos internacionales y la educación intercultural, y los entornos interprofesionales, entre otros. En síntesis, su redefinición permanente queda patente en la actual literatura al considerarla un amplio *campo educativo*, un espacio dinámico en el que convergen investigación, formación, innovación pedagógica y, como se mencionaba antes, políticas lingüísticas.

Otro aspecto de la IC relevante para este estudio es la señalada por Nussbaum y Bernaus (2001: 143), al referirse a las denominadas *interacciones exolingües*, es decir, aquellas situaciones comunicativas en las que los interlocutores no dominan plenamente los códigos lingüísticos empleados ni son expertos conocedores de la propia lengua (González Rodríguez 2023: 556). En este tipo de intercambios, los participantes deben recurrir a diversas estrategias discursivas y comunicativas para lograr comprender y hacerse entender. Un ejemplo de interacción *monolingüe-exolingüe* puede observarse en la relación entre un docente de lengua extranjera y sus estudiantes durante sus primeras clases. También se pueden verificar interacciones plurilingües-exolingües, como la que podrían mantener un turista francófono y otro italófono comunicando

intercomprensivamente con población arabófona en Marruecos (*ibid.*). En el caso que nos ocupa, el concepto de exolingua podría revelarse útil en el aula de prácticas iniciales de interpretación, ya que los/as estudiantes italófonos, en los ejercicios preparatorios que se describirán más adelante, tendrán ocasión de poner a prueba el nivel de español adquirido (suele ser entre A2 y B1/B2) a la vez que aprenden las primeras técnicas de interpretación (dos dificultades que se suman). Además, la experiencia en esta aula, en la fase de *debriefing* o reflexión en común sobre sus prestaciones, muestra cómo algunos de ellos/as empiezan a cuestionarse hasta qué punto dominan su lengua extranjera o incluso su propio idioma, comenzando a entender la diferencia entre *hablante/usuario* y *experto* en materia.

Un asunto de extrema importancia en la IC es el de la *competencia comunicativa*, pilar igualmente fundamental en la disciplina de la interpretación. Por competencia comunicativa se entiende genéricamente la capacidad de una persona para comunicar de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello comporta no solo conocer las reglas —esto es, la competencia gramatical—, sino también la capacidad de emplearlas de manera socialmente apropiada: cuándo hablar (o cuándo no hacerlo), de qué hablar y cómo hacerlo, con quién, dónde, para qué, en qué forma, en qué contextos, etc. (Casamiglia y Tusón 1999; Hymes 1971). En realidad, la competencia comunicativa, tal como la concibe Bachman (1990: 81-107), está formada por un conjunto de tantas otras, entre las que destacan las siguientes:

- la competencia sociolingüística: entendida como la capacidad de comportarse adecuadamente en diferentes situaciones y contextos comunicativos dentro de determinada una comunidad de habla;
- la competencia discursiva: la capacidad para desenvolverse de manera eficaz y apropiada en una lengua, mediante la combinación de formas gramaticales y significados para lograr textos (orales y escritos) de distintos géneros discursivos;
- la competencia estratégica: la capacidad referida a la utilización efectiva de recursos verbales y no verbales tanto para favorecer la eficacia comunicativa como para compensar posibles deficiencias derivadas de lagunas de conocimiento u otras limitaciones⁷.

El MCER añade a las arriba descritas las *competencias generales* pertenecientes al individuo: el saber (conocimiento general del mundo,

⁷ Para más detalles: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm.

conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...) y el saber aprender (predisposición o la habilidad para descubrir y analizar lo que es diferente o se desconoce)⁸.

En IC se privilegia lo que en lingüística se ha dado en llamar *destrezas pasivas* de las lenguas (Jamet & Negri 2019: 90-95) es decir, las habilidades receptivas de comprensión oral y escrita, frente a las *destrezas activas* o *productivas* —expresión oral y escrita—. En realidad, la prioridad recae concretamente en la denominada *competencia parcial*, noción surgida en los albores de la IC, propugnada por Blanche-Benveniste e incorporada posteriormente al MCER como uno de los fundamentos del nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (González Rodríguez 2023: 557). La *competencia parcial* en IC (Bonvino y Jamet 2016: 12) se centra en la capacidad de comprensión oral y escrita en varias lenguas, acompañada de determinadas habilidades productivas en el propio idioma; el resultado de esta combinación recibe en IC la denominación de *interproducción*⁹. Esta concepción permite disociar las distintas destrezas lingüísticas y trabajar de manera específica, por ejemplo, únicamente la comprensión oral o escrita. Aunque no resulte sencillo aislar los diferentes componentes de la competencia lingüística debido a su estrecha interdependencia, es evidente que las habilidades lingüísticas presentan una cierta gradualidad y modularidad. De hecho, las competencias de comprensión suelen adquirirse con mayor rapidez que las de expresión; este notorio desfase entre destrezas receptivas y productivas —observable también en lenguas no afines— constituye precisamente uno de los principios clave de la IC. La *competencia parcial* integra, por tanto, distintos repertorios lingüísticos sin exigir necesariamente un dominio pleno de todas las destrezas, de ahí que el objetivo consista en activarla mediante la aplicación de los diversos modelos y métodos desarrollados para la adquisición de habilidades intercomprensivas.

⁸ Diferenciamos aquí 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.

⁹ En una interacción exolingüe-plurilingüe los participantes, además de practicar y potenciar la comprensión, activan una competencia activa específica: prestar 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.).

En esta línea, el número de proyectos de IC orientados a diferentes ámbitos, objetivos, lenguas y contextos de actuación es ya tan amplio que resulta imposible ofrecer aquí una descripción exhaustiva de todos ellos. En González Rodríguez (2023: 558-559) se mencionan algunos de los más representativos, 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 Unita¹⁰. 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)¹¹. 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, propone cursos de IC para formadores y ha incorporado la IC en su oferta académica, al igual que la de Florencia o la de Bolonia¹².

Como puede apreciarse, el panorama de la intercomprensión es extraordinariamente amplio y heterogéneo. No obstante, y más allá de la diversidad de objetivos, metodologías, finalidades o familias lingüísticas implicadas, los distintos enfoques y métodos convergen en una serie de

¹⁰ <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>;

¹¹ <https://redinter.cat/web/>; <https://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/es>.

¹² https://formacionpermanente.uned.es/tp_actividad/idactividad/10733;
<https://www.unibo.it/it/studiare/dottorati-master-specializzazioni-e-altra-formazione/insegnamenti/insegnamento/2023/500896>.
<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>;
<https://www.unibo.it/sitoweb/paola.celentin/didattica/2023>;
<https://www.unibo.it/it/studiare/insegnamenti-competenze-trasversali-moocs/insegnamenti/insegnamento/2023/482692>.

principios comunes que constituyen el núcleo fundamental de la enseñanza de la IC: el enfoque plurilingüe, el uso de habilidades diferenciadas o competencias parciales, la centralidad de la comprensión, la reflexión sobre el lenguaje y, finalmente, el desarrollo de competencias estratégicas y metacognitivas. En este sentido, la IC favorece especialmente la metacognición, entendida como “la comprensión y reflexión del propio aprendizaje y de la forma en que este se produce, razonando y distinguiendo entre el saber (contenido), el saber hacer (procedimiento) y el saber ser (actitud)” (Otondo Briceño & Torres Lara 2020).

5. Las habilidades metacognitivas: intercomprensión e interpretación

El concepto de metacognición hace referencia a “la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden. Gracias a la metacognición, las personas pueden conocer y regular los propios procesos mentales básicos que intervienen en su cognición” (AA.VV. 2008)¹³. En el ámbito de la educación superior, la metacognición se considera una de las competencias de orden superior más relevantes para favorecer el aprendizaje de los/as discentes; de hecho, numerosos estudios han puesto de relieve la estrecha relación existente entre el desarrollo de la *competencia metacognitiva* y la mejora del rendimiento académico (Otondo Briceño & Torres Lara 2020).

Esta capacidad se caracteriza por un elevado nivel de conciencia y de control voluntario sobre la propia actividad cognitiva (*ibid.*). Diversos autores (Cortés Velázquez 2013; Iñárra las Heras 2013; Valiente Jiménez 2004; Baracchi 2016, etc.) coinciden en definir la metacognición como la conciencia de las acciones cognitivas implicadas en los propios procesos de aprendizaje, es decir, “el conocimiento que presenta cada sujeto sobre su aprendizaje y las acciones que realiza para lograrlo” (Otondo Briceño & Torres Lara 2020). La metacognición permite, pues, desarrollar la capacidad de *autoobservación* de los procesos y las operaciones mediante los cuales se construye el conocimiento, la reflexión crítica acerca de las tareas y de los objetivos previamente establecidos, permitiendo además la selección de estrategias adecuadas para abordarlos (*ibid.*).

La competencia metacognitiva permite, por tanto, gestionar y autorregular el aprendizaje mediante habilidades tales como la planificación, la organización, el seguimiento, el análisis y la evaluación de los propios procesos cognitivos (Baracchi 2016: 15-19). En este marco, la IC constituye

¹³ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metacognicion.htm.

un contexto especialmente propicio para el desarrollo de dichas habilidades; la posibilidad de potenciar simultáneamente la capacidad intercomprensiva en varias lenguas dentro de un mismo programa, curso o actividad representa un estímulo significativo tanto desde el punto de vista formativo como intelectual (Bovino & Jamet 2016: 19). Gracias a la constante confrontación entre los diferentes idiomas, en la IC se crea un espacio de reflexión y se anima al alumno a razonar, inferir, deducir y a (re)conocer su propia identidad lingüístico-cultural respecto a la con la otredad recurriendo a *procesos (inter)comunicativos estratégicos*. Esta última circunstancia refleja el hábitat natural de los intérpretes: trabajar con varios idiomas a la vez —con distintos interlocutores, contextos, objetivos, etc.— y hacerlo, además, en breves lapsos de tiempo. Es por esto que cultivar las habilidades metacognitivas con enfoque intercomprensivo podría resultar muy interesante en la formación de intérpretes, ya que se les invita a no contar exclusivamente con el *mecanicismo automático de correspondencias léxicas*, sino que es posible integrar en su recorrido formativo momentos de reflexión sobre decisiones terminológicas y estrategias utilizadas en las propias prestaciones.

6. Las tecnologías y la reflexión en clave intercomprensiva como compensación

Dedicamos un breve apartado a la realidad que en estos momentos afecta a la formación y la profesión de los/as intérpretes, y el papel que los principios de la IC, como enfoque o, si se prefiere, como actitud ante (o entre) las diferentes lenguas-culturas podría jugar, en nuestro caso específico, en un aula de interpretación.

En las últimas décadas, el sector profesional de la interpretación ha experimentado transformaciones profundas impulsadas por diversos factores, entre los que destacan el vertiginoso desarrollo tecnológico, el advenimiento de la inteligencia artificial y la irrupción de la interpretación a distancia, intensificada especialmente a raíz de la pandemia de COVID-19 (Corpas Pastor 2021: 92-97). En este revolucionario contexto de transformación constante, la literatura científica y numerosos proyectos de investigación centran su atención en analizar las formas de comunicación que emergen en dichas circunstancias, así como los procesos de

interpretación que se desarrollan en ellas¹⁴. Conceptos como la *deslocalización* y *virtualización* del intérprete ocupan hoy un lugar central en el debate académico y profesional. Si bien la interpretación dialógica por teléfono o videoconferencia cuenta ya con varias décadas de desarrollo, las primeras plataformas de interpretación simultánea remota se empezaron a comercializar pocos antes de la pandemia, lo que conllevó su uso generalizado de forma repentina y acelerada. A partir del 2020 el panorama de la interpretación mutó de forma drástica, las plataformas especializadas —o de uso general, como Zoom— llegaron para quedarse, como la automatización de los servicios de acceso multilingüe o la aparición de sistemas de diálogo multilingüe automatizado. Las tecnologías aplicadas a la interpretación continúan evolucionando a gran velocidad y dando lugar a escenarios que hasta hace poco parecían improbables (Corpas Pastor 2021: 119).

Paralelamente, el sector de la formación reglada en interpretación, en su afán por no quedar a la zaga, ha tratado de adaptarse a estos cambios mediante la actualización de los planes de estudio y la incorporación de esta nueva realidad ofertando contenidos, instrumentación y tecnología específicas pertinentes. No obstante, esta renovación curricular no ha ido acompañada de espacios o materias dedicadas a la reflexión sobre estas nuevas formas de comunicación mediada, cómo tienen lugar y qué comportan respecto a las interacciones mediadas presenciales. En un contexto profesional plurilingüe por naturaleza, en el que prima la inmediatez, en escenarios de emergencias mundiales como el que se ha experimentado recientemente, o acontecimientos internacionales imprevisibles, los/as intérpretes —como también los medios de comunicación— padecen la irrupción de términos y conceptos que a menudo adoptan de manera inadecuada o incluso errónea por la celeridad de los contextos. En este sentido, incluir en el recorrido formativo un espacio de reflexión plurilingüe-intercomprensiva podría contribuir a paliar, al menos parcialmente, dicha carencia, ofreciendo un recurso formativo complementario que prepare a los futuros intérpretes para afrontar los desafíos de un escenario profesional cuya transformación ya no pertenece al futuro, sino al presente.

¹⁴ Citamos, a modo de ejemplo, uno de los numerosos proyectos de investigación dedicados al estudio de la comunicación a distancia mediada; este fue uno de los proyectos pioneros en interpretación a distancia, concluido en 2018, antes de la pandemia COVID-19: <https://site.unibo.it/shiftinorality/en>.

7. La intercomprensión al servicio de la formación de intérpretes

En este apartado se expondrá la propuesta de aplicación de algunas técnicas de la IC en la formación de intérpretes como enfoque didáctico, en modalidad presencial, principalmente con la combinación lingüística italiano-español. Como ya se anticipaba en la premisa, esta propuesta se basa en experiencias anteriores con proyectos intercomprensivos que buscaban favorecer la comunicación plurilingüe en contextos de lenguajes de especialidad (ingeniería industrial y veterinaria) e incentivar la movilidad y la cooperación interuniversitaria. Paralelamente, se han dirigido dos Trabajos de Fin de Máster (TFM) en los que se ha puesto a prueba la aplicación de la IC en la formación de intérpretes. Este recorrido nos ha llevado a preguntarnos si la IC podría resultar útil en aulas plurilingües en los que los/as discentes tienen ya un conocimiento de los códigos lingüísticos con los que se trabaja; en este sentido, se busca la aplicación de la IC no como forma de comunicación, sino como enfoque didáctico.

La proximidad entre italiano y español resulta particularmente evidente, dado que se trata de dos idiomas estrechamente emparentados. Por ello, los fenómenos de intercomprensión espontánea y natural entre italófonos e hispanófonos son frecuentes y ampliamente reconocidos. Esta afinidad nos ha permitido plantear la hipótesis de que la IC, como método didáctico, podría constituir un eficaz mecanismo de aceleración en la formación de intérpretes italófonos/as, con idiomas de trabajo como francés, inglés, alemán, etc. que deseen aproximarse por primera vez al español, así como intérpretes hispanófonos interesados en acercarse al italiano. Sucesivamente se ha querido ampliar la hipótesis y experimentar algunas técnicas de la IC con grupos de discentes italófonos con español como lengua B o C para poder observar y analizar posibles beneficios.

La cercanía lingüística, como ya se apuntaba en el apartado 3, si bien viene percibida por la didáctica tradicional de traducción e interpretación como un posible peligro, puede beneficiar al alumnado si esos comunes denominadores vienen analizados y trabajados en aula desde una perspectiva intercomprensiva. Desde este prisma, la IC puede resultar provechosa no solo para acercar a estudiantes italófonos que no conocen el español, sino también para consolidarlo y, de paso, mejorar el uso de la propia lengua gracias al desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas. Además, la IC permite estimular la curiosidad, incentivar el raciocinio y la cooperación entre los miembros del grupo, paliar el estigma de la afinidad y desarrollar dichas habilidades metacognitivas en la preparación, la práctica y la autoevaluación de sus prestaciones (González

Rodríguez 2023: 559). 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 interlengua 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 en general, y más aún con el par de lenguas italiano>español (en adelante ES-IT), es esencial crear en el alumno desde el inicio la cultura de la *pertinencia lingüística*, la funcionalidad y la eficacia comunicativa propias de cada idioma, subrayando siempre que no son automáticamente transferibles del uno al otro. En este sentido, las interferencias léxico-semánticas, sintácticas, calcos, usos verbales, etc., les acecha con frecuencia a la vuelta de la esquina (Bertozzi, González Rodríguez y Russo 2021: 291-298), constituyen un riesgo constante para el alumnado, al tiempo que las modalidades comunicativas presentan diferencias significativas y los respectivos patrimonios socioculturales no son en absoluto plenamente equivalentes (*ibid.*: 299-306). A ello se añade que el español y el italiano reaccionan de manera diversa al entrar en contacto con otras lenguas, particularmente con el inglés (*ibid.*: 307-310), siendo este último un asunto de no poca importancia, como se mencionaba en el apartado anterior.

Por consiguiente, la necesaria diferenciación funcional entre ambas lenguas —competencia que el/la futuro/a intérprete debe adquirir y consolidar—, debe ir acompañada de aquellos principios y técnicas propios de la IC que permiten aprovechar las afinidades existentes, reflexionar sobre elementos transversales y favorecer la denominada *transferencia positiva* (Cortés Velásquez 2016), cuestión que se abordará en las siguientes páginas. Desde esta perspectiva, no solo se estimula la motivación hacia la lengua objeto de aprendizaje o perfeccionamiento, sino que también se refuerza la propia lengua y se potencian las capacidades metacognitivas del alumnado. Se trata, pues, de incentivar la llamada *consciencia lingüística* en los/as discentes, en la que el conocimiento de la(s) lengua(s) se une a la percepción consciente de la(s) misma(s) cuando se aprenden, se refuerzan, se usan (o se enseñan). Otro posible beneficio de la inclusión de la IC en esta didáctica reside en un posible efecto terapéutico en los/as estudiantes cuando emprenden sus primeros pasos en interpretación; la inseguridad y la ansiedad de prestación afloran desde el principio y les resulta muy difícil gestionarlas, pero con una perspectiva

intercomprensiva —grupala, colaborativa, participativa, paritaria—, orientándolos con pautas —como los 7 tamices de la IC— y acostumbrándoles a crear estrategias, se podrían contrarrestar en parte.

El cometido esencial de la figura del intérprete consiste en transmitir mensajes y significados de un código lingüístico a otro. Durante su proceso de formación, los estudiantes de interpretación se enfrentan a numerosas dificultades, desarrollan estrategias para gestionarlas y, asimismo, deben hacer frente al fenómeno de la *transferencia*, entendido como el empleo, en una lengua, de elementos propios de otra. Este fenómeno complejo —muy común entre lenguas afines— ha sido objeto de diversas clasificaciones (Meissner 2004: 24; Baracchi 2016: 14-15); sin embargo, el presente estudio se centra en la denominada *transferencia positiva*, aquella que ha resultado eficaz comunicativamente. En interpretación ES-IT, la transferencia positiva puede favorecer tanto la comprensión oral como la rapidez de procesamiento, siempre que el estudiante sea capaz de distinguir entre semejanzas realmente funcionales y aparentes equivalencias, que podrían generar *interferencias* o errores. Por ello, suele considerarse un recurso didáctico valioso dentro de los enfoques de IC. También el Centro Virtual Cervantes, en su Diccionario de términos clave en ELE hace hincapié en su rentabilidad didáctica, afirmando que

[...] Tradicionalmente se le ha dedicado mucha menos atención a la transferencia positiva que a la negativa, entre otras razones, porque lo preocupante para todo aquel que participa 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.

La transferencia tiene lugar cuando existe un determinado grado de transparencia, concepto que, en lingüística, alude a la relación manifiesta derivada de la correspondencia entre dos elementos y que puede observarse en distintos planos fonológicos, morfológicos y léxicos (Cortés Velázquez 2016: 84). En el ámbito de la IC entre lenguas afines, la *transparencia*, la *transferencia* y la *inferencia* léxica constituyen mecanismos estrechamente vinculados. Mientras que la transparencia remite a una propiedad inherente al propio sistema lingüístico, la transferencia y la inferencia describen procesos cognitivos que contribuyen a la construcción de la representación mental del contenido textual. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que la transferencia se activa allí donde existen elementos

transparentes, en tanto que la inferencia interviene en aquellos segmentos del texto que presentan opacidad (Cortés Velázquez 2016: 83-84). En dicho proceso, el patrimonio cultural y el conocimiento del mundo de los interlocutores desempeñan un papel decisivo, ya que permiten reconocer adecuadamente las similitudes (Di Vito 2016: 139), así como interpretar opacidades y posibles divergencias.

Es importante subrayar una condición que, solo en apariencia, puede contrastar con los contextos en los que se practica habitualmente la IC: en las clases de interpretación *no se aprenden idiomas*, sino a usarlos de forma estratégica. Para trabajar de manera eficaz en este contexto formativo, es necesario que el alumnado disponga previamente de una sólida competencia lingüística; sin embargo, esta condición no siempre se cumple en la interpretación ES-IT cuando una de estas lenguas desempeña el papel de lengua C o D. En consecuencia, muchos estudiantes todavía deben ampliar su caudal léxico, afianzar estructuras sintácticas, familiarizarse con distintos géneros discursivos y resolver cuestiones relacionadas con el estilo o el registro, entre otros aspectos. Esta situación influye de forma significativa en el plano psicológico del alumnado, ya que genera inseguridad, temor al error y, con frecuencia, inhibe su participación activa en el aula (González Rodríguez 2023: 559-560). La interpretación ES-IT

[...] 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 contexto, la IC puede ofrecer respuestas particularmente estimulantes para los/as aprendientes, al potenciar de manera especial la comprensión y la escucha atenta, además de constituir una herramienta idónea para el desarrollo de habilidades metacognitivas. Manteniendo siempre una atención constante a la diferenciación entre las lenguas implicadas, es posible orientar al alumnado hacia el aprovechamiento de las *transferencias positivas*, ayudarle a inferir por contexto el significado del léxico opaco y favorecer el uso estratégico de aquellas áreas de transparencia lingüística capaces de compensar, de forma puntual, determinadas incertidumbres comunicativas. Asimismo, este tipo de prácticas les permite adquirir competencias vinculadas a la escucha activa —consciente, atenta, tanto verbal como no verbal— y a la comprensión profunda del discurso —identificar su intención comunicativa, comprenderlo en su totalidad—, ya que, sin ellas, no ha lugar la interpretación.

La aplicación de la IC en el aula de interpretación no solo contribuiría al desarrollo de las lenguas B, C o D del alumnado, sino también al perfeccionamiento de su lengua A, favoreciendo un uso más consciente, reflexivo y controlado de esta. De este modo, la lengua propia dejaría de percibirse como un instrumento plenamente dominado para convertirse en una auténtica lengua de trabajo, gestionada con *conciencia lingüística*. A este respecto, conviene destacar que los beneficios potenciales del enfoque intercomprensivo sobre el uso de la propia lengua resultan especialmente relevantes en la formación de intérpretes. Como se señalaba en el apartado 4 — diferencia entre *hablante* y *experto*—, quienes se inician en las técnicas de interpretación suelen concentrar gran parte de sus esfuerzos en el dominio de las lenguas extranjeras con las que trabajarán, dando por supuesto el control de su lengua A. Por ello, desde las primeras etapas de la formación, es necesario insistir en que los estudiantes pueden aspirar a convertirse en *usuarios competentes* de su propio idioma, aunque todavía no poseen el grado de especialización requerido para manipular y gestionar dicho código lingüístico con la precisión y flexibilidad que exige la interpretación. En consecuencia, deberán dedicar parte de su proceso formativo a transformar esa lengua A en otra lengua más de trabajo, junto con las que haya elegido. Con esta perspectiva, la incorporación del enfoque intercomprensivo en actividades de lectura rápida, oralización de textos y escucha activa con materiales en lengua A —para identificar puntos clave, ideas principales, estructura textual, reconocimiento de términos opacos o distinguir información esencial de la periférica— suele producir resultados reveladores para el alumnado. Tanto los estudiantes de grado como los de máster en interpretación de conferencias manifiestan con frecuencia dificultades para gestionar la información escuchada o leída, inferir significados con rapidez o seleccionar estrategias eficaces para alcanzar el objetivo comunicativo propuesto. Todo ello pone de manifiesto la necesidad de orientarles para que desarrollen capacidades metacognitivas en/con la propia lengua, idioma A¹⁵.

Otra característica importante que hay que recordar es que el aula de interpretación ES-IT es, por su propia naturaleza, plurilingüe, dado que en ella conviven habitualmente tantas otras combinaciones lingüísticas B/C-IT (inglés, alemán, francés, portugués, árabe, japonés, etc.). Es un aula que se presta a la potenciación de las habilidades metacognitivas invitando a los/as

¹⁵ Como afirma Di Vito (2016: 138-140), la IC aumenta y/o mejora las competencias generales 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).

estudiantes, por ejemplo, a reflexionar sobre un determinado término, concepto o culturema en otra de sus lenguas de trabajo, a identificar posibles afinidades o divergencias desde una perspectiva plurilingüe, etc.; sabemos bien que las competencias intercomprensivas son translingüísticas y, por ello, el aula de interpretación constituye un espacio especialmente fértil, gracias al valioso patrimonio multilingüe que alberga.

A continuación, se incluye una breve presentación de uno de los TFM (*Lauree Magistrali*) que experimentó un curso de IC para intérpretes, y que sirvió de inspiración para incluir algunas técnicas de IC en el aula de interpretación ES-IT; seguidamente se exponen los ejercicios experimentados en clave intercomprensiva en las fases preparatorias.

7.1 Curso de IC para intérpretes: adquisición del español como lengua D

El TFM de Sara Pittaluga¹⁶ (2023) reflexiona sobre el potencial didáctico derivado de la integración de la IC en la formación de intérpretes en la combinación ES-IT a partir de un estudio exploratorio. Tras presentar una fundamentación teórica dedicada a describir los dos ámbitos disciplinares, sus definiciones y características principales, el estudio pone de relieve las afinidades existentes entre ambas disciplinas y la natural inteligibilidad recíproca en el par ES-IT.

En este marco, se diseñó e impartió un breve curso de IC en/de italiano destinado a un grupo de intérpretes españoles que acababan de concluir su especialización y un grupo de control ajeno a la interpretación; ninguno de los participantes había estudiado italiano. El curso se articuló siguiendo las pautas de la sección italiana del manual EuRom5 y se complementó posteriormente con actividades de profundización gramatical y cultural desde una perspectiva contrastiva. Inicialmente realizaron un ejercicio de reformulación de textos orales IT en español; al finalizar la formación, los participantes realizaron dos ejercicios de interpretación consecutiva del italiano al español, de aproximadamente cinco minutos de duración. El análisis de sus producciones orales permitió identificar las estrategias de intercomprensión y de interpretación empleadas con mayor frecuencia para superar obstáculos y dificultades de comprensión. Los resultados analizados evidencian que, en lenguas afines, el aprovechamiento consciente de las similitudes facilita y acelera el aprendizaje lingüístico. Asimismo, el estudio concluye que un enfoque basado en la intercomprensión puede constituir una herramienta eficaz para

¹⁶ <https://amslaurea.unibo.it/id/eprint/27962/>.

los intérpretes de conferencia, ya que favorece la ampliación de sus lenguas complementarias de trabajo¹⁷.

7.2 La IC para intérpretes en la fase de documentación

Los ejercicios de prácticas con enfoque intercomprensivo recogidos en los párrafos 7.2 y 7.3 han sido propuestos a dos grupos distintos: 1) discentes italófonos de carrera de grado con un nivel A2-B1 de español A que deben iniciarse en interpretación 2) estudiantes italófonos de máster de interpretación con español (nivel B2-C1) como lengua B o C.

La documentación representa el momento en el que hay que adquirir conocimientos sobre el tema objeto de interpretación a través de la búsqueda por parte de los discentes de textos orales y escritos específicos sobre el argumento anunciado, pongamos *turismo rural sostenible experiencial*¹⁸; esta búsqueda ya puede suponer en sí un momento de prácticas, de competencias pasivas. En esa escucha activa y/o lectura atenta deberán entender qué significa esa tipología de turismo, no concentrándose únicamente en el léxico temático, sino prestando especial atención a cómo se presenta ese turismo y cómo se expresa, qué principios promueve, etc. Un video de promoción turística responde a un concreto género textual, y el estudiante debe reflexionar sobre ciertas elecciones verbales recurrentes en esa tipología textual, como *admirar* o *contemplar* en lugar de *ver* o *mirar*, uso del imperativo, fórmulas de tratamiento, abundante adjetivación y presencia frecuente de términos como *único*, *maravilloso*, *virgen*, *cristalina*, *puro*, *genuino*, etc. Además de lo comunicado, deben identificar la *intención comunicativa*, que será la clave para llegar a una comprensión profunda del texto. Se elige el marco temático del turismo para trabajar con una realidad conocida por todos (quién no ha sido turista en alguna ocasión), de manera que todos tengan la posibilidad de utilizar su saber enciclopédico y evitar que el argumento les sea ajeno y se cree algún tipo de límite en la puesta en práctica de las habilidades. En cualquier caso, se espera que lleguen a inferir que la cuestión de la *sostenibilidad* puede

¹⁷ En el ejercicio profesional, los/as intérpretes cuentan con una cartera de idiomas; con algunos de ellos trabajan en ambas direcciones (ES><IT; ES><DE) con otras solo hacia la propia lengua (PT>ES; FR>ES).

¹⁸ Los niveles de dificultad lingüística (estructuras sintácticas, densidad de términos especializados, colocaciones, velocidad de elocución, etc.) deben ser calibrados teniendo en cuenta los fines de cada grupo: grupo 1) nivel medio, grupo 2) alto/especializado, por contar con competencias lingüísticas en sus idiomas, además de estar familiarizados con las técnicas de interpretación.

llegar a ser un *macro-tema* más bien relacionado con un léxico técnico-científico y políticas energéticas —*energía limpia, km. 0, placas, preservación, ahorro energético*—, y se incentiva la deducción, identificando puntos clave y *léxico caracterizador* siguiendo principios intercomprensivos (7 tamices), sin ayuda de glosarios, diccionarios o instrumentos que se revelan inútiles en estos casos; así, el alumnado llega a comprender que turismo + ambiente rural + naturaleza + medioambiente + sostenibilidad es un *macrotema de género textual híbrido*, no solo turismo rural. Lo mismo ocurriría con el argumento *turismo termal*, en el que el tema del bienestar psicofísico se conjuga con elementos del ámbito físico-químico y de la microbiología.

Esta fase es muy adecuada para estimular a los estudiantes, para que reflexionen e indaguen sobre el propio *saber declarativo* y *saber procedural*. En nuestro caso, los textos han de ser paralelos, en español y en italiano; de esta forma los/as estudiantes no solo podrán obtener posibles equivalencias léxicas, sino también observar diferencias conceptuales o culturales; banalmente, una *casa rural* se concibe, se gestiona y se define de forma diferente en España respecto a Italia¹⁹: este es un claro caso de transparencia, pero que puede no dar lugar automáticamente a una transferencia positiva (el hiperónimo *alojamiento rural* lo sería).

7.3 La intercomprensión en las prácticas preparatorias

Los ejercicios previstos para las prácticas preparatorias son numerosos; en este caso algunos ejemplos para trabajar tanto con textos orales como escritos, seleccionados en la fase de documentación:

1. lectura activa/oralización, escucha activa para la comprensión.
2. identificación de puntos clave (audio y texto)
3. estructuración para memorización (audio, video y texto)
4. síntesis de textos orales (video y audio)

A excepción de la lectura activa, no presente en las prácticas del grupo 2, todos los estudiantes han realizado las prácticas preparatorias enumeradas: al grupo 1 les correspondía como prestación final una breve traducción a vista (directa) y una simulación de interpretación dialógica

¹⁹ Por gestión comercial y normativa del sector, la *casa rural* en español equivale a *casa vacanze* en italiano.

sobre el argumento tratado, el grupo 2 la prestación prevista era una interpretación consecutiva breve inversa (video de 1'30 min. – 2 min.), sin toma de notas (estructuración y memorización). En todos los ejercicios que se exponen se trabaja intralingüísticamente, de ES a ES y de IT a IT. Solo en la traducción a vista y en la consecutiva se trabaja interlingüísticamente.

La oralización de textos escritos es una práctica con la que el discente percibe rápidamente la importancia del *uso consciente* de su propia voz: velocidad, volumen, ritmo, entonación, timbre, pronunciación, incluso respiración o pausas. El grupo escucha una primera lectura, hace sus observaciones y se realiza una segunda lectura ajustada a las consideraciones expuestas. Como tarea para la siguiente clase, se realizan grabaciones individuales de breves lecturas y se comentan por grupos. La lectura activa acerca a la oralización de textos, y ayuda a la educación *en* la comunicación oral y el uso consciente de la prosodia, una cuestión indispensable para los/as futuros intérpretes.

La escucha activa es otro pilar sobre el que se sustenta todo el proceso de interpretación. Se trata de orientar la capacidad auditiva hacia la *escucha consciente*, atenta a las unidades de significado más que a los sonidos o a las simples palabras; presentar al grupo breves audios con distintas velocidades de elocución, voces, acentos, rasgos vocálicos particulares y demás variantes resultan muy útiles para, con reflexiones grupales, identificar no solo el tema, sino para que tomen conciencia de cuáles han sido las dificultades que han tenido, qué tipo de esfuerzo cognitivo han realizado para comprender el contenido y, en su caso, qué tipo de estrategia han utilizado para solventar las dificultades.

La identificación de puntos clave es una tarea que se puede agregar simultáneamente a las anteriores. En realidad, en esa escucha atenta a los significados, se debería ir organizando en la mente el hilo argumentativo de los contenidos del audio o del video, que se presenta por bloques de información; escucha activa y estructuración de la información son los pilares de la memorización. En cualquier caso, tanto el ejercicio de estructuración como el de memorización se pueden repetir varias veces con distintos textos, aumentando paulatinamente la duración del video o del audio y/o la densidad de información.

Todos los ejercicios expuestos son combinables, realizando varios de ellos a la vez, por grupos; los estudiantes de interpretación, una vez que hayan afrontado varias veces los distintos ejercicios preparatorios y hayan entendido las mecánicas de trabajo, deben habituarse a activar varias habilidades cognitivas, a realizar varias tareas casi simultáneamente: escuchar, comprender, ordenar, memorizar y reformular *escuchando su*

propia voz. Los estudiantes de máster de interpretación son ya muy conscientes de ello, de ahí el nivel de dificultad y de densidad de los materiales, pero los de la carrera de grado deben afianzarse aún en las mecánicas, por lo que se irán combinando los ejercicios de forma prudente y pausada.

Con los materiales de documentación, los estudiantes también pueden ejercitar su *competencia parcial* utilizando diferentes estrategias; un ejemplo: visionar videos en lengua C o 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 un audio sobre alojamientos rurales, intentar *abrir* y explicar términos opacos (*trullo* (IT), *cortijo* (ES)) o posibles interferencias (*chalet* (IT), *cabaña* (ES)). Este último ejemplo se puede explotar didácticamente con enfoque intercomprensivo si aprovechamos la presencia de erasmus hispanófonos en el aula itálofona (o viceversa) para que expliquen el término describiendo su habitual ubicación, contexto climático, elementos tradicionales o históricos relacionados, etc.; de esta forma será el grupo que podrá deducir el significado del término opaco o si se produce una interferencia.

En una segunda fase, y con videos de duración de entre 3 y 4 minutos, se puede iniciar al estudiante del grupo 2 en tareas que requieren un mayor esfuerzo cognitivo, como la producción de un texto oral en español a partir de una lista de términos. Con el grupo 1 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: pausando las preguntas para que los discentes construyan las respuestas (o viceversa); también es factible destinarlo para alternar idiomas (pregunta A > respuesta en lengua B o C, o viceversa, introduciendo en la reflexión otros idiomas presentes en aula, etc.). La lectura rápida de un texto de idioma B o C (digamos en *modo hipertextual*) ayuda al estudiante del máster 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. Por su parte, la lectura tipo *escáner* resulta valiosa para iniciar al estudiante del grado en la traducción a vista (en la que *no se lee* el texto, solo *se mira*), que deberá realizar antes de la interpretación dialógica; esta tarea abre posibilidades de desarrollar competencias metacognitivas, ya que el contenido es un adelanto de la interpretación dialógica.

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/bidireccional y potenciarlo con prácticas intercomprensivas permitiría al estudiante adquirir un dominio operativo de su idioma, manejar con conciencia lingüística sus lenguas de trabajo (incluida la A), reforzar la lengua B o C y emprender un acercamiento sin tantos reparos al español como idioma D²⁰, 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 (grupo 3), Di Vito sostiene (2016: 138-140) que el estudiante vería además cómo aumentan y/o mejoran sus competencias generales – conocimiento del mundo y desenvolverse en él – 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).

8. Conclusiones

La IC subraya la importancia de la afinidad idiomática y la transversalidad de los aprendizajes; su contexto comunicativo, paritario y colaborativo, hace que el desconocimiento de idiomas no sea un obstáculo, sino un acercamiento a la otredad, y que los límites (re)conocidos en la propia lengua se conviertan en razones de reflexión y búsqueda de estrategias para ser comprendidos. Estas ya serían buenas razones para aproximarnos a la IC en la didáctica de interpretación, pero no son las únicas. La IC permite comunicar sin reglas gramaticales aprendidas, sin equipaje lingüístico, un viaje liviano en el que los aprendientes de interpretación pueden dejar atrás el estrés, el temor al error, el ansia de la prestación y la necesidad de mecanizar y automatizar, para dejarse llevar por la intuición, la deducción, la inferencia, enriquecer su patrimonio lingüístico-cultural. La IC, al menos en la etapa de formación, puede tener un cierto efecto terapéutico.

En este trabajo hemos querido dar un paso más, y proponer la presencia de elementos intercomprensivos en un contexto y a unos participantes que, aparentemente, se contraponen con aquellos habituales

²⁰ un estudiante con italiano A + inglés B + francés C, o de italiano A + alemán B + portugués C, o por qué no, un estudiante con italiano A + alemán B + ruso C.

de la IC. *Intercomprensión para interpretación*, una paradoja. Sin embargo, desde la docencia de la interpretación, se identifican numerosos puntos en común, conexiones beneficiosas para los aprendientes. Desde un punto de vista pragmático, el fenómeno de la IC coincide íntegramente con el Principio de cooperación de Grice (1975) el cual establece que en una interacción comunicativa los participantes asumen una *disposición implícita* para cooperar y lograr una comprensión mutua, una característica básica de la comunicación humana que ha de darse igualmente en IC: “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 interpretación, esos mínimos indispensables no dependen de una *literalidad lingüística*, sino de principios de adaptación y cooperación, como los de Grice. El intérprete, según Wadensjö (1998), reformula, explica, resume, organiza los turnos conversacionales en interpretación dialógica y reporta convenciones y fórmulas, usando diferentes estrategias: aclaración, mediación, repetición, omisión o síntesis, reformulación, adaptación pragmática y gestión de malentendidos. Por todo lo expuesto, se puede afirmar que casi la totalidad de lo enumerado pertenece a ambas, a la intercomprensión y a la interpretación, un verdadero patrimonio común. Resumimos algunas de esas pertenencias en una tabla:

INTERCOMPRENSIÓN →→	→→→INTERPRETACIÓN
Aula multilingüe ⇒ Plurilingüe	Aula multilingüe ⇒ Plurilingüe
Temor a las lenguas desconocidas	Atenuar la ansiedad de prestación
Adaptarse, ser flexible	Adaptarse, ser flexible (velocidad)
Escucha atenta	Escucha activa
Uso de todos los “saberes” (“saber”, “saber hacer”, “saber ser”, “saber aprender”)	Aprender a reciclar todos los “saberes”
La IC usa / busca / potencia elementos comunicativos comunes y promueve compartir elementos no compartidos	Dar espacio a la transferencia positiva, ofrecer soluciones interlingüísticas para conceptos opacos/ no comunes/ conocidos
Competencias parciales	Adquirir lengua D,E (complementaria)
Potencia lengua A	Mejora de la lengua A
Consciencia lingüística	Consciencia lingüística (intra- e inter-)
Aproximación entre lenguas afines	Distanciamiento entre afines

Funciona entre lenguas afines	Interpretación afines ES-IT
Competencias transversales	Competencias translingüísticas
Máximas de Grice (1975) , para una comunicación eficaz: 1) cantidad (dar la información necesaria), 2) calidad (decir la verdad), 3) relación (ser relevante), 4) forma (expresarse con claridad). Cooperación para interpretar significados	Roles y estrategias de Wadensjö (1998) del intérprete: reformula, aclara, resume, informa, reporta, gestiona conversación. Usa estrategias como: clarificación, repetición, mediación/intervención, reformulación, omisión o síntesis, adaptación pragmática, gestión de malentendidos...
competencias cognitivas	
competencias metacognitivas	
competencias comunicativas	
Metodología de trabajo similar	

También existen no pocas semejanzas en la operatividad y metodología de trabajo del aula IC respecto a la de interpretación en varias actividades; un último ejemplo: las indicaciones que se suelen dar para afrontar una breve traducción a vista en un curso de IC coinciden con las que se aconsejan en la misma actividad a los aprendientes iniciales de interpretación.

Este camino emprendido podría deparar interesantes estudios en los que se analicen procesos y resultados de la IC en determinadas tareas o ejercicios, o con propuestas de posibles usos y explotación didáctica del multilingüismo, caracterizador del aula de interpretación, en algunas actividades preparatorias.

Referencias bibliográficas

- AINCIBURU, M.C. (2012): "Definición y alcance del término intercomprensión en la adquisición de lenguas afines". En: CASSOL, A.; GUARINO, A.; MAPELLI, G.; MATTE BON, F. y TARAVACCI, P. (coords.). *Metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione. XXIV Congresso AISPI (Padova, 23-26 maggio 2007)*, 41-50. Roma: AISPI Edizioni, 41-50.
- BACHMAN, L.F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BARACCHI, J. (2016): *Análisis de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de intercomprensión oral de ELE en hablantes de italiano y portugués lengua materna* [tesis de maestría].

- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Repositorio Digital Universitario. Disponible en Web: <https://rdu.unc.edu.ar/items/01330dd0-8e27-4253-88a4-98bbd6a49239>. [Consulta: 3 mayo 2025].
- BENAVENTE FERRARA, S.; CALVO DEL OLMO, F.; FRISAN, E.; MANOLE, V.; ROCHA DA CUNHA, K. y SHEEREN, H. (2022): *PanromanIC. Manuale di intercomprensione fra le lingue romanze*. Bologna: Zanichelli.
- BERTOZZI, M.; GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, M.J. y RUSSO, M. (2021): "Interpretare tra spagnolo e italiano". En: RUSSO, M. (coord.). *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete*, 289-312. Bologna: Bologna University Press, 289-312.
- BONVINO, E. y JAMET, M.C. (coords.) (2016): *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing.
- CAPUCHO, F. (2011): "Intercomprensione fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche". En: DE CARLO, M. (coord.). *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts, 223-241.
- CASAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- CORTÉS VELÁSQUEZ, D. (2013): *Intercomprensione orale e metacognizione* [tesis doctoral]. Siena: Università per Stranieri di Siena.
- CORTÉS VELÁSQUEZ, J.D. (2016): "La trasparenza lessicale nella comprensione orale. Analisi di un corpus di dati sull'ascolto dello spagnolo e il portoghese". En: BONVINO, E. y JAMET, M.C. (coords.). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, 81-111.
- CORPAS PASTOR, G. (2021): "Technology Solutions for Interpreters: The VIP System". *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 23, 91-123.
- COSTE, D.; MOORE, D. y ZARATE, G. (2009): *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Disponible en Web: <https://rm.coe.int/168069d29>. [Consulta: 20 marzo 2025].
- DE CARLO, M. (coord.) (2011): *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts. Disponible en Web: https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione_e_educazione_plurilingue. [Consulta: 16 marzo 2025].
- DE CARLO, M. y ANQUETIL, M. (2011): "L'intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica". En: DE CARLO, M. (coord.).

- Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts, 27-83.
- DI VITO, S. (2016): "L'intercomprensione orale in una comunicazione multilingue. Resoconto di una esperienza". En: BONVINO, E. y JAMET, M.-C. (coords.). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, 131-150.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, M.J. (2023): "Los fundamentos de la Intercomprensión y su aplicabilidad en la formación de intérpretes". En: BAZZOCCHI, G. et al. (eds.). *Nosotros somos nos y somos otros* (Tomo II). Bologna: BUP, 553-568.
- GRICE, H.P. (1975): "Logic and conversation". En: COLE, P. y MORGAN, J.L. (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, 41-58.
- HYMES, D.H. (1971): "Acerca de la competencia comunicativa". En: LLOBERA, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- IÑARREA LAS HERAS, I. (2013): "El proceso de aprendizaje de francés científico-técnico en la universidad: enseñar al estudiante a pensar". *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 16, 107-128.
- JAMET, M.C. (2022): "Prefazione". En: BENAVENTE FERRARA, S. et al. *PanromanIC. Manuale di intercomprensione fra le lingue romanze*, VIII-IX. Bologna: Zanichelli.
- JAMET, M.C. y NEGRI, A. (2018): "La linguistica romanza incontra l'intercomprensione". En: ANTONELLI, R.; GLESSGEN, M. y VIDESOTT, P. (eds.). *Atti del XXVIII Congresso internazionale di linguistica e filologia romanza* (vol. II). Strasburgo: Eliphi, 1476-1487.
- JAMET, M.C. y NEGRI, A. (2019): "Linguistica e intercomprensione: una risorsa per il plurilinguismo e il multilinguismo in Europa". *Annali online della didattica e della formazione docente*, 11(17), 87-106.
- LUISE, M.C. (2013): "Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale". *LEA*, 2, 525-534. DOI: <https://doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-13843>.
- MEISSNER, F.J. (2002): "La didactique du plurilinguisme : réponse didactique au contexte d'apprentissage européen. Où en sommes-nous ?". *Französisch heute*, 1, 7-15.
- MEISSNER, F.J. (2008): "Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens ?". *Les Langues modernes*, 1, 14-27.
- MEISSNER, F.J. (2010): "La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán". *Synergies Chile*, 6, 59-70.

- MEISSNER, F.J. (2011): "Dalla didattica dell'intercomprensione alla didattica integrata. Il caso della Germania: sguardo retrospettivo e prospettive". En: DE CARLO, M. (coord.). *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts, 198-222.
- MELO-PFEIFER, S. y OLLIVIER, C. (eds.) (2023): *Assessment of Plurilingual Competence and Plurilingual Learners in Educational Settings*. Londres: Routledge.
- NUSSBAUM, L. y BERNAUS, M. (eds.) (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- OTERO FERRARI, A. y MORENO FERNÁNDEZ, F. (2011): "El multilingüismo en la Unión Europea: políticas y desafíos". En: *Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/otero_ferrari/p03.htm. [Consulta: 2 junio 2025].
- OTONDO BRICEÑO, M. y TORRES LARA, M.P. (2020): "Habilidades metacognitivas de organización en educación superior". *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), e14. Epub 01 de agosto de 2020, Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-3142020000200014&lng=es&tlng=es. [Consulta: 17 abril 2025].
- PITTALUGA, S. (2023): *L'intercomprensione nella didattica dell'interpretazione: uno studio esplorativo nella combinazione italiano-spagnolo* [tesis de maestría]. Bologna: Università di Bologna. Disponible en Web: <https://amslaurea.unibo.it/eprint/27962/1/TESI%20SARA%20PITTALUGA.pdf>.
- ROBERT, J.M. (2011): "L'inglese: un ponte verso le lingue romanze". En: DE CARLO, M. (coord.). *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts, 242-251.
- VALIENTE JIMÉNEZ, M. J. (2004): "Uso de la estrategia metacognitiva de planificación en la comprensión oral de una lengua extranjera". En: SUÁREZ, A. M.; RAMALLO, F. y RODRÍGUEZ YÁÑEZ, X. P. (eds.). *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second International Symposium on Bilingualism*. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, 781-792.
- WADENSJÖ, C. (1998): *Interpreting as interaction*. London: Longman.

Sitografía

- AA. VV. (2008): "Metacognición". *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Disponible en Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metacognicion.htm [Consulta: 11 noviembre 2024].

- AA. VV. (2008): "Transferencia positiva". *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Disponible en Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferenciapositiva.htm [Consulta: 19 noviembre 2024].
- COMISIÓN EUROPEA (s. f.): "Diversidad lingüística" [en línea]. Área de Educación. Disponible en Web: <https://education.ec.europa.eu/es/diversidad-linguistica> [Consulta: 18 mayo 2024].
- COMISIÓN EUROPEA (s. f.): "Acerca de la política de multilingüismo" [en línea]. Área de Educación. Disponible en Web: <https://education.ec.europa.eu/es/acerca-de-la-politica-de-multilinguismo> [Consulta: 18 noviembre 2024].
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD - Subdirección General de Información y Publicaciones; Grupo ANAYA; Instituto Cervantes. Disponible en Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 20 octubre 2024].
- CONSEJO DE EUROPA (2020): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* [en línea]. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en Web: <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53> [Consulta: 1 julio 2024].
- CONSIGLIO D'EUROPA (2020): *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare* [en línea]. Milano: Università degli Studi di Milano. Disponible en Web: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52> [Consulta: 1 julio 2024].
- PARLAMENTO EUROPEO (2009): Resolución del Parlamento Europeo, de 24 de marzo de 2009, sobre el multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido (2008/2225(INI)) [en línea]. Disponible en Web: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0162_ES.html [Consulta: 1 julio 2024].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s. f.): *Banco de datos (CREA). Corpus de Referencia del Español Actual* [en línea]. Disponible en Web: <http://www.rae.es> [Consulta: 11 mayo 2022].